

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

61 | 2009

Former à accueillir les élèves en situation de handicap

Conférence de consensus 2008

Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation

Consensus Conference 2008. Providing disabled pupils with schooling: hints for their training

La Conferencia de consenso 2008. Escolarizar a los alumnos en situación de minusvalía: pistas para la formación

Konsenskonferenz 2008. Einschulung der behinderten Kinder: Hinweise für die Ausbildung

Éric Plaisance



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/499>

DOI : 10.4000/rechercheformation.499

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 11-40

ISBN : 978-2-7342-1164-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Éric Plaisance, « Conférence de consensus 2008 », *Recherche et formation* [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/499> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.499

CONFÉRENCE DE CONSENSUS 2008 (1) **SCOLARISER LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP :** **PISTES POUR LA FORMATION**

Éric PLAISANCE*

Résumé *Le texte issu de la conférence de consensus organisée le 23 janvier 2008 par l'IUFM de Créteil, rend compte des obstacles rencontrés par la loi du 11 février 2005 qui garantit à tout enfant, adolescent ou adulte handicapé, le droit à une formation scolaire. Il rappelle l'histoire institutionnelle française (secteur d'éducation « spéciale », partages entre ministères de la Santé et de l'Éducation), les expériences étrangères (l'Italie, pionnière de l'intégration, les bilans de l'OCDE), les débats sur les termes (faut-il dire enfants handicapés ou à besoins éducatifs particuliers?). Il dégage des pistes d'action (partenariats, outils, formation des professionnels, relations avec les parents) et des questions ouvertes (les formations inter-professionnelles, l'usage de la recherche, etc.).*

11

* - Éric Plaisance, université Paris Descartes.

1 - Présentation du jury de la conférence de consensus

Le président: Éric PLAISANCE, professeur, université Paris Descartes ; le discutant: Pierre BELMAS, directeur adjoint, IUFM, académie de Créteil.

Les membres du jury: Valérie BARRY, professeur ASH, IUFM, académie de Créteil ; Marie-Claude COURTEIX, IA-IPR, académie de Créteil ; Martine FARRET, professeur ressource, mission de scolarisation des élèves handicapés (MISCOL), académie de Créteil ; Sylvia GAYMARD, vice-présidente, association Trisomie 21 France ; Bernard GOSSOT, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale, médiateur de l'académie de Créteil ; Loïc Le PENNEC, directeur des formations ASH, IUFM, académie de Créteil ; Gérard PHELIPPEAU, directeur du site départemental premier degré, Seine-Saint-Denis, IUFM, académie de Créteil ; Véronique RIBEAUCOUP, professeur ASH, IUFM, académie de Paris ; Marie-France SCHELLER, directrice d'école maternelle, Villiers-sur-Marne, académie de Créteil ; Didier TOUNNEROCHE, inspecteur, Éducation nationale académie de Créteil, circonscription ASH Centre ; Aliette VÉRILLON, ingénieur de recherche, INRP, associée au CERLIS (Centre de recherche sur les liens sociaux), université Paris Descartes ; Nathalie VICTOR, médecin scolaire, académie de Créteil.

Mots clés : *éducation spéciale, international, catégories, besoins particuliers, partenariats, parents.*

Introduction

La notion et la pratique d'une « conférence de consensus » proviennent du milieu médical. Il s'agit de faire le point sur des questions qui suscitent débat, d'établir un état des connaissances, à la fois dans leurs convergences et dans leurs divergences, pour aboutir à des suggestions pour l'amélioration des savoirs mais aussi pour ouvrir des pistes pour l'action. Sous l'angle politique, une conférence de consensus est destinée à fournir à une autorité de décision une information nuancée sur des sujets controversés en tenant compte de l'avis et des questions que se posent les citoyens. Dans tous les cas, le but final est de remettre un avis qui tient compte des analyses tout aussi bien d'experts que de personnes engagées dans l'action.

Le thème proposé, la scolarisation des élèves considérés comme handicapés, fait précisément partie de ceux qui provoquent débats, voire polémiques, et qui demandent des éclaircissements pour une meilleure définition de l'action. En effet, la loi du 11 février 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » garantit à tout enfant, adolescent ou adulte présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, le droit à une formation scolaire, professionnelle ou supérieure. Énoncée ainsi, l'assertion est presque dérangeante. Fallait-il vraiment attendre le début du XXI^e siècle pour reconnaître aux personnes handicapées un droit fondamental dans un pays très fier des lois scolaires datant de la fin du XIX^e siècle, promouvant l'école « gratuite, laïque et obligatoire » ?

12

Et pourtant, s'il a été nécessaire de conforter ce droit, trente ans après la loi d'orientation du 30 juillet 1975 « en faveur des personnes handicapées », c'est bien parce que la place des élèves handicapés à l'école continue à faire débat. Pour comprendre ce qui, aujourd'hui encore, fait obstacle à une scolarisation de droit commun, peut-être est-il utile de se décentrer dans le temps et dans l'espace pour mieux comprendre ce qui – au-delà de ces seuls élèves – rend si prégnante en France la démarche, sinon d'exclusion, du moins de traitement à part des élèves « extraordinaires ».

L'ANCRAGE HISTORIQUE

L'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés ou en grande difficulté est fondamentalement une histoire de la séparation par rapport aux circuits réguliers de

l'éducation. L'éducation dite « spéciale » s'est construite comme une culture de la séparation. De fait, en France dès le XVIII^e siècle, mais aussi dans d'autres pays européens, les premières interventions éducatives pour les enfants sourds et aveugles ont été réalisées dans des institutions spécifiques. Pour l'époque, cela a représenté un progrès considérable dans l'attention accordée à ces enfants, traduite en particulier par la recherche de méthodes pédagogiques permettant la communication. Ce qui a ensuite fortement marqué la problématique de l'éducabilité est le recueil et la tentative d'éducation par le médecin Jean Itard (1791-1838) d'un jeune enfant « sauvage », trouvé isolé dans une forêt de l'Aveyron, Itard a mis en œuvre une éducation complète de l'enfant, en faisant le pari de son éducabilité, ou plutôt, selon ses propres termes, le pari de la « curabilité de cet idiotisme apparent ». C'est le point de départ d'une longue tradition de débats sur l'arriération et sur l'éducabilité des enfants concernés, tout au long du XIX^e siècle, principalement chez les médecins dits « aliénistes », intervenant en milieu hospitalier. À la fin de ce siècle, l'arriération mentale devient aussi la question de l'école, légitimant l'essor des « techniciens de l'enfance anormale », selon l'expression de Monique Vial (1990). Ceux-ci « importent » au sein de l'Instruction publique des schèmes de pensée sur l'anormalité et des mesures pratiques qui instaurent le « spécial » en éducation. La loi de 1909 crée ainsi les écoles autonomes et les classes de perfectionnement pour les enfants « arriérés ». Mais aucune synergie n'est envisagée pour l'ensemble des institutions concernées. La loi de 1909 et, complémentairement, l'action menée par les psychologues Binet et Simon, tendent en effet à séparer radicalement, d'un côté, les mesures hospitalières pour les arriérés d'asile et, de l'autre, les mesures éducatives pour les arriérés d'école, considérés, eux, comme des « arriérés perfectibles » et devant relever de la responsabilité du ministère de l'Instruction publique.

Pendant tout le XX^e siècle, cette fragmentation s'est durcie entre le ministère de l'Éducation nationale (ainsi dénommé en 1932) et le ministère de la Santé, notamment à partir de la deuxième guerre mondiale. Dans son intervention à la conférence de consensus, Michel Chauvière insiste sur cette consolidation historique de territoires séparés. En raison de ses choix idéologiques cléricaux et anti-laïques, le régime de Vichy, pendant la seconde guerre mondiale, a attisé les enjeux. Il a ôté la légitimité de l'École et des milieux enseignants et laïcs en matière d'enfance difficile, il a consacré la montée en puissance de l'expertise médico-psychiatrique, validé les savoir-faire éducatifs des mouvements de jeunesse et favorisé une professionnalisation des intervenants spécialisés, à l'écart de l'école.

Plus tard, à partir des années 1960, des nombreuses institutions privées pour enfants handicapés ou en difficulté se sont développées à l'initiative d'associations, dont bon nombre d'associations de parents. Dans cette organisation générale, les instituts

médico-éducatifs, fonctionnent quasi-exclusivement sur des financements publics, par la technique du prix de journée servi par la Sécurité sociale ou autres caisses. Parallèlement, au cours de la même période, le ministère de l'Éducation nationale a multiplié les classes spéciales, particulièrement les classes de perfectionnement, en principe destinées à des enfants dits « déficients intellectuels légers », mais qui ont reçu en réalité de plus en plus d'enfants en difficulté à l'école.

Cette généalogie des institutions et des professions met ainsi en évidence à la fois l'ancrage historique des mesures ségrégatives et le « mur invisible » entre l'école et le monde du « médico-social ». Un des enjeux actuels serait précisément de dépasser cette séparation historique des cultures, en rapprochant les cultures professionnelles et en constituant des espaces communs de recherche sur des points stratégiques, comme la question de la catégorisation des enfants et des effets de stigmatisation.

L'apport des expériences étrangères

L'Italie représente, au niveau international, l'expérience la plus radicale de scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire. La contribution de Lucia de Anna à la conférence rappelle utilement la relative ancienneté de cette expérience et les questions qui subsistent néanmoins. C'est en effet dès 1977 que l'Italie a adopté une loi d'orientation pédagogique qui a supprimé les classes dites « différenciées » (en fait, les classes spéciales) et a décidé par conséquent la présence des enfants handicapés non seulement en écoles ordinaires mais aussi en classes ordinaires. La loi, qui n'est pas une loi spécifique sur les personnes handicapées, a introduit la « programmation didactique » et une nouvelle façon d'élaborer l'évaluation du parcours de formation dans l'école. C'est donc depuis 1977 que toutes les écoles sont appelées à organiser et à construire le processus d'intégration, avec le soutien et la présence de personnels spécialisés, en prévoyant la collaboration de travailleurs sociaux et de personnels de la santé, en principe sur la base de conventions passées avec les services au niveau local. Une telle option en faveur de l'intégration scolaire (selon le terme qui est encore utilisé en Italie) est issue de plusieurs mouvements sociaux italiens des années 1960 qui l'ont préparée et soutenue, au sein desquels on peut repérer la critique des asiles d'aliénés, le rôle de diverses associations (invalides civils, parents d'enfants handicapés...), le souci de réformer le fonctionnement de l'école, et, de manière générale, le rejet de toute situation de marginalisation. Mais la question centrale qui est alors soulevée n'est pas celle des choix politiques mais bien celle des mesures pratiques. Sur ce plan, l'atout essentiel du système italien a été d'introduire la figure professionnelle de l'enseignant d'abord dénommé « spécialiste pour les activités intégratives spécialisées » puis « professeur de soutien »,

chargé d'apporter son appui à la présence d'enfants handicapés dans les classes ordinaires. L'effectif de ces professeurs, dont le statut est identique à celui des autres professeurs, atteint aujourd'hui environ 80 000 personnes en Italie, ce qui doit correspondre officiellement à mettre à disposition un professeur de soutien pour 4 enfants handicapés intégrés (2 par classe au maximum) et parfois moins de 4 si la déficience de l'enfant est sévère. Toutefois, le principe fondamental sur lequel se fonde l'intégration est la prise en charge du problème par l'ensemble de l'école et, plus particulièrement, par les enseignants responsables du programme de la classe : c'est l'un des défis les plus importants, un enjeu qui est travaillé avec la mise en place d'activités de sensibilisation et de formation pour tous les enseignants, afin de rendre plus efficaces la médiation et l'intervention ciblée de l'enseignant de soutien, qui travaille dans la classe et pour la classe, en appliquant des stratégies didactiques intégrées, en introduisant des méthodes et des techniques spécifiques, adaptées aux besoins éducatifs spéciaux, et en collaborant étroitement avec les autres enseignants pour stimuler une action conjointe.

Où en est-on en Italie, 30 ans après cette révolution pédagogique qui a aussi été appelée « tremblement de terre » ? Pour Lucia de Anna, l'intégration scolaire est un processus qui doit être réaffirmé en permanence et qu'on ne saurait considérer comme terminé une fois pour toutes, même si les nouvelles générations n'ayant pas vécu cette transition historique tiennent souvent pour acquis certains présupposés théoriques de référence. C'est, dit-elle, la culture qui doit changer pour permettre la pérennité de l'intégration : « Nous en sommes encore à changer la culture » pour créer l'intégration dans la quotidienneté des relations (2). Les ambiguïtés qui subsistent nécessitent d'être directement assumées, par exemple celle qui consiste à combiner des aides particulières dans un système d'intégration, à considérer certaines situations de handicap comme prioritaires dans un cadre qui se veut pourtant pleinement intégratif. Un des traits significatifs actuels de cette politique volontariste est la présence de 16 000 étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, une présence assortie de mesures d'aide spécifiques (par exemple, pour sourds, autistes).

15

Au-delà de l'exemple italien, dispose-t-on d'autres expériences qui nous permettent de réexaminer ce qui se joue dans l'école française au travers de la scolarisation des élèves en situation de handicap mais peut-être aussi ce qui met l'école et ses maîtres en difficulté dans sa capacité à assurer une formation scolaire de qualité à tous les élèves compris dans leurs diversités personnelles, sociales et culturelles ?

2 - Les propos et les citations dans ce texte de synthèse sont issus de la conférence publique qui s'est tenue, pour rappel, le 23 janvier 2008 dans les locaux de la MGEN-Montparnasse, à Paris.

Pour préciser d'autres aspects internationaux, Serge Ebersold s'appuie, dans son intervention, sur sa large expérience au sein de l'Organisation pour la Coopération et le Développement économiques (OCDE) dont de nombreuses publications ont analysé les évolutions actuelles en faveur de « l'inclusion » des enfants avec « besoins éducatifs particuliers » dans les écoles ordinaires. Ces dernières expressions font partie des nouveaux paradigmes développés par d'autres organisations internationales, comme l'Unesco ou l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. L'éducation dite « inclusive » est ainsi présentée comme devant se substituer à l'éducation « spéciale » qui reposait non seulement sur des modalités éducatives à l'écart du cursus régulier mais aussi sur des représentations déféctologiques des enfants concernés, en termes d'anormalité, de déficience, d'inadaptation, etc.

En réalité, les comparaisons internationales sont complexes, du fait des institutions différentes d'un pays à un autre et des modalités de définition et de repérage des « handicaps », elles-mêmes différentes. Sous des termes à peu près identiques, au-delà même des éventuelles questions de traduction d'une langue à l'autre, a-t-on affaire aux mêmes personnes ? Les difficultés d'apprentissage sont plus largement comptabilisées au Canada qu'en France. Peut-on dire alors que le Canada a une politique plus inclusive, par exemple au niveau de l'enseignement supérieur ? De même, la déficience visuelle ne connaît pas de définition univoque selon les pays et, plus encore, les difficultés sociales ou socioculturelles sont diversement prises en compte dans les évaluations des populations scolaires concernées. L'artefact de comptabilité peut orienter vers des conclusions abusives qui attribueraient des bons ou des mauvais résultats aux pays, alors que les différences constatées relèvent des rationalités des politiques éducatives et de l'histoire des institutions, scolaires et non scolaires.

16

Les rapports établis par l'OCDE ont bien mis en évidence ce « foisonnement terminologique » et la difficulté à établir des critères communs permettant de comparer les pays sur une échelle de scolarisation plus ou moins « inclusive » des enfants handicapés ou à besoins particuliers. En 1995, l'OCDE présentait ainsi des bilans thématiques de données communiquées par 21 pays membres et des « études de cas » réalisées par 19 pays (études portant sur des classes, des écoles, des services de soutien, des programmes de formation). D'emblée, les difficultés d'élaboration des données étaient signalées du fait des grandes variations selon les pays en ce qui concerne les classifications, les terminologies, les méthodologies de collecte, les définitions de l'intégration.

En retenant le critère du pourcentage d'élèves avec besoins éducatifs particuliers par rapport à l'ensemble de la population scolaire, l'OCDE recueillait l'évaluation de

0,74 % pour la Turquie et de 17 % pour la Finlande. La France signalait alors 3,54 % d'enfants avec besoins particuliers (relevant du ministère de l'Éducation et du ministère chargé des Affaires sociales). Par contraste, l'Italie, avec ses mesures d'intégration scolaire radicale, signalait un ensemble de 1,27 % d'enfants avec besoins particuliers.

L'interprétation naïve de ces données consisterait à prendre ces variations comme le reflet direct de différences « objectives » dans la répartition des déficiences dans les pays. En fait, ce sont les processus variables de repérage, de classement, voire d'attribution d'aides financières pour tel ou tel type et niveau de déficience, qui expliquent en grande partie les différences constatées. En bref, la « politique du handicap », évidemment variable selon les pays, en liaison avec la politique scolaire, est responsable des processus de dépistage des enfants concernés, de leur mode de prise en charge institutionnelle, et, en conséquence, du chiffrage de leur nombre.

Pour tenter de résoudre ces difficultés d'appréciation, l'OCDE a ensuite invité les différents pays à classer leurs propres données « nationales » en trois grandes catégories considérées comme « transnationales », et selon le critère des moyens supplémentaires qui sont attribués aux enfants concernés (OCDE, 2000).

La catégorie A désigne « les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme généralement convenue : les élèves aveugles et malvoyants, sourds et malentendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés.

La catégorie C désigne « les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques. Les élèves dans ce cas sont en général issus d'un milieu défavorisé que l'éducation vise à "compenser" ».

Enfin *la catégorie B* désigne « les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas attribuables directement ou principalement à des facteurs qui conduisent à les classer dans les catégories A ou C ». On le voit : cette dernière catégorie est en elle-même significative de l'embarras que suscitent ces élèves qui apprennent difficilement sans que l'on soit vraiment en mesure d'identifier l'origine de leurs difficultés.

Avec ces nouvelles catégories, les difficultés de comparaison entre les pays ne se sont pas estompées. La proportion d'élèves bénéficiant de moyens supplémentaires est, dans ce nouveau type de calcul, de 33,5 % aux Pays-Bas, mais seulement de 0,4 % en Turquie, tout en étant de 18 % en France, de 4,3 % en Allemagne. De plus, les pays répartissent différemment les enfants dans les trois catégories transnationales A, B, C. Des pays tels que l'Italie, la Turquie, l'Espagne, valorisent à peu près exclusivement la catégorie A (déficiences généralement organiques), alors que d'autres

mettent l'accent sur les actions en direction des élèves « défavorisés » pour des raisons socio-économiques ou socioculturelles (catégorie C). C'est le cas de nombreux pays dont les Pays-Bas, la France, et dans une moindre mesure, la Hongrie, la Grèce, l'Allemagne (au moins 60 % des élèves avec « besoins spéciaux » se trouvent dans cette catégorie). Enfin, la catégorie B (difficultés d'apprentissage) est celle qui est majoritaire dans des pays comme la Finlande ou la Suisse, alors que l'Italie ou la Hongrie ne comptabilisent aucun élève dans cette catégorie.

La question mérite à nouveau d'être posée. De tels élèves sont-ils « réellement » plus nombreux dans certains pays ? Ou sont-ils l'objet d'un repérage particulièrement attentif, du fait de mesures éducatives supplémentaires qui peuvent leur être appliquées, ce qui entraîne *ipso facto* leur présence dans les données statistiques ? On constate bien ici les limites d'une classification dont on ne peut ignorer le caractère incertain. En revanche, cette approche transnationale met sans doute l'accent sur les obstacles communs que rencontrent les systèmes éducatifs « de masse » pour assurer une égale réussite à tous les élèves. Elle a aussi l'avantage de mettre en lumière la double problématique d'action sur l'environnement et d'aide personnalisée à l'élève qui transcende les catégories et les unit dans une perspective commune.

Quelles définitions ? Handicaps ou besoins éducatifs particuliers ?

18

La question des définitions des enfants concernés suscite débat, car elle engage des représentations différentes et des conséquences pratiques, en termes d'identification des personnes et de mesures à adopter, aussi bien à l'école qu'à l'extérieur, si l'on pense par exemple aux actions rééducatives ou thérapeutiques et aux collaborations entre les professionnels. Pour certains auteurs, la bonne question n'est pas celle du choix de telle ou telle formulation, entre handicap ou besoin particulier, mais plutôt celle du choix de pratiques pertinentes pour promouvoir l'éducation pour tous. Pour d'autres, le recours à l'expression « besoin éducatif particulier » ouvre clairement l'école à l'élucidation des besoins d'apprentissage au-delà des troubles apparents et, concrètement, situe l'enseignant dans une logique d'interrogation de faits, en particulier des faits énigmatiques chez certains élèves. Plus fortement encore, pour d'autres, et principalement pour Élisabeth Zucman, l'adoption officielle en France de l'expression « besoin éducatif particulier » à la place de « handicap » aurait permis, comme outil d'analyse des apprentissages, de lever les assimilations contestables avec la déficience et de porter enfin l'accent sur l'objectif de l'école pour tous, y compris pour ceux qui subissent les échecs scolaires.

L'expression « besoin éducatif particulier » provient du rapport établi en Grande-Bretagne par Mary Warnock en 1978, au sein du « *Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* ». L'originalité du rapport est l'insistance portée sur la nécessité d'identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves (*special educational needs*) plutôt que de se focaliser sur le repérage de leurs carences réelles ou supposées, exprimées par le terme de « handicap » (*disability*). Elle invite donc à un double décentrage : s'interroger sur les besoins plutôt que lister les déficits, se dégager d'un modèle médical pour s'inscrire dans une perspective résolument éducative. Il est évident en effet qu'un repérage d'un handicap ne nous dit rien des éventuelles difficultés d'apprentissage d'un élève et qu'inversement un élève en situation de handicap peut ne pas avoir ce type de difficultés. Le même rapport reconnaît l'existence d'un *continuum* entre les élèves normaux et ceux avec besoins spéciaux, et préconise l'intégration de ces derniers dans les écoles ordinaires dans les conditions habituelles (*mainstream*). Il précise aussi qu'environ 20 % de la population des élèves auraient des « besoins éducatifs particuliers » à un moment ou à un autre de leur cursus. Enfin, il prévoit l'établissement d'un bilan écrit (*statement*) pour chaque enfant concerné ainsi que la nomination d'une personne spécialement chargée d'assurer l'identification et l'examen et la reconnaissance de ces enfants.

Un texte législatif ultérieur, l'*Education Act* de 1981, considère qu'un enfant a des besoins éducatifs particuliers s'il a « des difficultés d'apprentissage nécessitant la mise en œuvre de mesures d'éducation spéciale ».

Des analyses centrées sur la situation française peuvent montrer qu'une certaine problématique des besoins particuliers a été amorcée dès les années 1970, mais sans que l'expression elle-même ait été utilisée. Si on remarque que le système éducatif français peine encore à se dégager d'une approche marquée par la prééminence et la constance des réponses faisant appel au traitement à part des élèves ne répondant pas aux attentes de l'école (par exemple, par le recours à des « remédiations », dans une perspective essentiellement « réparatrice »), le doute sur la pertinence de ces approches s'est pourtant installé dès la fin des années 1960. Ainsi, des observateurs attentifs se sont émus de l'accroissement spectaculaire du nombre des classes de perfectionnement, que l'on peut à certains égards considérer comme emblématiques de ce choix du traitement à part. Le nombre de ces classes est passé de 274 en 1944 à 1 145 en 1951, puis à 4020 en 1963 (3). C'est en 1974-1975 qu'elles ont atteint l'effectif record de presque 127 000 élèves scolarisés. Cette même année, presque 350 000 jeunes (enfants ou adolescents) ont été accueillis dans des classes

3 - Cf. M.-A. Hugon, « Les instituteurs des classes de perfectionnement 1909-1963 », CRE-SAS-INRP ; UER Sciences de l'éducation université Paris V, thèse de doctorat, 1981.

ou établissements spécialisés, dont 236 000 dans des établissements relevant de l'Éducation nationale et 114 000 dans des établissements relevant de la tutelle du ministère en charge de la Santé et des Affaires sociales (4).

Si le doute s'installe dès la fin des années 1960, c'est bien parce que les études conduites sur la population des élèves de classes de perfectionnement rendent évidente la surreprésentation des enfants de travailleurs migrants et d'ouvriers spécialisés dans les classes et sections de l'éducation spécialisée. La population de ces classes, censées regrouper des élèves « déficients intellectuels » recrutés sur des critères d'ordre psychologique (Q.I.), s'avère essentiellement caractérisée par son appartenance commune à des milieux économiquement défavorisés (5).

Dès l'année 1970, sont publiées un ensemble de circulaires (6) qui ont en commun de mettre l'accent sur la nécessité de démarches alternatives à l'exclusion pour des élèves fragilisés par le fait qu'ils sont non francophones, ou que leurs parents exercent des professions non sédentaires ou encore parce que leur appartenance sociale induit un manque de familiarité avec la culture scolaire, ou enfin parce qu'une fragilité psychologique personnelle les prépare mal à affronter les exigences d'une scolarité. L'ensemble des structures « d'adaptation » qui émerge dans ces années-là repose sur la conviction qu'il faut adapter l'école à l'enfant plutôt qu'adapter l'enfant à l'école.

4 - Source : note 79-29 du 30 juillet 1979 publiée par le Service des études informatiques et statistiques du ministère de l'Éducation. Dans les années qui suivront, le nombre des « exclus » du système éducatif « ordinaire » continueront à croître au moins jusqu'en 1979 où ils seront presque 425 000, dont près de 250 000 dans les classes, sections et établissements spécialisés de l'Éducation nationale et près de 175 000 dans des établissements relevant de la tutelle du ministère en charge de la Santé et des Affaires Sociales. Dès cette année-là, les Sections d'éducation spécialisées (SES) de collèges ont un effectif qui avoisine les 110 000 élèves. Cet effectif restera ensuite à peu près stable, passant par un maximum de près de 117 000 élèves en 1985-1986. Ensuite, la décroissance des effectifs est régulière dans les sections de collège devenues Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) : 102 000 élèves en 2002-2003.

5 - Cf. M. Gilly, L. Merlet-Vigier, « Milieu social, milieu familial et déficience mentale », in R. Zazzo, *Les déficiences mentales*, Paris : A. Colin, 1969.

6 - Circulaire n° IX-70-37 du 13/01/1970 : *Classes d'accueil pour enfants non francophones*.

Circulaire n° IV-70-83 du 09/02/1970 : *Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psychopédagogique. Sections et classes d'adaptation*.

Circulaire n° 70-428 du 09/11/1970 : *Scolarisation des enfants de famille sans domicile fixe*.

À bien des égards, on peut donc dire qu'une certaine problématique des « besoins éducatifs particuliers » est préfigurée dès ces années-là en France. À tout le moins, une approche nouvelle s'installe qui vise à différencier des « ordres » de besoin et donc à différencier les modes de réponses qui doivent être apportées à certains élèves.

Les analyses qui président à ces démarches reposent sur une critique du concept global d'inadaptation tel qu'il s'est constitué dans la période du gouvernement de Vichy (7) et s'est développé dans les années de l'après-guerre. On lui reproche de viser et surtout d'amalgamer des populations très diverses. Et pourtant, dans la pratique, la confusion a persisté dès l'instant où les dispositifs spécialisés ont toujours été convoqués dès lors qu'il s'agissait de répondre à des difficultés scolaires durables, même si leur origine extrinsèque était le plus souvent évidente. L'ambiguïté était d'ailleurs à son comble dans la création en 1970 des Groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) qui importait largement au sein de l'école des démarches de type médico-social. Tout se passait comme si, faute de pouvoir faire changer le cadre de fonctionnement de l'école, il ne restait d'autre issue que de tenter de « changer » les élèves.

Cette résistance au changement est très perceptible dans le relatif échec de la loi relative à l'éducation du 10 juillet 1989 dont les principes organisateurs affirment pourtant que :

- la diversité des élèves est la réalité première de toute classe, et la recherche du « groupe homogène » est donc vaine, voire nocive ;
- les réponses pédagogiques – même les plus individualisées – à la diversité des besoins des élèves ne peuvent trouver leur efficacité que dans une concertation collective des acteurs au sein de l'école ou de l'établissement scolaire.

21

Ces principes ont eu notamment pour effet la redéfinition réglementaire de tous les dispositifs spécialisés existants. C'est bien à cette dynamique qu'appelle la création des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (les RASED en 1990), en remplacement des GAPP et des classes d'adaptation. En théorie, chacun sait qu'aucune aide spécialisée ne peut apporter un bénéfice à l'élève qui la reçoit si elle n'est pas articulée de façon rigoureuse à l'aide apportée par l'enseignant de la classe. Les apprentissages qu'un élève peut effectuer dans un groupe plus restreint ne prennent leur véritable signification que s'ils sont mobilisables lorsque l'élève est revenu dans son groupe-classe. C'est aussi dans cette perspective que les Classes d'intégration scolaire (les CLIS en 1991) tout comme les Unités pédagogiques d'intégration (les

7 - Cf. M. Chauvière, *Enfance inadaptée: l'héritage de Vichy*, Paris : Éd. ouvrières, 1980.

UPI en 1995) ont vocation à favoriser la construction de parcours de scolarisation pour des élèves qui doivent cependant effectuer tout ou partie de leur parcours dans une classe « ordinaire ».

Ce sont les mêmes principes qui ont conduit à reconsidérer les finalités assignées aux Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) des collèges (8). En effet, les SEGPA ne peuvent tirer leur légitimité que dans la mesure où les apprentissages proposés aux adolescents convergent vers l'objectif du retour dans un parcours de formation de droit commun, même si c'est seulement à l'issue de la scolarité obligatoire.

Nul n'ignore pourtant les obstacles auxquels s'est heurtée la loi du 10 juillet 1989 : pas de vraie mise en place des cycles, des projets d'école ou d'établissement plus formels que réels, des actions juxtaposées, plus qu'une dynamique collective. En cherchant à cerner les résistances à l'innovation dans le système éducatif, on peut alors mettre en évidence des facteurs institutionnels (le modèle bureaucratique analysé par le sociologue Michel Crozier, en termes de centralisation et de stratification), mais aussi des facteurs qui tiennent spécifiquement à la position de l'enseignant français, marqué par un fort individualisme dans l'exercice de ses fonctions. En ce sens, des pratiques innovantes, dont celle de l'accueil en classe ordinaire d'enfants handicapés, sont nécessairement des prises de risques qui ne sont généralement pas assorties, pour les enseignants, de perceptions évidentes d'avantages à en tirer (9).

22

L'analyse des notions est beaucoup plus critique et incisive chez la conférencière Élisabeth Zucman qui, après avoir procédé au rappel historique de la notion de besoin éducatif particulier, déplore qu'en France se maintiennent des cloisonnements conceptuels et réglementaires et que, de manière générale, il y ait méconnaissance des besoins particuliers, surtout chez les enfants en échec scolaire grave. Pourtant, selon elle, la loi de 2005 est allée plus loin que la loi de 1975. Cette dernière n'avait accordé le statut de « personne handicapée » qu'à celle qui était atteinte d'une déficience motrice, sensorielle ou mentale, excluant de fait les maladies graves ou

8 - Il existe plusieurs circulaires sur les SEGPA qui s'échelonnent entre 1989 et 1996 : 06/02/89, 20/03/90, 14/12/90, 20/06/96 ; actuellement ce sont une note de service et une circulaire du 19/06/98 qui sont en vigueur.

9 - Sur ce point précis des prises de risques, on peut se référer au modèle sociologique de Raymond Boudon sur les « bonnes raisons » que les acteurs sociaux peuvent rationnellement avoir de ne pas s'engager dans des aventures dont ils ne perçoivent pas une issue « avantageuse ». Voir aussi J.-M. Lesain-Delabarre, *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*, Paris : ESF, 2000.

chroniques, en particulier les troubles psychiatriques, dits aujourd'hui « troubles envahissants du développement » (TED) chez l'enfant. Ce faisant, elle introduisait une confusion entre « handicap » et « déficience », confusion qui persiste encore, en dépit de l'adoption par la France de la classification des handicaps de l'Organisation mondiale de la Santé dans les années 1980. Mais la réaction énergique des familles permit d'inscrire les enfants malades chroniques ou les enfants avec troubles de la personnalité dans les circulaires de 1982-1983 sur l'intégration scolaire.

La loi de 2005 a élargi la population concernée en inscrivant dans son objet des enfants atteints de maladies invalidantes, de troubles psychiques et ou de troubles neuropsychologiques des apprentissages (troubles en « dys » ou troubles cognitifs). Ainsi sont aujourd'hui éligibles à une scolarisation en classe ordinaire l'ensemble des enfants atteints d'une déficience ou d'une maladie chronique (prévalence 2 % des moins de 20 ans) et ceux qui ont des « dys » (prévalence des « dys » : 3,5 à 4 %). Mais les enfants en grand échec scolaire, lié à des carences environnementales, familiales, culturelles ou socio-économiques ne relèvent pas, en tant que tels, du champ de la loi de 2005. Or, le rapport de la Haute autorité de l'éducation, en date du 27 août 2007, a évalué l'échec scolaire des élèves sortant du CM2 à 40 %, et 15 % sont quasiment illettrés à l'entrée en 6^e. Tous sont porteurs, non pas de « déficiences », mais présentent des besoins éducatifs particuliers depuis le début de leur scolarisation. Des aides précoces et différenciées pourraient leur épargner l'échec invétéré, l'auto-dévalorisation et la survenue de troubles réactionnels qui aboutissent à l'exclusion scolaire ou à d'autres formes de déscolarisation.

23

L'appropriation de la notion de Besoin éducatif particulier (BEP) présenterait, pour Élisabeth Zucman, de multiples avantages :

- sa mise en œuvre oblige à porter sur l'élève un regard neuf, dénué de tout *a priori*, qui permettrait de déceler les besoins, même les plus simples et les plus temporaires (comme le port d'un plâtre ou une détresse passagère lors d'un éloignement familial), besoins qui nécessitent pourtant une aide précise et immédiate pour sauvegarder le succès d'une année scolaire. L'impact est évidemment tout autre et au long cours lorsqu'il s'agit de maladies ou de handicaps. Mais dans l'un et l'autre cas, le concept pragmatique de BEP rouvre l'accès à la mise en œuvre effective d'un projet personnalisé de scolarisation souple et sans retard ;
- la notion proprement pédagogique de BEP forge un langage commun dans l'école et met à l'abri des querelles du secret médical, des classifications, fussent-elles internationales, et des risques d'étiquetage ;
- la prise en compte des BEP permet de suivre avec plus de souplesse et de proximité les méandres du développement propre à chaque élève dans ses capacités émergentes et de prévenir des risques de régression ;

- de plus, cela implique une démarche pédagogique et des formations harmonisées, susceptibles d'aplanir les murs invisibles, voire les hiérarchies involontaires qui séparent les élèves et les enseignants par type de difficulté (handicap, maladies, échec, troubles cognitifs, etc.);
- cela recrée une communauté scolaire à partir d'un droit égal aux aides, remédiations, adaptations et soutiens... Mais ceux-ci demeurent, bien entendu, clairement différenciés pour s'adapter, au mieux, aux besoins évolutifs de chacun des élèves concernés ;
- enfin, la mise en œuvre effective de la notion de BEP aurait de surcroît l'intérêt de rapprocher notre pays de ceux qui l'ont adopté depuis des années en Europe et ailleurs, pour faciliter de fructueux échanges sur les pratiques et les recherches pédagogiques.

Ce vibrant plaidoyer en faveur de la notion de besoin éducatif particulier ne doit pourtant pas occulter le simple fait que la loi actuelle et ses textes d'application s'appuient d'abord sur l'autre notion, celle de handicap. La loi antérieure, celle de 1975, avait déjà consacré le vocabulaire du handicap : il était devenu un « référentiel d'action publique », le « handicap fait loi » (Chauvière, 2000, *in* Barral). Et pourtant, grand paradoxe, la loi ne présentait aucune définition du handicap. Cette absence avait été défendue clairement par les pouvoirs publics de l'époque devant le Parlement. Pour l'essentiel, il paraissait préférable de ne pas s'enfermer dans une définition qui risquerait de figer des catégories *a priori* et d'exclure du bénéfice de la loi des personnes non prévues initialement. Enfin, la responsabilité de reconnaître ou non une personne comme « handicapée » était renvoyée au travail des commissions mises en place par la loi elle-même (CDES, COTOREP). La notion devait rester très évolutive et s'ajuster aux situations qui pourraient se présenter ultérieurement.

24

La loi de 2005 se situe dans un contexte différent et surtout a dû tenir compte des débats internationaux. Les travaux de l'Organisation mondiale de la Santé ont précisé les définitions et les classifications successives du handicap (en 1980, puis en 2001). Pour l'essentiel, on peut retenir de la dernière classification dite « Classification du fonctionnement » (CIF), la démedicalisation de la représentation du handicap (dans la mesure où il ne se réduit plus à la seule déficience) et, d'autre part, l'accent mis sur les interactions entre la personne concernée et son milieu de vie. Et en Europe, la lutte contre les discriminations est devenue un thème politique essentiel. Il s'agit de réduire ou de limiter les obstacles à l'intégration des personnes handicapées en cherchant à promouvoir une véritable « culture » de la non-discrimination (10).

10 - Voir le rapport de la députée européenne française Marie-Thérèse Hermange présenté au Parlement européen : « Vers une Europe sans entraves pour les personnes handicapées », mars 2001 (et voté le 3 avril 2001).

C'est dans ce contexte très général que l'on peut comprendre le titre de la loi de 2005 sur les personnes handicapées et sa définition de la notion de handicap, une définition élargie aux « troubles de la santé invalidants » (11). Certains ont pu estimer que cette définition restait encore en deçà des débats internationaux et trop marquée par la notion d'altération individuelle. Ils auraient préféré l'adoption de l'expression « situation de handicap », qui aurait mieux mis en valeur les interactions entre la personne et son milieu de vie, comme l'énonce la Classification internationale du fonctionnement (CIF). Cette expression « situationnelle » est d'ailleurs explicitement présente dans les textes officiels du ministère de l'Éducation qui traitent de la formation des professeurs spécialisés (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, CAPA-SH et 2CA-SH).

Au-delà de ces débats sur la place législative de la notion de handicap, on doit surtout retenir que la loi accorde une importance particulière à la notion d'accessibilité. C'est précisément sous ce signifiant que la scolarisation des personnes handicapées est définie. En termes précis, l'accessibilité est le grand titre qui subsume différents chapitres de la loi, dont la scolarité, l'emploi, le cadre bâti et les transports. La notion est ici à prendre dans son sens plein. D'une part, elle ne met l'accent prioritaire ni sur les personnes en tant que telles ni sur leurs différentes incapacités (ce qui relève du modèle de la réadaptation), mais sur les modifications nécessaires de l'environnement qui ouvrent la possibilité de la présence et de d'action de tous dans les lieux ordinaires (12). L'inscription de tout enfant dans l'école ordinaire, si possible, de son quartier, s'inscrit clairement dans cette perspective de l'accessibilité, ce que les auteurs de langue anglaise appellent le modèle de l'inclusion et de l'éducation inclusive (par exemple, Felicity Armstrong). D'autre part, l'accessibilité ne se limite nullement, comme on le pense trop souvent, aux aménagements des lieux pour les personnes qui ont des difficultés de déplacement (rampes d'accès, par exemple) mais doit s'étendre à tous les types de dispositifs qui permettent, dans les espaces communs, la participation des personnes les plus diverses. En ce sens, les dispositifs

11 - Voir encadré 1, en fin d'article, « Quelles lois pour les personnes handicapées ? ».

12 - Selon Jésus Sanchez (*in* C. Gardou, D. Poizat, 2007, p. 195): « Avec l'avènement de la perspective d'une possible accessibilité de la cité, le handicap se trouve, au moins pour partie, déplacé sur le front des facteurs environnementaux. La question de l'intégration ne dépend plus exclusivement de l'adaptation des individus à la société. Elle exige de revisiter l'environnement et d'éliminer les obstacles qui s'y présentent. Au-delà de son visage technique apparent, l'accessibilité a donc une portée symbolique fondamentale qui bouscule à la fois la notion de handicap et la conception de l'intégration liée au modèle de la réadaptation. En ce sens, on peut parler de modèle de l'accessibilité ou plutôt – si l'on considère qu'il ne s'agit pas là d'un phénomène statique mais d'un processus dynamique – de l'accessibilisation. »

pédagogiques qui offrent une plus grande différenciation des pratiques, en fonction des besoins personnels des élèves, se situent clairement dans cette approche renouvelée des « handicapés ». L'accessibilité, c'est aussi l'accessibilité aux savoirs.

Pistes pour l'action pédagogique

Nous avons insisté sur les aspects notionnels et sur les débats qu'ils suscitent, non seulement parce qu'ils ont pris une assez large place dans la conférence de consensus mais aussi, plus fondamentalement, parce que les représentations, variables selon les sociétés et les époques, construisent les réalités et font le « handicap ». Certaines formes de déficience qui touchent effectivement l'équipement biologique humain, sont elles-mêmes prises dans des réseaux de représentations, de dénominations, d'étiquettes qui structurent les relations à la personne, engendrent des pratiques, voire créent des institutions. En ce sens, il n'y a pas de « nature » du handicap, mais un écheveau compliqué de relations et d'interrelations où interviennent, à des degrés variables, des aspects biologiques, psychologiques et, bien entendu, sociaux (13). C'est bien pourquoi les aspects notionnels se présentent comme des fondements possibles d'une réflexion pour l'action et une première piste pédagogique a été clairement située sur le plan des représentations.

Changer les représentations

26

Comme le montre Lucia de Anna, à propos de l'expérience italienne, il ne suffit pas de promulguer des lois et de transformer les dispositifs institutionnels pour que l'école change du jour au lendemain. Pour qu'une évolution se dessine en faveur de conditions de scolarisation de plus en plus satisfaisantes pour les élèves handicapés, il faut des transformations culturelles. Il faut « faire une place aux personnes handicapées » dans la représentation que nous nous faisons de notre société, que nous nous faisons des missions de l'école.

Car scolariser un élève handicapé dans sa classe, qu'il s'agisse d'une scolarisation individuelle ou qu'il s'agisse de la scolarisation dans sa classe d'un élève en provenance de Classe d'intégration scolaire (CLIS) ou d'Unité pédagogique d'intégration (UPI), n'est plus une simple probabilité, mais désormais une certitude. De fait, ce n'est plus l'affaire de spécialistes, c'est l'affaire de tous les formateurs et les enseignants.

13 - Ainsi, selon Henri-Jacques Stiker: « Il n'y a pas de "handicap", de "handicapés" en dehors de structurations sociales et culturelles précises; il n'y a pas d'attitude vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétares. Le "handicap" n'a pas toujours été vu de la même manière. » (in *Corps infirmes et sociétés*, 1982, p. 23)

Or, on sait qu'une personne handicapée est plus sûrement handicapée par son manque de formation que par ses incapacités réelles ou supposées. Manque de formation dû aux ruptures dans le parcours scolaire ou à l'enfermement dans une filière ou au manque d'ambition des acteurs concernés. Une personne handicapée sera insérée, participera à la vie sociale, sera employable si elle a été scolarisée et formée dans le cadre d'un parcours dans lequel tous les acteurs concernés auront pris leur place.

On connaît aussi la propension, propre à l'école aujourd'hui comme hier, de vouloir être « son propre recours ». Pourtant confrontée à l'élève handicapé ou à l'élève avec besoins éducatifs particuliers, elle vacille parfois sur ses certitudes apparentes et tend alors à rejeter l'élève vers l'extérieur, vers des structures spécialisées ou vers d'autres professionnels. L'école est donc nécessairement amenée à repenser son rapport au savoir. On peut partir du principe que l'école elle-même est éducable. Une institution qui doit répondre à des demandes nouvelles doit apprendre à dire « je ne sais pas » pour se tourner vers des partenaires et chercher des réponses collectivement. Dans ces contextes nouveaux, l'institution scolaire dans son ensemble, y compris les formateurs, doit donc devenir plus « apprenante ».

Promouvoir le travail en équipe et les partenariats

Les réponses efficaces sont celles qui conjuguent aides à l'élève et aménagement de l'environnement. La qualité et l'efficacité de l'aide individualisée sont absolument liées à l'organisation du cadre pédagogique, dans la classe et dans l'école ou l'établissement scolaire. Prendre en charge la diversité des besoins d'élèves se décline d'abord dans le cadre de la classe, mais mobilise nécessairement une organisation des réponses conçue en commun par l'équipe éducative. Cette organisation ne peut être spontanée, elle ne peut être que voulue et organisée dans le cadre du projet collectif de l'école ou de l'établissement.

27

En outre, s'il est important de déterminer le programme pédagogique personnalisé répondant aux besoins d'un élève, après avoir identifié les objectifs d'apprentissage attendus, il ne suffit pas de concevoir ce programme, encore faut-il donner à l'enseignant les moyens de le mettre en œuvre au sein du groupe classe.

La question posée par la scolarisation de l'élève « handicapé » n'est pas fondamentalement différente de celle que pose un élève pour lequel il a été nécessaire d'élaborer un « Programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE). Dans les deux cas, cela n'a de sens que si l'on donne à l'enseignant qui l'accueille les instruments qui lui permettent de gérer la diversité de projets au sein de la classe. Il s'agit bien là d'une compétence « transversale » qu'il importe de développer dans la

formation des enseignants si l'on veut qu'il puisse intervenir efficacement auprès des élèves handicapés mais, plus banalement, si l'on veut qu'il puisse concevoir les activités et les temps de différenciation nécessaires pour répondre à la diversité des besoins des élèves qui composent toute classe. Accroître la compétence des enseignants dans la perspective de la scolarisation des élèves handicapés, c'est d'abord leur donner tout simplement les moyens d'une différenciation pédagogique effective, utile pour tous les élèves.

Il ne peut y avoir de réponse adaptée qu'en recherchant la conciliation optimale entre l'individualité des besoins (projet individualisé de l'élève) et la réponse sociale qui lui est fournie dans le cadre du projet collectif de la classe et de l'école. Ce constat fait d'ailleurs justice d'une opposition qui ne pourrait être que stérile, entre une aide pensée de façon individualisée pour répondre aux besoins d'un élève et une réflexion sur l'environnement : c'est l'organisation réfléchie de la classe et de l'école qui rend possible la mise en œuvre de l'aide.

L'école est amenée à s'investir dans une observation des enfants en situation de handicap accueillis en milieu ordinaire dans la mesure où elle doit pouvoir contribuer à définir « leurs besoins en situation scolaire » (circulaire de rentrée 2005) (14). La démarche devrait permettre d'appréhender la façon dont chacun de ces enfants vit ses difficultés, ses atouts, ainsi que le degré de souplesse dans le fonctionnement de l'établissement sur lequel on peut jouer pour faciliter sa participation. Des analyses de pratiques réalisées dans le contexte de recherches montrent que la réflexion collective et la collaboration entre collègues sont des ressources indispensables dans cette perspective (15).

28

Ainsi, on peut considérer que la nouvelle législation concernant la scolarisation des élèves handicapés ouvre des brèches pour favoriser le travail en équipe. Mais pour que ces mesures soient suivies d'effets, il paraît indispensable de s'interroger sur la façon dont on peut, dans la formation des enseignants et de leurs encadrants, susciter un développement de la culture de coopération au sein des établissements scolaires.

Cette culture de la coopération ne saurait se limiter à l'établissement scolaire, elle implique les partenaires extérieurs, aussi bien du secteur de l'Éducation nationale que du secteur médico-social. Cette nécessité va évidemment à l'encontre d'une longue tradition de séparation, malgré les liaisons ponctuelles qui ont pu se mani-

14 - Circulaire n° 2005-129 du 19-8 2005, BO du 1^{er} septembre 2005, n° 31.

15 - B. Belmont, A. Vérillon [éd.], *Diversité et handicap à l'école*, Paris : CTNERHI/INRP, 2003.

fester à tel ou tel moment, dans tel ou tel montage institutionnel (ainsi les commissions médico-pédagogiques, puis les commissions départementales d'éducation spéciale ou encore les conventions entre l'Éducation nationale et telle ou telle association gestionnaire). Comme le dit bien Bernard Gossot, il y a « une histoire de désamour avec l'école » de la part des établissements médico-sociaux (16). Dans l'autre sens, l'école est marquée par la forte prégnance de la norme de réussite et par l'appel à la poursuite d'études à des niveaux élevés. La culture dominante reste encore celle qui promeut des élites. D'où la place difficile, voire impossible, de ceux qui ne s'y conforment pas. Pourtant, d'autres pistes sont ouvertes, d'une part parce que l'école ordinaire devient le cadre de référence pour tous, d'autre part parce que les logiques énoncées pour la formation des personnes handicapées ne se déclinent plus en filières ou en combinaison de filières mais en logiques de parcours, comme le prévoit explicitement la loi elle-même (17). De manière hautement significative, la loi ne fait plus référence à la notion d'éducation spéciale, tout en laissant ouverte la possibilité pour un élève de recevoir, « si ses besoins le nécessitent », sa formation ou une partie de sa formation dans un lieu autre que l'école de référence et par exemple « au sein de dispositifs adaptés ». En clair, les établissements médico-sociaux ne sont pas exclus du cadre législatif, ce qui devrait minimiser les craintes de ceux qui redoutent la formule unique et paradoxalement excluante de l'école ordinaire et d'elle seule avec ses seules ressources. Cette question a particulièrement été débattue au cours de la conférence à propos des enfants sourds. Annette Gorouben a mis en garde en ce cas contre l'isolement de l'école (et l'isolement possible d'enfants sourds « intégrés »), en valorisant au contraire les aides supplémentaires que peut fournir le milieu spécialisé qui a une longue expérience des enfants sourds. Encore faudrait-il bien repérer la grande diversité de ces enfants et de leurs capacités de communication : « autant de surdités que de sourds ! » selon la formule de Gorouben (18).

Désormais, l'ordre du jour est à la rencontre, à la constitution de cadres de références qui ne s'excluraient plus. Utopie d'une culture commune ? Les textes officiels

16 - B. Gossot, « L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire », *Contraste, Enfance et handicap* (revue de l'ANECAMSP), 2^e trimestre 2007, n° 27, p. 201-216.

17 - « ... un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire » (article 19 de la loi).

18 - Il faut d'ailleurs noter que la loi de 2005 énonce en son article 19 que « dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue de signes et langue française, et une communication en langue française, est de droit. »

sur le socle commun de connaissances incitent à aller en ce sens, bien qu'ils concernent les élèves et non directement les professionnels (19). Mais, avec Bernard Gossot, on peut craindre que cette référence à ce qui doit être commun ne laisse pas vraiment de place à l'expression du singulier, du particulier. Mieux qu'une culture commune, une culture partagée ne présenterait pas le risque de l'enfermement dans une norme, mais s'ouvrirait à un « bouquet de possibles dans lequel chacun peut trouver ses repères et saisir les repères de ses pairs (20) ». De même, si l'on pense aux compétences professionnelles, l'urgence est de repérer et de mettre en place les conditions d'une culture partagée plus qu'une illusoire culture commune. Pratiquement, il ne s'agit pas d'éliminer les spécificités professionnelles qui reposent sur des corpus légitimes et fondent des identités de métiers, mais d'inciter plutôt à la collaboration, au dialogue, à l'échange des savoirs. Comme le formule le professeur Andrea Canevaro, de l'université de Bologne, spécialiste italien de ces politiques, l'intégration scolaire des enfants handicapés, c'est d'abord l'intégration des compétences des professionnels. On pourrait d'ailleurs ajouter que, pour davantage d'inclusion pour tous, l'intégration des politiques est aussi la condition de l'intégration des adultes (21).

Les outils

Répondre aux « besoins éducatifs particuliers » des élèves concerne bien sûr les élèves handicapés mais aussi ceux qui sont en grande difficulté ou en difficulté grave et persistante, au sens de la résistance aux aides proposées. Ce qui induit un positionnement enseignant différent de celui que nous connaissons trop souvent aujourd'hui. Une telle réponse se traduit institutionnellement par la mise en place de PPS (projets personnalisés de scolarisation) et de PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative), faisant suite aux PII (projets individuels d'intégration) et PPAP (programmes personnalisés d'aide et de progrès) (22). Une telle logique de projets conduit à refonder la représentation globale du métier et du fonctionnement de la classe, quel que soit le niveau ou le domaine d'intervention. La conception même des choix et de l'organisation pédagogique de la classe retentit directement sur la capacité à mettre en place, de façon efficiente, ces projets et/ou programmes personnalisés. Cette affirmation conduit peut-être à repenser l'acte de formation des professeurs en intégrant la dimension didactique, qui demeure essentielle, dans une

19 - Socle commun de connaissances et de compétences prévu par la loi du 23 avril 2005 et défini par le décret du 11 juillet 2006.

20 - B. Gossot, « Vers une culture commune ? », *Reliance*, 2008, n° 27, p. 54-57.

21 - M. Chauvière, É. Plaisance, « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, 2008, n° 27, p. 31-44.

22 - Voir encadré 2, en fin d'article, sur le projet personnalisé de scolarisation.

logique de complémentarité avec celle de l'organisation et des choix pédagogiques, approche parfois minorée dans les formations. Ce point de vue pourrait conduire à de réelles pratiques de différenciation pédagogique. Et ceci dans un cadre repensé pour répondre à l'ensemble des besoins de tous les élèves, afin de passer d'une démocratisation de l'accès à l'école à celle de l'accès à la réussite de tous, en réaffirmant que la logique de compensation entre les divers domaines disciplinaires n'est plus de mise.

Il faudrait, par exemple, que la conception de l'organisation de la classe puisse permettre de multiplier les interactions cognitives, de personnaliser les parcours, tout en permettant à chaque élève de construire des compétences en termes d'autonomie, de solidarité, de coopération, de responsabilisation (par exemple, en référence aux piliers 6 et 7 du socle commun), sans bien sûr renoncer à tous les autres champs des apprentissages scolaires. Nul doute que cette approche puisse être investie, par exemple, dans la logique de l'accompagnement des écrits professionnels prévus dans les plans de formation.

Explorer les besoins d'apprentissage

La capacité de l'enseignant à observer, quitte à apparemment « perdre du temps », est une démarche qui ne s'improvise pas mais s'apprend. Elle peut ouvrir à l'identification de difficultés, mais aussi à repérer, chez le même élève, les points d'appui et les potentialités qui permettront de mieux cerner ses besoins au sein de la classe. Questionner les besoins d'apprentissage peut amorcer la construction progressive d'hypothèses de réponses à ces besoins. Considérons par exemple la question suivante : « De quoi cet élève a-t-il besoin pour entrer dans l'écrit ? ». Ce questionnaire ne porte pas, dans sa formulation, de proposition elucidante. Mais il peut être le vecteur de nouvelles interrogations : « Cet élève a-t-il besoin d'être aidé à construire une posture physique qui rende possible et confortable la préhension de l'outil scripteur et l'acte d'écrire ? » (besoin instrumental). « A-t-il besoin de construire une intention de communication qui lui permette d'envisager son écrit à venir comme un support d'attention partagée ? » (besoin relationnel). « A-t-il besoin d'être étayé oralement dans son processus inférentiel pour construire ses idées ? » (besoin cognitif). « A-t-il besoin de connaître différents types d'écrits afin de déterminer quelle structure pourrait guider la planification de sa production personnelle ? » (besoin culturel). Ces nouveaux questionnements permettent de se projeter dans une future démarche pédagogique au travers d'un double processus : la « multi-dimensionnalisation » de la question initiale (par une investigation prenant appui sur différents champs de besoins), et dans le même temps, la spécification de cette même question (car les interrogations formulées sont de plus en plus précises). Cette dynamique conjointe d'élargissement et de spécialisation fonde pour l'enseignant une nouvelle intelligibilité de l'activité (ou de la non-activité) de l'élève.

Quelle formation des maîtres ?

Apprendre aux jeunes enseignants à porter un regard individualisé sur tous, au sens d'une forme de clinique professionnelle, est indispensable. Cette logique conduit à une forme d'individualisation du projet alimentant celle d'une personnalisation de l'action de l'enseignant. Ceci doit s'accompagner d'une stratégie de formation, lui permettant de s'approprier ce concept d'intégration, dans le contexte d'une école inclusive qui est aujourd'hui une nécessité se développant au profit de tous.

Prendre en compte la dimension amplifiée de la différenciation pédagogique, au service de tous et de la construction de toutes les compétences, de façon diachronique et synchronique, nécessite sûrement de revisiter certains dispositifs en gardant à l'esprit que tout enfant est légitime dans sa présence à l'école en tant qu'élève. Il faudra alors renforcer certains aspects de la formation en termes politique, philosophique et éthique, pour que ces réponses puissent se construire en s'appuyant sur l'inventivité et la culture professionnelle de chacun dans un juste positionnement.

Pour concevoir et rendre possible les accompagnements nécessaires dans la scolarisation de l'élève handicapé, il faut aussi mobiliser, dans la formation des maîtres, toutes les compétences déjà présentes et revisiter celles, peut-être marginalisées, qui permettraient de considérer le fonctionnement de l'école et de l'établissement selon une logique systémique offrant un cadre souple d'inscription du travail de l'ensemble d'une équipe au profit, le plus élargi, de tous les élèves. En lien avec la légitimité réaffirmée de la présence de tous à l'école, on se doit encore d'affirmer la compétence de chaque professionnel à répondre à ces enjeux fondamentaux.

32

À l'appui de ces orientations, les textes officiels qui définissent la formation des maîtres en IUFM fournissent un atout supplémentaire. Les compétences professionnelles qui impliquent à la fois des connaissances, des capacités et des attitudes, sont énoncées en plusieurs thèmes parmi lesquels « prendre en compte la diversité des élèves » (23). On peut lire, par exemple, à propos de cette compétence du professeur : « Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il fait appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin. »

23 - Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, Arrêté du 19-12-2006, JO du 28-12-2006, BO, n° 1 du 4 janvier 2007.

Les relations enseignants-parents

Aujourd'hui, si l'enfant handicapé n'est pas un enfant comme les autres, s'il a souvent des besoins particuliers, au regard du droit, il est bien un élève comme les autres. Il faut donc faire des parents d'enfants handicapés, d'abord des parents d'élèves. Or, deux mondes peuvent s'opposer, celui des parents et celui des enseignants. Les relations enseignants-parents sont par nature dissymétriques : là où les enseignants voient un élève, les parents voient un enfant ; là où les enseignants voient l'intérêt d'un groupe, les parents voient celui de leur enfant ; là où les enseignants voient une norme, voire un élève idéal difficile à atteindre, les parents voient les particularités de leur enfant. Entre ces deux mondes, il existe souvent une incompréhension majeure. C'est donc dans un dialogue école-famille (dialogue d'autant plus important que l'enfant présente des difficultés) que se construira l'espace de co-éducation permettant à l'élève d'acquérir les compétences et les connaissances prévues par les programmes officiels, et à l'enfant de s'épanouir.

Dans tous les cas, de l'école maternelle au lycée, que le handicap soit déjà « révélé », identifié, accompagné et pris en charge, ou que les parents soient encore dans l'ignorance, avec l'espoir d'un retour à la norme, le dialogue devra se construire et être maintenu. L'irruption du handicap dans la famille en affecte tous ses membres (parents, fratrie, et même au-delà). Le parcours de la famille est une histoire unique et douloureuse, il est marqué d'espoirs et de déconvenues. L'acceptation du handicap n'est ni automatique, ni facile d'autant qu'elle doit s'articuler avec la définition d'un projet de vie pour l'enfant. Ce qu'ont vécu et ce que vivent les parents reste très particulier et mérite un accompagnement adapté. Les parents sont ceux qui connaissent le mieux leur enfant, ils peuvent être à même d'orienter positivement les aménagements et les méthodes à mettre en œuvre.

33

La crainte, pour les parents, de devoir être confrontés à une réorientation précoce de leur enfant vers le milieu spécialisé peut se traduire par de la méfiance, voire une attitude fuyante. Dès lors qu'ils ont compris la situation de handicap de leur enfant et qu'ils ont mis en œuvre une prise en charge, les parents se renseignent sur les droits, les spécificités du handicap, les possibilités de scolarisation, et là encore, leurs connaissances sont précieuses. Les associations de parents d'enfants en situation de handicap sont à même de participer à ce dialogue, de même elles pourraient intervenir dans la formation des maîtres.

Même si la loi de 2005 accorde aux parents une place majeure dans les dispositifs, les incompréhensions restent majeures sur le terrain. Des paroles, ô combien difficiles à entendre sont encore aujourd'hui prononcées, quelquefois dans des lieux scolaires très inappropriés, le préau ou la cour de l'école : « Sa place n'est peut-être plus

à l'école, il faudrait peut-être penser à autre chose pour votre enfant », ou bien, conversation entre professionnels, mais entendues par des parents : « les parents n'assument pas le handicap de leur enfant ».

Il est vrai que l'enseignant qui est confronté pour la première fois à la présence d'un enfant présentant des déficiences, peut être légitimement inquiet. C'est le travail d'équipe et la mise en place d'un partenariat interprofessionnel qui permettra l'évaluation de la situation et la prise en charge optimale. Or, les parents sont toujours les premiers partenaires, ils peuvent apporter des éléments pouvant aider l'enseignant. C'est avec eux que va se construire le cadre éducatif de l'enfant, c'est là que celui-ci puisera le plus grand soutien.

Néanmoins, nous ne pouvons pas écarter le fait que, de la maternelle à l'université, les problématiques sont différentes et que, sur la maternelle, pèse un poids spécifique : c'est l'une des premières confrontations de l'enfant et de sa famille avec la norme scolaire. Le rôle des équipes enseignantes est d'autant plus important et difficile que c'est cette confrontation qui enclenche la révélation et/ou précise la situation. Par ailleurs, à tous les niveaux de l'enseignement, les équipes enseignantes peuvent être confrontées à des enfants dont le handicap est le résultat d'une maladie ou d'un accident, et pour les familles s'ajoute alors le deuil à faire de « l'enfant d'avant ». Le dialogue sera d'autant plus fructueux qu'il s'appuiera sur un cadre scolaire ouvert aux familles et respectueux de leurs prérogatives.

Questions ouvertes

Les formations inter-professionnelles

Pour abattre le mur invisible entre le champ de l'école et celui du secteur médico-social, des suggestions ont été formulées sur les formations professionnelles : leur transformation radicale pour dépasser les séparations historiques de cultures et pour viser d'emblée l'interinstitutionnel et l'interprofessionnel (Michel Chauvière). Mais, selon les arguments proposés, le rapprochement des cultures professionnelles ne pourra pas être opérant si l'on se contente de mettre en place des actions communes sur la base de formations séparées à l'origine. Il convient d'organiser des espaces de formation qui orientent les professionnels, soit en cycle initial, soit en cycle continu, vers des enjeux de collaboration, ce que d'aucuns qualifient de « pratique à plusieurs ».

Actuellement, la formation au partenariat est un vaste chantier de travail qui, de manière générale, n'est pas entrepris, quel que soit le cadre professionnel. Or, à titre d'exemple, les enseignants et les éducateurs des établissements spécialisés pour-

raient bénéficier d'un tronc commun de formation pour amorcer des cultures partagées. Sans reprendre l'idée de culture identique ou commune mais plutôt celle de cultures partagées, on devrait pouvoir imaginer et mettre en œuvre des noyaux communs de formation : par exemple, sur les diagnostics ou sur les rapports contractuels avec les parents, que ce soit en IUFM, à l'université ou dans les instituts de travail social, et toujours en partenariat avec les milieux de pratique.

Selon une analyse complémentaire, on pourrait considérer que le partage des « médiations » consiste à explorer les besoins particuliers de façon pluricatégorielle pour faire émerger de la créativité, et pour que la nécessaire délimitation de champs de compétences ne devienne pas l'alibi de la déresponsabilisation individuelle. Ce serait la construction de « co-médiations » (24), comme résultantes d'actions concertées, élaborées dans le cadre d'une réflexion conjointe, pour atteindre des objectifs convergents et se fondant sur des principes ou postulats partagés. Penser collectivement l'enfant et l'élève en termes de besoins permettrait de construire des aides corréelées, des actions en réseau, qui ont une portée plus importante qu'une simple somme de médiations.

Le bon usage des catégorisations

Comment maîtriser l'usage des catégories appliquées aux enfants en situation de handicap? C'est-à-dire comment en faire des instruments d'analyse pour une meilleure action à leur égard, en évitant les phénomènes de stigmatisation et les subtiles mises à l'écart, malgré les apparences d'inclusion parmi les autres? Car il ne suffit pas de modifier le vocabulaire, de passer de « handicap » à « situation de handicap » ou encore à « besoin particulier » pour être quitte des risques de stigmaté, entendu comme une caractéristique défavorable qui disqualifie la personne (selon la définition d'Erving Goffman) et qui lui attribue une étiquette qui « colle » (selon la formule de Mary Douglas). On a beau prendre ses distances avec les diagnostics médicaux et tenter de repérer les besoins éducatifs, le recours à la facilité des étiquettes qui évitent de penser à la spécificité de la personne est toujours possible. La tentation peut être grande de classer les élèves en deux catégories: ceux qui présentent des troubles de l'apprentissage et ceux qui n'en présentent pas. L'expérience de la Grande-Bretagne montre bien que ces effets de nouveaux classements s'exercent autant sur les enseignants que sur les institutions. Il est donc capital que les

24 - Concept développé par les formateurs pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap de l'IUFM de l'académie de Créteil-université Paris 12.

enseignants soient conscients de leur façon de s'emparer de la notion de besoin, en considérant la diversité des apprenants et non leur répartition en catégories (25).

La recherche

Le déficit de recherche dans le domaine de la scolarisation des enfants en situation de handicap a été unanimement regretté. Car c'est un paradoxe : alors que la loi de 2005 valorise une politique de scolarisation dans les lieux ordinaires (sans exclusion, il est vrai des scolarisations dites « adaptées ») et énonce parallèlement l'objectif de recherche sur le handicap selon des programmes pluridisciplinaires (article 6), les actions de recherche sur la scolarisation restent très rares et, à coup sûr, tout à fait insuffisantes pour repérer à la fois les obstacles et les facteurs favorables au développement de cette politique de scolarisation. Les appels d'offres de recherche n'ont pas, jusqu'à présent, explicitement porté sur cette question, et les différents organismes de recherche qui l'abordent plus ou moins, restent très dispersés en dehors de toute action de coordination nationale sur ce point (26).

BIBLIOGRAPHIE

ARMSTRONG F. (2003). « Le concept de *special educational need* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 22, p. 9-17.

BELMONT B, VÉRILLON A. [éd.] (2003). *Diversité et handicap à l'école*, Paris : CTNERHI/INRP.

BELMONT B., PLAISANCE É., VÉRILLON A. (2006). « Accompagnement et intégration scolaire. Politique, pratiques et acteurs », *Contraste. Enfance et handicap*, n° 24 [spécial : Accompagnement], p. 247-266.

BINET A. SIMON T. (1907). *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris : A. Colin.

BOUDON R. (1977). *Effets pervers et ordre social*, Paris : PUF.

CHAUVIÈRE M. (2009). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy. Suivi de l'efficacité des années quarante*, Paris : L'Harmattan [1^{re} éd., 1980, Éd. ouvrières].

25 - On pourrait aussi analyser les rapports entre les classifications et les personnes concernées (enfants et familles) en se référant aux travaux de Ian Hacking : *Entre science et réalité, la construction sociale de quoi ?* Paris : La Découverte, 2001.

26 - L'analyse de ces lacunes de la recherche, effectuée en 2003 par Michel Chauvière et Éric Plaisance, reste malheureusement encore d'actualité. Voir : « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », in G. Chatelanat, G. Pelgrims [éd.], *Éducation et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations*, Bruxelles : De Boeck, 2003, p. 29-55.

- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE É. [éd.] (2000). *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : PUF.
- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE É. (2003). « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », in G. Chatelanat, G. Pelgrims [éd.] *Éducation et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations*, Bruxelles : De Boeck, p. 29-55.
- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE É. (2008). « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, n° 27, p. 31-44.
- CHEVALIER R.-M. [éd.] (2006). *Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?* Créteil : CRDP-SCEREN.
- COURTEIX M.-C. (1999). *Des aides spécialisées au bénéfice des élèves : une mission de service public*, Paris : Éditions ESF.
- CROZIER M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*, Paris : Seuil.
- DE ANNA Lucia (2000). « Généalogie de l'intégration scolaire en Italie », in M. Chauvière, É. Plaisance, *L'école face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?* Paris : PUF, p. 133-146.
- DOUGLAS M. (1999). *Comment pensent les institutions*, Paris : La découverte [1^{re} édition, 1986, Syracuse University Press : New York].
- EBERSOLD S. (2005). *Le temps des servitudes, la famille à l'épreuve du handicap*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- EBERSOLD S. (2007). *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap, dires et regards*, Toulouse : Érès.
- GARDOU C. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse : Érès.
- GARDOU C., POIZAT D. [éd.] (2007). *Désinsulariser le handicap, Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Toulouse, Érès.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIX^e siècle*, Paris : Centurion.
- GILLY M., MERLET-VIGIER L. (1969). « Milieu social, milieu familial et débilité mentale », in R. Zazzo, *Les débilités mentales*, Paris : A. Colin.
- GOROUBEN A. (1996). « La surdité dans tous ses états et les puéricultrices », *Cahiers de la Puéricultrice*, n° 129, p. 30-39.
- GOSSOT B. (2008). « Vers une culture commune ? », *Reliance*, n° 27, p. 54-57.
- GOSSOT B. (2007). « L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire », *Contraste, Enfance et handicap* (revue de l'ANECAMSP), n° 27, p. 201-216.
- HERROU C., KORF SAUSSE S. (2007). *Intégration collective des jeunes enfants handicapés. Semblables et différents*, Toulouse : Érès [1^{re} édition, 1999].
- HACKING I. (2001). *Entre science et réalité, la construction sociale de quoi ?* Paris : La Découverte.

HUGON M.-A. (1981). *Les instituteurs des classes de perfectionnement 1909-1963*, thèse de doctorat, UER Sciences de l'éducation, université Paris V.

KRISTEVA J. (2003). *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*, Paris : Fayard.

LESAIN-DELABARRE J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*, Paris : ESF.

MALSON L. (1964). *Les enfants sauvages, mythe et réalité, suivi de : Victor de l'Aveyron par Jean Itard*, Paris : Union générale d'éditions (collection 10/18).

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, Paris : OCDE.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (2000). *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*, Paris : OCDE.

PLAISANCE É., GARDOU C. (2001). Coordination et présentation du dossier « Situations de handicaps et institution scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 134.

PLAISANCE É. (2005). *Petite enfance et handicap* (avec C. Bouve, C. Schneider, M.-F. Gospiron), rapport à la CNAF, dossiers d'études CNAF, n° 66. Site : www.cnaf.fr

PLAISANCE É. (2006). « Dénominations de l'enfance : de l'anormal au handicapé », in R. Sirota [éd.], *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 161-171.

PLAISANCE É., BELMONT B., VÉRILLON A., SCHNEIDER C. (2007). « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, p. 159-164.

POIZAT D. [éd.] (2004). *Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*, Toulouse : Érès.

STIKER H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés. Essai d'anthropologie historique*, Paris : Dunod [1^{re} édition, 1982].

VIAL M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris : Colin.

ZAFFRAN J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : La Découverte.

ZUCMAN É. (2007). *Auprès de la personne handicapée. Une éthique la liberté partagée*, Paris : Vuibert.

Encadré 1

Quelles lois pour les personnes handicapées ? (27)

1975 (30 juin). Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

2005 (11 février). Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Quelles définitions du handicap ?

1975 (article 1) : pas de définition mais champ d'application de la loi : « handicapés physiques, sensoriels et mentaux ».

2005 (article 2) : « Constitue un handicap... toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

Éducation et/ou scolarisation ?

1975 (article 4) : « Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire soit, à défaut, une éducation spéciale... »

2005 (article 19) : « ... le service public d'éducation assure une formation scolaire, supérieure ou professionnelle aux enfants, aux adolescents ou aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant... Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence [...] si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement... ».

27 - On trouvera l'ensemble des textes de référence et un ensemble d'expériences de terrain dans un ouvrage fort utile pour les formateurs : Grégoire Cochetel et Marc Édouard, *Auxiliaire de vie scolaire : accompagner l'élève handicapé*, SCEREN/CRDP d'Auvergne, 2008, 188 p.

Encadré 2

Le projet personnalisé de scolarisation

Loi du 11 février 2005 (article 19) : « ... en fonction des résultats de l'évaluation (des compétences), il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation [...]. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celles-ci figurant dans le plan de compensation ».

Décret du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap

Article 2 : « Un projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap... ».

Article 3 : « L'équipe pluridisciplinaire [...] élabore le projet personnalisé de scolarisation, à la demande de l'élève handicapé majeur, ou de ses parents ou de son représentant légal, et après avoir pris connaissance de son ou de leur projet de formation, élément du projet de vie [...]. »

Article 5 : « Si l'équipe éducative d'une école ou d'un établissement scolaire souhaite qu'un projet personnalisé de scolarisation soit élaboré pour un élève, le directeur de l'école ou le chef d'établissement en informe l'élève majeur, ou ses parents ou son représentant légal, pour qu'ils en fassent la demande. Il leur propose de s'informer des aides qui peuvent être apportées dans le cadre de ce projet auprès de l'enseignant référent affecté sur le secteur dont dépend l'école ou l'établissement scolaire ».

Article 7 : « Une équipe de suivi de la scolarisation [...] comprenant nécessairement l'élève, ou ses parents ou son représentant légal, ainsi que le référent de l'élève [...] facilite la mise en œuvre et assure, pour chaque élève handicapé, le suivi de son projet personnalisé de scolarisation. Elle procède, au moins une fois par an, à l'évaluation de ce projet et de sa mise en œuvre. Elle propose les aménagements nécessaires pour garantir la continuité du parcours de formation ».

NB : un utile schéma explicatif de l'organisation d'un parcours de scolarisation pour un enfant en situation de handicap est présenté dans *La Revue*, n° 93, mars 2006, p. 28 (Organe de l'association APAJH : www.apajh.org).