



la Persagotière

Les Carnets de la Persagotière

Daniel CALIN

***Scolarisation
des enfants handicapés :
intégration ou inclusion ?***

Publication de
l'Institut public la Persagotière
NANTES
www.la-persagotiere.fr

N° 34-2011

Mars 2011

Daniel CALIN a été professeur de philosophie et de psychopédagogie, formateur d'enseignants spécialisés en IUFM (Amiens et Paris)

Il est le Webmestre d'un site consacré aux questions d'éducation et de handicap, « Psychologie, éducation et enseignement spécialisé » : <http://dcalin.fr/> . Nombre de ses textes y sont publiés.

Ce texte est le support d'une conférence donnée par l'auteur à l'Institut public la Persagotière, le 28 mars 2011.

Daniel CALIN © Tous droits réservés.

Daniel CALIN autorise la diffusion de ce texte par photocopie à des fins de formation, aux conditions expresses que son nom et l'origine de ce texte figurent sur chaque page, et que ce texte ne soit pas transformé. Toute autre publication, sur tout support, est soumise à son agrément préalable. Toute publication non autorisée s'expose à des poursuites judiciaires.

Un universalisme partagé

La *logique intégrative* comme la *logique inclusive* sont inspirées par un principe éthique et politique universaliste. Ce principe est issu de la philosophie des Lumières et de la Révolution française, mais il est aussi enraciné, de bien plus longue date, dans le principe chrétien qui veut que tout homme soit fait à l'image de Dieu et participe également de son essence. Il affirme l'égalité de tous les êtres humains. Il secondarise toutes les différenciations de fait entre les êtres humains, au profit de l'affirmation d'une identité fondamentale commune.

La validité du principe universaliste semble aller de soi dans notre tradition politique nationale. La loi de 1975, loi Weil, sous un gouvernement Chirac, dans le cadre de l'aggiornamento politique réalisé par le giscardisme commençant, avait offert l'occasion d'un unanimité parlementaire alors exceptionnel¹. Toute mise en cause de cet universalisme est immédiatement perçue chez nous comme « fasciste », comme on dit couramment à gauche, c'est-à-dire comme une remise en cause de l'égalitarisme républicain fondateur de notre ordre social. D'ailleurs, pour ce qui est des personnes handicapées, l'extrême-droite elle-même ne remet pratiquement jamais en cause ces principes².

Ces conceptions universalistes ne sont évidemment pas spécifiquement françaises, même si elles tiennent une place particulièrement centrale dans notre histoire. L'Italie, par exemple, a voté en 1974 une loi portant sur la scolarisation des enfants handicapés bien plus radicale que tout ce qui est maintenant inscrit dans notre appareil législatif, puisque cette loi donnait à tout enfant un droit absolu à être scolarisé dans l'école de son quartier, avec les enfants de sa classe d'âge, quelles que soient la nature ou la gravité de son handicap. Cet universalisme extrême était alors porté là-bas par une congruence « historique » entre le catholicisme et le mouvement communiste. À des degrés divers, et pour diverses raisons, l'universalisme est ainsi largement dominant dans toute la vieille Europe, continentale tout du moins³.

De l'intégration à l'inclusion

Le concept d'**intégration** (scolaire ou sociale) renvoie à un travail à faire, un processus à conduire, pour permettre aux enfants handicapés de vivre parmi des enfants non handicapés de leur âge (intégration sociale) et de tirer bénéfice des apprentissages scolaires proposés (intégration scolaire *stricto sensu*).

¹ La loi de 2005 est loin d'avoir fait l'objet d'un tel unanimité, même si les dissensions qu'elle a suscitées ne mettent pas en cause ces questions de principe. Les sénateurs, tous courants confondus, ont longuement bataillé contre elle : proches des collectivités territoriales, on peut supposer qu'ils n'ont pas vu d'un bon œil l'État se défausser sur les départements de cette dimension de la solidarité nationale. Lors du vote final par les députés, la gauche toute entière a voté contre. Même les centristes ne l'ont votée que « *sans véritable enthousiasme et avec beaucoup de regrets* ». Voir ici : <http://informations.handicap.fr/art-news-handicap-2005-709-1524.php>

² À l'exception notoire de Jean-Marie Le Chevallier, maire de Toulon de 1995 à 2001, qui s'était alors attaqué à toutes les interventions municipales en faveur des personnes handicapées.

³ Le monde anglo-saxon est régi par des modalités de construction du corps social nettement distinctes. Voir ici mes analyses à ce sujet : <http://dcalin.fr/textes/handicap.html#2.2>

Ce concept, qui a dominé les références officielles dans les années 1980 et 1990, a été contesté par un courant radical, d'origine états-unienne, bien représenté en France par Charles Gardou. Ces « penseurs » lui opposent celui d'**inclusion**⁴, qui est entré dans les appellations officielles avec les nouvelles circulaires sur les CLIS⁵ puis sur les ULIS⁶, en particulier avec les changements d'appellation décidés par ces deux textes réglementaires. Selon les théoriciens de l'inclusion, il n'y a pas à faire un quelconque travail ni à conduire un quelconque processus pour « intégrer » les élèves handicapés parmi les autres. Il s'agit exclusivement de leur *reconnaître un droit, absolu, inconditionnel*, à être présents parmi les autres, à être « inclus » dans tous les groupes dans lesquels ils seraient « inclus » s'ils n'étaient pas handicapés. Il en va évidemment de même pour les adultes.

Derrière cette thèse, il y a l'idée que le handicap résulte essentiellement, voire exclusivement, du regard social posé sur les handicapés, supposé rejetant, la seule chose à faire étant de lutter contre ces « discriminations ». Les théoriciens de l'inclusion substituent ainsi aux technicités et aux complexités du travail pour l'intégration un combat idéologique contre les attitudes discriminatoires. Ils se posent volontiers en seuls dépositaires de l'éthique universaliste. Ils ont fortement tendance à considérer que les professionnels attachés aux prudences des pratiques intégratives font preuve eux-mêmes d'attitudes discriminatoires, ce qui est inacceptable.

À mes yeux, ce courant d'idées n'est qu'une des figures du déni des réalités du handicap : c'est avant tout le handicap lui-même, la grande tragédie du handicap, qui « discrimine », et secondairement seulement le regard social. Aucun changement du regard social ne rendra la vue à un aveugle, l'ouïe à un sourd, la marche à un paraplégique, la pensée à un grand déficient intellectuel. Et il ne suffira certes pas de les « inclure » parmi les voyants, les entendants, les marchants et les pensants pour qu'ils deviennent des « citoyens comme les autres » ! Je suis moi-même un homme vieillissant, avec le cortège de restrictions des « capacités » que cela implique. Je sais intimement à quel point il serait absurde que je fasse d'un quelconque regard social sur les personnes âgées le responsable de ces inéluctables désagréments de l'âge. Je ne suis pas loin de penser que les théories de l'inclusion sont une des multiples traductions de la manie contemporaine de chercher à tous prix un « coupable » à tout « mal », même le plus accidentel ou le moins évitable.

La socialisation des enfants handicapés

La volonté d'inclure socialement les enfants handicapés est fondée sur des exigences éthiques et politiques largement partagées. Les acteurs de l'inclusion sont souvent persuadés que cette « inclusion citoyenne » suffit à assurer la socialisation des enfants handicapés. Ils ne se préoccupent guère de préciser ce qu'ils entendent « socialisation »⁷. Ils se préoccupent encore moins du rôle que joue cette socialisation dans le développement psychique de l'enfant handicapé, sauf parfois pour affirmer sans grande précaution que l'immersion d'un enfant handicapé parmi les enfants ordinaires est idéalement stimulante pour son développement.

⁴ Le terme est ancien dans la langue française, mais n'a été appliqué dans ce domaine que par transposition de l'anglais.

⁵ Voir ici : http://dcalin.fr/textoff/clis_2009.html

⁶ Voir ici : http://dcalin.fr/textoff/ulis_2010.html

⁷ Ils tendent à la réduire à une sorte de présence indifférenciée parmi les autres, conception pour le moins étrange, qui n'est pas sans relents totalitaires.

L'insertion sociale d'enfants ne saurait être analysée en termes seulement sociaux ou politiques. L'enfant est d'abord un *sujet en construction*, et secondairement un sujet social, un sujet politique. Une analyse psychologique est ici indispensable. La socialisation de l'enfant est avant tout un processus psychique complexe de construction de ses capacités sociales. Or, de ce point de vue, le handicap de l'enfant me semble poser de redoutables problèmes que l'inclusion ne suffit pas à résoudre.

La « socialisation psychique » se fait pour l'essentiel durant la seconde enfance, donc pendant la période de la scolarité élémentaire. Avant, l'enfant reste centré sur des relations dissymétriques aux adultes, éloignées des modalités de notre socialité adulte, tout du moins dans ses dimensions coopératives et démocratiques. Après, les adolescents s'individualisent, et prennent leurs distances par rapport aux appartenances groupales. C'est la seconde enfance qui est, à bien des égards, l'âge d'or de la sociabilité. Alain parlait de « société des enfants » pour désigner les groupes d'enfants de cet âge. Piaget a montré que les enfants de cet âge accédaient à une forme de relation à autrui caractérisée par la perception de la réversibilité des relations. Réciprocité, décentration, capacité à adopter le point de vue de l'autre, capacités de coopération constituent ainsi des acquisitions sociales manifestement déterminantes, normalement élaborées et consolidées au long de la seconde enfance. *Je fais l'hypothèse que l'expérience sociale induite par l'immersion effective d'un enfant dans son groupe de pairs est une condition indispensable à ces maturations. C'est cette expérience que je propose de nommer, par commodité et pour faire court, expérience de la parité.*

Se pose alors la question des conditions de possibilité d'une telle expérience de la parité, donc des conditions d'accès aux bénéfiques maturants de cette expérience. Nos conditions actuelles de socialisation des enfants de cet âge nous font mettre à peu près exclusivement l'accent sur l'identité précise des âges. Dans toutes les formes sociales antérieures à la nôtre, on n'observe jamais une telle homogénéité. Les groupes d'enfants des sociétés tribales ou rurales ou même urbaines non ou mal scolarisées présentent des âges assez fortement hétérogènes⁸. Par ailleurs, les groupes réels de pairs ne réunissent pas tous les enfants du même âge, même lorsqu'ils fréquentent la même classe. La différenciation la plus nette, la plus constante, la plus résistante à toutes les variations de milieu, est celle entre garçons et filles. C'est là le signe le plus patent d'un trait caractéristique des groupes de pairs de la seconde enfance, à savoir *leur forte propension à l'intolérance à la différence*. Ce qui est clair vis-à-vis de cette différence radicale qu'est la différence entre les sexes est aussi vrai, même si c'est nettement dans une moindre mesure et de façon moins constante, de toutes les autres modalités de différenciation : différences sociales, différences ethniques, différences de réussite scolaire, différences de pôles dominants d'intérêt. Tout se passe comme si l'identification groupale des enfants de cet âge ne pouvait fonctionner qu'au prix d'une homogénéité du groupe. C'est là le creuset de l'esprit de compétition, de cet « esprit sportif » si typique de la seconde enfance, qui systématise les différences de sexe et de niveaux.

L'hétérogénéité factuelle d'un groupe de pairs implique presque toujours une véritable scotomisation de la différence réelle des membres du groupe « non conformes ». C'est ce qui arrive banalement aux filles « garçons manqués », intégrées dans un groupe de garçons au prix de

⁸ La vaillante troupe de *La guerre des boutons* va d'un Petitgibus à peine échappé des jupons maternels à des grands dadais pré-pubères.

l'effacement de leur féminité⁹. Je me souviens aussi d'un jeune garçon né en France, mais dont les deux parents étaient originaires d'Afrique Noire. Parents et enfant étaient parfaitement immergés dans un milieu aussi franco-français qu'il est possible dans une « bonne » banlieue parisienne. J'ai croisé cet enfant au retour de ses premières vacances africaines. Il avait alors cinq ou six ans. Je lui ai bien entendu demandé ses impressions sur cette Afrique qu'il venait de découvrir. Il m'a regardé en prenant un air triste et dégoûté, et il m'a seulement dit : « il y a plein de Noirs ». Ces deux exemples montrent bien comment le groupe de pairs peut certes inclure des enfants « différents », mais au prix d'un effacement de leurs « différences » d'une étonnante radicalité. On pourrait résumer ce phénomène en disant qu'il « inclut » sans « intégrer ».

Ceci ne peut que poser de gros problèmes aux enfants handicapés, en particulier à ceux dont le handicap est le plus visible ou le plus pesant. Il ne suffit absolument pas de faire vivre de tels enfants parmi les enfants de leur âge et de leur quartier pour les faire bénéficier de cette expérience structurante de la parité. J'ai souvent vu de telles situations, dans des maternelles en France, dans diverses classes en Italie. L'observateur extérieur ne peut qu'être frappé par le fait que l'enfant handicapé « inclus » est intégré par le groupe, très « bien » le plus souvent, mais toujours comme *le handicapé du groupe*. Loin de bénéficier de l'expérience structurante des relations de réciprocité, il est systématiquement enfermé dans des relations dissymétriques. Dès lors, l'aide qu'on lui apporte, presque toujours de bon cœur, est en réalité ravageuse pour lui, puisque c'est toujours lui qui a besoin d'une aide qu'il ne peut jamais rendre, sauf exceptions¹⁰. Imaginer là des réciprocités possibles relève des illusions ou des rêves des adultes. Encore faut-il souligner que, le plus souvent, les adultes eux-mêmes tendent spontanément à favoriser cette non réciprocité, après tout inscrite inéluctablement dans la réalité même du handicap, jusque dans l'étymologie du mot qui le désigne... comme dans les lois qui les protègent spécifiquement.

La conclusion de cette observation est que l'enfant handicapé inclus en milieu scolaire ordinaire n'est pas socialisé au sens plein du terme, ne bénéficie pas de la maturation psychique socialisante apportée par l'expérience effective de la parité. Il en va d'ailleurs de même, dans une certaine mesure, pour un enfant en situation d'échec scolaire massif.

Cette absence d'expérience de la parité induite par l'immersion dans le cadre scolaire ordinaire me semble plus invalidante pour la future sociabilité des enfants handicapés que la traditionnelle exclusion de ces enfants des circuits scolaires ordinaires. Elle fragilise ou rend impossible la construction des bases intrapsychiques de leur sociabilité future.

Il me semble donc nécessaire d'être attentif à ces besoins psycho-sociaux spécifiques des enfants handicapés, non pas en revenant à la logique antérieure de ghettos éducatifs, dont les inconvénients sont évidents, mais en inventant des solutions plus souples et plus équilibrées que le « tout-intégré », désormais rebaptisé « inclusion », vers lequel on s'oriente ces dernières décennies. L'enfant handicapé, en particulier lorsque son handicap est pesant ou visible, a une double identité à construire, une identité universelle d'enfant « comme les autres » et une identité spécifique d'enfant

⁹ Le film *West Side Story* campe un remarquable personnage secondaire de ce type, mais chez des adolescents mal sortis des logiques enfantines.

¹⁰ Il n'y a guère que deux types d'exceptions : d'une part, les enfants handicapés brillants scolairement qui peuvent ainsi aider leurs camarades en difficulté ; d'autre part, les enfants handicapés dotés de telles qualités humaines qu'ils peuvent offrir à leurs camarades en souffrance une écoute empathique exemplaire.

« pas comme les autres »¹¹. À l'encontre des orientations officielles actuelles, je soutiens donc que les enfants handicapés ont besoin, pour se socialiser psychiquement, dans l'école ou hors de l'école, de moments de regroupements et de vie entre enfants présentant des handicaps similaires¹².

La scolarisation des enfants handicapés

Si l'on désigne par « scolarisation » *la réalisation effective des apprentissages scolaires*, telles que les définissent les programmes officiels, et non la seule présence physique à l'école, il faut poser clairement deux points essentiels et interdépendants :

- 1/ L'inclusion scolaire en classe ordinaire ne suffit pas à garantir une réelle scolarisation.
- 2/ Une vraie scolarisation peut être assurée hors des établissements scolaires ordinaires, comme c'est le cas de longue date dans les établissements médico-éducatifs, ainsi, a fortiori, que dans les classes spécialisées en milieu ordinaire.

Tout d'abord, aucune étude n'a jamais démontré une efficacité supérieure de la scolarisation en milieu ordinaire par rapport à la scolarisation en milieu spécialisé, même si les partisans de l'inclusion ne cessent de l'affirmer. Je m'attends pour ma part à ce qu'on découvre des réalités inverses le jour où l'on se posera sérieusement la question, même si bien sûr les réalités sont probablement très variables en fonction des handicaps et des personnes.

Pour que la scolarisation des enfants « inclus » soit effective, il faut à l'évidence, dans la plupart des cas, des *adaptations pédagogiques*. On peut douter de la capacité de la plupart des enseignants des classes ordinaires à effectuer de telles adaptations, qu'ils ne savent même pas assurer correctement pour les élèves « simplement » en difficulté. Leur bonne volonté n'est même pas en cause : soumis avant tout à des programmes scolaires rigides, contraints de plus en plus à des procédures évaluatives sur-normées, sans formation pédagogique sérieuse, et même sans plus aucune formation professionnelle désormais, on voit mal par quel miracle ils pourraient tous devenir des enseignants capables d'accompagner de près les apprentissages scolaires effectifs de chacun de leurs élèves.

Les discours politiques ne cessent de mettre en avant la nécessité de former tous les enseignants à l'inclusion d'élèves handicapés dans leur classe. Au moment où l'on supprime toute formation professionnelle des enseignants, ces discours ont une crédibilité nulle. Quoi qu'il en soit, pour avoir passé le plus clair de ma carrière à former des enseignants spécialisés capables de suivre certains types seulement d'enfants handicapés, l'idée de former tous les enseignants à suivre tous les enfants handicapés me semble une pure absurdité. De tels discours sont au fond un déni des technicités nécessaires pour conduire vers les apprentissages scolaires les enfants handicapés. Ce sont des insultes au professionnalisme de chacune des catégories d'enseignants spécialisés¹³. Pour les enfants inclus en classe ordinaire, la seule solution réaliste n'est pas dans la formation de leurs enseignants,

¹¹ C'est certes au fond le cas de chacun d'entre nous, mais à des degrés très divers.

¹² C'est aussi la position défendue par Simone Korff Sausse. Voir en particulier ces deux ouvrages : Simone SAUSSE, *Le miroir brisé (L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste)*, col. Le passé recomposé, Calmann-Lévy, Paris, 1996 et Cécile HERROU, Simone KORFF SAUSSE, *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*, Érès, Toulouse, 2007.

¹³ Dans la même veine que celle qui avait amené Xavier Darcos à réduire l'enseignement dans les classes maternelles à changer les couches et organiser les siestes.

mais, avec toutes les limites que cela implique, dans le soutien apporté à ces enseignants par des structures spécialisées, comme les SESSAD, ou par des professionnels spécialisés, comme les « professeurs ressources » mis en place dans certaines académies.

Autre point. Les bons pédagogues savent bien que les enfants n'apprennent pas seuls. Le groupe joue un rôle important, et même déterminant pour nombre d'enfants, particulièrement, à nouveau, durant la seconde enfance. Or, il est probable que ces groupes d'apprentissage ne fonctionnent qu'à certaines conditions, en particulier à des conditions de proximité suffisante entre les membres du groupe. Il me semble en particulier que, pour que ces interactions puissent jouer leur rôle d'entraînement, il faut que les fonctionnements cognitifs de chacun des membres du groupe soient compréhensibles par tous les autres. Or le handicap rompt assez vite une telle « lisibilité » par tous des difficultés de chacun. Là encore, même avec enfants non handicapés, dès que les difficultés scolaires deviennent importantes, elles deviennent assez vite incompréhensibles pour les autres. C'est une autre raison, la plus technique, mais peut-être la plus forte, pour prôner la construction de groupes d'apprentissages scolaires suffisamment homogènes d'élèves présentant des difficultés suffisamment similaires¹⁴.

Dernier point. L'école a pour mission centrale l'initiation à la culture écrite. Or celle-ci se définit avant tout par la rupture avec les proximités constitutives de la culture orale¹⁵. Par définition, la culture écrite, nous ouvre à l'autre absent, à l'autre lointain, à l'autre d'un autre temps – et même, par la magie des traductions, à l'autre d'une autre langue. Elle ne se travaille pas dans la chaleur partagée des cours de récréation, mais dans la solitude des bibliothèques. Dès lors que cette entrée dans la culture écrite implique le renoncement aux proximités chaleureuses des côtoiements quotidiens, on ne voit vraiment pas pourquoi elle nécessiterait une immersion de tous les enfants dans des groupes indifférenciés. Dans le cas des enfants sourds non démutisés, la langue signée est leur langue de proximité et ne peut guère s'acquérir que dans le côtoiement quotidien d'enfants qui « parlent » la même langue. La langue écrite, qu'elle soit acquise « entre eux » ou « en inclusion », leur permettra, comme à tous les enfants, d'entrer en communication avec les autres, tous les autres. Ainsi, la question de la socialisation et celle d'une scolarisation vouée à l'entrée dans la culture écrite sont deux questions fondamentalement différentes, qui exigent d'être pensées séparément et soûplement.

¹⁴ Ce qui ne signifie d'ailleurs pas forcément des handicaps similaires : des enfants présentant des handicaps différents peuvent buter sur des difficultés similaires, tout comme des enfants sans handicap notoire peuvent présenter des difficultés scolaires semblables à celles de certains enfants handicapés.

¹⁵ Voir mon article *De la porte de l'école à la porte de l'écrit*, mai 2008 : http://dcalin.fr/textes/entrer_culture_ecrite.html