

# Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas

Felicity Armstrong

---

*En Angleterre, les changements visant l'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire général sont entrepris ou suggérés dans le cadre plus large des politiques nationales concernant la citoyenneté, l'accès à l'emploi, le renforcement du pouvoir local et l'intégration sociale. Le principe de l'« inclusion » de tous les enfants suppose une transformation complète des cultures de l'école aboutissant à une acceptation naturelle de la différence. Cette conception va à l'encontre des principes de sélection et de compétition qui régissent l'éducation de type « marché » actuellement développée en Angleterre. Sur cette toile de fond, le cas de l'école Freeland, avec les procédures accompagnant son projet de fermeture peut servir à illustrer les batailles politiques dont l'éducation et le futur rôle des écoles spéciales sont les enjeux. Cette étude met en lumière les principales difficultés et contradictions qui marquent les tentatives d'abolition de la ségrégation éducative des jeunes handicapés ou inadaptés.*

---

**Mots-clés :** inclusion, politique d'éducation, étude de cas, enquête qualitative, intégration.

## INTRODUCTION

Le système éducatif anglais est en train de connaître une période de changement et de développement qui implique des questions fondamentales sur les buts de l'éducation, sur ses structures, son organisation et son curriculum. Des demandes sont adressées aux écoles pour qu'elles élèvent le niveau de l'éducation et qu'elles fournissent un espace au sein duquel les valeurs et la politique sociale du Néo-travaillisme (New Labour) puissent être développées. « Élever le niveau » se réfère à l'objectif traditionnel d'amélioration des résultats aux examens, aussi bien qu'à la diminution des redoublements, à la

réduction des exclusions et de la non-fréquentation scolaire. La politique du gouvernement, développée à travers le curriculum scolaire, est étayée par un engagement en faveur d'une version particulière de la cohésion sociale et de la citoyenneté selon laquelle la participation à la force de travail et le soutien à l'unité familiale sont considérés comme fondamentaux (1). Le terme « inclusion » s'est inscrit comme l'un des principaux concepts du Néo-travaillisme, englobant les sphères sociale, économique et éducative. Le rôle de l'éducation spéciale, et l'objectif de réduire le nombre d'élèves qui fréquentent les écoles spéciales et ségréguatives, constituent des questions centrales au sein de ce débat aux contours plus larges.

La politique relative à l'« éducation inclusive » cherche à transformer les écoles et à élargir la participation de tous les élèves dans les écoles ordinaires, quels que soient leurs différences, leurs handicaps ou leurs difficultés d'apprentissage. Beaucoup considèrent que cette politique entre en conflit avec d'autres orientations basées sur les principes du « marché », selon lesquelles les résultats aux examens et les comparaisons entre les écoles sont rendus publics, et selon lesquelles l'on promet aux enseignants des augmentations de salaire en cas d'amélioration des résultats des élèves (2).

Cet article vise à situer les luttes politiques actuelles autour de l'éducation spéciale dans un cadre historique élargi et au sein de questions et de décisions de nature politique plus vastes concernant l'éducation, et à examiner la manière dont les concepts d'« intégration » et d'« inclusion » font leur chemin, à travers l'analyse de l'évolution d'une école spéciale.

L'étude de cas portant sur l'école spéciale Freeland - une école située dans une grande ville, destinée à des enfants et à des jeunes handicapés âgés de 3 à 19 ans, créée dans les années soixante - fournit une base de discussion des questions et des contradictions qui ont émergé sous l'éclairage des décisions politiques récentes et actuelles. Au début des années 90, l'Autorité Locale d'Éducation (LEA) (3) prit la décision de fermer l'école Freeland. Bien que l'histoire de cette école spéciale soit unique et ne puisse pas être tenue pour représentative de l'histoire des autres écoles spéciales, elle met en lumière quelques-unes des difficultés et des contradictions rencontrées dans les tentatives pour mettre fin aux pratiques d'exclusion basées sur les catégories d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et sur les jugements concernant la capacité de chaque élève à s'adapter et à s'intégrer aux écoles ordinaires.

## **L'ÉDUCATION SPÉCIALE ET LE CHANGEMENT DU CONTEXTE POLITIQUE**

La politique du Néo-travailleurs emprunte un certain nombre d'aspects à la politique dite de la « Troisième Voie » (Giddens, 1998), tels que : « la

reconnaissance qu'il n'y a pas d'alternative à l'économie de marché, la célébration de la contribution de la société civile, l'obligation de reconnaître la continuité du rôle de l'État, même s'il change... D'un côté, il y a une insistance sur les chances de chacun, sur les possibilités offertes aux individus de réaliser leurs potentialités... D'un autre côté, il y a la question de la responsabilité civique, la reconnaissance que les individus ont des droits, mais aussi des obligations vis-à-vis de leurs concitoyens » (Stoker, 2000, p. 7).

Le Néo-travailleurs a aussi pris en compte la rhétorique conservatrice des « droits individuels » et des « responsabilités civiques » qui incluent :

« la responsabilité de travailler (avec, en retour, un partage du produit social) et de faire les efforts nécessaires en vue d'acquiescer des savoir-faire adéquats pour le travail ; la responsabilité d'être un bon parent... la responsabilité de payer sa juste part de taxes ; la responsabilité de respecter l'environnement » (White, 1998, p. 26, cité par Stoker, 2000).

Ces idées constituent un aspect important du contexte dans lequel prennent place, à différents niveaux, les décisions politiques concernant le système éducatif en général et les élèves handicapés en particulier. Il n'est pas difficile de voir que de tels principes sont incompatibles avec la perception communément déployée envers les personnes handicapées et, en ce sens, il peut être avancé qu'elles sont les laissées pour compte des attributions des décisions politiques. Plus spécifiquement, les personnes handicapées sont perçues comme « improductives » et inaptes à faire les types de métiers que les autres font ; elles sont vues comme nécessitant une plus large part du « produit social » que les personnes non handicapées, et elles ne sont pas considérées comme étant, en tout premier lieu, des parents (Barnes *et al.*) et des contribuables potentiels.

La perception des personnes handicapées comme moins productives, et comme ayant besoin de plus de part des fonds publics qu'elles n'y contribuent, est renforcée par les chiffres de l'emploi. En Grande-Bretagne, durant la période 1995-1996, par exemple, seulement 40 % des personnes handicapées sont au travail, comparées aux 83 % des personnes non-handicapées (Sly, 1996). Les raisons de ce sous-emploi des personnes handicapées sont complexes. Un facteur majeur est que les infrastructures économiques,

techniques et environnementales se sont développées sans référence aux besoins des personnes qui subissent des incapacités (Barnes *et al.*, 1999). Deux autres facteurs possibles d'explication sont le curriculum limité des écoles spéciales qui n'équipent pas les élèves de savoir-faire vendables sur le marché du travail dans le monde contemporain, et « les attitudes négatives envers les potentiels d'emploi des personnes handicapées » (Barnes *et al.*, 1999).

La nature contradictoire des politiques éducatives et sociales du gouvernement et des perceptions publiques à l'égard des personnes handicapées constitue une des barrières « cachées » qui entravent le développement des pratiques d'inclusion dans le système éducatif. Ceci explique en partie la lenteur du changement en termes de nombre d'élèves dans des institutions éducatives spéciales. Durant la période de 12 ans entre 1987 et 1999, le nombre des enfants fréquentant des écoles spéciales ségréguatives a seulement baissé de 107 126 à 106 000, alors que durant la période de 10 ans entre 1977 et 1987, la réduction avait été de 135 261 à 107 126 (DfEE, 1999) (4). Ces chiffres ne révèlent pas quelles catégories d'élèves fréquentent actuellement les écoles spéciales. Ce qui est pourtant clair, c'est que les caractéristiques des populations fréquentant les écoles spéciales ont changé, qu'elles représentent une bien plus grande concentration d'élèves ayant des difficultés émotionnelles et des comportements qui perturbent le déroulement régulier de l'école ordinaire, et cela plus que par le passé. Deuxièmement, l'augmentation de la compétition et de la sélection entre écoles et entre élèves, dans la ligne de la loi de 1988 sur l'éducation (1988 « Education Reform Act »), a rendu les écoles plus réticentes que jadis à accueillir les enfants considérés comme moins susceptibles de bien réussir aux examens publics. Ces questions seront discutées ultérieurement en relation avec l'histoire récente de l'école *Freelands*.

## INCLUSION OU INTÉGRATION ?

L'objectif de l'éducation inclusive se réfère à un ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable dans laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées. Les écoles inclusives « valorisent la diversité et

s'efforcent d'offrir le maximum de possibilités d'apprentissage à tous les élèves » (Rouse et Florian, 1997). L'éducation inclusive a rapport avec les droits de tous les élèves à participer et à être acceptés dans les écoles ordinaires et dans la vie de la communauté. Ce n'est pas seulement une question d'adaptation architecturale et technique permettant à des élèves physiquement handicapés de fréquenter une école destinée à tous, mais cela implique un processus de transformation culturelle. Comme l'avancent Booth *et al.* (2000, p.12) :

« l'inclusion est parfois vue comme impliquant en premier lieu le déplacement d'élèves en provenance de l'extérieur vers une école destinée à tous, avec l'idée qu'ils sont « inclus » dès lors qu'ils sont là. Cependant [...] l'inclusion implique la restructuration des cultures, des politiques et des pratiques dans les écoles de telle manière qu'elles prennent en compte la diversité des élèves dans leur contexte ».

Ces principes sont en opposition fondamentale avec bien des décisions gouvernementales prises depuis les années 80. L'« Education Reform Act » de 1988, par exemple, a introduit le « Curriculum National » (5) lié à une évaluation et à une formation au niveau national, la publication de résultats à des tests, une plus grande insistance sur la sélection des élèves par les écoles et sur le choix des parents, et de plus grands pouvoirs gouvernementaux sur la régulation, la gestion et l'inspection de l'éducation. Ces mesures ont renforcé les processus de sélection et de compétition au sein desquels les élèves qui subissent des difficultés éducatives sont particulièrement vulnérables. La loi de 1988 a entraîné « la création d'une hiérarchie d'écoles sélectives de plus en plus nombreuses et provoqué l'augmentation du nombre de parents inquiets qui entrent en compétition pour l'obtention du meilleur rapport qualité-prix en vue d'une éducation convenable » (Tomlinson, 2000). La mise en marché de l'éducation a rendu les écoles réticentes à recevoir les élèves qui peuvent faire baisser leur rang dans les tableaux publics de résultats scolaires (6). Dans la recherche discutée plus bas, ceci apparaît comme l'explication principale du faible taux de réduction du nombre d'élèves dans les dispositifs éducatifs spéciaux et ségréguatifs.

Par contraste avec l'inclusion, l'intégration est, de manière inhérente, « assimilationniste », en ce sens qu'elle a trait à des aménagements adminis-

tratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales, de telle sorte que les élèves qui sont considérés comme « convenables » peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement. Les décisions sont prises par les professionnels sur la base de jugements qui reconnaissent quels élèves seront aptes à s'adapter aux exigences d'une école ordinaire. L'intégration reste un aspect du paradigme de l'éducation spéciale :

« L'éducation inclusive procède de questions plus largement politiques – en opposition aux questions techniques – sur la nature de la société et le statut accordé aux personnes dans des formes et des structures d'organisation sociale variées. Mouvement politique en première instance, l'inclusion concerne le fait de rendre tout accessible à tous. Elle n'est pas conditionnelle, elle n'est pas non plus une inclusion partielle » (Corbett et Slee, 2000, p. 135).

Dans les situations d'intégration, les élèves sont fréquemment présents dans les cours ordinaires avec leurs pairs, mais ils disposent pour les apprentissages d'un assistant de soutien (7) « attaché » à eux. C'est l'un des traits distinctifs (et le plus problématique) de l'intégration ; souvent, les écoles et les enseignants ne veulent « accepter » un élève particulier dans les cours ordinaires que s'il est accompagné par un enseignant ou un assistant de soutien. Cela crée une situation hautement problématique dans laquelle les élèves handicapés, ou ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement, n'ont pas l'occasion d'agir de manière autonome mais ont un adulte « accroché » à eux comme une sorte de gardien (Ainscow, 1999). De telles pratiques construisent l'élève comme différent, à part, fragile et même potentiellement dangereux. Elles ont de graves implications en ce qui concerne les possibilités offertes aux élèves de devenir des « apprenants » indépendants et des acteurs sociaux autonomes. La pratique d'un soutien permanent en classe pour quelques élèves est aussi vue comme une utilisation dispendieuse et inéquitable des ressources. Par contraste avec les dispositifs de soutien associés à l'intégration, le modèle de l'éducation inclusive suppose l'acceptation du fait que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et soutenir tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Cela « construit » les élèves comme ayant un titre égal à obtenir soutien et attention,

et met en question le modèle déficitaire de l'élève handicapé dépendant, manquant d'autonomie et ayant « besoin d'aide ». Cela ne signifie pas que tous les élèves dans la classe sont voués à requérir ou à recevoir la même somme d'attention de la part des enseignants ou de l'équipe d'aide à l'apprentissage, mais cela permet flexibilité et collaboration, plutôt que l'imposition d'un modèle selon lequel un élève, ou plusieurs élèves, reçoit de manière visible et évidente un traitement différent de celui des autres.

Par conséquent, une différence importante entre le modèle de l'intégration et le modèle inclusif concerne la pédagogie et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. L'intégration se concentre sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide à des élèves en tant qu'individus. À l'opposé, comme le dit Ainscow (1999, p. 30), l'inclusion :

« signifie que les difficultés éducatives doivent être considérées comme liées au contexte, surgissant de l'interaction d'un enfant précis avec un programme éducatif particulier... Contrairement à l'approche traditionnelle où l'accent porté sur des causes de difficultés inhérentes à l'enfant tendait à créer une atmosphère de découragement... la perspective interactive concentre l'attention sur une série de facteurs sur lesquels les enseignants peuvent avoir une influence pour encourager les apprentissages des enfants. Elle met en valeur le fait que ce que font les enseignants, les décisions qu'ils prennent, leurs attitudes, les relations qu'ils développent et les formes qu'ils donnent à l'organisation de la classe, constituent tous des facteurs qui peuvent aider les enfants à avoir l'expérience du succès à l'école ».

Ainsi les deux modèles opposés de l'inclusion et de l'intégration ne peuvent coexister que difficilement dans le système éducatif.

## **LE CONTEXTE HISTORIQUE DES DÉCISIONS POLITIQUES ET L'ÉDUCATION SPÉCIALE**

Le développement de l'éducation spéciale à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle est lié à de nombreux facteurs, parmi lesquels l'émergence, en tant que « professions », des enseignants, docteurs et psychologues, parfois en concurrence les uns avec les autres. L'introduction de l'éducation primaire obligatoire après l'« Education Act » de 1870 a placé sous le regard des responsables

de l'éducation, des enseignants et des inspecteurs médicaux, une masse d'enfants considérés comme « malades », déficients corporellement ou mentalement, d'une manière ou d'une autre ; dans l'esprit de la philanthropie victorienne, une réponse officielle donnée au problème de la santé des élèves dans les écoles a fourni la base d'une intervention médicale dans le système éducatif.

Le mot « spécial » a commencé à être utilisé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les premières tentatives de mise en place d'un dispositif spécial à l'intention des enfants « déficients » dans des classes ou des écoles spéciales furent basées sur le désir de « soulager leur détresse » (HMSO (8), 1978), plus que sur celui de leur offrir une éducation (Hall, 1997). De plus,

« elles ont maintenu une inégalité des droits : de plus grandes chances étaient accordées à ceux qui avaient des déficiences sensorielles, tandis que les enfants avec de lourdes difficultés d'apprentissage restaient à la traîne, ce qui constitua un « ordre hiérarchique des déficiences » (Hall, 1997).

Aujourd'hui encore, il y a une « hiérarchie des déficiences » dans le sens où les enfants qui ont des déficiences intellectuelles ou des difficultés émotionnelles ou comportementales sont moins susceptibles d'être admis dans les écoles ordinaires que les handicapés physiques. Comme on le verra dans l'étude de cas ci-après, les enfants et les jeunes qui fréquentent l'école spéciale *Freelands* sont ceux qui ont été « laissés en arrière » comme non « convenables » pour participer aux projets d'intégration dans les écoles destinées à tous, parce que leurs difficultés sont « trop complexes », incluant souvent des difficultés d'apprentissage et de comportement ainsi que des déficiences physiques et des problèmes médicaux.

L'« Education Act » de 1944 a introduit un système d'éducation primaire et secondaire obligatoire vis-à-vis duquel les Autorités locales d'éducation (9) ont été investies des responsabilités. Les enfants étiquetés « inéducables » ont été exclus de cette législation et ont été maintenus à l'extérieur du système éducatif jusqu'à l'Education Act de 1970 (*Handicapped Children*). Avant l'« Education Act » de 1944, beaucoup d'enfants handicapés fréquentaient des internats spéciaux où ils recevaient souvent une éducation et une formation limitées. Les lois de 1944 et 1970 sont

des repères importants pour la reconnaissance du droit de tous les enfants et de tous les jeunes à recevoir une éducation, quels que soient leurs handicaps, leurs problèmes médicaux ou leurs difficultés d'apprentissage. Après 1970, ceux qui avaient été des « patients » devinrent des « élèves », bien que la majorité d'entre eux aient continué à fréquenter des écoles spéciales ségrégatives à l'intérieur desquelles une culture médicale basée sur la déficience et un *curriculum* limité prédominaient. C'est seulement à partir de la publication du rapport Warnock (1978) que l'éducation des enfants dans les écoles spéciales devint un question sérieuse dans le débat public.

Ce rapport a fait passer le projet d'éducation spéciale de l'intérêt porté à l'éducation des enfants handicapés à la question du « besoin éducatif spécial ». L'« Education Act » qui s'ensuivit en 1981, dans le sillage du rapport, a adopté le principe de l'abandon des catégories de handicap pour les remplacer par la catégorie englobante de « besoins éducatifs spéciaux ». En réalité, les étiquettes à base médicale ont continué à être utilisées dans les processus d'identification et d'évaluation, et ceci comme des étiquettes attachées aux enfants et aux dispositifs d'éducation spéciale prévus pour des déficiences particulières.

Depuis les 20 dernières années, « l'éducation spéciale » a été, de manière importante, re-située à l'intérieur de « l'éducation ordinaire » (Armstrong, 1995), avec une plus grande proportion d'élèves identifiés comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux » qui se sont mis à fréquenter les écoles destinées à tous plutôt que les dispositifs ségrégatifs. Les élèves sont inscrits comme appartenant à l'école pour tous et passent des moments variables de leur temps dans les classes ordinaires, selon la philosophie et les pratiques de l'école et les jugements sur les « besoins » des élèves particuliers. Il y a aussi beaucoup de variations dans les politiques soutenues par les différentes LEA, selon les options politiques dominantes et les valeurs représentées dans les conseils locaux (Armstrong, 2000 ; Norwich, 1990, 1997).

L'« Education Reform Act » de 1988 qui a donné le droit à tous les élèves de suivre le Curriculum National, même à ceux qui fréquentent les écoles spéciales, a conduit à une accélération de la « relocalisation » de quelques élèves dans les écoles ordinaires. Dès lors, les écoles furent statutairement

ment obligées de fournir la gamme complète des sujets d'étude du « Curriculum National ». Or, beaucoup d'enseignants travaillant dans les écoles spéciales ont été formés comme des enseignants d'école primaire et ils ont peu de connaissances spécialisées dans des domaines portant sur des sujets spécifiques. Fréquemment, ils ont enseigné dans les mêmes écoles spéciales durant de longues années et bien qu'ils aient suivi des formations continues portant sur des déficiences particulières et sur les pratiques en classe (par exemple, les déficiences sensorielles, les handicaps physiques, l'autisme), ils ont rarement entrepris une formation professionnelle dans les différents domaines du National Curriculum jusqu'à la mise en place de l'Education Reform Act de 1988. À la suite de ce texte, les écoles spéciales ont été confrontées à l'impossible mission d'enseigner la série complète des sujets du Curriculum National aux élèves de niveau secondaire, âgés de 11 à 16 ans. Un nombre croissant d'élèves fréquentant les écoles spéciales ont été transférés dans les écoles ordinaires, ou bien dans des « unités avec spécialistes » ou dans des « bases de ressources » prévues pour une catégorie particulière de déficience, ou bien comme membres à part entière des écoles ordinaires avec ou sans soutien spécialisé. De ce fait, de nouvelles formes de pratiques se sont développées dans les écoles ordinaires, reflétant une meilleure conscience du besoin de différencier le curriculum et d'adopter un enseignement flexible. Simultanément, l'insistance de plus en plus grande de la part des gouvernements successifs (des conservateurs et des nouveaux travaillistes) sur la promotion de la réussite, le rapport qualité-prix, l'efficacité scolaire, le « testing », l'inspection, le choix parental, a créé une situation de compétition entre des objectifs politiques opposés qui, paradoxalement, ont été instaurés par une seule et même disposition législative – l'« Education Reform Act » de 1988.

Dans ce qui suit, ces questions et ces contradictions seront illustrées à travers l'étude de l'école Freeland, à partir d'une étude ethnographique menée de 1997 à 2000.

## MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'étude de cas de l'école Freeland repose sur une recherche ethnographique plus vaste de type qualitatif, définie par un « champ de méthodologies et de pratiques de recherche multiples » (Denzin et

Lincoln, 1998). Cela a conduit au recueil d'un ensemble de matériaux empiriques comprenant l'étude de cas elle-même, des autobiographies, des interviews, des documents relatifs à des décisions politiques et des observations de terrain.

L'objectif de l'étude ethnographique était de mettre l'accent sur la compréhension des processus d'inclusion et d'exclusion en éducation, relativement aux élèves handicapés, à travers un examen de la politique telle qu'elle se fait jour dans des pratiques sociales, (ou « politiques en acte »), qui ont trait aux structures, aux discours, aux procédures, dans toutes leurs variations et incarnations locales. L'utilisation de méthodes multiples (revendiquée par de nombreux chercheurs dans des disciplines différentes) a été adoptée pour obtenir une série de perspectives ou d'angles de vues sur l'ensemble particulier des problèmes en question. La notion « d'obtention de perspectives » implique nécessairement de s'intéresser aux avis des gens « de l'intérieur ». Dans cette recherche, on tente de comprendre les décisions politiques en relation avec la proposition de fermeture de l'école Freeland à travers les perspectives des gens « de l'intérieur » (10) et de ceux qui ont joué un rôle-clef.

## L'ÉCOLE FREELANDS : L'ARRIÈRE-PLAN HISTORIQUE

L'école Freeland, à Northtown, a été construite en 1963 comme internat scolaire pour des enfants avec infirmité motrice cérébrale sur le même site qu'une école pour enfants et jeunes ayant différentes formes de handicaps physiques (allant des conséquences de poliomyélite à la dystrophie musculaire). Plus loin se trouvait une troisième école pour enfants atteints de spina bifida. Cela montre que les dispositifs alors à l'ordre du jour étaient basés sur le handicap. En 1977, les écoles situées sur le même site firent l'objet d'une fusion et ne furent plus des internats. L'école Freeland fut elle-même instituée sur la base de hauts niveaux académiques, ses élèves obtenant de bons niveaux de qualification. Le directeur explique ainsi :

« À cette étape, [...] l'accent était mis sur le curriculum et sur les études académiques. Nous offrons tous les sujets spécialisés. En 1984, nous avions 184 élèves inscrits. Maintenant nous avons 50 inscrits, âgés de 3 à 16 ans, avec des difficul-



tés physiques complexes et des difficultés d'apprentissage de différentes sortes, principalement associées à leurs déficiences ou à leurs difficultés de comportement. Nous ne pouvons pas offrir la gamme complète des sujets du Curriculum National et la plupart des enseignements au niveau secondaire sont donnés par des non spécialistes formés au niveau primaire. Par exemple, l'enseignant qui était désigné pour enseigner la cuisine et les activités ménagères est maintenant responsable des mathématiques. Comment en est-on arrivé là ? »

Le directeur adjoint ajoute :

« les enfants que nous avons maintenant ont tous des difficultés supplémentaires, soit des difficultés d'apprentissage, soit des difficultés visuelles ou auditives, des difficultés de communication ou encore des difficultés de comportement. Nous n'avons pas d'enfants « ordinaires » qui soient simplement en chaise roulante. Les enfants qui se trouvent maintenant ici sont ceux avec lesquels personne ne sait quoi faire.

Il y a davantage d'enfants avec des difficultés d'apprentissage aujourd'hui. Tous ceux qui sont les plus capables et les plus mobiles ont été intégrés. »

La politique de fermeture des écoles spéciales après les « Education Acts » de 1981 et de 1988 a conduit à une situation dans laquelle les écoles spéciales qui subsistent rassemblent les enfants et les jeunes qui ne s'adaptent nulle part. Cette remarque soulève des questions sur les composantes rationnelles et humanitaires supposées de l'éducation spéciale.

### **La politique de la LEA de Northtown**

Du côté de la LEA étudiée, on affirme soutenir l'objectif de « l'éducation inclusive » et on déclare « s'orienter vers les écoles pour tous », ce qui entraîne la fermeture des écoles spéciales relevant de son autorité. Sur un site attenant se trouve une école appelée « Ellsmere » prévue pour des enfants et des jeunes ayant de « sévères difficultés d'apprentissage » et des « problèmes complexes de comportement ». La population de cette école s'est accrue au cours des quelques années passées, et ceci est paradoxalement une conséquence des politiques d'intégration des LEA. « L'intégration », en opposition à l'éducation inclusive, implique nécessairement la poursuite de l'existence des écoles spéciales ségréguatives

dont on a besoin pour « éponger » la population des élèves et des jeunes qui ne s'adaptent pas dans les écoles ordinaires existantes.

Puisque les écoles spéciales de différents types ont fermé à Northtown et qu'un nombre de plus en plus important d'enfants ont été intégrés dans les écoles ordinaires en provenance d'écoles comme Freelands, les processus d'identification et de sélection se sont réellement intensifiés autour de l'apparent dilemme suivant : qui est « convenable » pour l'intégration et qui ne l'est pas ? Ceux qui étaient considérés comme « non convenables », ou bien restaient dans leur école spéciale, ou bien – si l'école avait été fermée ou si son objectif avait été modifié – étaient transférés dans les écoles spéciales restantes. Ainsi, loin d'être un projet en rapport avec la justice sociale ou avec l'égalité d'accès de tous aux situations éducatives communes, l'intégration constitue un aspect de processus plus larges de sélection et d'exclusion.

### **Les enseignants et leurs perceptions des décisions politiques**

Les enseignants et les parents de l'école Freelands ont des perceptions contradictoires de la politique antérieure, mise en place par le pouvoir local et le pouvoir central en relation avec l'éducation spéciale et les élèves de l'école. Cela concerne en particulier la diminution du nombre d'élèves et l'incapacité de l'école à enseigner la gamme entière des sujets du *curriculum*. Le directeur explique ainsi :

« Parce que nos effectifs n'ont cessé de baisser, nous avons seulement un enseignant à plein temps pour les élèves en âge de fréquenter le secondaire, et 4 enseignants à temps partiel. Ceci pour couvrir tous les sujets du Curriculum National. Je ne vois pas comment procurer aux 22 élèves en âge du secondaire et qui ont des handicaps variés, le type précis de curriculum dont ils ont besoin. »

L'« Act » de 1988, l'introduction du curriculum et de l'évaluation au niveau national, ainsi que l'intensification des forces du marché au sein de l'éducation, ont coïncidé avec le renforcement des politiques des LEA en matière d'intégration. Ces deux facteurs sont les plus fréquemment cités pour rendre compte de la proposition de fermeture de l'école Freelands. Un enseignant avait le sentiment que ces changements n'étaient

pas dans l'intérêt des élèves de l'école et étaient responsables du transfert de celle-ci. En complétant cet avis, il établissait un lien très clair avec les « enfants handicapés » qui, pensait-il, avaient des besoins d'apprentissage différents de ceux des autres enfants :

« Nous avons été zéro depuis que les tableaux de classement (11) ont commencé et le moral dans l'école est descendu au plus bas. L'exigence légale actuelle est moralement erronée, nous ne devrions pas être en train de faire ce que nous faisons... Nous devrions être en train de préparer les gamins à obtenir des savoir-faire sociaux, des savoir-faire dans la vie pour le moment où ils quitteront l'école ».

Il y eut aussi la conviction que l'école allait être fermée pour des « raisons économiques » qui ne tenaient pas compte des intérêts « réels » des enfants handicapés.

« Cette LEA semble pousser tout le temps à l'intégration mais il en coûte quatre fois plus de garder un enfant dans une école spéciale que dans une école destinée à tous. Si bien que j'ai le sentiment personnellement que cela continue à être un critère économique plus qu'un critère éducatif ».

Contester la fermeture de l'école Freelands fut l'attitude de certains parents, de certains membres de groupes de pression, de quelques enseignants et de professionnels qui insistaient sur la « spécialité » et la « différence » de groupes particuliers d'enfants et de jeunes, de même que des enseignants et des professionnels qui travaillent avec eux. Adopter de telles attitudes constitue un discours qui nourrit et soutient des pratiques de sélection et de ségrégation.

Tous les enseignants et tous les membres de l'équipe de soutien qui ont été interviewés ont de longues histoires de travail à raconter sur les dispositifs éducatifs spéciaux et ségrégatifs. Certains ont vu le transfert vers une école ordinaire comme menaçant le bien-être des élèves et leur propre statut professionnel, mais nombreux sont aussi ceux qui ont reconnu que leur école n'était pas capable d'offrir un « curriculum complet et équilibré », à cause du faible nombre d'enfants restant dans l'école.

Les enseignants émettent des avis très variés lorsqu'ils parlent de leurs propres rôles professionnels. L'un d'eux, qui a pris une retraite précoce à l'âge de 55 ans, s'est perçu lui-même à la

fois comme protégeant les élèves qu'il avait en charge et comme préservant les écoles ordinaires des difficultés inévitables qu'il y avait à les recevoir. Un autre enseignant à la moitié de sa carrière (et directeur adjoint de l'école) pensait que son rôle était essentiellement éducatif et qu'il devait soutenir, pour des raisons éducatives, le transfert des élèves en dehors des dispositifs ségrégatifs. Bien que les enseignants de l'école n'aient pas tous partagé les mêmes perceptions concernant leurs rôles, l'éducation et les droits des élèves, leurs déclarations et leurs arguments supposaient tous que leurs élèves étaient « différents » des élèves des écoles ordinaires et que cette différence devait être l'un des principes organisateurs autour desquels les politiques devaient être formulées. Quelques-uns voyaient les handicaps des élèves comme étant une part fondamentale de leur identité en tant qu'« autres », impliquant nécessairement une vie scolaire ségrégative.

La décision de fermer l'école était analysée par la LEA comme un des aspects d'une politique plus large visant la réduction du nombre des écoles spéciales dans la zone, la préférence accordée à une plus grande « inclusion » et l'élargissement des chances pour les enfants et les jeunes handicapés. Les enseignants, les parents et les administrateurs de l'école Freelands étaient d'accord pour dire que les élèves n'avaient pas les chances éducatives auxquelles ils avaient droit, en ayant en tête que tous les enfants et les jeunes âgés de 5 à 16 ans ont légalement droit à participer au « Curriculum National » complet selon l'« Education Reform Act » de 1988. En même temps, ils étaient sérieusement préoccupés par la capacité des écoles ordinaires à fournir l'environnement nécessaire aux enfants et aux jeunes qui ont des handicaps et connaissent des difficultés complexes. Les parents en particulier craignaient les effets des attitudes négatives possibles de la part des enseignants et des autres élèves, mais accueillaient volontiers la perspective de chances sociales et éducatives plus larges pouvant s'ouvrir dans les écoles ordinaires.

De sérieuses questions furent soulevées à propos de l'apport futur de services de kinésithérapie, d'orthophonie et d'autres spécialités, dont les élèves de Freelands ont régulièrement besoin. Du fait du caractère complexe de la mise en place des services de type médical dans les écoles ordinaires, cela devait impliquer une discussion attentive avec l'autorité médicale du district pour



s'assurer que la fermeture de l'école spéciale n'entraînerait pas une diminution de ces services. Les enseignants, les parents et les administrateurs ont exprimé leurs inquiétudes à propos de l'incapacité de la LEA à donner des assurances sur ces questions.

### **PROCESSUS ET CONSÉQUENCES DE LA FERMETURE PROPOSÉE DE L'ÉCOLE FREELANDS**

Quatre ans après le début des processus de consultation et de planification, l'école Freelands reste encore ouverte parce que la LEA n'a pas été capable de trouver les écoles appropriées (une primaire et une secondaire), qui seraient volontaires et capables d'incorporer les élèves et l'équipe de l'école Freelands. Dans le cas de l'école secondaire identifiée par la LEA, l'équipe et les administrateurs étaient enthousiastes à l'idée d'accueillir la nouvelle communauté et avaient manifesté une volonté d'effectuer les transformations matérielles et culturelles. Cependant, bien que l'école secondaire ait été « amicale » et « accueillante », avec un ethos centré sur l'élève qui célébrait la diversité, l'école était dans une zone d'extrême carence en centre ville et avait un bas niveau académique. Quelques parents d'élèves de l'école Freelands ont résisté à ce choix d'école émanant de la LEA pour des raisons tenant à l'emplacement de l'école et à sa « mauvaise réputation ».

Dans le cas de l'école primaire prévue, la situation était inverse. Un groupe dominant de parents, d'enseignants et d'administrateurs de l'école primaire a monté une campagne de résistance au projet d'accueil des enfants et de l'équipe de l'école Freelands pour la raison que les enfants étaient « très handicapés », avec « très peu de communication » et n'étaient pas « comme des gamins normaux ». Les enseignants auraient été obligés, selon eux, de donner du temps supplémentaire pour aider les enfants de l'école Freelands, « inévitablement » les enfants non handicapés « auraient souffert » et le niveau académique chuté. De plus, les enseignants et les administrateurs étaient outrés par la suggestion qu'un des préaux d'entrée de leur école (ils en ont deux) aurait pu être converti en une aire de ressources pour l'aide et les soins des enfants handicapés. En face d'une telle opposition, la LEA de

Northtown a annulé la proposition et est maintenant en train de développer un campus éducatif qui abrite une nursery, des écoles primaire et secondaire sur un seul site. L'école Freelands sera physiquement séparée, mais des possibilités et une flexibilité meilleures seront offertes aux élèves handicapés pour participer aux activités avec les autres élèves, pour partager avec eux l'équipe éducative et les aménagements. Cela représente un modèle « d'intégration » plus que « d'inclusion ». Un avantage du modèle du campus est qu'il permettra le regroupement des aménagements spécialisés sur le même site, tels que kinésithérapie et piscine. Pourtant, il reste encore des oppositions à vaincre et c'est ainsi que les personnes vivant dans le voisinage se sont opposées à la mise en place de la planification prévue par la LEA pour la raison que l'expansion proposée allait « augmenter le trafic automobile ».

### **CONCLUSION**

Cet article a présenté le cadre historique et politique de l'évolution de la question des « besoins éducatifs spéciaux » en Angleterre et a mis en discussion les notions « d'intégration » et « d'inclusion », comme toile de fond pour une étude de cas portant sur l'évolution de l'école spéciale Freelands. Nous avons essayé de démontrer l'impact des processus historiques et des politiques précédentes sur les changements de l'éducation spéciale à travers cette étude de cas. En procédant ainsi, ont été mises en évidence les contradictions et les barrières qui entravent l'accroissement de la participation des enfants handicapés à l'éducation ordinaire, eu égard aux programmes politiques plus larges du Néo-travaillisme (et des gouvernements précédents). « L'intégration » et « l'inclusion » sont toutes les deux en relation avec des changements importants dans les politiques, les pratiques et les attitudes, et elles ne peuvent être réalisées ni facilement ni du jour au lendemain. Cependant, « l'inclusion » représente un paradigme différent de « l'intégration » parce qu'elle réclame une transformation majeure du système éducatif, ainsi que des pratiques et des relations sociales plus larges au sein de la communauté.

Felicity Armstrong  
Département de sciences de l'éducation  
Université de Sheffield  
Traduction d'Éric Plaisance.

## NOTES

- (1) Cf. RFP n° 133, dossier « Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique ».
- (2) *Ibidem*, article de J. Ozga et D. Pye, « Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires sociales en Angleterre ».
- (3) Les LEA (Local Education Authorities) sont les instances éducatives des gouvernements locaux.
- (4) DfEE = *Department for Education and Employment*, ministère de l'Éducation et de l'Emploi.
- (5) Le Curriculum National, introduit par l'« Education Reform Act » de 1988, instaure un curriculum officiel pour les élèves âgés de 5 à 16 ans, constitué de sujets d'étude fondamentaux : mathématiques, anglais, science, histoire, géographie et technologie. Le même texte instaure des procédures officielles d'évaluation sous forme d'épreuves normées d'évaluation (Standard Assessment Tasks – SATs) qui sont des tests publics passés aux âges de 7, 11 et 14 ans. L'examen du certificat général d'éducation (General Certificate of Education Examination – GCSEs) est passé à l'âge de 16 ans. D'autres sujets sont étudiés à l'école comme d'autres langues, l'art, mais ils ne sont pas obligatoires pour tous les enfants. Un autre trait du Curriculum National est qu'il est un « curriculum de droit », que tous les enfants et les jeunes sont en droit d'étudier, y compris ceux qui fréquentent les écoles spéciales. Cela entraîne de fortes demandes à l'égard des enseignants pour qu'ils différencient leur enseignement et le curriculum de manière appropriée.
- (6) Les « League tables » sont les informations détaillées qui sont publiées annuellement sur la manière dont les écoles ont réussi dans les tests publics (SATs, GCSEs, et Advance Level). L'idée générale est que les parents peuvent « choisir » l'école sur la base de ces informations. De plus, les écoles peuvent être « honteuses » par la révélation publique de faibles résultats académiques. Bien entendu, plus il y a d'élèves dans une école, plus il y a d'argent en provenance du gouvernement (c'est un aspect du « marché »). Le terme « League tables » provient du football et des reportages hebdomadaires sur les classements des équipes les unes par rapport aux autres, en termes de buts gagnés.
- (7) Learning support assistant, LSA.
- (8) HMSO = Her Majesty's Stationery Office.
- (9) Les LEA (Local Education Authorities) sont les instances éducatives des gouvernements locaux. Bien que les LEA soient tenues de mettre en pratique les politiques du gouvernement central, il y a des variations considérables dans l'interprétation des orientations gouvernementales. Ainsi, quelques LEA ont une politique de développement de l'inclusion et de réduction de la sélection, alors que d'autres ne l'ont pas.
- (10) C'est-à-dire des gens qui appartiennent aux institutions concernées (N.d.T.)
- (11) Il fait référence aux « League tables » dont il a été question plus haut.

## BIBLIOGRAPHIE

- AINSCOW M. (1999). – **Understanding the Development of Inclusive Schools**. London : Falmer Press.
- ARMSTRONG D. (1995). – **Power and partnership in education : parents, children and special educational needs**. London : Routledge.
- ARMSTRONG F. (2000). – Les Paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre. *In* M. Chauvière, E. Plaisance (Eds), **L'École face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative ?** Paris : Presses Universitaires de France, p. 117-132.
- BARNES C., MERCER G. et SHAKESPEARE T. (1999). – **Exploring Disability : A Sociological Introduction**. Cambridge : Polity Press.
- BOOTH T., AINSCOW, M. BLACK-HAWKINS K., VAUGHAN M. et SHAW L. (2000). – **Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol : CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- CORBETT J. et SLEE R. (2000). – An international conversation on inclusive education. *In* **Inclusive Education : Policy, Contexts and Comparative Perspectives**. London : David Fulton Publishers.
- DENZIN Norman A. et LINCOLN Yvonna S. (eds) (1998). – **Strategies of Qualitative Enquiry**. London : Sage Publications.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999). – **Special Educational Needs Statistics Report 13/99**.
- NORWICH B. (1990). – **Special needs in Ordinary Schools : Reappraising Special Needs Education**. London : Cassell.
- NORWICH B. (1997). – **A Trend towards Inclusion : Statistics on Special School Placements and Pupils with Statements in Ordinary Schools 1992-1996**. Bristol : CSIE.
- GIDDENS A. (1998). – **The Third Way : The Renewal of Social Democracy**. Cambridge : Polity Press.
- ROUSE M. et FLORIAN L. (1997). – Inclusive Education in the market place. **International Journal of Inclusive Education**, vol. 1 : 4, p. 323-336.
- SLY F. (1996). – Disability and the Labour Market. **Labour Market Trends**, September, p. 413-424.
- STOKER G. (2000). – The three projects of New labour. **Renewal**, vol. 8 : 3, p. 7-15.
- TOMLINSON S. (2000). – Education, choice and competition : a reply to Raymond and Pollard. **Renewal**, vol. 8 : 3, p 75 79.
- WHITE S. (1998). – Interpreting the Third Way : not one road but many. **Renewal**, vol. 6 : 2, p. 17-30.