

L'éducation inclusive en France : des avancées significatives et de nouveaux défis

É. PLAISANCE

RÉSUMÉ : L'éducation inclusive en France : des avancées significatives et de nouveaux défis

Comme la plupart des pays comparables, la France a un passé historique d'éducation spéciale séparée pour les enfants autrefois nommés péjorativement « anormaux ». Dès les années 70, un système d'accueil plus diversifié est proposé. Mais c'est à partir des années 2000, sous l'influence des débats internationaux sur les droits, que la priorité à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap est nettement affirmée. Est-on, pour autant, dans l'affirmation claire et la pratique effective de l'éducation inclusive ? On peut repérer de nouvelles avancées et des défis qui subsistent.

Mots clés : Éducation inclusive – Droits – Médico-social – Accompagnement.

SUMMARY: Inclusive education in France: significant progress and new challenges

Like most comparable countries, France has a historic past of separated special education for children formerly called pejoratively "abnormal". Starting in the 70s, a more diversified education system was proposed. But since the 2000s, prioritizing the education of children in a situation of handicap in a common environment is distinctly affirmed (under the influence of the international debates on access rights). However, is inclusive education clearly affirmed and practiced effectively? Remaining new advances and challenges may be identified.

Key words: Inclusive education – Rights – Medico-social – Support.

RESUMEN: La educación inclusiva en Francia: avances significativos y nuevos desafíos

Como la mayoría de los países comparables, Francia tiene un pasado histórico de educación especial separada para los niños anteriormente denominados peyorativamente "anormales". A partir de la década de 1970 se ofreció un sistema de recepción más diversificado. Pero fue a partir de la década de 2000, bajo la influencia de los debates internacionales sobre los derechos, que se afirmó claramente la prioridad de escolarizar los niños con discapacidad en entornos convencionales. ¿Estamos, sin embargo, en la clara afirmación y práctica efectiva de la educación inclusiva? Podemos identificar nuevos avances y desafíos que quedan.

Palabras clave: Educación inclusiva – Derechos – Médico-social – Apoyo.

Professeur émérite de l'Université Paris Descartes, Professeur invité de l'Université Unirio à Rio de Janeiro. erplaisance@gmail.com

Conflicts d'intérêts : l'auteur déclare n'avoir aucun conflit d'intérêt.

Quelques éléments de ce texte original sont issus d'une note d'information pour une association française de parents d'élèves.

Pour citer cet article : Plaisance, É. (2022). L'éducation inclusive en France : des avancées significatives et de nouveaux défis. A.N.A.E., 177, 000-000

Introduction

La diffusion internationale du modèle éducatif inclusif est maintenant une chose bien acquise, avec l'appui d'organismes à dimension mondiale, principalement l'UNESCO, l'OCDE, l'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive. Un bilan international permet de dresser une typologie des pays selon leur mode d'adhésion à l'éducation inclusive (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016, p. 28-29). Les uns sont « essentialistes », visant des élèves repérés comme « handicapés » ou à « besoins particuliers » et orientant vers des mesures traditionnelles comme des unités spéciales en milieu scolaire ordinaire, des modalités de soutien spécifiques. D'autres pays sont à tendance « universaliste » car ils développent en priorité des mesures globales sur l'environnement éducatif, visant l'accessibilité généralisée.

On peut alors se poser la question de savoir où se situe la France dans cet ensemble contrasté. Elle a traditionnellement développé un modèle mixte. Mais comment expliciter cette mixité, par définition paradoxale. C'est ce que propose cet article, en rappelant rapidement les racines historiques de l'éducation spéciale envers des enfants désignés « anormaux », puis en montrant les avancées vers une autre modalité d'accueil et d'éducation de type intégratif pour des enfants dits « inadaptés » ou « handicapés », enfin en soulignant les progrès vers une éducation inclusive qui soulève de nouveaux défis à surmonter. L'hypothèse est de montrer que les orientations actuelles vers l'éducation inclusive ne relèvent pas d'une génération spontanée, mais sont l'objet d'une maturation par des mesures qui ont progressivement permis des transformations des conceptions, des institutions et des pratiques.

L'éducation spéciale, une tradition séparatiste progressivement dépassée

Ce type de scolarisation des enfants dits « anormaux » correspondait à une représentation des particularités de ce public considéré lui-même comme spécial, c'est-à-dire hors normes, inapte à fréquenter les écoles et *a fortiori* les classes ordinaires. Pour le cas français, qui ne diffère pas fondamentalement d'autres pays en Europe, on peut distinguer trois étapes du spécial.

Une première étape est celle des pionniers de l'éducation des enfants avec déficiences sensorielles : l'Abbé de l'Épée « l'instituteur

des sourds-muets » ; Valentin Haüy, qui permet la naissance du code alphabétique pour les jeunes aveugles, mis au point ensuite par son célèbre disciple Louis Braille. Ces deux exemples montrent l'invention de modes de communication élaborés dans des écoles spécifiques, devenues ensuite des Instituts Nationaux reconnus par la République.

La deuxième étape est celle des enfants déficients mentaux à partir du 19^e siècle, où le débat fondamental est celui de la reconnaissance de leurs possibilités éducatives, de leur « éducabilité ». Aux conceptions nativistes sur les limites indépassables de l'arriération (par exemple, le médecin aliéniste Philippe Pinel) s'opposent des conceptions qui relèvent le défi de l'éducation adaptée (Jean-Marc Itard qui postule la « curabilité » du cas célèbre de Victor de l'Aveyron). La période de la fin du 19^e siècle et du début du 20^e siècle est bien documentée pour montrer l'investissement de l'école par des spécialistes de l'enfance anormale, dont les plus connus sont Binet et Simon (1907) qui incitent à la création de classes dites de perfectionnement pour des arriérés précisément repérés comme « perfectibles » (Binet & Simon, 1907 ; Vial, 1990)

Une troisième étape, dans les années 60, peut être caractérisée par une logique classificatoire des types de déficiences et par une sorte de fièvre ségrégative. Se développent en effet, au nom de la politique de l'enfance inadaptée, d'un côté, au sein de l'Éducation nationale, des institutions spéciales, principalement des classes spéciales au sein des écoles ordinaires pour tout type de déficience et, d'un autre côté, sous l'égide du ministère de la santé, à l'initiative d'associations privées, des instituts dits « médico-pédagogiques » souvent créés par des parents pour accueillir des enfants avec des déficiences mentales plus graves (Heurtier, 2016). Dans cette configuration, ce sont les classes de perfectionnement pour enfants officiellement appelés « déficients intellectuels légers » qui se développent le plus spectaculairement et qui suscitent le plus de critiques, bien rappelées dans les travaux du Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS, 1974, 1980). Sous la dénomination générique de « déficience intellectuelle légère », se retrouvent en effet un ensemble d'enfants qui dérangent, parmi lesquels des enfants issus de l'immigration et des enfants de milieux populaires. C'est le risque d'assimiler les phénomènes sociaux d'échec scolaire à des pathologies individuelles et celui d'une extension sans limites du « spécial » (CRESAS, 1980).

Vers une politique d'intégration scolaire, l'éducabilité pour tous

Les critiques précédentes ont un effet sur les décisions de politique scolaire dans la période qui suit les contestations de 1968 sur les institutions en place, par exemple les asiles, les écoles et, bien évidemment, les universités. En 1970, des dispositifs scolaires innovants sont créés au nom de l'adaptation des actions éducatives et de la prévention des échecs scolaires non seulement des classes dites « d'adaptation » mais aussi des « groupes d'aide psychopédagogique ». Dans ce renversement de perspective, ce n'est plus l'enfant « inadapté » qui est visé, avec la vision négative que cela comporte, c'est la promotion de mesures d'adaptation institutionnelle les plus précoces possibles, dès l'école maternelle, en vue de contrecarrer les risques d'échecs ultérieurs.

La loi d'orientation de 1975 « en faveur des personnes handicapées » consacre le vocabulaire du handicap, qui devient un « référentiel d'action publique » (Barral *et al.*, 2000). En affirmant « l'obligation éducative », elle pose le principe fondamental de l'éducabilité de tout type de handicap, signifiant donc le refus des anciennes distinctions entre divers niveaux d'éducabilité des enfants et adolescents (inéducatable/semi-éducatable/éducatable). Mais l'obligation peut être mise en œuvre soit dans l'éducation ordinaire, soit dans l'éducation dite encore « spéciale »¹.

Dans le sillage de la loi de 1975, c'est seulement en 1982-1983, que sont énoncées les mesures « d'intégration scolaire ». Les enfants concernés ne se limitent plus à ceux qui sont reconnus handicapés, ils peuvent aussi être en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. Cet élargissement dénote donc le souci de prendre en compte un plus large éventail d'enfants et, à terme, de dépasser les catégorisations rigides. La souplesse des formules est officiellement soulignée pour « décloisonner » les institutions et cet ensemble marque une étape décisive vers le dépassement de l'éducation spéciale. Il est pourtant vrai que cette intégration définie « en cascade » est loin de l'intégration radicale mise en place en Italie dès 1977, c'est-à-dire l'accueil en classe ordinaire de tous les enfants handicapés.

¹ • Cette dernière est définie comme associant « des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et para-médicales, soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés ».

Une avancée vers l'éducation inclusive ?

L'intitulé même de la loi du 11 février 2005 : « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » montre clairement le passage vers une conception non discriminatoire du handicap, conforme aux orientations internationales. Dans le titre IV sur l'accessibilité, c'est même la scolarité qui vient en premier lieu. Le point le plus novateur est l'inscription de tout enfant handicapé ou avec « trouble invalidant de la santé » dans l'école la plus proche du domicile, dénommée « établissement de référence », notion qui marque bien la volonté de scolariser dans l'environnement commun. Cependant, une forte nuance officielle intervient : le « parcours de formation » peut s'effectuer, non pas dans l'établissement « de référence » mais dans un autre établissement commun, ce qui est concevable en termes d'équipements ou de ressources disponibles, mais aussi dans un établissement qui ne ressort plus directement de la responsabilité de l'Éducation nationale mais du secteur médicosocial, avec d'autres professionnels. De manière euphémisée, les textes officiels parlent alors de « dispositifs adaptés » et ne maintiennent pas la notion ancienne d'enseignement spécial, qui figurait encore dans la loi de 1975².

Ces dispositifs officiels se sont heurtés à des obstacles majeurs ou même à des contournements notionnels. Dans le premier cas, l'enseignement dans les établissements médico-sociaux s'est révélé très insuffisant, voire inexistant, même bien après la loi et ses dispositifs d'application. Dans le deuxième cas, des subtilités administratives ont montré la difficulté à appliquer véritablement et dans tous les cas la nouveauté de l'établissement « de référence ». L'inscription dans celui-ci pouvait être considérée comme « fictive », l'inscription effective se passant ailleurs, dans un autre établissement, et sans rapport concret avec le premier établissement. La notion de référence se révélait alors comme purement formelle. De plus, la scolarisation en milieu scolaire ordinaire ne signifie pas automatiquement une scolarisation en classe ordinaire, car elle peut s'effectuer dans des classes dont la dénomination a évolué de celle de « classe spéciale », à « classe d'intégration scolaire » (1991), puis à « classe pour l'inclusion scolaire » (2009), enfin à « unité localisée pour l'inclusion

² • Les orientations sont formulées en termes de Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), élaboré par la Commission des droits de l'autonomie au sein des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH). Ce type de fonctionnement est toujours en vigueur en 2021.

scolaire » (2015). Ces classes, ou ces dispositifs, sont différenciés selon qu'ils concernent des enfants avec troubles sensoriels, moteurs, mentaux, ou psychiques. Le point le plus notable dans ces dénominations est leur évolution très significative vers des mesures les plus proches possibles des scolarités communes. Il faut alors entendre cette formule « pour l'inclusion » (et non « d'inclusion ») comme un pas vers une inclusion dans l'ordinaire, sans que ce soit encore totalement le cas, comme une étape qui n'arrive pas encore totalement à son terme. De fait, on a constaté des fonctionnements très contrastés d'un endroit à un autre, à la fois des fonctionnements traditionnels de classes spéciales (dans l'héritage des classes de perfectionnement pour déficients mentaux), des décloisonnements partiels avec des intégrations ponctuelles en classe ordinaire, enfin des dynamiques plus ambitieuses d'inclusion, des dispositifs ouverts en va-et-vient avec l'ordinaire pour une meilleure accessibilité pédagogique (Delaubier 2011).

Quelle est la perception des élèves de ces dispositifs « pour l'inclusion », sur leur propre situation scolaire ?

Des recherches approfondies de terrain de type ethnographique montrent les paradoxes et les difficultés du chemin vers l'éducation inclusive. Des élèves qui fréquentent à la fois un établissement ordinaire et un dispositif d'aide interne (dans un « va et vient » entre ce dispositif et les activités communes) témoignent à l'observateur des tensions qu'ils vivent dans les interactions avec les autres et dans les processus d'apprentissage.

Par exemple, Lansade (2019, p. 31) analyse la situation vécue par un groupe d'adolescents désignés handicapés mentaux et scolarisés dans un lycée professionnel. Il montre les « difficultés rencontrées par ces jeunes à être reconnus capables, et à s'inscrire dans un processus d'autonomisation ». Selon l'auteur, ces élèves subissent une « véritable épreuve sociale » dans leurs expériences, du fait même de leur désignation comme « handicapés mentaux » avec ce que cela représente comme valeurs négatives et disqualifiantes et de soupçons d'incompétence. L'objectif inclusif se heurte ici à des logiques sociales de dénomination et au caractère normatif de l'institution scolaire qui cherche à protéger ces jeunes.

Claire de Saint Martin (2019) mène une autre recherche, cette fois ci dans des écoles primaires, sur ces dispositifs de transition, et repère le point de vue des enfants nommés eux aussi handicapés mentaux. Elle met en

évidence, même dans des cas relativement favorables, des situations de « liminalité », c'est-à-dire des situations où les élèves sont plutôt dans un « entre deux », ni vraiment « exclus », ni vraiment « inclus »³.

La dynamique inclusive et sa progressive diffusion

Sur le plan des orientations conceptuelles, le spécial semble avoir été dépassé en France, au moins au niveau des formulations officielles, mais les avis ont divergé sur l'effacement de la notion d'intégration scolaire au profit de celle d'inclusion. Certains ont dénoncé l'inclusion comme un « paradigme artificiel », comme un abus de formules rhétoriques, qui pouvaient agir au détriment des accompagnements différenciés, sous l'argument d'une illusoire similitude des enfants (Gillig, 2006). D'autres observateurs, au contraire, ont pensé qu'on s'orientait vers un système véritablement inclusif mais à condition de ne pas tabler seulement sur les effets d'une loi : « le choix d'une politique inclusive ne peut s'opérer par la seule force d'une loi, il relève d'une nécessité morale qui soulève des questions d'ordre éthique, politique et social » (Gossot, 2005, p. 33).

Les évolutions législatives précédentes se comprennent dans le cadre des influences internationales, de plus en plus sensibles dans les années 2000 où les revendications des parents et des associations se sont de plus en plus formulées en termes de conquête de droit à la scolarité sans restriction. Ces transformations témoignent de la circulation internationale des revendications et des idées, d'une part, sur la dénomination des personnes, d'autre part sur la définition des politiques. Les visions en négatif des personnes dites « handicapées » ont longuement dominé les représentations et les pratiques, le plus souvent justifiées par une perception étroite de leurs pathologies, y compris dans le champ scientifique, par exemple avec le concept de déficience ou d'incapacité. Les définitions et les classifications de l'Organisation Mondiale de la Santé, elles-mêmes en évolution de 1980 (CIH) à 2001 (CIF), ont mis à mal des conceptions trop étroitement limitées à la personne comme cas pathologique. Elles ont ouvert à la mise en valeur de la dimension sociale et environnementale. En France, le

3 ● Des recherches comparatives, mettant en parallèle les avantages et les inconvénients d'un groupe expérimental (en situation d'éducation inclusive) et d'un groupe témoin (en situation d'enseignement spécial), ont été surtout développées aux États-Unis. Mais elles restent très difficiles à interpréter, étant donné les questions méthodologiques complexes de la comparaison, dues aux caractéristiques spécifiques de chaque groupe comparé et aux contextes locaux très différents.

rapport de mission confiée en 2004 à Vincent Assante par la Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, pour réviser la loi de 1975, s'est référée explicitement à la Classification Internationale du Fonctionnement de 2001 pour utiliser l'expression « situation de handicap » au lieu de celle de « handicap ». Selon le modèle interactif de la CIF, l'accent est porté sur les relations entre la personne et son contexte de vie et sur les barrières sociales qui s'opposent à sa pleine participation (Assante, 2014 ; Plaisance, 2009).

L'autre aspect, celui du passage progressif des politiques d'intégration à celles dites « d'inclusion », a lui aussi été possible grâce à l'importation notionnelle de l'anglais vers le français, facilitées par différents médiateurs (Plaisance et al., 2007). La notion d'inclusion qui, en français, s'appliquait seulement aux choses, est devenue d'un usage courant, voire dominant, pour les personnes et les groupes humains. Ont joué un rôle novateur en ce sens différents acteurs, parmi lesquels des conférenciers conviés par l'UNESCO ou l'OCDE, des formateurs d'enseignants dans les Instituts de formation des maîtres, des inspecteurs de l'éducation, de chercheurs⁴. De même, un groupe de réflexion et de pression présidé par Julia Kristeva et Charles Gardou a essayé de jouer un rôle auprès des pouvoirs publics pour « désinsulariser » le handicap, par exemple dans le domaine scolaire. Sous l'égide du groupe « Conseil National Handicap, sensibiliser, informer, former », la diffusion de la notion d'inclusion a été amplifiée, ce dont rend bien compte Julia Kristeva s'adressant dès 2003 au Président de la République :

« Je comprends ceux qui préfèrent remplacer le terme 'intégration' par 'insertion' ou 'inclusion'. Loin d'être politically correct, ce souci sémantique invite non pas à 'intégrer' au sens d'effacer la différence, mais à inclure des personnes différentes dans l'espace public (écoles, entreprises, etc.), à condition d'y aménager des parcours individualisés et des accompagnements singuliers. » (Kristeva, 2003, p. 51)

La Convention internationale des droits des personnes handicapées en 2006 a renforcé la représentation interactive de la personne handicapée et a ouvert un chemin complémentaire aux critiques des situations existantes. Pourtant, c'est seulement la loi française du 8 juillet 2013 dite « loi de refondation de l'école de la République » qui a clairement mentionné la notion d'inclusion scolaire, grâce

4 • Une recherche plus détaillée serait à développer pour repérer les réseaux d'influence et les médiateurs qui ont permis ces transformations, à l'encontre des idéologies du handicap et des mesures excluantes

à un amendement ajouté en son article 2, grâce à la pression de différentes associations de défense des personnes handicapées : le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. ». En 2019, la loi du 26 juillet dite « pour une école de la confiance » va plus loin. L'expression « inclusion scolaire » est remplacée par « scolarisation inclusive » ; le mot « handicapé » est remplacé par « en situation de handicap » ; « intégration dans la société » est remplacée par « société inclusive ». Autant de modifications législatives qui, en s'adaptant aux débats sociaux, permettent de mesurer les chemins parcourus à ce niveau terminologique. Nombre d'autres textes officiels du ministère de l'éducation avaient aussi adopté antérieurement, le plus souvent de manière spontanée et sans guère d'explicitation, l'expression de « besoin éducatif particulier », issue encore de l'anglais, plus précisément du rapport britannique Warnock de 1978, qui prévoyait de contrer la notion médicalisante de déficience. Certes, il s'agit d'expressions mais les mots sont représentatifs des représentations et, d'une certaine manière, ils contribuent à faire les choses en permettant de définir des modalités d'action.

Scolariser en milieu ordinaire ? Le défi des réalités

Où en est-on aujourd'hui ? Les données statistiques sont essentielles pour juger de l'évolution de la scolarisation pour les enfants reconnus officiellement « handicapés ». Une telle connaissance se heurte à des difficultés de recueil de données homogènes aussi bien dans le temps que dans l'espace contemporain des institutions. Selon un rapport parlementaire de 2021, « les données sont incomplètes, remontent avec retard, de manière non automatisée ». Le texte ajoute que les obstacles proviennent « de l'absence d'harmonisation de la définition du handicap, conduisant à un périmètre mouvant selon les enquêtes, les structures, etc. » (Dubois, 2021, p. 12-13). Les informations proviennent des enquêtes annuelles de l'Éducation nationale qui comptabilisent les enfants avec projet personnalisé de scolarisation (PPS), mais aussi des services statistiques du ministère des Affaires sociales (pour les institutions médicosociales et sanitaires), enfin des Maisons départementales des personnes handicapées. Les essais d'harmonisation, en particulier pour éviter les double-comptes d'enfants, permettent de montrer la progression incontestable des effectifs d'enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire.

En 2006 on estimait leur nombre à 118 000, en 2021 ils se situeraient aux environs de 400 000. Par contraste, dans le milieu spécialisé extérieur à l'école (secteur médicosocial et hospitalier), les effectifs restent stables, soit entre 70 000 et 80 000 enfants et adolescents. Selon ces estimations, on aurait environ 84 % des enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire, quel que soit le type d'accueil, et 16 % en milieu spécialisé extérieur (État de l'école 2020, Repères et références statistiques 2020).

Plusieurs informations permettent d'affiner ces données de base :

- Une partie de l'augmentation constatée des effectifs d'enfants reconnus handicapés au titre de la loi provient de l'extension, permise par la loi elle-même, des types d'enfants, principalement ceux qui ont divers dysfonctionnements dans les apprentissages. La modification du public expliquerait en partie la progression observée mais permettrait aussi de montrer une attention renouvelée à diverses difficultés jusque-là peu prises en compte.

- La scolarisation en milieu ordinaire connaît deux modalités. Dans l'enseignement du premier degré et dans celui du second degré, elle s'effectue soit en classes ordinaires (pour 72 %), soit en dispositifs dits « adaptés », intitulés Unités localisées pour l'inclusion scolaire ULIS (28 %).

- Les effectifs en milieu scolaire ordinaire diminuent au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité, malgré la progression très accentuée dans les collèges du second degré, en particulier grâce aux unités pour l'inclusion (Caraglio & Delaubier, 2012, p. 28). Cela dénote sans doute un poids grandissant des normes scolaires dans le fonctionnement scolaire ordinaire et une difficulté à concevoir la scolarisation au-delà du traditionnel primaire qui a longtemps été considéré comme le seul niveau d'accueil et d'enseignement possible pour ce type d'enfants.

- La stabilité remarquable des effectifs en milieu spécialisé-extérieur (entre 70 000 et 80 000) peut s'interpréter en fonction des difficultés plus grandes des enfants accueillis, principalement des enfants avec handicap mental plus grave. Mais leur orientation est aussi fonction de facteurs locaux, observés depuis longtemps, à savoir la présence sur tel ou tel territoire, d'institutions médicosociales, gérées par des associations représentées dans les instances de décision. L'offre institutionnelle peut elle-même peser sur l'orientation.

D'autres informations statistiques révèlent surtout un lien fort entre la nature du « trouble » et le type d'orientation : les troubles du langage

et de la parole sont plus fréquents en classe ordinaire, de même que les troubles visuels, moteurs ou viscéraux, alors que les troubles intellectuels et cognitifs sont proportionnellement plus nombreux en dispositifs spécifiques en milieu ordinaire. Quant au milieu spécialisé-extérieur, il accueille, complètement ou partiellement, les troubles du psychisme et les troubles associés. Les origines sociales sont elles aussi liées aux orientations : les parents sont le plus souvent de catégorie sociale dite « défavorisée » (ouvriers, chômeurs), quel que soit le type de trouble, mais les troubles intellectuels et cognitifs y sont nettement plus représentés. Inversement les troubles du langage et de la parole concernent plus les milieux sociaux favorisés ou très favorisés. L'enquête dite « Panel d'élèves » du ministère de l'Éducation est ainsi résumée : « À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement » (Le Laidier, 2015).

Critiques

La politique française du handicap est vivement critiquée en 2021 par les représentants des Nations Unies pour le suivi de la Convention internationale des droits des personnes handicapées. Leur déclaration regrette que la France reste attachée à une représentation médicale du handicap avec ses conséquences éventuellement discriminatoires et n'adopte pas une politique fondée prioritairement sur les droits des personnes. Un des points litigieux qui touche directement à l'éducation est celui des établissements médicosociaux, gérés par des associations. Les représentants du comité de suivi souhaitent la fin de cette institutionnalisation, c'est-à-dire, concrètement, la fermeture des établissements médico-sociaux (Comité des droits, 2021).

Dès 2019, l'organisme officiel français du « Défenseur des droits » énonçait bien que subsistaient des freins à l'éducation inclusive et que les engagements internationaux de la France étaient insuffisamment pris en compte dans les politiques publiques. Il mentionnait recevoir des plaintes pour non-respect de scolarisation ou pour scolarisations partielles ou encore pour absences d'accompagnement humain. Mais les vives critiques du comité international de suivi ne sont qu'en partie suivies par le Défenseur des droits qui insiste sur le développement de réponses adaptées à toutes les situations de handicap, l'objectif de transformation générale du système d'enseignement dans une démarche inclusive, plutôt que sur la fermeture

pure et simple des établissements (Défenseur des droits, 2019).

En réalité, la plupart des critiques énoncées en France même ont visé et visent encore les lenteurs ou les défauts d'application de divers dispositifs ou de divers engagements plutôt que la mise en cause directe de la loi de 2005 en tant que telle.

Parmi ces critiques, on note :

- L'absence de solutions d'accueil pour certains enfants (ce qui a donné lieu à des poursuites judiciaires contre l'État, y compris de la part d'instances européennes), le manque de continuité dans les parcours individuels, des scolarisations à temps partiel, ou encore des orientations par défaut de mesures adaptées « nationales », par exemple vers la Belgique, le plus souvent pour des enfants avec troubles intellectuels ou autistiques.
- Le caractère précaire du statut des personnels chargés d'accompagner les enfants en situation de handicap dans leur scolarisation. Dénommés de manière assez dépréciative « auxiliaires de vie scolaire » (AVS), avec un salaire très réduit, ils ont revendiqué la reconnaissance d'un véritable métier d'accompagnant. Pourtant, leur présence dans les écoles fait l'objet de demandes fortes des parents et des professeurs, à tel point que leur nombre a augmenté de manière spectaculaire (plus de 120 000 sont annoncés en 2021) (Belmont et al., 2011 ; Évaluation de l'aide, 2018 ; Dubois 2021).
- La suppression de nombreux postes de professeurs spécialisés dans les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), qui participent à l'école inclusive, tout en n'étant pas spécifiquement dédiés aux handicaps (Foucaud & Haut 2013).
- Le déficit de formation des professeurs pour l'accueil des enfants en situation de handicap ainsi que le manque de soutien à leur activités quotidiennes en classe.
- Les obstacles persistants à la constitution de cultures partagées entre le système scolaire et les institutions médico-sociales. Comme si des enkystements liés à des histoires séparées et en partie conflictuels empêchaient encore des collaborations (Chauvière, 2000 ; Chauvière & Fablet, 2001).

Vers des dispositifs innovants

Pour répondre aux critiques précédentes, de nombreuses recommandations précises ont été faites aux pouvoirs publics de la part de missions parlementaires ou de l'inspection générale de l'éducation, mais aussi par des associations et des syndicats. De fait, la

nouvelle collaboration du secrétariat d'État chargé des personnes handicapées (auprès du Premier ministre) et du ministère de l'Éducation a permis de lancer plusieurs mesures qui soutiennent la perspective inclusive.

La plus emblématique des mesures est la création à partir de 2019 d'un service public de l'éducation inclusive dans chaque département, qui se traduit concrètement par la mise en place de pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) en tant que pôles de ressources en vue de coordonner les différents moyens disponibles, y compris avec le secteur de la santé, et pour recueillir les besoins des familles.

C'est la question des accompagnants (non-professeurs) qui a été le point le plus litigieux. Désormais, ils n'ont plus le statut dévalorisant d'auxiliaires, et sont reconnus professionnellement en tant qu'accompagnants des enfants en situation de handicap (AESH) et agents de l'Éducation nationale. On peut néanmoins continuer de s'interroger sur leur recrutement par contrat d'une durée de trois ans, renouvelable une fois, ce qui ne résout que très imparfaitement leur précarité, liée à une faible rémunération (au niveau du salaire minimum) et à une formation très succincte. En bref, le peu de reconnaissance de la fonction reste persistante, ce qui ne correspond nullement aux responsabilités assumées concrètement.

Quant aux professeurs eux-mêmes, leur formation initiale, centrale dans la perspective inclusive, est bien l'objet de recommandations officielles, avec des préconisations à disposition des organismes universitaires de formation (durée minimale de 25 heures, soit environ 5 jours), mais ce sont des modalités paradoxalement bien réduites de formation, vu l'importance de constituer dès le départ une culture commune prenant en compte la diversité des élèves.

La séparation, constituée historiquement, entre le secteur de l'Éducation nationale et celui du médico-social connaît des évolutions qui permettent d'augurer des transformations plus profondes. Ainsi, les scolarisations internes aux établissements dits médico-pédagogiques ont été de plus en plus déplacées vers les écoles ordinaires, sous le titre d'unités spécifiques d'enseignement en maternelle ou en élémentaire (UEMA et UEEA), le sigle A désignant ici le fait que ce sont en priorité des enfants repérés autistes qui bénéficient de cette externalisation, au lieu d'être cantonnés au sein des établissements spécialisés. Ce type d'innovation laisse penser, d'une part, que les cultures professionnelles des professeurs et des éducateurs spécialisés peuvent désormais se trouver

en collaboration directe, du fait d'un lieu commun de présence, d'autre part, que les enfants eux-mêmes sont en position de connaître, les uns la différence, les autres la vie ordinaire d'une école commune. Une autre innovation importante depuis 2019 est la constitution d'Équipes Mobiles d'Appui à la Scolarisation des élèves en situation de handicap (EMAS). Ce sont des équipes pluriprofessionnelles dont la base relève du secteur médicosocial pour mettre à la disposition des écoles le panel de compétences des acteurs du médico-social, avec les missions essentielles de sensibilisation aux handicaps, d'appui, d'aide, de conseil.

Ce sont donc des pistes de redéfinition du rôle des établissements médico sociaux, qui répondent en partie aux vives critiques des représentants de l'ONU précédemment rappelées : des réponses en termes de partages de compétences dans la visée de l'éducation inclusive et non plus, comme traditionnellement, en termes de places séparées des écoles ordinaires (Dubois, 2021, p. 42 ; Toullec *et al.*, 2012). Cependant, des pas supplémentaires restent à accomplir : résoudre les conditions de financement actuellement séparées entre secteurs, mettre en place des formations, initiales ou continues, qui soient communes aux professeurs et aux éducateurs spécialisés du médico-social.

Conclusion

Les dispositifs appliqués en France pour l'aide aux élèves avec besoins particuliers résident le plus souvent sur la distinction de types d'enfants. La formulation officielle et relativement récente d'inclusion scolaire (2013) puis de scolarisation inclusive (2019) s'applique prioritairement aux enfants désignés handicapés ou en situation de handicap. C'est la conséquence de la loi de 2005 sur les personnes handicapées, qui ouvre à des financements et à des dispositifs spécifiques d'orientation. Or, dans une véritable perspective inclusive, il importe d'ouvrir à l'accueil de la diversité, à la variété des aides possibles et de s'éloigner de la catégorisation des cas (Mazereau & Orion 2021). En ce sens, on relève des mesures positives qui ouvrent vers d'autres enfants qui se trouvent en difficultés diverses, par exemple en termes de projets individualisés en vue de leur réussite. Ces orientations devraient permettre de définir l'éducation inclusive au-delà du handicap, d'aller vers une réinvention de l'école, dans une perspective d'accessibilité universelle offrant à tout élève, quel qu'il soit, des conditions de réussite et d'accomplissement de soi (Ebersold, 2020).

Il reste que l'utilisation trop schématique de la notion d'inclusion appliquée à la scolarisation présente un risque majeur : celui de se réduire à l'accès physique aux établissements ordinaires et, dans les cas les plus caricaturaux, de ne plus être qu'une référence formelle, voire une rhétorique, alors que l'éducation inclusive doit être un tremplin vers une société inclusive (Gardou, 2012). On ne peut se satisfaire de la seule augmentation des scolarisations en milieu ordinaire de la part d'enfants en situation de handicap. Les situations apparemment inclusives peuvent se retourner en réalités ségrégatives au sein des établissements et des classes ordinaires, c'est à dire produire des « exclus de l'intérieur », selon l'expression que Bourdieu et Champagne (1992) utilisaient pour des adolescents relégués dans des sections professionnelles dévalorisées de l'enseignement secondaire.

Car, au-delà de la quantité, l'attention à la qualité est impérative, c'est à dire, du côté des personnels « accueillants », et particulièrement des professeurs, à leurs capacités à promouvoir un vivre ensemble et à permettre des apprentissages pour tous et, du côté des enfants, à leur expérience concrètement vécue dans les lieux communs, à leur bien-être personnel. Sous cet angle, si la visée générale des apprentissages est tout à fait légitime pour une institution éducative, la focalisation souvent très forte des acteurs du système scolaire français sur l'acquisition des savoirs disciplinaires, au détriment de la socialisation et de l'épanouissement personnel, peut mettre les élèves en situation de handicap dans des difficultés supplémentaires. La visée fondamentale doit être, à l'avenir, la promotion du lien social.

RÉFÉRENCES

- Assante, V. (2014). *Mission d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à Ségolène Royal, ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées.
- Barral, C., Paterson, F., Stiker, H.-J., & Chauvière, M. (dir.) (2000). *L'institution du handicap, rôle des associations, XIX-XX^e siècles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Belmont, B., Plaisance, É., & Verrillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie*, 174, 91-106.
- Binet, A., & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Paris : Armand Colin.

- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-74.
- Caraglio, M., & Delaubier, J.-P. (2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale*. Note n° 2012-100 au ministre de l'Éducation nationale, Inspection Générale de l'Éducation nationale, Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Chauvière, M. (2000). L'école et le secteur médico-social. Naissance d'un contentieux. In M. Chauvière & É. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 3-69). Paris : PUF.
- Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134, 71-85.
- Comité des droits des personnes handicapées, Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme, Genève, communiqué de presse du 23 août 2021.
- CRESAS - Centre de Recherches sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire (1974). Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité. *Recherches pédagogiques*, 68.
- CRESAS - Centre de Recherches sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire (1980). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF.
- Défenseur des droits, Avis n° 19-06 du 10 avril 2019.
- Delaubier, J.-P. (2011) *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Rapport n° 2011-104 au ministre de l'Éducation nationale, Inspection Générale de l'Éducation nationale.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) (2020). *État de l'école 2020*. Paris, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports.
- Dubois, J. (2021). *Rapport d'information sur la mise en œuvre des recommandations de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République*. Paris, Assemblée nationale, enregistré le 23 juin 2021.
- Ebersold, S. (dir.) (2020). *L'accessibilité ou l'école réinventée*. London : ISTE/Wiley Editions.
- Ebersold, S., Plaisance, É., & Zander, Ch. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport pour la Conférence de comparaisons internationales., Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO.
- Foucaud, T., & Haut, C. (2013). *Rapport d'information n° 737 sur les réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED)*. Paris, Sénat, enregistré le 10 juillet 2013.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.
- Gillig, J. M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 119-125.
- Gossot, B. (2005). La France vers un système inclusif ? *Reliance*, 2, 31-33. DOI 10.3917/reli.016.0031
- Heurdière, L. (2016). Expansion et transformation de l'enseignement spécial : le tournant des années 1960. *Carrefours de l'éducation*, 41, 133-149.
- Inspection générale des Affaires sociales, Inspection générale de l'Éducation nationale (2018). *Évaluation de l'aide humaine pour les enfants en situation de handicap*. Paris, Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- 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.
- Lansade, G. (2019). De la difficulté à être reconnus « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie. *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*, 13(1), 29-42.
- Le Laidier, S. (2015). *Note d'Information, n° 04, février 2015*. Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Mazureau, P., & Orion, G. (2021). Handicap ou besoin éducatif particulier, comparaison des usages de ces notions dans huit pays européens en rapport avec l'éducation inclusive. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 91, 199-212.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Autrement.
- Plaisance, É., Belmont, B., Verillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Saint Martin, C. de (2019). *La parole des enfants en situation de handicap. « On sait marcher droit mais de travers »*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Toullec-Thery, M., Assude, T., & Pérez J.-M. (dir.) (2012). Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. Paris : Armand Colin.