

Éducation et handicap

CONNAISSANCES DE L'ÉDUCATION

Collection dirigée par Charles Gardou

La collection « Connaissances de l'éducation » offre un espace de réflexion, d'expression, de questionnement, de débat à tous ceux qui sont en charge d'éducation, quel que soit leur niveau d'intervention.

Comme la société qui l'environne, le système d'éducation et de formation est multiforme et instable. Rien n'y est désormais permanent sauf la diversité et le changement. Plus que jamais l'heure est aux métissages, aux discordances, aux ruptures, aux différences, à la marginalité, dont la prise en compte constitue un enjeu essentiel.

Les ouvrages de cette collection s'efforcent de poser les problèmes éducatifs en intégrant la triple dimension de la mouvance, de la pluralité (sociale, culturelle...) et de l'altérité (parfois radicale comme dans le cas du handicap). À ce titre, ils s'intéressent tant à l'éducation interculturelle et à celle que l'on dit spécialisée qu'à l'éducation généraliste, tant au travail social qu'à la formation des adultes.

C'est à la fois par la confrontation de ses différentes logiques et pratiques et par la reconnaissance de la différence comme essence de l'humain que, paradoxalement, l'éducation trouve sens et unité.

Voir les titres déjà parus en fin d'ouvrage

Sous la direction de
Denis Poizat

Éducation et handicap

D'une pensée territoire
à une pensée monde

connaissances de l'éducation

The logo for Éditions érès features the word 'éditions' in a small, vertical font to the left of the word 'érès', which is rendered in a larger, bold, lowercase sans-serif font.

NOUS SOMMES PLUS GRANDS DE TOUTES LES VARIANCES DU MONDE

Ce livre n'aurait peut-être pas vu le jour sans la rencontre, trop rare, de deux univers : la comparaison internationale en éducation et la recherche sur le handicap. L'Association francophone d'éducation comparée (AFEC <http://afecinfo.free.fr/afec/>) conduit depuis 1972 des travaux de portée internationale. Ces trente années consacrées à l'analyse des systèmes éducatifs l'amènent à considérer sans complaisance les enjeux contemporains en éducation. Mariane Frenay, de l'université de Bruxelles, et Alain Carry, chargé de recherche au CNRS, présidents de l'AFEC, ont très utilement favorisé ce travail en stimulant l'organisation du colloque de l'AFEC à l'université Lumière-Lyon 2 en mai 2003 : « Situations de handicap et systèmes éducatifs, analyses comparatives. » Il a été accueilli au sein de l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, un des rares départements de sciences de l'éducation français à développer des recherches sur le handicap, dirigé par le professeur Charles Gardou. Ses nombreux travaux sur le handicap ne sont pas étrangers au choix de cette thématique. Par l'impulsion qu'il a contribué à donner à la recherche française en éducation, notamment en créant à l'université Lumière-Lyon 2, en 1995, le Collectif de recherches « situations de handicap, éducation, sociétés » (CRHES <http://crhes.free.fr/>) qui, depuis, a pris l'ampleur que réclamait la tâche aux niveaux national et international, il a renforcé la recherche en associant les personnes en situation de handicap peu présentes au sein de la sphère universitaire. Cette inflexion annonçait au fond le message : « Rien sur nous sans nous ! », revendication impérieuse des personnes en situation de handicap soucieuses de n'être pas prises comme objet d'étude exotique. Il semblait donc cohérent de croiser les regards par une dimension comparative indépendante des organisations internationales publiques qui produisent par ailleurs d'excellents travaux, susceptible également de contribuer à mieux asseoir un champ de recherche universitaire en éducation comparée. Lorsque je proposai à l'AFEC cette thématique nouvelle, c'est un domaine ouvert, en friche par certains aspects, qu'il s'agissait d'explorer sans se cantonner à l'entre-soi des pays industrialisés mais en dirigeant l'attention vers les États pour lesquels le handicap interroge les systèmes éducatifs de façon plus récente. Dans cette optique, la pensée d'Édouard Glissant offre naturellement de le suivre : « Nous sommes plus grands de toutes les variances du monde. » C'est à chacun des contributeurs de ces horizons chamarrés que vont d'abord mes remerciements, ils s'adressent ensuite aux responsables de l'AFEC et du CRHES, et à l'ensemble des collaborateurs ayant, par leur disponibilité et leurs conseils, contribué à la réussite de cette manifestation scientifique.

Denis Poizat

Maître de conférences à l'université Lumière-Lyon 2,
vice-président du CRHES,
responsable scientifique du colloque.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Ouvrage publié avec le concours du Centre national du livre

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2552-4
Première édition © Éditions érès 2004

33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

Denis Poizat

Des territoires réservés aux univers partagés.....	9
Les territoires réservés.....	10
Les espaces protégés.....	12
Les univers partagés.....	13

DE LA CLÔTURE À L'OUVERTURE : L'ÉCOLE

Felicity Armstrong

Débusquer l'idéologie : l'exemple d'une école en Angleterre.....	21
Du centralisme à la décentralisation.....	21
De l'étiquetage aux macro-catégories.....	25
Du discours aux pratiques.....	26

Malika Téfiani

Intégrer dans la wilaya d'Alger.....	33
Une population bigarrée pour une prise en charge encore insuffisante.....	34
Les enfants aux trajectoires troublées.....	37
Des objectifs d'intégration sociale et d'éducation générale : le centre Ali Remli.....	39

Marie-Françoise Crouzier

Passer du territoire clos au réseau d'aide	43
Le droit à l'éducation pour tous	44
La promotion d'une école intégratrice soutenue par des services d'appui	46
La mise en réseau des ressources en matière d'aides, de formation et de recherche	47

Brigitte Belmont, Alette Vérillon

Relier les territoires par la collaboration des acteurs	57
Divers modes de collaboration	59
Une dynamique d'échange constructive	60
D'un processus de coconstruction à une démarche d'ajustement réciproque	62

DE LA MUTATION DES TERRITOIRES
AUX TRANSFORMATIONS ÉDUCATIVES

Fernand Sainte Rose

Naviguer des terres de la contention aux espaces de l'éducation	69
La société coloniale et les enfants de milieux populaires	70
Du non-être inoffensif à l'enfance vagabonde	73
Chemins vers l'adaptation	76

Lin Kuei Mei, Éric Plaisance

Explorer les pratiques et croiser les regards : une comparaison France-Taiwan	83
Similitudes et différences	85
Observations croisées de Taipei et de Paris	92
Vers un changement	97

Andrea Canevaro

Métisser les postures de transformation au sein du territoire	99
L'intégration italienne comme mouvement de participation élargie	99
Refuser la différence induisant la discrimination	102

Irruption ou lente maturation ?.....	104
Des corps séparés aux droits civils élargis	107
 <i>Marjolaine Saint-Pierre</i>	
Repenser le territoire, penser l'organisation	113
Action et dimension politique	114
Action et dimension organisationnelle.....	116
Décentralisation et leadership scolaire.....	119
 <i>Jean-Marc Lesain-Delabarre</i>	
Scolariser un enfant handicapé : de la confrontation à la rencontre des univers	123
Étapes principales de la marche vers l'intégration scolaire en France	125
Stratégies d'intégration : les analyses expertes des professionnels....	127
Une approche des stratégies parentales.....	129
Transposition de la théorie des six Mondes de Boltanski et Thévenot dans le champ éducatif.....	133
 <i>Adriana Limaverde Gomes, Rita Vieira de Figueiredo</i>	
Apprendre en dépit des appartenances sociales ?.....	137
Expériences de lecture et d'écriture dans le milieu familial	139
Les expériences scolaires et l'acquisition de la lecture et de l'écrit...	144

VERS LA PENSÉE MONDE

<i>Pierre Fonkoua</i>	
Relever les défis de la marginalisation de la personne âgée en Afrique	151
L'inclusion des anciens, un plaidoyer pour les pays du Sud	152
Les personnes âgées dans le département de la Menoua.....	155
Éducabilité chez l'adulte vieillissant ?.....	158
 <i>Éric Plaisance</i>	
Comparer et produire des indicateurs internationaux.....	163
Nouvelles orientations, nouvelles dénominations.....	164
Recherche d'indicateurs sur les besoins éducatifs particuliers.....	167
Un nouveau classement d'indicateurs	169

Charles Gardou

Susciter une révolution culturelle pour ouvrir l'école aux enfants et aux adolescents en situation de handicap.....	175
Chemins et variations.....	176
Routes entrecroisées.....	181
Voies pour l'universel.....	187
Pour conclure.....	190

Denis Poizat

Un chantier ouvert... ..	193
--------------------------	-----

Bibliographie.....	195
--------------------	-----

*Méditer en philosophe,
c'est revenir du familier à l'étrange
et dans l'étrange affronter le réel.*

Paul Valéry

Denis Poizat

Des territoires réservés aux univers partagés

Comment passer d'une pensée territoire à une pensée monde ? Cet enjeu commande une mutation des territoires clos vers les univers partagés pour ceux que les systèmes d'éducation et de formation accueillent encore avec peine en certains endroits, exceptionnellement en d'autres.

Mon propos est balisé par trois réflexions. La première puise dans le dynamisme intellectuel, politique et commercial européen du XVI^e siècle qui, explorant le monde et découvrant ses habitants, a anticipé le parti pris scientifique des XVIII^e et XIX^e siècles. Sa description méticuleuse structura la connaissance de l'homme selon une logique de la place et une pensée du territoire réservé. Cette partition territoriale et humaine, qui a fait de la différence un instrument de décodage de notre monde, a constitué à n'en pas douter un outil de maîtrise parfois forcenée des peuples allogènes, façonnant de surcroît le sentiment de supériorité de certains groupes. Elle a sculpté, en creux, la croyance en l'infériorité d'autres groupes humains. La deuxième réflexion s'inspire d'un fait concomitant de la partition de l'humain : nous avons édifié et généralisé les espaces protégés dans les sociétés préindustrialisées et industrialisées pour des populations vivant le handicap. Donner une place à chacun dans une société, l'organiser, la contrôler et la limiter au sein d'un territoire quadrillé et codifié au nom d'un pseudo-projet charitable, pareil héritage a marqué les mémoires des

sociétés. Enfin, je montrerai en quoi ces deux éléments se trouvent aujourd'hui en butte à la revendication internationale pour l'inclusion scolaire. Elle adresse, depuis la fin du XX^e siècle, des messages aux politiques d'éducation. Elle le fait de manière non pas individuelle et éparse, mais fédérée, en sorte que l'univers du handicap se glisse désormais dans un modèle de la pensée monde, s'éloignant progressivement de l'insularisation¹ en laquelle ont parfois été tenus la pensée, la recherche et les pratiques autour du handicap pour rejoindre la diversité géopolitique et culturelle. Je l'appellerai, en me référant à Édouard Glissant, la pensée archipélique. Cette métaphore de l'archipel est un passage vers la construction d'une pensée monde. Elle n'est pas un commentaire de plus sur la mondialisation, mais une pensée où s'élaborent bien davantage que le flux ou l'échange : une empreinte s'engrammant dans notre conscience collective du monde.

LES TERRITOIRES RÉSERVÉS

*J'appelle Chaos-monde le choc actuel
de tant de cultures qui s'embrasent, se repoussent, disparaissent,
subsistent pourtant, s'endorment ou se transforment [...] :
ces éclats, ces éclatements dont nous n'avons pas saisi l'économie
et dont nous ne pouvons pas prévoir l'emportement.*
E. Glissant²

Au XIX^e siècle, la Suisse a été le théâtre d'un conflit entre un pasteur et un savant. Karl Vogt, professeur à l'université de Genève, auteur de nombreux ouvrages³, ne fait pas l'unanimité chez les protestants clamant leurs convictions égalitaristes. Alors qu'il est apostrophé par cette communauté religieuse à propos de ses conceptions de la graduation de l'espèce humaine, le savant répond : « Il vaut mieux être un singe perfectionné qu'un Adam dégénéré. »

1. On doit le concept d'insularisation du handicap à Charles Gardou, *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse, érès, 2^e édition, 2002.

2. E. Glissant, *Le traité du Tout-Monde*, Paris, Gallimard, 1997, p. 22.

3. K. Vogt, *Leçons sur l'homme, sa place dans la création et dans l'histoire de la terre*, traduction de J.-J. Moulinié, Reinwald, Paris, 1878.

L'historien André Pichot ⁴ souligne que le rêve de pureté si vivace dans certaines sociétés s'est établi sur la fortune de la classification de l'homme. « Le tableau taxonomique des douze espèces et des trente-six races humaines » édifié au XIX^e siècle par Ernst Haeckel ⁵ permet de distinguer approximativement les supposées différentes espèces humaines : l'espèce Papou (*homo papua*), subdivisée en quatre races, l'espèce Hottentot (*homo hottentus*) composée des célèbres Boschimans du Cap de Bonne Espérance ; l'espèce Caffre (*homo cafer*), qu'il situe en Afrique sud-orientale, au sud de l'Afrique centrale ou en Afrique sud-continentale alors qu'au contraire, l'espèce Nègre (*homo niger*) se rencontre au Pays de Tibou, au Soudan, en Sénégal et en Nigritie.

Ainsi aurait pu aller le partage du monde opéré par des représentants de la science de l'époque, traduits en plusieurs langues : Darwin, Gobineau, Vacher de Lapouge et bien d'autres. Bien entendu, *le tableau taxonomique des douze espèces et des trente-six races humaines* selon Ernst Haeckel est scientifiquement faux, mais le classement de l'homme sur la base d'un morphotype demeure bien vivant et témoigne de l'idéologie socio-darwinienne du XIX^e siècle. Elle subsiste au sein de certaines sociétés où l'on continue d'attribuer à un supposé type morphologique une valeur intrinsèque puissante.

Mais à bien lire ce rêve de la société pure, on y décèle clairement la relation entre la classification des êtres humains et le territoire qu'ils occupent. La catégorisation des hommes en espèces, races ou autres attributs n'est pas flottante dans l'espace. À chaque genre, à chaque type, à chaque catégorie son territoire. La race hyperboréenne de l'espèce homo-articus se trouve, selon Ernst Haeckel, au nord-est de l'Asie, et surtout pas au sud-est. Territoire et race sont ainsi indissociables et ont constitué longtemps un fait peu contesté de l'agencement humain dans une logique fruste de l'appartenance à la fois territoriale et raciale.

Mais dans ces territoires réservés, marqués par le racialisme, on oublie l'assignation concomitante et prolongée des personnes en situa-

4. A. Pichot, *La société pure, de Darwin à Hitler*, Paris, Flammarion, 2000.

5. E. Haeckel, *Histoire de la création des êtres organisés d'après les lois naturelles*, 1868, traduction C. Létourneau, Reinwald, Paris, 1874.

tion de handicap à des territoires spécifiés, qu'on supporte dès lors qu'elles vivent en résidence « protégée ».

LES ESPACES PROTÉGÉS

*Pour la première fois, les cultures humaines en leur semi-totalité
sont entièrement et simultanément mises en contact
et en effervescence de réaction les unes avec les autres [...]*
Mais il est encore des lieux et des temps différents.
E. Glissant⁶

L'assignation des individus à résidence s'est longtemps cachée sous les traits d'un projet altruiste. Au cours du XVII^e siècle français, on a mieux voulu connaître les causes de ce qu'on considérait alors comme la monstruosité. À cette époque, la difformité intègre un espace qui lui est clairement désigné, par charité pensait-on alors. L'historien Henri-Jacques Stiker⁷, affirmant que « dans cet âge classique, tout pouvoir se nomme charité, car tout le déploiement de la charité a concouru, en fait sinon en intention, à cette action du pouvoir politique d'encadrer la déviance », se montre très proche des analyses de Michel Foucault⁸. Le philosophe rappelle en effet que l'art de la répartition des individus dans l'espace est d'abord un fait disciplinaire. Il dresse une clôture, édifie un espace hétérogène à tous les autres, fermé sur lui-même et sur ses occupants. À la clôture s'ajoutent le quadrillage, la surspécification des individus, la lutte constante contre l'agglomération et la circulation diffuse des personnes. Cette gestion de l'espace est en outre codée par l'édification d'emplacements fonctionnels, propices à maximiser la productivité des tâches auxquelles sont soumis les individus.

La description des espaces concentrationnaires vaut aujourd'hui principalement pour la prison dans les sociétés contemporaines mais l'analyse d'Henri-Jacques Stiker à propos du mouvement aliéniste du début du XIX^e siècle et de la réadaptation dans l'après-Deuxième Guerre mondiale en Europe n'en est pas totalement éloignée, à une différence près toutefois : cette assignation à un territoire relève non plus d'un

6. E. Glissant, *Le traité du Tout-Monde*, *op. cit.*, p. 23.

7. H.-J. Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod, 1997, p. 101.

8. M. Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1995, p. 166 et suiv.

prétexte charitable mais d'une logique de redressement au sein de territoires spécifiés. Ces formes d'assignation des individus à des lieux hétérogènes à la vie commune est, dit-on parfois, un moindre mal. Cependant, rappelle Vladimir Jankelevitch⁹, un mal, même moindre, reste un mal. Rien d'étonnant que sur cet obstacle vienne buter la revendication des parents pour une éducation plus inclusive.

LES UNIVERS PARTAGÉS

*La pensée archipélique convient à l'allure de nos mondes [...]
Est-ce-là renoncer à se gouverner ?
Non, c'est s'accorder à ce qui du monde
s'est diffusé en archipels précisément,
ces sortes de diversités dans l'étendue,
qui pourtant rallient des rives et marient des horizons.*
E. Glissant¹⁰

La demande d'inclusion des enfants et des adolescents en situation de handicap au sein des *mainstreamschoools*, ces écoles du tout-venant, ordinaires et communes, révèle une distorsion entre les territoires clos et les terres ouvertes. Elle apparaît *comme un nouveau cri du monde*, pour citer encore Édouard Glissant.

Ce cri refuse toute intention pouvant ressembler, de près ou de loin, à une tentative de mise à l'écart des enfants en situation de handicap lorsqu'ils peuvent objectivement bénéficier de l'offre scolaire. Cet espace protégé, représenté par la classe spécialisée, l'établissement pour enfants différents, tout cela est parfois perçu comme une agression oblique. Cette plainte appelle l'effondrement d'une ligne de démarcation entre espace partagé et espace protégé, elle est une marche vers une véritable présence au monde. L'anthropologue américain Ward Goodenough rappelait ceci : *habiter, c'est être membre*. Dans son sens premier, le territoire est une étendue où vit un groupe humain soumis à une juridiction. Or, certains espaces demeurent encore inhabités par ceux qui, en droit, y peuvent vivre et apprendre. Alors il est normal, prévisible, souhaitable même, que s'affirme et parfois gronde cette

9. V. Jankelevitch, *Le pur et l'impur*, Paris, Flammarion, 1993.

10. E. Glissant, *Le traité du Tout-Monde*, *ibid.*

demande. Pour certains, l'école est encore un horizon lointain. Pour trop d'étudiants, l'accès à l'université reste refusé parce qu'il arrive encore que ni les locaux, ni les volontés individuelles ne s'y prêtent. On sait bien que les procédures d'accès pour les élèves en situation de handicap sont minutieusement mises en œuvre dans les pays à filières scolaires séparées, que les commissions statuent selon la « métro-manie » des tests et mesures. Pour autant, de trop nombreux parents connaissent encore les difficultés d'inscription de leur enfant dans un établissement scolaire. Ils sont contraints, parfois, à entrer dans une logique ouverte de conflit avec les institutions.

Le conflit entre individus et institutions ne concerne pas la seule scolarisation des enfants et des adolescents. Les progrès dans ce domaine, s'ils restent certes insuffisants, sont réels dans les pays industrialisés. La demande des familles vise aussi la mise en œuvre du droit à l'éducation dans un espace partagé. Il n'est pas étonnant que les familles à qui est refusée l'inscription d'un enfant se lancent dans des batailles ouvertes, plus frontales et plus nombreuses. Soutenue par des associations, leur action consiste souvent dans un premier temps en une recherche d'information et une demande d'appui. Cet engagement se situe dans la suite des lobbystes anglais du XVIII^e siècle, assiégeant la chambre des Lords dans le *corridor* du pouvoir. Mais lorsque le lobby ne suffit pas, le conflit devient parfois nécessaire. Il faut y voir quelque chose qui va bien au-delà de la recherche d'un simple règlement arbitré par le droit. Il est une forme socialisatrice entre une société et ses membres. En dénonçant le scandale, les familles montrent la nécessité d'un passage vers une société socialisée sur les fondements d'un nouveau contrat. En cela, la mobilisation des connaissances dans ce qui devient une bataille juridique, médiatique et politique, va croissant. Toujours, la dénonciation du scandale s'accompagne d'un savoir. Les familles et les associations de parents enquêtent. Elles instruisent leur demande par les rapports des organismes internationaux. Dès lors, le différend et son règlement apparaissent comme une force régulatrice. Prenant le contre-pied du conflit pensé dans une seule optique destructrice, le sociologue Georg Simmel¹¹ rappelle que la paix est toujours latente dans la bataille. Son caractère polyvalent

11. G. Simmel, *Le conflit*, Paris, Circé, 1995.

exerce, dans le langage partagé du droit, une forme paradoxale de solution pacificatrice.

Dans cet esprit, on peut être frappé par l'ample modification survenue depuis les années 1990. Outre la revendication et le conflit, c'est l'élargissement d'une demande d'inclusion au niveau international qui se fait jour. Elle n'est plus seulement celle des familles isolées, mais des familles regroupées, elle ne fédère plus uniquement des groupes privés mais des États et des institutions internationales. C'est dans cette direction que s'élabore aujourd'hui la pensée monde. Elle s'appuie sur une nouvelle labilité de la demande ; elle est organisée mais elle est mouvante ; elle s'adresse aux systèmes éducatifs, s'incarne au sein d'un système stable de pratiques revendicatives ; elle est à la fois plus précise et plus solidaire, et constitue une forme d'injonction aux responsables des systèmes éducatifs désormais condamnés à adopter des cadres d'action renouvelés pour les politiques publiques. Contraintes de justifier clairement leurs décisions, celles-ci ne peuvent se satisfaire d'un pilotage à vue lointaine, mais doivent s'efforcer d'être plus proches des difficultés des familles et des enseignants.

Or, une politique publique est le résultat de diverses influences, de représentations des enjeux sociopolitiques, d'ajustements et de négociations. Les actions finalement retenues sont sous-tendues par ce qu'il est convenu d'appeler, en matière d'analyse de politique publique, « l'énoncé d'une théorie générale d'action ». On a longtemps cru, à propos du handicap, que l'ambition des hommes ne pouvait aller contre la puissance d'un destin biologique. Le responsable politique, dans ce domaine, peine parfois à considérer le potentiel de son action face aux forces implacables de la biologie, de l'hérédité ou, plus généralement, des limitations du corps et de l'esprit. Charles Gardou¹² rappelle qu'avant 1965, en France, on déclarait incapables d'apprendre à lire et à écrire les enfants porteurs de trisomie 21. Devant cette incapacité supposée d'autrui, placée dans l'ordre de l'inéluctable, « les hommes ont inventé le destin, afin de lui attribuer les désordres de l'Univers qu'ils ont pour devoir de gouverner », rappelait Romain Rolland en 1914¹³. Comment en effet gouverner les systèmes éducatifs dans le sens des progrès de l'inclusion ? La diversité des niveaux de

12. C. Gardou, *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, op. cit.

13. R. Rolland, *Au-dessus de la mêlée*, *Journal de Genève*, septembre 1914.

développement économique et le volontarisme plus ou moins marqué des politiques publiques apparaissent comme les facteurs les plus visibles de cette marche, alors que d'autres éléments, plus profonds, d'ordre anthropologique, historique ou psychologique, contrarient cette perspective.

Le paysage contemporain marqué par le décalage entre les systèmes éducatifs ne paraît-il pas, au fond, ingouvernable ? La mondialisation, perçue par les uns comme une menace, considérée par d'autres comme un puissant levier de développement par les échanges économiques et culturels qu'elle suscite, joue un rôle encore opaque dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. D'abord appliquée à l'évolution de l'économie avec la mise en place d'un libre échange généralisé, c'est à la circulation des idées qu'elle s'est aussi naturellement dédiée. L'apparent dépassement de l'État-nation au profit d'une société civile mondiale émergente n'est sans doute qu'un leurre un peu naïf. La mondialisation que nous connaissons n'est que le dernier développement d'un processus ancien, celui de l'ère industrielle européenne du XVIII^e siècle, et de façon bien antérieure, celui du début des temps modernes, au XV^e siècle. Phénomène historique devenu sujet d'actualité, la mondialisation constitue davantage un changement de rythme qu'une rupture historique radicale. Les analyses géopolitiques récentes¹⁴ montrent que les sociétés se structurent selon la forme d'un sablier, où les parties inférieures et supérieures communiquent par un lien ténu, alors qu'elles étaient autrefois davantage structurées par une forme pyramidale moins inéquitable. Face à cela, en lieu et place de l'installation de sociétés clivées, la mondialisation contemporaine doit répondre au défi de « l'utopie du cercle et de la circulation », à l'intérieur desquels les systèmes éducatifs semblent contraints d'organiser leurs filières sur le mode de la circulation douce plutôt que sur celui des cloisons étanches.

À la fin du XIX^e siècle, le marché que constitue l'éducation, s'élevant à plus de 2 000 milliards de dollars¹⁵ – le vingtième du PIB planétaire ! –

14. Celles de Thierry de Montbrial, développées dans *L'action et le système du monde*, Paris, PUF, 2002, sur un plan général, ou celles de Cecilia Braslavsky, dans « Les enjeux de la mondialisation, Les grands débats éducatifs aujourd'hui », *Revue de Sèvres*, n° 27, octobre 2000, p. 33-49.

15. « Éducation, un marché de 2000 milliards de dollars », titrait *Le courrier de l'Unesco*, n° 11, 2000/11, p. 13-85.

dont le cinquième était capté par le secteur privé, peut laisser craindre trois orientations possibles. Mise en œuvre de manière croissante par le secteur privé, associatif notamment, la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap restera trop souvent du ressort des volontés privées dans les pays en développement et sera marquée par l'effacement des politiques publiques. Une autre hypothèse, qui me semble la plus crédible, tient à un niveau de développement des systèmes éducatifs extrêmement lent dans les prochaines décennies dans les pays à faibles revenus, avec, en parallèle, une décroissance du développement de l'éducation inclusive dans les pays en développement qui ne sera pas rattrapée par le secteur privé du fait de l'organisation croissante des sociétés en sablier. Les solidarités interclasses sociales qui ont pu jouer un rôle dans les sociétés pyramidales sont maintenant remises en cause, y compris dans les sociétés de *social welfare* du nord de l'Europe.

Enfin, il est possible que la réflexion internationale sur l'équité en éducation ne prenne pas suffisamment en compte les publics touchés par le handicap, par méconnaissance du problème le plus souvent, plus attentive à d'autres revendications mieux médiatisées, et déterminant du même coup certaines des réflexions fondamentales sur la justice en éducation¹⁶.

C'est en ayant conscience de ces enjeux considérables qu'il convient d'aborder la diversité des contributions contenues de cet ouvrage. Elles s'insèrent dans un cheminement de la pensée territoire vers la pensée monde.

Dans une première partie, l'étude de Felicity Armstrong montre de quelle manière le discours dans les écoles anglaises peut masquer des réalités sombres. Malika Tefiani nous conduit dans la wilaya d'Alger où la prise en compte des enfants en situation de handicap souligne d'autres facteurs d'exclusion. Nous serons ensuite conviés par Marie-Françoise Crouzier à comprendre en quoi la pensée du territoire se mute en pensée du réseau, et particulièrement du réseau d'aide, expérience novatrice en Europe. Mais le réseau appelle la collaboration, c'est ce que décrivent Brigitte Belmont et Aliette Vérillon

16. D. Poizat, « Légitimité et illégitimité des catégories de population dans la réflexion internationale sur l'équité en éducation. Cas de la catégorisation "ethnique" et des personnes en situation de handicap », Colloque international, Droit à l'éducation, Ougadougou, Burkina Faso, actes à paraître, AFEC, 2004.

dans leur réflexion sur la régulation nécessaire à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Au fil d'une deuxième partie, c'est dans l'archipel des Antilles que Fernand Sainte-Rose illustre ce passage des territoires de la contention vers les espaces éducatifs plus ouverts, tandis que Lin Kuei Mei et Éric Plaisance montrent qu'à Taiwan, pourtant à grande distance du monde européen, on a su se tourner vers les expériences étrangères. Andrea Canevaro s'applique à montrer comment, au sein d'un territoire plus vaste, celui de la péninsule italienne, se sont opérées les transformations pour une école inclusive. Marjolaine Saint-Pierre considère les dimensions politiques et organisationnelles liées à la nouvelle réalité québécoise de l'inclusion alors que, dans un cadre réputé pour son inégalitarisme, le Brésil, Adriana Limaverde Gomes et Rita Vieira de Figueiredo envisagent les perspectives d'apprentissage des enfants porteurs de difficultés intellectuelles.

Dans une troisième et dernière partie, les horizons lointains, constitutifs peut-être d'une sorte d'utopie, sont dessinés par Pierre Fonkoua, qui s'empare de l'exigence d'éducation permanente pour les personnes âgées au Cameroun. Pour sa part, Éric Plaisance présente dans le contexte international brouillé les difficultés auxquelles se heurte la production d'indicateurs pour l'éducation inclusive. Enfin, nous explorerons avec Charles Gardou les ruptures requises pour élaborer les voies de l'inclusion scolaire.

De la clôture à l'ouverture : l'école