

Visible et invisible De l'inclusion scolaire à la reconnaissance

Docteur Zakaria SERIR

Université de Genève (UNIGE)

Groupe de recherche SATIE

(Sociologie de l'action transformations des institutions - Éducation)

Professeur François GREMION

Haute école pédagogique Bejune (HEP-BEJUNE)

Résumé : Certains dispositifs inclusifs (EASNIE, 2016 ; Gillig, 2016) visent à mettre en place des mesures de compensation pour les élèves en situation de handicap et ceci afin de leur permettre de participer pleinement à l'éducation (Meier-Popa et Ayer, 2020). Cependant, derrière cette démarche, il se pose la question de la reconnaissance de l'enfant, c'est-à-dire reconnaître sa différence qui fait partie intégrante de son identité plurielle (Sen, 2006) et de sa singularité. La réflexion sur l'inclusion scolaire soulève dès lors des questions philosophiques et morales. Il est essentiel pour les auteurs de remettre en question de manière critique les conséquences d'une visibilisation induite par un enseignement non séparatiste. L'inclusion scolaire suppose-t-elle que les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers soient visibles et qu'ils existent sur le chemin de leur reconnaissance potentielle ? Ou l'enseignement non séparatiste ne se réduit-il pas au déplacement physique d'enfants toujours invisibles et donc non reconnus vers un lieu et un espace considérés comme ordinaires ?

Mots-clés : Altérité - Compensation - École inclusive - Norme scolaire - Reconnaissance.

Visible and Invisible. From School Inclusion to Recognition

Summary: Some inclusive approaches (EASNIE, 2016 ; Gillig, 2016) aim to implement compensatory measures for students with disabilities in order to enable their full participation in education (Meier-Popa and Ayer, 2020). However, behind this approach, the question of recognizing the child arises, that is, recognizing their difference which is an integral part of their plural identity (Sen, 2006) and uniqueness. Reflection on inclusive education thus raises philosophical and moral questions. It is essential for the authors to critically question the consequences of the visibility induced by non-separatist education. Does inclusive education imply that children with specific educational needs should be visible and exist on the path to their potential recognition? Or does non-separatist education simply involve physically displacing still invisible and therefore unrecognized children to a place and space considered ordinary?

Keywords: Compensation - Inclusive schooling - Otherness - Recognition - School norm.

VISIBILITÉ ET INVISIBILITÉ, UNE INTRODUCTION À LA RECONNAISSANCE

Axel Honneth (2004, 2010, 2013) est non seulement l'auteur qui a eu un impact important au travers de ses riches réflexions et de son travail d'une ampleur significative sur la théorie de la reconnaissance. Mais, il l'est également pour ses recherches qui ont su traiter rigoureusement des questions de visibilité et d'invisibilité sociale. Pour reconnaître, nous dit Honneth, il faut du moins que le prétendant de cette reconnaissance soit dans un premier temps rendu visible. La visibilité et l'invisibilité paraissent ainsi comme deux concepts précurseurs et intimement liés à toute forme de reconnaissance.

Envisager l'inclusion scolaire (EASNIE, 2018) tel un processus pouvant conduire à des formes de reconnaissances demande, de prime abord, de considérer cette même inclusion au prisme de la visibilité et de l'invisibilité qui, de fait, en résulte (dans un sens comme dans un autre). Notre perspective n'est ainsi ni de proposer un regard situé sur le cadre des politiques inclusives ni de nous focaliser sur la catégorisation des élèves qu'elle implique. Nous suggérons plutôt une réflexion critique et philosophique qui se centre sur les concepts de « *visibilité* » et d'« *invisibilité* » (Honneth, 2004, 2010, 2013). Nous les comprenons, tous les deux, comme une dialectique appréhendant ce que nous nommons la « *fonction normalisatrice* » de l'inclusion scolaire. En effet, la notion de « *normativité scolaire* » est l'autre concept majeur de notre analyse ; interrogeant les contraintes qui incombent à l'élève lorsqu'il est confronté aux normes de l'école dans un contexte inclusif. Les formes d'inclusion semblent effectivement représenter une alternative à l'approche discriminatoire que l'institution scolaire adoptait autrefois envers les élèves. Pourtant, nous montrons que ces formes de jugements décrivent une configuration subtile où le fait d'être visible et présent dans un espace social implique une « *existence* » (Deleuze et Parnet, 1977) plus prononcée de l'enfant. Il est dès lors intéressant d'explorer cet entre-deux ; à savoir : l'espace entre l'invisibilité et la visibilité, car il révèle des lieux qui permettent de déterminer si le dispositif institutionnel d'inclusion est réellement un dispositif de reconnaissance ; signifiant en même temps que la légitimité de la différence de l'enfant – qui fait partie intégrante de son identité plurielle (Sen, 2006) – est reconnue.

Pour entreprendre cette réflexion, l'homme invisible de H. G. Wells (1987) peut être un ouvrage intéressant à l'introduction de la pensée d'Honneth, sur le plan de la visibilité. La perspective narrative du roman est toutefois inversée, puisqu'il s'agit d'un personnage qui tente de devenir invisible. L'histoire se construit dès lors autour des péripéties, des occasions et des difficultés que rencontre Albinos Griffin à trouver des moyens de devenir invisible. La qualité scientifique de l'invisibilité retenue dans le schéma narratif de Wells, mise en scène par une formule physique qui permet au personnage principal de disparaître, est à la source du paradoxe soulevé dans le roman : l'invisibilité n'est ni suffisante ni assez confortable pour éviter la souffrance de la faim, du froid ou des Hommes.

Là où la quête de Griffin est de disparaître, Honneth tentera de comprendre comment un individu peut apparaître dans l'immensité de l'invisibilité qui enferme certains Hommes. C'est dans la continuité de cette problématique que nous inscrivons notre cadre théorico-épistémologique ; soutenant l'hypothèse que l'École participe à la

« *production/reproduction* » de la visibilité et de l'invisibilité des élèves, eux-mêmes futurs citoyens qui seront à leur tour visibles et invisibles dans une société donnée. Des propos que nous venons de soulever, il se dessine deux perspectives. La première soutient l'idée de mouvement, car pour se rendre visible ou invisible, il y a la perspective d'un « *devenir* » (Deleuze et Parnet, 1977). La seconde renvoie à ce que l'École, comme institution, joue comme rôle dans l'horizon de ce devenir ; agissant dès l'enfance sur les destins des individus. Aussi, Serir (2022) a démontré le lien qu'entretenaient les enseignantes et les enseignants à un devenir invisible ; tous disant avoir subi dans leur enfance ce que l'auteur nomme une « *expérience d'inexistence* ». Cette inexistence peut apparaître comme un concept s'apparentant à ce que Honneth défend lorsqu'il se réfère à l'invisibilité de certains individus ; suggérant l'idée d'une identité anonyme, d'un individu pourtant fait de « *chair et de sang* » (Honneth, 2004, p. 137), perdu dans la démesure de son invisibilité ; puisqu'on ne peut « *pas le voir* » (*ibid.*) ou plutôt, tel qu'Albinos Griffin, que l'on regarde à travers lui. L'inexistence est ainsi palpable, comme l'invisibilité l'est tout autant. L'individu existe. Il est pesant, présent, mais il reste invisible pour le plus grand nombre.

L'invisibilité peut dès lors se comprendre comme un « *devenir* » (Deleuze et Parnet, 1977) qui peut trouver son origine dans ce que l'école administre à l'enfance ; faisant ici référence à la forme scolaire et aux processus de normalisation par l'intermédiaire des attentes qu'elle fait peser sur l'élève pour qu'il s'y conforme (Vincent, 1994). En ce sens, un élève peut devenir invisible, non pas parce que l'œil des autres n'est pas en mesure de le voir, mais parce que le regard intérieur, celui qui est socialement construit (Berger et Luckmann, 1986) est incapable de voir sans le traverser et disparaître à travers lui. Cette déficience visuelle n'est donc pas physique. Elle est sociale. Elle est une disposition sociologiquement construite qui, dans certaines mesures, ne permet pas aux individus de voir une partie de leurs semblables, puisque leur regard les traverse.

PERCEPTIONS ET USAGES

En suivant la pensée d'Honneth, nous notons que la disposition à devenir visible ou invisible – ceci au regard des yeux d'une société et de ses institutions – dépendra des outils que cette même société met à disposition des individus pour les rendre visibles. En ce sens, l'inclusion scolaire, dans sa forme la plus actuelle, peut se définir comme un moyen de distinguer l'invisibilité de certains élèves, ceci dans la perspective de les rendre visibles et donc de les reconnaître. Cette première distinction de l'inclusion scolaire, elle-même définie au prisme de ses effets et de ce qu'elle engendre sur les élèves, nous permet de la considérer comme un outil social de reconnaissance. Pour le dire simplement, la société, soucieuse de reconnaître certains individus, procède à la mise en place d'aides et de compensations (Meier-Popa et Ayer, 2020), elles-mêmes soutenues par des institutions qui ont comme idéal d'inclure pour reconnaître.

L'inclusion scolaire apparaît dès lors comme un moyen intéressant – pour ne pas dire important – d'une société soucieuse de l'exclusion de certains individus. Cette société peut, en conséquence, se comprendre comme une société volontaire ; ceci par la mise en place de processus qui permettent à une pluralité d'individus

de participer à la vie sociale, au même titre que tous les autres. Cette dite *volonté*, dans le cadre de l'école, rejoint les volontés sociales mentionnées précédemment. Effectivement, par l'idée d'inclusion scolaire, l'école se donne aussi comme vocation d'intégrer tous les élèves pour leur permettre de suivre une scolarité dite *ordinaire*, au même titre que n'importe quel autre enfant.

Lorsque l'institution scolaire se soucie des élèves en situations particulières, considérés comme déficients au regard des autres enfants et de la norme (déficiences intellectuelles, physiques, sensorielles, comportementales, etc.), dans le même élan, elle entreprend de leur offrir de quoi se rendre visible. Cette réalité que l'on retrouve aujourd'hui dans de nombreuses écoles de différents pays (Tremblay, 2012) connaît deux directions essentielles. La première est de nature ségrégative, puisque ce *type* d'élève se trouve écarté des autres ; suivant une scolarité spécifique dans des établissements géographiquement et socialement isolés des structures dites ordinaires. La seconde est encore en voie de généralisation. Elle postule que l'enfant *hors normes* ne doit plus être physiquement séparé des autres.

Que cela soit dans l'une ou l'autre des directions, c'est bien de la question éthique et morale que notre réflexion s'empare. En effet, l'essor de l'inclusion scolaire mérite du moins l'interrogation critique (Eribon, 2019) quant à l'utilité et au bénéfice des modèles moins séparatifs. Ainsi, nous distinguons une différence notable : dans cette perspective d'une inclusion « *idéale* » (Gillig, 2006), les élèves auparavant éloignés géographiquement des écoles ordinaires se trouveraient à présent toutes et tous dans cette même école ordinaire, avec les autres enfants. Ils demeurent néanmoins différents de ceux-ci par le statut institutionnel qui leur est conféré, celui de leur « *a-normalité* » (Louis et Ramond, 2010). Or, en suivant une nouvelle fois l'idée d'Honneth, ces modèles non-séparatifs ne seraient-ils pas la symbolique d'un déplacement physique d'enfants toujours invisibles et donc non reconnus dans un lieu et espace ordinaires ?

NORMATIVITÉ ET VIOLENCE

La « *normativité scolaire* » est l'autre concept majeur de notre réflexion. Nous l'empruntons dans une large mesure à Becker (1985) ; mais auquel nous proposons certaines adaptations. Tel que Becker parle de « *normativité contraignante* » (*ibid.*), nous évoquons cette même normativité scolaire par la contrainte qui incombe à un élève de faire telle chose plutôt qu'une autre et donc d'adopter une conduite spécifique, sans réellement lui laisser le choix de ne pas la faire ou de la faire différemment. Ainsi, l'école serait peut-être le lieu le plus prolifique en matière de « *normativité* » (Foucault, 1975 ; Illich, 1971) ; entendu ici que derrière ses finalités éducatives, il y réside également une « *propagande normalisatrice* » (Chomsky et Herman, 2008) – certes variable selon les époques et les contextes – mais dont nous pouvons du moins identifier la pression et les influences sociales qui en résultent sur ses usagers. Autrement dit, c'est bien là l'idée de jugement et d'appréciation qui est au centre d'une des intentions de l'école ; appréciant et jugeant les capacités scolaires et sociales des élèves et donc leurs aptitudes à « *paraître comme des individus normaux* » (Becker, 1985) ; entendu ici comme conformes aux capacités et aptitudes d'une majorité (Deleuze et Parnet, 1977).

Qui dit jugement, stipule aussi la part de violence qui en résulte (Sen, 2006). En cherchant à circonscrire les formes d'anormalité chez les élèves, l'école est « *indécente* » et « *violente* », puisqu'elle humilie une certaine partie de ses usagers (Margalit, 2007). Elle le fait d'abord en portant ce même jugement sur eux. Puis, dans ce mouvement appréciatif, l'école ne se montre pas défensive de ses principes d'inclusion pourtant fondateurs. En effet, les formes d'inclusions, encore en émergence, nous paraissent comme l'état alternatif du même jugement ségrégatif que l'institution scolaire pratique ou pratiquait jadis sur les élèves. Ces formes de jugements décrivent dès lors une configuration subtile au sein de laquelle cette sorte de *rendu visible*, ou le fait d'apparaître dans un espace social, implique une présence physique de l'enfant davantage marquée.

La visibilité imposée par l'institution scolaire nous conduit néanmoins, dans la suite de notre analyse, à traiter de cette même visibilité en considérant l'*acte de reconnaissance* au plan théorique et épistémologique. Ainsi, le raisonnement développé jusqu'ici propose de tourner notre réflexion vers les formes que peuvent prendre l'invisibilité et la visibilité. Le *rendu visible*, induit par les dispositifs d'inclusion, indique dans un premier temps des moyens nouveaux ; c'est-à-dire dans le but de rajouter quelque chose à la perception d'un élève (Honneth, 2004) ; ceci en vue de le connaître. Dans un second temps, cette connaissance n'implique pas, *de facto*, des transformations qui postuleraient des actes de reconnaissance. C'est bien cet entre-deux, celui de l'espace entre l'invisibilité et la visibilité qui est intéressant à interroger, car il suggère des lieux qui sont à même d'indiquer si le dispositif institutionnel d'inclusion est un dispositif de reconnaissance ou pas.

CES ENFANTS QUI DÉSTABILISENT LES NORMES

Nous avons indiqué que, malgré les dimensions philosophiques et morales soutenues par l'idéal d'inclusion scolaire (Gillig, 2006), cette même inclusion ne promulgue pas, sans délai ni remise, des formes de reconnaissance par la seule présence physique des enfants *hors norme*. Pour continuer sur la lancée de notre perspective critique, nous nous appuyons maintenant sur la perception, car c'est la visibilité que sous-entend l'acte de reconnaissance qui est d'abord un moyen de voir celui ou celle qui se trouvait jusqu'alors « *inexistant* » (Serir, 2022).

Jusqu'à peu, les dispositifs d'éducation spécialisée ont reçu quelques critiques (Tremblay, 2012). Selon Tremblay (*ibid.*), la première d'entre elles est la dépendance des élèves ayant fréquenté ce type d'institution. La seconde est l'inculcation d'attitudes « *déviantes* » ou « *inadaptées* », nuisant plus tard à l'intégration sociale des enfants à l'âge adulte. Le retour dans des institutions dites ordinaires est également un échec ; les enfants ayant suivi leur scolarité ne rejoignent, pour la très grande majorité d'entre eux, jamais ces mêmes institutions ordinaires (*ibid.*). C'est aussi le modèle médical (Morel, 2014) qui a été à large mesure critiqué. Les élèves scolarisés dans les institutions spécialisées suivent un parcours scolaire dirigé par des institutions médicales qui induisent un certain rapport pathologique à la norme (Canguilhem, 2013) ; aggravant la déconnexion des élèves avec le système éducatif *ordinaire*. L'espérance scolaire de ces élèves est ainsi globalement impactée ; assistant à une perte de confiance des professionnels les encadrant ainsi que de leur entourage. La

confiance en soi des élèves est alors à son tour fragilisée ; les enfants disant être incapables de « *quoi que ce soit* » (Chevallier-Rodrigues *et al.* 2019).

Au-devant de ces critiques, c'est un renversement de perspective à laquelle nous assistons. Comme mentionné dans les parties précédentes, la volonté institutionnelle est d'intégrer et d'inclure les élèves concernés ; évitant peut-être les critiques émises à l'encontre des institutions spécialisées. Pourtant, derrière cette entreprise, il demeure ce que Foucault (1977) nomme « *la fonction dominante* » d'un dispositif. Effectivement, l'enseignement ordinaire reste un lieu à la pédagogie dont certains élèves peuvent bénéficier à défaut de tous. Les fonctionnements actuels de l'école inclusive montrent ainsi la difficulté qu'il y a de considérer l'ensemble des élèves comme capables d'apprendre ce que les programmes attendent d'eux, dans l'espace et le temps qui leur est imparti.

Qui sont ces enfants rendus visibles par les nouveaux dispositifs d'inclusion scolaire ? Ils sont pour beaucoup d'entre eux les élèves qui dérangent de par leur « *a-normalité* » (Louis et Ramond, 2010). La classe ordinaire doit rester facile à gérer (Lambert, 2004 ; Bless, 2004), ceci sans les élèves qui posent problème de façon plurielle (retard scolaire ou comportemental). Par exemple, la psychologie de l'enfant et les étapes de son développement (Dolto, 1985) rappellent l'importance du besoin de bouger ainsi que la nécessité de mouvement dans la construction de ses habiletés autant intellectuelles que motrices. Dans l'idée d'inclusion (EASNIE, 2018), l'école est censée s'adapter aux besoins des enfants. Malgré cela, dans l'exemple que nous prenons, la « *forme scolaire* » (Vincent, 1994) reste déconsidérante de ceux-ci. Elle promulgue à large mesure un apprentissage qui se fait assis au pupitre, dans le silence et le calme qui doivent retentir en classe. Chez le bébé, c'est au départ les gestes non verbaux qui participent à la relation avec sa mère, son père ou avec toute autre personne « *attachante* » (Bowlby, 1978). Les gestes permettent sa survie, dans la mesure où ce sont ces mêmes gestes qui vont indiquer à l'adulte de le nourrir, de veiller à son sommeil ou à son confort. C'est par le mouvement qu'une relation s'instaure ; participant au bon développement affectif et émotionnel de l'enfant. Rentrer à l'école stipule un renversement de ses dimensions et de cette perspective. L'adulte n'est plus garant des besoins de l'enfant, mais ce même enfant se retrouve lui-même garant de ceux-ci. Le mouvement, qui jusqu'à lors était le meilleur moyen de s'exprimer et d'apprendre, devient un moyen de rendre visible son inadaptation. L'enfant qui bougeait pour être considéré se retrouve jugé de ses mouvements. Ce qui jusqu'ici signifiait un agissement instinctif pour comprendre et se faire comprendre devient un moyen de se faire voir et juger.

Ici commencent sans doute les premières formes d'« *a-normalité* » scolaire. L'élève incapable de rester assis et de se taire, de parler et de bouger uniquement lorsqu'il lui est demandé de le faire est précocement identifié comme perturbant le bon déroulement de la classe. Autrefois dépêché dans une structure spécialisée, après avoir passé une batterie de tests, il est maintenant renvoyé à cette même batterie de tests, mais il restera en classe, exposé au regard de tous les autres. Au-delà des aspects pédagogiques et médicaux, c'est aussi l'irruption des premiers rapports à la norme qui est appréciée et jugée par l'institution scolaire. Les dispositifs d'inclusion scolaire favorisent, d'une certaine manière, la précocité de ces jugements et apprè-

ciations au bénéfice d'intervenir le plus rapidement possible sur l'inadaptation de l'enfant. Néanmoins, derrière ces formes d'appréciation et de jugement, il demeure la question sociale sous couvert de la prévention. En effet, l'anormalité renvoie à des références collectives qui correspondent elles-mêmes à des schémas préétablis en fonction de caractéristiques générales d'une population d'enfants, à tel âge, selon tel contexte social et avec lesquels les dispositifs d'inclusion scolaire ne se sont pas défaits. La non-conformité et les écarts à la norme de l'enfant restent d'abord appréciés en fonction du jugement subjectif de l'enseignant, ceci bien avant que l'enfant soit dirigé vers une batterie de tests eux-mêmes critiquables dans le sens de leur objectivité. Tel que Honneth le soutient une nouvelle fois, les grilles de lecture de la réalité sociale ainsi que les moyens – eux-mêmes d'abord sociaux – avec lesquels les professionnels perçoivent leur réalité (Berger et Luckmann, 1986) sont de l'ordre de rendre visible ou invisible un individu.

L'anormalité de l'élève le conduit dès lors à se rendre doublement visible par les dispositifs institutionnels qui donnent une légitimité à cette première visibilité. Dans un sens philosophique, l'enfant en question demeure toutefois invisible, car sa singularité n'est pas rendue visible dans le but de le reconnaître ; mais de l'écarter des autres et de la norme, en lui administrant un traitement spécifique (et ceci même s'il reste en classe). Ici, démarre la « *non-reconnaissance* », soutient Honneth (2013) ; entendue comme une non-reconnaissance liée au sens de l'appréciation des différences avec les normes qu'il faudrait corriger.

Les premières interrogations face à un développement normal de la scolarité d'un élève font ainsi surface ; c'est-à-dire qu'elles viennent interrompre les processus singuliers liés au « *développement de l'enfant* » (Dolto, 1985 ; Tourrette et Guidetti, 2018) ; augurant d'un devenir serein ou non (Deleuze et Parnet, 1977 ; Louis et Ramond, 2010). L'attention renforcée par les nouveaux moyens d'inclusion scolaire et les évaluations précoces qui s'en dégagent viennent se cristalliser sur les comportements scolaires et sociaux de l'enfant ; jugeant l'élève comme *hors norme* et suscitant dès lors une pression éducative et médicale. L'entrée à l'école de l'enfant prend le rôle d'un puissant révélateur des écarts individuels à une norme collective, désignant les enseignant.es comme les premiers moyens déployés par l'institution face au repérage de ce qui renvoie, pour beaucoup, à une différence sur le plan du développement de l'enfant (Dolto, 1985). Les enseignantes et les enseignants ainsi à l'affaire de leur nouvelle fonction et sans doute inquiets à l'idée de garder l'élève en classe – sans aide extérieure – jugent et apprécient toujours plus vite en vue de se voir soulager d'une classe ordinaire moins facile à gérer ou des potentiels reproches des collègues vis-à-vis d'un « *non-signalement* » (Gremion-Bucher, 2012).

ORDINARITÉ DES SITUATIONS SCOLAIRES ET ÉCOLE INCLUSIVE

Dans ce mouvement de jugement et d'identification (Becker, 1985) de ce que nous avons nommé jusqu'ici l'anormalité scolaire, la littérature scientifique préférera les termes de « *troubles* » (Tremblay, 2012) ; insistant de cette façon sur les déficits que les élèves rencontreraient à l'égard des normes scolaires attendues. Les démarches d'évaluation diagnostics mises en place – que ce soit de l'ordre de la prévention ou

de l'action – insistent toutes sur le besoin de suivre attentivement l'évolution de l'élève sur les quelques mois qui suivront cette première évaluation diagnostic, et ceci dans de nombreux contextes. Il conviendra alors de ne pas étiqueter trop tôt l'enfant concerné, mais de l'étiqueter quand même (Becker, 1985).

Les moyens déployés pour inclure insistent à leur tour sur la mise en œuvre de « *compensation des désavantages* » liés aux difficultés que rencontrerait l'élève concerné par ces mesures (Meier-Popa et Ayer, 2020). Toutefois, derrière cette entreprise, il demeure la question de la reconnaissance de l'enfant ; c'est-à-dire dans la légitimité de sa différence qui constitue, de fait, une part importante de son identité plurielle (Sen, 2006) et donc de sa singularité. C'est ici que de nombreuses incertitudes s'installent. Sur le plan pratique d'abord, puisqu'il est question pour l'institution scolaire et ses professionnels d'élaborer des stratégies pédagogiques et didactiques adaptées aux particularités de l'élève. Mais, il s'agit ensuite pour l'institution de défendre un point de vue moral. Il faut entendre par ce terme que, dans la perspective d'une école inclusive, il est aussi de l'ordre de comprendre ce que l'institution attend en matière de normativité par les mesures qu'elle propose et met en place pour l'enfant.

L'INCLUSION VISIBLE OU CONNAITRE POUR COMPENSER

Parmi la diversité des mesures existantes pour tendre vers l'idéal d'une école inclusive, la compensation des désavantages (Meier-Popa et Ayer, 2020) cherche à rétablir une égalité des chances. Cette même compensation vise, en effet, la pleine participation de l'élève dans sa scolarité, elle-même envisagée dans un programme et un plan d'étude qui se calquent sur des compétences ordinaires ; c'est-à-dire attendues pour l'ensemble des élèves scolarisés. Il s'agit dès lors de compenser les difficultés de l'enfant en lui proposant des moyens qui favorisent la facilitation des tâches à exécuter. Ces moyens déployés se disent officiellement assurer l'égalité des chances tout en encourageant le développement du potentiel de tous les élèves de la classe (Meyer-Popa et Ayer, 2020).

Ce mouvement de compensation nous interroge toutefois quant à l'impact des moyens déployés, ceci au regard de la reconnaissance que cette même compensation paraît défendre. Honneth (2004, 2010, 2013) nous est alors une nouvelle fois de bonne utilité. Effectivement, selon ce même auteur, ce dispositif est une forme de reconnaissance de l'enfant. Néanmoins, c'est bien en fonction de sa visibilité que nous nous positionnons de prime abord afin d'éclaircir les enjeux philosophiques et moraux liés à ces moyens déployés. Ainsi, même si ces moyens prétendent compenser un désavantage, autant que faire se peut, l'enfant se retrouve-t-il en pleine participation, et ceci pour quelles ambitions et quel idéal ?

Pour apporter une ébauche de réponse, il faut s'emparer de la question dans son sens épistémologique, nous dit Honneth (2004). D'abord, il nous faut le faire afin de saisir comment l'école inclusive et les moyens qui y sont déployés sont une nouvelle fois de l'ordre de « *rendre visible* » la différence ; signifiant ici que l'école inclusive ne regarde plus à travers la différence des élèves – et qu'ils ne seraient en ce sens plus transparents et inexistantes (Serir, 2022). Les dispositifs de compensation des désavantages sont intéressants à prendre en exemple, car ils illustrent la capacité

qu'à l'école, par ce que font ses professionnels, à ne plus afficher son indifférence face aux élèves en situation de difficultés ou de handicap ; ceci en cessant de se comporter comme s'ils n'étaient pas là – ou en les déplaçant dans des lieux et des espaces eux-mêmes réservés aux inexistants. L'effort de l'institution est notable et notre critique ne stipule aucunement que l'élan soit vain. Pourtant, cesser de regarder à travers quelqu'un n'a pas uniquement un rôle performatif. Rendre un individu visible n'est pas que de l'ordre du percevoir. Il est tout aussi possible de rendre un individu visible, ceci tout en continuant de le traverser du regard. C'est bien ce regard qui traverse l'élève qui nous intéresse, car il y a derrière l'entreprise scolaire la volonté de corriger, de rectifier, de réajuster les différences de l'enfant en l'accompagnant toujours davantage vers une « *normalité tracée* » (Deleuze et Parnet, 1977 ; Foucault, 1982 ; Heidegger, 1986) et donc vers ce qui serait attendu de lui. L'invisibilité reste ainsi toujours existante, puisque l'enfant n'est rendu visible que par ces désavantages ou, autrement dit, par la mesure qui fait de lui un individu en écart à la norme. Les manières, les gestes ou les supports réservés à l'enfant, lui-même confronté au regard de tous les autres enfants de la classe, témoignent de ce que l'enfant serait vu dans sa différence. Il ne serait dès lors pas vu de façon « *accidentelle* », mais « *intentionnelle* », nous dit Honneth (2004). L'intentionnalité de la visibilité est déterminante de l'acte de reconnaître. Toutefois, il est sans doute raisonnable d'identifier si cette visibilité correspond à une forme de reconnaissance, en interrogeant la façon dont l'élève se perçoit comme un sujet à qui une visibilité lui est institutionnellement accordée.

Tel Albinos Griffin dans l'œuvre de H. G. Wells, un élève n'aurait-il pas le droit de continuer à se rendre invisible ou visible lorsqu'il serait réellement sujet de ses décisions ? L'acte de rendre visible la différence d'un élève peut être compris que par l'ordre de la connaissance ; car il faut connaître pour compenser. Mais qu'en est-il de la reconnaissance ? C'est-à-dire de l'attention inoffensive à vouloir déterminer que tel ou tel enfant est en écart à la norme ou simplement que sa différence n'est qu'à la genèse de sa singularité (Sen, 2006). Le « *regard à travers* » est aussi celui d'un individu que l'on voit et que l'on rend invisible ; comme les « *Noirs* », nous dit Honneth (2004), étaient vus par les esclavagistes, même si ces derniers se baignaient nus devant eux.

LES EFFETS DE LA VISIBILITÉ SUR L'INCLUSION ET L'ALTÉRITÉ

L'école, en tant qu'institution, joue un rôle crucial dans la formation des individus et dans la transmission des connaissances. Cependant, il existe un lien souvent implicite entre l'école et la notion de normalité. Cette dernière partie sera l'occasion de nous interroger sur la nature de ce lien, sur ses implications et sur les défis qu'il pose à la *gestion* de la diversité et donc à l'inclusion qu'elle appelle.

Le système éducatif reste encore majoritairement fondé sur des normes et des standards de compétitivité et performance (Daunay, 2008 ; Baudelot et Estabiet, 1972). Ce sont eux qui définissent ce qui est considéré comme normal dans le cadre scolaire. Ces normes peuvent à leur tour se baser sur des critères académiques, sociaux et comportementaux. Néanmoins, toutes sont au risque d'engendrer une pression sur l'élève ; ceci pour qu'il se conforme à ces normes et donc possiblement

exclure celles et ceux qui ne correspondraient pas à un idéal normatif. Les risques de la normalisation scolaire persistent ; et davantage lorsque les institutions tendent à rendre l'enfant « *disponible* » (Rosa, 2022) à apprendre les connaissances et autres savoirs, ceci en le faisant rentrer dans des attentes scolaires prédéfinies en amont. Tel que nous l'avons vue jusqu'ici, la relation complexe entre normalité et inclusion scolaire soulève dès lors des questions sur les manières avec laquelle la normalité est d'abord définie, puis mesurée et perçue dans le contexte éducatif pour compenser l'écart de celles et ceux qui ne répondraient pas à cette même normalité.

Avant d'aborder le lien entre l'inclusion scolaire et la notion de normalité, il est essentiel de saisir la signification attribuée à ce terme. La normalité trouve souvent sa définition en relation avec une ou plusieurs normes et donc avec les attentes sociales qui en découlent. Ces mêmes normes peuvent fluctuer en fonction de la culture, de l'époque et du contexte historique et social. Toutefois, dans le cadre de l'école, la norme est généralement employée pour décrire des comportements, des apparences ou des aptitudes physiques et intellectuelles conformes aux attentes majoritaires de la société. Les processus inclusifs ne sont ainsi pas neutres devant de telles attentes. En effet, derrière la volonté d'inclure un élève, il demeure aussi le désir de le voir se conformer toujours davantage aux attentes de l'école. C'est en ce sens que nous sommes à même de postuler que l'inclusion scolaire a un impact sur l'altérité ; ceci du moment où la recherche d'uniformité et de conformité constitue l'objectif fondamental de cette même inclusion.

Quant aux élèves qui ne se conformeraient pas à ces normes, ils seront menacés de leur possible étiquetage, d'un double rendu visible stigmatisant, marginalisant et ceci jusqu'à même les exclure d'une scolarité ordinaire. Là où les élèves qui se conforment aux normes scolaires sont considérés comme *normaux* et sont généralement récompensés par de bonnes notes et une reconnaissance sociale, ceux qui ne correspondent pas à ces normes sont en échec scolaire, diagnostiqués, étiquetés et considérés comme *anormaux*. Les moyens déployés par l'école inclusive – lorsqu'ils se soucient davantage de compenser les désavantages liés à l'écart à la norme d'un élève plutôt que de le reconnaître dans sa singularité (Sen, 2006) – sont à leur tour à même d'être au risque d'étouffer la diversité pourtant défendue par les dispositifs d'inclusion ; en favorisant plutôt la production d'élèves toujours plus normaux, car ils répondraient aux standards et aux exigences d'une scolarité préalablement définie et tracée.

L'INCLUSION INVISIBILISANTE

Après avoir insisté sur la description d'une inclusion visible – c'est-à-dire celle qui rend doublement visible la différence de l'enfant – nous proposons de nous pencher sur les effets invisibilisants de cette même inclusion. C'est bien une nouvelle fois les conséquences des moyens déployés par l'inclusion scolaire que nous interrogeons et avec lesquelles nous nous proposons une dernière réflexion critique ; entendue dans le sens de la recherche des limites quant aux buts et aux effets escomptés de ces mêmes moyens.

De la manière dont nous l'avons décrit jusqu'ici, il résulte que l'inclusion prend appui sur les normes scolaires pour rendre visibles les écarts à la norme de l'élève.

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

Les moyens pour inclure partagent la même propriété : celle d'être des formes de « *rendu visible* » ; autant dans un sens métaphorique que figuratif, nous dit Honneth (2004). Il ne fait dès lors aucun doute que, de cette façon, chaque élève déviant de la norme est rendu visible par ce qui est justement propre de sa déviance (Becker, 1985). C'est bien cette déviance, comme une qualité socialement construite, qui fait de lui un être *connu*, puisqu'identifiable.

En conséquence, la visibilité est attribuée à une situation qui est avant tout sociale. Et cette même visibilité ne peut pas signifier, de fait, des formes de reconnaissance. Il faut, pour comprendre la reconnaissance, s'interroger sur les intentions de cet acte de visibilité. Dans notre cas, et de la façon avec laquelle nous l'avons décrite, cette visibilité escompte des effets *normalisants*. Nous entendons par ce dernier terme que l'inclusion scolaire vise à donner à l'élève placé en classe ordinaire des moyens différents de ceux des autres, afin qu'il puisse répondre aux normes et attentes de l'école ; c'est-à-dire à celles pour l'ensemble de sa classe d'âge. La visibilité semble dès lors inappropriée à des moyens déployés par une école inclusive qui promulgueraient la reconnaissance de l'enfant. En effet, pour ces élèves rendus visibles, leur invisibilité demeure, car elle reste leur caractéristique commune ; sous-entendu que ces mêmes élèves se sentent non perçus – ou qu'on regarde toujours à travers eux. Assurément, dans l'exemple que nous avons pris précédemment, ce n'est pas parce que l'élève a le droit de bouger dix minutes de plus que les autres ou qu'il a le droit à une évaluation adaptée que ce même enfant se sentira reconnu dans ce qui lui appartient, cette fois de droit, c'est-à-dire sa singularité. Dans cet acte social de « *perception* », il doit y avoir quelque chose de plus que dans le simple acte de voir, c'est-à-dire « *dans l'identification et la connaissance de quelque chose ou de quelqu'un* » (Honneth, 2004, p. 138).

D'abord, lorsque les moyens de l'inclusion scolaire normalisent le désavantage, ils annihilent officieusement la différence. Dans ce processus, ils se mettent certes au service de la connaissance de l'enfant. Mais, ils ne stipulent aucunement que ce même acte de connaître soit un acte de reconnaissance. Ensuite, lorsque ces mêmes moyens prennent appui sur les normes et qu'ils ne les remettent pas en doute, ils promulguent la légitimité de ces mêmes normes. Ainsi, en compensant les désavantages liés à des formes d'anormalité chez les élèves, ces moyens célèbrent les normes en leur donnant vigueur et validité. Face à ces processus subtils, une posture critique permet de réfléchir au-delà des apparences, pour interroger les distinctions complexes entre l'acte de rendre visible et l'invisibilité qui y persiste. Enfin, lorsque les moyens déployés par l'inclusion scolaire considèrent la visibilité d'un élève, elle ne s'oppose pas à l'« *invisibilité littérale* » (Honneth, 2004, 2013) qui peut en résulter.

Les moyens déployés par l'inclusion scolaire restent de cette manière incapables de voir la singularité de l'enfant ; en raison principale que les normes qui guident leurs regards forment des obstacles majeurs à une acuité plurielle. Comme un petit objet reste caché derrière un grand ou une femme de ménage demeure invisible lorsqu'elle vient les lundis matin nettoyer un appartement, la différence de l'enfant se cache derrière le besoin impérieux de le faire progresser dans un système scolaire construit identiquement pour tous les enfants, sur des normes de mérite

et de performance (Bourdieu, 1979). Dans tous ces cas, les individus se sentent invisibles. Ils ne le sont pas en raison de problèmes visuels (ne pas physiquement les voir). Ils le sont en raison d'autres facteurs, discrets et souvent intangibles. Rendre visible un individu par sa différence, par ce qui fait de lui un être anormal vis-à-vis d'une norme, est une forme de violence (Sen, 2006) et d'humiliation (Margalit, 2007). Cette « *visibilisation* » ne remet pas en question l'ordre du monde, celui des dominations et des oppressions. Elle ne reconnaît et ne valorise ni la diversité ni la singularité des individus, mais elle cherche à leur accorder une attention différente en vue de les normaliser davantage.

Alors, pour que la visibilité s'inscrive dans un acte de reconnaissance, il faut commencer par comprendre que son sens est d'abord philosophique. Elle s'inscrit dans des dimensions plus larges que celle du « *technicisme inclusif* », des avantages ou des désavantages, de la différence et de la conformité. La visibilité doit concerner des dimensions humaines et prendre ainsi une signification plus « *profonde* » (Serir, 2022). Il s'agit de reconnaître et non de réajuster. Il s'agit de repenser l'attention que l'institution scolaire donne à la pluralité et donc à ce qu'elle accorderait (ou pas) à un enfant. Être rendu visible ne peut dès lors pas s'imposer, comme aucun devenir ne peut éclore sous les pouvoirs d'une volonté extérieure (Deleuze et Parnet, 1977). Il ne s'agit pas de rendre visible, mais d'être visible, comme l'état du respect total de l'individualité et de la singularité de l'enfant.

CONCLUSION

Dans les propos que nous avons soutenus, il est essentiel de remettre en question le lien entre normalité et institution scolaire. Cela nécessite une approche critique qui valorise la diversité des aptitudes et des perspectives des élèves. Nous pouvons comprendre l'inclusion scolaire comme un processus qui encourage la différence en tant que singularité et non plus comme la réduction de cette même différence comprise comme un écart à la norme, en vue d'une future mise en conformité.

Lorsqu'on envisage l'inclusion scolaire tel un processus conduisant à la reconnaissance, il est important de prendre en compte la dynamique de visibilité et d'invisibilité qui en découle. Nous avons ainsi montré que la visibilité et l'invisibilité jouent un rôle primordial dans le processus d'inclusion scolaire. Il s'agit de connaître et de valoriser les identités et les expériences des élèves. Il est également essentiel d'accepter que les dispositifs à visée inclusive entretiennent des formes d'invisibilité. Pour les éviter, une voie pourrait être celle d'une approche holistique de l'inclusion scolaire : prendre en compte les multiples dimensions de l'identité des élèves pour reconnaître et respecter leurs différences.

Enfin, pour promouvoir une école plus inclusive, il est nécessaire de mettre en place des politiques et des pratiques éducatives qui reconnaissent et soutiennent la diversité des élèves et non pas qui cherchent à identifier la différence pour espérer la voir disparaître. Cela implique de repenser l'ordinarité des programmes scolaires et de les inscrire dans une « *perspective d'accessibilisation* » (Feuilladiou, 2019) pour qu'ils intègrent différentes formes d'intelligence, une diversité de capacités, de cultures et d'horizons. La diversité se respecte lorsqu'elle se reconnaît et elle ne se reconnaît qu'au prix de normes qui se voient à leur tour prendre des formes plurielles.

Références

- Baudelot, C., et Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Berger, P. L., et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens/Klincksieck.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire – aspects critiques de sa réalisation dans les systèmes scolaires suisses. *Pédagogie spécialisée*, 1, 17-19.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. Volume 1. L'Attachement (trad. par J. Kalmanovitch). Paris : PUF.
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., et de Léonardis, M. (2019). Modalités de scolarisation et estime de soi d'élèves en situation de handicap. *Bulletin de psychologie*, 564, 433-440.
- Chomsky, N., et Herman, E. (2008). *La fabrication du consentement. De la propagande médiatique en démocratie*. Marseille : Agone.
- Daunay, B. (2008). Performances et apprentissages disciplinaires. *Cahiers Théodile*, 8, 7-24.
- Deleuze, G., et Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Paris : Flammarion.
- Dolto, F. (1985). *Ainsi l'enfant paraît*. Paris : Éditions Gallimard.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: Key Messages and Findings (2014 / 2016)*. Dataset Cross-Country Report. (J. Ramberg, A. Lénárt and A. Watkins, eds.). Odense: Denmark.
- Eribon, D. (2019). *Principes d'une pensée critique*. Paris : Plurielle.
- Feuilladiéu, S. (2019). De l'accessibilité comme traduction : les acteurs à l'épreuve d'un dispositif inclusif. *Éducation et sociétés*, 44, 49-63.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault : Dits et écrits, tome III*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1982). *Le sujet et le pouvoir*. Paris : Gallimard.
- Gillig, J. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 119-126.
- Gremion-Bucher, L.-M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Paris : Gallimard.
- Holub, T. M., Lamb, P., & Bang, M. Y. (2001). Empowering all students through self-determination. In C. M. Jorgensen (Ed.), *Restructuring High Schools for All Students: Taking Inclusion to the Next Level* (pp. 183-208). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Revue du MAUSS*, 23, 137-151.

- Honneth, A. (2010). *La reconnaissance. Histoire européenne d'une idée*. Paris : Gallimard.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Lambert, J.-L. (2004). *La fin des classes spéciales ?* Conférence donnée à l'ADEAP – Association pour le Droit des Enfants et des Adolescents en difficulté dans leur formation à des prestations de qualité Lausanne, 17 mai.
- Louis, J.-M., et Ramond, F. (2010). *L'élève contre l'école. Scolariser les « a-scolaires »*. Paris : Dunod.
- Margalit, A. (2007). *La société décente*. Paris : Flammarion.
- Meier-Popa, O., et Ayer, G. (2020). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. Berne : Édition SZH/CSPS.
- Miller, A. (2015). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Payot.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Paris : Le pommier.
- Sen, A. (2006). *Identité et violence*. Paris : Odile Jacob.
- Serir, Z. (2022). *Insiders. Élément et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants à l'enseignement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Tourrette, C., et Guidetti, M. (2018). *Introduction à la psychologie du développement : Du bébé à l'adolescent*. Dunod.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Wells, H. G. (1897). *L'homme invisible*. London : Pearson.