



La place des personnes handicapées dans la société

Un des axes majeurs de la politique en faveur des personnes handicapées porte sur l'intégration en milieu ordinaire. Ainsi tout enfant, si son état de santé le permet, devra être en priorité inscrit dans l'école de quartier où il réside. Afin de veiller à la non-discrimination à l'embauche, mesures incitatives et sanctions sont accrues.

Intégration scolaire et éducation spéciale

Marie-Claude Courteix

Chef de la mission de l'adaptation et de l'intégration scolaire, ministère de l'Éducation nationale

Le titre choisi pour cet article invite à questionner les modalités, successivement privilégiées en France, pour penser l'éducation de jeunes présentant (ou censés présenter) une déficience, une maladie invalidante, un handicap. Cette question émerge à la fin du XIX^e siècle, d'abord en termes de débat sur leur « éducatibilité », à l'instigation de personnalités, souvent issues ou proches du monde médical. On pense notamment à Bourneville, médecin chef de l'hospice de Bicêtre, créateur en 1882 de la Fondation Vallée, première véritable section d'asile pour l'accueil des enfants idiots. Sa démarche est portée par la conviction que ces enfants sont éducatibles, même si l'on ne peut espérer les guérir.

Une tradition d'éducation « spéciale » : éduquer séparément les élèves différents

Pour Philippe Raynaud¹, cette conviction de la possibilité d'éduquer et de soigner est à l'origine de la naissance de la psychiatrie comme de l'éducation spécialisée.

« Les traits essentiels de l'éducation spécialisée apparaissent donc dès ses origines : elle repose sur la combi-

naison de la ségrégation (comme moyen de protection et création de nouvelles situations d'apprentissage) et de l'intégration (comme but final de l'éducation); elle vise la totalité de la personne, même si elle admet une relative autonomie des différents apprentissages. »

Dans notre pays, l'ouverture d'un espace pour l'éducation spéciale au sein de l'école s'effectue grâce au vote de la loi du 15 avril 1909 qui autorise la création de classes et écoles autonomes de perfectionnement au bénéfice des enfants arriérés et instables, appelés encore « anormaux d'école » par opposition aux « anormaux d'asile ».

La croyance en la vertu du « traitement à part » pour les élèves qui ne parviennent pas à s'inscrire dans la « norme scolaire » constitue la pierre angulaire du système qui se construit au fil des années.

À cet égard, le modèle est en place dès 1909², même s'il se généralise seulement trente-cinq ans plus tard (entre 1945 et 1970) : la réponse que suggère la loi du 15 avril 1909 repose sur un *a priori* qui sera longtemps partagé (et qui est encore revendiqué par certains acteurs

1. Philippe Raynaud, « L'éducation spécialisée », in Encyclopaedia Universalis, Vol. « Mise à jour 1984 » (p. 219-222)

2. Cf. Vial Monquie, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, A. Colin 1990.

aujourd'hui même) : pour bien éduquer les élèves qui ont des besoins « spéciaux », il faut des maîtres ayant une formation « spéciale » exerçant dans des classes et des établissements « spéciaux, séparés de l'école commune »³.

Cette conviction largement partagée traverse toute l'élaboration des réponses apportées tant à la difficulté scolaire qu'à la déficience sensorielle, motrice ou intellectuelle, ou encore à la maladie mentale ou somatique, pendant presque trois quarts de siècle. Ce type de réponse n'est d'ailleurs pas propre à la France, mais commun à bien des systèmes éducatifs, du moins jusqu'au milieu des années soixante-dix. Certaines tendances sont cependant particulièrement marquées en France : d'une part, l'assimilation fréquente et abusive de la difficulté scolaire à une « déficience intellectuelle légère », d'autre part, le poids très important du médical dans l'approche des processus « d'échec scolaire » et qui va contribuer à légitimer la délégation de l'éducation des enfants présumés déficients ou handicapés à des établissements médico-éducatifs, placés sous la tutelle du ministère en charge des Affaires sociales et financés par les crédits de l'assurance maladie (ce qui constitue véritablement une spécificité française).

C'est aussi cette tradition qui rend compte, au moins pour partie, de la faible ambition scolaire pour ces élèves qui se traduit notamment par le fait que seuls des postes d'enseignants du premier degré seront dits « spécialisés », et surtout que seuls des enseignants du premier degré auront la possibilité de recevoir une formation validée par une certification pour exercer auprès de ces élèves, et cela jusqu'à la rentrée 2004.

Cette tradition a retardé l'émergence d'une approche « compensatrice » visant à répondre aux besoins pour favoriser le développement des potentialités.

Néanmoins, et s'agissant au moins des principes d'action, un tournant essentiel s'effectue au cours de l'année 1975. Cette même année, sont votées deux lois. La première est bien sûr la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Elle affirme leur droit à accéder aux institutions ouvertes à tous et à se maintenir dans un cadre ordinaire de travail et de vie. L'autre, du 11 juillet 1975, connue sous le nom de loi Haby, organise le système éducatif dans la forme qu'on lui connaît aujourd'hui et entend mettre un terme à l'existence des filières, notamment en posant le principe du « collège unique ». Elle ne modifiera pas cependant sensiblement la situation des jeunes handicapés, préférentiellement orientés vers des filières ou des établissements spécialisés.

Ainsi, même après le vote de la loi du 30 juin 1975, l'accès à l'institution scolaire demeure fragile et aléatoire pour de nombreux élèves en situation de handicap. Le contexte institutionnel ne change guère jusqu'au début

des années quatre-vingt-dix. Lorsque l'on analyse les résistances ou les obstacles rencontrés, on constate que demeurent prédominantes les convictions selon lesquelles handicap est synonyme de déficience, donc de difficultés scolaires, justifiant protection au sein de l'institution spécialisée et scolarisation séparée.

Proposer, dans l'école de tous, des réponses aux élèves présentant un handicap

On ne peut cependant méconnaître les évolutions sensibles qui se sont fait jour depuis le début des années quatre-vingt-dix, dynamisées plus récemment par la mise en place du plan Handiscol (à partir de 1999), et qui se traduisent par l'accroissement rapide du nombre d'élèves intégrés.

Dans la période qui suit l'entrée en vigueur de la loi relative à l'éducation du 10 juillet 1989, un ensemble d'éléments a concouru à favoriser les démarches de scolarisation en milieu ordinaire d'élèves en situation de handicap.

Ce sont en premier lieu dans les principes organisateurs de la loi que se trouvent au moins deux des éléments particulièrement propices à ces démarches :

- d'une part, la conviction que la diversité des élèves est la réalité première de toute classe et que la recherche du « groupe homogène » est vaine ;
- d'autre part, l'affirmation selon laquelle 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.

En outre, dans le même temps la rénovation des textes réglementant l'organisation et le fonctionnement des établissements et services médico-éducatifs (annexes XXIV au décret du 9 mars 1956) va permettre le développement des services de soutien à l'intégration scolaire et dynamiser largement les démarches.

Mais c'est essentiellement à partir de 1999, grâce à la mise en œuvre du plan Handiscol — en réponse aux défaillances constatées dans le rapport conjoint remis par les Inspections générales de l'Éducation nationale et des Affaires sociales (IGEN-Igas) d'avril 1999 — que le processus de scolarisation en milieu ordinaire va s'accélérer dans le cadre d'une intense coopération entre les deux ministères directement concernés et qui se traduit notamment par la publication conjointe d'un certain nombre d'orientations communes aux ministères en charge de l'Éducation nationale et de l'Action sociale.

Ainsi, et en cohérence avec ces principes, les textes publiés en avril 2002⁴ assignent aux dispositifs d'adaptation d'une part, d'intégration d'autre part, la fonction de ressources, différentes mais complémentaires, tendant à assurer une plus grande différenciation des réponses

3. Cf. Mège-Courteix Marie-Claude, *Des aides spécialisées au bénéfice des élèves. Une mission de service public*. ESF éditeur coll. Actions sociales/Société, 1999.

4. Circulaires n° 2002-111, *Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie*, et n° 2002-113, *Les dispositifs de l'AIS dans le premier degré*, du 30 avril 2002.



pédagogiques aux besoins des élèves, ces dispositifs ne constituant d'ailleurs qu'une partie des ressources disponibles.

Dans cette perspective, les dispositifs collectifs d'intégration scolaire, classes d'intégration scolaire (CLIS) ou unités pédagogiques d'intégration (UPI), n'ont d'autre vocation que de favoriser la construction de parcours de scolarisation pour des élèves ayant des besoins éducatifs relativement proches et qui peuvent, à certains moments, ne pas trouver toutes les réponses qui leur sont utiles dans le cadre d'une intégration individuelle dans une classe.

En effet, ce qui caractérise les élèves handicapés, c'est qu'ils vont avoir besoin durablement non seulement d'adaptations des situations pédagogiques, mais aussi d'accompagnements d'une autre nature (éducatifs, rééducatifs, thérapeutiques). Il faut répondre à ces différents besoins de telle sorte que la multiplicité des aides concourt à un objectif commun : développer les compétences des élèves, leur permettre de réaliser tous les apprentissages sociaux et scolaires dont ils sont capables en assurant leur maintien dans toute la mesure du possible dans l'école commune. C'est à cette condition qu'il est possible de réduire les incapacités et les désavantages qui aggravent la « situation de handicap ».

Au cours de ces dernières années, le nombre d'entre eux qui ont pu poursuivre une scolarisation en milieu ordinaire s'est considérablement accru et s'est même accru très rapidement. En 1999, dans le rapport précité, les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale et des Affaires sociales évaluaient à un sur trois le nombre de ces élèves qui étaient accueillis dans les établissements scolaires. L'enquête conduite à l'occasion du rapport Lachaud⁵, relatif à la scolarisation des jeunes handicapés, confirme d'autres analyses et permet de dire qu'en quatre ans, le nombre d'élèves handicapés scolarisés s'est accru sensiblement et représente maintenant environ un sur deux.

Une note d'information commune⁶ publiée par les directions statistiques des deux ministères a permis de dresser un état des lieux très complet des données disponibles en ce domaine.

D'autres éléments attestent de la réalité de cette dynamique. C'est ainsi qu'entre 2002 et 2004, le nombre d'élèves handicapés scolarisés à temps plein dans le second degré est passé de 20 587 à 27 603, et scolarisés à temps partiel de 1 666 à 2 479.

Au cours de l'année 2002-2003, 7 650 étudiants poursuivaient leurs études, soit à l'université, soit dans des classes post-baccalauréat. Même si ce nombre reste modeste, on note cependant une augmentation de 54,7 % en cinq ans.

Répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves

Pour dépasser les difficultés qui demeurent, il est utile de mobiliser dans ce qu'elle a de plus fécond la notion

de « besoins éducatifs particuliers », dont l'usage s'est beaucoup développé en Europe et qui — au demeurant — ne concerne pas seulement les élèves handicapés. Mais, appliquée à ces élèves, elle conduit à s'interroger sur les moyens qui doivent être mobilisés pour répondre à leurs besoins et assurer la continuité de leur parcours de formation. Or les réponses efficaces sont précisément celles qui conjuguent aides à l'élève et aménagement de l'environnement.

C'est ainsi que les mesures récentes ont permis d'offrir aux élèves de nouvelles formes d'aides compensant les restrictions d'autonomie, caractéristiques de la situation de handicap :

- En assurant le financement depuis 2001 d'aides techniques : des matériels pédagogiques adaptés peuvent faire l'objet d'un prêt individuel aux élèves sur décision de la CDES (8 millions d'euros en 2001 et 15 millions en 2002, plus de 16 millions en 2003). Cette mesure est désormais consolidée en loi de finances 2004 à hauteur de 23 millions d'euros.

- En assurant, depuis la rentrée 2003, le financement d'assistants d'éducation pour assurer les fonctions d'auxiliaires de vie scolaire (AVS). À partir de la rentrée 2003 et en assurant progressivement la transition avec le dispositif emplois-jeunes qui avait permis l'expérimentation, ce sont plus de 6 000 emplois gérés et rémunérés par l'Éducation nationale qui sont destinés à ces fonctions.

Cependant, il faut aussi rendre l'établissement scolaire plus accessible et, pour ce faire, il est nécessaire de diversifier les réponses pour rendre possibles des parcours.

L'accroissement de la scolarisation des élèves handicapés et leur accès de plus en plus fréquent aux établissements du second degré rendent beaucoup plus perceptible l'anticipation indispensable pour concilier au mieux la demande d'une scolarisation de proximité et l'exigence de technicité et de qualité des réponses.

Les dispositifs d'intégration collective appropriés aux besoins communs d'un groupe d'élèves et bénéficiant des appuis techniques nécessaires ne peuvent être disponibles dans tous les établissements scolaires. Le choix de l'implantation de nouvelles UPI, dont la création⁷ a été annoncée en janvier 2003, implique une réflexion préalable et concertée avec les partenaires indispensables que sont les collectivités locales et l'administration des Affaires sociales.

Dans l'ensemble des réponses à proposer pour assurer la continuité des parcours, les établissements et services médico-éducatifs ont évidemment toute leur place, qu'il s'agisse d'assurer, notamment en appui aux dispositifs collectifs, les accompagnements indispensables à l'élève au sein de l'école ou de l'établissement scolaire ou d'offrir une solution plus globale lorsque, provisoirement ou plus durablement, la scolarisation en milieu ordinaire s'avère peu appropriée aux besoins de l'enfant et de l'adolescent.

Cette possibilité d'assurer des transitions plus souples

5. Rapport remis en septembre 2003, à sa demande, au ministre de l'Éducation nationale, par Yvan Lachaud, député du Gard.

6. Note d'information 03-11 (février) de la Direction de l'évaluation et de la prospective (MENESR) et n° 216 janvier 2003 de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (MSPS-METCS).

7. Création prévue de 1 000 UPI supplémentaires entre 2003 et 2007

et plus faciles, voire de véritables passerelles entre établissements scolaires, établissements sanitaires ou médico-sociaux est l'une des conditions de réalisation de parcours plus fluides, tenant compte de l'évolution des besoins des jeunes, tout comme l'accompagnement par une assistance pédagogique à domicile de jeunes dont la scolarité est provisoirement interrompue en prévoyant, dans certains cas, le recours à des modalités d'enseignement à distance.

Tout cela suppose une forte concertation de l'ensemble des partenaires locaux. Les contraintes géographiques tout comme l'équipement existant sont très différents selon les lieux. Le taux de prévalence varie sensiblement selon les déficiences. Leurs conséquences sur les apprentissages scolaires, selon l'âge, la gravité des atteintes ou le moment de la scolarité, sont diverses. Enfin, sur le versant proprement scolaire, la poursuite de la scolarité dans le second degré, notamment en lycée, avec la contrainte supplémentaire qu'induit le choix des langues, des options, des sections, est génératrice de nouvelles complexités et laisse peu de place à l'improvisation.

Répondre à des besoins d'ordres différents et les organiser en un projet individualisé cohérent

Ce point est sans doute l'un de ceux sur lesquels on a le plus progressé sans toutefois parvenir toujours à préciser, au sein de ce projet, le programme pédagogique personnalisé qui permet d'identifier les objectifs d'apprentissage attendus. Mais 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.

Certes les aides techniques (de type matériels pédagogiques adaptés) ou les aides humaines (auxiliaires de vie scolaire) constituent autant d'éléments de compensation qui concourent à une facilitation de la scolarité. Elles ne peuvent cependant se substituer aux réponses proprement pédagogiques ; il ne suffit pas de doter un élève d'un ordinateur à usage individuel pour que cela constitue « en soi » une facilitation.

Quant aux aides humaines, elles peuvent de manière plus subtile réintroduire, si l'on n'y prend garde, une autre forme de traitement à part, au sein même de la 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 au sein même de la classe et utile pour tous les élèves.

Prendre en charge la diversité des besoins des élèves mobilise nécessairement une organisation des réponses conçue en commun par l'équipe éducative et qui inclut les personnels enseignants et non enseignants de l'Éducation nationale, mais aussi les intervenants extérieurs apportant des soins et des rééducations. 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. 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.

Ces deux registres de l'action, on le perçoit, sont marqués par une tension entre la dimension individuelle et la dimension collective des projets : 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, l'organisation réfléchie du milieu scolaire qui rend possible la mise en œuvre de l'aide.

Assurer une meilleure qualité des réponses pédagogiques en diversifiant les modalités d'accès à la formation spécialisée

Il n'est pas possible d'espérer donner en formation initiale des enseignants, ni même en formation initiale spécialisée, l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice du métier, compte tenu de la diversité de ses formes et de l'évolution des pratiques.

C'est ce qui a motivé la rénovation de la formation spécialisée des enseignants du premier degré et la mise en œuvre de modalités propres aux enseignants des collèges et lycées.

À l'issue de la formation de base, des modules complémentaires sont proposés afin d'accompagner la pratique des enseignants spécialisés qui peuvent exercer auprès des élèves dans différents contextes. Ces modules permettent également de proposer des temps de formation à des enseignants qui accueillent, individuellement, dans leur classe des élèves exigeant des aménagements de situations pédagogiques.

En forme de conclusion

Dans le cadre nouveau proposé par la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la notion d'éducation spéciale a été supprimée. Il s'agit par là même de signifier qu'il y a un droit imprescriptible à l'éducation pour tous et — en outre — une exigence pour les jeunes handicapés : adapter les situations ou les conditions de cette éducation pour accroître l'égalité des chances.

C'est à ce changement nécessaire de perspectives que nous invite le législateur. C'est donc sur l'amélioration de la continuité des parcours de formation, adaptés aux possibilités et aux compétences de chacun en vue, selon les cas, d'un accès à l'université, d'une formation, d'une insertion sociale et/ou professionnelle, que doivent aujourd'hui porter les efforts de tous les partenaires. Telle est la tâche qui s'impose à l'école, mais que l'école ne réalisera pas seule tant il est vrai que, pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves handicapés, la coopération de l'ensemble des professionnels du secteur est indispensable. ♿