



HAL
open science

La integración tiene sus límites pero no la escuela inclusiva

Serge Thomazet

► **To cite this version:**

Serge Thomazet. La integración tiene sus límites pero no la escuela inclusiva. Colloquia: INTEGRACIÓN-INCLUSIÓN: ¿CUÁLES INTERVENCIONES EDUCATIVAS?, La Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores,; el Departamento de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; ESPE, Université de Champagnes Ardennes, Jun 2014, Bogota, Colombia. pp.41-52. hal-01123487

HAL Id: hal-01123487

<https://hal.science/hal-01123487v1>

Submitted on 5 Mar 2015

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.

Colloquia : INTEGRACIÓN-INCLUSIÓN: ¿CUÁLES INTERVENCIONES EDUCATIVAS ?

junio 12 y 13 de 2014

Intervention de Serge Thomazet

La integración tiene sus límites pero no la escuela inclusiva¹

**Serge THOMAZET, Laboratoire ACTé
Université Blaise Pascal, EA 4281**

Biographie : Serge Thomazet est maître de conférences en sciences de l'éducation. Il enseigne à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal) et est membre du laboratoire ACTé. Ses travaux portent sur l'école inclusive, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et sur l'évolution des métiers (enseignants, professionnels de l'accompagnement) en direction de l'école inclusive. Depuis 2011, il est responsable d'un master « scolarisation et besoins éducatifs particuliers » qui offre une spécialisation sur la question de l'école inclusive à des publics diversifiés (enseignants, professionnels du médico-social, étudiants).

Sommaire

Intégration, inclusion, école inclusive ou comment les mots font les choses	2
Scolarité séparée, intégration et école inclusive.....	3
La scolarité dans une structure spécialisés	3
L'intégration	3
État des lieux	3
Inverser les logiques	3
Changer de paradigme	Erreur ! Signet non défini.
Les caractéristiques de l'école inclusive	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie	4

Conformément au programme prévu pour ce colloque, ma présentation sera centrée sur le concept d'*école inclusive*, ce qui m'amènera à présenter d'autres concepts qui lui sont liés, et notamment celui d'intégration. Cette présentation, certes théorique, est aussi pratique car le sens que nous donnons aux mots oriente notre action.

¹ Je remercie les organisateurs, la faculté des sciences de l'éducation pour leur invitation et les différentes structures qui ont permis l'organisation de ce colloque, notamment la coopération universitaire de l'ambassade de France en Colombie.

Intégration, inclusion, école inclusive ou comment les mots font les choses²

Il est toujours étonnant de constater que, malgré des histoires et des fonctionnements très différents, tous les systèmes éducatifs se trouvent en difficulté, ces dernières années, pour accueillir les élèves « différents », et notamment les élèves handicapés.

Pourtant, depuis des décennies, sous la pression des mouvements des droits des personnes, le principe d'une école inclusive a été porté par les grands organismes internationaux et a donné lieu à des textes d'orientation. Ainsi, au forum mondial organisé par l'UNESCO en 2000 à Dakar, 167 pays, dont la Colombie, s'engagent à « *faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme* » et à « *l'accueil des enfants qui ont des besoins spéciaux, issus de minorités ethniques défavorisées, de populations migrantes, de communautés éloignées et isolées ou qui viennent de taudis urbains et d'autres enfants exclus de l'éducation doit faire partie intégrante des stratégies pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel en 2015* » (UNESCO, 2000).

Conséquence de cet engagement, les pays modifient leurs textes nationaux et réforment leur système éducatif. Bien sûr les situations sont largement différentes entre des pays qui ont réformé en profondeur leur système éducatif dès les années 1970, le Canada ou l'Italie par exemple et ceux qui en sont tout juste à procéder à ces évolutions (ce qui est le cas de la plupart des pays du monde), cependant, aucun pays peut se prévaloir d'avoir une école inclusive et tous sont en recherche de dispositifs pour mettre en cohérence leurs pratiques le plus souvent peu inclusives avec leurs textes législatifs et règlementaires, largement inclusifs. En d'autres termes, l'école inclusive, largement en place dans ses principes et dans les textes légaux et règlementaires (la prescription), ne l'est que très peu en pratique !

Cette situation ambivalente est déroutante pour les parents, les enseignants et plus généralement tous les acteurs, à qui l'on demande de rendre l'école inclusive. De plus le malaise est renforcé par l'absence de guidages pour la mise en pratique des principes présents dans la prescription.

Si les théoriciens de l'école inclusive ont très tôt pointé la différence entre intégration et école inclusive (Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Skrtic, 1991; Vienneau, 2002), cette dernière est souvent considérée par les professionnels comme une forme d'intégration radicale, exigeant que tous les enfants quelles que soient leur difficultés ou leur handicap, fréquentent les classes ordinaires telles que nous les connaissons actuellement. Il n'est pas étonnant que cette posture engendre des craintes ! Conséquence paradoxale d'une conception « intégrative » de l'école inclusive, de nombreux dispositifs, conçus pour faciliter la mise en place de l'école inclusive deviennent des lieux de ségrégation. Par exemple les classes spéciales, pensées pour être des lieux d'appui des classes ordinaires « inclusives », deviennent des lieux de ségrégation, accueillant des enfants que l'on juge incapables d'une scolarité en milieu ordinaire. On le voit ici, c'est bien une conception particulière de l'école inclusive qui génère un blocage et empêche le développement de pratiques inclusives. Ainsi, la question des termes et des concepts qu'elle recouvre est question fondamentale, parce que, comme le dit Éric Plaisance (1999) « les mots font les choses ».

² « comment les mots font les choses » est une formulation de Plaisance (1999)

Scolarité séparée, intégration et école inclusive.

La scolarité dans une structure spécialisés

Considérant que les enfants différents ne peuvent fréquenter une école faite pour les élèves normaux, de nombreuses écoles et établissements spécialisés ont été créés tout au long du XX^e siècle. Ces établissements ont permis et permettent encore une scolarité et un accueil à des enfants ou adolescents qui ne trouvent pas leur place dans les écoles ordinaires. Cette approche « séparatiste » rapidement considérée comme une approche ségrégative (Gardou, 1998) a été dominante jusque dans les années 1970 et parfois bien au-delà. Elle mettait en avant la nécessité de protéger des enfants « différents » d'une société qui n'est pas faite pour eux. Elle supposait une conception biologique, déficitaire, de la différence, qui est *dans* l'enfant, lequel se retrouve de ce fait *inadapté*.

L'intégration

C'est à partir du milieu des années 1970 et jusqu'à la fin des années 1990, qu'une série de rapports et déclarations internationales (ONU, 1993; UNESCO, 1994) affirment le droit des personnes handicapées à participer plus activement à tous les aspects de la vie sociale. Relayés par des groupes de pression animés notamment par des parents d'enfants porteurs de handicap, ces documents obligent les différents systèmes éducatifs à se positionner plus fortement en faveur d'une scolarité ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi a débuté cette période intégrative, qui a permis l'accueil d'élèves handicapés à l'école ordinaire (Thomazet, 2008). En fonction des difficultés des élèves concernés à répondre aux standards scolaire, l'intégration pouvait être uniquement physique (le fait d'être dans une école ordinaire), sociale (partager les activités non scolaires) ou pédagogique (Wolfensberger & Thomas, 1983).

État des lieux

L'intégration a permis depuis quarante ans l'accès à l'école à de très nombreux enfants présentant notamment un handicap sensoriel, moteur, ou des difficultés d'apprentissage qui ne remettaient pas en cause leur participation aux activités ordinaires de l'école. Ainsi, s'il est muni d'un micro-ordinateur avec une plage (un 'écran') en braille, un jeune aveugle peut fréquenter l'école sans difficulté particulière : les documents écrits lui seront remis par l'intermédiaire d'une clef USB, il pourra rendre ses travaux aux professeurs en les imprimant sur une imprimante ordinaire.

Évidemment, cette approche intégrative a des limites, notamment lorsque l'écart entre les besoins des élèves et les normes ordinaires de l'école deviennent trop importants. Que faire, par exemple, d'un élève de 14 ans qui ne sait pas (encore) lire ? Pour cet élève, il n'est pas possible, comme dans le cas de l'enfant aveugle de simplement lui permettre l'accès à l'école ordinaire, l'école doit s'adapter, trouver une organisation, une modalité d'enseignement rendant possible l'apprentissage de la lecture pour un jeune de 14 ans.

C'est cette transformation majeure de l'école qui que porte l'école inclusive.

Inverser les logiques

La première transformation est paradigmatique, autrement dit dans la façon de penser l'accueil de la différence. Dans la logique intégrative, l'école, accueille les enfants dans la mesure de leurs capacités. En conséquence, un enfant trop différent restera en établissement spécialisé ou dans une classe spéciale. Au contraire, dans la logique inclusive, tous les enfants sont accueillis à l'école, charge à elle de trouver une organisation à même de permettre à chacun d'apprendre aux mieux de ses capacités.

C'est donc bien une inversion de logique entre l'intégration et l'école inclusive : dans la logique intégrative, les enfants sont a priori dehors et leur « entrée » dans l'école sera

fonction de leurs capacités : ils pourront fréquenter la classe ordinaire s'ils sont capables d'apprendre la même chose que les autres en même temps que les autres, à défaut, leur entrée dans l'école s'arrêtera à la classe spéciale... ou ne se fera pas du tout si l'on estime que cet enfant « n'est pas fait pour l'école ». Dans la logique inclusive, l'école ordinaire va devoir accueillir tous les enfants, en procurant à chacun l'enseignement dont il a besoin. Dans le cas d'élèves présentant des besoins très différents des autres élèves, il sera nécessaire de prévoir des dispositifs adaptés, tout en faisant en sorte que les adaptations mises en place ne créent pas des dispositifs d'exclusion.

Adapter et normaliser

La classe spéciale, qui est un dispositif ségrégatif dans l'approche intégrative, peut devenir un dispositif ressource dans l'approche inclusive. Elle apporte alors, aux enseignants comme aux élèves, les ressources permettant l'adaptation des enseignements aux élèves à besoins particuliers. On le comprend alors, c'est donc bien l'école qui peut devenir inclusive et pas seulement la classe. L'école, pour devenir inclusive, nécessite des transformations structurelles et organisationnelles.

Construire l'école inclusive est donc l'occasion d'une évolution structurelle de l'école, dans le sens d'une meilleure adaptation aux besoins de tous les élèves. L'intégration s'est mise en place, au début des années 1970, dans une école dont une fonction majeure était de repérer des élites (Charlot, 1976). Dans cette école, une fois les bases du lire/écrire/compter acquises, il n'y avait aucune logique, pas plus économique que sociale, à ce que tous les enfants réussissent (Baudelot & Establet, 1971). C'est cette école, avec une organisation pratiquement semblable, qui doit maintenant faire en sorte que tous les enfants qui lui sont confiés réussissent au mieux de leurs possibilités (Marshak, 2003). Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que l'intégration ne se développe pas vraiment depuis vingt ans, confrontée à une impossibilité structurelle. L'école inclusive, que l'on pourrait considérer comme une réponse spécifique à une population limitée, interroge bien au-delà *les visées, les pratiques et les stratégies de toute entreprise éducative* (Gardou & Develay, 2001, p. 15). Par le développement de pratiques inclusives, on peut espérer dépasser le dilemme dans lequel se trouvent de nombreux enseignants confrontés à des publics hétérogènes : enseigner aux meilleurs, au risque de perdre les plus faibles ou enseigner aux plus faibles, au risque de faire baisser le niveau, à moins que l'on enseigne à *l'élève moyen standard*, ralliant ainsi le plus grand nombre, tout en délaissant les marges ! Par une transformation en profondeur de l'école, l'approche inclusive a la prétention de rejoindre tous les élèves, sans faire baisser le niveau.

Bibliographie

Bibliographie

Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris: Maspéro.

Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive school". *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-178.

- Gardou, C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. *Revue Européenne du Handicap Mental*, 5, 3-9.
- Gardou, C., & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 15-24.
- Marshak, D. (2003). No child left behind: a foolish race into the past. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 229-231.
- ONU. (1993). Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées. (Rapport No Rapport de recherche adressé au New-York: United Nations
- Plaisance, E. (1999). l'éducation spéciale... ou comment les mots font les choses. *Education*, 17(1), 49-61.
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque & analyse. (Rapport No Rapport de recherche adressé au Paris: Unesco
- UNESCO. (2000). *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar*. Paris: UNESCO Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Education et Francophonie*, 30(2), 257-286. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf
- Wolfensberger, W., & Thomas, S. (1983). *Passing : programme d'analyse des systèmes de services : application des buts de la valorisation des rôles sociaux : manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux*. Gatineau: Les Communications Opell (rééd. 1988).