

Politique d'inclusion dans l'enseignement supérieur

Individualisation des parcours et reconnaissance de la personne

Abstract

In an era focused on implementing an inclusive society, the sphere of higher education is no exception to the requirement of offering the same opportunities for schooling and further studies. This involves increasingly individualized support to address the specific challenges faced by students. The ethical dimension of this approach bestows upon it the dignity of a value that must be promoted, yet it also needs to be critically examined to avoid the risk of deviating beyond acceptable limits. Inclusion must, above all, enable the recognition of the unique and inherent nature of the human person, rather than reducing it to a matter of regulations or the letter of the law. The expectations placed upon this concept of inclusion are immense, and perhaps overly burdensome: presented as the antithesis of exclusion, it is often held up as the sole solution to what is associated with rejection.

Keywords

Inclusion, Exclusion, Segregation, Integration, Person, Individual

La volonté politique et l'exigence d'inclusion s'étendent à toutes les étapes de l'enseignement y compris celle de l'enseignement supérieur. Il a été usuel de dire que cette sphère était la moins concernée en raison des difficultés et des obstacles rencontrés par les personnes pour atteindre ce niveau d'enseignement. L'accès à la scolarité primaire et secondaire devait d'abord être possible avant d'envisager la poursuite d'études au-delà du baccalauréat. Cependant, aujourd'hui, l'inclusivité s'affiche à la fois comme une valeur et une obligation à l'université, dans les grandes écoles, dans les organismes de formation et les centres de formation en apprentissage à travers de nombreux dispositifs qui matérialisent cette volonté d'offrir les mêmes possibilités de scolarisation à chacun.

A travers la présentation et l'étude de plusieurs mises en œuvre de cette exigence, l'objectif est de réfléchir sur les implications de ce qui est désigné sous le nom d'inclusion, d'en mesurer les conséquences pour les apprenants, les enseignants, les personnels administratifs de service. Si le but que poursuit l'inclusion comporte en sa définition une dimension éthique ; inclure chacun quelques que soient ses problématiques propres (handicap physique ou psychique, ancrage géographique, engagement personnel, vie familiale); il est également nécessaire d'interroger et de critiquer (dans une perspective critique kantienne) les limites de l'inclusion en éducation et les bornes qu'elle ne doit pas franchir au risque d'entraîner son dévoiement voire sa perversion.

Il s'agit de proposer et de défendre une conception de l'inclusion éducative au service des personnes, de la personne humaine, lui permettant de la reconnaître dans sa spécificité afin d'éviter que cette démarche ne se réduise à la déclinaison d'une procédure réglementaire et juridique à l'échelle individuelle.

Je voudrais tout d'abord m'appuyer sur les travaux de la sociologue Brigitte Bouquet qui dans un article de 2015¹ souligne la prégnance de cette terminologie d'inclusion, jamais employée seule et toujours dans une intentionnalité; inclusion sociale, inclusion éducative, inclusion culturelle, etc... Cette inclusion serait le signe d'une nouvelle ère, d'un changement de «paradigme social». Elle cite alors la 48^{ème} session de la Conférence internationale de l'éducation de l'Unesco, Genève, des 25 au 28 novembre 2008: «tendre vers une société inclusive constitue le fondement même du développement social durable...». Par cette assertion, l'inclusion se voit confier la plus grande, la plus légitime des missions: garantir l'élaboration d'une société juste, humaine et durable. Elle devient la pierre de touche du caractère éthique de ce sur quoi elle porte qu'il s'agisse de la société dans sa globalité ou des éléments qui la composent comme l'éducation.

1. Bouquet Brigitte. *L'inclusion: approche socio-sémantique. Vie sociale*, 2015/3 n° 11, pp. 15-25. DOI: 10.3917/vsoc.153.0015. URL: <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-15?lang=fr>.

C'est peut-être cette trop grande confiance, cette trop lourde charge à porter pour l'inclusion qui doit nous amener à nous interroger sur ce qu'elle peut réellement.

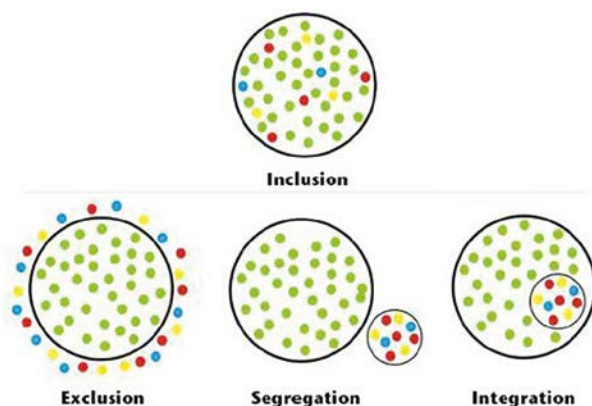
C'est notamment à travers la mise en miroir de l'inclusion avec ce qui est pensé comme son autre, son antagoniste ou son inférieur que cela est possible.

Spontanément, l'inclusion s'oppose à l'exclusion. Les deux préfixes issus du latin *in* et *ex* ne peuvent être plus explicites. La démarcation entre ce qui relève de l'intérieur d'un espace et de son extérieur trace une ligne géographique claire. Au nom du refus de l'exclusion entendue comme un rejet des personnes, rejet hors de l'école, hors de la société, l'inclusion apparaît comme le remède obligatoire et salutaire qui enfin fait entrer dans le cercle ceux qui en étaient jusqu'à présent tenus à l'extérieur, empêchés voire refusés. L'inclusion serait porteuse d'une attention aux plus faibles, aux plus fragiles, aux marginaux, aux différents. Rien que dans cette dernière terminologie est exprimée cette dimension du seuil qui sépare ceux qui sont inclus et acceptés dans un lieu quand d'autres restent à ses portes espérant y entrer. On entendrait dans cette dynamique un écho de l'évangile et en particulier celui de Luc dans l'attention qu'il porte aux pauvres, aux malades, aux femmes et aux professions ostracisées. La parabole du bon samaritain nous invite à faire de chaque personne notre prochain. Dotée d'une telle dignité, celle du refus de l'exclusion, l'inclusion apparaît comme le moyen de reconnaître la personne puisqu'elle lui donne accès à la condition régulière des autres personnes comme si elle avait un pouvoir de normalisation.

Mais inclure peut-il effacer la différence, le décalage? Inclure quelqu'un revient-il à le rendre semblable aux autres? Assurément non. Dans son idéal, l'inclusion doit rendre possible l'intégration de chacun dans sa différence. Ainsi on pourrait même qualifier de pléonasme le terme d'éducation inclusive puisque l'éducation est un droit pour chacun. L'éducation et l'enseignement ne sauraient être une exclusivité réservée à certains au détriment des autres.

C'est pourquoi, plus que par son opposition à l'exclusion, c'est dans le tryptique ségrégation – intégration – inclusion que nous pouvons approcher les implications dans le domaine de l'éducation.

Ces trois termes sont mis en avant pour représenter les diverses étapes² au cours de l'histoire de l'éducation qui aboutit à une politique d'inclusion. Ces trois moments sont également souvent schématisés en lien avec un quatrième niveau en infra, celui de l'exclusion, dans le schéma suivant:



Il y aurait tout d'abord une situation de non-inclusion totale représentée par l'exclusion comme nous venons de l'exposer où des personnes se tiennent sur le seuil sans pouvoir entrer dans le cercle. Cette étape recouvre la quasi-totalité de l'histoire de l'école où n'étaient pas admis les élèves différents.

Viennent ensuite trois étages successifs qui aboutissent à l'issue visée, l'inclusion.

Le premier palier se situe dans la ségrégation: le cercle principal est séparé d'un autre cercle où les personnes différentes, ne relevant pas du cercle principal sont regroupées. Il existe donc une prise en charge mais absolument différente et séparée de la voie dite régulière, classique ou normale. Cette modalité est actée en France par la loi de 1909 qui pose le fondement législatif de l'enseignement spécialisé et la création des classes de perfectionnement. A partir de cette date, les enseignants spécialisés obtiennent le CAEA, cer-

2. <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2019/12/histoire-se%CC%81gre%CC%81gation-inte%CC%81gation-inclusion.pdf>

tificat d'aptitude pour les enfants arriérés. Cette terminologie péjorative nous heurte mais doit être recontextualisée. Pour que cette ségrégation soit possible, il faut déjà qu'un repérage des élèves différents soit rendu possible par un souci de détection, une attention à leur égard. L'institution scolaire trace certes une ligne de démarcation entre des élèves dits normaux et ceux qui ne le seraient pas cependant ces derniers ne sont pas pour autant exclus du champ éducatif mais assignés à une place qui leur est propre hors de la sphère commune. S'ouvre alors une période allant jusqu'au milieu des années 70 qui développe un enseignement spécialisé, adapté et pensé pour des élèves considérés comme inaptes au milieu scolaire normal. L'éducation a alors pour mission de combler un déficit et de faire progresser l'élève dans la visée lointaine d'un éventuel retour à système classique. Le vocable usité témoigne cependant d'une scission nette entre deux groupes, connotée par un préjugé de niveau: on parle d'arriération, d'invalidité, de retard.

Le second pallier, celui de l'intégration, débute avec la loi du 30 juin 1975 dite Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées sous la ministre de la santé Simone Veil. Elle stipule de nouvelles orientations dans le champ du handicap: l'accès des personnes handicapées au champ social (éducation, orientation, formation), l'obligation éducative dans le milieu ordinaire si possible, l'orientation décidée par une commission départementale d'éducation spéciale (CDES). Cela constitue un premier changement de paradigme qui se traduit dans une figuration où le cercle de ségrégation ne se situe plus hors du cercle principal mais à l'intérieur de celui-là. On parle alors d'élèves à besoins particuliers et leur instruction doit désormais dans la mesure du possible intégrer le champ scolaire général. On entre également dans l'ère d'une procédurisation des dispositifs qui implique la mise en place d'instances chargées de décider qui relève d'une intégration en milieu ordinaire ou non sur la base d'un certain nombre de critères. L'intégration va alors se concentrer sur l'assistance à ces personnes, sur les soutiens à mettre en place pour que l'élève à besoin spécifique puisse suivre le rythme et les exigences de la scolarité. Les limites de ce modèle se trouvent dans sa demande d'adaptation de l'élève au système et

non l'inverse. L'intégration ne plaçant pas ce dernier au centre et comme point de départ de sa construction, c'est à la personne de fournir des efforts supplémentaires en sus de sa condition pour se mettre à niveau. La limite de l'intégration résiderait donc dans sa capacité à ne proposer que des aménagements à la marge en exigeant des personnes qu'elles rentrent dans un moule même s'il ne correspond pas à leurs mesures.

Il faut attendre la Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pour atteindre l'inclusion, troisième et dernier palier. La loi établit désormais l'obligation d'une scolarisation de tout élève dans un établissement proche de son domicile. Les rôles se trouvent renversés et ce n'est plus à l'élève de s'adapter à l'école mais à l'école de l'accueillir pour répondre à son obligation de scolarisation pour tous. La loi met en place trois grands principes: le droit à la compensation, le principe d'accessibilité et le centrage du dispositif autour de la personne handicapée. L'obligation et la responsabilité d'un accompagnement spécifique incombent désormais à l'institution en vue d'une poursuite de la scolarité en milieu d'ordinaire tout en s'adaptant, en se mettant au niveau de l'élève. Le vocable change à nouveau pour glisser d'une prise en charge, estimée trop médicale, à une prise en compte de la différence. Ce changement n'est pas anodin car la connotation n'est pas la même. Une prise en charge évoque un poids, à fardeau à porter quand la prise en compte entend faire une place, un accueil à l'autre sans lui faire porter la responsabilité ou la culpabilité d'un surcroît de travail. Cette prise en compte doit permettre de repenser le dispositif éducatif, qu'il s'agisse du contenu de l'enseignement, des modalités d'évaluation, des lieux de la scolarisation, de telle manière qu'il puisse accueillir tous sans exception et chacun dans sa différence.

A titre d'exemple, lors de l'assemblée générale du pôle facultaire Philosophie/Psychologie/Education de l'UCLy de juin 2024, la chargée de mission handicap et le médecin universitaire étaient conviées pour faire un état de l'accompagnement du handicap au sein de l'université. En prenant la question de l'accessibilité des locaux, elles ont explicité le passage de l'intégration à l'inclusion

à partir de l'usage éventuel d'un plan incliné. Pour entrer dans un amphithéâtre comme salle de cours l'intégration revient à ajouter un plan incliné à côté de la porte qui comporte quelques marches. L'entrée est alors pensée pour les personnes en capacité de franchir ces marches (monter ou descendre) et s'y ajoute un complément qui s'adresse aux personnes ne pouvant gravir ce seuil autrement que sur un plan incliné. L'inclusion impliquerait de concevoir une seule entrée en plan incliné ou de demander aux étudiants de passer par l'entrée basse car tous pourraient l'emprunter sans distinction. Il ne serait alors plus possible de distinguer ceux qui peuvent et ceux qui sont en difficulté pour réaliser cette action. La politique inclusive permet donc de briser la dernière barrière, celle du cercle inscrit à l'intérieur du plus grand cercle.

L'inclusion constitue le moment où chaque personne reçoit le même traitement qui permet également la prise en compte de ses besoins et éventuelles compensations. Elle traduit l'aboutissement d'un cheminement qui inclut enfin la totalité des personnes dans le même cercle. Cependant un premier paradoxe saute aux yeux: comment est-il possible d'offrir le même traitement à chacun tout en tenant compte de sa situation spécifique? En d'autres termes, le sur-mesure est-il compatible avec la grande série? Spontanément, il paraît difficile voire impossible de pouvoir répondre favorablement à ces deux injonctions. Il s'agirait d'un côté de garantir une incorporation au nom d'un droit opposable à l'éducation tout en exigeant une série de dispositions faisant droit à la différence. De l'autre, on peut voir le risque d'un effacement des spécificités de chacun en les fondant dans un commun harmonisé.

La logique d'inclusion déployée jusqu'au bout dans sa cohérence implique un renversement radical de perspective pouvant entraîner son dévoiement. Ce dévoiement pourrait s'entendre à la fois comme une confusion malheureuse mais aussi comme une instrumentalisation intéressée. Si l'idéal ultime de l'inclusion est de pouvoir proposer un modèle unique à tous tout en faisant droit aux besoins et aux spécificités de chacun alors il n'y a plus prise en compte de la personne dans ce qu'elle est en propre mais il s'agit d'une déclinaison de la même offre capable de proposer des aménagements aux

différents profils. On quitte donc l'objectif humaniste de faire droit à la différence de la personne, de reconnaître son caractère propre en le diluant dans une masse harmonisée et indistincte où il est réduit à un exemplaire personnalisant son menu. De manière caricaturale, pousser l'inclusion jusqu'au bout peut aboutir à la mise en place d'une logique commerciale où une même offre est proposée à tous avec la possibilité de personnaliser, de faire son marché et de donner l'impression que ce service est fait pour vous à la manière d'un service de streaming dont l'algorithme finira par vous proposer des contenus proches de ce que vous avez déjà regardé comme s'il pouvait connaître vos goûts. Vous avez alors l'impression d'être pris en compte pour vous-même alors que vous n'êtes plus qu'une probabilité qui s'actualise dans un schéma généraliste.

La volonté de proposer une seule voie de scolarité au nom de l'inclusion peut se matérialiser par une uniformisation qui dénie alors le caractère particulier de chacun, qui aplanit les différences et tente de les gommer. On passe alors à côté de la reconnaissance d'un vécu propre irréductible. Alors que cette inclusion se fait au nom d'une exigence d'égalité des chances et de prise en compte de la différence, elle culmine dans la mise au même niveau de tous et à l'oubli de ce que vit la personne dans son être.

Les actions conduites par la mission handicap de l'UCLy incluent à ce jour des entretiens individuels où les étudiants peuvent exprimer leurs ressentis sur le déroulement de leur scolarité. Leur parole est accueillie et permet d'ajuster ce qui peut leur être proposé pour permettre le meilleur accompagnement possible de leurs études. Cela prend également la forme de concertation entre les équipes pédagogiques et le service de santé universitaire. Le paradoxe est que cet effort d'ajustement à la personne est remis en cause par ces mêmes personnes le percevant comme une procédure d'intégration et souhaitant une démarche d'inclusion. Mais l'inclusion entraînerait de facto la disparition de cet accompagnement en humanité des personnes. Si le modèle unique a été suffisamment pensé pour convenir à tous en dépit de conditions de santé ou de vie (car l'inclusion ne se réduit pas au champ du handicap, l'inclusion implique également de prendre en compte toute autre dimension de

nature à poser obstacle à la conduite des études comme la pratique d'un sport à haut niveau, la pratique artistique à haut niveau, la vie familiale, l'engagement citoyen ou associatif...), pourquoi serait-il dès lors nécessaire d'accompagner les étudiants puisque l'université s'est rendue accessible à tous (et pas seulement au niveau des locaux)? On accepte alors de substituer l'accès des individus à l'accompagnement des personnes comme si en plus d'avoir même valeur, il était meilleur et devait être recherché. On assiste donc à un dévoiement sournois car insidieux puisqu'il est fait au nom des meilleurs intentions. En cela, il est une perversion radicale de l'esprit premier de l'inclusion qui entend ne laisser personne sur le seuil pour la mener dans une lettre qui distribue les individus dans les cases d'un cadre exclusif au sens où il n'y en aurait pas d'autre, comme si une seule proposition éducative était possible.

Le vœu de convertir l'accompagnement en accessibilité procède également d'une confusion entre le plan juridique et pédagogique. Cette confusion des ordres thématisée par Blaise Pascal entraîne une tyrannie car il s'agit d'une domination illégitime entre deux plans qui ne correspondent pas totalement. Ce n'est pas le droit qui est illégitime en lui-même, c'est le fait de penser la pédagogie et l'enseignement à travers l'exclusivité de son cadre. L'enseignement supérieur obéit à un certain nombre de règles issues de lois et du code de l'éducation. Ces textes permettent de préciser les principes tenant à l'inscription, à l'évaluation, à la diplomation et à la procédure disciplinaire. Cependant, ils ont plus qu'un rôle de guide et leur non-respect entraîne des sanctions judiciaires au tribunal administratif. Si l'on prend l'exemple des modalités de contrôle des connaissances et des compétences dites MCCC, il s'agit d'un document récapitulant les conditions dans lesquelles les étudiants d'un cursus vont être évalués dans chaque élément pédagogique de leur maquette qu'il s'agisse d'examen terminaux ou continus, sous forme d'écrit, d'oral ou de dossier et de leur durée. Ce document comme celui du règlement des études ou de la maquette dans laquelle ils sont inscrits sont juridiquement opposables au tribunal car ayant été votés par l'instance universitaire de la CFVU, conseil formation et vie universitaire, qui représente l'ensemble des

membres de la communauté universitaire dont font partis des élus étudiants. Cela signifie qu'il y a une contractualisation entre les étudiants et l'université qui s'engage à honorer le contenu pour lequel ils se sont inscrits ainsi que les dispositions d'appréciation de leur niveau qu'ils ont annoncées. Ce paradigme contractualiste irrigue la mise en œuvre des formations de l'université. Il fait peser une exigence et une obligation de conformité sur la mise en œuvre de l'enseignement.

Pour paraphraser des échanges avec la chargée des affaires juridiques de l'université Lyon 1, le juge administratif est un juge de la forme, la seule question pour trancher est: est-ce conforme ou non? A nouveau, cela relève un peu de l'exagération mais manifeste que le droit peut se placer dans une position qui n'est pas légitime vis-à-vis de la pratique éducative. Le droit doit fournir un cadre, un cadre sécurisant et aidant. Le règlement et les procédures doivent se mettre au service de l'éducation et ne devraient pas avoir vocation à épuiser la pratique éducative et l'enseignement. En d'autres termes, le juridique est un bon serviteur mais un mauvais maître. La loi positive n'existe que pour protéger les plus fragiles de la loi naturelle. La loi est avant tout un esprit et non une lettre. Le juge est celui qui apprécie si le respect de cet esprit général s'incarne dans le cas particulier.

Il nous est arrivé en faculté d'éducation en accord avec nos homologues de l'université publique de faire face à une série de défaillances humaines et techniques partagées, et de prendre la décision d'aller contre le règlement au nom du principe de non-préjudice des étudiants qui nous a semblé prévaloir sur celui de conformité au règlement. Face aux conséquences dommageables pour ces étudiants de ne pas être examinés par un jury académique attestant de leur réussite (ou échec) au diplôme en l'absence de l'inscription administrative obligatoire pour le permettre, nous avons décidé de les faire examiner quand même. Nous nous sommes tous mis hors la loi et dans une série de situations inconfortables non pas pour faire une exception qui nous arrangerait mais pour observer notre devoir de membres de la communauté éducative. La personne qu'est

l'étudiant reste le premier objet de préoccupation et non la conformité légale de la procédure.

Il y a donc bien un danger à assimiler ce qui relèverait de l'accord entendu comme le fait de se mettre d'accord, de contractualiser, de conventionner avec un accord entendu comme s'accorder, se mettre en accord avec autrui. Il ne s'agit pas de rejeter toute considération réglementaire ou toute procédure. Ces aspects sont légitimes, utiles et souhaitables dans le champ qui est le leur à savoir la mise en place d'un cadre garant d'une exigence d'équité de traitement. Mais l'équité ne signifie pas l'égalité stricte et uniforme. Si la règle doit être la même pour tous, elle doit toujours s'incarner dans une proposition éducative propre à chacun. L'enseignant ne se met pas d'accord avec l'étudiant mais s'accorde à l'étudiant, s'ajuste à son élève. Le tour de force de la pédagogie est bien de réussir par l'acte éducatif un ajustement à chaque personne au sein du collectif de la classe. L'enseignant inclut chacun de ses étudiants dans son accordage à eux. Ce qui constitue la tyrannie du juridique sur le pédagogique est le fait de penser un dispositif unique qui s'impose à tous car il serait légal donc juste de le faire. Mais de la même manière que la technique d'un logiciel de scolarité ne dicte pas les décisions d'un jury, les méthodes pédagogiques ne peuvent être imposées aux enseignants au nom d'une exigence légale d'inclusion.

La logique d'une inclusion scolaire poussée jusqu'au bout de sa cohérence implique une révolution et un décentrement de la pratique éducative. Ce retournement de perspective engage l'enseignant dans une voie de sur-adaptation qui l'emprisonne dans une série d'injonctions au nom de l'inclusion. Si l'adaptation personnalisée ne doit plus être la norme et qu'il faut viser l'unicité de la proposition qui convienne à tous, la tâche devient presque impossible. La question de l'inclusion est de prime abord associée voire fondue avec celle du handicap mais concerne bien d'autres aspects de l'existence des étudiants. Un collègue d'une autre université publique a fait part de son désarroi lors du jury de fin d'année. Réalisant un cours magistral de sociologie de l'éducation de 12h en 6 séances, il se voit contraint par le jeu des différentes procédures ré-

glementaires de l'université d'évaluer son enseignement au moyen de six sujets différents: un sujet pour le cas général, un sujet pour les sportifs de haut niveau, un sujet pour les étudiants internationaux dont la mobilité se termine avant la période des examens, un sujet pour les étudiants absents pour maladie (hors session 2), un sujet pour les dispensés d'assiduité et le sujet de rattrapage. Cette situation manifeste l'écart de perception entre la consigne émanant de services centraux et la réalité de terrain vécue par les enseignants au sein de leur département.

L'octroi d'un label «enseignement inclusif» a été mis en place dans des universités françaises notamment la Sorbonne. Cette qualification vise un enseignement, et non un enseignant, doit satisfaire une liste de critères définis par un cahier des charges. La visée annoncée est de soutenir les apprentissages de tous les étudiants à travers la focalisation des étudiants en situation de handicap. Le pré-supposé est que ce qui aide et appuie les étudiants en situation de handicap dans leurs parcours d'études est également soutenant et bénéfique pour tous les autres étudiants. La démarche d'ingénierie pédagogique et la question de l'enseignant ne sont plus: comment faire pour aménager mon cours si j'ai un étudiant souffrant de surdité, de narcolepsie (autres, etc...) mais comment puis-je enseigner ma discipline de telle sorte que personne ne soit en difficulté? Il y a derrière l'idée ou la conviction qu'il est possible de définir une conception universelle de l'apprentissage. Cette démarche désignée également par les termes d'accessibilité universelle à l'apprentissage ou encore de pédagogie universelle repose sur le pré-supposé propre à l'inclusion de conception universelle.

Le principe central revient affirmer que la personnalisation des adaptations ne doit pas se traduire de manière individuelle.

Cela implique donc ce décentrement évoqué plus haut: il ne faut pas adapter, aménager, compenser la formule habituelle en fonction des besoins de l'étudiant mais être capable au préalable de concevoir des enseignements peuvent faire avancer tous les élèves sans qu'il y ait nécessité d'un réajustement a posteriori. Cela figure bien fidèlement le schéma de l'inclusion: un seul cercle où tous reçoivent une seule proposition qui réalise le tour de force d'être

convenable pour chacun. Pourrait-on alors interroger la faisabilité et la désirabilité de cet ultime idéal pédagogique?

Cette démarche d'unification de la proposition pédagogique a été menée dans le cadre de la réforme de 2021 de la formation des enseignants au sein de l'enseignement catholique en France. Au sein d'un paysage institutionnel complexe et ramifié, l'enseignement catholique s'est donné pour mission de former ses enseignants du 2^d degré (collège et lycée) et non plus de devoir les intégrer après le concours à l'issue d'une formation disciplinaire effectuée ailleurs. Afin de pouvoir faire exister une offre forte face à l'université publique, une mutualisation nationale de la partie disciplinaire de la formation a été mise en place. Elle permet à chaque institut de proposer une carte de formation exhaustive en matière de discipline qui rend possible l'ancrage de l'étudiant sur sa zone géographique. Cette mutualisation relève de l'inclusion car elle s'adresse à tous les étudiants qui se voient offrir la possibilité d'étudier dans leur établissement de secteur et selon les mêmes modalités. Mais pour rendre effective cette opportunité un effort logistique et technique est indispensable. Cela implique un emploi du temps harmonisé au niveau national fixant les temps de regroupements et d'évaluation. Cela exige un basculement de l'enseignement en présence vers un tout distanciel ou un comodal à la marge. Cela réclame une scénarisation et une ingénierie pédagogique complexe. A nouveau, le vœu d'inclusion au service des élèves en vient à asservir le corps enseignant. Car si la proposition est uniforme pour son bénéficiaire, elle est source d'une démultiplication de contraintes pour son maître d'œuvre qui se retrouve pris en tension entre la commande du maître d'ouvrage et les limites de sa capacité d'adaptation. On peut aussi se demander s'il est toujours pertinent d'organiser la totalité des apports disciplinaires en distanciel pour toutes les disciplines. L'apprentissage des sciences dites exactes ne pourrait sans doute pas se calquer entièrement sur celui des sciences humaines.

On finit par constater que ce qui est conçu pour avoir la souplesse extrême d'accueillir la totalité se révèle bien plus rigide et enfermant que ce qui ne serait pas jugé inclusif. C'est le plus grand paradoxe de l'inclusion qui poursuit un but d'ouverture à l'autre,

de son accueil inconditionnel et inconditionné à une condition physique ou psychique et finit par se muer en ce qu'elle fuit, une forme de réclusion au sens d'une coupure au monde, d'un isolement. En souhaitant ignorer ou dénier l'épreuve à la condition humaine que peuvent être le handicap, les difficultés d'apprentissage, les situations de vie, on en arrive à refuser bien malgré soi la reconnaissance d'une difficulté en souhaitant la dépasser par son abolition. L'inclusion retrouve alors son sens premier d'emprisonnement en latin *includo*. Au nom de ce qui est censé émanciper une personne de sa condition, cette dernière se retrouve piégée dans un cadre insuffisant et peut-être même maltraitant. Nous sommes confrontés à des étudiants qui se retrouvent bloqués dans leur cursus par quelques grains de sable: certains ne pouvant absolument pas apprendre de langue étrangère échouent à des masters juste pour cette raison alors qu'ils ont validé brillamment l'ensemble du parcours. L'inclusion ne devrait pas induire la croyance que tout peut être possible et atteignable à chacun. Bien que la myopie soit une affection courante de la vue qui corrigée n'empêche absolument pas d'être scolarisé, personne ne songerait à remettre en question le fait qu'une acuité visuelle parfaite est un prérequis pour devenir pilote d'avion. L'inclusion ne doit pas se faire au détriment de l'exigence du cadre universitaire et ni entraîner un nivellement par le bas sous prétexte d'équité. Il ne faut pas renoncer au désir de concevoir une éducation pour tous car c'est au contraire un vœu humaniste fort. Cependant il faut se garder d'effets secondaires indésirables et contre-productifs: vouloir à tout prix inclure un élève en milieu ordinaire peut être excluant au regard d'un potentiel échec scolaire, d'une incapacité à trouver sa place au milieu des autres élèves. L'inclusion devient alors une forme de violence institutionnelle lorsqu'elle refuse le retour non plus à une ségrégation mais à une séclusion qui désigne en biologie un isolement protecteur de l'organisme face à son milieu. Ce qui fait frontière entre le normal et le pathologique pour Canguilhem est la capacité de l'individu à répondre aux exigences de son milieu. La séclusion pourrait donc être la réponse adaptée pour évoluer de manière ajustée au sein d'un milieu d'ensemble. Cela

permet également de dépasser le dilemme initial entre inclusion et exclusion. Ce qui ne serait pas inclus au sens de sujet à un traitement identique n'est pas forcément exclu bien au contraire s'il est justement accueilli dans la reconnaissance de sa différence propre et d'une humanité partagée.