

# Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation

Charles Gardou  
Michel Develay

---

*Les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires méritent-elles de constituer un objet d'enseignement et de recherche dans le champ des sciences de l'éducation ? Ne relèvent-elles pas davantage de la psychologie ou même du secteur de la santé ? Qu'ont-elles réellement à « dire » aux sciences de l'éducation ? Les auteurs montrent en quoi des questionnements et des réponses apparemment spécifiques interrogent, bien au-delà de la seule prise en compte des enfants handicapés, les visées, les pratiques et les stratégies de toute entreprise éducative. Prenant appui sur l'œuvre des précurseurs, ils analysent les raisons, de nature anthropologique, pédagogique et développementale, qui légitiment la place conférée (ou à conférer) à l'étude des situations de handicap. Ils mettent par ailleurs en lumière une justification plus fondamentale : à savoir l'enjeu des relations entre l'action et la connaissance. Il en ressort que la périphérie constitue en quelque sorte le centre de l'éducation.*

---

**Mots-clés :** altérité, norme, échec, posture éducative, précurseurs.

Il advient encore, dans le champ des sciences de l'éducation, que l'on se demande si les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires peuvent constituer un objet d'enseignement et de recherche. Ne relèveraient-elles pas davantage du secteur de la santé ? La place qui leur est faite au sein de certains départements ne serait-elle pas imputable à la présence de quelques universitaires atypiques ou militants de la cause ? La polyphonie disciplinaire qu'elles exigent et la subjectivité qu'elles induiraient ne feraient-elles pas irrémédiablement obstacle à

toute démarche d'objectivation ? Ne risque-t-on pas de se polariser par excès sur la différence et, de proche en proche, de voir se développer une *handicapologie* fermée sur elle-même ? De l'universel niche-t-il dans ce « si singulier » ? La marge a-t-elle quelque chose à dire aux sciences de l'éducation ?

Nous tenterons d'avancer quelques éléments de réponse, en mettant d'abord au jour la fertilité et l'avant-gardisme social de ces éducateurs de l'extrême qui, au fil de l'histoire, ont posé la pierre angulaire de la démocratisation du savoir

et, à travers elle, de la reconnaissance de l'humanité et de la citoyenneté de tous. Ils ont démontré en actes que l'éducation constitue l'arme la plus puissante contre le mépris et la ségrégation. Dans ce gisement d'initiatives révolutionnaires, trop méconnu, niche une matière précieuse pour penser et agir aujourd'hui l'éducation. Or, tout se passe comme si, par crainte de s'éloigner du *même* et de se perdre dans l'*autre* trop radicalement différent, on tenait à distance l'« objet handicap ». Comme si une pensée pédagogique unique amenait à occulter ces précurseurs hétérodoxes au profit de quelques figures plus normées. Comme si, en raison de préjugés ancestraux, on leur réservait le même sort que celui des enfants qu'ils se sont appliqués, souvent seuls et contre tous, à extraire des limbes de l'humanité. Sans chercher à consacrer, pour les besoins de la cause, leur génie visionnaire, ni verser dans l'hagiographie, on peut s'accorder à reconnaître que leur action progressiste réfracte les problématiques cruciales de l'école et de la société de notre siècle finissant. Si leurs idées et initiatives originales méritent d'être revisitées, c'est qu'elles interrogent les sciences humaines et, au premier chef, les sciences de l'éducation. Dans des *épistémè* (1) et des paysages historiques et culturels très différents, à partir d'options philosophiques, religieuses, politiques dissemblables, ils témoignent unanimement d'une volonté affirmée d'adaptation à l'enfant réel, de différenciation pédagogique, dit-on désormais, prenant en compte la variabilité infinie des visages. Par une pédagogie à géométrie variable, ils réveillent les capacités enfouies sous les blessures du corps ou de l'esprit. Ils forgent à cet effet des outils, des méthodes, des stratégies spécifiques et autres plans inclinés pédagogiques, avec cette inventivité qui naît de l'inconfort, s'efforçant sans relâche de démontrer l'éducabilité des enfants sculptés différemment par la vie ou la naissance, que l'on qualifiait d'« irrécupérables ». Dans une pratique quotidienne, tissée d'obstacles apparemment insurmontables, ils illustrent le nécessaire engagement et la difficile position du pédagogue doublement menacé par la frénésie d'instruire qui se traduit par l'acharnement et par l'abandon de toute ambition qui conduit au gardiennage. Leur action pose avec force la question du sens des apprentissages, du rapport au savoir et à la loi (2). Refusant de s'en tenir à des constats fixistes, ils misent sur les virtualités d'évolution de tout enfant et contestent

les attitudes éducatives atones ou défaitistes qui amènent à donner le moins à ceux qui sont déjà les plus faiblement dotés. La relativité des notions d'*échec* ou de *norme* et les effets paralysants des approches quantitatives se trouvent ainsi singulièrement mis en lumière. En somme, ils disent en actes combien les dissidents de la conformité peuvent ébranler la « normocratie » et son cortège de certitudes douillettes. Et, dans des contextes peu enclins à les entendre, ils dénoncent les pratiques de discrimination et d'exclusion déniaient la citoyenneté des plus vulnérables. Pour eux, c'est bien l'accès au savoir et l'entrée dans la culture universelle qui concourent de manière déterminante à égaliser les chances et à créer du « lien social ».

Avant de nous arrêter, à titre d'illustration, sur l'œuvre de quelques-uns d'entre eux, dessinons à grands traits le paysage dans lequel il prennent place. Nous en inférerons en quoi leurs questionnements et leurs réponses, bien au-delà de la seule prise en compte des enfants handicapés, interrogent plus largement les visées, les pratiques et les stratégies de toute entreprise éducative, en quoi la périphérie constitue en quelque sorte le centre de l'éducation. Nous montrerons enfin pourquoi l'éducation adaptée a affaire avec les sciences de l'éducation.

### **HORS DES FEUX DES PROJECTEURS, UN TRÉSOR PATRIMONIAL À REDÉCOUVRIR...**

Dès le milieu du XII<sup>e</sup> siècle, l'Ordre du Saint-Esprit, en réaction aux thèses augustinienne de la faute originelle, fonde à Montpellier un des premiers hospices, avec les hôtels-Dieu, destinés aux enfants « fous » ou « exposés ». Deux siècles plus tard, on compte plus de cent établissements identiques à travers la France. S'inspirant de la pensée monastique, on y met en œuvre une éducation qui témoigne, en ce lointain Moyen Âge, d'un réel souci d'éducation des plus infortunés (3). À la Renaissance, Jean-Louis Vivès, membre du triumvirat de l'humanisme, où il représente le jugement, Érasme, l'esprit et Guillaume Budé, l'éloquence, impulse une transformation des conceptions de l'assistance et de l'éducation. Il s'efforce de convaincre les hommes de son temps des bénéfices humains et sociaux de l'éducation des enfants laissés-pour-compte dans des écoles

populaires publiques ouvertes aux filles comme aux garçons : « *on ne permettra pas même aux aveugles d'être et d'aller oisifs...* » (4). À l'Âge Classique, si prolifique, Vincent de Paul, qui décrit les pratiques en usage, malgré les violentes oppositions manifestées par les nobles, accueille les « aliénés de l'esprit » à Saint-Lazare, demandant la reconnaissance de leur dignité, au même titre que celle des « enfants trouvés ». Le siècle des Lumières, le bien-nommé, témoigne d'un vif intérêt pour les déficients sensoriels : ainsi Diderot, par sa **Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient** (5) et sa **Lettre sur les sourds-muets**, contribue-t-il décisivement à leur réhabilitation et à leur éducation. Dans son sillage, citons l'œuvre de l'Abbé de l'Épée auprès des sourds-muets, celle de Valentin Haüy et de son brillant élève Louis Braille auprès des aveugles. Mais c'est incontestablement la rupture inaugurale marquée par l'action de Jean-Marc Itard auprès de Victor, l'enfant sauvage, qui fait date. Il ambitionne de mettre à l'épreuve la perfectibilité humaine, contre le diagnostic pessimiste de son maître, Philippe Pinel, père de la psychiatrie moderne. Ses deux mémoires, datant de 1801 et 1806, font entrer dans un débat médical, philosophique, psychologique et pédagogique d'importance, dont on sort aussi fertilisé que perplexe, car y affleurent les questions brûlantes de notre modernité, notamment celles de la désaffiliation sociale et du sens des apprentissages scolaires (6). On assiste, selon les mots de Sophie Ernct, à un « admirable échec », sans pouvoir conclure (7). Quoi qu'il en soit, Itard reste l'un des grands précurseurs de l'éducation spéciale des enfants déficients mentaux et sensoriels, en même temps que le premier réalisateur d'une pédagogie scientifique et, en quelque sorte, l'initiateur de la recherche-action. À sa suite, un autre héritier des Lumières, Henri Pestalozzi, voit aussi dans l'éducation le remède aux mutilations sociales dont les plus déshérités sont les premières victimes. Une page de son œuvre mérite d'être sortie de l'ombre : elle concerne la création à Yverdon, en juillet 1813, d'un institut pour les enfants sourds-muets : « *...Aucune faiblesse corporelle, aucune faiblesse de l'esprit ne justifient, écrit-il déjà en 1777, qu'un homme soit dépouillé de sa liberté et soit casé en prison ou à l'hôpital..., car la place de ces êtres est dans les maisons d'éducation qui doivent évaluer ce dont ils sont capables* » (8). Pour sa part, Désiré-Magloire Bourneville, disciple admiratif d'Édouard Seguin, poursuit l'œuvre de transfor-

mation du regard médical sur l'enfance anormale (9). On lui doit, entre autres, d'importantes réformes hospitalières, la création de la protection maternelle et infantile, de même que la naissance de la neuropsychiatrie infantile. Ardent défenseur des enfants touchés par une déficience mentale, il crée pour eux un quartier spécial à Bicêtre, organise à leur intention un traitement médico-pédagogique, puis fonde à Vitry, vers 1893, le premier institut médico-pédagogique, ancêtre des IMP et IMPro, qui naîtront officiellement, plus de 60 ans plus tard, par décret du 9 mars 1956. Dans le même temps, Alfred Binet, lui, s'applique à fonder la psychopédagogie et à l'implanter au sein de l'école. Il met au point la psychométrie et préconise la création de classes de perfectionnement auxquelles la loi de 1909 donnera le jour (10). Maria Montessori, nourrie des écrits et réalisations de Itard, Seguin et Bourneville, conçoit la *Casa dei Bambini*, où elle accueille des enfants jugés inéducables. Tout y est conçu à leur usage et à leur échelle, afin qu'ils puissent agir, dans toutes les activités quotidiennes, en liberté et responsabilité. Parallèlement, Ovide Decroly, inaugure en 1901, en Belgique, un institut pour les enfants retardés et anormaux, où il développe une éducation à proximité de leurs intérêts, susceptible de stimuler leur pensée, à partir des réalités physiques et sociales. S'ensuit l'*École pour la vie, par la vie* destinée à l'enfance « régulière ». Il faut encore citer Janusz Korczak luttant avec passion, dans les temps déshumanisés où il vécut, pour le respect de la dignité de l'enfant ; Lev Vygotsky prônant une éducation basée sur l'originalité et la structure des troubles de l'enfant, dont nous préciserons les apports ; Carl Rogers cherchant à entrer en communication avec les êtres les plus lointains, atteints de psychose grave et de schizophrénie ; Bruno Bettelheim, inspiré par les travaux de John Dewey ; François Tosquelles, dont on sait la part prise dans le mouvement de la psychothérapie institutionnelle, conjuguant, pour la rééducation des débiles mentaux, les apports de la clinique et de l'éducation avec ceux des théories psychanalytiques ; Fernand Deligny s'élevant contre tout risque d'institutionnalisation et remettant en cause, par ses méthodes non-conformistes auprès des enfants difficiles ou souffrant d'autisme, les pratiques de l'éducation spécialisée ; Fernand Oury, frère du psychothérapeute Jean Oury à qui l'on doit la Clinique-pilote de La Borde ; Maud Mannoni recevant les enfants et adolescents en détresse à l'école expérimentale de Bonneuil-

sur-Marne, qui se saisit d'une manière critique de l'anti-psychiatrie anglo-saxonne et d'une tradition issue à la fois d'Anton S. Makarenko, père des « collectivités d'enfants », et de Célestin Freinet...

Dans un paysage aussi étoffé, il est difficile de privilégier telle ou telle réalisation. Nous optons toutefois pour un double plan rapproché, d'une part sur l'œuvre de l'Abbé de l'Épée et de Valentin Haüy auprès des enfants déficients sensoriels ; d'autre part, sur celle d'Édouard Seguin et de Lev S. Vygotsky, auprès des déshérités de l'intelligence.

Nous sommes à l'aube du siècle des Lumières. Charles-Michel Abbé de l'Épée, qui se plaît à se présenter comme le premier instituteur gratuit des sourds-muets (11), réagit à sa manière contre le défaitisme de Jean-Jacques Rousseau déclarant sans détour que « *celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade...Je ne me chargerai pas, poursuivait-il, d'un enfant maladif et cacochyme, dût-il vivre quatre-vingts ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme...Un corps débile affaiblit l'âme* » (12). Opposé aux propos de celui que l'on dit visionnaire de l'éducation et à ceux de nombreux autres philosophes, théologiens et académiciens, l'Abbé de l'Épée dénonce la tendance à faire disparaître la personne derrière son handicap et à assimiler, depuis Aristote, la privation d'audition à l'absence d'entendement. Il n'a de cesse de combattre la mise à l'écart des enfants sourds et muets et leur enfermement arbitraire au cloître, à la Salpêtrière ou à Bicêtre. Aussi décide-t-il de créer une structure scolaire originale, où sera dispensé un enseignement à partir d'une langue des signes élaborée, puisqu'ils parlent avec leurs mains : la première institution des sourds et muets, ouverte à tous, fonctionne dès 1763. En réalité, la langue des signes a ses racines dans la population même des sourds qui parvenaient ainsi à se comprendre entre eux pour leurs besoins essentiels. Cependant, au regard du caractère hétéroclite de leurs signaux spontanés, l'Abbé de l'Épée entreprend un travail d'unification. Dans une démarche endogène, il observe ses élèves et inventorie leurs gestes originaux, avant de construire un système calqué sur la langue française. Quoi qu'il en soit des limites de sa méthode, l'Abbé de l'Épée apparaît comme un praticien soucieux de se former, de former, de communiquer les fruits de ses

innovations (13). À ses yeux, la différence n'est en rien une infériorité, encore moins une raison d'abandon éducatif ou de rejet : elle représente un défi à relever qui fait obligation au pédagogue de mettre en œuvre adaptation et dépassement. Même ceux qui habitent le silence ont le droit d'accès à la culture universelle, droit qui ne vaut que si chacun peut en jouir. Telle est la matière à réflexion et à recherche qu'il lègue aux éducateurs d'aujourd'hui confrontés à l'échec scolaire et aux conséquences de la fracture sociale.

Nous restons dans ce XVIII<sup>e</sup> siècle. La situation de précarité des aveugles, leur infériorisation, leur déchéance et l'activité de mendicité à laquelle ils sont réduits, ébranlent Valentin Haüy (14). Il décide de prendre en mains leur éducation comme leur destin et de réaliser pour eux ce que l'Abbé de l'Épée a fait pour les sourds-muets. Le caractère révolutionnaire de sa pensée et de son action réside, là aussi, dans l'ouverture d'une authentique école, une école gratuite, destinée à instruire, éduquer, sans discrimination, toutes les victimes de la cécité. En 1786, les premiers élèves de l'Institut National des Jeunes Aveugles sont douze enfants pauvres secourus par la Société Philanthropique. Il est convaincu que « *nanti de livres appropriés, l'aveugle pourra apprendre des langues, les mathématiques, il pourra être éduqué et instruit ni plus ni moins que ses contemporains bien-voyants* » (15). Il forma, on le sait, un illustre élève : Louis Braille, frappé accidentellement de cécité, qui entre dans son institution à l'âge de dix ans, où il deviendra plus tard professeur de géographie, d'algèbre et de musique. En 1829, ce dernier publie un petit volume, intitulé **Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles et disposés pour eux**, véritable acte de naissance du système Braille (16). L'élève a dépassé son maître et tous deux symbolisent désormais le pouvoir illimité de l'éducation lorsqu'il se conjugue à la créativité et à l'engagement de l'éducateur. Par l'entrée dans la connaissance, même ceux pour qui le jour a refusé de se lever peuvent participer à la vraie vie. On ne parviendra pas à éradiquer, selon le vœu de Jules Ferry, la plus inacceptable des inégalités, l'inégalité d'éducation, sans cette espérance inconditionnelle, dont Valentin Haüy et Louis Braille ont porté le flambeau.

Le XIX<sup>e</sup> siècle nous fait rencontrer Édouard Seguin, jeune émule de Jean-Marc Itard, que l'on

tient volontiers dans l'ombre (17). D'abord maître-auxiliaire à l'Institution des sourds-muets, il est ensuite chargé d'une classe d'enfants déficients mentaux que l'on peut considérer, en dépit de quelques essais antérieurs, comme la première de ce type dans l'éducation spéciale : « *en attendant que la médecine guérisse les idiots, aimait-il à dire, j'ai entrepris de les faire participer aux bienfaits de l'éducation* ». L'école de rééducation, qu'il ouvre ultérieurement rue Pigalle, est considérée comme exemplaire, notamment aux États-Unis, où il décide de s'installer. Il invite à une véritable révolution dans la prise en charge des enfants déficients mentaux : « *la société, pas plus que la médecine, ne saurait se contenter plus longtemps des pratiques mnémotechniques qui négligent l'éducation des fonctions, l'éducation des facultés, l'éducation des aptitudes, l'éducation du sens moral et artistique* ». Sous son influence, des écoles spéciales sont créées et de nombreux hôpitaux, notamment en Amérique, adoptent le traitement *médico-pédagogique*. Édouard Seguin expose sa pédagogie basée sur les fonctionnalités de l'intelligence dans le **Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés** (18), dont Maria Montessori recopiera ligne par ligne les sept cents pages. Quatre objectifs essentiels sont visés : le développement et la régularisation des forces motrices, l'accroissement des sphères intellectuelle et artistique, la stimulation aux tendances morales et affectives et la régulation des instincts. Toutes ces orientations sont soumises à l'individualisation de l'enseignement et à la diversification des procédés. Étonnamment inventif, il conçoit un ingénieux matériel didactique, des exercices variés et des progressions ajustées, susceptibles d'« *amener l'enfant idiot de la vie végétative à celle des relations, de l'éducation des sens aux notions, des idées à la morale* ». Malgré la rigueur de ses principes et de son application, cette éducation lie l'intellect à l'affect et fait appel à l'autonomie, à l'initiative, à l'imaginaire, à l'art. Si, contrairement aux États-Unis, où son action jouit d'une juste reconnaissance, sa voix n'est pas entendue en France, Édouard Seguin demeure sans conteste le concepteur d'une méthode originale, le précurseur de la neuro-psychologie et de la rééducation psychomotrice. À son tour, cet homme de terrain s'est acharné à démontrer, auprès des plus exclus parmi les exclus, que c'est l'impérialisme de la norme prétendument scientifique qui resserre l'horizon de

l'éducabilité. Il rappelle que le singulier constitue, en matière éducative, la catégorie décisive.

Nous entrons enfin dans notre siècle avec les travaux de Lev S. Vygotsky, le psychologue russe, praticien de l'enseignement plusieurs années durant. On connaît bien sa célèbre analyse des rapports entre pensée et langage, ainsi que sa théorie de la construction interpsychique de l'activité mentale dans ses aspects éducatifs autour du concept de zone proximale de développement. En revanche, on continue à ignorer que, au cours de sa brève existence, il a consacré de nombreux travaux à la surdi-mutité, à la cécité, à l'arriération motrice, mais surtout au développement culturel de l'enfant déficient mental. En 1925, il fonde à Moscou un laboratoire de psychologie, dénommé plus tard *Institut Expérimental de Défectologie*, dont il devient le directeur scientifique. C'est là que se coordonnent l'enseignement, les curricula des écoles spéciales et les recherches en défectologie, ayant trait au développement de l'enfant atteint d'une déficience et à l'éducation spécialisée. Un enfant présentant un « défaut », montre-t-il dans **Les fondements de la défectologie** (19), n'est pas obligatoirement un enfant handicapé. Son degré de handicap est fonction de la compensation sociale : « *la cécité, la surdité et d'autres défauts ne font pas, à eux seuls, de leur détenteur un être défectueux* ». Remarquable anticipation du démembrement du concept de handicap, diffusé par l'OMS en 1980 ! Les perspectives théoriques développementales se trouvent radicalement transformées et les méthodes purement quantitatives remises en cause : elles n'évaluent pas l'intelligence, ni sa nature ni son type, mais se contentent d'en établir le degré. La déficience mentale ne se résume pas à une diminution quantitative de certaines fonctions, mais correspond à une organisation qualitativement différente. Le fonctionnement n'est pas moindre : il est autre. Ce qui légitime une éducation adaptée. Or, lorsque le quantitatif et la norme mathématique triomphent, les horizons éducatifs risquent de se fermer. L'imprévisibilité, les irrégularités, les métamorphoses, les cycles, les disproportions, la plasticité de l'humain ne se satisfont pas du schéma plus/moins, des images cliniques pré-établies, des diagnostics et pronostics figés. Ainsi Vygotsky conteste-t-il tout autant la psychologie et la pédagogie traditionnelles que les prétentions psychométriques qui conduisent à une approche statique du fonc-



tionnement du sujet et à l'immobilisme éducatif. Les insuffisances intellectuelles, et encore moins les insuccès scolaires, ne signifient pas l'absence de pensée abstraite, ni ne légitiment le manque d'ambition des objectifs pédagogiques et l'exclusivité accordée aux activités concrètes qui souvent en découlent. Les pédologues et pédagogues s'en tiennent trop volontiers aux effets négatifs des déficiences et finissent par se transformer en testologues pour envoyer abusivement des enfants en centres spécialisés. Il est primordial au contraire de considérer les forces dynamiques de compensation, dont la source se situe dans les interactions sociales, et non uniquement dans la sphère organique. Si la défectologie porte son attention sur les déficiences de l'enfant, celles-ci ne constituent pas en elles-mêmes le sujet important. L'essentiel demeure les réactions de l'organisme et celles de la personnalité. La voie défaut-compensation représente donc la ligne directrice du développement de tout enfant présentant une déficience, quelle que soit sa nature. La perte de certaines fonctions incite à des créations nouvelles, qui correspondent à la réaction de l'individu envers le déficit et à la compensation dans le processus de développement. À partir de ce processus à deux termes défaut-compensation, Vygotsky se préoccupe du sentiment d'infériorité que subit l'élève de l'« école pour idiots », de même que de l'affaiblissement de la position sociale des instituteurs intervenant auprès d'eux. Il introduit alors le concept essentiel d'« orientation vers l'avenir », grâce auquel les progrès peuvent s'opérer et la personnalité de l'enfant se déployer, sans tomber dans des formes de compensation malade. En conséquence, il prône, d'une part, des objectifs pédagogiques puissamment compensateurs destinés à pallier le fonctionnement mental spécifique et, d'autre part, une permanente interaction constructive entre l'adulte et l'enfant. Il conçoit le pédagogue comme l'accompagnateur d'un devenir toujours imprévisible, bannissant tout étiquetage qui ne fait que réduire les possibles. Ce précurseur de la médiation en pédagogie apparaît enfin comme celui qui, à sa manière, a mis en lumière l'artificialité des frontières entre l'enseignement généraliste et celui que l'on dit spécial ou spécialisé. L'adaptation, la médiation, l'orientation vers l'avenir ne sont-elles pas l'essence même de toute pratique pédagogique ?

## QUAND LES MARGES BOUSCULENT LA NORME SOCIALE ET PÉDAGOGIQUE

La question du *normal* et du *pathologique* traverse la pensée et l'œuvre de ces pionniers de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Mais où se situe la frontière entre les deux ? Tout état dit *normal* est un état pathologique qui s'ignore ou un état momentanément normalisé, fut-il pathologique. Les dyscalculiques, les dysorthographiques aujourd'hui, les dysartistiques peut-être demain, sont des enfants ainsi nommés en fonction d'une norme établie à un certain moment, dans un milieu social donné. Le concept de *normal* est lui-même normatif : « *Par normatif, on entend, en philosophie, tout jugement qui apprécie ou qualifie un fait relativement à une norme, mais ce mode de jugement est au fond subordonné à celui qui institue des normes. Au sens plein du mot, normatif est ce qui institue des normes* » (20). La norme se présente toujours comme un mode de suppression graduelle de la différence et d'uniformisation du divers : elle sert à faire droit, à dresser, à redresser. *Normalis* signifiant étymologiquement *perpendiculaire* et *norma* désignant l'équerre, est dit normal, ce qui ne penche ni à droite ni à gauche, donc ce qui se tient dans un juste milieu. *Est normal*, au sens le plus usuel du mot, ce qui se rencontre dans la majorité des cas ou ce qui constitue la moyenne. D'où le caractère équivoque de ce terme, désignant à la fois un fait et une valeur attribuée à ce fait par celui qui parle, en vertu d'un jugement d'appréciation qu'il prend à son compte. Sous la pression du normal, ne soutenait-on pas, avant 1965, qu'un enfant atteint de trisomie 21 était incapable d'apprendre à lire et à écrire ? Or, on sait aujourd'hui que nombre d'entre eux y parviennent. Quoi qu'il en soit, *normal* reste le mot par lequel l'institution pédagogique continue, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, à désigner le « prototype scolaire ». À l'inverse, elle fait de l'*anormal* un concept de non valeur qui comprend toutes les « valeurs » négatives possibles. *Être anormal*, c'est être dévalué et indésirable. On connaît à ce propos la pertinence des travaux de Georges Canguilhem, travaillé par le souci de faire apparaître la singularité de la vie au cœur des processus cosmiques ou culturels et souhaitant faire appréhender les possibilités infiniment créatives et adaptatives du vivant. En lieu et place de l'*anormal*, il préférerait parler des *allures de la vie*, faisant de la différence liée au handicap, non une anormalité mais une *allure* (21).

Les pédagogues, sans cesse guettés par le piège du dogme, de la norme, de la catégorisation et par celui de la moyenne chère à Jean-Jacques Rousseau, tendent à oublier l'inconstance et la plasticité de l'humain et avec elles, la singularité irréductible de chaque enfant. Au-delà d'un simple changement sémantique, c'est d'une nouvelle épistémè, selon l'expression de Michel Foucault, élève de Georges Canguilhem, dont la culture pédagogique a un urgent besoin. D'une conversion des modes de connaissance et d'action. D'une autre manière de penser l'humain dans le registre de l'allure et du débat. L'indéterminé, le toujours ouvert commandent de refuser les définitions mécanistes ou définitives et les dualismes simplificateurs : le normal et l'anormal, le doué et le « nul »... Toute catégorisation fait écran à l'enfant réel, interdisant le processus de personnalisation. L'Abbé de l'Épée, Valentin Haüy, Louis Braille, Édouard Seguin, Lev Vygotsky, chacun en leur temps, avaient bien compris, que, pour nécessaire qu'elle soit à la connaissance, l'activité de catégorisation fait souvent obstacle à la reconnaissance (22). Réussir avec un enfant « pas comme les autres » consiste moins à le ramener à la norme qu'à lui permettre de se déployer à sa mesure ou parfois seulement de se maintenir à l'humain. C'est dans cet esprit que Fernand Deligny, œuvrant auprès d'enfants souffrant d'autisme, s'efforçait de les *laisser être* hors de toute volonté normalisatrice, conscient que le désir de conformer est fréquemment voué à l'insuccès. Le désir de Jean-Marc Itard de réparer Victor ne parvient pas à guérir Victor. Est-ce pour autant un échec ? L'échec ne se mesure pas tant au résultat obtenu, comparativement à un type idéal, qu'à l'aune du chemin parcouru, de la singularité du voyageur, des compétences de l'accompagnateur et des conditions du voyage. Littéralement, le mot échec vient de l'arabo-persan *Shâh*, qui veut dire roi. Dans le jeu, *échec et mat* traduit le désir de tuer puis sa réalisation. Le mot échec contient sans équivoque l'idée d'intervention extérieure et d'inter-relation (23). L'enfant sauvage, coupé de la société, ne connaissait pas l'échec. Celui-ci est venu du désir de son maître, préoccupé de le normaliser, c'est-à-dire de poser une exigence à une existence qui s'offrait comme radicalement autre. *Être en échec* signifie précisément avoir été mis en échec. Il y a là de quoi fonder une remise en question radicale de la vision de l'échec et de la normalité en pédagogie.

L'acceptation de la différence exige par ailleurs une posture, une manière d'être à autrui. À ce titre, l'éducation des enfants ou adolescents en situation de handicap ne saurait être confinée à une intention d'opérationnalisation de ses visées : elle requiert un travail de l'éducateur ou du pédagogue sur son rapport à lui-même, à ses semblables et au monde. Cette posture n'est pas une acceptation passive de l'autre en l'état, mais elle sous-tend une exigence de libération et de progrès. Comment amener l'autre à évoluer sans une dimension d'utopie, sans un horizon imaginaire ? Imaginer que quelque chose est possible pour le rendre possible. Il en est ainsi de tout projet d'émancipation de l'autre : *élever*. On pense ici aux itinéraires exemplaires de Laura Brigman aux États-Unis, Marthe Obrecht en Suisse, Marie Heurtin et surtout à celui de Helen Keller. Privée elle aussi, dès l'âge de dix-neuf mois, des sens les plus vitaux, la vue et l'ouïe, elle a entrepris avec succès, grâce à l'accompagnement d'Anne Mansfield Sullivan, les plus hautes études. Lorsqu'elle parvient à s'exprimer par l'écriture et l'alphabet manuel, elle décide d'apprendre le langage articulé. Et c'est par le toucher qu'elle étudie les contractions de la gorge et les positions de la langue qui accompagnent l'articulation des syllabes. Elle étudie le latin, les mathématiques, l'histoire et la littérature anglaises, l'allemand, le français et finit par entrer, après de brillants examens, au Radcliffe College (24). Celle que Mark Twain considérait comme l'un des personnages les plus fascinants du XIX<sup>e</sup> siècle invite à abandonner l'attitude attentiste qui postule que l'enfant doit être accepté tel qu'il est et qu'il est vain de le préparer à affronter des situations nouvelles. L'enfant est alors voué à rester sur le seuil, dans un état considéré immuable : on le confine dans le concret, lui déniait *a priori* tout accès à l'abstraction, comme le déplorait justement Vygotsky. À créer ainsi un monde artificiel, à aseptiser la classe, on limite son développement et on compromet son intégration dans un cadre non protégé, ce qui est pourtant l'objectif affiché. À l'inverse, l'attitude stimulatrice présuppose que tout enfant, même celui dont les cris heurtent les oreilles du pédagogue, dont les fêlures dilacèrent ses tranquilles assurances, est sujet légitime d'une action éducative. Ce que beaucoup croient déterminé par l'étiologie peut évoluer grâce à une pédagogie du passage mettant en œuvre des stratégies sur mesure. Cette pédagogie, les précurseurs ont osé la mettre en actes : ils n'ont pas naïvement nié

la réalité des déficiences, mais ont refusé de considérer leurs conséquences comme irrémédiables. Le pédagogue, trop souvent gardien, retrouve ici son rôle de passeur. D'un passeur d'autant plus exigeant que « l'impossible » des propos de son entourage a stigmatisé l'enfant.

Pourtant, des enfants continuent aujourd'hui à habiter des classes dites spécialisées parce qu'un diagnostic les a un jour classés comme *anormaux*. Cette catégorisation les enferme, les met à part, les dépossède de ce qui fait de chacun d'eux un sujet irréductible à tout autre. On les rassemble au détriment de ce qui les distingue. On cherche les invariants au mépris des variations. On fige leurs particularités, on les enferme dans une série de déterminismes, oblitérant leurs virtualités. Or, l'identité n'est jamais irrémédiablement installée : le handicap n'affecte la personne qu'à un certain degré et dans une certaine direction. Ne percevoir l'enfant ou l'adolescent qu'à travers ses déficiences ou incapacités et en rester à l'idée de fixité de son développement revient à le mutiler. En lui refusant toute marge de manœuvre, on l'incarcère dans sa différence. C'est de la possibilité qu'il a de jouer sur l'ensemble de ses potentialités, même ténues, que dépend sa capacité d'intégration scolaire puis sociale (25).

### **DE LA PLACE DES RECHERCHES SUR LES SITUATIONS DE HANDICAP, L'ADAPTATION ET L'INTÉGRATION SCOLAIRES AU SEIN DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Éduquer, c'est favoriser l'émergence d'une altérité non pas concédée ou consentie aux enfants différents par le hasard de la naissance ou les aléas de l'existence, mais une altérité revendiquée par l'éducateur, car seule susceptible de faire exister l'humanité plurielle. La place faite à la norme et à sa dérive la normativité, à la catégorisation et sa conséquence la dépersonnalisation, les interrogations au sujet de la posture éducative la plus apte à faire exister du sens dans l'opacité d'une vie de difficultés, les propositions pour envisager une éducation pleinement citoyenne sont au cœur de l'interrogation à propos des marges. La spécificité de certains enfants ne particularise pas le questionnement en matière d'éducation, elle le conforte. L'étude des situations de handicap et les recherches sur l'adaptation et l'intégration scolaires nous semblent bien avoir leur place, toute leur place, dans le champ

des sciences de l'éducation. Certes, d'aucuns pourraient convenir que la psychologie serait mieux à même de les abriter. Alors, pourquoi en définitive admettre des recherches relatives à ce domaine en 70<sup>e</sup> section ?

D'abord, pour des raisons de nature développementale. Lev Vygotsky a bien démontré que le développement se nourrit de l'apprentissage. Sa notion de zone proximale de développement fonde ce point de vue. L'enfant se développe à la condition qu'il se confronte à des situations nouvelles nimbées de difficultés, à distance convenable de ce qu'il est susceptible de faire. Le développement ne précède pas l'apprentissage, c'est l'inverse qui se produit. Le psychologue peut expliquer le présent de l'enfant. Le pédagogue peut aider à le transformer. Par les situations qu'il met en place dans la classe, il ne se situe pas dans une attitude d'attentisme qui ne ferait qu'espérer voir advenir des progrès de l'enfant. Il en précède la venue. L'éducateur ou le pédagogue auprès d'enfants catégorisés comme non conformes à la toise scolaire est un briseur de découragement, un pourfendeur d'immobilisme. Quand beaucoup se contentent de gloser sur l'échec ou même de l'annoncer, les sciences de l'éducation peuvent trouver ici à s'interroger sur les conditions de facilitation d'une didactique et d'une pédagogie de la réussite.

Ensuite, pour une raison anthropologique. Il advient fréquemment que l'on oppose la pensée scientifique et la pensée symbolique, en survalorisant la première. Du reste, la psychologie piagétienne, toute entière tournée vers l'accès à des formes de raisonnement logique (le système INRC) pour décrire le stade de la pensée formelle, en constitue une illustration. L'homme achevé serait celui qui peut négocier avec la logique formelle. Or, en accordant une place et un rôle importants à des concepts issus de l'anthropologie, tels ceux de liminalité (26), reliance, dette et don, identité et altérité, les travaux sur les situations de handicap visent à édifier des passerelles ; à concevoir l'éducation avant tout comme une manière de penser l'autre et le même ; à forger une théorie du surgissement de l'humanité par la médiation du savoir, au-delà de la contingence de contextes particuliers. Il est impossible de traiter l'enfant comme un assemblage de mécanismes, qu'il suffirait de déclencher et d'entraîner. Il est sujet. À l'éducation d'accompagner son dévoilement identitaire et de permettre



l'expression de sa pensée. Cette démarche ne peut que conforter les sciences de l'éducation qui, méthodologiquement et conceptuellement, empruntent déjà beaucoup à l'anthropologie.

Enfin, pour une raison d'optimisme nécessaire afin que perdurent des sciences de l'éducation. Pour que se développent des recherches sur l'éducation, il faut *a minima* que de l'éducation existe. Le défaitisme parfois ambiant dans certains établissements aurait à s'enrichir de l'optimisme indispensable pour que « de l'éducation » surgisse avec des enfants dont le rapport au savoir est à distance des normes. L'éducation des enfants handicapés se situe souvent aux limites de ce qui est pensé comme réalisable, aux franges de ce qui est considéré comme possible, aux confins de ce qui était espéré. La réussite, apparemment insignifiante parfois, constitue ici un traitement contre le découragement, un antidote contre le « on ne pourra jamais », un remède contre la désespérance. Il y a des trésors à prendre dans les pratiques en IMP, EREA, classes d'adaptation, CLIS, SEGPA, UPI..., dans les démarches, les attitudes et la « posture de côte à côte » des enseignants, dans les dispositifs patiemment construits pour travailler dans la liaison et la déliaison, pour intégrer malgré les réticences et écueils de tous ordres. Les sciences de l'éducation n'ont certainement pas encore évalué à sa juste mesure la fertilité de ce terreau pédagogique.

Au-delà de ces raisons, une justification plus fondamentale nous paraît légitimer la place des enseignements et recherches sur le handicap, à l'Université, dans les départements de sciences de l'éducation : l'enjeu des relations entre l'action et la connaissance. Aux dires des enseignants, nombreux sont aujourd'hui les élèves ne parvenant pas à se concentrer et manquant de méthode pour apprendre. Trop rares sont les professeurs qui proposent des remèdes à ces maux et, quand bien même ils sauraient ce qui peut aider ces élèves, l'opérationnalisation des situations pédagogiques correspondantes n'irait pas de soi. En éducation adaptée, les difficultés des élèves demeurent souvent encore plus mal connues des enseignants, et même des thérapeutes. Que sait-on de l'autisme, des troubles du comportement, de certaines maladies génétiques ? En réalité, bien peu de choses. Aussi,

faute de pouvoir s'appuyer sur une étiologie suffisamment élaborée pour bâtir une « thérapeutique pédagogique », il s'agit d'inventer des remèdes pour des troubles dont on ne connaît pas ou mal l'origine. En ce cas, la connaissance ne peut précéder l'action. L'invention est une conséquence de l'intuition. Voilà un champ essentiel à investiguer, car situé au centre des recherches sur l'identité professionnelle des enseignants.

\*  
\*\*

« *La lumière projette toujours quelque part des ombres* », écrit Gaston Bachelard, qui ajoute « *ce n'est pas en pleine lumière, c'est au bord de l'ombre que le rayon, en se réfractant, nous confie ses secrets* ». La prise en compte sociale et éducative des enfants handicapés, depuis ses lointaines origines, est traversée par les traits de clarté de ces professeurs de l'impossible qui ont cru que le possible peut se substituer à l'impossible, que l'humain n'a pas comme horizon des formes, des apparences, des corps, des voix et des idées conformes ou des catégories statiques et incarcérantes. « *Comment imposer le normal sans sottise ni crime ?* » (27), alors que l'humain est bigarrure, complexité, plasticité, improvisation, inventivité, fluctuation, crise, régulation, mouvement. Et ils mettent en actes, par l'éducation, cette hospitalité, ancêtre des droits de l'homme, qui s'édifie à partir de l'expérience de l'inégalité, de l'hostilité du monde et d'une indispensable solidarité de ceux qui le peuplent. C'est moins à travers les institutions, dispositifs, doctrines, règlements ou techniques que son absence se lit aujourd'hui que dans le fossé séparant le dire et l'agir des acteurs sociaux et éducatifs. À ces derniers, les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires confient sans doute le plus grand secret pour réussir dans les métiers d'accompagner et d'éduquer : refuser les déterminismes.

Charles Gardou  
Université Lumière – Lyon 2  
(CRHES, Collectif de Recherche sur le Handicap  
et l'Éducation Spécialisée) – ISPEF

Michel Develay  
Université Lumière – Lyon 2  
(ISPEF, Institut des Sciences  
et Pratiques d'Éducation et de Formation)

## NOTES

- (1) Nous utilisons ce terme au sens que lui donne Michel Foucault, dans *Les mots et les choses*, pour désigner la façon particulière dont s'articule le savoir d'une époque. L'épistémè, structure impensée par ceux mêmes qu'elle détermine, conditionne le savoir et les pratiques ; elle en constitue le sol.
- (2) M. Develay, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.
- (3) M. Capul, M. Lemay, *De l'éducation spécialisée*, Toulouse, ERES, 1996.
- (4) J.-L. Vivès, *De l'assistance aux pauvres*, Bruxelles, Valero, 1943.
- (5) Diderot (Denis), « Lettre sur les aveugles », in *Supplément au voyage de Bougainville, Pensées philosophiques, Lettre sur les aveugles*, Paris, Garnier-Flammarion, 1972.
- (6) J. Itard, *Victor de l'Aveyron*, Paris, Éditions Allia, 1994.
- (7) S. Ernet, « Un admirable échec », in *Les temps modernes*, n° 582, 1995.  
Voir également Brauner (Alfred) et al, « Il y a 150 ans, l'enfant sauvage », *Lieux de l'enfance*, n° 14-15, 1988 ; Gineste (Thierry), *Victor de l'Aveyron : dernier enfant sauvage, premier enfant fou*, Paris, Hachette, 1993 ; Mannoni (Octave), « Itard et son sauvage », *Clefs pour l'imaginaire ou L'autre scène*, Paris, Seuil, 1969.
- (8) F. Wardel, *Le premier institut suisse pour enfants sourds-muets*, Yverdon, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1992.  
Henri Pestalozzi écrivait ces lignes dans la maison du Neuhof, située au nord de la Suisse, où il a tenu, de 1775 à 1780, un asile pour enfants déshérités et orphelins.
- (9) J. Gateaux-Mennecier, *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Éditions du Centurion, 1989.
- (10) A. Binet, *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978 (1<sup>re</sup> éd. 1907) ; *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1973 (1<sup>re</sup> éd. 1911).
- (11) M. Bézagu-Deluy, *L'abbé de L'Épée*, Paris, Seghers, 1990.
- (12) J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- (13) C.M. Abbé de L'Épée, *La véritable manière d'instruire les sourds et les muets, confirmée par une longue expérience...*, Paris, Fayard, 1984 (1<sup>re</sup> éd. 1784).
- (14) P. Henri, *La vie et l'œuvre de Valentin Haüy*, Paris, PUF, 1984.
- (15) V. Haüy, *Essai sur l'éducation des aveugles*, Paris, Clousier, 1786.
- (16) P. Henri, *La vie et l'œuvre de Louis Braille*, Paris, PUF, 1952.
- (17) Y. Pelicier, G. Thuillier, *Édouard Seguin*, Paris, Économica, 1980.
- (18) Y. Pelicier, G. Thuillier, *ibid.*
- (19) Lev. S. Vygotsky « Les fondements de la défectologie », in Barisnikov (Koviljka) et Petitpierre (Geneviève), *Défectologie et déficience mentale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.
- (20) G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966, p. 77.
- (21) G. Canguilhem, *op. cit.*
- (22) C. Gardou et al, *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse, ERES, 1999. Cet ouvrage a été élaboré dans le cadre du Collectif de Recherches sur le Handicap et l'Éducation Spécialisée (CRHES/Université Lumière-Lyon 2), suite à son colloque international, intitulé « La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte ».
- (23) Voir P. Marc, « Échec ou insuccès : regard de l'autre ou regard de soi », *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n° 570, IV, 1979.
- (24) H.-A. Keller, *Sourde, muette, aveugle : histoire de ma vie*, Paris, Payot, 1991 (1<sup>re</sup> éd. 1904).
- (25) M.-L. Martinez, « Choisir la fabrication de l'intégration : éclairage de l'anthropologie relationnelle éducative », *La nouvelle revue de l'ALS*, Éditions du Centre National de Suresnes, n° 8, 1999, p. 74-93.
- (26) C. Gardou, « Les personnes handicapées exilées sur le seuil », in *Revue Européenne du Handicap Mental*, vol. 4, n° 14, juin 1997.
- (27) M. Serres, *À visage différent*, Paris, Hermann, 1997.