

## Disability and School in France

Joel Zaffran, Ph.D.  
University of Bordeaux  
France

Translated from the French by Tammy Berberi

**Abstract:** Historically in France, the education of children with disabilities has been characterized by isolation from other schoolchildren, within an adapted framework. Today, policies of integration reject segregation by welcoming “different” children into ordinary classrooms. After describing the major shifts in the education of children with disabilities, this article describes the social implications and stakes of integration.

**Key Words:** education, integration, France

**Editor’s Note:** This article was reviewed in French and translated by RDS reviewer Tammy Berberi. The French version appears directly following the English translation. RDS is currently accepting a limited number of articles written in French. To learn more please email Megan Conway at [mconway@hawaii.edu](mailto:mconway@hawaii.edu).

In France, the history of the education of children with disabilities is linked to the development of various institutions which are driven in part by the elaboration of teaching models developed to educate “abnormal” children. Broadly speaking, the evolution of educational paradigms related to disabilities has been fueled by philosophical and scientific debates about the perfectibility of man. Very early on, pedagogical methods were recognized as a way to compensate for developmental delays caused by intellectual, physical, or sensory disabilities. Myriad theories of the education of disabled children span nearly three centuries.

In the 18<sup>th</sup> century, in *Lettre sur les aveugles à l’usage de ceux qui voient*, (which precedes by two years *Lettre sur les sourds et muets à l’usage de ceux qui entendent*), Diderot defends the notion that, although deprived of sight, blind people are endowed with intelligence and able to perceive the physical world: “If ever a philosopher deaf and blind from birth were to create a man in the manner of Descartes, I daresay, Madame, that he would place his soul in the tips of his fingers, since in them lies one’s capacity for perception and the sum of one’s knowledge. And who would deign tell this man that his head is the seat of thought? And if our heads are exhausted by the work of the imagination, it is because the effort we exert to imagine is similar to that which we make in order to perceive objects that are very near to us or very small. But that is not the case for a man blind and deaf from birth; the perceptions he will have developed through touch will be, so to speak, the mold for all of his ideas; and I would not be surprised if after a long meditation, his fingers were as tired as our heads.”<sup>1</sup> In this spirit, Abbé de l’Epée created the first school for the deaf and mute in 1760. Likewise, Abbé Haüy created the first institute for blind children to teach them his method of recognizing numbers and letters by touch.

In the 19<sup>th</sup> century, the experiments undertaken by Dr Itard on Victor, the “wild child” found in the Aveyron, led the doctor to consider the child’s “idiocy” a result of a lack of stimulation in his environment. The method developed by Itard challenges those psychiatrists who reduce the objective of child psychology to congenital pathology, thereby undermining the

role of educational and therapeutic methods of treatment. This is undoubtedly the reason why the last lines of the study published by Itard in 1801 and 1806 call for a change in the way science considers “different” people, inviting men in power and scientists to show more concern for them. Later, between 1881 and 1884, laws mandating free and obligatory schooling establish educational norms that allow us to distinguish “normal” from “abnormal” children. This distinction leads to the first major law mandating a specialized education that provides for the creation of classes for children unable to succeed in a “normal” classroom but able to succeed in an environment adapted to their abilities.

For about three centuries, the question of the educational capacity of “abnormal” children led to the elaboration of a variety of teaching methods and techniques adapted to a particular disability, all in reference to an educational paradigm in which the child’s individual progress is of the utmost importance. So much so that a very broad consensus exists around the possibility of granting disabled children access to the school environment. On the other hand, the issue that today has political stakes is the context in which this access should be provided. The separate, specialized education heretofore provided to disabled children must make way for integration in a “normal” educational setting, as indicated by the most recent law in favor of equal rights and opportunities, the participation and the citizenship of disabled persons, ratified in France on February 11, 2005. In addition to recalling the principles related to the education of “children and adolescents with disabilities or health-related impairments” of June 30, 1975, article 19 grants to disabled children the same right accorded to all children: the right to attend the school closest to their home. Why does the law of 2005 revisit principles promulgated thirty years earlier? What obstacles hinder the implementation of the law? Answering these two questions requires retracing the history of special education in France. A historical approach to the matter allows a broader perspective than would a discussion of current debates.<sup>2</sup> As a result, this article is divided into two sections: the first will present the major phases of the education of disabled children in France, and the second will discuss the stakes and the implications of a shift in favor of integration, beginning with the new political issue raised in the most recent law for equal rights and opportunities, the participation and citizenship of disabled persons, ratified on February 11, 2005.

### A Century of Special Education in France

As the introduction to this article suggests, a salient characteristic of special education in France is the fact that it developed independently of public education. The autonomy of the field of special education, alternately shaped by internal debates and techniques developed by professionals in a variety of fields, resulted in a specialized network that is distinct from the school system. Only over time has such a separate system revealed itself to be harmful to disabled children in the sense that segregation may have hindered their social integration and participation in the rights of citizenship.

At first, the project of developing a vast educational program in the interests of equality was quite laudable. Begun by Jules Ferry at the end of the 19<sup>th</sup> century, the program focused its efforts on schools. For Ferry, education represents a means to defend justice and to struggle against social inequality by permitting each person to find a place in an industrial society that suits his abilities. Likewise, to similar ends special education had to provide “abnormal” students with schooling. This explains the creation of special classes to accommodate students whose

abilities were below average among their peers. In 1904, a special commission was created to consider:

The conditions in which one might provide a specialized education to ‘abnormal’ children. The charge of the commission was complicated: it had to determine the indices of various forms of abnormality and their degree of severity; to establish by means of a survey the approximate number of “abnormal” children; to determine the types of specialized schools that had to be created; to adopt basic pedagogical techniques; and to study the training required of a new personnel.<sup>3</sup>

Once the parameters of the project were determined, what remained to be seen is which children would benefit from specialized classes. From this point on, two concepts would be at odds, which would give rise to two competing notions of child abnormality.<sup>4</sup> On the one hand, Dr. Bourneville, a psychiatrist already well-known for having created classes at the Bicêtre asylum, defended the theory that “idiot” children could be educated by means of an adapted education. On the other, the psychologist Binet, whose work led to the invention of a metric scale for measuring intelligence, defends the position that only those children unable to perform in an ordinary classroom should have access to special classes. Binet’s theory was adopted, which led to the creation of specialized courses in schools. Inevitably, however, the law reinforced a distinction between “abnormal” children in the schools and “abnormal” children in the asylum. The former, whose development was slightly delayed, distinguished themselves from their peers only by weaker performance in school; in contrast, the latter were easily identified by the extent of their disabilities. This distinction established two opposing perspectives—the medical and the pedagogical approaches—which are still at odds today.

A period of relative calm follows these embittered ideological battles of the early 20<sup>th</sup> century. Few adapted classes were created and asylum schools disappeared, the result of the fact that few doctors were interested in the field of child abnormalities. The period of the Front Populaire (1936-38) is marked by plans to provide a complete public system ranging from mental health care to adapted classes. These plans are never realized. In 1943, under the Vichy government, that the notion of a “maladjusted” child facilitates the convergence of state, judicial, and medical-sociological claims and the advent of child psychiatry.

At the end of World War II, the idea of a democratic educational system that provides all children the same opportunities begins taking shape. The emergence of such a system is hindered by the existence of a small number of “maladjusted” children. In order to function, this democratic system would have to identify these students, separate them from “normal” students, and offer them an adapted education. In 1948, the Director of the National Center for the Training of Special Education Teachers stated clearly: “Retarded children must complete their schooling in specialized classes for which the curriculum, in content as well as intention, is tailored to their socialization.”<sup>5</sup> At the same time, the post-war period is marked by the creation of specialized establishments and the rise of special education. Unable to enroll their children in specialized classes and refusing to accept what the psychiatric sector had to offer, parents worked together to open centers for the care and specialized education of their children—centers that still function today.

### The 1970s, A Turning Point

The law 75-534 of June 30, 1975 for people with disabilities once again takes up the question of integration in schools by confirming the fundamental principle that, “The prevention and diagnosis of disabilities, the care, education, professional training and job placement, the guarantee of basic resources, social integration and access to sports and leisure for young people and adults with physical, sensory, and mental handicaps is a national obligation.” This law remains a point of reference in discussions of the integration of people with disabilities because it emphasizes the many resources society can dedicate to protecting them from exclusion. Logically, school will play a part in this integration as the relationship between schools and the array of specialized services developed for children with disabilities evolves. It is increasingly obvious that the attitudes favoring segregation which characterized the institution of special education must give way to a spirit of openness. The integration in normal classes and institutional structures from which children with disabilities had been previously excluded becomes the standard. The first article of the law of July 10, 1989 insists upon this: “The acquisition of general knowledge and recognized skills is guaranteed all young people, regardless of one’s social, cultural, or geographical background.” The integration of young people with disabilities is thenceforth an issue of major political importance, and a wide spectrum of agencies and services must contribute to that goal.

The question becomes whether, since that time, institutional changes and the evolution of political perspectives have had a notable impact on the situation of disabled children at school. Quantitatively, the results of different studies converge to suggest that the numbers of integrated students has increased, but not rapidly. As a result, volunteer efforts advocating integration were redoubled, and Handiscol was launched in 1999.<sup>6</sup> Handiscol has several objectives, notably the identification of the range of initiatives and systems in place to enable the integration of children and adolescents with disabilities into the regular school system (primary and secondary school); communicating with parents who have enrolled or hope to enroll their disabled child in the regular curriculum; and communicating useful information and tools to teachers with disabled children in their classrooms. French legislation increasingly conforms to European norms, including those regarding inclusive education. This in itself reveals the will to change educational model. It is no longer a matter of integrating children with specific needs into an environment wherein the conditions of integration are set by those representing a “normal” paradigm. Rather, an inclusive educational model transforms its physical environment, organization, and procedures to recognize specific needs as intrinsic to every child’s education.<sup>7</sup>

One observation remains: the caution with which policies of integration were adopted, its slow evolution over the last twenty years, and the difficulties that the parents of these children must resolve reveal that the many obstacles produced by the history of special education weigh heavily upon current efforts. In order to achieve full inclusion, several obstacles must be overcome. The first obstacle lies in the antagonism surrounding the creation of the special education sector and directed towards schools. This opposition nourished the professional identities of special educators, who emphasize the ways in which they differ from ordinary teachers. The image of an impersonal school that is unable to recognize a child’s individuality seemed to justify their commitment as well as the use of more responsive strategies to help “different” children. Opening the doors of the regular school to these children defies a fundamental historical distinction between providing care and teaching. The second obstacle is linked to the economic implications of full inclusion. One might think of the integration of disabled children in schools as a way to reduce health-care costs, which can be significant, depending on the level of responsibility assumed by the state. Although a worthy enterprise,

integration may begin to seem suspicious if it is a means for the government to save money rather than to achieve an educational objective (integration into a regular school is far less expensive than education in a specialized setting). In the context of limited public resources, the project of integration might serve pragmatic purposes, one option among many which are defined by purely economic rationale. School personnel and teachers, in particular, whose response to transformation is shaped by cynicism, will not expend the energy required to implement integration. Game theory, which reveals the strategies of various players and their differing capacities for anticipation, demonstrates that in certain situations, rational subjects do not maximize their gains. For example, they may decide to play if they do not trust their partner. The third obstacle that must be overcome is the minimal amount of specialized training enjoyed by regular teachers. The portion of teacher training devoted to disabilities and adapted pedagogical methods is relatively small, and this lack of knowledge hinders the integration of children with disabilities into ordinary classes.

It is precisely these obstacles that the law of February 11, 2005, in favor of the equal rights and opportunities, participation, and citizenship of people with disabilities, ought to be able to remedy. By reiterating the fact that a handicapped child has the right to attend the school closest to home, this law should facilitate procedures for the parents when the question of the state's obligation to provide an education arises (in France, children ages 6 to 16 are required to attend school). Nonetheless, these difficulties remain, and it is not certain whether the law is enough to resolve them, in the sense that a considerable distance often separates principles from reality. First, in the realm of information, parents are often obliged to ally themselves with an association in order to know their rights and try to defend them; second, in the realm of teacher training and education, since many teachers declare themselves to be unable to adapt their pedagogical methods in order to effectively teach a student with a disability for lack of appropriate training or adequate information; third, in the realm of resources, since auxiliary personnel, such as an aid whose job is to assist the teacher and to accompany the disabled student in the school environment, is clearly insufficient. Moreover, renovating existing structures to make them more accessible to students with disabilities is difficult to imagine, given the lack of available resources. Furthermore, maintaining specialized personnel in schools is not very common; more often, a student is sent to locations outside the school for auxiliary services. This is surely the reason why integration typically occurs on a part-time rather than a full-time basis.

For now, it is too soon to know whether this law will be effective in improving integration. We must ensure its gradual implementation by taking lessons from past transformations as well as those currently underway. The law is indissociable from improved funding and from a shift in perceptions surrounding disability. Certainly, the state must provide an answer to the question of how to fund such changes. There is also a question of human resources: how to facilitate frequent encounters and meaningful exchanges, and how to foster clarity about the modalities of collaboration between everyone implicated in the process of integration. This will give rise to an effective partnership, since collaboration must not be limited to a simple exchange of information. The process of determining a set of shared educational norms, the result of the observation of students, experience, and the knowledge and abilities of all partners is as integral to the process as the recognition of each partner by the institution. Finally, the circulation of innovative systems may be a source of inspiration for improving the process of integration in French schools as well as in other countries, as long as the uniqueness of each educational system is taken into account.

Taking stock of the various players and discrepancies involved in implementing integration in French schools clarifies integration as an individual as well as a collective effort. Individual because it is a gradual and evolving process, the aim of which is to guide the student on the path of cognitive and social development; collective because it should be the result of shared efforts, a concrete and concerted elaboration of steps intended to advance partners in education. In order to promote integration in schools, we must revisit procedural and pedagogical frameworks, and examine images of the disabled as well as our understanding of teaching as a profession. In other words, the stakes are high because integration will have an impact on the very structure of French society, forcing various players to confront their own fears and reluctance to participate, and institutions to remedy barriers and areas of dysfunction. Yet [we know that practice modifies perception, and not the inverse. Change will come from teachers, from special educators, from parents...or, perhaps better stated, from those players in the story of integration who have good reasons to believe in it. It is not enough to facilitate the access of children with disabilities to regular schools; we also have to create a rich and stimulating environment. We must harness learning, relational, and material conditions favorable accepting and enabling the development of the child in school. Only then will we be ready to begin talking about a truly inclusive education.

That education is a trampoline for social integration is irrefutable; but it may also play a decisive role in abetting the long-term exclusion of people with disabilities. Integration or inclusion: the terms are well chosen if we are ready to consider the full import of their educational and social implications.

**Joel Zaffran**, Ph.D., is a sociologist in the Sociology Department at the University of Bordeaux 2 in France. Some of his research is devoted to the education of children with disabilities

### **Handicap et école. Le cas français.**

Joël Zaffran, Ph.D.

l'Université de Bordeaux

France

**Abstract:** En France, l'histoire de l'éducation scolaire des enfants handicapés est marquée par une mise à l'écart à l'intérieur de structures adaptées. Aujourd'hui, la politique d'intégration scolaire veut aller à rebours de cette logique ségrégative en favorisant l'accueil des élèves « différents » à l'école ordinaire. Après avoir présenté les grandes étapes de l'éducation des enfants « déficients », cet article cerne les enjeux et les implications sociales du mouvement en faveur de l'intégration scolaire.

**Key Words:** éducation, intégration scolaire, France

En France, l'histoire de l'éducation des handicapés est en lien avec le développement d'institutions diverses dont l'impulsion est due en partie à l'élaboration de modèles pédagogiques s'organisant autour de l'éducabilité des « a-normaux ». Plus largement, l'évolution des paradigmes éducatifs appliqués à la déficience s'est nourrie des débats scientifiques et philosophiques sur la nature de l'homme et sa perfectibilité. Très tôt, l'action pédagogique s'est imposée comme le moyen de combler les retards de l'enfant dus à une incapacité intellectuelle,

physique ou sensorielle. Les références théoriques sont nombreuses et s'échelonnent sur trois siècles environ.

Au 18<sup>e</sup> siècle, la *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (qui précède de deux années la *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui voient*) permet à Diderot de défendre l'idée selon laquelle les aveugles, bien que privés de la vue, ne sont pas dépourvus de sensibilité et surtout d'intelligence : « si jamais un philosophe aveugle et sourd de naissance fait un homme à l'imitation de celui de Descartes, j'ose vous assurer, madame, qu'il placera l'âme au bout des doigts ; car c'est de là que lui viennent ses principales sensations, et toutes ses connaissances. Et qui l'avertirait que sa tête est le siège de ses pensées ? Si les travaux de l'imagination épuisent la nôtre, c'est que l'effort que nous faisons pour imaginer est assez semblable à celui que nous faisons pour apercevoir des objets très proches ou très petits. Mais il n'en sera pas de même de l'aveugle et sourd de naissance ; les sensations qu'il aura prises par le toucher seront, pour ainsi dire, le moule de toutes ses idées ; et je ne serais pas surpris qu'après une profonde méditation, il eût les doigts aussi fatigués que nous avons la tête »<sup>1</sup>. C'est dans cet esprit qu'est créée en 1760 la première école de sourds et muets par l'Abbé de l'Épée, et que suivra en 1786 la création de l'institut des enfants aveugles dirigé par l'Abbé Haüy afin qu'il éduque les enfants accueillis selon sa méthode de reconnaissance des chiffres et des lettres par le toucher.

Au début du 19<sup>e</sup> siècle, les travaux menés par Itard auprès de Victor, l'enfant sauvage trouvé dans l'Aveyron, conduisent le médecin à expliquer « l'idiotie » de l'enfant par l'insuffisance de stimulations du milieu. La méthode proposée par Itard va ainsi à l'encontre des idées développées par les aliénistes qui réduisent en définitive l'objet de la psychiatrie infantile à une pathologie congénitale, avortant par la même occasion toute tentative de traitement éducatif et thérapeutique. C'est sans doute la raison pour laquelle les dernières lignes du rapport que publie Jean Itard en 1801 et 1806 sont un appel à un changement de regard à porter sur les êtres différents et une invite adressée aux hommes de pouvoir et de science à plus de sollicitude. Plus tard les lois sur la gratuité et l'obligation scolaires votées entre 1881 et 1884 font de l'éducation une norme permettant de distinguer les enfants « anormaux » des enfants « normaux ». Cette distinction aboutit à la promulgation en 1909 de la première grande loi sur l'éducation spécialisée qui prévoit la création des classes de perfectionnement afin d'accueillir les élèves incapables de suivre un enseignement « normal » mais pouvant suivre un enseignement adapté dans la mesure de leurs compétences.

Depuis trois siècles environ, la question de l'éducabilité des enfants « anormaux » a permis d'élaborer des méthodes pédagogiques adaptées au type de handicap, cela en référence à un paradigme éducatif où la notion de progrès de l'enfant est centrale. Si bien qu'un très large consensus existe autour de la possibilité de faire accéder les enfants handicapés à la culture scolaire. En revanche, ce qui aujourd'hui en France est élevé au rang d'enjeu politique est le contexte dans lequel cet accès doit se faire. L'orientation des élèves handicapés vers des structures spécialisées doit désormais céder la place à l'accueil de ces élèves à l'école ordinaire. C'est bien ce que préconise avec force la dernière loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées votée en France le 11 février 2005. Outre le rappel des principes liés à la scolarisation des « enfants et adolescents handicapés ou présentant un trouble invalidant de la santé » déjà contenus dans la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, l'article 19 accorde à tout enfant ou adolescent « handicapé » le droit d'être inscrit, comme tout enfant ou adolescent, dans l'établissement d'enseignement qui est le plus proche de son domicile. Pourquoi, en 2005, la loi revient-elle sur

des principes déjà promulgués trente années plus tôt ? Quels sont les obstacles qui entraveraient la mise en œuvre de la loi ? Répondre à ces deux questions suppose au préalable de retracer l'histoire de l'éducation spéciale en France. Un regard rétrospectif posé sur l'éducation spécialisée des enfants « handicapés » permet de situer le débat sur l'ouverture des portes de l'école ordinaire à ces enfants dans une perspective temporelle plus large que celle qui se contenterait d'une analyse conjoncturelle<sup>2</sup>. En conséquence cet article est divisé en deux parties : une première partie présentera les grandes étapes de l'éducation des enfants « handicapés », une deuxième partie tentera de situer les enjeux et les implications immédiates du mouvement en faveur de l'intégration scolaire à partir de la nouvelle problématique politique figurant dans le dernier texte de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées votée le 11 février 2005.

### Un Siècle d'Education Spéciale en France

Comme le laisse entendre l'introduction de cet article, l'une des caractéristiques de l'éducation spéciale en France est de s'être constituée indépendamment des modèles éducatifs « ordinaires ». L'autonomisation du champ de l'éducation spécialisée relayée par des débats internes et des pratiques émanant de professionnels spécialisés a conduit à la constitution d'un réseau spécialisé distinct de l'école ordinaire. Ce n'est que progressivement que l'institutionnalisation de l'éducation spécialisée est apparue comme dommageable aux handicapés dans la mesure où la séparation entre la voie ordinaire et la voie spécialisée pouvait être une entrave à l'intégration sociale et à l'exercice de la citoyenneté.

À l'origine, la démarche était louable puisqu'il s'agissait de développer un vaste programme d'éducation où la notion d'égalité est centrale. Ce programme, initié par Jules Ferry à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, concentre ses efforts sur l'école. L'institution scolaire représente en effet le moyen de défendre la valeur de justice et de lutter contre les inégalités en permettant à chacun de trouver sa place dans la société industrielle en fonction de ses compétences. Elle doit assurer par conséquent aux enfants « anormaux » un enseignement scolaire, au même titre qu'un élève « normal ». Ceci explique la création de classes spéciales afin d'accueillir les élèves dont le niveau de compétences est inférieur à celui de la moyenne des élèves. En 1904 une commission spéciale est créée pour envisager « *l'étude des conditions dans lesquelles il devait être pourvu à l'éducation des enfants anormaux. La tâche était complexe : il s'agissait de déterminer les caractères auxquels se reconnaissent les diverses formes et les divers degrés de l'anomalie - d'établir par enquête le nombre approximatif des enfants anormaux - de fixer les types d'écoles spéciales dont la création s'imposait - de dégager, au moins dans leurs grandes lignes, les procédés pédagogiques à employer - d'étudier la formation d'un personnel nouveau* »<sup>3</sup>. Le principe étant énoncé, la question était de savoir quels étaient les enfants susceptibles de bénéficier de classes spécialisées. Deux conceptions vont alors s'opposer, ce qui donnera lieu à deux visions antagoniques du problème de l'anormalité infantile<sup>4</sup>. D'un côté, le médecin aliéniste Bourneville (déjà connu pour avoir créé les classes d'asile de Bicêtre) défend la thèse de l'éducabilité des enfants « idiots » dès lors qu'ils reçoivent un enseignement adapté ; de l'autre, le psychologue Binet dont les travaux le conduisent à la construction de l'échelle métrique de l'intelligence défend l'idée qu'il faut réserver cette possibilité aux seuls enfants qui ne peuvent pas suivre l'enseignement ordinaire. C'est le point de vue de Binet qui sera finalement retenu. Ce qui aboutit à la création en 1909 des classes de perfectionnement au sein de l'école « normale ». Inévitablement, la loi instaure une distinction entre les « anormaux d'école » et les « anormaux



d'asile ». Les premiers, arriérés légers, ne se distinguent des autres élèves que par la faiblesse de leurs acquisitions scolaires ; les seconds restent essentiellement identifiable à travers la pathologie perturbatrice qui les accable. Au final, une opposition se met en place entre une vision médicale et une vision pédagogique dont on trouve aujourd'hui encore les marques.

Aux oppositions parfois virulentes du début du XX<sup>e</sup> succède une période de relative accalmie dans la mesure où très peu de classes de perfectionnement furent créées, et que les écoles d'asile disparurent par manque de médecins intéressés par le champ de l'anormalité infantile. Par ailleurs, la période du gouvernement politique du Front Populaire (1936-1938) sera marquée par l'élaboration d'un vaste plan prévoyant un dispositif public complet depuis le dispensaire d'hygiène mentale jusqu'aux classes de perfectionnement. Celui-ci restera lettre morte. C'est en 1943, sous le régime de Vichy, que l'adoption de la notion d'enfance inadaptée facilitera à la fois la convergence de la demande étatique, judiciaire et médico-sociale et l'apparition de la psychiatrie infantile.

Au sortir de la seconde guerre mondiale, l'idée d'une école démocratique qui donnerait à tous les mêmes chances se précise. Cette idée bute pourtant sur l'existence d'une minorité d'élèves « inadaptés ». Pour fonctionner, l'école démocratique doit d'abord repérer ces élèves, puis les séparer des élèves « normaux », pour enfin leur proposer une scolarisation adaptée. En 1948, le directeur du centre national de formation des instituteurs spécialisés l'indiquait clairement : « précisons que les débilés doivent terminer leur scolarité dans la classe de perfectionnement dont le programme, dans son contenu comme dans son esprit, est adapté à leur destination sociale »<sup>5</sup>. Dans le même temps, cette période d'après-guerre est marquée par la création d'établissements spécialisés et le début de la montée en puissance du secteur de l'éducation spécialisée. Faute de pouvoir faire admettre leurs enfants dans les classes de perfectionnement et refusant la relégation vers le secteur psychiatrique, des parents se regroupent en association. Ils ouvrent ainsi des établissements de soins et d'éducatifs spécialisés encore très bien implantés aujourd'hui.

### Le Tournant des Années 70

En 1975, la loi d'orientation n° 75-534 du 30 juin en faveur des personnes handicapées reprend la question de l'intégration scolaire en posant comme principe de base que « la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale ». Cette loi reste un texte de référence en matière d'intégration des personnes handicapées dans la mesure où elle insiste sur les moyens dont se dote la société pour protéger contre l'exclusion les personnes « handicapées ». C'est logiquement que l'école sera mise à contribution sur la base d'une évolution des rapports entre l'école et les établissements spécialisés vers lesquels sont orientés les élèves « handicapés ». Il devient évident à présent que l'attitude ségrégative qui caractérisait les structures de l'éducation spécialisée doit céder la place à une attitude d'ouverture. L'intégration scolaire dans des structures ordinaires de l'école de tous les enfants naguère exclus devient le mot d'ordre. L'article premier de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 insiste sur ce point : l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes « handicapés » fait désormais partie des

préoccupations politiques majeures, et les établissements et services de soins doivent apporter leur contribution.

La question qui se pose alors est de savoir si les changements institutionnels et l'évolution des orientations politiques ont eu un effet notable sur la situation des handicapés à l'école. D'un point de vue quantitatif, les résultats des différentes enquêtes sont convergents : les intégrations individuelles et collectives ont augmenté, mais de manière lente. En conséquence, une relance volontariste en faveur de l'intégration scolaire des élèves « handicapés » est faite à partir de 1999 à travers le plan Handiscol<sup>6</sup>. Celui-ci poursuit plusieurs objectifs, notamment l'identification de l'ensemble des mesures ou dispositifs mis en place pour favoriser la scolarisation des enfants et adolescents « handicapés » en milieu scolaire ordinaire (école primaire, collège, lycée) ainsi que la communication aux parents qui scolarisent ou souhaitent scolariser leur enfant handicapé en milieu ordinaire ou aux enseignants qui accueillent des élèves handicapés des informations ou aides utiles. On constate aussi une mise en conformité progressive aux normes européennes de la législation française comme c'est le cas avec la notion d'éducation inclusive. Celle-ci traduit bien la volonté de changer de paradigme puisqu'il s'agit désormais de passer d'une intégration scolaire où ce sont les « normaux » qui fixent les conditions d'entrée des enfants à besoins spécifiques, à une éducation incluant dans son organisation matérielle et ses démarches la notion même de besoins spécifiques<sup>7</sup>.

Un constat demeure : la prudence avec laquelle s'est initiée la politique d'intégration, la lenteur de son rythme d'évolution au cours des vingt dernières années, les difficultés que les parents doivent résoudre montrent qu'à l'évidence les obstacles produits par l'histoire du champ de l'éducation des enfants handicapés pèsent aujourd'hui de tout leur poids. La mise en œuvre véritable d'une politique d'inclusion suppose alors de dépasser ces différents obstacles qui relèvent de plusieurs ordres. Le premier obstacle réside dans la prégnance de l'antagonisme qui a présidé à la construction du secteur spécialisé. Celui-ci s'est érigé contre l'école. Cette opposition a nourri les identités professionnelles des éducateurs spécialisés, lesquels pointent leurs différences avec les enseignants de l'école ordinaire. L'image d'une école dépersonnalisante, incapable de prendre en compte la spécificité de l'enfant a permis de justifier l'engagement et les méthodes « réparatrices » des professionnels en faveur des enfants différents. L'ouverture des portes de l'école ordinaire aux enfants différents contrevient aux conceptions éducatives fondées sur la séparation entre le soin et l'enseignement. Le second obstacle est en lien avec la dimension économique de cet élan inclusif. On peut penser en effet que l'intégration scolaire est une façon de réduire les coûts des dépenses de santé qui peuvent être importants selon le type de prise en charge. La démarche, quoique louable, peut devenir suspicieuse lorsque l'éducation des handicapés apparaît comme le moyen pour l'État de faire des économies (une intégration scolaire en milieu ordinaire coûte beaucoup moins chère qu'une scolarisation dans un établissement spécialisé) avant d'être une finalité éducative. Dans un contexte économique de limite des dépenses publiques, l'intégration scolaire peut être perçue dans sa dimension instrumentale, en l'occurrence une simple option parmi d'autres au service d'une rationalité économique. De ce fait, les efforts qui sont demandés lors d'une intégration scolaire au personnel de l'école ordinaire, en particulier aux enseignants, peuvent ne pas être déployés par des acteurs qui voient dans cette rationalité économique un certain cynisme. La théorie des jeux qui met au jour les stratégies des acteurs et leurs capacités d'anticipation montre que des sujets rationnels, dans certaines situations, ne maximisent pas leurs gains. Ils peuvent par exemple choisir de ne pas jouer le jeu s'ils ne sont pas sûrs de leur partenaire, c'est-à-dire s'ils ne leur font pas confiance. Le troisième obstacle est le niveau de formation minimale des enseignants de l'école ordinaire en matière de handicap et d'éducation spécialisée. La part consacrée à l'étude des

handicaps et des méthodes pédagogiques adaptées est relativement réduite, ce qui constitue une entrave à l'accueil de l'enfant « handicapé » dans une classe ordinaire.

Ce sont ces obstacles que la dernière loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées devrait pouvoir lever. En rappelant que l'inscription d'un enfant « handicapé » dans une école ordinaire proche du domicile est un droit, cette loi doit faciliter la démarche des parents d'enfant handicapé lorsque se pose la question de l'obligation scolaire (en France, tous les enfants âgés entre 6 et 16 ans doivent obligatoirement suivre une scolarité). Or, des difficultés demeurent et il n'est pas certain que la loi suffise à les résoudre dans la mesure où, comme on vient de le voir, il peut y avoir une distance entre les principes et la réalité. Dans le domaine de l'information tout d'abord puisque les parents sont parfois obligés de s'organiser au sein d'une association pour connaître leurs droits et tenter de les défendre. Dans le champ de la formation ensuite car nombreux sont les enseignants qui déclarent être incapables sur un plan pédagogique à accueillir un élève handicapé, faute de formation ou plus simplement d'informations. Dans le domaine des moyens enfin car le personnel supplétif (c'est-à-dire les auxiliaires de vie scolaire) chargé d'aider l'enseignant dans sa classe et d'accompagner l'enfant handicapé dans l'école ordinaire est nettement insuffisant. De plus, l'aménagement des locaux afin de les rendre plus accessibles est difficilement envisageable sur un plan financier. Par ailleurs, l'accueil d'un personnel spécialisé dans la journée sur place afin d'intervenir auprès de l'enfant handicapé n'est pas une option très courante, et l'on demande plutôt à l'élève de se rendre dans des locaux extérieurs à l'école ordinaire. C'est sûrement la raison pour laquelle l'intégration scolaire en France se déroule plus souvent à temps partiel qu'à plein temps.

À ce jour, il est prématuré de juger de l'efficacité de cette loi. Il conviendrait cependant d'être attentif à ce que sa mise en œuvre progressive se fasse en ayant tiré les enseignements du passé et du présent. La loi est indissociable d'un renforcement des moyens et d'un changement dans les représentations. Il y a, certes, la question des moyens financiers à laquelle devra répondre l'Etat. Il y a aussi la question des moyens humains qui supposent notamment une fréquence des rencontres, une qualité des échanges, une clarté des modalités de collaboration entre tous les acteurs impliqués dans un travail d'intégration. Cela afin d'élaborer un partenariat efficace car les collaborations ne peuvent pas se limiter à un simple échange d'informations. La démarche de construction commune de normes éducatives, prenant appui sur l'observation des enfants, sur l'expérience ainsi que sur les connaissances et compétences respectives des partenaires est nécessaire, au même titre qu'une reconnaissance institutionnelle de chacun. Enfin, la diffusion de dispositifs innovants peut être une source d'inspiration pour améliorer les conditions de l'intégration en France comme dans les différents pays, à condition évidemment que soit prise en compte la singularité des systèmes éducatifs.

L'inventaire à la fois des partenaires et des décalages présents lors de la mise en place d'une intégration scolaire incline à concevoir celle-ci comme un acte individuel et collectif. Individuel puisqu'il s'agit d'un processus évolutif dont la finalité est de conduire l'enfant sur la voie du progrès cognitif et social ; collectif car il doit être l'émanation d'une production commune, une élaboration concrète et concertée d'un choix d'actions à mener par l'ensemble des partenaires éducatifs. Promouvoir une intégration scolaire suppose aussi de revoir les cadres réglementaires et pédagogiques, les images du handicap ainsi que les conceptions du métier. C'est dire si l'enjeu est important puisque cela concerne les cadres sociaux de la vie collective, les peurs et les résistances des différents acteurs eux-mêmes, les cloisonnements et les dysfonctionnements institutionnels. Or, nous savons que ce sont les pratiques qui modifient les

représentations et non l'inverse. Le changement viendra des enseignants, des éducateurs spécialisés, des parents, ... ou si l'on préfère des acteurs de l'intégration scolaire qui auront de bonnes raisons de croire en elle. Il ne suffit pas de faciliter l'accès des enfants handicapés à l'école ordinaire ; il faut aussi mettre en place un environnement riche et stimulant. Il faut de plus que soient réunies toutes les conditions relationnelles, éducatives et matérielles favorables à l'accueil de l'enfant et à son développement. C'est à cette condition que l'on pourra par la suite parler non plus d'intégration scolaire mais d'éducation inclusive.

Il est incontestable que l'école ordinaire constitue un tremplin à l'intégration sociale ; mais elle peut jouer aussi un rôle important dans le processus de mise à l'index du handicap. Intégration ou inclusion, les termes sont bien choisis si l'on veut bien en penser toutes les implications scolaires et sociales.

**Joël Zaffran** est sociologue (PhD) au département de sociologie à l'Université de Bordeaux 2 (France). Une partie de ses travaux porte sur le handicap et l'école.

---

## Endnotes

<sup>1</sup> Diderot, D. (1749). *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*. Suivie de Additions à la lettre sur les aveugles. Paris: Éditions Garnier et Frères, 1961, pp. 73-164. Édition originale publiée à Londres.

<sup>2</sup> See two articles which appeared in *Le Monde*, “La scolarisation des enfants handicapés se met doucement en place,” October 6, 2005 and “Un millier de nouvelles classes d’ici 2010” October 6, 2005 (page 12).

<sup>3</sup> Bourgeois L. 1907, *Lettre Préface à Alfred Binet et Théodore Simon, Les enfants anormaux. Guide pour l’admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Arman Colin, p. 8.

<sup>4</sup> Mazereau, P., 2003, *Les institutions scolaires et medico-éducatives en France; histoire et actualité du jeu croisé des categorizations de l’enfant deficien intellectuel*, Colloque International de l’Afec, Lyon.

<sup>5</sup> Mezeix P., 1948, *Les enfants inadaptés et l’école primaire*, Paris, Bourrelier, p. 44.

<sup>6</sup> See the following link: accessed 2/28/06, <http://www.education.gouv.fr/handiscol/default.htm>

<sup>7</sup> Mazereau, P, *ibid*.

## Endnotes

<sup>1</sup> Diderot, D. (1749). *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*. Suivie de Additions à la lettre sur les aveugles. Paris: Éditions Garnier et Frères, 1961, pp. 73-164. Édition originale publiée à Londres.

<sup>2</sup> On peut se reporter à cet égard aux deux articles parus dans le quotidien *Le Monde* le 6 octobre 2005 intitulés « La scolarisation des élèves handicapés se met doucement en place », et « Un millier de nouvelles classes d’ici 2010 » (page 12).

<sup>3</sup> Bourgeois L., 1907, *Lettre préface à Alfred Binet et Théodore Simon, Les enfants anormaux. Guide pour l’admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Armand Colin, p. 8.

<sup>4</sup> Mazereau P., 2003, *Les institutions scolaires et médico-éducatives en France : histoire et actualité du jeu croisé des categorisations de l’enfant déficient intellectuel*, Colloque International de l’Afec, Lyon.

<sup>5</sup> Mezeix P., *Les enfants inadaptés et l’école primaire*, Paris, Bourrelier, 1948, p.44.

<sup>6</sup> Voir le lien suivant: 2006-02-28, <http://www.education.gouv.fr/handiscol/default.htm>

<sup>7</sup> Mazereau P, *ibid*.