

Éditorial

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

Le concept d'*accompagnement* semble être devenu une clé d'intelligibilité de la question de l'accueil inclusif des élèves et des étudiants considérés comme handicapés, aussi bien dans l'enseignement scolaire que dans les établissements universitaires¹. Comment ce concept s'articule-t-il aux notions d'accessibilité et de compensation et en quoi leur est-il lié ? La réponse ne va pas de soi, car elle implique de prendre en considération la légitimité pour les personnes concernées d'exercer de droit et sans condition le rôle social d'élève ou d'étudiant dans la vie scolaire et universitaire. Si l'accompagnement qui leur est apporté prend une forme hybride de compensation et de capacitation² fonctionnelle, il tend à jouer un rôle de prévention des risques d'importunité ou de précarité universitaires qu'elles encourent et n'implique pas nécessairement la visée d'un effet habilitant des dispositifs pédagogiques et éducatifs mis à leur service. En résumé, l'enjeu principal de l'inclusion dans cette perspective serait plutôt l'accompagnement de l'université dans son effort d'accessibilisation que l'accompagnement des étudiants dans leur effort d'adaptation.

Dans l'un des chapitres d'un ouvrage récent intitulé *Penser l'enfermement. Anciens et nouveaux visages de l'institution totale*, Hugo Dupont, se référant à Robert Castel, analyse le développement de l'accompagnement comme un nouveau régime de protection destiné à « s'adresser à la personne à partir de la spécificité de sa situation et des besoins qui lui sont propres » (Castel, 2003, cité par Dupont, p. 206). Il interroge « la promesse non tenue [...] de mise en accessibilité de la société en général et de l'école en particulier » (*Ibid.*, p. 207). Dès lors, on peut se demander dans quelle mesure ont pu se substituer à cette accessibilisation des milieux d'études des mesures d'accompagnement centrées sur la personne, dont la destination est finalement davantage de contrebalancer les risques de précarité et d'importunité scolaires et universitaires que d'en traiter les racines. Dans cette perspective, la pérennité de la scolarisation de l'élève ou de l'étudiant considéré comme handicapé se trouverait soumise à deux conditions, celle d'être *dûment* accompagné et celle de mériter ce statut par ses capacités d'adaptation. Lorsque, dans le cadre de la coopération entre les acteurs des secteurs éducatif et médico-social, cet accompagnement est apporté par des services de santé extérieurs à l'école ou à l'université, la question se pose de savoir s'il ne contribue pas à exonérer les systèmes scolaires et universitaires de travailler en profondeur sur leur transition inclusive.

1. On rencontre une certaine d'occurrences du verbe *accompagner* et de son substantif déverbal *accompagnement* dans les neuf articles du dossier consacrés aux étudiants en situation de handicap.
2. Au sens sociologique de prise en charge de l'individu par lui-même, de sa destinée économique, professionnelle, familiale et sociale, ou du processus qui la permet.

Les travaux de Lise Gremion sur l'évolution des processus de relégation scolaire en Suisse sont à cet égard très éclairants. Elle constate en effet que, depuis les années 1990, suite aux déclarations internationales, les législations scolaires des différents cantons suisses se sont adaptées au mouvement de l'intégration scolaire, ce qui a entraîné une réduction du nombre des classes spécialisées, dans lesquelles étaient orientés les élèves signalés comme les plus vulnérables. Mais à la diminution du nombre de ces classes a répondu « *une explosion des mesures d'aides aux élèves* » (Gremion, 2015, p. 10). La logique qui préside à l'octroi de mesures pédagogiques aux élèves en difficulté apparaît ainsi comme une forme d'évitement de la prise en compte de l'intolérance du système éducatif à l'hétérogénéité et à la diversité. Ainsi la notion d'accompagnement mérite-t-elle d'être analysée dans sa dimension amphibologique, tout à la fois comme instrument d'une approche monocentrique, oscillant « *entre l'assistance et la prestation de services au détriment d'une conception universelle des droits d'accès* » (Cabral et Melo, 2017, p. 67) et celui d'une approche polycentrique où il se confond avec les « *stratégies visant à promouvoir l'apprentissage pour tous* » (Ebersold, 2020, p. 19).

Références

- Cabral, L. S. A., et Melo, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, v. 33, 55-70.
- Dupont, H. (2022). De l'institution totale à l'accompagnement total. Réflexions autour de la désinstitutionnalisation des enfants handicapés. In P. Vienne, C. Dargère et S. Héas (dir.), *Penser l'enfermement* (pp. 231-245). *Anciens et nouveaux visages de l'institution totale*. Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. (2020). Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista Educação Especial*, 33, 1-22.
- Gremion, L. (2015). Les processus de relégation scolaire : une lecture en contre-jour du rôle attribué à l'enseignant spécialisé. *Phronesis*, 4(1), 1-13.
<https://doi.org/10.7202/1031200ar>