

SCOLARISATION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS, LES ÉVOLUTIONS

Bruno ÉGRON

Bruno Égron est formateur au Centre national d'études et de formations pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) qui forme des enseignants spécialisés, des directeurs d'établissements spécialisés, des éducateurs techniques spécialisés et des inspecteurs... spécialisés. Dans ce centre, il est responsable de la « formation à distance » des enseignants spécialisés et responsable, à la fois, du fonctionnement et de l'organisation d'une plate-forme de téléformation en cours de mise en place en prévision des nouvelles formations d'enseignants. Il est aussi inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'intégration et de l'adaptation scolaires. Auparavant, il avait été enseignant spécialisé, puis conseiller pédagogique AIS.

Le texte ci-dessous est la reprise d'une intervention donnée en 2004 (ce qui explique le style très « parlé » de cet écrit), donc avant la loi de février 2005 sur les droits et l'autonomie, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. J'ai actualisé mes propos par des notes en bas de page.

La demande pour aujourd'hui est de vous présenter les idées et les concepts qui ont amené les évolutions que l'on voit déjà apparaître dans l'AIS, à savoir essentiellement cette évolution sur la formation des enseignants et la future loi pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées.

1. LES POLITIQUES EUROPÉENNES POUR LES ENFANTS A BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

L'évolution des idées et des notions relatives au handicap ne dépend pas que de la France, elle dépend des apports européens et internationaux en termes de réflexions autour de la prise en charge du handicap.

1.1. Les textes de référence

Nous avons, à l'échelon européen, deux textes fédérateurs : la Déclaration de Salamanque (1994) et la Charte de Luxembourg (1996), qui orientent la prise en charge et l'environnement législatif des personnes en situation de handicap. Cette charte, qui a été ratifiée par la France et par tous les pays de l'Union européenne, explique, entre autres, l'évolution législative et en particulier la rénovation de la loi de 1975. Cette évolution juridique ne se passe pas qu'ici : elle a lieu aussi dans un certain nombre de pays, comme l'Allemagne et l'Angleterre qui, pour des raisons historiques, étaient un peu à la traîne par rapport aux orientations de ces deux textes de référence.

1.2. Des notions communes

Que disent ces textes ? Ils donnent des orientations communes, c'est-à-dire acceptées par tous les membres des commissions qui y ont siégé sachant que, comme tout texte international, c'est un texte de compromis.

• **Éducabilité cognitive**

La notion première qui a été retenue, c'est la notion d'« éducabilité cognitive », à savoir le fait que toute personne (enfant, adolescent ou adulte) peut apprendre et faire des progrès non seulement dans les acquisitions mais aussi dans son fonctionnement cognitif (référence à la théorie socio constructiviste de Vigotsky et Bruner). C'est l'idée de ne pas restreindre un enseignement sur des préjugés relatifs à la personne ou au groupe auquel elle appartient (sexe, nationalité, âge, maladie, handicap ...). C'est ce qui prévalait pour les élèves de SES, par exemple, lorsque l'on disait qu'ils ne pouvaient pas maîtriser l'abstraction, donc on préconisait un enseignement basé sur la pratique, le concret. À ma connaissance, la notion d'éducabilité cognitive apparaît pour la première fois dans les textes français en 1989 (mise en place des Segpa).

• **Inclusion¹**

Cette notion traduite de l'anglais est très difficile à comprendre pour un esprit latin. C'est un concept qui va au-delà du concept d'intégration que l'on connaît bien en France : on parle de l'intégration des enfants handicapés, l'intégration des personnes d'origine étrangère... donc de tout individu qui est en dehors du groupe et pour lequel on va faire un « effort » pour l'accueillir, l'intégrer dans le groupe.

L'idée d'inclusion part du principe que tout individu, quelle que soit sa différence, appartient de fait et de droit au groupe social. Il n'y a pas une place que le groupe, dans sa solidarité, dans sa mansuétude, dans sa charité, va bien vouloir faire à celui qui est extérieur. Non ! Il a sa place de droit et il y a sa reconnaissance de droit. Et au groupe de s'adapter, et à la personne aussi, bien entendu, de s'adapter à ces éléments. Ça peut paraître très théorique mais quand on regarde la pratique, il faut bien reconnaître que, malgré tout l'appareil législatif mis en place en France, les parents d'enfants handicapés sont quand même les seuls à devoir faire la preuve que leur enfant peut suivre un enseignement ordinaire avant qu'on lui ouvre les portes de la classe – si encore ils ne devaient le faire qu'une fois ! Ce processus s'applique malheureusement parfois à chaque rentrée scolaire. Dans l'idée de l'« inclusion », il n'y a plus à faire cette preuve-là : de fait, l'enfant est accueilli à l'école. Charge à l'école, au groupe social, de prouver qu'il n'est pas capable de suivre un enseignement ordinaire !² Le regard, et surtout le droit, changent complètement dans cette idée d'inclusion.

• **Besoins éducatifs particuliers³**

Derrière cette notion, il y a l'idée qu'on s'intéresse chez un enfant beaucoup plus à ses besoins éducatifs qu'à sa déficience. Ça veut dire que, dans un environnement où l'on n'est pas tous d'accord sur l'origine des handicaps et des maladies, la question de l'étiologie et de la nosographie des maladies et handicaps n'est pas le problème premier des éducateurs et des pédagogues. Il est bien sûr intéressant de savoir qu'un IMC a un certain nombre de dysfonctionnements cognitifs pour nous aider à mettre en place nos pratiques pédagogiques ; mais savoir, par exemple, que la source de l'autisme est d'ordre psychique, biologique ou génétique, ce n'est pas notre problème. Notre problème, en tant qu'éducateurs et pédagogues, c'est d'identifier un groupe ou éventuellement un individu qui a un certain nombre de difficultés d'apprentissages, de communication, de socialisation ..., d'identifier finement ses difficultés et ses possibilités, et de mettre en place des pédagogies qui vont lui permettre d'apprendre, de communiquer et de s'intégrer.

¹ Cette notion a été traduite dans la loi de février 2005 et les textes qui ont suivi par le terme « scolarisation » des élèves handicapés, qui remplace donc celui d'intégration scolaire et renvoie au droit commun de tout d'enfant d'être accueilli dans son établissement scolaire de secteur.

² La loi de février 2005 ne prévoit aucune dérogation au droit d'accueil dans l'établissement scolaire de secteur. Ce n'est qu'avec l'accord des parents que l'élève pourra être orienté vers un dispositif ou un établissement spécialisé.

³ On parle parfois de « besoin éducatif spécifique » comme dans les circulaires de 2002, mais dans la littérature française le terme qui tend à s'imposer est celui de « besoin éducatif particulier » : leur signification est identique.

On avait une relation linéaire (la CIH, la notion de déficience, incapacité et désavantage) entre une atteinte organique – l'objet de travail des médecins – et le handicap. L'aspect médical premier dans le diagnostic et la prise en charge du handicap mettait le médecin en première ligne. Ici, ce qui prône, c'est autant la prise en charge éducative que la prise en charge médicale. Ça ne veut pas dire que l'on nie la nécessité du médical (voir par exemple les apports de la recherche génétique et de toutes les techniques palliatives au handicap), mais, en tant qu'éducateurs, en tant que pédagogues, on a un domaine d'intervention qui est la détermination des besoins éducatifs particuliers et la mise en place de cadres, d'activités, de procédures qui soient en lien avec ces besoins et qui permettent à des jeunes et des adultes handicapés d'obtenir une place dans la société, à des degrés divers d'autonomie.

Cette notion de besoins éducatifs particuliers (BEP) est bien plus large que celle d'adaptation et d'intégration scolaires, qui est une nomenclature française qu'on ne retrouve dans aucun autre pays européen. Chez nous, on sépare deux groupes : le champ de l'adaptation, c'est-à-dire la grande difficulté scolaire, et le champ de l'intégration, c'est-à-dire le handicap dans lequel on inclut aussi les enfants malades. Ce champ a varié au cours des dernières années : quand l'OMS a sorti sa nomenclature, au début des années 80 (reconnu par la France en 1989), qui plaçait la déficience intellectuelle à partir d'un QI de 70-75, au lieu d'un QI de 85 comme cela était auparavant chez nous, on a vu sortir du champ du handicap une grande part des élèves, lesquels ont intégré un nouveau champ spécialement créé : la grande difficulté scolaire. On voit bien qu'il s'agit davantage d'une nomenclature administrative que d'une nomenclature scientifique. La notion de BEP comprend donc tous les enfants qui ont besoin d'une pédagogie spéciale : ceux qui ont des difficultés scolaires, un handicap, une maladie ; mais également certains dont les troubles ne sont pas encore dans le champ du handicap : les troubles du langage (dyslexie, dysphasie, etc.), certaines populations très particulières comme les gens du voyage, les enfants précoces...

1.3. Des tendances générales

- ***Des progrès législatifs en matière d'inclusion***

Au niveau réglementaire, dans tous les pays européens, on note des progrès législatifs en matière d'inclusion, surtout dans les pays qui sont le plus en retrait.

- ***Une prise de conscience croissance de l'importance d'un financement approprié.***

Dans un certain nombre de pays, le financement du handicap n'est pas reconnu comme tel : il est pris en charge au titre de l'aide à l'emploi, au titre de la maladie, au titre de l'insertion, mais il n'y a pas de prise en charge spécifique du handicap. En France, si des allocations existent (allocation d'éducation spéciale, allocation d'adulte handicapé), se pose encore le problème d'un financement approprié compensant toutes les dépenses occasionnées par le handicap.

- ***Le choix parental du type d'éducation est central***

Le troisième point, qui apparaît dans la législation française depuis plusieurs années mais qui pose encore des problèmes quant à son application, c'est le choix de l'utilisateur – le choix parental en ce qui concerne les enfants – sur le type de prise en charge, le type d'éducation. Ce n'est plus aux « spécialistes » de choisir pour la famille, mais à la famille, éclairée par les propositions des professionnels, des services, de déterminer son choix. On peut remarquer que ce principe du choix par la personne concernée est transversal à toutes les évolutions législatives en France. Regardez la loi de mars 2002 sur le droit des malades d'accepter ou non telle ou telle prise en charge thérapeutique !

- ***La transformation des écoles spécialisées en centre de ressources***

Toutes les analyses et études sociologiques montrent que, quelle que soit la qualité de l'établissement spécialisé, des enseignants et des professionnels, un élève maintenu dans le système ordinaire a plus de chances d'obtenir un diplôme et de s'insérer professionnellement et socialement. Ce choix n'évite les prises en charge thérapeutiques,

éducatives ... qui devront accompagner le maintien de l'enfant dans son milieu de vie ordinaire. La question reste : à quel prix ?

- ***La mise en place d'un projet éducatif individuel***

Le projet d'intégration scolaire, qui met en lien et en cohérence tous les intervenants évolue dans la prochaine loi en projet personnalisé de scolarisation.

- ***Le passage du modèle psycho-médical à une approche éducative***

On passe d'un modèle de psycho-médical dans la prise en charge des besoins éducatifs particuliers à une approche beaucoup plus interactive ou éducative, c'est-à-dire que l'on essaie de casser la primauté du discours médical sur la prise en charge de ces personnes. Là, il y a du travail à faire ! il faut bien reconnaître que, dans les discours et les écrits relatifs à la difficulté scolaire, les origines sociale (sur laquelle l'enseignant a peu de prise) et psychoaffective sont présentées comme les facteurs uniques ; par contre, la mise en cause des fonctionnements institutionnels et l'influence des méthodes pédagogiques de l'accompagnement de l'étayage du maître sont totalement laissées de côté. Je pense que, pour une partie non négligeable des élèves de l' AIS, la difficulté scolaire est une difficulté acquise à l'intérieur du système.

L'évolution, donc, est que les éducateurs et enseignants (re)prennent leur rôle : autonomiser, socialiser et faire acquérir des savoirs et savoir-faire par l'éducation.

1.4. Des défis

Il y a un certain nombre de défis derrière ces orientations.

- ***Augmentation de la tension entre la pression croissante exercée sur les résultats scolaires et la situation des élèves vulnérables.***

Il faudra faire attention à l'augmentation de la tension qu'il y a dans beaucoup de systèmes scolaires, entre la pression qui est faite sur le système pour que les résultats scolaires soient les meilleurs et la prise en compte des élèves les plus vulnérables, dont les élèves à besoins éducatifs particuliers. Il risque d'y avoir, dans les objectifs d'« inclusion » et les objectifs de « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, 50% avec un diplôme de l'enseignement supérieur, et le reste avec un diplôme de niveau 5 », des pressions sur les enseignants telles que ces élèves-là vont être soit laissés pour compte soit éjectés du système. Car un des obstacles que mettent en avant les enseignants et les parents pour l'inclusion des élèves à BEP, c'est justement qu'ils risquent de faire baisser le niveau.

- ***Élaboration de procédures de contrôle et d'évaluation pour une meilleure utilisation des finances***

La difficulté qu'il y a aussi dans une orientation qui viserait à compenser entièrement le handicap, c'est de mettre en place des procédures de contrôle et d'évaluation des actions. Pour l'instant, c'est vrai, on verse sans regard sur l'impact réel de l'investissement financier. Ça devrait changer avec la prochaine loi organique relative à la loi de finances (LOLF).

- ***L'inclusion au niveau secondaire reste une préoccupation importante***

Dans tous les pays européens se pose une grande question : l'inclusion au niveau du second degré présente des difficultés importantes et qui ne s'expliquent pas par la difficulté scolaire. Le rapport de l'inspection générale de 1998-99 sur la scolarisation des enfants handicapés remarque que, malgré l'obligation de scolarisation des enfants handicapés, on a encore un certain nombre de problèmes.

Ce rapport constate un effet « entonnoir » à chaque passage de degré (maternelle-élémentaire-collège-lycée). La maternelle est un lieu qui accueille une très grande partie des enfants handicapés ; elle en accueille beaucoup parce qu'elle a un fonctionnement et une tradition culturelle et pédagogique qui permettent cet accueil-là et surtout parce que c'est la maternelle qui révèle le handicap, quel qu'il soit : handicap intellectuel, surdité, déficience

visuelle,...Les chiffres baissent au fur et à mesure de la progression dans la scolarité. Au lycée professionnel, ça devient anecdotique tant les chiffres sont bas (mais ces chiffres ont considérablement augmenté ces dernières années). Des élèves handicapés, surtout dans les handicaps sensoriels et moteurs, poursuivent une formation dans des établissements spécialisés et obtiennent des diplômes. Mais, majoritairement (plus de 50 %), ces adolescents, quel que soit le handicap, sortent du système sans diplôme.

On pourrait penser que c'est normal puisqu'il y a des exigences du système, au fur et à mesure que l'on avance en âge, qui sont de plus en plus fortes : il faut aller vite, il y a un volume important de travail à fournir, etc. Quand on regarde le profil des élèves maintenus, on s'aperçoit que ce sont essentiellement de bons et très bons élèves ; les élèves handicapés qui ont des résultats moyens sont envoyés dans des établissements spécialisés, alors que les élèves moyens sont quand même le gros des troupes des collèges, lycées d'enseignement général et lycées professionnels... Donc, on a un fonctionnement qui « surhandicape » l'enfant, en prétextant son handicap pour ne pas le maintenir dans le système ordinaire.

Le problème est peut-être dû au fait que, en France en particulier, rien ou très peu est fait pour accueillir ces élèves handicapés. En 1998-1999, il n'y avait pas d'UPI pour les handicaps moteurs et sensoriels.

Les enseignants sont pratiquement tous des enseignants du premier degré, comme si jusqu'alors on avait pensé qu'un élève handicapé ne pouvait pas dépasser les enseignements du premier degré. Le problème se pose lorsqu'il faut faire un accompagnement spécifique d'élèves au niveau du lycée ; ce sont généralement des enseignants spécialisés qui font cet accompagnement au sein des services de soins, mais leur savoir est forcément limité quant au contenu disciplinaire.

- ***L'adaptation des politiques nationales aux différents contextes régionaux est nécessaire***

Même si, à cause de notre politique jacobine française, on est assez réticents, quand on regarde ce qui se fait dans d'autres pays qui ont des plus fonctionnements décentralisés (l'Allemagne, l'Angleterre, qui ne sont pas de bons exemples, d'ailleurs, en matière de prise en charge du handicap) ou dans des pays nordiques, on s'aperçoit que les adaptations sont beaucoup plus souples et plus rapides.

1.5. Les évolutions en cours

- ***Privilégier l'éducation précoce***

Premièrement, privilégier l'éducation précoce, parce que plus on intervient tôt sur le handicap plus on limite ses conséquences.

- ***Améliorer les transitions***

Deuxièmement, améliorer les transitions, parce qu'on sait bien que, une fois qu'un enfant est dans un cycle scolaire, il a plus de chances d'aller jusqu'au bout de ce cycle. Et améliorer ces transitions signifie qu'il faut s'y prendre, non pas trois mois, mais au moins un ou deux ans à l'avance : si vous avez un enfant dyslexique en cours élémentaire, il faut prévoir son accueil au collège dès le CE2-CM1, c'est-à-dire qu'il faut former les enseignants, informer les équipes, informer les parents, et faire tout un travail d'accompagnement qui se pense structurellement et se réfléchit.

- ***Donner toute leur place aux parents***

Le rôle des parents est de plus en plus important, ce qui pose des problèmes dans la culture française où l'école s'est faite, entre autres, contre la famille ; ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays européens comme par exemple dans les pays scandinaves, qui sont souvent montrés en exemple, et où la collaboration avec les parents et l'écoute sont très fortes.

1.6. Les questionnements et critiques

Ces politiques-là amènent quand même un certain nombre de questions. Il faut bien reconnaître que la politique d'intégration et la politique d'inclusion sont des choix politiques et sociaux, mais qui ne reposent pas encore sur des études sociologiques, sur quelque chose qui serait plus de l'ordre de la certitude que de la conviction.

- ***L'école est-elle et peut-elle être un milieu suffisamment attentif à l'accueil et au besoin spécifique des enfants ?***

Est-ce que l'école, dans son fonctionnement, dans ses missions, dans sa structure actuelle, est outillée pour prendre en charge tous les enfants qui sont différents ? Force est de répondre non, à l'heure actuelle.

- ***L'intégration repose-t-elle sur une analyse réelle des besoins ou est-ce que ce n'est qu'une idéologie ?***

Pour l'instant, il faut reconnaître que ce n'est qu'une idéologie ; dans quelques années, peut-être y aura-t-il un mouvement de balancier contraire – ce qui a failli arriver dans les années 1990. D'où le besoin d'avoir un certain nombre d'évaluations. Mais là, on est vraiment sur des positionnements idéologiques humanistes : est-ce que, quand on a eu la malchance d'être handicapé, soit à la naissance, soit au cours de la vie, on doit être condamné, pratiquement du berceau au cercueil, à vivre à l'écart du milieu ordinaire, ? Ou bien est-ce que notre choix de société, c'est l'accueil de toutes les personnes quels que soient leur sexe, leur couleur, leur handicap, leur maladie, etc. ? Henri Lafay, le président de l'APAJH, disait que c'était une question de dignité, dignité de la personne et dignité d'une société, que d'accueillir ceux qui sont différents.

- ***L'intégration scolaire est-elle le meilleur moyen de parvenir à une intégration sociale à l'âge adulte.***

Une éducation spécialisée qui prend en compte les besoins spécifiques de l'enfant, avec des professionnels outillés pour travailler avec cet enfant, ne le prépare-t-elle pas mieux à une future intégration sociale, qui passe par l'insertion professionnelle, qu'un maintien dans le circuit ordinaire ? On a quelques réponses : les observations que l'on a faites – à prendre avec prudence car elles concernent des petits groupes d'enfants – montrent que l'on s'en sort mieux quand on est maintenu dans le milieu ordinaire. Les statisticiens de l'Éducation nationale disent : « toute chose étant égale par ailleurs ». C'est peut-être sur ce « toute chose par ailleurs » que l'on pourrait se poser des questions : est-ce qu'on arrive vraiment à bien exclure tous les autres paramètres qui peuvent expliquer l'intégration d'un enfant ?

D'ailleurs, à ce sujet : quel est le premier critère qui fait qu'un enfant est maintenu dans le milieu ordinaire plutôt qu'orienté CLIS, UPI ou en établissement ? Ce n'est pas le QI, ni le comportement, ni le degré de handicap, c'est la CSP (catégorie socio professionnelle) des parents, c'est-à-dire que, « toute chose étant égale par ailleurs », un fils d'ouvrier sera envoyé en établissement et un fils de cadre, et *a fortiori* un fils d'enseignant, sera maintenu dans le système ordinaire. Donc, on voit bien que ce n'est pas l'autonomie ni la capacité de communication et d'apprentissage qui sont les premiers critères d'intégration. Ce qui pose des questions sur l'acceptation du milieu à accueillir des enfants différents... et aussi sa capacité à mieux faire.

- ***L'intégration scolaire fait-elle « vivre mal sa différence plutôt que vivre mal sa similitude » ?***

Quand on interroge des adolescents maintenus dans un système ordinaire, surtout s'il n'y a pas eu suffisamment d'informations, de précautions, d'accompagnement, un certain nombre d'entre eux demandent à revenir dans un système spécialisé, beaucoup plus « cocoonant » et, vis-à-vis de l'image de soi, beaucoup plus rassurant. C'est très difficile, lorsqu'on est un enfant en fauteuil roulant, appareillé, avec une assistance respiratoire par exemple, de se promener en permanence avec des copains valides, surtout au moment de l'adolescence où

l'image de soi et l'intégration dans le groupe sont prévalentes. Souvent on préfère rester entre soi plutôt que d'affronter au quotidien une réalité difficile.

Ce qui veut dire d'ailleurs – et des textes vont dans ce sens-là – que l'intégration scolaire est ce vers quoi il faut tendre, mais elle n'est pas une panacée. Il ne s'agirait pas de faire un « tout intégratif », à l'opposé d'un « tout ségrégatif », mais, selon l'état de l'enfant, ses apprentissages ..., son parcours sera individualisé. Il y aura des moments où il pourra avoir besoin d'une scolarisation avec ses pairs, d'autres moments en intégration totale, d'autres moments encore en intégration mais avec une prise en charge de sa spécificité... C'est ce que dit la circulaire de 2002 : il faut supprimer les logiques de filière pour leur substituer des logiques de parcours. Ce n'est pas le « tout intégratif » ni le « tout ségrégatif », c'est la possibilité à des moments donnés de passer de l'un à l'autre.

2. LES CLASSIFICATIONS DANS LE DOMAINE DU HANDICAP

2.1 Pourquoi classer ?

La classification est avant tout un problème administratif. Si on veut prendre en charge des élèves handicapés, il faut pouvoir les identifier. Pour pouvoir les identifier, il faut avoir un certain nombre d'outils. Les outils ce sont, entre autres, les classifications, avec les barèmes qui vont suivre.

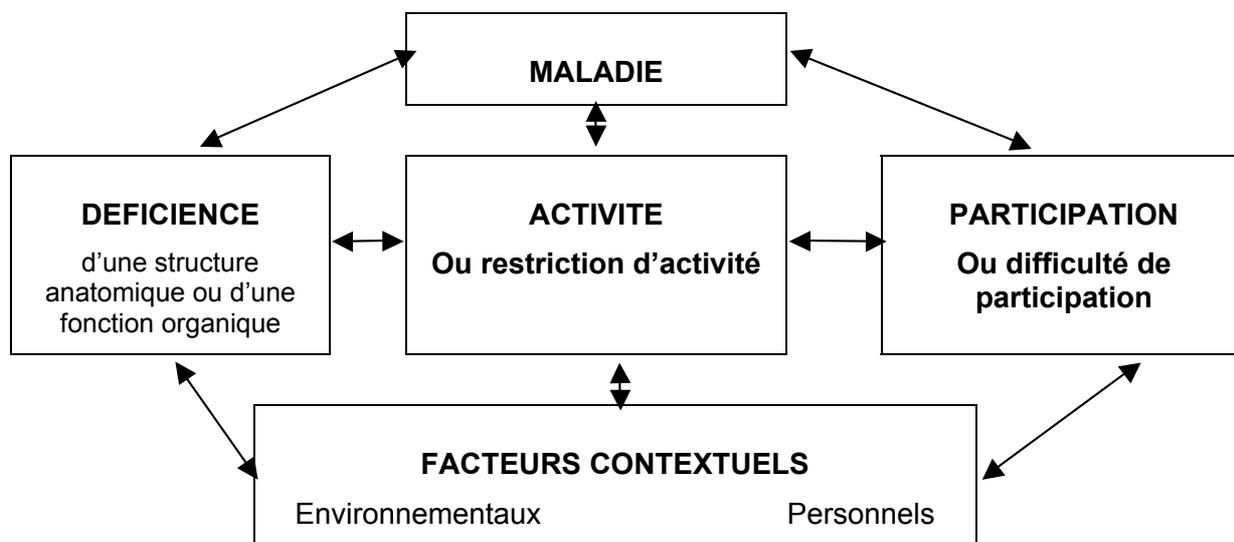
La première mouture de la classification internationale du handicap est la CIH 1 : la maladie, qui n'est pas forcément présente, occasionne une déficience (atteinte organique) qui, elle-même, crée des incapacités (à faire des gestes, à communiquer ...) et un désavantage social (la difficulté ou l'impossibilité de faire des actes de la vie courante). Le handicap est la conséquence sociale de la déficience. Donc, on a une représentation linéaire, ce qui est premier c'est surtout la maladie ou la déficience, le diagnostic et la prise en charge médicale.

Cette classification a été critiquée. Sans revenir sur la prégnance du médical, notons que la formulation est très négative : on parle d'« incapacité », de « désavantage », de « déficience ». C'est une classification qui met le doigt sur ce qui ne va pas plutôt que sur les possibilités. Il faudrait faire la part entre les deux, ce qui est difficile, surtout en France où le désavantage et le handicap se « chevauchent » et où les facteurs environnementaux ne sont pas assez pris en compte. Sur ce dernier point, il y avait une demande d'un certain nombre d'associations pour que soient reconnus comme handicaps des désavantages qui n'étaient pas forcément liés à une déficience ou à une maladie, parce qu'il leur semblait que les désavantages de cette population-là étaient les mêmes que ceux de certains groupes de handicapés. Par exemple, les personnes illettrées qui n'ont pas de déficience intellectuelle reconnue, mais qui ont une incapacité à lire qui entraîne des désavantages dans l'utilisation des moyens de communication, dans la recherche d'emploi, et dans la recherche de l'insertion professionnelle et de l'insertion sociale, sont dans une situation à peu près identique à celle de personnes qui sont dans le champ de la déficience et qui ne maîtrisent pas, non plus, la langue écrite. Donc, ces associations pensent que ces populations qui ont des besoins semblables devraient pouvoir bénéficier de soins semblables. L'enjeu, ce n'est pas le fait d'être reconnu ou non handicapé, ce sont les aides, humaines et matérielles, qui sont derrière.

2.2 La classification internationale des fonctionnements (CIF) :

À partir de ça, l'OMS a travaillé sur une autre nomenclature, qui est une nomenclature systémique, où chaque paramètre influe sur les autres. Ce qui est central, c'est l'activité de la personne ou bien la restriction de l'activité de la personne. C'est ça qui va déterminer le handicap. On va voir que c'est autrement plus complexe que la CIH : il y a aussi plus quatre, mais six paramètres : maladies, déficiences, participation, activités, facteurs contextuels environnementaux et personnels. On va voir aussi que la maladie est toujours présente, ce qui veut dire que la demande des associations qui défendent les personnes illettrées n'a pas

été acceptée : on rattache toujours le handicap à une maladie ou à une déficience, en tout cas, à la difficulté ou à la perte d'une structure anatomique ou d'une fonction.



Ce qui est nouveau dans ce schéma, ce sont les facteurs contextuels. Ce qui veut dire que l'on introduit, dans l'organisation du handicap, des composantes qui ne sont pas relatives à la personne mais au milieu dans lequel elle évolue. Quand je suis avec des stagiaires, j'illustre cette évolution... Je dessine, en bas d'un escalier dans une école, un enfant en fauteuil roulant. Et je demande : Où est le problème ? Il y a vingt ans, ils disaient : « Le problème, c'est le fauteuil roulant. », actuellement, ils disent : « c'est l'escalier », on voit toute l'évolution dans la perception du handicap et sa place dans la cité. Or, dans la définition de la classification internationale des fonctionnements, le problème, c'est le lien entre l'escalier et le fauteuil roulant. En lui-même, l'escalier n'est pas un problème, le fauteuil roulant non plus, mais le fait qu'il y ait les deux pose problème. On voit bien qu'un environnement peut réduire ou faciliter l'activité de la personne, donc son handicap. Je vous donne un exemple. Si je suis en fauteuil roulant et que j'habite au troisième étage d'un immeuble sans ascenseur, je reste chez moi ou je suis obligé de demander à une tierce personne de m'aider à descendre chaque jour. Si j'ai un ascenseur, si j'habite dans une localité où les trottoirs sont aménagés, avec des transports en commun qui ne m'obligent pas à aller dans la soute aux bagages mais me permettent de voyager avec tout le monde (donc avec des quais à la hauteur du plancher des véhicules), si sur mon lieu de travail je dispose d'un plan de travail sous lequel je peux glisser ma chaise, alors je pourrai me permettre d'avoir un travail et d'être autonome. On voit bien que, pour le même type de handicap, je peux être dépendant ou autonome. L'environnement a un impact sur le handicap, si on retient que le handicap c'est la difficulté de participation à la vie sociale et citoyenne. C'est l'évolution importante qu'il faut retenir de cette classification internationale des fonctionnements.

Dans la description suivante des différents paramètres qui jouent sur le handicap, je ne m'appesantirai que sur ce qui est nouveau.

• **Les facteurs environnementaux.**

C'est l'environnement physique, social et « attitudinal » :

- *Les produits et les technologies.* On sait très bien que, par exemple, un psychotique, il y a dix ans, restait à l'hôpital ; actuellement, on a un certain nombre de médicaments qui lui permettent de rester dans un environnement ordinaire. Le développement des technologies informatiques permet à un élève handicapé moteur de suivre plus facilement une scolarité ...

- *L'environnement naturel et les changements apportés à l'environnement.* Tout ce qui est adaptation de l'urbanisme au handicap.
- Les *soutiens et relations*, qui sont importants.
- Les *attitudes sociales et culturelles vis-à-vis du handicap*, et qui sont tout aussi importantes pour l'intégration. Reconnaissons que l'action des associations et la médiatisation, par exemple le Téléthon, de la situation des personnes handicapées, en particulier les enfants a favorisé dans notre pays le regard porté sur elles.
- *Services, systèmes et politiques.* Le fonctionnement des services de l'État ou des collectivités locales peut influencer sur la participation de la personne, en positif ou en négatif. C'est ce point-là qui pose problème pour certaines sociétés occidentales qui sont dans une phase de « judiciarisation » importante. Si cette nomenclature est reconnue par l'État, je peux éventuellement assigner l'État en justice pour demander compensation de la perte d'autonomie, de la perte de salaire ou d'emploi qu'aurait occasionné la non-mise en place d'une politique. Si, par exemple, un texte de loi dit que tous les bâtiments administratifs doivent être conçus de façon à pouvoir accueillir les personnes à mobilité réduite, et que mon enfant ne peut pas accéder à l'école de son quartier pour cause d'inaccessibilité, je pourrais demander compensation. On verra comment la France réglera cette question⁴...

• Les facteurs personnels.

Il est dit que certains facteurs personnels influent sur la participation de la personne handicapée. Mais, alors que les autres facteurs sont détaillés, les facteurs personnels sont cités en vrac : le sexe, la race, l'âge... car on peut difficilement corrélérer des critères ou des niveaux de participation à chacun de ces items. Par exemple, un milieu social favorisé, une profession valorisée et un bon niveau d'instruction faciliteront la participation sociale. Même s'il est dit qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les paramètres cités, leur ordre n'est pas innocent : le sexe, la culture, cité dans les premiers par exemple, sont des paramètres importants de la participation, que l'on soit handicapé ou pas....

2.3 Les critiques de la notion de handicap

Cette classification internationale – je reviens un peu en arrière – est à l'origine de la notion de personnes « en situation de handicap ». Auparavant, on parlait de personnes « handicapées », ce qui sous-entend que la personne est, quelque part, « responsable » de son handicap ; une personne « en situation de handicap », ça veut dire que l'environnement, le situationnel, est aussi un élément important dans le handicap.

On craint que la notion de handicap soit utilisée pour ségréguer des populations qui, jusqu'alors, ne l'étaient pas. Il y a une demande pour qu'il y ait cette reconnaissance parce qu'il y a des droits derrière, mais en même temps il faut reconnaître que c'est quelque chose qui stigmatise grandement. D'où, d'ailleurs, la stratégie de certains parents de ne pas passer par la CDES, de ne pas reconnaître leur enfant comme handicapé, pour qu'il ne soit pas stigmatisé. Ce sont là des positions individuelles, parfois de groupes.

Autre critique, c'est la confusion de cette notion avec la maladie. Ce sont les médecins, surtout, qui craignent ce déplacement. Par exemple, quand l'autisme (qui, auparavant, était

⁴ Note de l'auteur (septembre 2005) : la loi du 11 février 2005 pour les droits et l'autonomie des personnes handicapées définit ainsi le handicap : « 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 la santé invalidant ». On voit dans cette définition, différente de celle de l'OMS, que la seule cause du handicap est renvoyée à la personne, même si on situe cette personne dans un environnement. L'appellation « en situation de handicap » n'apparaît pas au profit de « personne handicapée ». Cette définition a fait l'objet de nombreux débats aux deux assemblées.

une maladie) est passé dans le champ du handicap, une grande partie de la prise en charge a glissé du médical au médicosocial, c'est-à-dire des hôpitaux de jour aux IME. Dans les IME, il y a ce qu'il n'y a pas, ou peu, dans les hôpitaux : des éducateurs, des pédagogues... Cela a été la victoire des prises en charge des équipes éducatives sur les prises en charge thérapeutiques, en ce qui concerne ce handicap. Cependant, il ne faudrait pas que la prise en charge éducative se traduise par un arrêt des prises en charge thérapeutiques.

Les critiques se confondent surtout avec la critique du traitement social du handicap. Je vous en ai détaillé quelques-unes, mais elles ne sont pas uniques.

3. LES ORIENTATIONS POLITIQUES FRANÇAISES

Sur les orientations politiques françaises, je prends beaucoup de précaution parce que je ne sais pas encore ce que sera réellement la future loi. Cependant on en connaît les principaux traits :

3.1. Les principes

- Non-discrimination. On ne va pas « surhandicaper » la personne en lui imposant un certain nombre de lieux de vie différents des autres.
- Égalité des droits et des chances. Les associations, qui font beaucoup de pression par rapport à cette loi, ne demandent pas l'instauration d'une discrimination positive ; elles demandent simplement le strict respect des droits et des chances pour les personnes handicapées comme pour tout individu.
- Accent sur les besoins, et non pas sur la déficience.
- Prise en compte des besoins d'un individu, et non pas d'un groupe particulier, parce qu'on s'aperçoit que, dans des groupes issus d'une nomenclature médicale, les besoins peuvent être tout à fait différents. Un exemple avec la trisomie 21 : des enfants sont dans la déficience intellectuelle lourde, d'autres sont dans la zone de normalité, et ce serait inopportun de les traiter tous de la même façon.

3.2. Les grands axes

- Accessibilité des lieux. Pour faciliter la vie sociale. On peut remarquer que l'Ecole est classée dans le chapitre accessibilité.
- Droit à la compensation du handicap. La compensation intégrale du handicap était une revendication des associations de personnes handicapées. Le coût en aurait été trop important. L'allocation de compensation, qui remplacera les allocations actuelles, seront cependant revalorisées, jusqu'à, par exemple, 80% du Smic pour un adulte handicapé sans emploi.
- Participation à tous les actes de la vie citoyenne. Accès aux loisirs, à la vie politique, à l'éducation, etc.

3.3. Les moyens,

Je vais vous présenter ce qui risque de se passer au niveau de l'Éducation nationale, à propos de ce droit commun. Un certain nombre d'aides ont été mises en place avec les AE (assistant d'éducation), devenus AVS (auxiliaires de vie scolaire), par le financement du matériel pédagogique, etc. Le Sénat proposé un amendement à la prochaine loi, qui écarte de l'obligation d'accueil en classe ordinaire un enfant dont le handicap, la pathologie, le comportement, les capacités cognitives ... sont incompatibles avec la vie en classe . Cet amendement risque d'être utilisé pour freiner l'accueil des enfants handicapés ⁵. En tout cas,

⁵ Cet amendement a été retiré par le parlement, tout enfant doit pouvoir être scolarisé dans l'établissement de son secteur, sans exception.

tout enfant sera inscrit sur les listes des écoles de son quartier. Si l'enfant est scolarisé en CLIS ou en UPI dans un autre établissement scolaire, on pourra enlever son nom des listes des écoles de quartier et l'inscrire dans l'école effectivement fréquentée ; si l'enfant est accueilli en établissement spécialisé, il restera inscrit dans son école de quartier ; si l'établissement spécialisé est éloigné et qu'il souhaite intégrer une école de proximité pour faciliter ses déplacements, à ce moment-là l'enfant sera inscrit à l'école qu'il fréquente et rayé de l'autre liste⁶. Mais quel que soit le type de prise en charge, l'enfant est inscrit dans une école. Ce n'est pas seulement une mesure symbolique, cela veut dire qu'à tout moment les parents peuvent changer de lieu de scolarisation et revenir dans l'école de quartier. A charge au système d'accueillir ces enfants... Certes, pour un certain nombre d'écoles dépourvues de moyens de formation et d'accompagnement, cela posera des problèmes : elles devront assurer. Mais, d'un autre côté, c'est développer une scolarisation effective des enfants. Car il faut reconnaître que, dans un pays comme la France, avoir quelques dizaines de milliers d'enfants non scolarisés, c'est idéologiquement, politiquement et humainement insoutenable. Imaginez les difficultés actuelles des familles qui soutiennent seules, au quotidien, leurs enfants (en général des cas lourds) !

4. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS

4.1. Pourquoi cette nouvelle formation ?

Parce qu'il y a évolution des métiers de l'enseignement spécialisé.

- **Évolution de la prise en charge** des élèves à besoins éducatifs particuliers. La politique de maintien maximal des élèves handicapés dans les classes ordinaires oblige à préparer les enseignants à accompagner ce maintien qui implique des actions auprès des élèves, un travail avec les familles, mais aussi un accompagnement des équipes pédagogiques et des enseignants.

- **Nombre important de postes AIS occupés par des personnes non spécialisées** : Ce nombre pose problème puisque, pour une des quatre priorités du quinquennat présidentiel (l'intégration des personnes handicapées), on manque de personnels.

- **Taux d'évaporation des enseignants spécialisés important**. Les enseignants spécialisés ne restent pas *ad vitam aeternam* sur leur poste. Il faut essayer de les fidéliser, car beaucoup retournent vers l'éducation ordinaire. Le passage d'une option à l'autre devrait être facilité.

- **Critiques de la formation spécialisée** telle qu'elle était auparavant :

- le contenu est trop théorique et pas assez en lien avec la pratique de terrain.
- Une formation trop longue : deux ans au minimum (un an de formation théorique et un an de stage sur le terrain), trois ans pour ceux qui étaient dans une formation en alternance, formation à distance, formation en cours d'exercice.
- Une densité trop importante des contenus.
- Une certification beaucoup trop lourde : quatre épreuves (l'épreuve de l'US 1, la question orale de l'US 2, la soutenance de mémoire, l'épreuve en classe) éprouvantes, dont la pertinence de certaines est critiquée par rapport à l'évaluation de compétences professionnelles.
- Une formation continue trop rare, voire inexistante à certains endroits.

⁶ Dans ce cas une convention qui définit les modalités de la scolarisation est signée entre l'Etablissement spécialisé et l' Education nationale.

- **Faiblesse de la scolarisation des élèves handicapés dans le second degré**

L'accompagnement de ces élèves se fait essentiellement par des enseignants du premier degré, l'implication, et la formation des enseignants du second degré est nécessaire pour la réussite de la politique d'intégration.

4.2. Les axes de la nouvelle formation

- **Réduction du temps de formation initiale, mais, en compensation, augmentation de la formation continue.**

- Passage de vingt-trois semaines de formation initiale, théorique, à quinze semaines.
- Création des *Modules de Formation d'Initiative Nationale* (MFIN), destinés soit à des « sur-spécialisations », des remises à niveaux ou des enseignants non-spécialisés qui accueillent des enfants à besoins éducatifs particuliers. Ce sont des modules d'une à deux semaines, de 25 à 50 heures.

- **Alternance des lieux et des moments de formation**, avec liaisons entre le terrain et les centre de formation, entre la pratique de classe et les apports théoriques. Ces liens sont identifiés à trois niveaux.

- Le premier, c'est sur les unités de formation telles qu'elles sont définies : on recentre fortement sur les pratiques.

- Le deuxième, ce sont des moments identifiés d'analyses de pratique. L'analyse de pratique, c'est quelque chose de labellisé, c'est un cadre théorique. La volonté du ministère est de forcer les formateurs à mettre en place cette analyse de pratique. Ce n'est pas encore fait, car de nombreux formateurs se demandent ce qu'il y a derrière, sur le plan conceptuel, sur le plan de la fonctionnalité et sur la mise en œuvre. Ensuite, quel cadre donner à l'analyse de pratique ? Est-on sur une analyse de pratique théorique (c'est-à-dire que l'on va travailler essentiellement sur le discours sur sa pratique) , ou est-on sur une analyse de type anthropologique (c'est-à-dire que l'on va travailler sur les outils, sur les pratiques, sur les relations...) ? Les prises de position sont différentes. À mon avis, les deux peuvent coexister.

- Le troisième, c'est le mémoire professionnel. Dans le mémoire professionnel, le stagiaire problématise une pratique de terrain sur laquelle il s'appuie pour se poser un certain nombre de questions qui vont avoir des réponses dans des recherches plus théoriques. C'est ce va-et-vient entre questionnement de terrain et recherches théoriques qui devrait apparaître dans le mémoire professionnel, car il est plus en accord avec le fonctionnement du praticien dans son quotidien qui expérimente d'abord, puis va chercher à éclairer, analyser, comprendre et améliorer sa pratique à la lumière de la théorie. On fonctionne rarement dans le sens inverse.

- **Recentrage des contenus sur les pratiques pédagogiques.** Des apports de formation fortement théoriques ou fortement psychologiques devraient être réduits au profit de la pratique en classe, autour des pratiques pédagogiques adaptées aux difficultés des élèves.

- **Allègement de la certification.** Cela a fait l'objet de discussions et de compromis entre les représentants des personnels, les IUFM et le ministère. Au début, le ministère souhaitait n'avoir qu'une épreuve en classe équivalant à l'US 3, dont la partie entretien serait renforcée. Mais les IUFM ont rappelé qu'ils étaient des lieux de formation universitaire et qu'ils visaient une reconnaissance du Capa-sh comme un diplôme du niveau de la maîtrise, ce que les universités n'accepteront jamais si on reste sur une certification uniquement pratique. Donc, il y a eu maintien du mémoire professionnel. Personnellement, si j'avais eu à choisir, ce n'est pas cette épreuve écrite que j'aurais conservée. Je pense qu'il y a d'autres types d'écrits qui peuvent évaluer des compétences professionnelles, qui s'appuient sur des actes professionnels complexes: l'élaboration d'un projet d'aide, la construction d'un outil d'évaluation, une analyse d' action, la programmation d' activités adaptées ...

• **Maintien des options actuelles du CAPSAIS**, ce qui ne va pas dans le sens de l'évolution puisqu'on reste lié à un fonctionnement par déficiences, et non pas par besoins.

4.3. Présentation du CAPA-SH et du 2CA-SH

• **Présentation générale**

Le CAPA-SH (1^{er} degré) est une formation de base de 400 heures (200 heures pour l'UF1 et 200 heures pour l'UF2 et l'UF3) en trois unités de formation, avec un examen final et une certification. Pour le 2CA-SH (second degré), la formation de base de 150 heures (75 heures pour l'UF1 et 75 heures pour l'UF2 et l'UF3) est moindre, en trois unités de formation, avec un examen final et un certificat complémentaire pour la première fois. Néanmoins, ce certificat complémentaire ne donne pas droit à une revalorisation indiciaire.

• **Détail des unités de formation**

UF1 : Pratiques pédagogiques différenciées adaptées aux besoins des élèves

- Analyse des besoins éducatifs particuliers : connaissance de l'enfant et de son handicap, connaissance des conséquences du handicap sur l'apprentissage.

- Adaptations pédagogiques, didactiques, éducatives : méthodologie de l'observation et de l'évaluation ; choix des démarches ; élaboration des outils.

Cette UF représente la moitié du temps de la formation théorique. C'est une orientation forte du ministère pour privilégier la connaissance non pas du handicap mais de ses conséquences sur les apprentissages, et surtout la connaissance des adaptations pédagogiques, la pratique de la classe.

UF2 : Pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle

L'UF2 représente en gros le quart de la formation. Tout ce qui est travail d'un enseignant spécialisé avec d'autres professionnels était un élément déjà présent dans le CAPSAIS, mais il n'apparaissait pas dans le volume horaire et dans la nomenclature de toutes les compétences, il apparaissait comme une compétence parmi d'autres, mais sur laquelle on ne passait pas forcément beaucoup de temps.

- Méthodologie des projets en partenariat : notion de projet et concepts ; travail en partenariat dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets.

- Construction de l'identité professionnelle

C'est un point original par rapport au CAPSAIS. Nous désirons avoir des enseignants spécialisés qui savent se positionner en tant qu'enseignants, dans un milieu pluriprofessionnel, pluricatégoriel. Jusqu'alors certains d'entre eux avaient tendance à être noyés et phagocytés par les autres professionnels, surtout dans le domaine du handicap mental, ils avaient du mal à se positionner face aux éducateurs, orthophonistes, ergothérapeutes, éducateurs sportifs ... au risque de l'amalgame entre ces fonctions. Dans cette réflexion, nous souhaitons vraiment que les enseignants sachent bien quel est leur positionnement, le rôle de l'école, le rôle de la classe, le rôle des apprentissages,... dans une équipe catégorielle et dans un établissement accueillant des enfants ayant besoin de soins mais aussi d'éducation.

UF3 : Pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social.

- Connaissance de l'environnement institutionnel et réglementaire : histoire des politiques de de l' AIS, connaissance du cadre règlementaire et, nouveauté, la connaissance du contexte européen et international permettant de comprendre les politiques et les actions.

- Concept et outil référence : approche sociologique et culturelle du handicap et de la difficulté scolaire. Nous sentons que ce dernier point devrait amener l'enseignant à casser peut-être un certain nombre de représentations autour des origines de la construction de la

difficulté scolaire, de la construction du handicap, de la place du handicapé à l'intérieur d'une société. Son attitude professionnelle doit s'appuyer sur des connaissances et aussi des convictions, une réflexion sur l'éthique de l'enseignant spécialisé et de la place de la personne handicapée, de l'enfant différent à l'intérieur de l' Ecole et la société.

Les représentations négatives sur le handicap et sur les conséquences de la présence de l'enfant handicapé à l'intérieur de l'école freinent leur accueil dans l'école. Ceux qui sont en première ligne pour travailler sur ces représentations sont les enseignants.

• Organisation de la formation CAPA-SH

L'originalité par rapport au CAPSAIS est que les enseignants sont sur un poste qui correspond à l'option, puisqu'il y a une articulation entre terrain et formation. Ils ont trois semaines de formation préalable à la prise en charge de leur classe dans l'année n-1

• Organisation du 2CA-SH

C'est une formation par groupes de 50 heures, donc deux semaines qu'ils peuvent suivre sur un, deux ou trois ans. Cette particularité risque d'entraîner des difficultés de mise en œuvre, comment jongler avec des stagiaires qui peuvent se former sur des temps si différents ?

• Les opérations et les procédures administratives.

Pour le 2CA-SH, l'examen est en une séance de 55 minutes parce que c'est la durée habituelle d'un cours. Cela doit avoir lieu en même temps que la soutenance de mémoire, car le jury doit être le même pour les deux épreuves.

Pour le CAPA-SH, nous avons 2 séquences de 90 minutes, entretien et soutenance de mémoire, la moyenne et toujours le 5/20 à une épreuve éliminatoire, comme pour le CAPSAIS.

Il y a donc un allègement considérable de la certification.

• Vers de nouvelles pratiques de formation

Le but du Ministère était d'augmenter le nombre de stagiaires pour que l'on puisse avoir un minimum de deux mille stagiaires, de façon à pouvoir remplir tous les postes AIS. Nous ne sommes pas loin de cet objectif mais le nombre d'enseignants spécialisés et le nombre d'enseignants qui se forment sont répartis inégalement sur le territoire. Le CAPA-SH a comme effet de simplifier la formation, d'alléger la certification et de réduire les modalités de formations (4 pour le Capsais) à une seule. Cependant ce modèle ne répond pas à des besoins : plus l'on se rapproche d'un centre de formation, plus l'on a d'enseignants formés ! Dans certains départements à deux ou trois heures de transport d'un centre de formation, le nombre de spécialisés est réduit. Les personnels éloignés d'un centre de formation demandent un autre mode de formation.

Nous étudions, pour répondre à cette demande, une nouvelle modalité de formation, à distance, sur un modèle déjà mis en place pendant 7 ans au Cnefei et qui a donné toute satisfaction (résultats aux épreuves de certification égaux à ceux des IUFM). Il ne s'agit pas d'une formation classique à distance, mais plutôt d'un accompagnement individualisé du stagiaire pendant deux ans, avec des regroupements nationaux, un accompagnement local, des cours et une aide à l'écriture du mémoire. C'est un mode de formation qui pourrait intéresser l'enseignement catholique et faire l'objet d'un partenariat.

Nous avons vu à travers cette présentation des évolutions de l'AIS la cohérence entre les orientations européennes, la nouvelle loi sur les droits et la participation des personnes handicapées et les réponses institutionnelles comme les AVS, la formation des enseignants. La place croissante de la personne, du citoyen dans les choix qui la concernent, l'arrivée du droit commun dans un champ, celui de l'AIS, qui historiquement était resté à sa marge vont entraîner dans les mois futurs des bouleversements importants dans nos attitudes et nos pratiques. A nous de réagir pour y répondre en citoyens et en professionnels.