

Dominique MILLET

HANDICAP ET JUSTICE

Résumé : Le fait du handicap ouvre une interrogation sur la justice. Compenser le handicap est un droit, mais on peut concevoir la compensation différemment selon la représentation sociale que l'on se fait de la différence. Ainsi lorsque l'éducation nationale pose des conditions à l'intégration de certains élèves handicapés en classes ordinaires, ne sommes-nous pas là devant un déni de justice ?

Mots-clés : handicap, justice, différence, représentation.

Que l'intégration scolaire des enfants handicapés soit un devoir national et constitue, pour les enfants et leurs familles touchés par un handicap, un droit reconnu et reformulé par la Loi d'Orientation en faveur des personnes handicapées, ne fait plus question dans la société française. S'il a fallu *rappeler* ce droit en 1975, c'est que la société présente une tendance à oublier que l'enfant *handicapé* est d'abord et avant tout un *enfant*, membre de la société dans laquelle il naît et donc candidat à part entière à l'intégration sociale. L'article premier de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, repris dans la rédaction de la plupart des Constitutions ultérieures de l'État français, du moins au XX^e siècle, ne supporte pas d'exception, au risque d'être contradictoire. Rien ne peut justifier, en effet, à quelque titre que ce soit — race, religion, sexe, maladie, handicap —, l'exclusion des Droits fondamentaux. La loi du 30 juin 1975 a d'ailleurs été votée à l'unanimité par l'Assemblée Nationale.

Ce parfait accord sur les principes est donc acquis. Seulement, dès que se pose la question des conditions effectives de l'intégration scolaire et sociale, dès qu'il s'agit de définir les contenus réels de ce droit, en particulier en termes de coût, la belle unanimité vole en éclats.

L'analyse de quelques-unes des conditions posées par l'école à l'intégration scolaire des enfants atteints d'un handicap conduira à se demander à quelle conception de la justice renvoient ces conditions. Nous tenterons alors de débusquer quelles représentations de la différence sous-tendent le traitement fait, vis-à-vis de la scolarité, aux enfants et aux familles qui demandent l'intégration scolaire.

1. LES CONDITIONS POSÉES À L'INTÉGRATION DES ENFANTS HANDICAPÉS À L'ÉCOLE ORDINAIRE

« Les classes d'intégration scolaire accueillent de façon différenciée [...], dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités [...].

L'élève admis dans une CLIS doit être capable, d'une part, d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école, d'autre part d'avoir acquis ou d'être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives. » (Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991)

Lorsque le législateur énonce que l'admission en CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) des enfants handicapés suppose qu'ils soient capables d'en tirer un profit scolaire, il pourrait sembler qu'il ne s'agit là que d'une évidence. L'école, lieu de la transmission des savoirs, lieu par excellence du développement de la Raison, ne saurait se confondre avec une salle d'asile¹, ni avec un lieu de soin. Qu'aurait à faire un professeur d'école avec des enfants qui ne manifesteraient pas d'aptitudes ni de capacités suffisantes à l'entrée dans les savoirs ?

Un argument du même type prévalut lorsqu'il fut décidé que les enseignants des SES² (Sections d'Éducation Spécialisée) de collège ne seraient pas recrutés dans le corps des professeurs de collège mais dans celui des instituteurs. Ces élèves de collège, pourtant âgés de 12 à 16 ans, auraient des capacités intellectuelles correspondant à celles des enfants de l'école élémentaire puisque, recrutés avec un quotient intellectuel inférieur à 80, ils auraient l'âge mental de ceux-ci. Cette caractéristique justifiait le choix d'un encadrement par des enseignants du premier degré : pour des *enfants*, un instituteur, même spécialisé, suffisait bien. Dans la même logique, on rencontre encore, dans certains établissements spécialisés du secteur médico-éducatif, des éducateurs scolaires, recrutés sans qualification pédagogique, mais chargés de tâches d'enseignement. Pour faire la classe à des *enfants handicapés*, un éducateur scolaire suffit bien³.

Sans aucun doute le réalisme pédagogique et un certain pragmatisme peuvent-ils être invoqués à la décharge de ces décisions. Qu'il soit permis cependant de pousser le raisonnement dans ses retranchements en sortant, pour ce faire, du champ étroit du handicap. Un raisonnement similaire poussait récemment certains responsables de l'Éducation Nationale à remettre en cause l'encadrement des classes ma-

¹ La salle d'asile possède, il est vrai, ses lettres de noblesse scolaire puisqu'elle est la forme première de l'école maternelle française...

² Les SES sont devenues, par la circulaire n° 96167 du 20 juin 1996, des SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). La référence au Q.I. n'apparaît plus dans les critères de recrutement, mais les élèves de SES ont été longtemps considérés comme des handicapés mentaux (déficients intellectuels).

³ Qu'on ne se méprenne pas sur ce propos. Les personnes recrutées sont souvent de qualité. Elles se sont données les moyens d'acquérir des compétences d'enseignant. C'est le principe qui est ici interrogé.

ternelles par des instituteurs et, *a fortiori*, par des professeurs d'école, c'est-à-dire des personnels d'un haut niveau de formation. Ne pouvait-on confier les jeunes enfants, pas encore entrés dans les apprentissages formalisés, à des assistantes capables de les occuper, de les mater et de les faire dormir ? On sait que ce projet fut vite abandonné. De même, lorsque des enseignants de collège critiquent la création du collège unique – certains enfants n'y apprennent pas avec la même vitesse ou la même efficacité que d'autres – ne doit-on pas, au nom du même réalisme pédagogique, leur rendre raison ? Devant l'impossibilité de faire réaliser les apprentissages requis à certains de leurs élèves, ils attribuent à la « nature » de ces élèves – que cette nature se définisse en termes biologiques, psychologiques ou sociaux – l'échec observé. Allons-nous, devant cette argumentation, renoncer au collège unique ? Notre société n'est pas prête à ce sacrifice. Le recours à la « nature » particulière des élèves qui posent problème au collège est considéré comme irrecevable. Plutôt que de renoncer à l'ambition de scolariser tous les élèves, il est admis, désormais, que c'est au collège à adapter ses prestations, à différencier la pédagogie, à individualiser les parcours, à diversifier les modes d'évaluation, à rendre le travail plus actif⁴. Puisque tous les élèves doivent être scolarisés – le principe ne tolère pas d'exception catégorielle, ce que rappelle la loi – il appartient au collège de trouver les moyens pour qu'ils y fassent des acquisitions.

Ainsi, dans le cas du collège unique comme dans celui de l'école maternelle, le réalisme pédagogique ne constitue pas un argument admissible, alors qu'il le serait dans le cas des enfants atteints d'un handicap. Comment expliquer cet écart ? Quelles particularités autorisent la ségrégation de l'enfant handicapé, ségrégation que ne tolère plus le système éducatif pour les autres élèves ? Dans le premier cas, les différences observées sont pensées comme des différences de *degré*, dans le second, celui des enfants handicapés, la différence serait de *nature*. L'observation des modalités de prise en charge des élèves conforte cette hypothèse. Il semble aller de soi que les établissements spécialisés constituent les lieux *naturels* d'éducation des enfants handicapés, puisque l'intégration consiste, dans la plupart des cas, à les faire sortir des établissements dans lesquels ils ont été inscrits de droit. Des expressions couramment employées par les enseignants, comme « il *relève* de perfectionnement » reposent sur la même façon de penser : *l'évidence* s'impose.

L'histoire du handicap présente une succession d'évidences et d'allant de soi qui méritent d'être interrogés. Lorsque, par exemple, la loi de 1905, dite de séparation de l'église et de l'état, interdit aux religieux français d'enseigner dans les écoles, *il va de soi* que l'interdit ne porte pas sur certaines catégories d'enfants. Suit une nomenclature hétéroclite dans laquelle se côtoient les aveugles, les sourds-muets, les idiots, les arriérés, les pervers et les enfants malades pour lesquels l'interdit ne vaut *évidemment* pas⁵. Un autre exemple fut développé récemment lors d'un colloque⁶

⁴ Cf. à ce sujet *Le collège des années 2000*, supplément au B.O. n° 23 du 10 06 99, et le rapport portant le même titre remis à Madame Ségolène Royal le 18 mai 1999 par François Dubet, Alain Bergounioux, Marie Duru-Bellat et Roger-François Gauthier.

⁵ On trouve la trace de cette évidence dans la presse de l'époque, en particulier dans une édition du quotidien *Le Gaulois*.

consacré à l'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds. Un intervenant, professeur dans un établissement et sourd lui-même, s'insurgeait, à nouveau, contre le fait que l'éducation des enfants sourds français émerge au budget de la Santé et non à celui de l'Éducation. « Nous ne sommes pourtant pas malades, disait-il ». En Catalogne, les enfants sourds fréquentent tous des écoles ordinaires, avec l'appui, il est vrai, de logopèdes, spécialistes de la rééducation du langage. Mais ces logopèdes sont rémunérés sur le budget de l'éducation et appartiennent aux équipes enseignantes des écoles dans lesquelles ils travaillent. Il ne viendrait à l'esprit de quiconque d'imputer cette différence de traitement à une différence de nature de la surdité : les enfants sourds catalans ne diffèrent pas des enfants sourds français. Mais s'ils se rendent à l'école ordinaire comme les autres enfants, alors que les français sont d'abord orientés vers des établissements du secteur médico-éducatif, ce sont les représentations différentes qu'on s'en fait, de part et d'autre des Pyrénées, qui doivent être questionnées ainsi que le sens même de *l'intégration*. Il est donc urgent, dans le traitement que nous faisons des enfants handicapés à l'école, de nous interroger sur les évidences et les allant de soi.

Que les enfants handicapés soient différents, nul n'en disconvient ; encore faut-il s'entendre sur cette *différence*. L'école a à inscrire l'enfant handicapé parce qu'il est un enfant et qu'il a, à ce titre à être éduqué et instruit. Que l'on pense, ensuite, à aménager son cursus scolaire, à *différencier* les modalités et les objectifs des apprentissages en fonction de ses particularités, à adapter les procédures d'évaluation, cette démarche relève du travail normal que l'école effectue pour tous les élèves.

Le caractère discriminatoire des conditions posées par le texte d'avril 1991 pour l'accueil en CLIS des enfants handicapés est donc évident. Qu'ils soient capables d'en tirer profit et d'y réaliser des acquisitions ? On ne pose pas la question pour les autres enfants. Pour lui, comme pour ses camarades, il appartient à l'école de trouver les moyens de lui faire acquérir des savoirs. Il est temps de faire faire à l'école française des progrès dans le sens d'une intégration des enfants handicapés que chacun, désormais, s'attache à considérer comme une chance pour l'école. Une véritable école intégrative ou « inclusive », pour reprendre le terme développé par les anglo-saxons, inscrit d'abord l'enfant à l'école avant de s'interroger sur les conditions particulières d'apprentissage dont il pourrait avoir besoin. Le développement de cette politique suppose que l'on considère l'enfant handicapé avant tout comme un enfant dont les droits à l'apprentissage sont imprescriptibles. Il n'y a donc pas lieu de poser des conditions *a priori* à l'intégration des enfants atteints d'un handicap, pas plus qu'on en pose à l'inscription de n'importe quel enfant.

⁶ « Faut-il "entendre" pour apprendre à lire et à écrire ? » – Colloque organisé par le CESDA de Bordeaux et l'IUFM d'Aquitaine, mars 1998.

2. DE LA JUSTICE

Lorsque, dans une famille, arrive un enfant porteur d'un handicap, un fort sentiment d'injustice s'empare des membres de cette famille. Le handicap serait-il donc une « injustice » ? Répondre à la question nécessite que l'on s'entende sur la signification donnée à ce terme. Pour les proches de l'enfant et pour l'enfant lui-même, naître avec un handicap constitue une épreuve terrible. Georges Canguilhem faisait remarquer que si nous pouvons penser la mort, comme une composante du phénomène de la vie, le monstrueux apparaît comme l'impensable, ce pour quoi nous n'avons pas de catégories de pensée. D'où le recours, devant le handicap, à la notion d'injustice.

Mais pour invoquer l'*injustice*, encore faut-il avoir une *justice* de référence. De quoi parlons-nous donc ? À quelle justice nous référons-nous ? La nature a-t-elle obligation de donner à chacun à égalité ? Qui lui dictera cette injonction ? À la barre de quel tribunal peut-elle être dénoncée ? À quel juge peut-on en référer ? Qui en rendra raison ?

Une telle incursion dans le champ des intentionnalités naturelles se révèle sans fin puisqu'il faudra, au-delà du handicap, expliquer aussi les catastrophes naturelles. Mais dès lors qu'aucun dieu ne peut garantir l'ordre et l'harmonie du monde, le cri s'élevant contre l'injustice est un cri dans le désert. Il n'existe pas plus, du point de vue de la nature, de catastrophe naturelle que de handicap. « Les phénomènes pathologiques, écrit Georges Canguilhem, ne sont, dans les organismes vivants, rien de plus que des variations quantitatives, selon le plus et le moins, des phénomènes physiologiques correspondants. »⁷

On ne saurait donc, sauf à évoquer quelque *deus ex machina*, poser la question de la justice en termes de distribution équitable des aptitudes. Le handicap se présente comme un fait qui ne répond à aucune intentionnalité naturelle ni divine. C'est seulement du point de vue de l'homme que l'évaluation des aptitudes, la quantification des déficits, le constat du handicap prennent sens. Et c'est à un autre concept de la justice qu'il faut se référer : celle de la *justice réparatrice*. Les sociétés modernes ne se satisfont pas en effet du simple constat du handicap. Le désavantage subi par l'enfant, constaté et évalué, ouvre des droits à compensation, définis par la loi du 30 juin 1975 et ses décrets d'application.

Ce droit à compensation ne va pas de soi. Il a exigé des débats et des combats que nous ne rappellerons pas ici. Par contre, il est utile de revenir sur ce qui le fonde. Les révolutionnaires de 89 reconnaissent le droit généralisé à la subsistance, qui inspire les travaux du Comité de Mendicité. Ils affirment le principe selon lequel « l'assistance aux pauvres et aux malades [...] constitue l'un des devoirs sacrés de la Nation ». L'idée de *solidarité* nationale, sous-jacente jusque là, sera développée à la fin du XIX^e siècle, par les « Solidaristes », qui fondent le devoir de secourir pauvres, malades en infirmes sur une conception *organique* du « corps » social. Celui-ci ne saurait se satisfaire de la faiblesse, de la maladie ou de l'indigence d'un seul de ses membres, puisque c'est l'ensemble du corps qui est touché à travers l'un d'eux,

⁷ Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, PUF, 1966, p. 14.

comme un organisme ne saurait être sain lorsqu'un seul de ses organes est malade. Cette idée ne réussit à imposer une véritable politique de compensation que dans deux cas, tout d'abord : celui des invalides de guerre (après la guerre de 14 – 18) et celui des accidentés du travail (loi de 1957). Dans ces cas, la société se reconnaît un devoir de compenser les diminutions fonctionnelles parce qu'elles sont dues aux services rendus dans la défense du territoire, pour les uns, et dans le travail d'édification de la cité, pour les autres. Des barèmes ont été construits permettant de déterminer un taux d'invalidité en fonction de la diminution fonctionnelle. Mais c'est seulement par la loi de 75 que ce droit s'étend pleinement à toutes les personnes handicapées, en particulier aux handicapés de naissance : la loi leur reconnaît les mêmes droits aux « soins, (à) 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 »⁸, ainsi que le bénéfice du même barème des taux d'invalidité qu'aux personnes handicapées par fait de guerre ou d'accidentés du travail, sans discrimination⁹.

Deux séries de questions se posent dès lors qu'il s'agit de mettre en œuvre la justice compensatoire. La première série touche aux contenus réels de la compensation, la seconde aux limites posées à la compensation.

Dès lors que le principe en est admis, il faut attribuer une valeur à la compensation. La création d'établissements spécialisés, la formation et le recrutement d'éducateurs et d'enseignants spécialisés, l'abaissement des normes d'encadrement des classes spécialisées, le coût des matériels éducatifs et pédagogiques, la prise en charge des déplacements vers les établissements ou les classes spéciales constituent, pour la nation, autant de charges supplémentaires du fait du handicap. « Donner plus à ceux qui ont moins » pourrait résumer cette politique¹⁰. Ce point est désormais réglé par un certain nombre de dispositions comme les « annexes XXIV »¹¹, pour les établissements spécialisés, et la circulaire du 18.11.91, pour les CLIS. La question peut cependant rebondir : en fait-on assez pour ces enfants ? Les compensations prévues par les textes de loi sont-elles suffisantes ? Il sera toujours difficile de répondre à ces questions ; les points de vue diffèrent fortement, en effet, selon que l'on est ou non touché par le handicap. Les associations de parents d'enfants handicapés se donnent pour tâche de faire reconnaître les besoins spécifiques de leurs enfants que la politique budgétaire limite nécessairement. A quelle aune se référera-t-on pour décider que justice est rendue ? Ce lieu reste celui des négociations entre

⁸ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, art. 1^{er}.

⁹ Il faut préciser : sans discrimination théorique. Ébersold fait remarquer, en effet, chiffres à l'appui, que si le principe du droit est reconnu, l'allocation d'adulte handicapé (AAH) reste bien inférieure aux prestations d'invalidité versées par la S.S. Cf. Ébersold S., *L'invention du handicap*, éd. du CTNERHI, 1992, p. 229

¹⁰ Le slogan « donner plus à ceux qui ont moins » correspondant au principe de discrimination positive, a été énoncé dans le cadre de la politique des Z.E.P. (Zones d'Éducatives Prioritaires). Il s'agit bien du même principe. De là à assimiler les enfants des quartiers défavorisés, baptisés ZEP, à des « handicapés » sociaux, il n'y a qu'un pas, que nous ne franchissons pas.

¹¹ La circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989, dite « nouvelle annexe XXIV », fixe, entre autres, les normes minimales d'encadrement des établissements spécialisés.

représentants des handicapés et responsables du budget de l'état, entre l'idéal de ce qui pourrait être fait et le réalisme des contraintes budgétaires. La paix sociale qui règne actuellement dans ce domaine peut être considérée comme le fait qu'une certaine « justice » se met en place.

On ne peut cependant considérer la question comme définitivement tranchée, tant qu'on en reste au point de vue des individus. Peut-on en effet, sans limites, laisser se développer une politique compensatoire, reconnue comme juste, mais dont les coûts, à terme, risqueraient de mettre en péril le développement économique de la nation ? Lorsque les dépenses de santé et de solidarité représentent une part jugée trop importante du budget de la nation, surgissent les interrogations politiques. On a pu constater ce fait lorsque, après la fin des trente glorieuses, le choc pétrolier a obligé les responsables à revoir la politique de santé publique. Déjà Tocqueville, en 1835, se disait « convaincu que tout système régulier, permanent, administratif, dont le but sera de pourvoir aux besoins des pauvres fera naître plus de misère qu'il n'en peut guérir, dépravera la population qu'il veut secourir et consoler »¹². Cette critique d'une politique de compensation, qui vise l'ensemble des « pauvres », est reprise par Rawls, dans sa recherche d'une « Théorie de la justice »¹³. Rawls ne conçoit pas l'organisation de la justice en fonction des individus, mais selon un principe de maximisation des biens sociaux. Plutôt que de consacrer les efforts de la société à chercher à compenser des désavantages, mieux vaut, pour lui, consacrer cette énergie à la formation des individus les plus aptes à augmenter la richesse sociale, ce qui permettra, en retour, de distribuer davantage de subsides aux personnes qui ne parviennent pas à subvenir, de façon autonome, à leurs besoins.

Deux conceptions de la justice réparatrice ou compensatoire se présentent donc : ou bien il s'agit de compenser ou de tenter de compenser les fonctions déficientes, afin que la personne handicapée devienne plus autonome et soit mieux capable de s'insérer professionnellement et socialement, ou bien on compense financièrement l'impossibilité reconnue à assumer sa propre subsistance, sans exiger de la part de la personne handicapée, de contribution à l'édifice social. De ce dernier point de vue, mieux vaudrait fermer les CAT, jugés trop coûteux et verser, sans leur demander aucun travail en contrepartie, aux personnes qui les fréquentent, des allocations suffisant à assurer leur subsistance. Sur le plan éducatif, la transposition de ce principe reviendrait à dispenser les enfants handicapés de scolarité, jugée non rentable, puisqu'elle ne débouche pas sur un accroissement des compétences susceptible d'entraîner une augmentation des biens sociaux. Le texte cité plus haut, consacré à la scolarisation en CLIS, hésite entre ces deux idées de la justice et les conditions mises à l'inscription à l'école relèvent bien de cette seconde conception à laquelle il n'est pas possible d'adhérer sans renoncer à éduquer. Rawls soutient une position conforme à la fois au libéralisme économique et à un utilitarisme avoué. On ne saurait se satisfaire d'une telle position qui accorde la primauté à l'efficacité

¹² Tocqueville, A. de, *Mémoire sur le paupérisme*, Cherbourg, 1835, cité par R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, 1995

¹³ Rawls, J. *Théorie de la justice*, Le Seuil, 1987.

économique et à l'accroissement des richesses sur le développement des personnes. Faire de la seule couverture des besoins élémentaires le critère de la justice reviendrait à légitimer le clivage entre personnes productives et personnes non productives et à justifier le maintien d'une politique d'assistance, antinomique de toute stratégie d'intégration sociale.

Des voix charitables, poussées par un sentiment d'humanité, s'élèvent pour conforter cette position : pourquoi exiger des personnes handicapées qu'elles effectuent un travail (que ce soit un travail de production ou un travail scolaire) coûteux et pénible pour elles ? On pourrait, en effet, poussés par un sentiment de pitié, renoncer à certaines de nos exigences en matière d'éducation et de travail. Des adolescents handicapés moteurs d'un institut spécialisé allemand déclaraient, lors d'une visite, ne pas voir la nécessité de travailler en salle de kinésithérapie puisque l'équipement très moderne des fauteuils roulants, des ascenseurs et de l'ensemble du matériel mis à leur disposition, leur permettait, sans effort, une amélioration de leur mobilité¹⁴. Une attitude « humanitaire » pourrait abonder dans ce sens, et de même que pour les efforts physiques de la rééducation, ne pas trop exiger des élèves handicapés en termes d'apprentissage. De là à renoncer, *a priori*, aux apprentissages scolaires pénibles et coûteux pour eux, et donc à toute scolarisation, le pas risque d'être vite franchi¹⁵.

Traduisons, dans le cadre scolaire, cette opposition entre deux conceptions de la justice. Dans un sens, la justice consiste à donner à chacun la possibilité de développer au mieux (pour l'intérêt de tous) ses capacités. Dans ce cas, le système éducatif a d'abord à évaluer le potentiel d'apprentissage de chaque enfant pour en tirer le maximum. Cette théorie de la justice repose sur une conception naturaliste des différences de potentiel d'apprentissage. Les différences seraient donc des données incontournables de la nature.

Si l'on considère, au contraire, que les différences entre les individus, quelles qu'en soient les formes, proviennent, au moins pour partie, du traitement social et éducatif qu'ils reçoivent, si l'on se représente l'acte éducatif comme l'art de rectifier la nature et de corriger les différences, alors la justice ne se mesure pas *avant* l'intervention éducative, mais *après*. Mettre en œuvre une justice compensatoire consiste donc à tout faire pour que les enfants soient moins différents après qu'avant. A. Inizan, auteur de la Batterie Prédictive de l'apprentissage de la lecture, écrivait que le rôle de l'enseignant consiste à « faire mentir [son] test ». C'est dire que le principe de justice doit être revendiqué non pas à partir d'un constat de nature, mais *contre* la nature.

Quelle que soit la pertinence de certaines positions de Rawls, sa conception de la justice n'est pas recevable car elle opère un clivage entre les personnes handi-

¹⁴ Ce n'est par hasard que nous avons été témoin de ce fait en Allemagne. Nous avons été, dans un premier temps, émerveillé par le degré de technicité des appareillages et par l'effort consenti par la nation, comparativement à celui de la France. Émerveillé, jusqu'à cet incident...

¹⁵ N'est-ce pas la même logique « humanitaire » qui préside, parfois, à certains projets des ZEP ? Cf. sur ce point, par exemple, B. Charlot, *Trois options pour que l'école fasse sens*, intervention prononcée à la biennale de l'éducation en avril 1996, in *Fenêtre sur cours*, n° spécial 114 du 29 novembre 1996.

capées et les autres, qu'elle conduit à considérer le handicap comme un fait de nature irréversible, qu'elle se fonde, enfin, sur une conception ontologique de la différence.

3. DE LA DIFFÉRENCE

L'histoire de la scolarisation en France a vu tomber progressivement les « interdits » d'école. Interdits pour raison sociale, religieuse, géographique, ethnique, culturelle reculent devant l'obligation scolaire considérée comme un acquis de la démocratie. Curieusement le mouvement s'arrête aux limites du handicap. L'obligation scolaire inconditionnelle pour toutes les autres catégories d'enfants s'assortit de conditions spécifiques pour les enfants atteints d'un handicap. Pour eux, la scolarisation en établissement spécialisé est de droit, l'entrée à l'école ordinaire ne peut se réaliser que sous conditions.

Derrière cette discrimination s'embusque, en fait, une représentation sociale de la différence sur laquelle il convient de revenir. Comment se perçoit la « différence » de l'enfant handicapé ? Comment s'est-elle construite ? Quels effets entraîne-t-elle ?

Le système scolaire admet les différences entre les élèves et en fait de plus en plus un atout pédagogique. L'école élémentaire n'a pratiquement jamais mis en cause l'hétérogénéité. Même l'invention des classes de perfectionnement, que l'on a cru devoir imputer aux revendications des enseignants, répondait, selon M. Vial¹⁶, à une toute autre logique : celle des psychiatres qui, comme Bourneville, souhaitaient le déplacement de certaines catégories d'enfants de l'asile vers l'école ordinaire, préfigurant ainsi l'intégration scolaire¹⁷, au sens contemporain. Il a fallu davantage de temps pour que le collège fasse de l'hétérogénéité une chance. Mais des études récentes en ont manifesté les vertus : les élèves apprennent mieux en classes hétérogènes. Le dernier bastion à convaincre sera sans doute celui des associations de parents d'enfants dits « surdoués », ou « intellectuellement précoces », qui souffriraient, selon elles, de la fréquentation d'élèves plus lents et d'une pédagogie adaptée à des élèves moyens et réclament des classes « spéciales » au moment où les promoteurs de la politique d'intégration voudraient bien en supprimer.

La communauté enseignante admet donc les différences entre les élèves comme normales et comme des données à prendre en compte dans l'organisation des activités scolaires. Elle se représente l'ensemble des élèves comme dispersés à l'intérieur d'un champ où les écarts entre les forts et les faibles, les rapides et les lents, les visuels et les auditifs, les abstraits et les concrets se mesurent en degrés de plus ou de moins, sans remettre en cause l'unité de la population scolaire. S'agissant, par contre, des enfants handicapés, c'est-à-dire, déclarés comme tels par une procédure administrative, le système scolaire fonctionne différemment. Leur place

¹⁶ Vial M., *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882 – 1909*, Armand Colin, 1990.

¹⁷ Cf. Gillig J.-M., *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Dunod, 1996, qui développe cette thèse, particulièrement p. 11.

attirée n'est pas l'école, mais un autre lieu, lieu d'éducation et de soin. Leurs enseignants sont spécialisés. Pour eux le passage à l'école ordinaire n'est pas acquis de droit, mais doit être conquis de haute lutte. Ils ont à faire la preuve, contrairement aux élèves non répertoriés comme handicapés, qu'ils ne troubleront pas le cours des apprentissages, qu'ils n'en ralentiront pas le rythme, qu'ils sont capables « d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école », qu'ils ont acquis « une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires »¹⁸, bref, qu'ils ne feront pas douter l'école de ses certitudes pédagogiques.

Entre l'élève dit normal et l'enfant handicapé existe ainsi, dans les représentations, un saut qualitatif, une différence de nature qui fait basculer dans le « tout autre ordre ». Comment s'est constitué ce hiatus, comment s'explique cette image particulière ?

S'agissant en effet d'autres catégories d'enfants, qui ont aussi posé problème à l'école, ceux qui, de « difficiles », « inadaptés », sont désignés comme « en difficulté » dans la terminologie des années quatre-vingt, s'opère une « désubstantialisation ». A une forme « ontologique » de désignation – celle qui attachait le caractère décrit à la nature même de l'enfant –, on préfère désormais utiliser une terminologie moins stigmatisante et exprimant de façon relative, provisoire et circonstancielle, ce qui fait problème. L'élève n'est plus difficile par nature, comme on pouvait le lire, par exemple, sous la plume de Robin¹⁹, il l'est par accident. La difficulté n'est plus constitutive de l'écolier – d'où l'abandon de l'adjectif –, mais c'est l'élève qui se trouve immergé dans la (les) difficulté(s). Ces formules nouvelles ont été choisies parce qu'elles n'expriment plus l'essence du sujet. L'aide apportée aux élèves en difficulté – remarquons la fréquence de la proximité entre le terme d'aide et celui de personne « en difficulté » – vise la suppression ou, au moins, la diminution des difficultés rencontrées²⁰.

Ainsi l'enfance *inadaptée, irrégulière, anormale, ou inassimilable* disparaît au profit de désignations moins stigmatisantes, plus neutres, relatives, et surtout qui ne prétendent pas exprimer la nature des sujets porteurs de ces dénominations. Mais cette modification terminologique ne touche pas la catégorie des enfants handicapés. Pourquoi ? Plusieurs raisons peuvent être avancées. La première, d'ordre administratif, tient, paradoxalement, au souci de protéger les droits des personnes handicapées. La détermination et l'ouverture de droits, confiées aux commissions spécialisées (CDES et COTOREP²¹), repose sur la reconnaissance préalable du statut de personne handicapée. Cette reconnaissance statutaire donne ainsi à la détermination du handicap une dimension ontologique. Pour revendiquer ses droits, il faut bien

¹⁸ Circ. n° 91-304 du 18 novembre 1991.

¹⁹ Robin, *L'enfant difficile*, Puf, Que sais-je, 1963.

²⁰ Cf. sur ce point, Millet D., *De l'écolier difficile à l'élève en difficulté ou les métamorphoses d'un problème éducatif et pédagogique*, in : Actes du 3^e congrès international de l'A.E.C.S.E., 28,29 et 30 juin 1999, Bordeaux, (Cédérom).

²¹ Commission Départementale de l'Éducation Spéciale et Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel, créées par la loi du 30 juin 1975.

« être » ce que l'on prétend, c'est-à-dire un vrai handicapé. Plusieurs rapports des instances de contrôle, ont dénoncé le laxisme dans l'application de cette procédure et critiqué la politique d'attribution de l'A.A.H. (allocation d'adulte handicapé) faite par certaines commissions à des personnes qui ne relevaient pas, *stricto sensu*, du handicap, mais pour lesquels aucune autre allocation sociale n'ayant pu être fournie, on en était réduit à leur délivrer ce label afin de pouvoir leur venir en aide dans le cadre de la loi. Toutes ces mesures légales finissent donc par enfermer le handicapé dans son statut qui s'imposerait comme un fait : la carte d'invalidité, l'attribution d'une allocation, l'inscription en établissement spécialisé, etc. H-J. Stiker montre bien le caractère paradoxal de la politique d'intégration développée par la loi de 75 : « C'est l'obligation dans laquelle se trouve la société d'attribuer le qualificatif de handicapé, qui crée, socialement, le handicap »²². Autrement dit, pour pouvoir intégrer un enfant handicapé à l'école, ou un travailleur handicapé dans l'entreprise – intégrer s'entend ici au sens technique avec son cortège de mesures légales et la prise en charge sociale des coûts – il faut d'abord étiqueter le demandeur comme un ayant droit légitime. Or un tel étiquetage n'est évidemment pas sans conséquences, et, en particulier, comme l'a montré Becker²³, entraîne, d'abord, une exclusion. Pour pouvoir intégrer, il faut donc auparavant exclure ! Les progrès, indéniables, de la législation en faveur des personnes handicapées ont ainsi aidé au développement d'une représentation « essentialiste » du handicap, d'une conception ontologique de la différence.

La seconde raison, plus psychologique, tient aux peurs plus ou moins inconscientes qui accompagnent, dans une société, de plus en plus normalisée, les graves atteintes sensorielles, motrices ou mentales. Les arguments souvent avancés par les enseignants qui refusent l'intégration dans leur classe s'expriment sur le mode de : « je ne saurais pas faire avec eux ». La crainte de ne pas savoir s'y prendre avec un enfant handicapé repose donc sur la représentation de cet enfant comme un être très différent de ses élèves habituels, appartenant à un autre univers.

Les deux raisons présentées ici se renforcent évidemment l'une l'autre. Ainsi notre société construit-elle l'image d'un enfant radicalement autre, dont l'écart à la norme est tel que sa différence ne peut être pensée que comme une différence de nature.

On ne saurait évidemment transformer, par un simple discours sur la justice, les représentations sociales qui s'attachent à l'enfant porteur d'un handicap. On ne peut pas non plus se résoudre à reconnaître ce jeu de représentations comme une donnée impossible à changer. On ne saurait encore moins prôner un abandon de la législation en faveur des personnes handicapées sous prétexte qu'elle produit des effets pervers.

Il semble toutefois possible d'amener des changements dans les représentations sociales en rappelant le postulat fondateur de l'éducation : celui de l'éducabili-

²² Stiker H.-J., *Corps infirmes et sociétés*, Dunod, 1997, p. 163. (la première édition, chez Aubier-Montaigne, date de 1982).

²³ Becker H. S., *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*, New York, 1963.

D. MILLET

té générale. Tous les enfants peuvent et doivent réaliser des apprentissages. Ceux-ci peuvent varier en fonction des caractéristiques individuelles, mais sans qu'on en puisse connaître *a priori* les bornes. Dès que l'on accepte ce postulat, rien ne peut justifier que l'école fixe des conditions préalables à la scolarisation des enfants handicapés. Qu'elle en aménage les contenus, les méthodes, les matériels pédagogiques et techniques, qu'elle soit amenée, comme pour d'autres élèves, à réorienter l'enfant compte tenu de son comportement, de ses aptitudes, de sa réussite ou de sa difficulté à supporter l'école, ce n'est que sa manière commune de fonctionner. On serait ainsi conduit à inverser les procédures d'intégration scolaire : l'enfant est inscrit de droit dans une école, parce qu'il est un enfant, candidat à la vie sociale. L'aménagement de sa scolarité n'intervient qu'après qu'on lui a reconnu toute sa place dans l'école.

Dominique MILLET
IUFM d'Aquitaine

Summary : The fact of handicap questions the meaning of justice. The compensation of the handicap is a real right, but it is possible to consider compensation in different ways. It depends on the social representation of difference. When the French Minister of National Education lays down some conditions to the integration of handicapped children in normal schools, doesn't it represent a denial of justice ?

Key-words : handicap, justice, difference, representation.