

Journées d'étude « Le handicap à l'école : travailler ensemble » organisées par l'INRP (les 11 et 12 mai 2009)

Intervention de Felicity Armstrong (Institute of education, University of London, UK) :
Handicap et scolarisation en Angleterre : Une politique éducative qui s'appuie sur les
« besoins spécifiques » des élèves.

*Transformations et barrières : les situations de handicap dans le processus de scolarisation -
une perspective de l'Angleterre*

La terminologie de 'special educational needs' qu' on traduit par 'besoins spécifiques' des élèves – ou 'besoins éducatifs particuliers' - a des origines diverses. Le terme est attribué au rapport Warnock qui fournit les bases de 'Acte d'Education de 1981 et propose ultérieurement un texte législatif introduisant une politique d'intégration scolaire beaucoup plus énoncée que celle qui existait auparavant.

Aujourd'hui j'aborderai l'évolution du terme 'special educational needs' et ensuite je ferai le lien avec la situation actuelle en ce qui concerne des élèves en situation de handicap en Angleterre. Cette question se situe dans un contexte plus large et porte sur les principes et les pratiques liées aux concepts *d'intégration* et *d'inclusion* qui sont au cœur des contradictions de la politique britannique actuelle sur l'éducation.

Le terme 'special educational needs' ou 'special needs' sont très répandus et s'utilisent dans le système d'éducation et dans la communauté plus large pour parler, d'une façon vague, des individus ou des groupes qui sont considérés comme *ayant des difficultés d'apprentissage* ou des *problèmes d'adaptation* aux structures ordinaires. Quand on dit de quelqu'un qu'il a des *special educational needs* on laisse entendre que cette personne a des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ou qu'elle se trouve dans une situation d'échec scolaire pour des raisons diverses telles que, par exemple, une incapacité intellectuelle ou psychologique, ou des problèmes sociaux ou familiaux. Les jeunes qui vivent des difficultés d'apprentissage ou qui, au contraire, sont surdoués mais qu'on estime qu'ils ont des difficultés 'adaptation scolaire peuvent aussi se trouver catégorisés comme « ayant des besoins spécifiques ». Il est important de préciser qu'un enfant en situation de handicap n'est pas forcément un enfant « à besoins spécifiques ». Si on utilise un fauteuil roulant pour se déplacer, ou qu'on se sert d'une aide technique pour lire pour entendre, cela n'implique pas que l'on vive des difficultés apprentissage. Cette précision est très importante parce qu'il faut changer le regard envers les personnes dans une situation de handicap – il faut rejeter l'assomption qu'il va de soi que cette personne va avoir des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Il faut aussi préciser que « les besoins » et « les difficultés » sont les résultats des interactions entre l'être et son environnement physique, politique, culturel et humain. Les *difficultés* et les *besoins* n'appartiennent pas aux individus comme des traits fixes, mais ce sont des produits des conditions diverses. Les transformations curriculaires, la pédagogie et ses pratiques sont au cœur de la question : qui a des besoins spécifiques et pourquoi ?

La reconnaissance de l'idée de « besoins éducatifs spécifiques » élargie à tous ceux qu'on estime pouvoir éprouver des difficultés temporaires ou à long terme, conduisent les personnes, travaillant dans le système éducatif national, à essayer de mieux comprendre comment on peut adapter le programme et les démarches pédagogiques pour répondre avec plus d'efficacité aux « besoins » d'une population d'élèves de plus en plus diverse.

Si une des idées de base autour de l'adoption de la terminologie de 'special educational needs' est d'abolir les étiquettes marginalisantes, une contradiction profonde apparente surgit avec le maintien des structures ségrégatives qui s'organise autour des catégories des incapacités (impairments) traditionnelles, tels que par exemple, la 'déficience visuelle', 'l'autisme', les 'difficultés d'apprentissage' profondes ou modérées', ou des 'difficultés émotionnelles ou comportementales'. Cette terminologie de déficience à bases médicales est profondément enracinée dans les systèmes de dépistage, et ce à tous les niveaux. Nous sommes, donc, très loin de nous être débarrassés de ces catégories dans le système éducatif national.

La Politique en ce qui concerne les enfants en situations de handicap et 'l'éducation inclusif' en Angleterre

En Angleterre tous les enfants et les jeunes sont scolarisés dans le cadre du ministère de l'éducation nationale. Il n'existe plus de structure d'accueil en dehors du système de l'éducation nationale depuis 1971 (Education Act (Handicapped Children), même s'il existe un secteur privé important. Les écoles spécialisées existent au sein du système d'éducation plus large.

La loi sur l'éducation de 1981 (the 1981 Education Act) a introduit une politique en faveur de l'intégration dans les structures ordinaires des élèves en situation de handicap ou en difficultés aux conditions que leurs parents soient d'accord, qu'on n'estime pas que leur présence soit nuisible à l'éducation des autres enfants "non-handicapés", et que le coût ne soit pas déraisonnable. En même temps, cette loi, résultante du Rapport Warnock (Warnock Report) de 1978, a tenté d'abolir la terminologie marginalisante en remplaçant les étiquettes d'origine médicale par une nouvelle terminologie de 'special educational needs' – 'besoins éducatifs spéciaux'. Mais ce terme, qui connaît un très grand succès, est devenu aussi une étiquette globalisante regroupant tous ceux qui sont perçus comme 'en échec' scolaire ou qui sont perçus comme ayant des problèmes qui les mettent potentiellement en danger d'échec pour de multiples raisons, qu'il s'agisse de la présence d'une 'déficience' physique, intellectuelle ou sensorielle. Etant donnée la politique des vingt dernières années, qui met de plus en plus l'accent sur la performance académique, la sélection et la compétition entre les écoles, il n'est pas surprenant que les élèves qu'on estime moins performants que d'autres ne soient pas chaudement accueillis dans certaines écoles. On constate une grande disparité de résultats aux examens nationaux entre les écoles. Cela pose des questions importantes sur « l'école pour tous » et la justice sociale. Avec quelques exceptions, il y existe d'importants écarts entre les écoles selon les milieux sociaux et les quartiers géographiques.

Le *Special Educational Needs and Disability Act*¹ (mise en application à partir de Septembre 2002) a – en principe - rendu illégal la discrimination envers les élèves *en situation de handicap*. Il est d'ores et déjà illégal de traiter ces étudiants ou ces élèves moins favorablement que ses pairs mais la façon avec laquelle le concept de la discrimination doit être interprété est complexe. Selon la loi, les écoles ordinaires doivent s'adapter afin de permettre à tout élève – y compris ceux qui présentent une incapacité physique ou sensorielle - d'accéder aux bâtiments et à l'apprentissage.

Le Royaume Uni est considéré dans l'étude de l'Agence Européenne¹ comme un pays qui adopte une approche multiple de l'intégration ("*multi track approach*" – ou "*salade mixte*").

¹ "Les besoins éducatifs particuliers en Europe", L'Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes ayant des Besoins Particuliers

Dans un sens ceci est une bonne description, mais cette politique “d’approches multiples” est appliquée de façon très inégale dans les différentes régions du pays.

Dans les discours de la politique gouvernementale actuelle une école “inclusive” est une école où chaque enfant a la possibilité de réussir.

Tout en cherchant dans ses textes législatifs à promouvoir le principe de l’école pour tous, le gouvernement insiste pour que les écoles spécialisées continuent à accueillir les enfants ayant des ‘special educational needs’ (*besoins éducatifs spécifiques*) pour lesquels on considère qu’une école ordinaire ne serait pas indiquée. Le nombre d’élèves inscrits dans les écoles spécialisées, ségrégatives était en baisse très légère depuis plusieurs années, mais depuis 2004 il existe une stabilisation du nombre de ces élèves qui reste à 1,1%² (par comparaison avec 2,00 % en moyenne pour l’Europe³).

Politique actuelle

Il y a actuellement plusieurs mesures importantes qu’on est en train de mettre en application. D’abord – l’initiative *Every Child Matters*⁴ (Chaque enfant compte) qui est issue de The Children Act (Le Loi sur l’enfant) de 2004. Cette initiative met en marche un programme pour assurer :

- La bonne santé de chaque enfant
- Le bien être et la sécurité de chaque enfant
- Le fait que chaque enfant est heureux d’aller dans son école et puisse faire des progrès
- la possibilité de chaque enfant de contribuer de façon positive à la société et de bénéficier d’un bon niveau de vie économique

On a créé des ‘Services d’enfants’ (Children’s Services) qui regroupent dans des centres ‘multi-agence’ la santé, l’éducation et les services sociaux. En plus, on cherche à ‘écouter les voix des enfants’ dans les procédures et dans les processus scolaires, sociaux et médicaux. Une des barrières les plus importantes à l’inclusion a toujours été un manque d’harmonie entre les différents services et les rivalités professionnelles. Avec la politique de *Every Child Matters*, on espère que les collaborations seront plus faciles dans l’avenir. Il est nécessaire de développer des partenariats et des collaborations entre professionnels dans les trois secteurs de santé, des services sociaux et de l’éducation et ce sur le terrain et dans la vie de tous les jours dans les écoles et dans les classes. Cela implique aussi des collaborations avec des communautés des quartiers qui sont servies par l’école.

En ce qui concerne les enfants en situation de handicap, le Disability Discrimination Act de 2005 exige que toutes les écoles mettent en place une politique sur L’Egalité et La Différence, ce qu’on appelle un Disability Equality scheme. Cela met en avant les droits des enfants et des jeunes à être acceptés sans discrimination et de pouvoir profiter des mêmes opportunités que leurs pairs. On a aussi mis en place une nouvelle politique appelée ‘personalised learning’ – ‘apprentissage personnalisé’ – qui est basée sur le principe que chaque enfant doit bénéficier d’un enseignement qui lui convient⁵

² Department for Children, Schools and Families : Statistical First Release, *Special Educational Needs in England, January 2008*

³ Meijer, C.J.W. (2008) *Special Needs in Europe : Inclusive Policies and Practices*, draft document

⁴ Department for Education and Schools (2004) *Every Child Matters : Change for Children*, London : DfES

⁵ Teaching and Learning in 2020 Review Group (2006) *2020 Vision Report*, Nottingham : DfES

“L’intégration” et “L’inclusion”.

Ces deux mots ne sont pas interchangeable. “...l’inclusion scolaire ne s’oppose pas seulement à l’exclusion mais aussi à l’intégration. Les enfants intégrés peuvent en effet être perçus comme des « visiteurs » en provenance des milieux spécialisés et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire. L’inclusion scolaire offre donc une perspective d’action radicale qui se définit avant tout par son rapport aux droits de tous les enfants à l’éducation (Armstrong, Belmont et Verillon, 2000)⁶

Ainsi l’éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : au niveau *des écoles*, pour qu’elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction, et au niveau *des pratiques*, pour permettre les apprentissages de tous dans un contexte de diversité des élèves. Une telle option est non seulement pédagogique mais plus profondément sociopolitique. Une société inclusive repose sur une nouvelle perception des différences et sur une éducation transformée.” (Armstrong et Barton, 2005)⁷

Une école ‘inclusive’ est une école qui est ‘en mouvement’, quel que soit son point de départ (Booth, 2003),⁸ et qui s’est engagée dans une lutte pour la transformation afin de devenir une école démocratique et égalitaire qui donne un bon accueil à tous les enfants, et tout membre de la communauté. ‘Inclusion’ ici est perçu comme ne concernant pas uniquement les personnes ‘en situation de handicap’, mais ‘nous tous’, y compris les enfants en danger d’être marginalisés pour des raisons sociales, économiques, politiques et à cause des attitudes de la société envers la différence.

Chaque école a ses propres spécificités liées à son histoire et celle des membres de sa communauté mais également par le contexte législatif et politique du moment. Il n’y a pas d’uniformité concernant les caractéristiques de l’école inclusive. Mais, à quoi l’école inclusive ressemble-t-elle? L’école inclusive est d’abord sensible aux communautés qui l’entourent et répond à toute la gamme de diversité qui s’y trouve. Cependant, il y a quand même certains principes sur lesquels elle se bâtit.

L’école inclusive est une école

- Qui est accessible à tous sur les plans physiques, culturels et pédagogiques
- Où les voix de tous sont entendues
- où la communauté d’enseignants et élèves s’engage dans un processus de réflexion critique concernant les valeurs et les pratiques
- qui se charge de créer des nouvelles façons de travailler par la consultation et la participation de tous
- qui cherche à comprendre les perspectives des élèves en ce qui concerne leur apprentissage
- qui valorise la contribution de chaque individu à la vie scolaire et sociale
- qui élabore les principes - même les règlements - concernant les égalités des chances (sous toutes ses formes) et s’assure que ces principes et règlements sont partagés et compris par tous les membres de l’école

L’école inclusive

⁶ Armstrong, F., Belmont, B., Vérillon (2000) ‘Vive la différence ? » Exploring context, policy and change in special education in France : developing cross-cultural collaboration’ in Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L. (eds) (2000) *Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, London : David Fulton

⁷ Armstrong, F. et Barton, L. (2005) ‘Besoins éducatifs particuliers et « inclusive education » in Belmont, B et Vérillon, A. (eds) *Diversité et handicap à l’école : Quelles pratiques éducatifs pour tous ?*, Paris : CTNERH1/INRP

⁸ Booth, T (2003) ‘Inclusion and Exclusion in the City : Concepts and Contexts’ in Potts, P. (eds) *Inclusion in the City : Selection, Schooling and Community*, London : RoutledgeFalmer

- s'engage à faire la connaissance de la communauté locale, y compris des groupes minoritaires. A Sheffield, par exemple, les familles somaliennes, les enfants sans papiers, les jeunes handicapés, les enfants qui vivent dans des familles au chômage depuis trois générations et les enfants qui appartiennent au gens du voyage.... Tous ces groupes peuvent se trouver à l'écart des échanges amicaux entre l'école et la communauté locale ou n'ont pas les mêmes possibilités de participer à la vie de l'école que les autres.
- se charge de développer des processus démocratiques pour la gestion de l'école auxquels tous puissent participer
- reconnaît le caractère unique de chaque individu et groupe, et les caractéristiques que nous partageons en commun

Pour terminer, je voudrais vous présenter une petite 'vignette' d'une école primaire au nord de L'Angleterre – Steelbank School - qui cherche à promouvoir des principes et des pratiques d'éducation inclusive.

Cette école est située dans un quartier économiquement défavorisé d'une grande ville post-industrielle. Parmi les 436 élèves inscrits, on compte une trentaine de nationalités, y compris beaucoup d'enfants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais et parmi lesquels se trouvent des enfants 'sans papiers' non accompagnés. C'est une école pour tous y compris des enfants qui se trouvent en situation de handicap, et d'autres touchés par des problèmes sociaux les mettant en difficulté pour se conformer aux exigences de la vie scolaire. Pendant un siècle d'existence l'école fut inaccessible pour tous ceux qui avaient des difficultés motrices mais depuis un an elle s'est installée dans un nouveau bâtiment spécifiquement désigné comme 'école ouverte' après consultation entre architectes, élèves, enseignants et membres des communautés locales.

L'école est entièrement accessible à l'extérieur et à l'intérieur, avec ascenseur et des plans inclinés entre les différents étages. Chaque classe a son propre jardin où les enfants peuvent cultiver des fleurs et des légumes. Il y a un conseil d'école qui est géré par les représentants élus par les enfants. Dans les classes on débat les questions des droits sociaux et des responsabilités de chacun vis-à-vis des autres. L'école a des rapports proches et amicaux avec les différents groupes du quartier. Tous sont les bienvenus dans l'école et la directrice garde la porte de son bureau ouverte afin que les enfants, les parents et les enseignants sentent qu'elle est 'accessible'. De plus, l'école a adopté la nouvelle politique de le 'extended school day' « journée scolaire étendue » en mettant en place des opportunités pour l'enrichissement intellectuel, culturel, linguistique et social pour les adultes de la communauté qui vivent près de l'école. C'est ainsi qu'on cherche à démanteler les barrières entre l'école et la population qui l'entoure et – en même temps – créer un espace de rencontre.

Comment est-ce que Steelbank school se situe au sein de la politique globale d'inclusion en Angleterre?

En Angleterre, en ce qui concerne la politique officielle, le démantèlement des écoles spécialisées traditionnelles est en cours depuis une vingtaine d'années et, au niveau gouvernemental, un engagement a été pris afin de favoriser «l'excellence pour tous les enfants», tel que le précise le *Education White Paper : Higher standards, better schools for all* (2005). Mais, en Angleterre, le paradigme de l'inclusion revêt différentes significations selon les personnes qui s'en réclament. L'interprétation la plus répandue est la suivante: l'inclusion est un *processus* qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus

de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation (Ainscow, et al,⁹ Booth and Ainscow, 2002)¹⁰. On constate, toutefois, la multiplicité de formes que peut prendre le projet de l'inclusion à l'école.

La formation des enseignants

La formation de tous les enseignants doit comprendre des éléments qui traitent de la diversité, de la différenciation et des questions concernant les enfants en difficulté ou en situation de handicap. Aujourd'hui les enseignants intègrent la diversité dans leurs classes, surtout dans les grandes villes où les populations des écoles comprennent des étudiants d'origines culturelles, linguistiques et sociales très diverses, parfois des jeunes 'sans papiers', et souvent une diversité religieuse très large. Les enseignants sont impliqués dans un travail de collaboration avec les membres des communautés locales, avec les jeunes amis encore avec les parents, les personnels de soutien tels que les enseignants spécialisés, les assistants d'apprentissage (teaching assistants), les psychologues et les professionnels thérapeutiques.

Les barrières à l'inclusion

Le partenariat et la collaboration sont des éléments essentiels dans la lutte contre les barrières contre l'inclusion et le développement de la participation.

1. Beaucoup d'enseignants croient qu'ils n'ont pas l'expérience ou les connaissances nécessaires pour accueillir les enfants en situation de handicap dans leur classe. Il arrive même qu'ils expriment de la peur ou du rejet envers certains enfants. Il est nécessaire de lancer un programme de formation pour tous les enseignants, mais cela ne suffira pas sans une grande collaboration transformative au niveau de l'éducation nationale et au niveau des écoles et des classes, pour que les connaissances et l'expérience de tous puissent être partagés.
2. Dans beaucoup de régions il y a encore des écoles ségrégatives, ce qui ne permet pas le développement d'un système d'éducation nationale véritablement inclusif. Mais souvent les parents ont peur que l'école ordinaire n'ait pas les moyens et les connaissances nécessaires pour répondre aux besoins de leurs enfants, ils exigent alors que les écoles spécialisées demeurent. Le résultat est que beaucoup d'expertises restent attachées aux écoles spécialisées au lieu d'être dévolues au secteur ordinaire. Seuls les partenariats entre écoles spécialisées et 'ordinaires' et entre parents et jeunes peuvent éviter ce scénario.
2. la politique des vingt dernières années a mis de plus en plus l'accent sur la performance académique, la sélection et la compétition entre les écoles et il n'est pas surprenant que les élèves qu'on estime moins performants que d'autres ne soient pas chaudement accueillis dans certaines écoles. C'est aussi une des raisons pour laquelle les écoles spécialisées continuent d'exister, et qu'il y a eu même une expansion de certains types de structures, comme, par exemple, celles destinées aux élèves dont le comportement dérange.
3. Il existe des problèmes très réels qui se posent à plusieurs niveaux qu'il s'agisse du financement, de l'adaptation des bâtiments et des locaux, de l'adaptation des programmes scolaires, mais également au niveau de la pédagogie différenciée et de la disponibilité des ressources, des équipements et des connaissances spécialisées dans tous les établissements scolaires.

⁹ Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006), *Improving Schools, developing inclusion*, London : Routledge

¹⁰ Booth, T. and Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*, Bristol : CSIE

Conclusion

La tentative de transformation dans le sens d'un système inclusif est basée sur la reconnaissance du droit pour tous de jouir de l'égalité de chances concernant l'accès à une éducation de haute qualité. Cela implique aussi une école pour tous qui offre un accueil chaleureux à tous ceux qui vivent dans ses environs, sans tenir compte des différences liées au handicap, à la culture, au mode de vie, aux origines ethniques et socioéconomiques, au sexe, et aux caractéristiques physiques et intellectuelles. L'éducation inclusive ne se limite pas à 'accepter' les élèves 'handicapés' dans l'école. Il s'agit, au contraire, d'une véritable transformation culturelle de l'école et de la communauté locale. Cela implique non seulement une transformation au niveau de la pédagogie et des programmes scolaires mais également la mise en place d'un continuum des structures et des services à l'intérieur de l'école elle-même. Il faut surtout changer le regard concernant tous nos élèves afin de voir l'enfant à travers son caractère unique et tout ce qu'il apporte en tant que richesses et possibilités, plutôt de l'enfermer dans une catégorie.

Si vous désirez citer ou faire référence à ce contenu, ce fichier ou cette page, merci d'en signaler la source et ce url : <http://www.inrp.fr/manifestations/formation/handicap-ecole>

© Institut national de recherche pédagogique
