

# De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre. Journal des anthropologues, Association française des anthropologues, 2010, Handicaps, 122-123, pp.143-165. <http://journals.openedition.org/jda/5397>. hal-01933795

**HAL Id: hal-01933795**

**<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01933795>**

Submitted on 24 Nov 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À L'ÉDUCATION INCLUSIVE : D'UNE NORMALISATION À L'AUTRE**

Jean-Pierre GAREL\*

Amorcé par les pays scandinaves dans les années soixante, l'accueil des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire s'est étendu à d'autres pays, progressivement et inégalement. Participant à cette évolution, la France, en 1975, se dote d'une loi, dite d'orientation, qui pose l'intégration sociale comme une « obligation nationale » et stipule que l'« obligation éducative » des enfants et adolescents handicapés doit se traduire par, « soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale » (art. 4).

À l'école comme dans d'autres domaines, l'intégration se heurte à des obstacles et des critiques, les uns lui reprochant d'aller trop loin dans la voie de la « désinstitutionnalisation », d'autres pas assez. Ces dernières l'emportent, avec des arguments qui conduisent à substituer l'inclusion à l'intégration et à promulguer la loi de février 2005, dont l'intitulé exprime la détermination à favoriser « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

À l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, en 1990 à Jomtien (Thaïlande), le terme d'« inclusion » a été préféré

---

\* Laboratoire Relacs – Département STAPS, Centre universitaire des Darses – 189 avenue M. Schumann, 59379 Dunkerque cedex 1  
Courriel : p.garel@dbmail.com

à celui d'« intégration », étant considéré qu'il exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et ségrégations toujours en cours. Depuis, le concept fait autorité. Mais en a-t-on fini avec la « normalisation de l'infirmes » (Ebersold, 1992), associée à l'intégration ? N'a-t-elle pas cédé la place à d'autres formes de normalisation ?

Après avoir présenté les caractéristiques fondamentales de la normalisation à l'œuvre dans des fonctionnements de l'école relevant du paradigme de l'intégration, cette question sera envisagée sous un double aspect : celui des idées qui sous-tendent l'inclusion, considérées à partir des discours tenus par ses promoteurs, et celui de ses manifestations réelles dans l'école française, appréhendées par l'observation de situations d'enseignement et à travers le point de vue de ses acteurs. Il s'agit de voir dans quelle mesure ces acteurs composent avec un principe de l'inclusion qui conduit à maintenir systématiquement les élèves en situation de handicap avec leurs pairs valides, et d'identifier, dans les représentations dont ces jeunes sont l'objet et qu'ils ont d'eux-mêmes, d'éventuelles tensions entre altérité et identité, sources d'une prise en compte sans dogmatisme des singularités individuelles.

### **L'intégration, au prix d'une adaptation individuelle aux normes en vigueur**

Les politiques d'intégration scolaire trouvent place dans un modèle individuel et médical du handicap, selon lequel les difficultés d'une personne sont attribuées à sa déficience, sans faire cas des interférences entre, d'une part, les caractéristiques individuelles et, d'autre part, les exigences de la société et le contexte de son action (Fougeyrollas & Boukala, 2009). De ce point de vue, le regard scotomisé qui est porté sur un élève en situation de handicap s'attache essentiellement à ses manques, négligeant plus ou moins ses capacités, ses raisons et sa façon de les mobiliser et d'apprendre, ainsi que les caractéristiques des situations dans lesquelles il se trouve, concernant par exemple les tâches qu'il affronte et le rôle de l'enseignant. Évoquant la scolarité d'Émilie, atteinte d'infirmité motrice cérébrale, sa mère se plaint de contrôles

scolaires qui l'ont « révoltée » dans la procédure et dans les conclusions :

Les moyens pour répondre étaient manuels. À aucun moment elle n'a disposé d'un ordinateur... On lui demandait de souligner à la règle certaines choses dans un texte, comme les attributs, ce qui la renvoie à ses difficultés de poursuite oculaire. [...] Pointer les manques, toujours, et pas les points forts. Ils en sont arrivés à dire qu'elle avait des problèmes en français, alors que c'étaient les modalités de l'évaluation qui faisaient qu'elle ne pouvait pas répondre à toutes les questions dans le temps donné. [...] C'est dur parce qu'elle se sent toujours évaluée, lors des contrôles, en dessous de ce qu'elle s'estime capable de faire<sup>1</sup>.

Le handicap est vu comme une caractéristique avant tout propre à l'individu, ne nécessitant pas de s'adapter à lui et appelant en priorité la réparation de ce qui lui fait défaut. Une telle centration sur le déficit limite l'ambition éducative, nourrit une représentation stigmatisante (Goffman, 1975) de la personne et sa marginalisation.

L'attachement à l'individu et à ses besoins particuliers méconnaît des besoins communs. Les enfants en situation de handicap ou atteints de maladie grave sont aussi des enfants comme les autres, avec des désirs qui peuvent être semblables, y compris d'apprentissage et même parfois en fin de vie, comme on a pu le constater chez des enfants cancéreux. Et une importante déficience physique n'empêche pas toujours le plaisir de mettre en jeu son corps, de partager une activité sportive avec des camarades, de s'accomplir personnellement à travers la mise à l'épreuve de soi et la quête de performance. Le corps peut demeurer un corps de désir, comme en témoigne Alexandre Jollien, malgré une infirmité motrice cérébrale : « Le malade qui marche trop tôt vers la mort me lègue une redoutable exigence : jouir de mon corps » (2002 : 59). Les personnes en situation de handicap lui enseignent, dit-il, à « jubiler devant la vie » (*ibid.* : 54).

Ces propos peuvent surprendre, en ce qu'ils signent le partage d'une même humanité, en dépit d'altérations dont on pourrait penser qu'elles provoquent un clivage entre les personnes qui en sont

---

<sup>1</sup> Entretien extrait d'un article de Garel & Lesain-Delabarre (1999a).

atteintes et les valides. Ces mots d'Andrée Chedid (1972 : 45) entrent avec bonheur en résonance avec les paroles d'Alexandre Jollien :

TOI,  
qui que tu sois !  
tu m'es bien plus proche qu'étranger.

La focalisation sur les manques de l'individu, attribuée aux politiques d'intégration, ne participe pas de cette vision universaliste du poète. Et la reconnaissance de la différence des personnes présentant une catégorie de déficience ne s'accompagne pas spontanément d'une reconnaissance de la singularité de chaque individu au sein de cette catégorie. Faute de formation suffisante, les enseignants ont plutôt tendance à procéder à des jugements généraux sur les capacités d'un enfant en situation de handicap, en fonction du portrait-type de la catégorie médicale dont il relève. Or, la connaissance de l'altération organique ou fonctionnelle d'un individu ne permet pas de préjuger totalement de ce qu'il pourra réaliser dans une situation donnée, de la manière personnelle dont il mobilisera ses ressources pour réussir des tâches exigeantes.

L'accent mis sur l'individu, au détriment du contexte, fait porter avant tout sur l'enfant l'effort d'adaptation autorisant sa présence durable à l'école ordinaire, et sa réussite. Pour être avec les autres, il faut devenir comme eux. La mère d'Émilie en témoigne :

Elle devait tout faire par écrit comme les autres, sans aide matérielle. Alors on est allé les voir (les enseignants) pour leur expliquer que le tiers-temps était reconnu, et que même l'aide d'une tierce personne était possible. Dans l'esprit de l'institutrice que l'on avait cette année, c'était trop l'aider, la favoriser par rapport aux autres. C'était injuste, et on n'a pas pu sortir de ce raisonnement-là. Les enfants passent des concours et il ne faut surtout pas en aider un par rapport aux autres. C'est l'école égalitaire.

Au nom de l'égalité, l'élève n'est intégré que dans la mesure où il satisfait au niveau scolaire requis et qu'il est capable d'être « traité » de la même manière que ses camarades. Cette égalité de traitement s'appuie sur la croyance qu'elle est le socle de la démocratisation scolaire et sur une référence au « normal », un

concept qui « n'est pas un concept d'existence, susceptible de mesure objective » (Canguilhem, 1966 : 135) et qui fait de toute différence une déviation à corriger.

On observe aussi des enseignants qui, en se rabattant sur les exigences scolaires, attendent d'abord de l'enfant accueilli qu'il ne perturbe pas le fonctionnement de la classe, l'intégration se limitant au partage d'un même espace/temps entre tous les enfants. Serge Portalier (1992) rapporte l'exemple d'un enfant aveugle jugé bien intégré en classe maternelle du fait, disait l'enseignante, qu'il reste tranquillement assis sur sa chaise et ne perturbe pas le déroulement de la classe :

Le jour où il a commencé à bouger, à explorer, à vouloir se déplacer, alors le problème de son intégration a commencé à se poser. Au CAMSP, nous interprétons ce changement comme favorable à son évolution et, donc, à son intégration. Dans l'univers-classe, il était perçu comme son contraire, c'est-à-dire que pour bien s'intégrer, il s'agissait de s'assimiler, en silence, au rythme des autres.

On assiste là à une juxtaposition de l'élève handicapé et des autres, sans la perspective d'apprentissages qui ouvriraient la voie d'une scolarisation réussie.

Pouvoir se hisser aux normes attendues n'est pas possible pour tous. Dans ces conditions, beaucoup d'enfants sont exclus de l'école ordinaire, d'autant plus aisément que les textes législatifs autorisent cette mise à l'écart. Dans les années 1990 et au début de ce siècle, les parents d'enfants en situation de handicap dénoncent régulièrement l'ouverture insuffisante de l'école. Une enquête, effectuée par l'institut Louis Harris en 1998, et publiée dans la revue *Déclic* d'octobre 2002, faisait apparaître que 15% seulement d'entre eux estimaient que le système éducatif remplit sa mission d'intégration.

Téléphonant à la cellule nationale d'écoute HandiScol' pour faire part des difficultés de scolarisation de leur enfant, des parents expriment une déception d'autant plus vive qu'ils constatent que, de leur point de vue, « les établissements spécialisés ne fonctionnent pas vraiment comme une école » (Garel & Lesain-Delabarre, 1999b : 117). Les écoutantes de la cellule notent que « ces parents

ont une forte demande de scolarisation, et, en fait, de normalisation » (*ibid.*).

Trois ans plus tard, en 2002, le bilan de ce dispositif d'écoute fait toujours état du faible accueil de certains types d'élèves, qui posent des problèmes trop importants – enfants trisomiques, autistes, ou présentant des troubles du comportement. Il mentionne par ailleurs une recrudescence des appels portant sur des intégrations à temps trop partiel, d'une à deux heures par semaine seulement. Pour l'année scolaire 2005-2006, on estimait à environ 20% le pourcentage d'enfants accueillis en établissement spécialisé, âgés de 6 à 16 ans et donc soumis normalement à l'obligation scolaire, qui n'étaient pas scolarisés<sup>2</sup>.

Il apparaît donc que seuls les enfants les plus capables de s'adapter aux exigences requises, en termes d'apprentissage ou de comportement, bénéficient d'un accueil pérenne à l'école ordinaire. De fait, « l'intégration constitue un aspect de processus plus larges de sélection et d'exclusion » (Armstrong, 2001 : 93) des enfants en situation de handicap, mais pas seulement, dans la mesure où elle ne concerne que les élèves désignés comme handicapés et que les efforts consentis en leur faveur conduisent à occulter les difficultés d'autres élèves, qui, bien que ne présentant pas une déficience avérée, ont besoin de mesures éducatives spécifiques.

À cette forme de normalisation s'oppose une autre, défendue dans les années 1970 par Wolf Wolfensberger, qui met en avant des idées, reprises par les promoteurs de l'inclusion, conduisant à s'attaquer aux normes discriminatoires et à ce qui, au sein de la société, fait obstacle à une participation jugée de droit « normale », dans le domaine de l'habitat, des transports, du travail, des loisirs, de l'école... (1972).

### **L'inclusion : une conception sociale du handicap, entre universalisme et ouverture à la diversité**

Ce qui caractérise l'inclusion par rapport à l'intégration, c'est notamment la référence à un modèle social du handicap. On assiste

---

<sup>2</sup> Note d'information 07-23, DEPP, 2006.

à un renversement de perspective, tel que c'est désormais la situation à laquelle est confrontée la personne qui est privilégiée, plutôt que les caractéristiques individuelles et médicales. Cette approche situationnelle s'inscrit dans la logique qui a présidé à l'émergence de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), adoptée par l'OMS en 2000. Elle met en avant la « situation de handicap », entendue comme étant « le produit de deux facteurs, d'une part une personne dite "handicapée" en raison de sa déficience, qu'elle soit physique, sensorielle ou mentale, et d'autre part des barrières instrumentales, culturelles, sociales, voire réglementaires créant un obstacle que la personne ne peut franchir en raison de ses particularités » (Assante, 2000 : 8).

L'idée que le handicap résulte d'une interaction entre un individu et son environnement va souvent dériver vers l'affirmation que c'est l'environnement qui induit le handicap, prenant ainsi le contre-pied de l'intégration : « L'intégration se concentre sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide à des élèves en tant qu'individus. À l'opposé [...] l'inclusion signifie que les difficultés éducatives doivent être considérées comme liées au contexte » (Armstrong, *op. cit.* : 90).

Une telle dérive est favorisée par des documents qui font autorité. Ainsi, la Charte de Luxembourg, approuvée en 1996 après quatre années de travail dans le cadre du programme d'action communautaire HELIOS, met en exergue le principe suivant : « L'école pour tous et chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse ».

Une seconde caractéristique de l'inclusion tient à la conception universaliste qu'elle entend incarner et qui se décèle dans des documents officiels. La Déclaration de Salamanque, par exemple, adoptée en 1994 par les représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales, recommande « à tous les gouvernements d'adopter, en termes de législation ou de politique [...] le principe de l'éducation "inclusive" et de travailler vers une école qui comprend tout le monde » (Unesco, 1994, art. 3). Deux ans plus tard, la Charte de Luxembourg stipule à son tour qu'« une éducation en milieu ordinaire est le principe de base ».



La primauté de droits égaux et semblables pour tous, de préférence aux droits catégoriels, conduit à promouvoir une école commune et à refuser de focaliser l'attention sur les seuls élèves en situation de handicap. D'autres peuvent avoir des besoins spécifiques et, plus généralement, tous les élèves doivent faire l'objet d'une égale attention : « L'inclusion, ce n'est pas [...] répondre aux besoins des seuls enfants handicapés, répondre aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre enfant » (Unesco, 2008).

En outre, les principes directeurs de l'inclusion font la part belle à la diversité. Un récent rapport de l'Unesco souligne que la reconnaissance positive de la diversité des élèves est « au cœur de la problématique fondamentale qui devrait guider le nécessaire "changement de paradigme" que nécessite l'éducation pour l'inclusion ». Il ajoute que, par conséquent, « toute définition de l'inclusion doit souligner ce qui suit : l'inclusion, c'est bien accueillir la diversité » (Unesco, 2008 : 9). Contrairement au modèle individuel et médical de l'intégration, l'individu n'est pas ici pris en compte pour l'adapter à la norme de l'école, mais pour adapter l'école à ses possibilités.

### **Une évolution terminologique déstigmatisante, au risque d'occulter des spécificités**

L'attention à la diversité peut être questionnée en premier lieu à travers l'examen des évolutions terminologiques. De ce point de vue, le handicap ayant été défini non plus comme l'attribut d'un individu mais comme le résultat d'une interaction entre ses caractéristiques propres et son environnement, parler de « personne handicapée » est apparu impropre (Hamonet & de Jouvencel, 2004). D'où l'émergence et l'essor, à la fin des années 1990, du concept de « personne en situation de handicap ».

À son tour, le terme de « handicap » voit sa pertinence mise en cause. En effet, à partir du constat que des personnes touchées par des altérations organiques et fonctionnelles sont plus proches des valides qu'on pourrait le penser, on en arrive à poser qu'il n'y a pas de démarcation nette entre les personnes en situation de handicap et les autres, qu'il n'y a entre elles que des différences de degré et non

de nature, que chaque individu est singulier et que l'humanité est caractérisée par « un continuum dans la diversité » (Blanc, 2006 : 33). Logiquement, l'abandon du terme de handicap est envisageable (Gardou, 2009 : 23).

Quant aux classifications des élèves selon les catégories en vigueur dans l'éducation spéciale, la volonté d'en finir avec elles s'est traduite par la création et l'extension du concept d'élèves « à besoins éducatifs particuliers ». Il semble pertinent, dans la mesure où il n'occulte pas les problèmes spécifiques d'un enfant, liés à une déficience particulière, et où il n'entraîne pas une absence ou une diminution des ressources qui devraient lui être allouées pour pallier au mieux ses difficultés.

Certes, les catégorisations sont porteuses d'effets pervers. Cependant, dans la mesure où l'on est conscient de la singularité d'une personne, au-delà des catégories dans lesquelles elle s'inscrit, identifier clairement sa pathologie peut contribuer à mieux connaître ses dysfonctionnements et à recourir à des modalités d'enseignement adaptées, sans tomber dans les travers d'une « pédagogie sur ordonnance ».

En outre, les bilans médicaux ou psychologiques n'ont pas obligatoirement un effet stigmatisant. Françoise de Barbot fait remarquer que les enfants tendent souvent à s'attribuer la responsabilité de ce qui leur arrive, qu'ils savent très bien quand « quelque chose ne va pas » et qu'ils peuvent en éprouver de la culpabilité. Certains vivent d'autant plus douloureusement leurs échecs que l'ignorance de leurs causes permet des imputations dévalorisantes : paresse, inintelligence... Dès lors que ce qui ne va pas est nommé et circonscrit, Françoise de Barbot rapporte que de nombreux enfants en difficulté scolaire lui ont exprimé leur soulagement de savoir « qu'ils n'étaient pas des gogols, que l'on comprenait que c'était dur pour eux » (2001 : 44).

Par ailleurs, les discours opposés à la désignation du handicap se heurtent actuellement au fait qu'elle conditionne une reconnaissance administrative autorisant des aides spécifiques et facilitant l'accès à des biens et services. « L'étiquette contribue à organiser des itinéraires » (Blanc, *op. cit.* : 200), dans le domaine du travail,

pour accéder à des quotas d'emploi réservés, comme dans celui de certains loisirs, par exemple pour participer aux compétitions sportives organisées par les fédérations propres aux personnes en situation de handicap. Cette participation passe aussi par l'inscription du sportif dans une catégorie définie en fonction de sa déficience et de ses capacités fonctionnelles. La catégorisation selon le type de déficience est même assumée par les associations de personnes handicapées. Elles y trouvent le moyen de faire valoir leurs particularités et les besoins afférents.

Mus par le souci d'éviter toute stigmatisation, certains choix sémantiques sont surprenants. En Nouvelle-Écosse (Canada), c'est par exemple la substitution de « learners with exceptionalities » (apprenants exceptionnels) à enfants « à besoins éducatifs particuliers » (Schneider, 2009 : 207). Cette appellation est exemplaire d'une évolution terminologique infiltrée par l'idéologie du « politiquement correct », née en Amérique du Nord dans les deux dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, le « politically correctness » des États-Unis et la « néobienséance » canadienne, pour combattre toute idée d'infériorité d'une minorité et ne froisser aucune sensibilité. L'idéologie fondatrice de ce conformisme s'ancre dans une volonté d'égalité (Baskar, 1998), mais on peut se demander si les changements lexicaux qui structurent les nouveaux discours sur le handicap, en visant à atténuer des expressions déplaisantes, ne traduisent pas un déni de l'individu, dès lors qu'ils banalisent et masquent ses altérations et leurs conséquences, bien réelles. Ne pas nommer une réalité, comme une personne, ce peut être en nier l'existence.

### **Une prise en compte discutable de la diversité**

A priori, l'éloge de la diversité ne s'accompagne pas d'un processus de normalisation. Pourtant, au-delà des aspects terminologiques, l'éducation inclusive peut s'illustrer par une prise en compte très relative des singularités individuelles.

Quand on lit que « l'inclusion concerne le fait de rendre tout accessible à tous, (qu')elle n'est pas conditionnelle, (qu')elle n'est

pas non plus une inclusion partielle » (Corbett & Slee, cités par Armstrong, *op. cit.* : 90), on comprend qu'il n'y a pas de restriction à l'accueil des élèves à l'école et en classe ordinaires : quelles que soient leurs capacités, tous les enfants y ont leur place à temps plein. Cette conception de l'inclusion se heurte à une réalité : pour certains types de déficience, très spécifiques ou très lourdes, des établissements ou des classes spécialisés subsistent, y compris dans les pays les plus engagés dans la voie de l'inclusion. Ce qui paraît de bon sens au regard de certaines pathologies, des ressources dont peuvent disposer les écoles ordinaires et de leurs possibilités d'organisation.

La volonté de ne pas distinguer les enfants en situation de handicap se manifeste dans les ressources particulières dont ils peuvent bénéficier. Selon Felicity Armstrong, la présence d'enseignants de soutien auprès d'élèves intégrés « crée une situation hautement problématique. [...] De telles pratiques construisent l'élève comme différent, à part, fragile. [...] Par contraste avec les dispositifs de soutien associés à l'intégration, le modèle de l'éducation inclusive suppose l'acceptation du fait que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et soutenir tous les élèves quelles que soient leurs différences » (*op. cit.* : 90).

Un soutien élargi mérite d'être mis en œuvre autant que possible, et l'attention à ce qu'un traitement particulier ne soit pas vécu de façon stigmatisante doit être présente, mais ne doit-on pas admettre qu'un enfant bénéficie éventuellement de mesures qui le démarquent des autres, qu'il faille agir de façon parfois particulière avec un élève présentant des difficultés très différentes de celles que rencontrent ses camarades, par exemple dans le cas d'un élève aveugle, sourd ou autiste ? Faut-il que les élèves en situation de handicap deviennent à ce point comme les autres qu'il ne soit plus possible de les distinguer ?

*Citoyens invisibles* est le titre du rapport publié dans le cadre de la Journée européenne des personnes handicapées (7 décembre 1995). Son choix répondait à la volonté de dénoncer l'exclusion subie par ces personnes, absentes des espaces de vie ordinaires,

inadaptés. Aujourd'hui, l'inclusion risque de créer des citoyens invisibles, bien que présents parmi les autres ; « exclus de l'intérieur » faute d'être reconnus dans leur spécificité.

Prendre en compte la diversité devrait conduire à reconnaître la pertinence de certains regroupements d'enfants présentant un même type de déficience, plutôt que de mettre en avant le principe d'égalité pour les maintenir en milieu ordinaire. Ainsi, réunir plusieurs enfants sourds leur permet de mieux acquérir la langue des signes, d'autant plus que la majorité d'entre eux, nés de parents entendants, ne trouvent pas au sein de leur famille les conditions favorables à cette acquisition (Vanbrugghe & Claudel, 2003 : 127).

Par ailleurs, prôner la place en milieu ordinaire, pour tous et tout le temps, fait fi des désirs individuels, de la subjectivité des enfants et adolescents (Hamonet & Magalhaes, 2000). Se retrouver parfois entre pairs, porteurs d'un même type de déficience, peut être rejeté par certains enfants mais être volontiers accepté ou souhaité par d'autres. Par exemple, Nathalie Lewi-Dumont (2009) montre que le regroupement périodique d'enfants déficients visuels dispersés dans des classes ordinaires d'écoles maternelles répond à ce souhait et contribue positivement à la construction d'une identité partagée. Certes, l'identité ne se réduit pas à cet aspect lié à la déficience, car elle est, comme pour tout un chacun, plurielle, évolutive et singulière, mais ce que l'enfant partage avec ses pairs est fondamental, ne serait-ce que pour la prise de conscience qu'il n'est pas le seul à ne pas voir ou à mal voir.

L'intérêt de se retrouver entre pairs se manifeste ailleurs qu'à l'école. Lors des regroupements de personnes paraplégiques, « l'identique du corps ouvre la voie à des paroles et des questions jusque-là non posées : médicales, sexuelles, urinaires, relationnelles, professionnelles... » (Marcellini, 2005 : 103). Anne Marcellini souligne que « le groupe de pairs s'offre comme espace de déstigmatisation. (Il) devient de ce fait espace de "repos", sécurisant, chaleureux, espace social sans regard stigmatisant » (*ibid.*). Permettre aux personnes en situation de handicap de conjuguer l'accès à des espaces/temps en milieu ordinaire et d'autres entre soi

rompt avec une vision réductrice qui les assigne soit à des espaces séparés soit à des espaces communs.

### **Entre altérité et identité : une école à l'épreuve des singularités**

Vouloir saisir la réalité du fonctionnement de l'école au regard des principes de l'inclusion nous a amené à nous demander si les élèves en situation de handicap sont effectivement maintenus avec leurs pairs valides durant le temps scolaire, et à voir dans quelle mesure est privilégié ce qu'ils ont en commun avec les autres, leur identité, plutôt que leur altérité, quand il s'agit de décider du mode de groupement des élèves.

Des observations conduites dans trois collèges « ordinaires »<sup>3</sup> ont porté sur des cours d'éducation physique et sportive. Dans tous les établissements étudiés existent plusieurs modalités de groupement, offrant à chacun des adolescents en situation de handicap la possibilité d'un temps d'activité entre soi et d'un temps de pratique mixte. Si certains de ces jeunes ne participent à l'EPS qu'au sein d'une classe de collège, avec des valides, d'autres ont des cours spécifiques, toujours ou en partie.

Dans le cadre d'une pratique mixte, les élèves en situation de handicap participent à des activités où leurs difficultés ne sont pas pénalisantes, ni pour eux ni pour les valides. C'est ainsi que des jeunes rattachés à une UPI (Unité pédagogique d'intégration) pour élèves présentant des troubles cognitifs ne partagent plus avec les autres collégiens la pratique du basket-ball car, au-delà de leurs maladresses, leurs difficultés intellectuelles entravent les prises d'informations et de décisions inhérentes à ce sport collectif. De ce fait, leur intégration initiale dans le jeu s'est avérée trop problématique. Certains d'entre eux pratiquent le basket à l'association sportive mais, là encore, ils jouent exclusivement entre eux. Un

---

<sup>3</sup> Il s'agit des collèges Trémonteix, à Clermont-Ferrand, et Georges Braque, à Reims, qui accueillent des élèves atteints de déficiences motrices, et du collège Pierre Mendès-France, à Riom, où sont scolarisés des adolescents présentant des troubles importants du fonctionnement cognitif.

basketteur valide, à qui l'on demande s'il ne serait pas possible d'accueillir ces jeunes de l'UPI, répond :

On aimerait bien qu'ils participent avec nous dans les entraînements, mais on n'a pas beaucoup le temps, parce qu'on n'a qu'une heure par semaine, et c'est peu pour faire les entraînements, pour faire après les compétitions.

À noter que lorsqu'ils partagent une même activité sportive, adaptée, avec leurs camarades ordinaires, les élèves de l'UPI ont avec eux des interactions fonctionnelles et personnelles qui signent leur bonne intégration.

Dans une perspective inclusive, les temps de pratique entre soi ne risquent-ils pas d'être vécus comme un temps d'exclusion ? Nous avons demandé aux élèves concernés ce qu'ils en pensaient. Aucun ne porte à leur égard un jugement négatif. Certains, intégrés en classe ordinaire pour d'autres cours, disent préférer les cours mixtes, en avançant qu'ils sont l'occasion d'y retrouver leurs camarades de classe. D'autres, comme Sylvain, préfèrent les cours entre soi, parce que, dit-il, le groupe étant plus restreint, le professeur est davantage disponible envers lui et ainsi il « apprend plus de choses ».

La préférence pour une modalité de groupement peut aussi être moins évidente qu'il n'y paraît au premier abord. Ainsi, Marie-Ange, qui présente une déficience intellectuelle et qui est une ancienne élève de l'UPI, commence par nous confier :

J'aime mieux être avec les autres (pour les cours d'EPS, plutôt qu'entre élèves de l'UPI, ndlr), sortir un peu de mon monde. Nous, on aimerait beaucoup mieux sortir plus souvent avec eux.

Mais, ensuite, elle évoque, spontanément et longuement, sa pratique au sein de la Fédération française du sport adapté, spécifique aux sportifs en situation de handicap mental ou psychique, notamment les satisfactions tirées de ses performances sportives, de ses déplacements à l'étranger et des médailles qu'elle a obtenues. Des gratifications qui interpellent, puisqu'elles ont été obtenues en milieu protégé. Ces propos expriment donc une ambivalence : le souhait d'une pratique mixte ne s'oppose pas à celui d'une pratique entre soi.

Certains élèves n'ont des cours d'EPS qu'en groupe spécifique. Paradoxalement, alors que l'on pourrait s'attendre à ce qu'ils vivent cette mise à l'écart comme une forme d'exclusion, c'est leur sentiment d'être « comme les autres » qui prédomine. Il faut dire que, dans leur passé d'écolier ou de collégien, ils ont souvent, voire toujours, été dispensés d'EPS et qu'accéder à cet enseignement est une normalisation gratifiante, bien que dans un contexte particulier. C'est le cas de Sylvain, atteint de dystonie :

Maintenant je peux marcher, je peux faire comme les autres.

Quant à Stéphanie, qui présente une infirmité motrice cérébrale, elle dit son étonnement de bénéficier d'un enseignement auquel elle ne se croyait pas destinée :

C'est bien qu'ils nous aient mis cette heure (d'EPS), avec un vrai prof en plus. C'est pas quelqu'un qui vient nous faire... Non, non, il est dans le collège. C'est un peu comme si on était les autres.

On retrouve cette référence aux autres, « normaux », dans la parole des parents de ces élèves, quand il leur est demandé ce qu'ils pensent des cours d'EPS en groupe spécifique. Pour la mère de Julie :

Ça lui apporte d'être comme les autres. C'est très important, surtout à cet âge-là : elle peut faire du sport, elle n'est pas rejetée, pas handicapée. Les autres années, elle ne se sentait pas bien dans sa peau d'être exclue.

Selon le père d'Élodie, qui a des troubles cardiaques très invalidants, l'importance de l'EPS pour sa fille tient :

À ce qu'elle fait de l'éducation physique comme tout le monde et que ça l'aide pour s'affirmer comme ses autres camarades, même si ce ne sont pas des activités très poussées et si elle ne peut pas se mesurer à d'autres.

Comme les autres donc, ou presque, mais l'identité rentre en tension avec l'altérité. Ces élèves ne peuvent accéder à l'enseignement de l'EPS que dans la mesure où leurs singularités sont prises en compte par, si besoin, l'affectation à un groupe spécifique et par des adaptations pédagogiques. Les professeurs eux-mêmes sont traversés par cette tension entre le même et le différent. Pascale, professeur d'EPS, dit « avoir la volonté de ne pas regarder ces enfants (en situation de handicap) autrement (que les



valides), et avoir quand même des exigences avec eux ». Et pourtant elle insiste beaucoup sur la nécessité de différencier sa démarche pédagogique. Par ailleurs, la confrontation à ces élèves singuliers a transformé son enseignement, dans le sens où elle porte maintenant un autre regard sur les élèves désignés comme « valides » :

Je m'aperçois qu'il y a des enfants qui sont très mal dans leur peau, qu'il y a des enfants qui, par une surcharge pondérale, vivent un véritable handicap. On les regarde autrement, on a par moment d'autres exigences, on a une autre tolérance. Et j'accepte de différencier beaucoup, davantage [...]. On s'est aperçu qu'il y avait de plus en plus d'élèves qui avaient besoin d'un soutien individualisé sur le plan moteur.

À ses yeux, tous les élèves sont différents, pas seulement ceux désignés comme « handicapés », et à la fois semblables.

La prise en compte de la singularité de chaque élève se retrouve ailleurs qu'en EPS. Elle conduit à se défaire des solutions qui relèvent d'un prêt-à-porter censé convenir à tous. On pourrait ainsi penser que la part d'identité et la part d'altérité pourraient se satisfaire d'une partie de l'enseignement en situation de mixité et d'une autre partie en groupe spécifique. Priscilla, déficiente visuelle, témoigne de l'inadaptation de cette mesure systématique, qu'elle a vécue plusieurs années auparavant :

En collège, tous les cours pour les déficients visuels comprenaient une heure de soutien exprès pour nous. C'était le truc complètement idiot certainement pour la plupart des cours, sauf peut-être en maths, mais le problème c'est que les profs s'appuyaient trop dessus et du coup on ne bossait pas dans de bonnes conditions aux heures normales.

Aujourd'hui, en France, les élèves en situation de handicap bénéficient normalement de projets individualisés qui permettent des parcours scolaires sur mesure, selon des modalités de groupement qui n'excluent aucune possibilité. Un temps complet en classe ordinaire est recherché en priorité, mais si besoin l'inscription dans un groupe spécifique pour une durée plus ou moins longue est proposée. Il s'agit bien de proposition, dès lors que l'accord du jeune est recherché pour toutes les décisions concernant sa scolarité. Plus que rechercher l'accord, il s'agit de susciter, chez le jeune et sa

famille, l'expression d'un projet personnel, comme l'exprime une enseignante spécialisée, responsable de l'UPI de Riom :

Tout dépend, chaque année, des élèves que l'on accueille et de leurs projets individuels, des demandes qu'ils ont. Cette année, on n'a pas eu d'occasion d'intégrer sur toute l'année un élève avec une autre classe pour les activités d'EPS ou d'autre chose. L'année dernière, en revanche, le cas s'est produit pour deux jeunes. Ça correspondait un peu à leur projet [...]. Donc chaque fois, il faut être attentif à ce qu'on peut déceler dans le désir, dans les compétences, dans les possibilités, ce qui existe autour pour réajuster le projet individuel.

On voit là l'importance de l'implication individuelle de la personne en situation de handicap, ou de son représentant, dans l'élaboration d'un projet individualisé. Selon Serge Ebersold, elle devient « le principe structurant à partir duquel s'apprécie le degré de normalité de la personne atteinte d'une déficience » (2002 : 156), et elle est caractéristique du modèle de la participation qui est au cœur du paradigme social du handicap. La loi de 2002, dite de « rénovation de l'action sociale », s'inscrit dans cette logique, lorsqu'elle fait de l'identification des attentes des usagers la condition de leur satisfaction (Chauvière, 2007). « Le modèle participatif consacre un nouveau projet normatif » (Ebersold, 2002 : 156). Il participe d'un mode de gouvernance décrit par Michel Foucault : le gouvernement par l'individualisation. Congruent au respect des différences, il impose son cadre normatif en enjoignant à l'individu de se gouverner d'abord lui-même, d'être « entrepreneur de soi-même » (Foucault, 2004 : 232).

### **Pour conclure**

Les politiques de l'intégration scolaire n'ont pas suffisamment pris en compte les jeunes « autrement capables » (Plaisance, 2009), fait droit aux singularités individuelles. Invoquant l'égalité, elles ont versé dans l'égalitarisme. Elles ont traité comme les autres, c'est-à-dire sans adaptation particulière, les élèves en situation de handicap, ou les ont soumis à des exigences très, voire trop, fortes pour qu'ils se hissent au niveau de leurs camarades. Les enfants qui n'étaient pas en mesure de répondre aux normes imposées se sont trouvés exclus de l'école ordinaire, ou marginalisés en son sein. Pas

plus que l'égalité, l'équité n'y a trouvé son compte, faute d'apports spécifiques, adaptés, susceptibles de corriger les inégalités et de rendre l'école accessible (Garel, 2009).

L'éducation inclusive, référée au modèle social du handicap, a pris le contre-pied de l'intégration scolaire, et pourtant intégration et inclusion suivent la même logique du « paradigme de la simplification », décrite par Edgard Morin. L'intégration, en attribuant les difficultés de l'enfant à ses caractéristiques propres, et l'inclusion, en les liant essentiellement au contexte des apprentissages, font une même erreur épistémologique : elles réduisent les éléments de compréhension des difficultés à un seul aspect et elles négligent leurs interactions. Entre modèle individuel et modèle social, « l'opposition binaire qui inclinerait à choisir l'un contre l'autre entraînerait un extrémisme oublieux de dimensions fondamentales » (Stiker, 2009 : 195). Les études que nous avons conduites dans trois collèges montrent que les modes de scolarisation rencontrés échappent à cet écueil. Ils ne sont pas empreints des dogmatismes décrits dans notre présentation idéal-typique de l'intégration et de l'inclusion.

La scolarisation réussie d'un enfant en situation de handicap, qui ouvre à un accomplissement personnel et à une participation sociale optimale, implique de s'attacher dans un même mouvement à ses singularités et à ce qu'il partage, ou peut partager, avec les autres, en particulier une culture commune. Cette attention conjointe aux différences et aux ressemblances invite à conjuguer assimilation et différenciation, sans que l'une ne se dégrade en « assimilationisme » (Schnapper, 1998), en occultant ou en éradiquant les singularités, et que l'autre ne dérive vers le « différentialisme » (*ibid.*), en assignant la personne à sa différence.

La normalisation dont est porteuse l'inclusion n'est pas critiquable, dès lors qu'elle signifie la possibilité de vivre dans des conditions aussi normales que possible, d'accéder aux biens et services de tous sans discrimination. Elle satisfait à un principe d'égalité bien compris. Mais pour incarner ce principe, il faut s'en donner les moyens. Pas évident dans une société où les solidarités collectives sont contrariées par une idéologie néolibérale qui met en

avant la libre concurrence et l'autonomie des acteurs. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2009* en souligne les limites. En appelant à la détermination pour que prime un défi « grave et urgent : garantir la justice sociale, l'équité et les droits égaux de s'instruire aux groupes les plus vulnérables », il constate que les politiques éducatives conduites dans ce dessein insistent généralement sur une « bonne gouvernance » devenue « le nouveau cri de ralliement. La question de la décentralisation, du transfert d'autorité vers les parents et les écoles, du choix et de la concurrence occupe tous les débats ». Au final, le *Rapport mondial* constate que, « face aux inégalités qui freinent les progrès de l'éducation pour tous, les réformes de la gouvernance ont jusqu'à présent fait chou blanc » (2008 : 3-4).

Les normes d'une « bonne gouvernance » déterminée par la logique du marché, qui s'imposent notamment en Angleterre, sont dénoncées par Felicity Armstrong pour leur effet néfaste à l'égard de l'éducation inclusive (2009). L'importance accordée aux performances et à la sélection des élèves par les écoles qui sont en concurrence, la croissance des écoles privées dans le système public, et le manque de ressources spécialisées, font que, pour des établissements scolaires engagés dans une compétition permanente, les élèves en situation de handicap constituent un handicap et se voient parfois refuser l'accès à l'école.

À l'école, un domaine d'action mérite une attention particulière : une formation des enseignants mieux adaptée aux besoins des enfants, attentive à leurs difficultés spécifiques et à leurs capacités, serait un levier pour que se construisent des apprentissages féconds. S'engager dans cette voie implique de dépasser l'apologie de la diversité pour la traduire en action, mais en se gardant de la survalorisation actuelle de l'individu au détriment du collectif, donc en veillant à ce que la pédagogie différenciée se conjugue avec une pédagogie de groupe soucieuse de lien social.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARMSTRONG F., 2001. « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas », *Revue française de pédagogie*, 134 : 87-96.
- ARMSTRONG F., 2009. « Éducation inclusive : de la théorie à la pratique. Étude de cas en Angleterre » in BENOIT H., PLAISANCE É., *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, n° hors-série 5, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* : 99-106.
- BARBOT de F., 2001. « Sens et contre-sens », *Les troubles des fonctions supérieures : identification, évaluation, prise en charge*, Actes des 14<sup>e</sup> journées d'étude, 29-31 janvier, APF formation : 42-47.
- BASKAR B., 1998. « L'anthropologie sociale dans l'"autre Europe". Incertitudes et désagréments », *Terrain*, 31 : 113-128.
- BENOIT H., PLAISANCE É. (dir.), 2009. *L'Éducation inclusive en France et dans le monde*. Introduction du n° hors-série 5, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.
- BLANC A., 2006. *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris, Armand Colin.
- CANGUILHEM G., 1966. *Le normal et le pathologique*. Paris, PUF.
- CHAUVIÈRE M., 2007. *Trop de gestion tue le social*. Paris, La Découverte.
- CHEDID A., 1972. *Visage premier*. Paris, Flammarion.
- EBERSOLD S., 1992. *L'invention du handicap. La normalisation de l'infirme*. Paris, CTNERHI (diff. PUF).
- EBERSOLD S., 2002. « Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale », *Handicap*, 94-95 : 149-164.
- FOUCAULT M., 2004. *Naissance de la biopolitique : Cours au Collège de France 1978-1979*. Paris, Gallimard/Seuil.
- FOUGEYROLLAS P., BOUKALA M., 2009. « Entretien avec Patrick Fougeyrollas », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45 : 165-174.

- GARDOU C.**, 2009. « Penser et vivre le handicap : ce que nous en dit Charles Gardou » in **BENOIT H.**, **PLAISANCE É.**, *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, n° hors-série 5, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* : 9-23.
- GAREL J.-P.**, **LESAIN-DELABARRE J.-M.**, 1999a. « Réussir l'intégration scolaire : à quel prix pour les parents ? », *Nouvelle Revue de l'AIS*, 7 : 83-99.
- GAREL J.-P.**, **LESAIN-DELABARRE J.-M.**, 1999b. « Questions et réactions des parents face aux difficultés de scolarisation de leur enfant », *Nouvelle Revue de l'AIS*, 7 : 113-124.
- GAREL J.-P.**, 2009. « L'ouverture de l'école au handicap : entre égalité et équité », in **BENOIT H.**, **PLAISANCE É.**, *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, n° hors-série 5, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* : 157-165.
- GOFFMAN E.**, 1975. *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*. Paris, Minuit.
- HAMONET Cl.**, **MAGALHAES T.**, 2000. *Système d'identification et de mesure du handicap – SIMH*. Paris, Eska.
- HAMONET Cl.**, de **JOUVENCEL M.**, 2004. *Handicap, des mots pour le dire, des idées pour agir*. Paris, éditions Connaissances et savoirs.
- JOLLIEN A.**, 2002. *Le métier d'homme*. Paris, Seuil.
- LEWI-DUMONT N.**, 2009. « Regrouper des jeunes enfants déficients visuels d'école maternelle pour favoriser apprentissages et construction de l'identité sociale », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46 : 121-135.
- MARCELLINI A.**, 2005. *Des vies en fauteuil*. Paris, CTNERHI (diff. PUF).
- PLAISANCE É.**, 2009. *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris, éditions Autrement.
- PORTALIER S.**, 1992. « La prise en charge des enfants déficients visuels », *Revue internationale de pédiatrie*, 226 : 23-33.
- SCHNAPPER D.**, 1998. *La relation à l'Autre ; au cœur de la pensée sociologique*. Paris, Gallimard.

SCHNEIDER C., 2009. « Comment former à l'éducation inclusive : la formation des enseignants en Nouvelle-Écosse au Canada », in BENOIT H., PLAISANCE É., *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, n° hors-série 5, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* : 205-209.

STIKER H.-J., 2009. *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble, PUG.

VANBRUGGHE A., CLAUDEL F., 2003. « Le difficile passage à l'UPI : qu'est-ce qui fait si peur ? », in BENOIT H. *et al.*, « Des UPI pour élèves déficients auditifs : une école d'ouverture », *La nouvelle revue de l'AS*, 21 : 125-127.

WOLFENSBERGER W., 1972. *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto, National Institute of Mental Retardation.

#### **Communiqués d'organisations internationales**

*Déclaration de Salamanque*, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (Salamanque, 7-10 juin 1994). Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture.

#### **Rapports**

ASSANTE V., 2003 (sept.). *Situation de handicap et cadre de vie*, Rapport présenté au nom de la section du cadre de vie du Conseil économique et social.

COUR DES COMPTES, juin 2003. *La vie avec un handicap*, Rapport au président de la République.

*RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'EDUCATION POUR TOUS* (COLLECIF), 2008. « Éducation : l'autre urgence mondiale », in *Éducation : routes barrées*, Courrier de l'Unesco, Hors-série.

#### **Résumé**

Dans le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle, en France comme dans bien d'autres pays de l'OCDE, l'intégration scolaire est caractérisée notamment par

l'adaptation exigée des élèves en situation de handicap aux normes de l'école, sans qu'en retour l'école ne cherche suffisamment à s'adapter à leurs besoins particuliers. Aujourd'hui, l'inclusion a succédé à l'intégration : nouveau terme, nouveaux principes et nouvelles pratiques, qui visent à promouvoir et construire une école pour tous et pour chacun. De fait, cette évolution censée conduire à mieux considérer la diversité des élèves s'avère porteuse de nouvelles formes de normalisation. Au final s'engage une réflexion sur la possibilité de conjuguer la prise en compte des différences et des ressemblances, l'attention aux singularités et le partage d'une culture commune.

**Mots-clefs : assimilation, différenciation, diversité, école, handicap, inclusion, intégration, normalisation.**

#### **Summary**

From School Integration to Inclusive Education: From One Form of Normalisation to Another

In the last quarter of the 20<sup>th</sup> century, in France as in many other OECD countries, school integration was characterized in particular by the adaptation required from pupils with a disability to the school's norms, without in return the school trying sufficiently to adapt itself to their particular needs. Today, inclusion is being replaced by integration: a new term, new principles and new practices, which aim to promote and build a school for all and for everyone. In fact, this development, which is supposed to lead to better consideration of the diversity of pupils, is the bearer of new forms of normalisation. The article ends with a reflection on the possibility of combining the consideration of differences and similarities, attention to particularity and the sharing of a common culture.

**Key-words: assimilation, differentiation, disability, diversity, school, inclusion, integration, normalisation.**

\* \* \*