

Eric Plaisance

## De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive

Avec un aperçu européen sur l'éducation inclusive dès la petite enfance

### Résumé

*L'évolution des conceptions et des pratiques éducatives à l'égard d'enfants en situation de handicap peut être schématisée par le passage de l'éducation spéciale à l'intégration, puis à l'inclusion. Cette dernière orientation vers l'éducation inclusive implique l'adaptation à la diversité des enfants et l'article présente des exemples concrets issus d'une enquête européenne sur la petite enfance.*

### Zusammenfassung

*Die Entwicklung von erzieherischen Konzepten und Praktiken für behinderte Kinder kann schematisch als der Übergang von der Sonderschulung zur Integration und dann zur schulischen Inklusion hin dargestellt werden. Diese Entwicklung in Richtung inklusiven Unterricht setzt voraus, dass den Verschiedenartigkeiten der Kinder Rechnung getragen wird. Der Artikel stellt dahingehend konkrete Beispiele aus einer europäischen Studie über Kinder im Frühbereich vor.*

### Introduction

Il est devenu courant, voire banal, d'observer que les institutions pour la petite enfance assurent assez facilement l'accueil et l'éducation des enfants en situation de handicap. Quelle que soit la diversité de ces institutions, en grande partie caractéristique des traditions culturelles des différents pays (écoles maternelles, jardins d'enfants, crèches, centres associatifs ou religieux etc.), la présence d'enfants en situation de handicap relève des missions qui leur sont reconnues et qui sont très généralement assumées dans la pratique par les professionnelles qui y travaillent (le plus souvent des femmes). Aux niveaux ultérieurs, principalement lorsqu'il s'agit de scolarité, les accueils sont de plus en plus difficiles et les réactions virulentes. Malgré l'intérêt de pousser plus loin l'analyse de ces réactions, nous allons plutôt dresser un bilan rapide des évolutions éducatives qui vont du spécial à l'inclusif, puis rendre compte d'un projet européen portant sur les pratiques

inclusives au niveau apparemment plus favorable de l'accueil de la petite enfance, c'est-à-dire avant l'âge de 6 ans, âge qui correspond généralement au début de la scolarité obligatoire.

### Le spécial : une histoire ancienne, entre innovation et relégation

Pourtant, les apparences favorables que nous évoquons ne sont pas nécessairement partagées. Des jeunes enfants en situation de handicap, dont le nombre est toujours difficile à évaluer statistiquement, ne sont pas présents dans des structures destinées à tous : ils peuvent rester dans leurs familles, avec très peu de contacts avec l'extérieur, avoir été placés dans des familles d'accueil, être temporairement accompagnés dans des associations, ou encore être hébergés dans des structures spéciales (Plaisance 2006). Ici, le « spécial » doit être compris dans deux sens complémentaires : c'est le spécial en tant que domaine d'action séparé du normal, c'est aussi le spécial

en tant que « spécialisé », c'est-à-dire désignant des structures diverses pour tel ou tel type d'enfants, par exemple pour enfants déficients moteurs ou pour enfants sourds.

L'éducation « spéciale » a joué un rôle historique essentiel à la fois dans l'élaboration de cadres conceptuels de compréhens-

*Les structures spéciales ont été des lieux de relégation, de mise à l'écart, bien plus que des lieux de développement des capacités.*

sion des cas et dans les pratiques à mettre en œuvre. Mais, dans son développement, elle a plus assuré un rôle de séparation institutionnelle que de généralisation d'innovations. La situation est particulièrement frappante à propos des enfants et adolescents qu'on a nommés, selon les époques, arriérés, débiles, déficients intellectuels, handicapés mentaux. Pour eux, l'option de scolarisation dans les classes ou les écoles spéciales a historiquement été préférée à l'option d'accueil dans les classes ordinaires. Ceci au nom de l'argument de l'incompatibilité de ces enfants avec le fonctionnement de ces classes, c'est à dire de leur trop grande distance par rapport au « normal ». On pourrait cependant justifier une telle procédure si le souci de leur développement optimal avait été pratiquement assuré, si les attentes à leur égard avaient eu une certaine ambition pour leur progression personnelle et leur avenir social. Or, c'est précisément l'inverse qui s'est produit. Les structures spéciales ont été des lieux de relégation, de mise à l'écart, bien plus que des lieux de développement des capacités (Gateaux-Mennecier 1990; Tremblay 2012).

### **L'éducation de la petite enfance comme ouverture à la diversité ?**

Les accueils dits « préscolaires »<sup>1</sup>, c'est-à-dire avant l'âge de la scolarité obligatoire, ont été à la pointe de l'accueil d'enfants différents, dont certains présentaient des déficiences très éloignées de la norme. Un recensement historique de ces accueils serait fort instructif, car il permettrait sans doute de montrer qu'ils relevaient plus souvent d'approches expérimentales, d'initiatives locales soutenues par des personnalités ou des associations, que de politiques explicitement formulées. On peut faire l'hypothèse que la plus grande souplesse des activités éducatives, faiblement cadrées par des injonctions officielles (plus par des orientations générales que par des programmes) a permis cette ouverture. Le plus souvent, et dans des pays de cultures et d'institutions très différentes, de telles actions ont d'abord été menées au nom de la « prévention », c'est à dire permettant non d'éliminer telle ou telle déficience mais d'en contrecarrer les conséquences néfastes sur le développement ultérieur de la personnalité et des capacités. Dans les pays de langue anglaise, et particulièrement aux Etats-Unis, les notions d'intervention précoce et de compensation ont été utilisées très largement au cours des années 60. D'un côté pour désigner des services destinées à assurer les bases du développement ultérieur de l'enfant, d'un autre côté pour désigner des programmes visant à contrer les désavantages, y compris sociaux, subis par les enfants « défavorisés » ou handicapés<sup>2</sup> (Bickman, Weatherford, 1986; Meisels, Shonkoff 1990).

<sup>1</sup> Le vocabulaire du « préscolaire » est d'ailleurs fautif car il englobe des formes de scolarité, par exemple en école maternelle ou en jardin d'enfants.

<sup>2</sup> Rappelons ici l'importance prise par les programmes dits « Head Start » au milieu des années 60 aux Etats-Unis.

### Intégration ou inclusion ?

La notion d'intégration a ensuite fait progressivement son entrée pour rendre compte des présences d'enfants handicapés dans les structures ordinaires et ceci de manière plus fréquemment acceptée, pour la scolarité « maternelle »<sup>3</sup>. Le mouvement international « intégratif » peut être situé dans les années 70, bien que des variations soient observables d'un pays à l'autre. C'est bien plus récemment, dans les années 90<sup>4</sup>, que la notion d'inclusion a commencé à être défendue, d'abord dans les pays de langue anglaise où cet usage concernant des groupes et des personnes était linguistiquement possible, contrairement au français où l'inclusion concernait seulement des choses. Mais quels avantages peut-on discerner dans ce passage de l'intégration à l'inclusion ? Affaire de pure rhétorique ou mutation de concepts engageant de nouvelles manières de concevoir les pratiques et les institutions ?

Là encore, les pays font des usages différents, de ce vocabulaire de l'inclusion. Il peut concerner une vaste ambition politique et s'appliquer à des domaines très variés. C'est clairement le cas du Brésil où la politique d'« inclusão » vise la présence à l'école ordinaire des enfants handicapés mais aussi des enfants issus de milieux sociaux défavorisés. La politique de l'Union Européenne est, de manière assez proche, orientée vers la perspective large de l'inclusion sociale. Des pays ont aussi, depuis

longtemps, développé une politique d'intégration scolaire radicale, supprimant les classes et les écoles spéciales. C'est le cas de l'Italie dès 1977 : dans ce cas, la notion d'intégration est assimilable à celle de l'inclusion. D'autres pays (dont la France), sans doute la majorité en Europe, ont soutenu des politiques « mixtes », du fait de leurs institutions, de leurs cultures et de leurs professionnels : c'est l'application du modèle en cascade qui combine tout un ensemble d'institutions et de services, depuis les plus proches du « spécial » traditionnel, c'est-à-dire en séparation par rapport aux lieux communs, jusqu'aux services ambulatoires, desservant des aides pour des enfants scolarisés dans le « normal ». On peut alors se rendre compte que, dans de telles situations, l'intégration dans les écoles ordinaires a représenté un grand progrès mais a vite montré ses limites. L'enfant devait être reconnu comme « intégrable », c'est à dire acceptable en milieu ordinaire, et cet accueil n'a pas eu l'extension souhaitable.

### *Mais quels avantages peut-on discerner dans ce passage de l'intégration à l'inclusion ?*

Pour les observateurs les plus critiques, l'intégration aurait seulement été une réforme partielle, dans la continuité du spécial, et les enfants accueillis auraient uniquement eu un statut de « visiteurs » et non celui de membres à part entière de l'institution<sup>5</sup>. Ils restaient en quelque sorte sur le seuil, dans un entre deux.

Se référer à l'éducation inclusive implique un changement radical d'orientation. Les enfants, quels qu'ils soient, sont alors

<sup>3</sup> En France, c'est dans l'application de la loi de 1975 sur les personnes handicapées, que des textes officiels de 1982 et 1983 ont précisé les modalités de l'intégration scolaire des enfants handicapés : intégration dite « individuelle » et intégration dite « collective ».

<sup>4</sup> On cite habituellement la déclaration de Salamanca de 1994, sous l'égide de l'UNESCO, comme ayant lancé la notion d'éducation inclusive au niveau international.

<sup>5</sup> Voir Felicity Armstrong (1998)

considérés comme appartenant de plein droit à la communauté scolaire et les enfants en situation de handicap en sont membres à part entière, au nom du respect du principe de l'égalité des droits. De plus, le renversement de l'intégration vers l'inclusion serait un renversement des rapports entre les enfants et les institutions ordinaires d'accueil. Ce ne serait plus aux enfants de s'adapter aux fonctionnements scolaires existants mais, au contraire, aux dispositifs scolaires et aux pratiques pédagogiques de s'adapter à la diversité des élèves.

Avancer dans cette voie ambitieuse implique de bien repérer les difficultés, voire les obstacles qui subsistent. La vigilance critique est indispensable, pour éviter que des enfants en situation de handicap ou en difficultés diverses soient des « exclus de l'in-

***Ce ne serait plus aux enfants de s'adapter aux fonctionnements scolaires existants mais, au contraire, aux dispositifs scolaires et aux pratiques pédagogiques de s'adapter à la diversité des élèves.***

térieur»<sup>6</sup>, c'est-à-dire marginalisés au sein des structures éducatives communes et dépourvus des aides dont certains ont besoin pour apprendre. On doit aussi se méfier d'un moralisme abstrait qui défendrait un modèle inclusif sans s'inquiéter de la manière de le mettre en œuvre pratiquement. Au contraire, une éthique de responsabilité, selon l'expression de Max Weber, implique de se soucier de toutes les conséquences de nos choix et de l'articulation entre les valeurs et leurs applications.

<sup>6</sup> Selon la belle formule que Pierre Bourdieu (1993) utilisait à propos des filières de relégation d'adolescents non handicapés dans l'enseignement du second degré.

Parmi les obstacles repérables, on peut citer : l'insuffisance des aménagements matériels des établissements scolaires en vue de l'accès pour tous, l'absence d'accord des équipes éducatives, l'engagement timoré des directeurs d'établissements, la rareté ou l'absence de professionnels d'appui pour accompagner certains enfants dans leurs apprentissages, le manque de communication avec les parents, sans oublier les lacunes malheureusement flagrantes de la formation des professeurs des classes ordinaires.

### **Des enquêtes européennes sur l'éducation inclusive de la petite enfance**

C'est précisément dans une telle perspective d'application concrète qu'un projet de coopération de recherche en Europe a été lancé. Il s'agissait de fournir à des professionnels de la petite enfance des matériaux de réflexion sur des pratiques éducatives inclusives, plus exactement en leur présentant des situations précises où des enfants différents participent ensemble au processus éducatif. Des universitaires et des chercheurs issus de cinq pays ont participé à ce projet soutenu par l'Union européenne au sein des programmes Comenius. L'Allemagne pilotait l'ensemble, les autres pays étant le Portugal, la Suède, la Hongrie et la France. Les questions posées étaient les suivantes : Quels principes pédagogiques facilitent la coéducation et l'inclusion d'enfants qui présentent des « besoins particuliers » ? Comment pratiquer une éducation en commun, en supprimant les barrières traditionnelles qui ont tendance à instituer la séparation des individus ? La définition très générale de l'éducation inclusive était formulée ainsi : processus qui permet de créer un environnement approprié pour

tous. La conséquence pratique consistait à réfléchir sur les manières d'adapter les concepts éducatifs, les programmes et les activités aux besoins et aux intérêts des enfants et non d'adapter les enfants aux institutions existantes et à leurs modes de fonctionnement. Un profond retournement des pratiques était donc supposé développer des conditions inclusives, c'est-à-dire des conditions qui permettent d'établir du lien social entre tous<sup>7</sup>.

En vue de cet objectif ambitieux, le groupe de travail international a été en rapport étroit avec des institutions et des professionnels de la petite enfance dans chaque pays. Pratiquement, chaque groupe dans le pays concerné a mené son enquête dans deux institutions supposées mettre en pratique des activités inclusives et a établi un rapport précis de ses observations. Dans les rencontres de travail de l'ensemble du groupe européen, qui avaient lieu dans chaque pays, les mêmes institutions étaient visitées et des échanges avaient lieu systématiquement avec les acteurs de terrain. Ainsi, chacun était en mesure de contextualiser l'ensemble des observations et des réflexions fournies par les autres collègues. Cette modalité très riche de fonctionnement a permis de connaître la diversité des institutions (Kindergarten, jardins d'enfants, pré-écoles, écoles maternelles...), d'engager des discussions avec les praticiens, et de recueillir leurs avis sur les pratiques et leurs possibles améliorations.

Des principes fondamentaux communs permettant d'orienter les pratiques ont été dégagés de ces enquêtes de terrain. L'accent mis sur les intérêts et les besoins des enfants est apparu comme la condition indis-

***On doit se méfier d'un moralisme abstrait qui défendrait un modèle inclusif sans s'inquiéter de la manière de le mettre en œuvre pratiquement.***

pensable à la fois pour mener les actions collectives et pour fournir les aides individuelles. Concrètement, il s'agit de créer des situations et des environnements éducatifs qui vont dans ce sens. Plus exactement, l'organisation des situations doit ouvrir à la participation et au développement des compétences de chacun, grâce à la formation de groupes hétérogènes d'enfants, à la flexibilité des structures, à l'adaptation permanente des exigences. On est alors loin de « programmes » rigides appliqués de manière uniforme, on valorise au contraire les allers retours entre les activités en groupes entiers, celle en petits groupes du type « atelier », et les attentions particulières à tel ou tel enfant. Dans tous les cas, la valorisation des capacités de chacun dans un climat de confiance est une clef de l'action éducative, y compris en faisant comprendre

***La valorisation des capacités de chacun dans un climat de confiance est une clef de l'action éducative.***

<sup>7</sup> Sur l'ensemble de cette recherche collective, nous renvoyons à la publication en français coordonnée par Maria Kron et Eric Plaisance (2012). Une publication en anglais est disponible à l'Université de Siegen (Allemagne) sous le nom de Maria Kron : *Growing up Together. Steps for Early Inclusive Education* (2012).

aux enfants eux-mêmes les capacités diverses des autres, pour éviter les stigmatisations. Pour autant, cela demande, de la part des enseignants, des prises de conscience, des sensibilisations, qui re-

posent sur des conditions favorables. Les pratiques éducatives inclusives sont à coup sûr favorisées si certaines orientations sont respectées et surtout mises réellement en pratique. On relève ainsi la collaboration avec les parents qui doivent être considérés comme des « connaisseurs » de leurs enfants, de leurs points forts et de leurs points faibles, de leurs atouts et de leurs difficultés. Les considérer comme des partenaires est une garantie de bonne coordination des actions, même si les rôles des uns et des

*L'inclusion peut se transformer en son contraire, elle n'est pas donnée une fois pour toutes, elle ne relève pas des évidences communes et réclame l'inventivité permanente de chacun.*

autres sont évidemment différenciés. L'environnement institutionnel doit apporter des appuis à l'enseignant: soutiens de la part des instances hiérarchiques (en premier lieu, de la direction de l'établissement), mise à disposition de locaux et de matériels adéquats, influence de l'architecture qui offre des conditions d'interaction entre enfants, entre adultes et enfants, mais aussi entre adultes eux-mêmes. À titre d'exemple pratique observé dans un jardin d'enfants, citons la possibilité pour les adultes de circuler d'un espace à un autre, qui permet la flexibilité d'action de la part des éducatrices et éducateurs qui n'ont pas un territoire réservé et peuvent s'apporter des aides réciproques. Il est clair que cet exemple sous-entend un travail en équipe qui est aux antipodes de l'action isolée d'un éducateur. On doit même dire qu'au-delà de l'établissement d'éducation, il est souvent nécessaire de nouer des collaborations extérieures,

particulièrement lorsqu'on est confronté à des situations difficiles qui réclament le partage de compétences. Le travail en réseau et la coopération avec d'autres services (dont des services thérapeutiques spécialisés) sont des outils qui répondent à l'objectif de rendre effective la participation de tous les enfants à des lieux communs d'éducation.

### Conclusion

Le but explicitement visé par ce programme de l'Union Européenne était de fournir des préconisations qui pouvaient articuler les bases théoriques et les suggestions pratiques. Malgré les différences institutionnelles et culturelles entre les pays (modes d'organisation, modèles pédagogiques, statuts des professionnels etc.), le point commun des pratiques orientées vers une éducation inclusive était l'accueil de la diversité. À la fois la diversité des familles, y compris des familles issues de l'immigration (surtout dans le cadre de sociétés européennes de plus en plus hétérogènes) et la diversité des enfants, parmi lesquels des enfants présentant des déficiences plus ou moins graves. Dès lors, l'enjeu éducatif était de combiner des activités collectives ou de groupe, favorisant le lien social, et une attention particulière aux situations singulières, principalement aux enfants qui avaient besoin d'aides spécifiques. Dans certains cas, l'appui de personnel supplémentaire, de services d'appui internes à l'institution ou même externes à l'institution, était nécessaire. Pour autant, ce n'était pas retourner au spécial traditionnel et à la culture de la séparation qui était visé, mais bien plutôt enrichir les actions éducatives grâce à la collaboration de personnel spécialisé<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Beaucoup d'exemples concrets sont présentés dans le rapport collectif.

Au terme de cette présentation rapide des problématiques de l'éducation inclusive pour la petite enfance, une question majeure doit être soulignée. Il ne suffit pas de décréter l'inclusion pour qu'elle se traduise en pratiques réellement inclusives et attentives aux particularités de chaque enfant. Pour le dire brutalement, l'inclusion peut se transformer en son contraire, elle n'est pas donnée une fois pour toutes, elle ne relève pas des évidences communes et réclame l'inventivité permanente de chacun.

### Bibliographie

- Armstrong, F. (1998). Curricula, «Management» and Special and Inclusive Education. In P. Clough (Ed), *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience* (pp. 48-63). London: Paul Chapman.
- Bickman, L. & Weatherford, D. L. (1986). *Evaluating Early Intervention Programs for Severely Handicapped Children and their Families*. Austin (Texas): Pro Ed.
- Bourdieu, P., (Ed.) (1993). *La misère du monde*. Paris: Ed de Minuit.
- Gateaux –Mennecier, J. (1990). *La déficience légère. Une construction idéologique*. Paris: Editions du CNRS.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!* Toulouse: Erès.
- Kron, M. & Plaisance, E. (Eds.) (2012). *Grandir ensemble. L'éducation inclusive dès la petite enfance*. Suresnes: INSHEA.
- Meisels, S.J. & Shonkoff, J.P. (1990). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plaisance, E., Bouve, C. & Schneider, C. (2006). Petite enfance et handicap. Quelles réponses aux besoins d'accueil? *Recherches et prévisions*, 84, 53-66. Internet: [www.caf.fr](http://www.caf.fr) [consulté le 14 mars 2013]
- Plaisance, E., & al. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Plaisance E. & Benoit, H. (Eds.). (2009). L'éducation inclusive en France et dans le monde, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, hors-série n°5.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris: Autrement.
- Tremblay, P., (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.

Eric Plaisance  
Professeur émérite  
Université Paris Descartes  
Laboratoire CERLIS  
[ericplaisance@noos.fr](mailto:ericplaisance@noos.fr)

