

Atelier 5 : « Parcours scolaires et handicaps : l'exigence du possible »

Animation : Isabelle KLÉPAL

Personne ressource : Sandrine LAIR, DASEN

Une évolution récente

La loi du 11 février 2005 a modifié en profondeur la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements scolaires, comme en témoigne l'augmentation constante du nombre d'entre eux scolarisés. Cette augmentation ne s'est pas faite au détriment des établissements et services médico-sociaux, dont les effectifs d'élèves sont stables depuis. Elle n'a pas non plus fait évoluer significativement les pratiques au sein des établissements médico-sociaux.

L'éducation inclusive - initiée par la Déclaration de Salamanque de 1994 et renforcée par les recommandations de la Conférence de Genève de 2008 - est une préoccupation désormais partagée par la majorité des pays. Education tournée vers la diversité, sa principale visée est de rompre avec la discrimination et d'affirmer le droit de toutes les personnes, indépendamment de leurs différences, à être scolarisées dans des écoles communes. L'éducation inclusive s'oppose dans une certaine mesure à l'approche intégrative antérieure puisqu'il revient à l'environnement de s'adapter aux besoins de la personne, et non plus à la personne de s'adapter à l'environnement. Le concept de besoins éducatifs particuliers (BEP) – issu du rapport Warnock en 1978 qui propose de remplacer la liste des catégories de handicaps reconnus dans le système éducatif britannique par le concept plus général de « *Special Educational needs* » – est indissociable du principe d'éducation inclusive¹.

Néanmoins, ce mouvement international n'est pas mis en œuvre par tous les états de la même manière. En effet, en Europe par exemple, on distingue trois modèles différents pour ce qui concerne la prise en compte des enfants handicapés² :

- *One track approach* (une trajectoire unique), dans les pays qui développent une politique et des pratiques orientées vers l'inclusion de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire, grâce au soutien de nombreux services attachés à l'éducation ordinaire ;
- *Two track approach* (deux systèmes éducatifs distincts) : les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont pour leur grande majorité placés dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales ;
- *Multi track approach* (une approche multiple de l'intégration) : les Etats proposent un éventail de services entre l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire.

Le pourcentage d'élèves instruits dans un dispositif séparé des autres est significatif et rend compte des différentes politiques de prise en compte des élèves handicapés. C'est cette différence que fustige le Conseil de l'Europe en 2012 dans une recommandation enjoignant les états membres à

¹ M. Caraglio, S. Lair (2013), « La scolarisation des enfants handicapés », in *le système éducatif en France*, la documentation française

² Les besoins éducatifs particuliers en Europe, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes ayant des Besoins Particuliers, Janvier 2003

la désinstitutionnalisation des enfants handicapés. Pour la France, cette conception d'une éducation inclusive se traduit dans les textes dès 2010, avec la circulaire n° 2010-088 transformant les unités pédagogiques d'intégration en unités localisées pour l'inclusion scolaire. Au-delà du vocabulaire, cette transformation est sensible dans l'organisation même de la structure, qui fonctionne désormais non plus en classe fermée mais en dispositif, les élèves étant inscrits dans leur classe de référence, qu'ils fréquentent de droit. La loi pour la refondation de l'école de la République lui offre en 2013 un cadre législatif et intègre, dans son article 3 relatif aux principes de l'éducation, la promotion de l'école inclusive. En décembre 2013, un décret d'application de cette même loi mentionne pour la première fois les besoins éducatifs particuliers.

Dans le cadre d'une évolution internationale de la politique d'inclusion et de la pression sociale, notamment des familles d'enfants autistes, la France se trouve donc à un moment clé pour cette question montante à l'agenda des analyses politiques.

De la fabrique des possibles à l'exigence du possible ?

Quatorze ans sont écoulés depuis la promulgation du droit à la scolarisation pour tous les élèves. La face de l'école en a été radicalement et durablement modifiée. L'école, avec de nombreuses difficultés qui perdurent, accueille aujourd'hui des élèves de profils extrêmement différents, avec des troubles qui peuvent parfois se manifester de manière éruptive. Le premier degré dans un premier temps, puis le collège et plus récemment le lycée, ont pris en compte cette évolution et tentent de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves.

La diversité des troubles et la volonté affichée d'inclusion a incité les pouvoirs publics à mettre en place un accompagnement des élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires. Dès 2000, des emplois jeunes sont positionnées auprès des élèves. La circulaire 2002-112 du 30 avril 2002 relative à l'accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002 parle pour la première fois des auxiliaires de vie scolaires (AVS). L'augmentation régulière de leur nombre s'accompagne de modifications de statuts et de contrats aboutissant à la forme actuelle des AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap).

Ces personnels sont aujourd'hui, dans l'imaginaire collectif, le corolaire indispensable à la présence des élèves handicapés à l'école, à un point tel qu'on ne considère plus comme une réussite en matière d'inclusion le non renouvellement d'accompagnement d'un élève handicapé mais comme une perte de son droit à être accompagné dans chacun de ses gestes.

Ce développement, qui accompagne l'augmentation du nombre d'élèves handicapés au sein des établissements scolaires, répond à un besoin réel de nombreux élèves, les personnels qui exercent ces missions doivent en être remerciés, mais il pose néanmoins différentes questions.

Des élèves ont bénéficié, depuis la mise en place de l'accompagnement, de la présence permanente d'un adulte à leur côté, dans chaque étape et à chaque moment de leur parcours scolaire. Si pour certains d'entre eux cet accompagnement est indispensable à leur autonomie et devra se poursuivre dans leur vie d'adulte, la question se pose légitimement pour les nombreux autres. Comment se construira leur parcours de jeune adulte, de travailleur et de citoyen alors que l'accompagnement ne leur aura souvent pas permis de développer les compétences transversales nécessaires à leur évolution autonome ? Comment réussir une formation professionnelle « insérante » lorsqu'on n'a jamais préparé son cartable, renseigné seul son cahier de texte ou répondu sans aide à une question ? La juste place de l'accompagnant auprès de l'élève et la construction de la capacité de celui-ci à s'en passer progressivement devrait être au cœur de nos

préoccupations³. Force est de constater que tel n'est pas le cas. On note une alliance objective entre enseignants et familles pour exiger toujours plus d'accompagnement, comme si celui-ci était le gage d'une scolarité accomplie. Pour les enseignants, cela renvoie sans doute à leurs difficultés, réelles, à répondre aux besoins éducatifs toujours plus nombreux au sein des classes, l'AESH répondant alors autant à leurs besoins qu'à ceux de l'élève. Or, la présence d'un AESH auprès des élèves peut amener certaines familles à nier les difficultés réelles de l'enfant et sa capacité à bénéficier de la formation qui lui est dispensée. Elle peut les conduire à passer de la construction des possibles en matière de parcours à l'exigence des possibles, éclairée en cela par des exemples toujours mis en avant de situations individuelles d'exception. Les exemples de familles exigeant des formations incompatibles avec le handicap de leur enfant, à l'encontre des conseils de tous les professionnels, sont nombreux. Cette évolution récente rencontre par ailleurs le parti pris certaines associations, notamment de personnes autistes, qui réfutent le terme de handicap et préfèrent mentionner des comportements atypiques heurtant les représentations des personnes « neurotypiques ».

La loi de 2005 a profondément fait évoluer la situation des élèves handicapés, leur octroyant, 100 ans après qu'ils y aient fait leur entrée, une place de droit dans les écoles, les collèges et les lycées. 361500 élèves sont y scolarisés à cette rentrée, soit trois fois plus qu'au lendemain de la promulgation de cette loi. Les effets en sont visibles, il n'y a plus une école ou un enseignant qui ne soit pas concerné par un élève en situation de handicap. Cette augmentation quantitative s'est accompagnée de la création de dispositifs dédiés, qui permettent à des élèves toujours plus nombreux de poursuivre une scolarité au-delà de l'instruction obligatoire et d'accéder à une insertion sociale et professionnelle, ce qui est mérite d'être salué. La question à laquelle nous peignons collectivement à répondre est celle de la réponse aux besoins des élèves les plus lourdement handicapés et de leur devenir.

Pour peu que l'on ne tombe pas dans les travers précédemment cités et que l'on parvienne, enfin, à éviter l'effet filière, le développement des unités d'enseignement externalisées, la désinstitutionalisation des établissements spécialisés au profit de fonctionnements plus souples, en plateforme d'appui à la scolarisation, ainsi que les équipes mobiles d'appui médico-social pourraient permettre la construction des possibles pour chaque élève... et pour chaque famille.

³ Cette remarque s'applique également aux établissements médico-sociaux.