

# L'intégration scolaire de l'enfant handicapé (1991-2002)

Bernard Vandewalle

► **To cite this version:**

Bernard Vandewalle. L'intégration scolaire de l'enfant handicapé (1991-2002). Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2002, Dossier spécial "Dixième anniversaire" : dix ans d'enseignement, pp.113-127. hal-02406251

**HAL Id: hal-02406251**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406251>**

Submitted on 12 Dec 2019

**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.

# L'INTÉGRATION SCOLAIRE DE L'ENFANT HANDICAPÉ (1991-2002)

**Bernard VANDEWALLE**

Lycée Pierre-Bayen, Châlons-en-Champagne

Résumé. – La loi d'orientation de 1989 fait pleinement droit aux difficultés de l'enfant et à l'intégration scolaire du handicap. Ce faisant, elle initie une refonte en profondeur des dispositifs de l'intégration scolaire qui coïncide avec la création et le développement des IUFM. Le développement de l'intégration scolaire, en substitution des anciennes classes de perfectionnement, doit s'accompagner d'une réflexion approfondie sur les enjeux, mais aussi les limites et les ambiguïtés de l'intégration recherchée, si l'on ne veut pas retomber dans l'ornière de la ségrégation. L'intégration ne relève ni de l'assimilation, ni de l'insertion. Elle nous engage à penser une relation inédite entre l'identité et la différence, la normalité et le pathologique et ainsi à réexaminer la notion de handicap.

*Abstract. – The 1989 Orientation Act fully concentrates on the difficulty to fit handicapped children into the educational system. To this purpose, it has proceeded to a complete reshuffling of the measures taken for school integration at the times when IUFMs have been created. The development of school integration, in replacement of the former improvement classes, must be coupled with a thorough study not only of the stakes but also of the limits and ambiguities of the intended integration if one wishes not to fall again into the deadlock of segregation. Integration means neither assimilation nor insertion. It prompts us to set up a new relation between identity and difference, normality and pathology to reassess the notion of handicap.*

**L**a loi d'orientation de 1989 a clairement mis, selon une expression désormais consacrée, l'enfant au centre du système éducatif. Ce faisant, elle a fait droit aux difficultés de l'enfant que celles-ci soient scolaires, sociales, voire même de l'ordre du handicap. En effet, le service public de l'éducation « contribue à l'égalité des chances », garantissant le droit à l'éducation à chacun, l'insertion dans la vie sociale et professionnelle, l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue et ce pour tous les jeunes, indépendamment de leur origine sociale. La loi note également que « l'intégration des jeunes handicapés est favorisée » (article 4 du Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°4 du 31 août 1989). Un effet es-

sentiel de la loi d'orientation est d'intégrer la réglementation propre à l'adaptation et l'intégration scolaires au corpus réglementaire commun à l'ensemble du système éducatif. Ce faisant, le droit à l'éducation pour les populations en difficulté (enfants handicapés, enfants issus de milieux sociaux très défavorisés, etc...) devient un enjeu majeur.

## **Le dispositif réglementaire de l'intégration**

On connaît les effets de cette loi d'orientation : création des IUFM en substitution des écoles normales (article 17) à compter du 1<sup>er</sup> septembre 1990, mise en place de la politique des cycles et des programmes correspondants. On perçoit quelque fois moins le fait que cette loi a rendu indispensable la création de dispositifs rénovés de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Les dix ans de l'IUFM incluent ainsi la mise en place des classes d'intégration scolaires (CLIS), en substitution des classes de perfectionnement créés le 15 avril 1909. Le passage du perfectionnement à l'intégration suppose un réaménagement des dispositifs, une évolution des pratiques et surtout des mentalités. Les IUFM participent à cette évolution, moyennant la formation dispensée sur deux ans au CAPSAIS en direction des futurs enseignants spécialisés appelés à évoluer dans les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires, mais aussi par la formation des professeurs des écoles, des collèges et lycées aux enjeux et aux modalités de ces pratiques d'intégration (formation dispensée notamment par des psychologues scolaires et des maîtres spécialisés de terrain). On y insiste sur la nécessité de participer aux actions d'intégration (par exemple par l'élaboration de projets communs à la classe d'intégration scolaire [CLIS] et à la classe "ordinaire" dans le cadre d'une intégration collective), sur les modalités de prise en charge de l'enfant handicapé dans le cadre de l'intégration individuelle en classe ordinaire ou encore sur le travail possible sur les représentations du handicap pour faire évoluer les mentalités. Ce dispositif est pour l'essentiel reconduit dans une circulaire récente (avril 2002), avec quelques réaménagements néanmoins, même si ceux-ci portent davantage sur les dispositifs de l'adaptation scolaire (RA-SED).

La notion d'intégration apparaît, dans l'esprit plus que dans la lettre, avec la loi de 1975 relative aux droits des personnes handicapées (loi 75-534 du 30 juin 1975). On y voit en effet soulignée l'importance du maintien dans un cadre de vie et de travail ordinaire, comme solution préférentielle, dont l'alternative (la prise en charge spécialisée) reste le pis-aller. Ainsi, l'obligation éducative relative aux élèves handicapés s'exerce sous forme d'éducation

ordinaire ou à défaut sous forme d'éducation spéciale. Cette loi, commune au ministère de la santé et de l'Éducation nationale, affirme les droits fondamentaux de la personne handicapée relativement aux soins, aux ressources, à l'éducation, à la formation professionnelle, aux transports et aux loisirs ; elle en fait même une obligation nationale. Elle correspond à la « première vague » des textes réglementaires se préoccupant d'abord de définir les droits des personnes handicapées et leur reconnaissance administrative par les commissions compétentes de l'éducation spécialisée. Cette affirmation des droits fondamentaux n'a de sens que de redéfinir conceptuellement la notion d'inadaptation, effectuant le passage d'une approche défectologique en terme d'infirmité ou de manque à celle positive et processuelle à la notion de handicap (qui fera l'objet d'une définition précise dans la classification internationale des handicaps dans une nomenclature en 1989). Ce travail fondateur a rendu indispensable la définition scolaire de l'intégration, l'insertion sociale étant clairement préconisée. Il s'agit là de la seconde "vague" réglementaire propre aux années 1980. Deux circulaires s'y attachent précisément en 1982 et 1983 (circulaires 82-2 du 28 janvier 1982 et 83-4 du 29 janvier 1983). Elles préconisent l'intégration de l'enfant handicapé en milieu ordinaire, en vue de favoriser son insertion sociale, misant sur l'évolution des esprits (« une modification profonde des mentalités et des comportements ») et le partenariat avec les parents. Attentives aux pesanteurs et aux résistances inévitables, elles font état du risque, toujours présent, d'un retour d'effets ségrégatifs, risque encouru par toute structure spécialisée. À l'utopie de l'intégration idéalisée est même substituée la patience d'une lutte contre « les phénomènes d'exclusion ou de ségrégation ». Ce réalisme prend acte des pesanteurs et des résistances qui ont conduit par exemple à laisser perdurer à la Réunion les classes de perfectionnement normalement caduques depuis 1991. On trouvera dans l'ouvrage de Jean-Marc Lesain-Delabarre (2000) une analyse plus générale des résistances engendrées par le système éducatif et plus généralement par la société. La circulaire d'avril 2002 insiste encore sur la nécessité de les supprimer : « Les classes de perfectionnement, encore existantes, doivent être impérativement supprimées dans les deux années à venir », le dispositif étant incompatible avec la pratique et la philosophie de l'intégration telles qu'elles ressortent de la loi d'orientation de 1989. Ainsi il appartient aux CCPE (commissions de circonscription de l'éducation spécialisée du préélémentaire et de l'élémentaire) et au groupe départemental de coordination Handiscol de trouver les solutions d'orientation des élèves et de réutilisation des postes d'enseignants spécialisés vers les CLIS ou les RASED.

Deux formes d'intégration scolaire sont définies, selon que l'intégration est individuelle en classe ordinaire (solution à rechercher en priorité) ou col-

lective en classe spécialisée. Comme telle, l'intégration de l'enfant handicapé suppose la définition d'un projet personnel attentif à l'évolution des difficultés de l'enfant. Cette intégration scolaire peut être partielle ou totale (l'intégration scolaire comme processus). Une troisième et dernière vague de textes réglementaires a permis de définir les dispositifs permettant d'appliquer cette politique d'intégration scolaire, de la traduire en actes. Le réseau d'aide spécialisée auprès des élèves en difficulté est créé le 9 avril 1990 à la place des anciens GAPP ; les classes d'intégration scolaire remplacent le 18 novembre 1991 les classes spécialisées de perfectionnement ; les unités pédagogiques d'intégration sont créées le 17 mai 1995 pour les adolescents en collège. Le dispositif des SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) participe à la fois de l'adaptation (par le recours à une formation à la fois professionnelle et en alternance) et de l'intégration (au sens où l'intégration de la SEGPA à la vie du collège et à ses apprentissages reste un enjeu fondamental). Substitution de mots ou de pratiques ? Quelles sont les catégories, les pratiques propres à l'intégration scolaire qui lui permettent de rompre avec la notion de perfectionnement ? L'intégration scolaire correspond à une manière de voir ou de percevoir le handicap, à un mode de penser, à un ensemble de pratiques à la fois scolaires et sociales. Comme telle, l'intégration est une catégorie inévitablement idéologique, par les présupposés sociaux et politiques qu'elle véhicule. Le difficile étant pour nous de la mettre en perspective, à la fois dans ses limites et dans ses apports, de percevoir ses *a priori*, quelque chose comme son impensé. Cette tâche est plus aisée à l'évidence quand on s'applique à interroger les catégories les plus anciennes, en disposant de tout le recul nécessaire, comme l'anormalité, l'arriération ou l'inadaptation de l'enfant. Mais l'intégration fait partie de notre temps, obligeant à faire en quelque sorte l'histoire du présent. L'examen de cette politique de l'intégration scolaire, dont nous avons tenté de montrer à la fois les enjeux et les limites, doit nous conduire à examiner le concept même d'intégration avec ses inévitables ambiguïtés.

## La ségrégation du handicap

Ne faut-il pas alors partir de son contraire, la ségrégation ou la stigmatisation selon le nom qu'on lui donne, l'intégration affirmant un droit là où le fait est plutôt celui de l'exclusion ? Comme le fait remarquer Schopenhauer, ce qui est en effet premier, c'est le concept de tort, non celui de droit. Le droit n'est pas un concept positif (comme tel, un pur non-être). Il renvoie bien plutôt à une notion négative, le droit se définissant par la possibilité de faire ce qui ne

nuit pas à autrui (Schopenhauer, 1996, p. 78). Le fait de la ségrégation (de *segregatio*, séparer de la masse, antonyme d'agrégation, de *aggregatio*, renvoyant à l'admission dans un corps) est phénoménologiquement premier, le droit de l'intégration venant en second lieu corriger ses effets d'exclusion. Comment analyser cette notion de ségrégation ? Quelles sont les conditions de possibilité de cet ensemble de régimes de discours et de pratiques sociales qui forme la ségrégation dans l'histoire ?

La ségrégation du handicap commence dans l'antiquité par la pratique radicale de l'exposition [*apothesis*] qui consiste à rejeter la difformité hors de la cité (là où la maladie mentale était plutôt cachée dans les familles), loin de l'espace des hommes, dans la nature, laissant à l'enfant une faible chance de survivre, s'il n'est pas dévoré par les bêtes sauvages ! L'enfant exposé le plus célèbre est Œdipe (de *Oïdos*, pied enflé), rejeté comme on sait par ses parents. Il est celui qui porte le stigmate de sa naissance et de sa destinée, l'homme différent qui tombe dans le piège du désir du même (le même désir que son père, voir Barreyre, 2000, p. 16). Emblématique de la différence rejetée, Œdipe est voué au désir du même, ce qu'il paye d'une infirmité reçue à la naissance et d'une infirmité acquise, la cécité. Il est l'infirmes qui sait (*Oïda*), celui qui peut affronter les questions du Sphinx, figure du monstrueux (Vernant, 1988). La différence est aussi ce qui délivre à fois un pouvoir et un savoir (comme en témoignent les dynasties de tyran boiteux dans l'antiquité). La *République* de Platon donne la théorie de cette pratique de l'exposition : « Quant aux rejetons de sujets sans valeur, et à ceux qui seraient mal conformés à la naissance, ces mêmes autorités les cacheront comme il sied, dans un endroit que l'on ne nomme pas et que l'on cache » (Platon, 1950, p. 1034). C'est une double exclusion qui est en jeu ici, à la fois spatiale (de l'espace humain de la cité dans un non-lieu qui renvoie à l'animalité et à la nature) et linguistique (puisqu'il n'est même pas de mot licite pour désigner cette relégation, l'ordre du langage restant d'institution fondamentalement politique comme le souligne le *Cratyle* de Platon). Le handicap n'a pas de place dans l'ordre divin, cosmique et social de la cité antique qu'il vient toujours perturber. Le judaïsme et le christianisme vont proscrire cette pratique antique de l'exposition, Jésus invitant à son banquet « les estropiés, les aveugles et les boiteux » (Luc, 14, cité et commenté par Stiker, 1997, p. 17). L'infirmité nous ramène plutôt à notre humaine condition, terrestre, comme en témoigne le combat nocturne de Jacob avec l'ange qui le laisse boiteux (il se démet la hanche). La proximité avec le divin, avec l'Autre, se paye et se marque dans la chair même, comme si le divin devait y laisser son empreinte. Le tableau d'Eugène Delacroix, dans l'église Saint-Sulpice à Paris, souligne

parfaitement cette différence de condition par le regard plein de compassion de l'ange et l'étreinte d'une lutte qui est celle de la chair et de l'esprit.

La ségrégation suppose de « durcir » à la fois les identités et les différences. La fonction de la différence stigmatisée est alors de renvoyer au même la représentation convenue qui a pour effet de dessiner en creux l'image rassurante de l'identique. Erving Goffman (1996) a parfaitement souligné le rôle des interactions sociales destinées à établir des scénarios de communication et d'échange entre une personne « normale » et une personne « différente ». Chacun doit, dans ce format de communication, se conformer au rôle (un ensemble de gestes, de comportements, de discours) qui est attendu de lui : celui de la personne « normale » découvrant et gérant une situation de handicap ; celui de la personne handicapée communiquant avec un « valide ». Dans cet échange de regards, l'homme stigmatisé a tendance à se sentir en représentation permanente, comme s'il intériorisait le point de vue des « normaux » et l'image que les autres se font de lui. Un échec, si minime soit-il, sera en effet toujours interprété comme l'effet de cette différence. Tout comportement sera adressé à sa situation de handicap comme principe de compréhension fondamental. En termes sartriens, la personne handicapée doit jouer en permanence son handicap, rapportant le « pour-soi » de sa liberté à « l'en-soi » d'un étiquetage social. Goffman propose le concept de stigmaté (au sens d'une marque infamante) pour rendre compte de ce processus social de constitution du handicap en stigmaté. Le stigmaté renvoie à la différence entre l'identité sociale attendue et l'identité réelle. Cette dialectique de la stigmatisation et de la normalité confronte la personne handicapée à une double contrainte : il doit à la fois nier son handicap (recherche de l'identité) et se tenir à distance pour se conformer à l'image attendue (manifestation de la différence). Cette codification sociale du rapport stigmatisé / normalité suppose la mise en place de stratégies d'adaptation réciproque, où l'on voit le stigmaté se rendre indispensable à tout système de normalisation. La stigmatisation est ainsi un processus qui consiste à opposer une identité première à ce qui n'est jamais que l'image rassurante de son inversion. Ce qui n'est jamais mis en doute alors, c'est la stabilité de cette identité, pensée sur un mode substantiel (comme nature) et non processuel.

Ces pratiques de la ségrégation s'alimentent à une peur fondamentale de la différence. Nature et société sont en effet articulées sur la reproduction du même, que l'ordre soit biologique ou social. Comme le montre Canguilhem, l'existence du monstre ou de l'infimité altère la confiance fondamentale celle qui nous conduit à voir « le même engendrer le même ». C'est alors l'écart, l'équivocité ou le raté qui apparaissent, nourrissant une peur très profonde. « Un échec de la vie nous concerne deux fois, car un échec aurait pu nous

atteindre et un échec pourrait venir par nous » (Canguilhem, 1962). L'autre de la vie, le non-vital est alors le monstrueux (limite interne au vivant) et non la mort (limite externe). La peur de la différence s'alimente ainsi à un désir fondamentalement mimétique, désir du même comme l'a fortement souligné René Girard (Girard, 1972). Une approche purement rationnelle du handicap n'y verrait sans doute qu'un autre ordre possible, là où notre relation affectée et « pathétique » à la différence fait émerger nécessairement peurs et angoisses. La peur est première phénoménologiquement, comme processus primaire et jeu des pulsions de mort et de conservation en nous, là où l'intégration suppose une maîtrise et une réflexivité d'ordre secondaire, nécessairement acquises. Ainsi, la peur est première, principe pathétique « chaud » ; l'intégration est seconde, comme méthode, élaboration secondaire « froide » qui ouvre la possibilité d'une pratique de liberté.

Le prototype de la ségrégation est l'exclusion du lépreux au Moyen-Âge, comme l'a fortement souligné Michel Foucault (1975). On refoule en effet le lépreux aux marges de la cité (pratique de clôture, de rejet, d'exil). Le traitement social de la lèpre est le modèle même de l'exclusion. L'exemple de la lèpre est parfaitement révélateur du jeu en miroir qui unit identité et différence : la léproserie ressemble en fait étrangement à un monastère, à l'exemple du rite d'admission ou de la reconstruction plus générale d'un ordre en marge de la cité. De même, la marginalité reconstitue un ordre (la monarchie argotique) qui a ses règles propres, ses confréries, sa sémantique [les « focandeurs » (receleurs), « orphelins » (mendians débutants) ou « francs mitoux » (faux malades), etc.]. « Les gueux ont leurs magnificences et leurs voluptés, comme les riches et, dit-on, leurs dignités et ordres politiques » affirme Montaigne dans ses *Essais* (cité et commenté par B. Geremek, 1997, p. 200). La différence au sens large (l'infirmité, la pauvreté, la marginalité, la folie) va entrer progressivement dans un dispositif de sécurisation, probablement au XIV<sup>e</sup> siècle, en raison des grandes épidémies, du vagabondage et de la grande « truanderie » qui alimentent, comme l'a bien montré Jean Delumeau, une grande peur en occident. Des centres hospitaliers sont créés. On commence peu à peu à distinguer les « publics » (vagabonds, prostituées, infirmes) et à se préoccuper de tout ce qui rend la marginalité inutile et improductive. Le XIV<sup>e</sup> siècle fait naître un dispositif sécuritaire qui n'a pas cessé de produire ses effets (Geremek, 1987)... Il s'agit désormais de faire entrer ces populations dans un dispositif de normalisation et de productivité, préparant le grand renfermement de l'âge classique et la création de l'hôpital général (1656) si bien décrits par Michel Foucault.

Un modèle alternatif à celui de la lèpre va se constituer qui procède plus du quadrillage normalisateur et du découpage analytique, celui de la peste.



Apparaît alors quelque chose comme une intégration normalisatrice... Les frontières entre intégration et ségrégation semblent alors se brouiller, puisqu'on voit une pratique de ségrégation utiliser une stratégie d'intégration dont les fins sont le contrôle et la normalisation. Au XIX<sup>e</sup> siècle, ces deux modèles de la lèpre et de la peste vont s'unifier (traiter le pestiféré comme un lépreux dans une ségrégation fonctionnant comme une intégration disciplinaire). Ceci doit nous amener à nous interroger. Il ne faut pas en rester à un partage commode entre une ségrégation purement négative et le positif d'une intégration parée de toutes les vertus. Comme l'a souligné fortement Michel Foucault, l'éducation spécialisée (comme régime de discours, de visibilité et ensemble de pratiques) trouve son origine dans la diffusion de pratiques fondamentalement disciplinaires dans les prisons, les écoles, les ateliers, bref dans la constitution d'une société de contrôle. L'intégration peut ainsi fonctionner tout aussi bien comme un dispositif de contrôle et de normalisation de la différence, présentant ce qui est une ségrégation sous l'aspect plus acceptable d'une « intégration ». Le débat actuel sur la réforme de l'ordonnance du 2 février 1945 et la place respective de l'éducatif et du « répressif » dans la prise en charge des mineurs délinquants réactivent en réalité des éléments très anciens. L'échec patent des centres fermés (centres spéciaux d'observation ou de surveillance de l'éducation spécialisée) devrait alimenter une certaine prudence et un souci avant tout éducatif (Bourquin, 2002). Ainsi, l'intégration ne peut être qu'une lutte constante contre une force d'inertie et une pente naturelle qui vont en réalité dans le sens d'une ségrégation. A quelles conditions l'intégration peut-elle se déprendre de cette tentation normalisatrice et de ce vertige ségrégatif ?

## **Intégration et handicap**

Il faut ici reprendre le problème à sa racine, c'est-à-dire du point de vue de la relation de l'identité et de la différence et souligner en premier lieu le fait que l'identité en question ne saurait exister qu'à la condition d'abriter en elle la différence. C'est l'acquis de Freud que d'avoir établi fortement ce point. La « normalité » prétendue abrite bien souvent le pathologique qu'elle voudrait pourtant rejeter aux marges, comme en témoigne l'existence même d'une psychopathologie de la vie quotidienne : l'ordinaire de la vie abritant en fait quotidiennement l'extraordinaire des ratages du discours et de l'action, symptômes névrotiques du défaut essentiel que chacun porte en soi. L'obsession et la phobie, l'angoisse et l'hystérie marquent à un certain degré le fonctionnement très ordinaire de la psyché, sans parler de la sexualité où l'on voit

bien souvent la rigidité normalisatrice et moralisatrice d'un idéal du moi et d'un sur-moi fort rigides abriter en fait plus de pathologie que la « déviance » rejetée...

Ainsi, le différent est dans l'identique, l'autre dans le même, comme le vers est dans le fruit. Ne sommes-nous pas ces enfants du tableau de Pieter Bruegel l'ancien pris par la vanité et la futilité de nos jeux de pouvoir (*Les Jeux d'enfants* de 1560) ? Notre monde n'est-il pas ce « monde à l'envers » si bien décrit par *Les Proverbes flamands* de 1559 ? Ne sommes-nous pas semblables à ces aveugles qui se guident mutuellement vers le fossé (*La Chute des aveugles* de 1568) ? La prosopopée de la folie dans l'admirable *Éloge de la folie* d'Érasme lui fait dire « qu'il n'y a sans doute pas, dans l'espèce humaine, un seul individu sage à toute heure et dépourvu de toute espèce de folie » car « la comédie de la vie ne se joue pas différemment » même pour un certain « grécisant » nommé Érasme (Érasme, pp. 47, 37, 84)... L'identité a plus à voir avec un processus, une instabilité constitutive et protéiforme qu'une substantialité et une naturalité prétendues (ce que Foucault appelait une morale d'état-civil). En fait, cette question de l'identité est un enjeu politique fondamental, l'ordre social et politique ayant besoin du même, de la reproduction de l'identique, comme son enjeu premier et véritable. Assigner la différence en reflet inversé du même, c'est donner à l'identité la caution rassurante de sa légitimité. Comme l'a bien montré Michel Foucault, une société suppose une structure d'exclusive, un ensemble de gestes et de pratiques par quoi elle repousse ses autres (malades, fous, déviants, marginaux) à ses marges propres. En fait, c'est le partage qui est transcendalement premier, commandant la distribution de la normalité et du pathologique, de la raison et de la folie.

Si le même abrite nécessairement la différence en soi, c'est que l'autre à son tour est habité par l'identique. Ce que l'intégration suppose, c'est cet axiome fondamental qui peut seul rendre possible une thérapie, une éducativité. Si la différence est de l'ordre d'une altérité fondamentale, alors seule la ségrégation est possible. La pratique de l'intégration suppose le préalable d'une refonte théorique de la question du handicap pensé à partir des deux attributs fondamentaux de la relativité et de la processualité. Il n'y a pas ainsi de handicap en soi qui ne peut prendre sens qu'en fonction des attentes normatives qui sont celles d'une société, d'une culture, d'une histoire. Mon désavantage éventuel (au sens de la nomenclature du handicap parue en 1989) relatif à ma situation sociale (familiale, professionnelle) n'a de sens que relativement à un profilage normatif d'un certain nombre de rôles et d'attributions socialement définies. De même, mes incapacités n'ont de sens que rapportées aux attentes normatives d'une société, à ses exigences propres et aux aides

qu'elle peut apporter en réaménageant ses structures. La déficience enfin est tributaire des normes biologiques, sanitaires, psychologiques qui permettent de la reconnaître. C'est là l'enjeu propre du passage des catégories idéologiques d'anormalité, d'arriération ou d'inadaptation (où l'enfant est décrété en soi inadapté) à celle de handicap comme situation doublement évolutive et relative. L'axiome fondamental de l'intégration est que la différence ne surgit que sur un fond d'humanité commun. Ainsi la folie abrite en elle un reste de raison, de sorte qu'elle est bien un négatif ou un autre pour la raison, sans pour autant que la raison ne puisse s'y retrouver. Elle est, comme la maladie, un moment du développement de l'esprit comme le souligne Hegel dans la *Philosophie de l'esprit* de son *Encyclopédie des sciences philosophiques* (Hegel, 1830, p. 506).

## L'intégration entre assimilation et insertion

L'intégration est un concept dont la compréhension est d'autant plus problématique que son extension est particulièrement large. On y traite ainsi à la fois de la question de l'immigration, de l'exclusion sociale, de la grande pauvreté, de l'illettrisme ou du handicap. Son territoire premier est plutôt celui de l'immigration (comme en témoigne toute recherche documentaire sur ce thème qui conduit inévitablement à la question de l'intégration des populations d'origine étrangère), relativement à une problématique de l'identité nationale et des différents modes de prise en charge possibles de la « différence » des populations immigrées. Ainsi, Dominique Schnapper (1990, p. 83) met en évidence, à propos de la politique française, le passage d'une logique d'assimilation (centrée sur l'identité du peuple d'accueil et l'extinction progressive de la différence au fil des générations) à une logique d'intégration des populations migrantes (qui fait place à cette différence). Elle montre que l'intégration a plus à voir avec la notion de processus que d'état, au point qu'il serait tentant d'en faire un « concept horizon » (p. 98). L'intégration apparaît alors, à juste titre, moins comme un principe constitutif, au sens kantien, qu'un principe régulateur, soit comme une norme qui doit orienter des pratiques et des logiques de réflexion. Cette comparaison de l'intégration scolaire avec le concept social et politique de l'intégration montre l'ambiguïté d'une notion attirée d'un côté par une logique d'assimilation identitaire et de l'autre par une logique d'insertion centrée sur la différence.

Examinons d'abord cette première différence de principe entre l'intégration et l'assimilation. L'assimilation, par définition, tend à dissoudre la différence dans une identité première (qu'elle soit celle d'un peuple ou d'un sujet

jugé « normal » en fonction d'un ensemble de critères économiques, sociaux, biologiques), à la rapporter à ses normes propres, sans faire droit à la différence concernée. Assimiler, c'est en effet rendre semblable, dans une identification totale du corps « étranger » au corps assimilateur. La métaphore biologique est éloquente : le corps assimile ce qui lui est autre pour le transformer en sa propre substance (Costa-Lascoux, 1991). Dans le cas du handicap, la différence induite par une déficience, une incapacité ou un désavantage devrait, dans cette logique d'assimilation, disparaître comme telle au profit de l'identité du sujet « normal » (tous pareils). L'intégration de la personne handicapée peut tendre à fonctionner sur ce modèle de l'assimilation, au sens où la recherche d'une réduction du handicap, légitime, peut apparaître comme une dénégation de la différence (Stiker, 1996). On est alors confronté à une logique du « rendre semblable », de l'homogénéisation. La volonté intégrative peut alors nous conduire à occulter ce qu'il y a de richesse et de monde propre dans la différence, y compris dans une situation de handicap, en réifiant une normalité qui ne fait plus alors problème. La différence est alors placée dans une extériorité pure, ce qui est éminemment contestable. Dans un contexte différent, celui des clochards si bien décrits par Patrick Declerck dans un volume de la collection *Terre Humaine*, on mesure toute l'ambiguïté des pratiques et des politiques de prise en charge de ces populations. L'auteur va jusqu'à parler de « normopathie » pour stigmatiser « l'orthopédie du désir de normalité » (Declerck, 2001, p. 327) qui va s'appliquer à des hommes qui n'ont souvent jamais connu d'environnement stable et qui sont pris dans des scénarios mortifères d'auto-exclusion (l'exclusion sociale finissant par s'intérioriser) et dans un pragmatisme qui les conduisent bien souvent, par exemple, à abandonner leurs allocations ou à fuir les structures d'hébergement. On tient pour possible, bien souvent, un retour pur et simple à la normalité, contre l'évidence de l'expérience. L'auteur montre ainsi que l'éloge apparent de la différence recouvre bien souvent un désir de normalité et d'identification au même dans le refus de désirs et de logiques existentielles différents : « penser le différent est frappé d'un interdit profond » (Declerck, 2001, p. 103), car c'est le moteur même de la pensée, l'identification du même, qui est alors touché. L'intégration est prise alors du vertige de l'assimilation identitaire.

Le modèle contraire de l'insertion suppose que la différence concernée conserve son identité propre sans s'assimiler à la société d'accueil (comme dans la prière d'insérer de l'imprimerie ou l'insertion en joaillerie d'une pierre dans une monture). Il n'y a pas alors fusion dans le corps d'accueil. Le risque de l'insertion est inverse de celui de l'assimilation centrée plutôt sur l'identité comme on l'a vu. Dans l'insertion, c'est le pôle de la différence qui est privilégié, puisqu'on n'y exige pas l'adaptation aux normes de la société d'accueil.

On risque alors l'épuisement de l'identité par juxtaposition de différences qui ne sont pas véritablement intégrées, puisqu'elles restent telles qu'elles. Un peu comme si la nation (principe politique d'unité basé sur un vouloir vivre ensemble) se réduisait progressivement à une juxtaposition de communautés (principe ethnique de la différence communautaire). Or toute société, comme l'a fortement souligné Durkheim, suppose une adaptation à ses normes propres, une adhésion à ses principes et donc une certaine intériorisation de ses normes. Cette adaptation de l'individu à la société est bien un enjeu éducatif fondamental pour une société qui recherche à la fois une homogénéité de ses membres (un certain nombre d'états physiques et mentaux nécessaires à la société) et une certaine diversité. Chaque génération, dans une socialisation méthodique, agit sur la suivante pour l'adapter au milieu social dans lequel elle devra évoluer (Durkheim, 1995, p. 73). On mesure alors les difficultés auxquelles se trouve confrontée l'éducation partagée entre une valeur individualiste d'épanouissement et de créativité d'une part et un nécessaire projet d'intégration symbolique de l'enfant au collectif qui semble en crise aujourd'hui, d'autre part.

L'anomie croissante de nos sociétés, le mouvement profond de désaffiliation et de désinstitutionnalisation qui affectent notre présent ne sont pas sans effet sur cette problématique de l'intégration. Une profonde révolution copernicienne a affecté nos sociétés modernes en substituant à un principe holiste (antériorité du tout sur la partie, du corps social sur l'individu qui se définit par son appartenance à un ordre symbolique) un principe hyper-individualiste (l'épanouissement de la monade individuelle comme principe premier) depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle (Gauchet, 2002). La récurrence presque incantatoire dans le discours contemporain de la thématique de l'intégration et du lien social est dialectiquement liée à cette désintégration progressive du principe communautaire. Moins le lien social va de soi, plus on insiste sur la nécessité d'une intégration sociale... Peter Sloterdijk donne une description saisissante de cet état de « solitude secondaire », « d'insularisation », de « crise de la parenté et du principe généalogique » caractéristique de nos sociétés (Sloterdijk, 1993, pp. 80-83). Ce qui fait défaut, c'est en somme le symbolique (la socialisation verticale, le principe généalogique, l'identification), au sens étymologique (*symbolon*) de ce qui fait communiquer, de ce qui identifie et de ce qui rapporte à l'unité (la moitié brisée de l'objet qui va servir de signe de reconnaissance).

Le rejet inverse de la ségrégation assimilée immédiatement à un principe négatif participe de la même logique. Les processus de l'intégration et de la ségrégation apparaissent en fait profondément complémentaires. Si l'un se met à fonctionner sans l'autre, le risque est grand alors de voir apparaître un

principe d'aliénation. Toute intégration n'est pas en soi bonne qui dépend en fait des normes sociales et politiques concernées. Être parfaitement intégré dans l'Allemagne des années quarante est certes un gage de « socialisation » réussie mais pas précisément de liberté et d'indépendance... On le voit, une adaptation mécanique et absolue à des normes pré-existantes n'a pas de sens. Inversement la ségrégation au sens du retranchement du groupe n'est pas un processus en soi mauvais. Il l'est, s'il est subi (on est exclu par les autres à son corps défendant) et définitif. S'il est désiré et temporaire, il peut participer simplement de l'expression d'un besoin de solitude (qui n'est pas à confondre forcément avec l'isolement, car il y a des solitudes peuplées) ou d'un projet de création (la figure de l'artiste, du mystique, etc.). La figure même de l'adolescent montre la nécessité psychologique d'une opposition au monde des adultes et d'un principe dialectique d'alternance fonctionnelle entre des périodes tournées vers le monde et l'intégration ou inversement vers le soi et le retranchement (aux fins par exemple de désinvestir les images parentales pour conquérir l'autonomie). Tout individu recherche en fait l'un et l'autre, l'intégration et la ségrégation, selon les moments.

L'intégration suppose en fait une circulation dialectique du même dans l'autre et de l'autre dans le même, un jeu de l'identité et de la différence qui ne durcisse, ni ne réifie ces deux pôles. L'intégration se propose à la fois de préserver l'intégrité du corps social et celle de la personne dite « différente ». Elle doit faire droit à la différence et à ses spécificités existentielles, tout en ménageant les nécessités du principe social et les enjeux d'une adaptation réussie. Appliquée à la situation du handicap scolaire, l'intégration suppose la participation active de la personne « intégrée » – d'où l'enjeu d'un projet qui soit à la fois pédagogique (le symbolique comme élément central de l'apprentissage), thérapeutique (l'imaginaire comme structuration de mes affects et de mes pulsions) et éducatif (le réel physique et social) qui doit donner sens à cette intégration – et de l'institution intégrante. Elle un processus actif plus qu'un état acquis une fois pour toute qui ménage à la fois la possibilité d'une adaptation nécessaire de l'individu à la société et à ses normes et d'un épanouissement de l'individu par la production de normes de vie propres. Ne pas faire droit à cette création individuelle de normes ou à cette appropriation personnelle des normes du collectif (il y a toujours une marge de jeu personnelle), c'est confondre normativité et normalité, une production de normes nouvelles comme dans tout être vivant et une intériorisation et adaptation mécaniques à des normes sociales figées. Oublier l'enjeu d'une adaptation réussie à la société avec ses attentes normatives propres, c'est confondre l'adaptation de l'enseignement (où les compétences et les objectifs restent communs, seuls les moyens pédagogiques en nombre, temps, supports, dé-

marche, sont aménagés) et la spécialisation (on reste « à part » dans l'occupational, sans enjeu d'apprentissage véritable), c'est nier le réel. Ce jeu de la différence et de l'identité qui fait l'intégration réussie est constamment menacé par un risque normatif d'assimilation pur et simple à partir d'une situation de « normalité » non questionnée comme telle ou par le risque contraire d'une logique d'insertion qui ne se donne pas les moyens d'une adaptation réussie au collectif en se centrant trop sur une différence souvent mythifiée.

Cette problématique de l'intégration n'est que le miroir grossissant des difficultés de l'école confrontée à un enfant à la fois profondément identique et différent (Gauchet, 2002, pp. 123, 137). L'enfant est identique, car il est appelé par définition à être adulte, à prendre sa place dans l'ordre symbolique qui fait l'humanité. Il est ainsi un adulte en réduction, une minorité, c'est-à-dire une latence, un inachèvement, au sens d'un état destiné à se résorber par définition. Il est aussi dissemblable, différent, l'autre de l'adulte, peut-être sa vérité cachée, en un monde propre, à part, doué d'une créativité et d'une originalité qu'il faut cultiver. L'école est ainsi prise entre les fourches caudines de l'identité et de la différence, à la fois en ce qui concerne l'enfant ou l'adolescent en général et pour l'enfant handicapé ou l'adolescent « différent ». Cette réflexion sur l'intégration scolaire de l'enfant handicapé est en fait un extraordinaire révélateur des enjeux et des limites de notre approche plus globale de la question du lien social et de l'éducation à la citoyenneté.

## Références bibliographiques

- BARREYRE Jean-Yves (2000), *Classer les exclus. Enjeux d'une doctrine de politique sociale*, Paris, Dunod.
- BONJOUR Pierre et LAPEYRE Michèle (2000), *L'Intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques. Des intentions aux actes*, Érès.
- BOURQUIN Jacques (2002), « Jeunes délinquants entre éducation et punition. Le fantôme des Maisons de redressement », *Le Monde diplomatique*, juin, p. 3.
- CANGUILHEM Georges (1962), « La monstruosité et le monstrueux », *Dio-gène*, n° 40.
- COSTA-LASCOUX Jacqueline (1991), « Une affaire de mots ? », *Projet*, n° 227.
- DECLERCK Patrick (2001), *Les Naufragés. Avec les clochards de Paris*, Paris, Plon, collection « Terre Humaine ».
- DURKHEIM Émile (1995), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, collection « Quadriga ».
- ÉRASME (1964), *Éloge de la folie*, Paris, Flammarion.
- FERRÉOL Gilles (éd.) (1994), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses universitaires de Lille.

- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GAUCHET Marcel (2002), *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, collection « Tel ».
- GEREMEK Bronislaw (1997), *Les Fils de Caïn. Pauvres et vagabonds dans la littérature européenne (XV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Flammarion, collection « Champs ».
- GEREMEK Bronislaw (1987), *La Potence ou la pitié. L'Europe et les pauvres du Moyen-Âge à nos jours*, Paris, Flammarion.
- GIRARD René (1972), *La Violence et le sacré*, Paris, Grasset.
- GOFFMAN Erving (1975), *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit (1<sup>re</sup> édition : 1963).
- HEGEL Friedrich (1988), *Encyclopédie des sciences philosophiques*, tome 3 : *Philosophie de l'esprit*, Paris, Vrin (1<sup>re</sup> édition : 1830).
- LESAIN-DELABARRE Jean-Marc (2000), *L'Adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*, ESF.
- PAUGAM Serge (sous la direction de) (1996), *L'Exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- PLATON (1950), *Œuvres complètes*, Paris, nrf Gallimard, collection « La Pléiade », trad. Léon Robin, t. 1.
- SCHNAPPER Dominique (1991), *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Paris, Gallimard.
- SCHOPENHAUER Arthur (1996), *Éthique et politique*, LGF, « Le Livre de poche » (1<sup>re</sup> édition : 1851).
- SLOTERDIJK Peter (1993), *Dans le même bateau. Essai sur l'hyperpolitique*, Payot / Rivages.
- STIKER Henri-Jacques (1997), *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod.
- VERNANT Jean-Pierre et VIDAL-NAQUET Pierre (1988), *Œdipe et ses mythes*, Complexe.