

# Rendre effectif le droit de tous à l'École : interrogations et propositions

Charles Gardou

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

Membre de l'Observatoire Français sur la Formation, la Recherche et l'Innovation sur le Handicap

Auteur de *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité* (2006) ; *Pascal, Frida Kahlo et les autres... Ou quand la vulnérabilité devient*

*force* (2009) ; *Le handicap par ceux qui le vivent* (2009), éditions érès

La devise de l'Union, *In varietate concordia* (« Unie dans la diversité »), choisie par des jeunes Européens, est au cœur des interrogations qui orientent notre propos. En matière de scolarisation des enfants en situation de handicap, quelle est l'armure de fond de la tapisserie que composent les vingt-sept pays de l'Union Européenne, travaillés du dedans comme du dehors par la multiplicité du monde qui les entoure ?

Sous la diversité des couleurs, quelle est la partie unie, l'infléchissement commun ? Quels motifs originaux chacun d'eux y imprime-t-il, au gré de ses enracinements historiques, de sa culture, de sa sensibilité, de ses ressources<sup>1</sup> ? Que proposer ensemble pour rendre effectifs le droit de tous à l'école et, corrélativement, les principes de non-discrimination et de participation sociale que l'Europe<sup>2</sup> a consacrés ? Une école qui s'est bâtie autour d'un fonds commun de principes, d'une « inquiétude » fondamentale : elle est obligatoire parce qu'indispensable, elle devrait être disponible à tous parce qu'accessible à chacun.

Chacun des moments de notre réflexion, guidée par l'idée de *continuum*, s'accompagne d'une proposition concrète, ouverte au débat, compte-tenu de la variabilité des points de vue et des manières de « s'y prendre ».

## Déshypothéquer le droit à l'école, instaurer un continuum dans le droit commun

Quoi qu'il en soit de la diversité de leurs organisations sociales, de leurs vingt-trois langues officielles et de trois alphabets<sup>3</sup>, nos pays reconnaissent de concert que l'École est le patrimoine de tous, non la propriété privée ou le privilège exclusif de quelques-uns. Que rien ne justifie d'en priver certains enfants, de les pénaliser à cause de leur handicap. Ils doivent au contraire jouir du droit de vivre et d'être scolarisés avec les enfants de leur âge, en bénéficiant d'aménagements compensatoires. Or, si leur accès aux apprentissages se trouve entravé par leurs propres difficultés, il l'est également, pour une part importante, par l'insuffisance ou l'absence de réponses

---

\*Rédigé pour la conférence européenne organisée par le ministère de l'Éducation nationale dans le cadre de la présidence française de l'Union européenne les 29 et 30 octobre 2008 à Clermont-Ferrand, ce texte a été publié dans la *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, INS HEA, n°44, Janvier 2009

<sup>1</sup> Pour certains des pays venant d'entrer dans l'Union européenne, cette question revêt souvent une acuité toute particulière.

<sup>2</sup> En grec *Eurôpê* « aux grands yeux », de *eurus* « large » et *ôps* « vue ; visage » ; ou du phénicien *ereb* « soir ; occident ». Europe était la fille d'Agénor, roi légendaire de Phénicie. Pour les anciens Grecs, l'Europe était la région obscure où le soleil se couche.

<sup>3</sup> On utilise principalement l'alphabet latin, mais l'alphabet grec s'impose en Grèce et l'alphabet cyrillique en Bulgarie. Les documents officiels sont traduits en allemand, anglais, bulgare, danois, espagnol, estonien, finnois, français, grec, hongrois, italien, letton, lituanien, maltais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, slovaque, slovène, suédois, tchèque. Depuis le 1er janvier 2007, l'irlandais est aussi langue officielle.

ajustées à leurs besoins. Souvent aussi, par un défaut d'accessibilité tant de l'environnement physique que des supports dématérialisés<sup>4</sup>. Par une rupture de continuum dans la chaîne d'accès à l'École et au savoir que celle-ci a pour mission de transmettre. Signalons toutefois que l'on ne peut pas s'en tenir à l'école de base. Avoir une vraie place dans nos sociétés réclame bien davantage, comme le rappelle l'OCDE, que les apprentissages fondamentaux : cela exige de viser, pour chacun, le niveau le plus élevé qu'il peut atteindre.

Une tentation persiste : celle de placer ces élèves spéciaux dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes. De telles mises à l'écart du processus de scolarisation, pour la plupart arbitraires, ne représentent pas moins que des inégalités de traitement. Plus : des formes de maltraitance, des violences susceptibles d'en générer d'autres. Lorsque l'École pénalise les plus fragiles, la violence sociale s'accroît.

La loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », adoptée en France le 11 février 2005, édicte le droit à la scolarisation pour les enfants et adolescents en situation de handicap, reconnaissant par là-même leur statut d'élèves. Elle attribue à l'Education nationale une pleine responsabilité à leur égard<sup>5</sup>. Ainsi, conformément aux conventions, chartes et traités européens ou internationaux<sup>6</sup>, tous les Etats-membres sont appelés à intensifier leurs investissements humains, matériels, formatifs<sup>7</sup>, afin de *dépénaliser* le handicap et *déshypothéquer*, de manière définitive, le droit à l'école. Il apparaît désormais indispensable que ce droit commun, constitutif de l'état d'enfance, assorti des dispositions appropriées, trouve sa traduction en termes légaux dans toute réforme de l'éducation, et ne soit plus traité comme un problème exclusif à certains élèves atypiques. L'éducation inclusive, c'est l'école moins les privilèges et les cloisons.

**Proposition 1. Instaurer un continuum dans le droit commun**

Prise en compte systématique de la dimension du handicap, assortie de mesures compensatoires, dans toutes lois et politiques de droit commun, en lieu et place de textes législatifs spécifiques.

---

<sup>4</sup> L'accessibilité est multidimensionnelle : rampes d'accès, pictogrammes de signalisation, adaptation des véhicules de transport public, nouvelles technologies (importants facteurs d'accessibilité scolaire) et autres outils de participation sociale (information, communication, services en ligne) ; adaptations pédagogiques des mesures collectives ou individuelles, accompagnements, livres, matériel, méthodes et des supports appropriés, aides humaines et techniques spécialisées (secrétariat, audio-description, interprète en langue des signes, etc.). On parle d'*accès à tout pour tous*, de *design for all* et de *mieux-être pour chacun* ; de conception universelle (*universal design*).

<sup>5</sup> En France, selon le Ministère de l'Education nationale, 174 670 enfants et adolescents en situation de handicap étaient scolarisés en milieu ordinaire en 2008-2009, contre 150 000 en 2006 et 89 000 en 2002.

<sup>6</sup> En 1994, sous l'égide de l'UNESCO, la déclaration de Salamanque a affirmé le droit à la scolarisation de tous les enfants « quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre ». Au niveau européen, la déclaration de Luxembourg de 1996 « place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques ». La Convention internationale des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées, a été adoptée par l'ONU en décembre 2006 et signée en mars 2007.

<sup>7</sup> Cf Meijer, J.W. ; Soriano, Victoria ; Watkins, Amanda. 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, avec la contribution d'Eurydice, réseau d'information sur l'éducation en Europe.

## Désincruster le regard, installer un continuum dans le paysage de l'enfant

Dans nos pays respectifs, nous constatons combien le processus de scolarisation bute encore, à des degrés divers, sur des représentations archaïques ; combien il se heurte à des regards lourds d'incrustations, de dépôts ancestraux. Des *a priori* socioculturels continuent à engendrer le déclassement des enfants en situation de handicap. Dans un climat de concurrence et de palmarès, on les imagine inconciliables avec l'école ordinaire. Incompatibles. Doutant de leur « productivité scolaire », on en vient à s'interroger sur les bénéfices de leur présence pour les professeurs, les camarades, les autres parents. La question est distordue : elle n'est pas de savoir ce qu'ils apportent à la communauté scolaire ou d'en faire les instruments d'une thérapie collective. La réflexion se perd en considérations moralisantes. Plus simplement, ils exercent leur droit à apprendre parmi leurs pairs, apportant, comme tout enfant, leur expérience humaine, irréductible à nul autre. Inutile d'en rajouter, de surenchérir ! C'est l'ensemble de ces expériences humaines et leur confrontation au sein de l'école qui recèlent une valeur éducative en soi. Est-il besoin de le préciser, aucune étude ne révèle par ailleurs que les autres élèves subirait un quelconque traumatisme affectif lié à leur présence ou en pâtiraient sur le plan cognitif. Et si tel était le cas, la séparation n'en saurait pour autant légitime, pas plus qu'elle ne l'est entre les classes sociales.

La dépréciation des enfants les plus vulnérables, liée à des préjugés récurrents et comparable à celle qui touche les minorités culturelles, a des conséquences incalculables sur le plan éducatif et social. Cela défait côté cour ce que les discours prônent côté jardin. C'est par une action en profondeur sur la culture, mobilisant l'ensemble des citoyens de nos pays, que nous parviendrons, à épurer, à *désincruster* le regard sur le handicap. La télévision, support quasi-universel, peut ici jouer un rôle éminent. On sait comment, dès le plus jeune âge, elle modèle les représentations collectives déterminantes pour la vie scolaire et la vie d'adulte. L'école n'est pas une île au sein de nos sociétés : elle ne peut pas seule tout faire et remédier à tout. C'est vrai pour les situations de handicap comme pour la reconnaissance des minorités culturelles.

### **Proposition 2. Installer un continuum dans le paysage de l'enfant**

Instauration d'une clause dans les conventions avec les chaînes privées pour enfants et les cahiers des charges des chaînes publiques, faisant obligation de faire place aux situations de handicap dans les dessins animés et émissions enfantines.

## Démédicaliser l'approche, établir un continuum conceptuel

De proche en proche, nos pays ont pris conscience que le handicap ne procède pas exclusivement de la déficience ou de la personne elle-même, mais de la manière dont l'école et la société le considèrent comme des réponses qu'elles lui apportent. L'approche médicale, qui le réduisait à une dimension personnelle résultant d'une maladie ou d'un accident de la vie, se complète par la prise en compte du contexte environnemental et social : des facilitateurs en atténuent les conséquences ou, à l'inverse, des obstacles les majorent. C'est cette approche renouvelée, issue de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* adoptée en

2001, qui inspire l'expression « *situation de handicap* », volontiers utilisée en France. On remet en cause la place démesurée, sinon exclusive, accordée à la pathologie.

Dans le même esprit, l'Ecole tend à s'extraire du modèle de l'enfant en bonne santé<sup>8</sup>. Le vocable commun « scolarisation » vient remplacer celui d'« *intégration* », qui connote l'incorporation d'un élément exogène, en se focalisant sur la socialisation au détriment des savoirs scolaires. La terminologie stigmatisante laisse ainsi place à des mots et notions qui relient et remettent dans le mouvement général, sans aliéner la personne à ses manques. Probablement aurons-nous aussi à abandonner, dans un temps plus ou moins proche, le terme « *handicap* », qui fait peut-être partie de ces concepts émoussés, sinon épuisés, qui continuent à vivre, en entretenant des confusions et en légitimant certaines exclusions. Les concepts plus communs, plus universels, contribuent à atténuer les séparations et ne gommant pas pour autant les singularités. Pour qu'une histoire commune puisse s'écrire, que des liens se tissent, des mots faisant « assaut contre la frontière », pour reprendre les mots de Franz Kafka<sup>9</sup>, lui-même très vulnérable, doivent se substituer aux mots-clôtures, aux mots vulnérants, comme on le dit des armes.

Dans cette perspective, et comme l'ont fait certains d'entre eux depuis plus d'un quart de siècle<sup>10</sup>, les pays européens tendent à opter pour le concept de besoins éducatifs particuliers (*special educational needs*). Nous l'utiliserons exclusivement dans la suite de notre exposé. Dans une approche plus ouverte, priorité est donnée aux réponses à apporter à tout élève éprouvant des difficultés d'apprentissage, passagères ou durables, quelles qu'en soient les sources et l'intensité. Il y a changement de paradigme : l'approche s'intéresse aux conséquences éducatives d'une difficulté, non à la pathologie ou à l'« anormalité », sans nier la réalité des déficiences. On reconnaît pour chaque enfant le droit à une évaluation et à un parcours personnalisés, qui requièrent des moyens adaptés pour prévenir d'éventuels effets pervers : situations conflictuelles avec les familles et l'école, dérives de normalisation, découragement des enseignants, compétition exacerbée entre les écoles, etc<sup>11</sup>.

Ne nous y trompons pas ! Il ne s'agit ni de banaliser, ni d'amalgamer des situations dissemblables, mais de *démédicaliser* l'approche, pour faire place à ce que l'on attend de l'Ecole : une démarche résolument pédagogique, en interaction avec un plateau de professionnels, y compris des médecins, autour de l'élève.

---

<sup>8</sup> Jean-Jacques Rousseau affirmait : « Celui qui se charge d'un enfant infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade (...). Je ne me chargerai jamais d'un enfant maladif et cacochyme, dut-il vivre quatre-vingt 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 » (Emile ou De l'éducation, Paris, Garnier-Flammarion, 1966 -1<sup>ère</sup> éd.1762)

<sup>9</sup> Kafka, Franz. 1954. *Journal*, Paris, Grasset

<sup>10</sup> Cf *European Agency for development in Special Needs Education*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, soutenue et financée par les Ministères de l'éducation des Etats membres de l'Union européenne, l'Islande, la Norvège et la Suisse, ainsi que par la Commission et le Parlement européens.

<sup>11</sup> Ces risques ont été analysés dans plusieurs pays. Voir, par exemple, Armstrong, Felicity. 2003. « Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique », *La nouvelle revue de l'AIIS*, n° 22, 2003, pp. 9-17 et « L'intégration, l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers : l'expérience du Royaume Uni », n° 27, 2004, pp.225-228

### Proposition 3. Etablir un continuum conceptuel

Généralisation du recours au vocabulaire commun et au concept pédagogique de « besoins éducatifs particuliers », en cohérence avec le droit universel à l'école et avec la mise en œuvre de pratiques pédagogiques en accord avec la diversité des élèves.

## Déconstruire les frontières, réaliser un continuum entre les structures

Au gré des réglementations, structures, procédures d'évaluation ou modes de financement, les définitions et les catégories de besoins éducatifs particuliers varient selon les Etats-membres de l'Union Européenne<sup>12</sup>. Tout cela serait à replacer dans les grandes avancées historiques de l'Europe où, malgré des retards observables, certains pays ont réalisé d'importants progrès. Certains n'en définissent qu'un ou deux types et accueillent la quasi-totalité des élèves à l'école ordinaire, en s'appuyant sur de nombreux services qui lui sont attachés (*one-track approach*). En ce cas, la présence et le rôle des établissements spécialisés sont réduits à l'accueil des seuls enfants affectés de déficiences très sévères. D'autres, dont la France, répartissent les ressources et les dispositifs selon les deux systèmes : l'un ordinaire, l'autre spécialisé (*multi-track approach*). Cela étant, leurs législations actuelles les amènent à n'envisager la voie spécialisée<sup>13</sup> que si l'autre n'est réellement pas souhaitable. Enfin, dans d'autres pays, où existent deux systèmes distincts, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont habituellement accueillis dans des écoles ou classes spéciales avec des programmes différents (*two-track approach*). Mais ces pays évoluent également vers davantage d'interactions entre les deux systèmes.

Au-delà de ces différences, se dessine une orientation commune : tous visent à *décloisonner* les systèmes, à les perméabiliser, à les conjuguer. En conséquence, les établissements spécialisés se transforment, à des rythmes et des degrés variables, en centres d'appui à l'Ecole. Certains ont effectué cette mutation dès les années 1980. Pour sa part, la France se préoccupe actuellement de développer une réelle coopération entre l'Education nationale et le secteur médico-social, qui interagissent peu, se concurrencent ou même effectuent des replis stratégiques<sup>14</sup>. Cependant, face à un mouvement de fond qui excède les frontières, le secteur médico-social, d'un côté, se sent menacé, en termes de position et d'emploi, de reconnaissance de ses apports et

---

<sup>12</sup> Si, dans certains pays, il existe plus de dix types de besoins éducatifs particuliers, la plupart d'entre eux en définissent de six à dix. En conséquence, un pays peut identifier moins de 1% d'élèves à besoins éducatifs particuliers et un autre en reconnaître plus de 10%. Le placement en écoles ou classes spécialisées varie de 1 à 6% (Source : Meijer, J.W. ; Soriano, Victoria ; Watkins, Amanda. 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, avec la contribution d'Eurydice, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, p. 10).

<sup>13</sup> Les établissements médico-sociaux en France : les instituts médico-éducatifs (IME) accueillent les enfants et les adolescents atteints de déficience mentale ; les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) reçoivent les jeunes souffrant de troubles de la conduite et du comportement ; les établissements pour polyhandicapés s'adressent aux enfants et adolescents présentant des handicaps complexes, à la fois mentaux et sensoriels et/ou moteurs ; les instituts d'éducation sensorielle (handicaps auditifs et visuels) portent des noms variables ; les établissements pour enfants et adolescents présentant un handicap moteur sont souvent appelés IEM (instituts d'éducation motrice).

<sup>14</sup> Cf Décret n°2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux (Journal Officiel de la République Française du 4 avril 2009, p. 5960, texte n°15)

compétences spécifiques. De l'autre, l'Ecole, qui a pour tradition d'y orienter les élèves à besoins éducatifs particuliers, juge irréaliste la perspective d'une restructuration, d'une redistribution des rôles et d'un changement profond de l'ordre établi.

Quelle est la gageure à l'issue d'un temps où a présidé la logique de filière, de dualité des systèmes ? Elle est de *déconstruire* les cloisonnements, les frontières rigides, *déclorer* les territoires que l'on pense « impartageables », parce que trop particuliers. Elle est de s'associer, se compléter, mutualiser les compétences. De susciter un processus de flux, d'échange. De se former ensemble, au moins autour d'un tronc commun. De mettre des lieux et des temporalités en interaction avec d'autres lieux et temporalités. D'élaborer ainsi une culture métisse, mêlée, au sens littéral, faite pour partie d'une subculture et pour partie d'une autre<sup>15</sup>. Non une culture commune, qui pourrait conduire à une uniformisation, mais une culture en commun. Une culture des liaisons, des passages, de la circulation. Non de l'éducation, puis de la rééducation.

#### **Proposition 4. Réaliser un continuum entre les structures**

Réalisation d'un maillage étroit entre l'Ecole et les établissements spécialisés, voués à devenir progressivement, sous la responsabilité du service public d'éducation, des centres de ressources, de connaissances, d'expertise ou de soutien à l'Ecole et à la collectivité.

## **Décategoriser les réponses, assurer un continuum entre évaluation et parcours personnalisé**

Parmi les préoccupations de nos pays figure celle de la prise en compte de la singularité de l'élève, de ses besoins, aspirations et projets : veiller à *ne pas le dépersonnaliser*. On ne peut en effet parvenir à une compensation, c'est-à-dire à une réduction de l'inégalité des enfants face aux savoirs scolaires, sans *décategoriser* les réponses pédagogiques. Le scénario unique pour tel niveau ou telle catégorie est appelé à s'effacer au profit d'un panel de scénarii évolutifs et multiformes<sup>16</sup>, les stratégies souples et les plans pédagogiques inclinés à se substituer aux méthodes et programmes standards. Ce, en veillant à conserver le niveau d'exigence requis et à ne pas couper l'élève de sa classe d'appartenance.

---

<sup>15</sup> Les enseignants référents, prévus par la loi française de 2005, au nombre de 1307 à la rentrée 2008, dont le rôle reste encore à définir précisément, se trouvent en situation de jouer un rôle d'interface entre les deux secteurs.

<sup>16</sup> Complémentairement aux scolarisations individuelles, il existe en France, à l'école primaire, des scolarisations collectives en classes d'intégration scolaire (12 élèves présentant le même type de besoins éducatifs) ; au sein de collèges ou de lycées ordinaires, des dispositifs ouverts appelés unités pédagogiques d'intégration (10 élèves ayant des besoins similaires). Dans ces situations de scolarisation collective, ces élèves peuvent être suivis par un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), constitué d'une équipe pluridisciplinaire qui apporte un soutien spécialisé aux enfants et adolescents maintenus dans leur milieu ordinaire de vie et d'éducation : SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce) pour les déficients sensoriels de 0 à 3 ans ; SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) pour les déficients auditifs après 3 ans ; SAAIS (Services d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire) pour les déficients visuels ; SSAD (Services de Soins et d'Aide à Domicile) pour les enfants polyhandicapés. Dans les situations de scolarisation individuelle, le soutien du SESSAD prend des formes variables selon les besoins de l'enfant : actes médicaux spécialisés, des rééducations dans divers domaines (kinésithérapie, orthophonie, psychomotricité, ergothérapie, etc), intervention d'un éducateur spécialisé, intervention d'un enseignant spécialisé, venant régulièrement dans l'établissement (et éventuellement au domicile de l'enfant) pour des séances de soutien spécifique aux apprentissages.

Trois questions, parmi bien d'autres, sont ici à considérer. La première concerne l'aménagement du temps scolaire, avec ses possibles dérives d'émiettement et d'une réduction excessive de la présence en classe; la remise en cause des repères habituels d'un cursus scolaire ; la variabilité des rythmes d'apprentissage : celui plus lent d'un enfant affecté d'une déficience intellectuelle, celui très irrégulier d'un autre enfant atteint d'autisme. La deuxième question a trait aux moyens et supports de transmission des savoirs, dont la gamme mérite sans cesse de s'élargir : manuels scolaires en braille ; claviers d'ordinateurs, périphériques et logiciels adaptés<sup>17</sup>; enseignement à distance, avec éventuel soutien pédagogique à domicile, etc.

Enfin, dans un nombre croissant de pays, on s'interroge sur l'évaluation d'un élève à besoins éducatifs particuliers depuis la maternelle jusqu'à son entrée en formation professionnelle ou dans l'enseignement supérieur. Ici et là-bas, on note un manque patent de savoirs, d'outils, de méthodologies : ne sachant pas comment aménager l'évaluation, ou tout simplement évaluer, notamment dans les cas présentant une certaine gravité, on déclare les élèves inévaluables, tant au niveau diagnostique que prédictif, formatif que sommatif. On ne prend pas le temps de voir leurs possibilités. Il ne peut pourtant y avoir de pédagogie personnalisée sans une évaluation personnalisée et constamment actualisée. Celle-ci est indissociable de la cohérence et de la continuité d'un parcours toujours amendable, révisable, au vu des besoins susceptibles d'augmenter avec le temps ou au contraire de se réduire. La marque d'une école inclusive est la conscience qu'ont les enseignants de leur impossibilité à prévoir, de manière fiable, le devenir d'un enfant (Comment savoir précisément ce qui adviendra ?) ; leur refus du déterminisme et du fatalisme (Qu'est-il permis d'espérer ?); leur rejet d'une pseudo-omnipotence du maître qui évalue et refuse de l'être, lui-même ou ses méthodes, au nom de sa liberté pédagogique (Suis-je capable d'accepter les limites de mon propre savoir ?). Une école inclusive se garde aussi des excès de tests (comme dans les cas de prétendue hyperactivité), pratiqués avec de louables intentions, qui peuvent accompagner les nouvelles nomenclatures, ce que dénonce sévèrement Mary Warnock<sup>18</sup>.

En outre, la polarisation sur les inaptitudes d'un élève, directement déduites d'un diagnostic médical, est dépourvue de sens en pédagogie : elle annihile l'envie de se mettre en mouvement, de se projeter ; elle écrase sous un sentiment de néant. Toujours les mêmes ressorts à l'œuvre : on réduit l'enfant à quelques éléments négatifs. Un peu comme si l'on ne voyait d'une aquarelle que les touches sombres ; comme si l'on isolait, pour les observer à part, les seules pièces moins claires d'un puzzle.

C'est par une évaluation attentive aux compétences de l'enfant même ténues, à ses émergences, c'est-à-dire ce qui, encore en-deçà des compétences, est en germe, que l'on évitera le phénomène de discrédit quasi endémique, dont sont victimes ceux que l'on considère encore comme des sous-élèves ; que l'on parviendra à *désincarcérer* leur devenir scolaire. Comme le prône le rapport 2005-06 du *Comité Education et Compétences* de

---

<sup>17</sup> Les *vouchers*, terme anglais emprunté au domaine du voyage, adoptés ici, décriés là-bas, correspondent à une allocation de moyens supplémentaires pour les équipements adaptés. Cette modalité, digne d'intérêt, n'est toutefois pas dénuée de risques de sur-individualisation des moyens (A noter que dans le langage du tourisme, le *voucher* est un « bon de réservation ou d'échanges » désignant un titre qui permet d'obtenir, par exemple, des prestations dans les hôtels, etc).

<sup>18</sup> Warnock, Mary, 2005. *Special educational needs : a new look*, n° 11 d'une série de débats politiques publiés par Philosophy of Education Society of Great Britain

la Chambre des Communes en Angleterre<sup>19</sup>, où le démantèlement des institutions ou écoles spécialisées, séparées est en cours, il s'agit de s'engager à favoriser l'excellence pour tous les enfants.

**Proposition 5. Assurer un continuum entre évaluation et parcours personnalisé.**

Mise en place, dans une visée de personnalisation des parcours, d'un programme de formation, en un premier temps de formateurs, à l'évaluation des besoins éducatifs particuliers.

## **Distinguer les fonctions, garantir un continuum entre enseignement et accompagnement**

Chacun de nos pays l'expérimente, si la réussite d'un parcours de scolarisation est fonction des compétences de l'enseignant, elle dépend aussi d'autres intervenants éducatifs. Cependant, faute de *distinguer* clairement leur fonction, des ambiguïtés et des dérives se font jour. D'un côté, complémentaire au professeur en responsabilité de la classe, un enseignant spécialisé ou de soutien, professionnel de l'enseignement, peut assurer des actions pédagogiques, éducatives ou rééducatives. D'un autre côté, comme en France, des auxiliaires de vie scolaire, individuels ou collectifs, assurent, sous la forme d'un accompagnement, une continuité entre vie quotidienne, transports et Ecole, sans posséder nécessairement de qualification pédagogique. C'est pourquoi la présence de ces accompagnants ne saurait en rien exonérer l'enseignant de sa responsabilité envers tous les élèves. C'est là un point primordial : dans un contexte de diversification des parcours, il demeure comptable, au sein de sa classe, de l'ensemble des aménagements et adaptations pédagogiques. La qualité des réponses qu'il apporte est proportionnelle, peut-on dire, à son sentiment de responsabilité. Pas seulement une responsabilité morale, mais une responsabilité professionnelle, qui n'est pas matière à option, avec une sorte d'obligation de moyens supposant des « gestes pédagogiques » observables, mesurables. Le monde médical ne l'a-t-il pas accepté ? On voit poindre certains dangers : faire de la présence d'un auxiliaire de vie scolaire un préalable systématique à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ; lui déléguer l'entière responsabilité pédagogique de l'enfant (processus de survalorisation) ; à l'inverse, minorer sa place et son rôle (processus de dévalorisation) ; verser dans la juxtaposition des tâches sans concertation, dans le clivage des deux fonctions.

Or, la véritable fonction d'un auxiliaire consiste, en concertation avec l'enseignant, à favoriser l'autonomisation de l'élève. A cette fin, il lui appartient de contribuer à l'accessibilité des situations d'apprentissage, en optimisant leurs conditions matérielles, techniques et humaines : aide à l'écriture, accompagnement hors des temps de classe, réalisation de gestes techniques ne supposant pas de connaissances médicales ou paramédicales spécifiques, etc.

En France, après vingt ans d'existence, au cours desquelles le nombre d'auxiliaires n'a cessé de s'accroître<sup>20</sup>, cette fonction mérite donc d'être extraite de son ambiguïté et de sa précarité. D'être

---

<sup>19</sup> *The Schools White Paper : Higher Standards, Better School For All*, Reports from the Education and Skills Committee, session 2005-06, Londres, House of Commons, 27 janvier 2006



professionnalisée, en s'élargissant, au-delà du domaine scolaire ou périscolaire, aux autres sphères de vie d'un élève<sup>21</sup>.

**Proposition 6. Garantir un continuum entre enseignement et accompagnement**

Modélisation et création, au sein d'une profession d'accompagnement de la personne, d'un métier évolutif d' « accompagnant de vie scolaire, professionnelle et sociale », en prenant appui sur les acquis de pays européens.

## **Défragmenter l'itinéraire de l'élève, construire un continuum entre ses étapes**

Pour prévenir les obstacles et les ruptures, nous mesurons par ailleurs la nécessité de *défragmenter* les étapes et les domaines de l'itinéraire de l'élève : vie familiale<sup>22</sup>, structures de petite enfance, scolarité, formation professionnelle, emploi, vie culturelle, sport et loisirs, etc. Pourtant, au cours du parcours scolaire lui-même, la chaîne est souvent brisée. Les études européennes montrent que l'école primaire est en général assez inclusive, mais qu'en est-il après ? Le collège et le lycée, puis l'Université restent globalement empreints d'une culture disciplinaire au détriment d'une ouverture aux besoins éducatifs particuliers<sup>23</sup>. A ces stades du cursus, l'organisation même, le manque d'outils nécessaires, le fractionnement disciplinaire, les programmes inappropriés à des groupes hétérogènes, la prépondérance des résultats, la discontinuité de la classe constituent des entraves et accentuent l'écart entre aux élèves à besoins éducatifs particuliers et les autres, en augmentant l'effet d'éviction<sup>24</sup>.

Au-delà de l'enseignement secondaire, partout se pose en Europe le problème de l'accès à l'enseignement supérieur en termes de locaux<sup>25</sup>, de services d'accueil, d'accompagnement et d'aides pédagogiques et techniques, d'aménagements des examens et concours, de mobilité dans l'espace européen. Une étude réalisée en 2003 par l'OCDE<sup>26</sup> met notamment en évidence, parmi d'autres écueils, l'absence de partenariat ou de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les autres secteurs de

---

<sup>20</sup> En mars 2009, on comptait 17 182 emplois d'AVS, équivalant temps plein

<sup>21</sup> Une telle demande émane à la fois de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH) et de l'Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Educative (UNAÏSSE)

<sup>22</sup> A cet égard, nous pensons aux centres d'aide médico-sociale précoce (CAMSP), installés en France dans les locaux des centres hospitaliers ou dans d'autres centres accueillant de jeunes enfants, qui ont été conçus à la fois pour faciliter le dépistage, le diagnostic, la rééducation des enfants âgés de moins de six ans et pour apporter une aide aux familles, des conseils pratiques et l'intervention de personnels spécialisés à domicile.

<sup>23</sup> Cf Meijer, J.W., Victoria Soriano, Victoria, Amanda Watkins, Amanda. 2006. *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe. Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire*, Volume 2, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

<sup>24</sup> En France, en 2006, pour 10 élèves en situation de handicap accueillis dans le premier degré, on en dénombrait 4 dans le second degré et moins de 1 dans l'enseignement supérieur. Cela étant, le nombre de ceux qui sont accueillis en lycée (général, technologique ou professionnel) est passé de 8 086 à 9 139 entre les rentrées scolaires 2006 et 2007, soit une augmentation de 13%.

<sup>25</sup> La loi prévoit en France l'accessibilité physique des campus et des bâtiments universitaires en 2011

<sup>26</sup> Ebersold, Serge ; Evans, Peter. 2003. *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Economique, 192 p.

l'éducation, de même qu'une approche faussée des étudiants à besoins éducatifs particuliers. On les présume incapables de suivre un enseignement supérieur. Globalement, et en dépit du cadre d'action établi déjà lors de la Conférence mondiale de Salamanque<sup>27</sup>, la phase post-scolaire se révèle insuffisamment préparée. En l'absence de suivi, elle s'apparente à une rupture pour une population justiciable précisément d'un accompagnement élaboré.

Les entraves à la scolarisation et à la formation induisent naturellement les phénomènes de sous-qualification et d'inaccessibilité à l'emploi. Ainsi, en France, 83% des personnes reconnues en situation de handicap ont un niveau inférieur ou égal à un brevet d'études professionnelles. Inemployables, dit-on. En sorte qu'elles connaissent un taux de chômage de 19%, quasiment trois fois supérieur à la moyenne nationale. Un tiers d'entre elles vit en-deçà du seuil de pauvreté<sup>28</sup>.

La participation à la vie de la cité, dans tous ses aspects, découle directement de la première éducation, du parcours scolaire et universitaire, de la formation. C'est la clé d'une société inclusive.

**Proposition 7. Construire un continuum entre les étapes de l'itinéraire de l'élève**

Obligation pour toute école, tout collège, lycée, Université ou Grande école d'intégrer à son projet d'établissement un programme d'aides et d'accompagnements des élèves à besoins particuliers.

## **Désinsulariser la question, élaborer un continuum entre formation, recherche et exercice du métier**

Malgré des disparités de durée, de contenus et de modalités, émerge enfin une autre préoccupation commune aux vingt-sept pays de l'Union Européenne : celle de la formation des personnels d'enseignement, d'accompagnement, de direction, d'inspection de toutes disciplines et spécialités. Dans nombre de cas, hormis les « spécialisés »<sup>29</sup>, ils font l'objet d'une injonction paradoxale : on leur demande de contribuer activement à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans avoir reçu une formation conçue et dispensée à cette fin. On se cantonne le plus souvent à les sensibiliser ou à leur transmettre des savoirs généraux, émiétés, le plus souvent inopérants, car déconnectés des savoirs d'expériences et de ce que la pratique du métier exige au quotidien. On imagine encore que la dimension personnelle, les qualités humaines, les convictions ou l'expérience suffisent, en négligeant la dimension fonctionnelle. L'une ne saurait pourtant exclure être l'autre : il y a, là encore, nécessité d'un continuum.

---

<sup>27</sup> Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanca, Espagne, 7-10 juin 1994. Le cadre d'action établi dans ce cadre demandait à l'école de faciliter l'entrée des jeunes à besoins éducatifs particuliers dans la vie active et de leur donner les savoir-faire qu'exige la vie quotidienne en les familiarisant avec les compétences de communication nécessaires à un adulte dans la société.

<sup>28</sup> En France, le taux d'emploi des personnes en situation de handicap dans les entreprises reste inférieur en 2007 aux 6% requis par la loi. En 2006, il était de 4,4% dans le privé et 3,5% dans la fonction publique. Selon le nouveau mode de calcul de ce taux, en vigueur depuis 2007, le taux dans le secteur privé est de 2,7%.

<sup>29</sup> Le CAPA-SH est un certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, par lequel un professeur des écoles acquiert une qualification reconnue dans une des 7 options que comporte ce certificat. Le 2CA-SH correspond, lui, à un certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap permettant aux enseignants du second degré d'acquérir, à travers une formation de 150 heures, les compétences nécessaires à l'exercice de leur activité dans des situations diverses liées aux différentes modalités de scolarisation des élèves handicapés (5 options différentes)

Cette impréparation provoque à la fois des peurs irraisonnées, des difficultés d'adaptation didactique et pédagogique, des sentiments d'incompétence et des phénomènes d'épuisement face aux obstacles, parmi lesquels l'effectif de la classe trop élevé ou l'insuffisance de dispositifs de soutien, de matériels adaptés et des heures dédiées à l'accompagnement. Elle met en péril la réussite de la scolarisation, compromet l'application des lois et freine l'évolution de l'Ecole.

Nul ne devrait diriger un établissement sans être lui-même formé en ce domaine. Qui peut ignorer l'effet du leader sur l'implication d'une équipe et le pilotage pédagogique ? Faute d'une formation systématisée, d'une implication de tous, qui ne voit le risque que certains établissements, sous l'impulsion d'un responsable formé, compétent et impliqué, servent de réceptacles ? De la même manière, nul ne devrait assurer la responsabilité d'une classe, appelée par nature à scolariser des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans y être formé. Faire face à la diversité de profils scolaires, parfois très atypiques, cela s'apprend. Ce n'est ni une action d'exception ni une œuvre de bienfaisance. Cela exige des compétences professionnelles spécifiques<sup>30</sup> pour amener chacun à son meilleur niveau et pour être à même de coopérer, autour d'un élève, avec les parents, les divers professionnels, avec les parents, les établissements et services sociaux ou médicaux... A ce titre, on réinterroge dans certains pays, encore rares<sup>31</sup>, la place accordée aux savoirs disciplinaires dans le processus de formation initiale et on s'efforce d'intégrer, de manière transversale, la problématique des besoins éducatifs particuliers à l'ensemble des questions pédagogiques traitées au cours de la formation, comme l'évaluation, la didactique, le processus d'apprentissage et les stratégies alternatives, la gestion des conflits, les relations avec les familles, l'orientation...

En outre, le manque général d'outils conceptuels pour l'analyse des situations de terrain et les études de cas souligne, d'un côté, la nécessité pour la formation de bénéficier de l'appui de la recherche en sciences de l'homme et de la société qui, en France, n'est pas à la hauteur de l'enjeu, chacun le reconnaît. De l'autre, il met au jour des carences dans l'inventaire, la modélisation et la mutualisation des démarches, des expériences et des outils innovants. Sans cette circulation, de l'énergie inutile se perd, des erreurs se renouvellent.

La formation, initiale et continue, des professionnels est certainement le facteur le plus décisif dans le processus de scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers : elle en constitue le pré-requis, la pierre angulaire, l'outil de cohérence<sup>32</sup>. C'est par la formation que l'on parviendra à *déghettoïser*, *désinsulariser* cette question, pour la situer où elle doit être : dans l'ordinaire de l'exercice des métiers d'éducation, en pleine transformation. Mais cela est vrai pour l'ensemble des professions, qu'elles relèvent du cadre bâti, de l'urbanisme et des transports, du soin, de la justice, du tourisme et des loisirs, de l'entreprise. Pour agir sur la culture de nos pays et faire advenir des sociétés inclusives, il n'existe pas d'œuvre plus utile que celle de

---

<sup>30</sup> Selon la définition du Haut Conseil de l'Education pour la formation des maîtres, « une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre »

<sup>31</sup> Tels les Pays-Bas, la Norvège, l'Angleterre ou le Pays-de-Galles

<sup>32</sup> C'est ce que mettent en lumière les études réalisées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

transmettre des savoirs et des compétences. Sans être à elle seule le sésame, la formation catalyse, elle modifie en profondeur les cultures professionnelles, désormais frappées du sceau de la diversité des besoins. Elle donne un élan novateur.

**Proposition 8. Elaborer un continuum entre formation, recherche et exercice professionnel.**

Etablissement du principe d'obligation de formation initiale sur les besoins éducatifs particuliers et création de commissions d'experts, à l'échelle nationale et européenne, chargées de concevoir les matrices formatives correspondantes, incluant un tronc commun aux métiers d'éducation.

\*\*

Quel est, en résumé, le défi pour nos pays européens ? Dans des contextes sélectifs, il est de faire définitivement place à la diversité à l'Ecole, comme partout ailleurs. De promouvoir continûment l'égalité des chances, sans céder sur l'exigence de qualité. De décliner concrètement le droit à la scolarisation pour les moins dotés, sans freiner l'élévation du niveau global du savoir. De créer un continuum en lieu et place d'une réalité en fragments épars; de faire communauté à l'Ecole et non de favoriser l'isolement dans des systèmes étrangers les uns aux autres.

Ne parlons plus de « placement ». Ne considérons plus les enfants plus fragiles comme des étrangers à intégrer. Leur privation du droit d'apprendre parmi les autres fait injure à l'idée même d'éducation, à celle de dignité. Apprendre et vivre, c'est la même chose : autorisons-les à vivre aussi pleinement que possible. Faisons fi des écueils et des résistances. Ensemble, révolutionnons nos modes de pensée et d'action<sup>33</sup>. Et, comme y exhortait le philosophe Alain, « ne craignons pas d'ébranler des systèmes... Toute idée devient fausse au moment où l'on s'en contente »<sup>34</sup>. Comme il le souhaitait pour la philosophie, redonnons à l'éducation sa valeur éthique : tel est le sens de ma dernière proposition. En effet, malgré les préventions françaises vis-à-vis de l'organisation des ordres professionnels, peut-être serait-il temps, à l'instar du Canada, de penser une organisation impliquant plus fortement l'engagement de l'institution et de ses membres.

**Proposition 9. Pour redonner à l'éducation sa valeur éthique, concevoir une organisation signifiant l'engagement de l'institution et de ses membres**

Création d'un Ordre des métiers de l'éducation, chargé du respect des exigences professionnelles et déontologiques<sup>35</sup>, traduites par un serment éthique, qui, à l'instar de celui d'Hippocrate, engagerait tout professionnel en matière de besoins éducatifs particuliers.

<sup>33</sup> Cf Gardou, Charles. 2006. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, érès

<sup>34</sup> Alain. 1904. *Les marchands de sommeil*, Discours de distribution des prix au lycée Condorcet à Paris en juillet 1904

<sup>35</sup> Au Canada, le Conseil de l'Ordre des enseignants délivre, renouvelle, modifie, suspend, annule, révoque et rétablit les certificats de compétence professionnelle et d'agrément. Il fixe et fait observer les normes professionnelles et déontologiques ; il instruit les plaintes portées contre les membres de l'Ordre et s'occupe des questions relatives aux mesures disciplinaires et aux aptitudes pour exercer la profession.