

# CONCLUSION

## GENERALE

*« Vous dites :  
c'est fatigant de fréquenter les enfants.  
Vous avez raison.  
Vous ajoutez :  
parce qu'il faut se mettre à leur niveau,  
se baisser, s'incliner, se courber, se faire petit.  
Là, vous avez tort .  
Ce n'est pas cela qui fatigue le plus.  
C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever  
jusqu'à la hauteur de leurs sentiments.  
De s'étirer, de s'allonger, de se hisser  
sur la pointe des pieds.  
Pour ne pas les blesser. »*

Janusz Korczak

## DERNIER REGARD...

« *D'époque en époque, le social a composé avec l'imparfait et le déviant selon des modalités multiples et plus ou moins subtiles, alternées mais le plus souvent concomitantes, autour du montré et du caché, du vu et du non vu, du visible et de l'invisible, écrit Jean-Sébastien Morvan<sup>1</sup>, réponse à la différence éprouvée, tantôt écartée/éloignée, tantôt rapprochée/assimilée et, dans les deux cas, retirée du regard et tout aussitôt niée* ». Si chaque contexte historique a défini différents modes de vivre avec les personnes handicapées, notre époque n'échappe pas à l'alternative, entre une culture de la différence avec son souci de spécification, voisine de l'exclusion, et l'effacement de la distinction qui croit tendre vers l'intégration. Depuis 1975, notre société appuie un secteur de l'enfance handicapée sur un socle législatif solide et affirmé. Avec le corpus basique que représentent les lois de 1975 (en faveur des personnes handicapées), de 1986 (sur la décentralisation) et de 1989 (sur l'organisation de l'école), nous sommes passés indubitablement d'une logique de création d'institutions à une logique qui considère les besoins de la personne. L'assistance médicale d'hier, soutenue par l'assurance maladie, a évolué vers une démarche de qualité que l'on souhaiterait non assimilable à un système, où la prise en charge est devenue accompagnement. Les changements apparaissent historiquement déterminés. Il y a vingt ans, il s'agissait, avant tout, de gérer des populations spécifiques pour qu'elles puissent accéder, comme les autres, aux mêmes droits et aux mêmes structures ; ces dernières n'étaient pas réellement bouleversées par les problèmes que présentaient ces personnes aux difficultés et aux profils particuliers. La hantise aujourd'hui, c'est la fracture sociale : ce ne sont plus seulement des caractéristiques individuelles -une déficience, un acte délictueux- qui conduisent à l'orientation en milieu spécialisé. Selon l'expression de Robert Castel, désormais, ce sont des valides qui sont invalidés. Le questionnement contemporain est celui de l'organisation sociale dans son ensemble, et la manière dont une société permet à chacun d'exister. Si une révolution copernicienne semble s'être effectivement accomplie, les besoins sont-ils pour autant satisfaits ? Des insuffisances criantes -notamment en matière d'éducation et de soins des enfants autistes ou polyhandicapés- perdurent. Une incohérence logistique peut être dénoncée ; elle décrit un dispositif encore inégalitaire, « *trop éclaté pour assurer dans de bonnes conditions une mission de service public et trop hétérogène dans ses aptitudes à s'adapter aux évolutions économiques et sociales* »<sup>2</sup>. L'initiative privée est source de créativité, mais disperse ses efforts. Les budgets médico-sociaux s'éloignent de plus en plus de la réalité, au point que nombre d'Associations gestionnaires sont au bord de l'asphyxie, ou ne peuvent faire face aux nouveaux besoins. Malgré l'amélioration du climat économique, annoncée récemment, une autre évaluation du rapport qualité/prix doit faire envisager la levée des clivages, le redéploiement des

<sup>1</sup> Morvan (J.S.), *Représentations et handicaps dans les métiers d'éduquer, d'assister et d'enseigner*, op. cit.

<sup>2</sup> Jeanne (Ph.), Laurent (J.P.), *Enfants et adolescents handicapés, pour une prise en charge qualitative*, Paris, ESF, coll. Actions sociales et Société, 1998, p.36.

moyens, voire la fongibilité des enveloppes. Dans ce contexte, l'intégration scolaire apparaît-elle une réalité justifiée, capable de soutenir la finalité d'insertion sociale ? En analysant les conditions qui peuvent la déterminer comme solution pertinente aux problèmes posés par l'éducation des enfants « pas comme les autres », nous pensons avoir en partie cerné les contours de la question.

Notre première préoccupation a été de démontrer le sens éminemment relatif et culturel du handicap et d'étudier ses conséquences, assumées ou non, par notre société. Si notre fin de siècle cesse de fonder le handicap sur une conception essentiellement médicale, si elle tend désormais à l'envisager comme une construction sociale, a-t-elle pour autant dégagé toutes les conclusions, tant éthiques que pragmatiques, d'un tel bouleversement conceptuel ? Parmi les enfants et les adolescents handicapés, les statistiques annoncent 81,2% qui souffrent d'une déficience mentale, 10,4% accusent une déficience auditive, 6,3% ont un déficit moteur et 4,8 % sont polyhandicapés<sup>1</sup>. Toutefois, les chiffres sont absents concernant les marginalisés du système pour lesquels, pourtant, peuvent aussi être identifiés des besoins éducatifs spéciaux. Pour des raisons tant historiques que financières<sup>2</sup>, les ministères de la Santé et de l'Education nationale tiennent encore au clivage entre les enfants handicapés<sup>3</sup> et les enfants en difficultés, alors que ceux-ci posent la même question : celle de la place qu'ils peuvent se faire et qu'on leur octroie à l'école et dans la société. Dans notre recherche, nous n'avons pas voulu distinguer les deux populations parce qu'elles partagent le même sort. Leur parcours personnel et scolaire est chaotique, aberrant, parfois violent. *« Leurs attitudes sont faites de retrait, de résignation à l'échec et se traduisent soit par un mutisme, la nervosité ou l'agitation. Les conflits qui les préoccupent ne leur laissent que peu de disponibilité pour apprendre. Elles se déprécient, manque de confiance en soi et en l'autre... 4 »* Aujourd'hui, les élèves reconnus handicapés ont, respectivement, un statut, une place assignée, quand ceux en difficulté restent dans l'entre-deux des espaces quadrillés, à une place transitoire, non identifiée, non répertoriée. Ils finissent par représenter une menace d'anomie pour l'école et l'ensemble du système social. Au-delà des paramètres économiques -dont il convient d'analyser, par ailleurs, les répercussions dans une politique globale et à long terme-, l'évolution des concepts de handicap et de prise en charge justifie que les « besoins spécialisés d'éducation » (ce que les anglo-saxons dénomment « specials needs ») constituent la dimension autour de laquelle s'organisent les interrogations et les réponses possibles. Ces termes concernent tous les individus dont « l'inadaptation » découle de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Moins stigmatisante, l'expression a l'avantage de questionner d'emblée l'environnement dans son accessibilité et ses capacités de remédiation. *« Tous les élèves présentent des besoins éducatifs particuliers, écrivent Philippe Jeanne et Jean-Pierre Laurent, mais certains ont des besoins éducatifs non satisfaits et c'est vers eux que doivent s'orienter les*

---

<sup>1</sup> Jeanne (Ph.), Laurent (J.P.), op. cit., pp. 23- 25.

<sup>2</sup> Rappelons l'origine des deux secteurs sous la tutelle de ces deux ministères : ils sont nés de promoteurs différents, pour des populations distinctes. Les uns sont de statut public, les autres, pour l'essentiel, de statut privé associatif ; quand les uns sont financés par l'Etat, les autres le sont par l'Assurance Maladie.

<sup>3</sup> Notre propos fait exclusivement référence à la déficience dite mentale, statistiquement beaucoup plus répandue.

<sup>4</sup> Jeanne (Ph.), Laurent (J.P.), op. cit., p.100.

efforts des communautés éducatives »<sup>1</sup>. L'identification des besoins et des ressources ne se réduit pas à la seule désignation, qui juge le tout par la partie, le sujet par sa déficience. Désigner, participe d'avantage d'une intention eugéniste où tout est subordonné à une norme, aussi aléatoire que dangereuse<sup>2</sup>.

Ces dernières années, les pressions en faveur de l'intégration se sont accentuées, dans le cadre de la lutte mondiale pour la défense des droits de l'Homme et des droits civils. La décision de l'ONU de décréter l'année 1981 « Année internationale des personnes handicapées », et la Charte de l'enfance de 1989, en témoignent. Aujourd'hui, les philosophies de la post-modernité proposent un « vivre bien et pour autrui dans des institutions justes ». Leur vision, qui respecte l'homme dans ce qu'il est, cherche la définition d'une réelle socialité dont les conditions ontologiques sont l'ouverture sur l'altérité. Au plan de la réalité politique mondiale, on constate qu'un tiers de l'humanité vit dans une démocratie stabilisée et on déplore leur impuissance à enrayer l'accroissement des comportements d'exclusion. Ce sont les concepts de responsabilité et de solidarité qui anticipent l'humanisme du XXI<sup>e</sup> siècle où l'hétérogénéité est l'évidence acceptée et première. Celle-ci dessine l'humaine condition, mais aussi sa force et sa richesse. Henri-Jacques Stiker nous invite à réfléchir et à tenter de « penser une intégration de la différence »<sup>3</sup>. « Pour à la fois ne pas exclure et reconnaître la différence, (il propose de) ne jamais déraciner, enlever, retirer de son milieu d'origine l'enfant ou l'adulte que le sort frappe »<sup>4</sup>. Cette prémisse doit demeurer, selon lui, un objectif premier, pour difficile qu'il soit à mettre en acte. Quatre raisons peuvent aller cependant à l'encontre d'un tel projet. La première est liée à notre société contemporaine rigide et compétitive, peu encline à s'ouvrir à la sociabilité ; la deuxième concerne les soins, parfois lourds et contraignants, qui réclament des technicités obligeant la fréquentation de lieux spécialisés<sup>5</sup> ; la troisième peut provenir du milieu d'accueil, quand il n'est pas suffisamment armé pour supporter la personne touchée ; la quatrième suggère que toute séparation n'est pas forcément négative, qu'elle peut offrir aussi des expériences d'autonomie salutaires. Les situations sont donc loin d'être simples et leurs résolutions ne sauraient être univoques, une fois pour toutes. Mais l'objectif peut demeurer quand le réel devra s'aménager. « L'intégration la meilleure est toujours première et non la réintégration après des circuits longs et spécialisés. »<sup>6</sup> Il s'agit de tenter des actions qui peuvent la rendre possible, d'imaginer des aides au plus près du milieu de base, de « mettre en route des processus et des initiatives pour que le tissu social accepte la différence »<sup>7</sup>. En soutenant la gageure d'être coupure et lien, l'intégration échappe aux écueils de « l'assimilation-dilution » et de la « réadaptation-conformation » : coupure, puisqu'il faut bien identifier ceux qui ont

---

<sup>1</sup> Jeanne (Ph.), Laurent (J.P.), *ibid.*, p.105.

<sup>2</sup> A l'extrême, c'est le premier maillon du dispositif nazi, dont les mots-clés étaient « définition, expropriation, concentration, extermination ».

<sup>3</sup> Stiker (H.J.), *Corps infirmes et Sociétés*, op. cit., p.194.

<sup>4</sup> *ibid.*, p.196.

<sup>5</sup> La nécessité de grandes structures médicales et chirurgicales subsistera toujours pour des personnes relevant de soins de haute technicité.

<sup>6</sup> Stiker (H.J.), *op.cit.*, p.197.

<sup>7</sup> *ibid.*, p. 199.

des besoins spécifiques pour construire les réponses adaptées<sup>1</sup> ; lien, pour tisser l'éthique qui permet de ne pas céder aux leurres, qui respecte l'irréductibilité de la différence, le relatif et les relations. Le souci de la politique éducative depuis la loi 1975 ne participe-t-il pas de ce vaste projet d'intégration de la différence ? Les conclusions des recherches vont généralement en faveur de l'intégration. Il a été notamment démontré que les enfants handicapés peuvent atteindre un niveau scolaire supérieur dans les structures intégrés. Même si l'intégration scolaire est une voie de scolarisation encore peu développée, même si les statistiques actuelles repèrent moins de 20% des enfants handicapés dans le premier degré, même si l'école de l'intégration n'en est encore qu'à ses balbutiements, elle n'en est pas moins en train de s'imposer et de bousculer les mentalités. Par elle s'affirme, en effet, la renaissance des convictions démocratiques contre les menaces d'assimilation et la montée des intégrismes. « *La démocratie culturelle consiste en la diversité des trajectoires, des projets et des origines...*, dit Alain Touraine. *La démocratie, c'est l'ensemble des conditions institutionnelles qui permettent cette politique du sujet... (elle) est l'instrument de reconnaissance de l'Autre et de la communication.*<sup>2</sup> » Notre pensée bute sans cesse sur la question renouvelée : comment concilier les règles pour tous et la diversité des besoins particuliers ? La tension entre les deux termes admise et assumée, la société peut-elle ne pas s'engager pour les valeurs qui sous-tendent l'intégration scolaire ? L'école de l'intégration est toujours subversive. D'une part, elle se présente comme une menace de désordre, voire de chaos pour le système éducatif ; ceux-ci, aussi redoutés soient-ils, peuvent offrir cependant, l'occasion et le mouvement salutaires pour le changement et l'innovation<sup>3</sup>. D'autre part, elle ne trouve ses réponses que dans l'entre-deux de la question, dans cet espace où le tâtonnement est la règle. Le continuum, aujourd'hui existant, offre l'incertitude de ses possibles et de ses choix. La réceptivité de l'environnement et la volonté d'optimisation des compétences sont mises en perspective avec la question de l'enfant, ses besoins et son désir. Dans cette occurrence, si le partenariat définit une nouvelle dynamique institutionnelle, il n'est ni « insipide coalescence », ni position anti-antidépresseive ou maniaque, « *ni confusion des rôles, ni dilution des responsabilités* »<sup>4</sup>. Il est, au sens étymologique du terme, mise en commun et partage des tâches. Les partenaires, quels qu'ils soient, sont des acteurs mobilisés dans une orientation dont ils avalisent les valeurs sous-jacentes. Ils ont leur place reconnue dans le système -c'est-à-dire nettement identifiable-. Il nous paraît indispensable que les enseignants, en particulier, s'approprient une véritable culture déontologique puisque, au-delà de la profession exercée, leur mission sociale entraîne des

---

<sup>1</sup> Quand le diagnostic n'est pas, bien sûr, ce qui « enferme l'enfant dans son destin institutionnel » comme a pu le dire Maud Mannoni, mais « un processus rigoureux de reconnaissance -dans une dimension étiologique- qui permet d'envisager un protocole de soins ou un projet éducatif ». Terral (D.), in Gardou (Ch.) et coll., Professionnels auprès des personnes handicapées. Toulouse, Erès, 1997, p.91.

<sup>2</sup> Interview d'Alain Touraine, Revue Sciences humaines, n°81, Mars 1998, pp. 32-33.

<sup>3</sup> « Tout système vivant est menacé par le désordre et, en même temps, s'en nourrit », écrit Edgar Morin, Le paradigme perdu : la nature humaine, Paris Seuil, Essais, 1973, p.129. Plus loin, il ajoute : « ...le désordre, la crise, en même temps qu'ils portent les risques de la régression, constituent les conditions de la progression. », p.207.

<sup>4</sup> Meirieu (Ph.), Guiraud (M.), op. cit., p.120.

exigences morales<sup>1</sup>. Cette approche missionnelle « suppose que l'ensemble des professions concernées accepte de reconnaître qu'elles partagent un fond commun -par delà leurs spécificités techniques- pour compléter une éthique par une codification globale, même large et souple »<sup>2</sup>. La pratique partenariale est fondamentalement intégrative. Comme le préconisent les textes, la famille « informée, soutenue et accompagnée » y est conviée ; elle a sa parole et un rôle ni « professionnalisant », ni « statufiant ». Trop longtemps, le contact entre professionnels et famille est resté flou et insatisfaisant, imbibé de non-dits persécutoires et dévastateurs. La tendance à se substituer, à servir de « tuteur » en donnant recettes et conseils, a entériné des relations de pouvoir et minéralisé les échanges. Une culture de la dépendance ne fait que renforcer l'immaturation des rapports. Au-delà, s'y opère le glissement métonymique du signifiant « coopération » au signifiant « aliénation ». Les dévouements désordonnés de part et d'autre, les tentations d'être plus efficace, le désir leurrant de faire absolument bouger quelque chose, peuvent tout autant masquer un sentiment de frustration devant la lenteur des évolutions, occulter des impressions de lassitude et taire des fantasmes d'exploitation, d'intrusion ou de dévoration. La spécialisation du savoir tend à favoriser le développement de positions manichéennes dans une symétrie trop parfaite : « institution-bon »/ « famille-mauvais ». Or, on sait bien que les clivages ne sont structurants que lorsqu'ils introduisent la reconnaissance de la différence, son enjeu et son intégration. Entre famille et professionnels, le face à face est trop souvent coûteux. L'imaginaire renvoie à l'autre le spectre de sa propre angoisse, paralysant parce qu'indialectisable. Pour sortir de relations gangrenées de croyances projectives et de peurs indicibles et térébrantes, seul le contrat peut tenir lieu de loi ; car il y a violence, dit en substance Maud Mannoni, dès lors que la dialectique est absente et dès que la relation qui s'instaure est celle de la contrainte (que ce soit contrainte par corps..., ou contrainte économique... , ou contrainte morale...). De son côté, Emmanuel Lévinas écrit : « est violente, toute action où l'on agit comme si on était seul à agir : comme si le reste de l'univers n'était là que pour recevoir l'action ; est violente, par conséquent, aussi toute action que nous subissons sans être en tous points des collaborateurs. »<sup>3</sup> L'aventure famille/professionnels trouvera son issue dans la contractualisation ; celle-ci joue comme réalité et lien. Dans cette dimension de l'échange, conscience et liberté sont convoquées. « Progressivement, dans la contractualité, écrit Andrea Canevaro, quelque chose se passe qui permet à des formes de se dessiner jusqu'au moment où chaque partenaire peut dire « je »<sup>4</sup> ». La réflexion,

<sup>1</sup> Il convient ici de souligner l'action déterminante de l'ANCE qui, à Carcassonne, du 28 au 31 mai 1996, a réuni plus de mille personnes sur le thème : « Les professionnels du Social, acteurs d'une déontologie au service des usagers ». De récents procès, autour de la question du secret professionnel, incitent à réfléchir, débattre, élaborer des Chartes, voire un texte de références déontologiques partagées par tous. Si des enseignants, travaillant dans les secteurs dépendant des ministères de la Santé et de la Justice, ont participé à ces journées d'études, notre propos vise essentiellement les enseignants en milieu « ordinaire ». Toutefois, l'intégration scolaire ne peut se concevoir sans l'échange avec d'autres professionnels ; s'y inscrivant, peu ou prou, en filigrane, la nécessité du secret professionnel ne saurait être utilisée pour rendre caducs les efforts pour développer cette « culture partenariale ».

<sup>2</sup> Rosenczweig (J.P.), La déontologie au carrefour des libertés des usagers et des professionnels du travail social, in Rapport au ministre des Affaires sociales et de l'Intégration, juin 1992.

<sup>3</sup> Lévinas (E.), cité par Grulier (J.C.), in revue Confluences, pp. 5-11.

<sup>4</sup> Canevaro (A.), op.cit., p. 107.

partagée et transdisciplinaire, constitue un espace d'objectivation et d'évaluation. Elle conduit à l'élaboration et la mise en œuvre de projets individualisés engageant chacun, à son niveau de résolution. Dans cette dynamique, l'enfant handicapé est le premier partenaire, au centre du système. Si la capacité de travailler avec les familles n'est pas évidente, elle est fondamentale. Elle s'avère un des enjeux à relever dans les années à venir pour que la cohérence du projet soit effective.

L'intégration scolaire ne garantit pas forcément le respect des différences. « Pour fondé et spirituellement estimable qu'il puisse être, (ce) mouvement exige une vigilance permanente... »<sup>1</sup>. Il faut d'abord se demander : qui peut profiter réellement de l'intégration ? « Celle-ci n'est pas souhaitée par tous, ni souhaitable pour tous », écrit, à ce propos, Elisabeth Zucman. Certaines personnes handicapées désirent vivre et ont besoin de vivre dans un milieu protégé. A l'hôpital psychiatrique par exemple, la chambre d'isolement est réclamée par des malades, seul lieu clos capable de contenir leurs pulsions en déroute et de les rassurer. Ce besoin de protection n'est pas spécifique d'une catégorie de personnes ; il existe chez tout un chacun et est à respecter. L'intégration, comme la ségrégation n'a pas de lieu de prédilection pour s'opérer. L'une n'a pas forcément les vertus dont l'autre serait privée. Une « intégration-assimilation » purement nominale et formelle est au moins autant négative qu'une « ségrégation-exclusion ». Il est dangereux de majorer l'importance du lieu<sup>2</sup>. C'est lui conférer un pouvoir quasi magique, comme s'il avait les moyens, par lui-même, de décréter l'intégration ou la ségrégation. L'intégration remet en cause radicalement les processus de relégation et questionne les conditions de fonctionnement des différents espaces de vie. Elle ne rend pas, pour cela, toute séparation automatiquement altérante ou dégradante. Ce n'est pas tant l'espace qui est mis en question, mais le sens de la dynamique qui y est à l'œuvre et sa portée réellement éducative. Nous avons parlé de socio-psycho-clinique de l'intégration scolaire pour définir son caractère éminemment conjoncturel autant que conjecturel. Les sémaphores, moins que des outils la prescrivant comme une trajectoire déterminée, apportent un cadre de réflexion. Ils émettent les signes susceptibles d'aider à se repérer, dans une démarche soucieuse de subordonner une politique d'accessibilisation à la complexité de l'homme. Ils permettent l'ouverture sur l'autre dans un échange dynamique et continu.

Entre ses hésitations et ses excès, le discours actuel -loin de clore magiquement le débat- peut ouvrir dangereusement au contraire sur une culture de l'indifférence. Comment penser alors l'intégration scolaire hors d'un schéma dualiste qui l'oppose à son contraire et enferme sa compréhension ? Comment l'inscrire dans une pensée complexe qui en restitue les sens multiples et dialectiquement articulés ? Huit cent pages nous ont-elles permis d'avancer dans la réflexion ? Comment fonctionnent ces savoirs que nous avons voulu rassembler ? Livrent-ils, en finale, une réponse acceptable ? C'est du sentiment de lassitude et d'impuissance -temps de dépression après l'exaltation de la quête- que

<sup>1</sup> Avanzini (G.), « De l'intégration », in *Binet-Simon*, n°608-III, 1986.

<sup>2</sup> Il ne s'agit pas de la minorer non plus : n'y-a-t-il pas des lieux qui, géographiquement, historiquement et mentalement, sont « dés-intégrants » ? Songeons à « certaines classes spéciales implantées dans un « préfabriqué », au fond du couloir, derrière l'escalier... ». Entretien personnel avec Jean-Marc Chaussard, IEN de Bourgoin-Jallieu.

notre conclusion nous est apparue comme devant être plus qu'une simple prouesse intellectuelle, mais davantage, une analyse au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire qui assume les castrations symboligènes du manque à tout connaître, tout maîtriser et tout restituer. En effet, il est clair qu'aucun savoir ne peut clôturer ou classer définitivement le sujet. Le recours à une pensée logarithmique serait maintenant confortable ; mais il est impossible de dérouler le mode d'emploi de l'intégration scolaire. L'intégration ne peut se penser que dans la complexité, dans un mouvement qui « *distingue sans disjoindre et relie sans confondre* », dirait Edgar Morin<sup>1</sup>. La connaissance a ceci d'essentiel qu'elle approfondit la pensée, qu'elle s'avère indispensable pour celui qui veut avancer dans la compréhension des éléments multiples. Mais, elle ne reste qu'ossement sec si ceux-ci ne sont pas vivifiés d'une aspiration philosophique et morale qui les transcende. Moins que de savoirs nouveaux, il s'agit davantage maintenant d'organisation : quels sont les différents plans de pensée qui structurent le problème ? Comment est fédérée la complexité que nous avons tenter de décrire et d'analyser ? C'est par cet exercice, ce dernier regard sur la réalité du handicap et de l'intégration scolaire, que nous souhaitons conclure cette thèse. L'OCDE définit avec précaution l'intégration scolaire comme « *le processus maximisant l'interaction entre les élèves handicapés et les élèves non handicapés* »<sup>2</sup>, précisant que si la définition du concept est simple, la réalisation de l'intégration est extrêmement complexe et suppose de multiples modifications : législations, politiques, structures d'organisation, définitions, programmes d'études, pédagogie, formation des enseignants, comportements, montages financiers, relations éducateurs/parents, associations, professionnels de la santé, services sociaux... La liste est longue et nous fait mesurer le chemin à parcourir.

La plupart de ces intentions nous semblent pouvoir être organisées sur un même plan de pensée que l'on pourrait définir comme une isotopie économico-sociale. Celle-ci rassemble en effet toutes les données pratiques et techniques, pédagogiques et sociales, organisationnelles et budgétaires<sup>3</sup> : c'est le plan de la réalité concrète avec ses possibilités et ses impossibilités, ses ouvertures et ses impasses, ses réalisations et ses limites. La question qui s'y pose, est celle de l'élève aux prises avec sa problématique d'enfant, de l'école partagée entre sa mission de domestication et d'affranchissement. Elle est celle de la différence irréductible, « pied-de-nez » à l'homogénéité, qu'un traditionalisme scolaire voulait tenter d'imposer sous prétexte d'égalité nationale. Le pluriel, en éducation, est toujours inférieur à la somme des singuliers. Comment l'enfant -qu'il soit en difficultés psychoaffectives, intellectuelles ou autre, qu'il présente un handicap de quelque nature que ce soit- accède-t-il à ce métier d'élève, largement reconnu et avalisé, mais pas automatiquement adopté ? L'isotopie économico-sociale pose le problème en termes pragmatiques : faisabilité d'abord, tant au niveau de la guidance que du financement, crédibilité ensuite, grâce à l'évaluation. Nous avons longuement étudié les discours et les pratiques des institutions pour tenter de dégager une pragmatique de l'intégration scolaire. Nous avons reconnu notre échec face à

---

<sup>1</sup> Morin (E.), Pour sortir du XX<sup>e</sup> siècle, Paris, Seuil, 1981.

<sup>2</sup> L'intégration des élèves à besoins particuliers, Paris, OCDE, 1995.

<sup>3</sup> Les couples qui animent cette isotopie seraient : efficace/non efficace, coûteux/non coûteux, faisable/infaisable...



pareille ambition, mais la nécessité paradoxale qu'elle se maintienne et se poursuive avec ses objectifs opérationnels : l'intégration de l'enfant handicapé dans le tissu scolaire et son entrée dans les savoirs. Il n'y a pas de praxéologie de l'intégration scolaire, seulement un souci, une inquiétude en éveil qui pose et repose au quotidien la question. Rien n'est inscrit dans le marbre. Comme l'éducation qui est un processus ouvert, vivant, l'intégration scolaire est ce moyen processuel et tâtonnant, échappant par essence à toute garantie a priori. Elle réclame un effort permanent pour la rationaliser, pour qu'elle ne sombre pas dans les dérives que nous avons dénoncées. Elle impose que les représentations évoluent grâce à une meilleure connaissance de la réalité des dispositifs institués et de leurs coûts respectifs. A cette fin, elle suppose une information permanente pour les familles et les professionnels et une formation initiale et continue conséquente pour ces derniers. Si le principe d'intégration peut être admis, reste à s'intéresser aux processus grâce auxquels cette intégration peut être réussie. Pour être validée, l'option intégrative doit être subordonnée au « à quoi ? » et au « comment ? ». Ce sont ces deux questions qui structurent l'isotopie économique-sociale. Sans doute est-ce aujourd'hui par la voie de l'évaluation qu'il convient d'avancer dans la question de la réalisation effective et pertinente des projets d'intégration scolaire des enfants handicapés et en difficultés. Plus que d'« intégration », il est opportun d'ailleurs de parler d'« accompagnement » pour rompre définitivement toute ambiguïté -« accompagner », au sens de « cheminer avec » sur la route de l'éducation, que celle-ci passe par le thérapeutique, le rééducatif, l'éducatif ou le pédagogique, ou les quatre à la fois-. A ce niveau, l'intégration scolaire demande un traitement clinique pour des réponses au cas par cas et sollicite l'aménagement de l'accueil. Les questionnements s'organisent autour de la prise en compte du singulier, dans un « ici et maintenant » particulier : l'intégration scolaire constitue-t-elle une solution pour cet enfant là, dans ce lieu là ? Faut-il opter pour un projet qui le mette un temps à l'abri des exigences de la compétition sociale, ou faut-il davantage l'aider à s'inscrire dans cette dynamique ? L'intégration doit demeurer une possibilité choisie activement et personnellement, sans jamais devenir une obligation. Parce qu'elle est démarche personnalisée, il ne peut pas (et il n'y a pas) de loi imposant l'intégration. L'obligation, du latin *ligare* qui signifie lier, concerne en revanche l'éducation et la formation qui, elles, sont universelles. Les mesures éducatives s'ordonnent ainsi sur un vecteur propositionnel allant de l'intégration à la ségrégation. Comme l'écrit encore Guy Avanzini, « *il faut à la fois faire place à tous ceux qui peuvent en bénéficier, mais aussi épargner l'épreuve à tous ceux pour qui la marginalisation psychologique à l'intérieur serait pire que le placement dans un espace extérieur où ils sont respectés et élevés* »<sup>1</sup>. Il nous semble préférable, d'ailleurs, de parler d'engagement, ou mieux, de participation, au sens étymologique de prendre part. Participation que seule une socio-psychoclinique peut encourager dans un « hic et nunc » capable de respecter évolution et involution. Cette préoccupation -le holding et handling winnicottiens- réclame une pensée qui se cherche et s'alimente des expériences. « *Pour faire échec au fatalisme institutionnel, rapporte Daniel Hameline, il n'y a que l'issue d'une institutionnalisation permanente jamais achevée.* »<sup>2</sup> Certains pays, tels que

<sup>1</sup> Avanzini (G.), op.cit.

<sup>2</sup> Citant Imbert et coll., in *Le domestique et l'affranchi*, op.cit. p.35.

l'Italie ou la Suède, ont opté pour une politique délibérément intégrative. Ce qui ne les a pas empêché de déterminer des seuils<sup>1</sup> qui rendent possibles, à la fois, l'objectif de convivialité et l'objectif d'apprentissage. L'isotopie économique-sociale est un plan d'analyse heuristique incontournable pour qui œuvre sur le terrain. Si son absence annule toute entreprise et maintient les choses dans l'immobilisme ou la reproduction du même, sa présence est source d'invention et création d'actions. Cependant, si elle est nécessaire, elle n'en est pas moins insuffisante.

Pour continuer d'avancer dans le débat, il importe de considérer les choses avec un autre éclairage à partir de l'isotopie politico-idéologique. Celle-ci constitue un angle de réflexion où la quête est la recherche d'un monde meilleur, à défaut du meilleur des mondes. Contrairement à ce qu'il se passait dans la première approche, l'intégration scolaire des enfants handicapés ou en difficultés ne peut ici être conçue comme un objectif. En effet, si elle ne peut être exclusivement attentive à la question des droits des citoyens (la scolarisation, par exemple, n'est pas toujours compatible avec le droit aux soins), l'option intégrative relève ici d'un choix politique subordonné à un type de société. A ce stade d'organisation du discours, l'intégration scolaire invite à un traitement binaire en termes de pour et de contre: il s'agit de se déterminer, -au delà des actes eux-mêmes- pour une idéologie, au sens positif du terme, c'est-à-dire stimulant la pensée au service de l'action. L'isotopie politico-idéologique implique choix et engagement. C'est le niveau méta-sociologique de la question. Quelle est l'histoire de la culture française, sa couleur ? Comment s'est construite et se présente la civilisation occidentale ? Quels sont les grands principes qui la structurent ? Nous avons dégagé les fondements de notre République (liberté, égalité, fraternité) qui, depuis plus de deux cents ans, assoient une démocratie à laquelle nous tenons. A la différence des Etats-Unis où elle est libérale, la démocratie française est républicaine : elle se réfère aux valeurs de la République. Le citoyen est tenu à des devoirs de civisme ; toutes mises à l'écart, toutes marques ostentatoires de particularismes sont critiquées. L'intégrisme est condamné car il est une menace d'éclatement. Dans cette logique, la discrimination positive elle-même est entr'aperçue dans ses effets intolérables, puisque en contradiction avec les valeurs républicaines<sup>2</sup>. La devise révolutionnaire insiste sur le « tous égaux » devant la loi. Si l'isotopie politico-idéologique ne reconnaît pas les différences -celles-ci sont prises en compte aux deux autres niveaux de conscience-, c'est au nom du droit commun. Lorsque, dans une démocratie libérale, l'école est conçue et utilisée comme un service, dans notre démocratie républicaine, l'école s'affirme en tant qu'institution. Cela signifie qu'elle n'a pas pour vocation de satisfaire les intérêts individuels, mais essentiellement de favoriser le développement de tous et leur permettre l'accès aux savoirs nécessaires pour vivre en société. En dépit des difficultés qu'un tel engagement suggère, il ne semble ni concevable, ni

---

<sup>1</sup> En Suède, selon Pierre Vayer et Charles Roncin, quatre à cinq enfants handicapés, au maximum, par classe de 20-25 élèves, deux étant considéré comme un seuil minimal.

<sup>2</sup> Rappelons ici que nous distinguons mesures compensatoires et créations de privilèges. Si toute discrimination compensatoire est positive, toute discrimination positive n'est pas, pour autant, compensatoire. N'est-il pas urgent d'ouvrir ce débat fondamental ? cf Turpin (P.), « Discriminations compensatoires, discriminations dites « positives » et politiques d'intégration », *Handicaps et inadaptations-Les Cahiers du CTNERHI*, n°71, 1996.

souhaitable de changer. Nous sommes en accord avec Philippe Meirieu et Marc Guiraud lorsqu'ils écrivent que ceux qui sont attachés à la République et refusent de laisser dériver notre société vers la guerre civile, doivent « résister farouchement à toutes les formes de ségrégation sociale et scolaire », « favoriser l'intégration des enfants handicapés, des exclus de toutes sortes, et imaginer des activités où tous les jeunes, quels qu'ils soient, puissent faire l'expérience de leur ressemblance fondatrice »<sup>1</sup>. Dans cette isotopie, la question se pose en terme d'équité et se résout grâce à une volonté d'insertion. L'exclusion est d'ailleurs le thème princeps des grandes diatribes politiques d'aujourd'hui, la lutte essentielle de notre société en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle, l'urgence d'agir. Même si les « exclus » ne sont pas les « handicapés », les termes du débat sont les mêmes. « *La lutte contre l'exclusion, dit Geneviève De Gaulle-Anthonioz, doit être un impératif national* »<sup>2</sup>. La loi d'orientation pour le renforcement de la cohésion sociale, comme un pendant à celle en faveur des personnes handicapées, répond à cette attente et devrait permettre une plus juste distribution des aides. La problématique de l'intégration scolaire de l'enfant handicapé ou en difficulté relève, elle aussi, de ces préoccupations. Elle considère l'élève comme un futur citoyen qui devra trouver sa place dans la société. C'est là que l'engagement de chacun est mobilisé pour la construction d'une société de justice, qu'associations et institutions peuvent signifier leur conception de l'organisation de la cité et de la vie sociale qui la sous-tend. C'est là aussi que se définissent et s'imposent le rôle et le pouvoir de l'Etat. Certes, il importe que l'initiative privée possède son dynamisme et sa liberté ; mais les pouvoirs publics doivent conserver un rôle essentiel quant au contrôle des coûts et de la pertinence des projets. L'action régulatrice de l'Etat, légitimée par sa neutralité, son impartialité et sa compétence, est seule susceptible de pouvoir garantir une réelle éthique du service rendu et une égalité d'accès à une prestation médico-éducative de qualité, dans quelques circonstances et en tout lieu. Si le corps social a la volonté que soient traitées de manière commune les questions de scolarité et de soins, seule la puissance publique peut efficacement réaliser une synthèse des besoins, tant éducatifs et thérapeutiques que financiers. Concrètement, notre société aura pour tâche de traduire, au moins juridiquement, cet idéal. D'aucuns soutiennent que la loi de juin 1975, trop liée au contexte et aux concepts d'une époque, mérite d'être réformée. L'actualiser, c'est envisager des modifications dans le sens, notamment, d'une meilleure reconnaissance des droits des usagers et de la nécessité impérieuse d'évaluer les actions. A l'instar de François Faucheux<sup>3</sup>, demandons-nous s'il n'est pas plus intéressant, désormais, d'intégrer les institutions nées de l'avant-1975, dans une loi plus large de « cohésion sociale ». Le paradigme à développer et promouvoir aujourd'hui doit, en effet, condenser une vision globale de la personne, considérée comme citoyenne à part entière quelles que puissent être ses particularités, et une reconnaissance sociétale de ce qui la discrimine. Il s'agit, ni de renoncer à l'élargissement du droit commun pour tous, ni de supprimer les discriminations dites positives, mais de traduire plus concrètement encore ces deux utopies conjointement. Le débat sur le maintien -ou non- du principe des compensations

---

<sup>1</sup> Meirieu (Ph.), Guiraud (M.), *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997, p.192.

<sup>2</sup> De Gaulle-Anthonioz (G.), Présidente du mouvement ATD-Quart monde, interview in *Valeurs mutualistes* MGEN N°180, janvier 1997, p.17.

<sup>3</sup> Faucheux (F.), op.cit., pp. 17-19.

spéciales, trop souvent englué dans des considérations budgétaires à court terme, s'efface devant l'impérieuse nécessité de repenser tous les dispositifs antérieurs dans un cadre plus général, celui de l'insertion sociale.

Le dernier plan de pensée concerne l'isotopie philosophico-éthique: c'est le niveau anthropologique. Qu'est-ce que l'homme, qu'est-ce qui spécifie l'humain ? Telles sont les questions qui interpellent nos modes d'être et de vivre avec les personnes handicapées. Dans sa pensée, quelle place l'homme fait-il à l'homme différent ? Le reconnaît-il, intègre-t-il son humanité ? Lui laisse-t-il seulement la possibilité de pénétrer son univers mental ? Aujourd'hui, la volonté d'assimiler, de banaliser le handicap par un encadrement et un traitement intenses doit être entr'aperçue dans le danger de ses limites. « *L'ensemble du corps social doit concevoir l'intégration autrement que comme une normalisation assimilatrice (...)* Cela signifie que l'on accepte que l'éducation et la réadaptation trouvent leurs limites réelles pour que la réduction de la déficience et de l'incapacité (qui ne peut être totale) débouche sur une véritable tolérance d'une irréductible différence.<sup>1</sup> » Les individus handicapés demandent moins l'intégration que la reconnaissance. « *Ils ne rêvent pas d'une inclusion qui serait le contraire de l'exclusion, rappelle Charles Gardou. Ils aspirent à des contacts de proximité. Ils attendent l'échange d'un regard empathique, et non ce regard de mise à distance qui mesure la différence et classe dans des normes* »<sup>2</sup>. C'est là tout le problème de la rencontre avec l'altérité. Les émotions tissent ou défont le lien qui se fait ou n'aura jamais lieu. Trop d'éprouvés s'y enchevêtrent et fragilisent sa résistance. Pour que l'homme s'humanise, il faut pourtant qu'il puisse entrer dans une logique de la compassion<sup>3</sup>. L'isotopie philosophico-éthique est le premier et le dernier plan incontournable. Si la relation s'engage d'abord « au niveau des viscères » et déclenche des sentiments ambigus et irrépressibles, une remise en question peut réussir à construire ce « faire avec » l'autre, cet autre différent de nos certitudes à être, à supporter, à vivre, mais dont la ressemblance, à défaut d'être de l'ordre du fait avéré, relève de l'existence éthique, comme la postulation de l'égalité de dignité de l'autre, de tous les autres. Ainsi l'affect est vivifiant lorsque la réflexion philosophique, éthique voire même théologique, le nourrit et lui donne sens. A défaut de ne pouvoir jamais répondre à l'énigme de l'autre et d'en déduire un mode d'emploi, au moins peut-on essayer d'approcher sur le chemin de la rencontre. C'est de ce seul lieu que peut être posée la question du « bien de l'enfant » qui, comme le pensait Emmanuel Kant, peut être ailleurs, la plus grande des tyrannies. Nous nous trouvons à ce niveau, lorsque nous avons parlé de Jean, Alain, Marine et les autres. Si nous avons ainsi émaillé nos propos de ces entre-parenthèses, c'est parce que, au delà de nos efforts de maîtrise rationnelle déployés, l'humain avait besoin de parler. L'homme est toujours

<sup>1</sup> Zucman (E.), « Vivre ensemble? Les barrières psychologiques s'opposant à l'intégration des personnes handicapées », journées d'étude du CTNERHI, Strasbourg, 22-24 mars 1981, Publication du CTNERHI, n°3, septembre 1982.

<sup>2</sup> Et plus loin, « *ils refusent... avec force, les discours sur l'intégration qui ressemblent fort à une dilution et qui traduisent l'incapacité du système éducatif à accepter la différence.* », Sciences de l'Éducation et Recherche sur le handicap", in Sciences de l'éducation, regards multiples, sous la direction de Avanzini (G.), op. cit., p.80.

<sup>3</sup> Comme le dit Emmanuel Lévinas, « le fait qu'autrui puisse compatir à la souffrance de l'autre est le grand événement ontologique. Souffrir avec l'autre, souffrir pour autrui : c'est le commencement d'une humanité difficile... » Lévinas (E.), « Une éthique de la souffrance », revue Autrement, n°142, février 1994, p.135.

derrière l'acteur, le professionnel comme le politicien; puissent-ils l'accepter et lui donner la parole ? La personne handicapée révèle nos faiblesses dans la maîtrise des événements et nos failles dans nos convictions. Elle dit tout à la fois : « *tu vois qui je suis, différent de toi ; tu vois aussi ce que tu pourrais être, saurais-tu être dans ce cas ?* » Elle nous apprend à envisager un monde dans lequel le handicap donne la pleine consistance des choses et anéantit opportunément les modèles illusoire de la force, de l'intelligence et de la perfection esthétique<sup>1</sup>. Elle édifie incidemment de nouvelles relations sociales, instituées sur de vraies références dont la principale est la solidarité. La solidarité émerge d'une démocratie avancée imprégnée des valeurs éthiques de responsabilité et d'ouverture sur l'autre. Elle cherche à accroître l'humanité en l'homme, et non à produire l'exclusion. « *La solidarité à laquelle nous invite l'enfance handicapée, est l'ouverture sur une condition humaine différente, et l'intellection du handicap est l'un des paramètres du bouleversement conceptuel que nécessite l'abord du XXI<sup>e</sup> siècle et l'aventure de l'avenir.*<sup>2</sup> » Il faut faire place à cet autre soi inimaginable, et l'épreuve est toujours à recommencer. Ce n'est pas tant l'intelligence qui manque, mais l'acceptation de l'impensé dans son intimité mentale ; ce n'est pas tant les mots qui manquent, que l'audace et le devoir d'y réfléchir pour donner une réponse à la sommation éthique. Sans l'intégration de ce plan psychique, aucun autre n'a de sens mais se trouve stérilisé. Cependant, il ne convient pas non plus qu'il reste exclusif et envahisse toute la rencontre ; car il risque fort de n'en résulter qu'un malaise indépassable ou une dépression sans avenir. Cette dernière isotopie doit être étayée par les deux autres qui la stimulent dans une recherche de solutions. C'est à ce prix que pourra se construire le choix philosophique d'une école des différences.

Ainsi, notre travail a-t-il requis trois plans de discours différenciés mais étroitement reliés. L'homme, le citoyen, l'élève en sont les figures allégoriques. L'exclusion d'un des termes -ou leur confusion- empêche toute clairvoyance. L'intégration scolaire des enfants handicapés ou en difficultés ne demeure un problème insoluble que si la complexité reste dans le brouillard épais d'idées hésitant entre un pragmatisme tout-puissant ou la passivité, une militance forcenée ou la démobilisation, un vœu pieu ou l'aveuglement. L'intégration scolaire n'est ni impossible, ni nécessaire ; elle est impossible et nécessaire<sup>3</sup>. Elle est la manifestation dialectique et paradoxale du « droit à la différence » et du « droit à la ressemblance ». La tension ainsi créée devrait stimuler toujours plus notre inventivité. Entre les trois isotopies, circule un dynamisme qui permet de se situer. La question fondamentale reste celle de l'intégration des trois niveaux que nous avons définis, intégration sans laquelle quelque chose manque à l'appréhension, s'éténue dans la toute-puissance/impuissance de l'action, se perd dans des engagements politiques aussi agressifs que stériles, se coupe ou se dilue dans le puits sans fond des éprouvés

---

<sup>1</sup> Elle « présente à la société un miroir où se reflètent les problèmes fondamentaux les plus angoissants : l'origine et l'identité, la rivalité et la succession, la sexualité et la violence ». Capul (M.), *Infirmité et hérésie. les enfants placés sous l'Ancien Régime*, Toulouse, Privat, collection Racines, 1990, p. 147.

<sup>2</sup> Jeanne (Ph.), Laurent (J.P.), op. cit., p. 155.

<sup>3</sup> Bonjour (P.), Lapeyre (M.), op. cit. L'impossible maintient notre vigilance en éveil, quand le nécessaire décuple notre volonté.

mal discernés. Tenir ensemble les trois pôles, à l'instar d'une figure triangulaire qui livre, en même temps, ses angles et ses liens, c'est s'inscrire délibérément dans la voie de l'humanisation, c'est s'engager civiquement pour une société démocratique et forte des valeurs de la République, c'est croire enfin à l'action quotidienne sur le terrain, dans sa juste mesure, entre le trop spéculatif et le trop opératoire, entre l'attentisme-alibi et l'activisme-gadget, entre l'impossible et le nécessaire.

Puissions-nous avoir contribué à dévoiler les sens de l'intégration scolaire. Si la question de l'altérité s'y pose en partie, elle n'en constitue pas moins, en même temps, la totalité. L'intégration scolaire condense, à elle seule, toutes les apories générées par les entrelacs du singulier et de l'universel, de l'intimité et de l'humanité. Elle est un hologramme<sup>1</sup> de la question du même et du différent.

---

<sup>1</sup> Dans l'acception qu'en donne Edgar Morin. Le « principe hologrammatique » peut nous aider à penser la complexité. « Dans un hologramme physique, le moindre point de l'image de l'hologramme contient la quasi-totalité de l'information de l'objet représenté. Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie. » Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1992, p.100.