



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

PARTICIPATION SOCIALE ET DEFIS DE LA RELATION DE SOUTIEN

Volume 1, numéro 2

2014

Actualité

PARTICIPATION SOCIALE ET DÉFIS ÉPISTÉMO-PÉDAGOGIQUES DANS LES CONTEXTES ÉDUCATIONNELS INCLUSIFS.

REINALDO MATIAS FLEURI¹

UNIVERSITE DE SANTA CATARINA, BRÉSIL

Résumé

Le mouvement vers l'inclusion des personnes présentant des déficiences à l'école régulière résulte de luttes historiques des mouvements sociaux revendiquant le droit à la citoyenneté et l'égalité de chances pour tous. Au-delà de simples adaptations circonstancielles, l'inclusion requiert des changements paradigmatiques profonds du système organisationnel pour permettre la participation active de chaque sujet à l'interaction éducative. Ces adaptations doivent aussi toucher le développement de conceptions, de structures relationnelles et de référentiels culturels, afin de rendre compte de la complexité des interactions entre différents sujets, langages, intérêts et cultures. Quant à l'enjeu interculturel, il consiste à développer des dispositifs de formation et des processus institutionnels susceptibles d'intégrer les différences dans une entité unitaire qui ne les annule pas, mais qui active plutôt le potentiel créatif et vital de chaque agent. Le présent article met l'accent sur la discussion des éléments dégagés d'une recherche menée au Brésil en matière d'inclusion à l'école régulière : des questions relatives à la qualification des agents, ainsi que des réponses proposées par rapport aux tensions entre les finalités de l'instruction et celles de socialisation.

Mots-clés : Éducation inclusive, interculturalité, formation d'éducateurs, participation sociale, éducation spéciale.

¹ Adresse de contact : fleuri@pesquisador.cnpq.br

**Pour citer cet article :

Fleuri, R. M. (2014). Participation sociale et défis épistémo-pédagogiques dans les contextes éducationnels inclusifs. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 1(2), 172-185.

1. INTRODUCTION

C'est en considérant le contexte brésilien que nous aborderons dans ce texte quelques questions auxquelles la pratique d'enseignement et la formation des éducateurs sont confrontées dans le processus d'inclusion des personnes présentant des déficiences à l'école ordinaire. Nous exposerons certaines analyses présentées par les chercheurs en 2005 lors de la réunion de l'*Associação Nacional de Pesquisa et Pós-Graduação em Educação* (ANPEd). Bien que le nombre de recherches considérées soit peu élevé, il représente les recherches les plus récentes discutées dans plusieurs forums spécialisés en matière de débat sur l'éducation au Brésil. Parmi les questions faisant l'objet de ces études, nous ne traiterons que de celles qui nous semblent les plus essentielles pour la problématisation de la pratique d'enseignement à l'école fondamentale et à l'école moyenne.

2. CONTEXTE

Au Brésil, nous assistons aujourd'hui à un mouvement politique de grande ampleur visant l'inclusion sociale et scolaire des personnes présentant des déficiences dans différentes institutions, notamment dans les établissements d'enseignement ordinaire et dans les entreprises. L'obligation légale (PR, 1999) de les accueillir dans les institutions éducatives et entrepreneuriales résulte de luttes historiques de mouvements sociaux revendiquant les droits de citoyenneté et l'égalité des chances pour tous. Il s'agit d'une stratégie politique d'urgence ayant pour but de soutenir certains secteurs et groupes socioculturels à assumer les rôles de citoyenneté dont ils avaient été écartés.

Toutefois, ce mouvement suscite de nombreuses contradictions qui font toujours l'objet de débats intenses. Les travaux présentés en 2005 par le groupe de travail Education Spéciale de l'ANPEd sont un indice de l'ampleur du débat qui se développe sur le plan national et international et, au passage, font ressortir quelques questions et propositions importantes. Dans ce sens, en cherchant à réfléchir sur les problèmes émergeant du contexte de l'éducation inclusive, nous nous inscrivons dans le courant des travaux qui abordent la question de l'innovation dans la formation des enseignants. Nous prendrons comme référence les recherches que nous avons entreprises dans la perspective de la complexité et de l'interculturalité.

Il est évident que l'insertion active des personnes présentant des déficiences, dans les processus institutionnels, scolaires et entrepreneuriaux, exige bien plus que de simples adaptations circonstancielles ; elle nécessite des changements paradigmatiques et profonds du système organisationnel, ainsi que le développement de conceptions, de structures relationnelles et de référentiels culturels capables de rendre compte de la complexité et de la conflictualité inhérente à l'interaction entre différents sujets, langages, intérêts et cultures. L'enjeu de fond consiste à développer des institutions capables de respecter les différences et de les intégrer dans une unité qui ne les annule pas, mais qui active le potentiel créatif et vital de la connexion entre les différents agents et leurs contextes respectifs (Fleuri, 2003). Voilà la question-clé de l'interculturalité, effectivement présente dans le discours des différences (physiques et mentales, ethniques et culturelles, de genre et de générations) que l'école, l'entreprise et la société doivent accueillir.

Ce défi comporte des implications pour la formation des enseignants, qui seront appelés à comprendre de manière critique les problèmes émergeants et à développer des stratégies éducatives pertinentes et efficaces. C'est à partir de cette approche particulière, celle de la formation d'enseignants en vue de l'éducation inclusive, que nous allons aborder quelques-unes des questions soulevées par les études présentées lors de la 28^e Réunion de l'ANPEd, tenue en 2005, par le GT Éducation Spéciale. Notre regard portera plus précisément

sur les tensions qui émergent des relations de savoir et de pouvoir dans les processus d'éducation inclusive et leurs implications pour la formation des enseignants.

3. DÉFICIENCES ET BESOINS SPÉCIAUX : DÉFINITION LÉGALE

La première question à laquelle la pratique d'enseignement doit faire face dans les processus d'éducation inclusive concerne la conception même des *sujets* à inclure. Cette question est d'une importance politico-pédagogique fondamentale, car elle conditionne la constitution des significations et des stratégies éducatives à mettre en place.

En effet, les luttes pour la conceptualisation et la définition légale des différentes catégories de citoyens et de leurs droits respectifs constituent un terrain important de la lutte idéologique et de la construction des identités socioculturelles.

D'une manière particulière, l'éducation inclusive, formulée à l'origine en tant que *full inclusion* (Stainback et Stainback, 1992), prescrit que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leurs écoles et de leurs quartiers. Ce mouvement qui a vu le jour dans les pays scandinaves, a gagné de l'ampleur aux États-Unis et au Canada, notamment au Québec, et est maintenant présent dans la plupart des pays d'Europe. Au Brésil, le principe de l'intégration scolaire est soutenu depuis 1970 par un mouvement sociopolitique qui visait à en finir avec la ségrégation, en favorisant l'interaction entre les élèves présentant des déficiences et les élèves considérés comme *normaux*.

Selon la Politique Nationale pour l'Éducation Spéciale (MEC, 1994), l'intégration se justifie en tant que principe dans la mesure où elle concerne les valeurs démocratiques d'égalité, de participation active et de respect des droits et devoirs socialement établis. Cependant, Sousa et Silva (2005) argumentent que le *principe de l'intégration*, qui présuppose que nous sommes tous égaux et que pour cette raison nous pouvons vivre ensemble, ne tient pas compte du fait que nous sommes tous différents, uniques, singuliers. Même si ce principe défend l'insertion de la personne présentant une déficience au sein de l'école et de la communauté, il ignore son histoire culturelle et peut renforcer, de surcroît, une idée de déficience associée à la maladie, à l'anormalité. La réalité montre que les élèves avec une déficience qui ne parviennent pas à s'adapter à l'école ordinaire sont renvoyés vers l'école spéciale, qui finit par les marginaliser à nouveau.

En revanche, la proposition du concept de besoins éducatifs spéciaux² représente une tentative de réaménager les possibilités d'interaction et de reconnaissance civile des personnes présentant des déficiences, en mettant l'accent sur les besoins d'apprentissage plutôt que sur les diagnostics.

Dans le cas de l'inclusion de ces sujets dans la vie scolaire, au lieu de porter l'attention sur les déficiences de l'individu, le milieu scolaire met en valeur l'enseignement, dans toutes ses formes ; il met aussi les conditions d'apprentissage au service de la personne avec une déficience. Au lieu d'attribuer à l'élève l'origine d'un problème, c'est le type d'insertion dans le contexte scolaire, par le type de réponse éducative, de ressources et de soutiens que l'école doit lui offrir pour qu'il puisse réussir, qui est défini. Au lieu d'attendre que l'élève

² Le concept de besoins éducatifs spéciaux a été utilisé dans le Rapport Warnock sur l'éducation spéciale anglaise, publié en 1978 (Carvalho, 2000). Au Brésil, il s'est popularisé à partir de la divulgation de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et a été incorporé dans la législation récente (CNE, 2001a; 2001b).

s'adapte unilatéralement aux canons de *normalité* pour apprendre, c'est l'organisation scolaire elle-même qui est incitée à se restructurer pour répondre à la diversité des besoins de ceux à qui elle enseigne (CNE, 2001b).

Dans cette perspective, l'*Avis 17/2001* du Conseil National d'Éducation (CNE, 2001b) inscrit le concept de besoins éducatifs spéciaux en tant que *nouvelle approche*. Il propose d'amplifier la prise en charge scolaire par des systèmes de soutiens spécifiques à tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, au cours de leurs processus d'apprentissage. Ainsi, l'*Avis* relève trois groupes de personnes ayant des besoins spéciaux : (1) les élèves qui présentent des difficultés sérieuses d'apprentissage, aussi bien celles qui ne sont pas liées à une cause organique spécifique que celles qui résultent de besoins liées à des conditions, des dysfonctionnements, des limitations ou des déficiences spécifiques, (2) les élèves qui présentent des difficultés visuelles ou de communication, en particulier ceux qui présentent une surdité, une cécité, une surdité-cécité ou qui ont des troubles importants du langage, (3) les élèves ayant des facilités à apprendre ou qui sont surdoués et qui, en bénéficiant d'un soutien spécifique, pourront conclure en un temps moindre leur parcours scolaire (CNE, 2001b).

Avant même qu'elle ne tienne compte des enfants présentant des déficiences et des enfants surdoués, la Déclaration de Salamanque élargissait déjà la conception de besoins spéciaux en incluant les enfants qui vivent dans les rues ou qui travaillent, ceux qui proviennent de populations isolées ou nomades, ceux qui font partie de minorités linguistiques, ethniques ou culturelles et ceux qui appartiennent à d'autres groupes ou régions défavorisés ou marginalisés (UNESCO, 1994). Ce concept fait donc état d'une préoccupation à l'égard d'autres catégories que la déficience, soit les capacités surdéveloppées et les conduites typiques (en fonction des ethnies et classes). En somme, il renvoie à un ensemble représentatif de ce qui est considéré depuis toujours comme *minorités* ou comme *exclus*.

La définition de la déficience et des besoins spéciaux élargit ainsi la conception de la différence et du travail éducatif en prenant en compte la diversité et en englobant des catégories et des dimensions logiques appartenant à divers domaines de connaissances – physiologiques, psychologiques, sociologiques (classe sociale), anthropologiques (ethniques, culturels). Cette complexification conceptuelle permet des compréhensions et des conduites plus flexibles et plus polysémiques. La prise en compte des singularités, des histoires et des trajectoires différentes qui participent à la construction identitaire des sujets et la construction des mouvements sociaux pertinents facilite le travail éducatif. Nous sommes à la recherche des instruments linguistiques et conceptuels permettant l'expression, la communication, l'interaction et la reconnaissance des différentes subjectivités et identités, qui se construisent et se transforment continuellement, dans le cadre du processus d'interaction réciproque.

4. ÉDUCATION INCLUSIVE : IMPASSES ID OLOGQUES

Une deuxième question se pose à partir de la précédente : quelle est la définition légale de la déficience ou des besoins spéciaux? Il s'agit des discussions idéologiques et politiques sur lesquelles se fondent les consensus juridiques et théoriques. Les formulations discursives et politiques sur l'éducation inclusive résultent de processus extrêmement tendus et contradictoires, tant au niveau des formulations légales que des représentations sociales (Alves et Naujorks, 2005) qui affectent les contextes et les relations éducatives.

Selon Garcia (2005), la législation brésilienne récente (CNE, 2001b), en basant la prise en charge éducative des personnes présentant des déficiences sur le modèle médical (qui a pour objet l'étiologie de la déficience) et psychologique (qui se soucie de mesurer l'*in*-capacité des sujets) tend à :

considérer les caractéristiques ayant trait à la déficience comme représentatives de l'élève dans son ensemble – le sujet est sa déficience, et le maximum que l'on peut attendre c'est qu'il s'adapte à certains comportements réputés adéquats à la société dans laquelle il vit (p. 3).

Cette compréhension est à l'origine de la proposition de politiques d'éducation inclusive prévoyant pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux une prise en charge éducative réduite, ne leur fournissant que les apprentissages de contenus élémentaires dans leurs *significations pratiques et instrumentales* liées aux soins personnels (toilette, habillement, alimentation, déplacement) et dissocié du savoir critique et des connaissances historiquement produits par l'humanité. Par exemple, la notion de « flexibilité du programme », énoncée en tant que contrepartie à la rigidité et au caractère massifiant de l'école traditionnelle, peut être interprétée comme un encouragement à réduire des savoirs scolaires enseignés aux élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux (*Ibid.*).

Cette lecture réductionniste peut avoir pour arrière-plan une perspective idéologique et politico-économique libérale : « l'affiliation de la politique éducative aux bases libérales et *économistes* renvoie à la logique du coût-bénéfice, selon laquelle l'éducation recèle l'idée qu'il faut obtenir le meilleur résultat avec la moindre dépense » (*Ibid.*, p. 12). La recherche de ce genre de rationalisation administrative des services sociaux et éducatifs peut induire à la réduction des investissements dans ce domaine, ce qui compromet la qualité de l'organisation et le développement des pratiques innovatrices. Les discours de l'éducation inclusive sont ainsi allégés et simplifiés de manière à justifier la diminution des investissements, même au détriment de la qualité et de l'efficacité des services éducatifs.

Par exemple, fort de cette compréhension, les pouvoirs publics – comme le constate Quadros (2005,) – ont créé plusieurs stratégies pour leurrer les bénéficiaires et réduire les coûts engendrés par l'engagement de professeurs de la langue des signes, faisant prévaloir l'idée que l'éducation des sourds doit être dispensée dans les établissements d'enseignement régulier. Au lieu d'offrir l'enseignement régulier en langue brésilienne des signes, ainsi que l'occasion pour tous de (re)connaître la culture des sourds, les pouvoirs publics se limitent à offrir des interprètes en langue des signes dans les écoles ordinaires accueillant des élèves sourds. Cet écart entre ce qui est prescrit et ce qui est fait dans certains états brésiliens a fait l'objet de contestations sociales de la part des sourds eux-mêmes et de leurs familles, qui ont intenté des poursuites contre l'Etat.

Des études indiquent également que cette perspective économiciste et libérale sous-jacente à la formulation des documents se consolide dans la mesure où ce modèle épistémologique se constitue en tant que base de l'organisation des cours de formation de professeurs. Les cours de pédagogie et leur mémento respectif, notamment dans le domaine de la formation des professeurs exerçant auprès de personnes présentant des déficiences, relèvent d'une compréhension du phénomène éducatif surtout sous l'angle de la biologie et de la psychologie. Considérer le sujet selon ses caractéristiques de déficience et lui attribuer la responsabilité de son succès ou son échec scolaire et social font obstacle à l'idée que les individus se réalisent dans un contexte et à partir des relations sociales qu'ils entretiennent entre eux (Michels, 2005).

Il est donc possible de constater qu'au sein des processus inclusifs, il existe une profonde contradiction entre ce qui est proposé et requis pour les différents êtres socioculturels – identifiés en tant que personnes avec déficience ou besoins spéciaux – et ce qui est formulé et réalisé par les institutions. C'est le cas des groupes

socioculturels plus organisés, comme ceux des sourds, qui dénoncent la proposition d'inclusion des sourds dans le réseau scolaires, où l'enseignement est dispensé exclusivement en langue portugaise, de ce fait pour ceux qui peuvent entendre (Quadros, 2005).

5. DÉFICIENCES : DIFFÉRENCE ET/OU DISCRIMINATION PÉDAGOGIQUE?

La troisième question que nous abordons concerne l'incidence des discours théoriques, politiques et idéologiques sur la *pratique scolaire et d'enseignement*. Ces discours (Muller, Klein et Lockman, 2005) servent de point de repère et de dispositif pour la gestion des interactions des élèves entre eux et avec les différents agents institutionnels qui conduisent la pratique éducative.

Dans le quotidien scolaire, les difficultés d'inclusion scolaire des personnes avec des besoins spéciaux résultent, en grande partie, de la structure standardisée de la connaissance scolaire : « si des élèves qui sont différents à l'arrivée sont traités de manière égale, les différences de rendement scolaire sont constituées au cours de ce processus » (Lunardi, 2005, p. 6). Ainsi, il semble que « la manière dont une différence est prise en compte à l'école peut conduire à l'inégalité et même à l'exclusion scolaire. Inégalité et exclusion sont bien souvent antérieures et extérieures à l'école et cette dernière contribue à leur ratification » (p. 5).

Les situations de désavantage, de difficulté, de déficience ou d'écart sont réputées concerner exclusivement le sujet. Toutefois, une déficience ou une difficulté d'apprentissage d'un élève ne peut être comprise que dans la relation enseignement-apprentissage. Dans sa recherche auprès des élèves des premières classes de l'enseignement élémentaire, Lunardi (2005) a constaté que les différences d'apprentissage se manifestent surtout dans les difficultés en lecture et en écriture. Les différences de rythme et d'efficacité de l'apprentissage vécues par les élèves à l'école sont en rapport direct avec ce que l'école enseigne avant tout : la lecture et l'écriture. Les difficultés d'apprentissage dans ce domaine créent des situations de désavantage pour les élèves présentant une déficience dans toutes les autres dimensions et relations scolaires.

Ainsi, si l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture se développe sur la base du langage oral, il est évident que les enfants sourds – du fait qu'ils n'ont pas nécessairement accès au langage oral, mais plutôt à la langue des signes – seront en position de désavantage par rapport à leurs camarades qui peuvent entendre. Il en est de même pour les aveugles dans un contexte où la communication visuelle est prédominante, pour les étrangers et ceux qui appartiennent à des cultures autres que la culture dominante ou pour les personnes avec des déficiences physiques ou motrices confrontées à des milieux ou des activités non adaptés.

Les processus d'assujettissement et d'exclusion des élèves différents se constituent de par la dynamique même de la pratique programmatique des enseignants. Celle-ci prévaut dans les programmes d'enseignement au Brésil ; elle mise sur l'apprentissage de connaissances et d'habiletés prédéfinies *a priori* au moyen d'exercices et de mémorisation (CNE, 2001a). Dans ce contexte, la situation qui gêne le plus la pratique enseignante – comme le remarque Lunardi (2005) – est celle où l'élève ne maîtrise pas et ne suit pas le fonctionnement de l'école. Dans ce contexte, il se peut qu'un élève qui ne voit pas de sens à l'activité scolaire perde vite l'intérêt à la poursuivre. Ainsi, en accordant la priorité à l'enseignement des contenus et au développement d'habiletés qui n'ont pas de signification pour les élèves et en établissant à cet effet une relation coercitive entre l'enseignant et l'élève, l'école détermine que le succès est réservé à ceux qui se

soumettent activement à cette structure. Bref, seuls ceux qui sont capables de réaliser les exercices et de mémoriser la matière pourront réussir (Garcia, 2005).

Lunardi, 2005 a également observé que le groupe d'élèves identifiés par un diagnostic de déficience légère présentaient des difficultés d'alphabétisation et de logique mathématique similaires aux autres enfants sans diagnostic. Mais le fait d'avoir été diagnostiqués comme *élève spécial* semblait justifier un traitement différent. Ces élèves étaient traités par les enseignants avec une sorte de compassion et n'étaient pas invités à prendre part aux échanges durant les activités pédagogiques.

Ainsi, les enseignants ne créaient pas un contexte d'apprentissage favorisant les interactions enseignants-élèves-pairs, si bien qu'ils finissaient par être mis en marge du processus éducatif. Dans le contexte de la salle de classe, ces élèves avec une déficience devenaient complètement invisibles pour les enseignants. À partir de ce diagnostic de déficience, les enseignants s'autorisaient à ne pas faire d'efforts pour permettre à ces élèves d'apprendre, et se consacraient uniquement à ceux qui ne présentaient pas, selon eux, de difficultés.

Cette constatation corrobore, à partir d'un cas pratique, la conclusion de Garcia (2005) selon laquelle les politiques d'éducation inclusive peuvent être interprétées et servir de justification pour mettre en place une prise en charge éducative inférieure vis-à-vis des élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux. La disqualification de la personne présentant une déficience dans le processus éducatif, interprétée par Garcia comme un renoncement à assurer « l'apprentissage du patrimoine universel de connaissances », est expliquée par Lunardi comme découlant du renoncement de l'enseignant à établir une interaction dialogique, critique et créative avec des personnes présentant une déficience, une fois qu'elles ont été qualifiées d'*in-capables*.

Ainsi, Muller, Klein et Lockman (2005) constatent que nombre d'éducateurs « n'arrivent pas, par ailleurs, à s'interroger et à penser à cet "autre" si différent d'eux, dans les espaces éducatifs, au-delà d'une vision centrée sur la déficience et le manque » (p. 6).

Dans le travail scolaire quotidien, le suivi des élèves présentant une déficience est effectué d'une manière très intuitive par les enseignants, sans critères précis ni instruments d'évaluation adéquats. Les informations sur les élèves, partagées d'une manière diffuse et décousue entre les membres de l'équipe-école, finissent par influencer la perception des enseignants sur leurs classes (Lunardi, 2005). Ainsi, ces membres expliquent les difficultés d'apprentissage des élèves par les problèmes familiaux, les conditions ou les déficiences. La cause des problèmes auxquels les élèves différents sont confrontés seraient attribuée à leur processus d'apprentissage, et non à la structure de l'enseignement (Lunardi, 2005).

6. SYSTÈME ÉDUCATIF: UNITÉ ET DIVERSITÉ

La pratique d'enseignement ne prend pas seulement forme dans le cours de l'action immédiate de l'enseignant. En effet, les fondements de la pratique d'enseignement se constituent de façon systémique au sein des interactions entre toutes les composantes du dispositif institutionnel. De cette façon, l'ensemble de questions que nous posons, relativement au *système officiel* d'enseignement, est d'importance fondamentale pour comprendre les enjeux liés aux pratiques d'enseignement.

Les études que nous analysons ici montrent plusieurs limites du système scolaire brésilien quant à la prise en charge et au traitement éducatif des personnes ayant des déficiences. Une des questions posées réfère à la fragmentation entre les systèmes éducatifs ordinaire et spécial, qui ont des fonctionnements indépendants. Il

existe trois types de milieux : - l'école ordinaire qui comprend la classe ordinaire, la classe spéciale et les locaux de ressources, - l'école spéciale qui propose différents niveaux de prise en charge des élèves et - les milieux hospitalier ou le domicile pour les élèves qui reçoivent des soins (Garcia, 2005). L'articulation de ces différentes instances d'accueil pour les personnes déficientes est rendue difficile par la structure organisationnelle même des secrétariats à l'éducation, subdivisés en divers organismes ayant chacun leur propre structure. D'ailleurs, Almeida (2005) explique que « le développement du modèle éducatif de l'État de Goiás a placé l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale plutôt comme des lignes parallèles que convergentes » (p. 6). Dans ce contexte, l'auteur s'interroge sur la pratique de transposition des services offerts par l'enseignement spécial vers l'enseignement régulier (professionnels, ressources, méthodes, techniques de l'éducation spéciale), étant donné qu'elle conduit à une compréhension erronée que l'élève ne peut s'adapter à l'enseignement ordinaire qu'au moyen de l'enseignement spécial. L'auteur considère également que la recherche de construction d'une modalité unique d'enseignement pour accueillir tous les élèves offre une possibilité d'amener le système éducatif à revoir ses savoirs et ses pratiques actuels.

La proposition d'une modalité unique d'enseignement peut toutefois facilement mener à une conception homogénéisatrice de la pratique d'enseignement. Selon cette compréhension, le processus d'apprentissage est le même pour tous les élèves et doit se dérouler selon un modèle unique d'enseignement, un modèle de tâches à remplir, un modèle invariable de séquences didactiques. Face à un modèle fixe et rigide d'enseignement et d'apprentissage, tout ce qui apparaît comme *différent* est vu comme inadéquat, synonyme de difficulté ou même d'incapacité (Lunardi, 2005).

La confusion entre unité et homogénéité pose la nécessité de comprendre la tension entre l'unité et la diversité du système éducatif dans une perspective épistémologique complexe (Fleuri, 1998).

Pour Rodrigues (2003), l'éducation inclusive doit se concevoir comme un processus éducatif simultané « pour tous et pour chacun ». Dépassant le modèle de l'école de la modernité – qui part d'un seul point, développe un seul processus didactique et arrive à un modèle homogène de résultats, l'éducation inclusive, elle, cherche à utiliser de multiples contextes (culturels, subjectifs, sociaux, environnementaux) et à organiser différents parcours avec les personnes et les groupes, de façon simultanée et articulée, afin de produire des impacts socioéducatifs multiples et complexes. C'est justement ce qui nous paraît être le défi interculturel posé par les pratiques de l'éducation inclusive : articuler la diversité de sujets, de contextes, de langages, d'actions, de productions culturelles, de façon à ce que la potentialisation des différences favorise la construction de processus singuliers et de contextes socioéducatifs critiques et créatifs.

7. CONTENU ET DIALOGUE ÉDUCATIF

La structuration du système éducatif à partir d'une conception homogénéisatrice de pratiques éducatives amène à un cinquième ensemble de questions, qui réfère aux *savoirs scolaires* eux-mêmes.

Étant donné que les programmes actuels favorisent l'enseignement de contenus plutôt que l'enseignement contextualisé des apprentissages en fonction des interactions avec les intervenants, Lunardi (2005) s'interroge sur « la pratique programmatique qui privilégie l'enseignement à contenus sans significations pour les élèves » (p. 6).

Les « connaissances historiquement produites par l'humanité », généralement comprises comme *contenus* de l'enseignement scolaire, peuvent à notre avis se rapporter à l'ensemble des informations et productions culturelles codifiées et consignées dans les différents médias ainsi que dans les bibliothèques, musées, manifestations culturelles, monuments, institutions scientifiques, culturelles, éducatives, des différents peuples et nations. Élargir l'accessibilité de ce patrimoine culturel implique aussi bien l'élimination de barrières physiques, psychologiques, sociales, environnementales et culturelles que le développement de programmes scolaires favorisant la capacité de comprendre et de créer de nouveaux savoirs culturels. Toutefois, la connaissance ne se restreint pas à celle détenue par les médias dans lesquelles les registres culturels trouvent forme objectivement. La connaissance (Mantoan, 2002) se constitue et se reconstitue comme un processus vivant créé, alimenté ou resignifié, ou même interrompu, par la relation entre différents sujets personnels et collectifs. La connaissance est un rapport vivant entre des sujets en dialogue, en conflit et en négociation continue. Le patrimoine culturel développé par l'humanité offre des instruments importants et fondamentaux pour vérifier et élever la qualité des relations et des actions humaines et sociales. Toutefois, l'appropriation critique et créative de ces "outils" culturels ne se fait que par l'interaction intentionnelle et contextuelle des personnes entre elles. L'accès aux connaissances historiquement produites ainsi que les possibilités de les recréer provient de la réalisation de possibilités d'articulation active et organique dans des contextes relationnels interpersonnels et socioculturels (Fleuri, 2003).

La compréhension complexe de la connaissance comme relation entre sujets, médiatisés par le monde (Dal-Forno et Oliveira, 2005), suggère que le choix des thèmes et la définition des objectifs à développer par un groupe au cours de son processus éducatif doivent être délibérés, évalués et replanifiés constamment par l'interaction apprenants-enseignants. Ainsi, le devoir des enseignants et des apprenants est de proposer et d'alimenter les médiations de communication entre les sujets participants, en maintenant des instruments démocratiques de contrôle collectif afin de garantir que les propositions de chacun soient entendues, négociées et articulées avec l'ensemble des autres propositions. Ce devoir s'inscrit également dans une perspective selon laquelle, il faut faciliter l'accès institutionnel et promouvoir la réélaboration critique et créative des informations nécessaires au travail éducatif.

8. SUBJECTIVITÉ ET INTERSUBJECTIVITÉ DANS LA PERSPECTIVE COMPLEXE

La construction des spécificités identitaires et des individualités subjectives des enseignants et des élèves soulève un nouvel ensemble de préoccupations importantes émergeant de la pratique d'enseignement.

Il est nécessaire et possible de travailler en éducation sur la base des expériences subjectives et intersubjectives des enseignants et des élèves, de façon à potentialiser les différences entre les personnes qui interagissent. De la sorte, il sera possible de construire une certaine cohésion socioculturelle entre des groupes grâce à des projets communs. Ce qui est fondamental dans cette démarche d'intersubjectivité, c'est de maintenir un dynamisme dans lequel l'unité du collectif n'annule ni ne compromet les singularités des personnes et où l'individualité ne constitue pas un facteur de rupture de la cohésion collective.

Pour cela, il est nécessaire de comprendre que le processus d'identification collective est construit comme une chaîne d'interactions réciproques et rétroalimentées entre les sujets. En première instance, le sujet *s'auto-identifie* par ce qu'il sent, pense, désire, décide et agit. Mais une telle initiative subjective prend la forme, en deuxième instance, d'*hétéro-identification*, par la manière dont l'autre interprète (sent, pense, désire, décide

et agit par rapport à) la manifestation du premier. Et, en troisième instance, d'*identification réflexive*, par la réaction du sujet à l'interprétation de l'autre. Cette réaction, interprétée par l'autre, réalimente la réaction du sujet, en un processus interactif dynamique de constitution du sujet et de son identification (Perlin, 2000).

Vu sous l'angle de l'autre protagoniste de l'activité, il se développe un processus de subjectivation similaire (action du premier, interprétation du second et réaction du premier sujet/action du second, interprétation du premier et réaction du second sujet), mais en constituant des significations singulières et parallèles de subjectivations reliées entre elles (Stainback et Stainback 1992). L'intersection entre au moins deux processus de subjectivation et d'identification, ainsi que l'enchaînement récursif de ces rencontres, peut donner lieu à des pratiques, des contextes interactifs structurés, conférant des significations à chaque acte ou expressions des sujets en relation (Perlin, 2000).

Ainsi, tel que l'observent Sousa et Silva (2005), d'une part, les personnes présentant une déficience font face dans l'espace scolaire à de nombreuses difficultés par rapport à l'acceptation de leurs camarades, à leur insertion dans le groupe, aux préjugés, au rejet et à la discrimination. Les personnes déficientes peuvent avoir peur de s'exposer, de faire des erreurs ou de participer aux échanges mais aussi, elles peuvent faire preuve de timidité, avoir honte ou être anxieuses. D'autre part, la présence d'un élève présentant une déficience dans une classe peut être vue, par ses camarades et les enseignants, comme un défi à la communication et à l'interaction, et ce, en montrant soit de la tolérance, de l'indifférence ou du rejet. La différence de l'autre peut être perçue comme une incapacité, une maladie, une anomalie ou simplement une différence (Dal-Forno et Oliveira, 2005).

Faire face à cette tension présuppose le développement d'un contexte institutionnel et éducationnel capable de soutenir l'élaboration dialogique de cette situation conflictuelle. Il faut donc potentialiser les initiatives et les capacités de chaque personne en relation, en respectant leurs particularités, leurs nécessités et leurs intérêts, leur autonomie intellectuelle, le rythme et leurs conditions d'apprentissage. Cela requiert d'établir des médiations complexes et interculturelles, avec des dispositifs pertinents aux besoins spécifiques de chaque personne, de manière à garantir au processus éducationnel l'équité de droits et d'opportunités pour tous, ainsi que la place et le droit de chacun au dialogue et à la réciprocité entre apprenants et enseignants.

La formation, la préparation et la conscientisation professionnelle sont fondamentales pour aider l'enseignant qui a de la difficulté à surmonter ses peurs, son manque d'assurance et la déstabilisation que la présence instaure. Apprendre menace l'identité (Silva, 2005). La nouveauté peut menacer l'expérience acquise et suppose un effort de l'enseignant pour améliorer sa pratique éducative (Dal-Forno et Oliveira, 2005). Pratique qui, parce qu'interactive, exige que chacun (apprenant et enseignant) développe, de manière singulière et interactive, sa capacité de création et de coopération.

Ainsi, dans le processus éducatif, il est nécessaire de remettre en question le concept de l'élève *standard*, en prenant la différence comme paramètre de réorganisation des écoles (Almeida, 2005). Les enfants présentant des déficiences apportent à la pratique pédagogique la nécessité d'expliquer leur façon *différente* d'apprendre (Lunardi, 2005). Il ne suffit pas d'insérer dans la classe un élève handicapé pour que le professeur apprenne comment travailler avec lui: « cela dépend de sa posture, de ses représentations, s'il croit au potentiel de l'élève à apprendre, relever les défis, créer le nouveau » (Dal-Forno et Oliveira, 2005, p. 15). En effet, les personnes (et pas seulement les personnes identifiées par leur handicap) n'ont pas d'identité fixe, permanente. Cette identité constitue singulièrement « un ensemble diversifié d'identités, face à un moi qui n'est pas toujours le même, sûr et cohérent, mais un moi changeant, avec chacun duquel nous pouvons nous

confronter et nous identifier temporairement » (Mantoan, 2002, p. 87). C'est par le contact et par l'interaction entre les différents sujets que ceux-ci construisent leur identité. Parce qu'elle est relationnelle, l'identité se constitue de façon fluide, ambivalente, multiple.

Perlin souligne que la présence de professeurs sourds pour faciliter la médiation de manifestations culturelles de Sourds et d'apprentissage de la langue des signes est déterminante pour la constitution des identités des élèves sourds, étant donné que cela leur permet de "s'auto-identifier comme différent et comme Sourd, c'est à dire avec une identité culturelle déterminée" (Perlin, 2000, p. 24, cité par Muller; Klein; Lockman, 2005, p. 10). Quant au contexte de l'accueil de personnes handicapées en entreprise, Silva et Palhano (2005) soulignent la nécessité de considérer leurs capacités, mais de ne pas ignorer leurs spécificités, c'est-à-dire les limitations et les possibilités qui leur sont propres. L'insertion dans le marché du travail n'aura pas lieu dans la mesure où se maintiennent des critères d'acceptabilité ou de rejet indépendamment des caractéristiques personnelles, donnant priorité uniquement à des facteurs comme l'absence d'anomalies physiques et mentales, la compétence professionnelle, l'efficience ou le marketing personnel.

Almeida (2005), entre autres, signale une contradiction dans les pratiques institutionnelles de l'inclusion des personnes présentant des déficiences à l'école. D'une part, la priorité est donnée à l'acceptation des élèves, même ceux ayant un handicap, autant qu'ils soient capables de suivre le parcours scolaire traditionnel : « en fait, c'est à l'élève de faire des efforts, pour s'intégrer et être accepté dans l'école. Tout dépend de lui, il devient ainsi seul responsable de son destin éducationnel » (p. 6). D'autre part, en classant les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, en leur donnant une identité *a priori*, ils sont placés en position d'*objet* (*Ibid.*, p. 9). Ainsi, dans la mesure où cette représentation souligne le déficit et le non-savoir de ces élèves, le milieu scolaire ne tient pas compte de « leurs singularités et de la manière dont ces sujets se présentent au monde » (Alves et Naujorks, 2005, p. 10).

Comme le note Lunardi (2005), il existe avant toute chose une attitude de condescendance et de pitié envers des sujets dont les différences sont identifiées comme des handicaps. L'acte de commisération « compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. En un mot, normalise » (Foucault, 1977, p. 163), écartant toute possibilité de constituer une relation de dialogue critique et de réciprocité créative avec de tels sujets.

Alves et Naujorks (2005) rapportent que des professeurs reconnaissent les élèves handicapés comme des *sujets de connaissance et de désir*, lorsqu'ils affirment qu'il faut être « très attentif à ce qu'ils sentent à chaque instant » (p. 12). Bien entendu, « cette attitude démontre un enjeu sur le sujet qui, à partir de là, pourra apparaître dans sa singularité » (*Ibid.*).

9. MÉDIATION ET MÉDIATEUR ÉDUCATIONNEL

Enfin, nous soulevons une dernière question : quels sont les liens la propre conception de l'enseignant et la pratique d'enseignement ? La relation éducative se constitue comme telle dans la mesure où se développent des médiations (actions, langages, dispositifs, représentations) qui potentialisent la capacité d'initiative et d'interaction des personnes. Par exemple, dans les jeux, lorsqu'il représente un objet par un autre, l'enfant se représente et se reconnaît. Il apprend ainsi à symboliser, donner du sens, signifier. En même temps que l'enfant découvre le monde et lui-même, il découvre et recrée également ce monde (Alves et Naujorks, 2005).

Pour savoir comment potentialiser l'autonomie, la créativité et la communication des élèves, l'enseignant doit d'abord se constituer comme producteur de son propre savoir. De nombreux professeurs pensent qu'ils doivent participer à des formations professionnelles pour être en mesure de travailler avec des élèves handicapés puisqu'elle leur donne l'autonomie d'agir (orientations, direction, état). Mais, il faut s'assurer que ces démarches de formation font sens pour les enseignants, c'est-à-dire qu'elles s'articulent autour des savoirs que les enseignants développent à partir de leur histoire de vie individuelle, de leurs relations avec la société, avec l'institution scolaire, avec les autres acteurs éducatifs et les lieux de formation. Une partie importante de la formation professionnelle des enseignants s'enracine dans leur histoire de vie, car, comme l'affirment Dal-Forno et Oliveira (2005) : « la compétence individuelle se confond avec la sédimentation temporelle et progressive des croyances, des représentations, des habitudes pratiques et des routines d'action » (p. 6).

Dans ce processus de formation, le « vouloir apprendre » est ce qui configure un processus autoformatif doté de sens. L'initiative et l'autonomie de chaque personne (enseignant ou apprenant) ne se potentialisent que dans la mesure où elles s'articulent au sein d'un contexte relationnel qui leur donne un sens :

Ce ne sont pas les expériences qui déterminent la consistance de l'apprentissage, mais plutôt le sens que nous lui attribuons. [...] Le processus n'est formatif et éducatif que lorsque les chaînes d'actions personnelles se connectent, à chaque chaînon, avec les chaînes d'actions de tous les autres partenaires. Des dispositifs et des stratégies d'évaluation permanente et de planification collective et personnelle sont essentiels pour alimenter la connectivité et l'interaction évolutive du processus éducatif (Dal-Forno et Oliveira, 2005, p. 12).

Le défi fondamental qui émerge des propositions d'éducation inclusive dans la formation des enseignants est peut-être justement celui de se repenser et de resignifier leur propre conception d'*enseignant*. Car, si le processus éducatif consiste à la création et au développement de *contextes* éducatifs qui potentialisent la différence, ainsi que l'interaction critique et créative entre des sujets singuliers (et pas simplement dans la transmission et l'assimilation *disciplinaire* de concepts et de comportements stéréotypés), la tâche de l'enseignant est d'inciter les sujets à assumer des initiatives qui activent les interactions entre eux et entre leurs contextes (histoires, cultures, organisations sociales, lieux, etc.), de manière à entraîner l'élaboration et la circulation d'informations en niveaux d'organisation conférant les significations des actions et les interactions entre enseignants et apprenants.

10. CONCLUSION

Le lien entre l'enseignant et l'apprenant s'insère dans un processus éducatif et interactif avec d'autres sujets. Les enseignants, en portant une attention particulière aux relations et aux contextes qui se créent, contribuent à l'explicitation et l'élaboration des sens (perception, signification et direction) que les sujets en relation construisent et reconstruisent. Ainsi, l'inclusion de personnes dans les processus éducatifs, outre l'attention requise et la prise en charge de leurs particularités biopsychologiques, implique le développement de langages, de discours, de pratiques et de contextes relationnels potentialisant la manifestation polyphonique et la reconnaissance polysémique, critique et créatrice de toutes les composantes du processus éducatif. Dans ces contextes, l'enseignant aura la tâche de prévoir et de préparer des supports capables d'activer l'élaboration et la circulation d'informations entre les sujets, de manière à ce qu'il se reconnaisse et s'auto-organise en établissant des relations de réciprocité.

11. RÉFÉRENCES

- Almeida, D.B. (2005). Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Alves, M.D. et Naujorks, M. I. (2005). As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- MEC (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brésil: MEC/SEESP [Série Inst. 1/MEC/SEESP].
- PR (1999). Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brésil : Presidência da Republica.
- CNE (2001a). Resolução 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brésil : CNE/CEB. Consulté à l’adresse <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE2001.pdf>>.
- CNE (2001b). Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Brésil : CNE/CEB.
- Carvalho, R. E. (2000). Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação.
- Dal-Forno, J. P. et Oliveira, V. F. (2005). O professor na escola inclusiva: construindo saberes. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Fleuri, R. M. (1998). Educação popular e complexidade. In M.N. Costa (dir.). Educação popular hoje (p.99-122). São Paulo: Loyola.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação, 23(maio/ago), 16-35.
- Foucault, M. (1977). Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, R. M. C. (2005). Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Lunardi, G.M. (2005). As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Mantoan, M. et Teresa, E. (2002). Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In D. E. G. Rosa, et V. C. Souza (dir.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores (p. 79-93). Rio de Janeiro: DP&A.
- Michels, M. H. (2005). Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de Educação Especial. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Muller, M. B. C., Klein, M. et Lockman, K. (2005). Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Perlin, G. (2000). Identidade Surda e Currículo. In C. B. F Lacerda et M.C.R. de e Góes (dir.). Surdez: processos educativos e subjetividade (p. 23-28). São Paulo: Lovise.

- Quadros, R.M. (2005). A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do Estado de Santa Catarina. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (dir.). Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade. Porto Editora, Porto.
- Silva, A. G. et Palhano, E. G. S. (2005). Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Sousa, S.B. et Silva, R.V.S. (2005). Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Brésil.
- Stainback, W. et Stainback, S. (1992). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon.