

Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort !

La scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires est aujourd'hui un modèle de plus en plus répandu dans les pays de l'Union européenne où conventions, déclarations, communiqués et résolutions relatifs au handicap et à l'inclusion étayent les politiques nationales¹.

L'éducation inclusive – initiée par la Déclaration de Salamanque de 1994 et renforcée par les recommandations de la Conférence de Genève de 2008 – repose sur le droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire, contestant ainsi l'éducation séparée de certains d'entre eux en raison de leurs différences. Elle relève d'un principe radical qui ne se focalise plus sur le niveau requis pour bénéficier de l'école, mais qui, au contraire, exige une transformation de l'école en vue d'accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques, individuelles, sociales, culturelles. Elle s'oppose ainsi dans une certaine mesure à l'approche intégrative antérieure puisqu'il revient à l'environnement de s'adapter aux besoins de la personne, et non plus à la personne de s'adapter à l'environnement².

Ce principe concerne non seulement les enfants en situation de handicap mais également l'ensemble des élèves. Le concept de besoins éducatifs particuliers (BEP) – issu du rapport Warnock en 1978³ qui propose de remplacer la liste des catégories de handicaps reconnus dans le système éducatif britannique par le concept plus général de *Special Educational needs* – est indissociable de la démarche inclusive. Cette démarche suppose en effet un changement paradigmatique, invitant l'école à créer les conditions de la réussite de chacun en répondant à ses « besoins éducatifs particuliers » par des dispositifs adaptés.

Un cadre législatif et des changements significatifs

En France, la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* a marqué une nouvelle étape dans l'affirmation des droits de la personne handicapée. C'est à travers une définition du handicap qui prend en compte les conséquences du trouble subi par la personne, notamment dans sa vie quotidienne, plus que la nature et l'origine dudit trouble, que la loi impose un nouveau point de vue. Elle pose clairement le droit de tout enfant, adolescent ou adulte en situation de handicap à une formation scolaire, professionnelle ou supérieure correspondant à ses besoins et à ses aspirations. Désormais, tout enfant handicapé est de droit un élève. La loi de 2005 – même si elle est encore une « loi particulariste », contrairement à d'autres pays qui optent pour le droit commun et la notions de non-discrimination – renforce le principe d'obligation d'éducation et la volonté de privilégier l'accueil « dans les classes ordinaires », portés par la loi de 1975⁴ :

- en rendant inconditionnel le droit à l'inscription de tout enfant ou adolescent dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile : son école (ou son établissement) « *de référence* »⁵ ;
- en faisant obligation à l'État, chaque fois que l'enfant peut effectivement fréquenter le milieu ordinaire de mettre en œuvre les moyens financiers et humains nécessaires ;
- en introduisant un nouveau droit du jeune handicapé : le droit à un parcours de formation. Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) formalise l'individualisation de ce parcours⁶

Il faut cependant encore attendre presque une dizaine d'années avant que le terme d'inclusion scolaire soit inscrit dans une loi, celle du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Ce terme figure désormais dès le premier article du code de l'Éducation qui propose une vision large de l'inclusion scolaire. Il s'agit de la scolarisation, sans distinction et sans condition(s), de tous les enfants, sans faire explicitement référence à ceux qui sont en situation de handicap.

1 H. Benoit, E. Plaisance, « L'éducation inclusive en France et dans le monde », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2009, hors-série n° 5.

2 S. Thomazet, « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 2008, p. 123-139.

3 Rapport de la Commission d'enquête sur l'éducation des enfants et jeunes personnes handicapées dirigée par Mary Warnock. Mary Warnock et coll., *Special Educational Needs*, Rapport du Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, HMSO, Londres, 1978.

4 Articles 4 et 5 de la loi du 30 juin 1975.

5 Article 19 de la loi du 11 février 2005.

6 Le PPS est normalisé dans sa forme et son contenu par l'arrêté du 6 février 2015.

Un modèle mixte et des dispositifs de scolarisation en évolution

Si le terme d'inclusion s'impose progressivement – à l'école comme dans les politiques publiques – en place de celui d'intégration, il ne recouvre pas la même réalité selon le pays, allant de l'inclusion totale à l'inclusion scolaire partielle ou totale, dans des structures plus ou moins parallèles. Le système éducatif français a choisi un modèle mixte d'éducation des enfants en situation de handicap, associant scolarisation individuelle et collective en milieu ordinaire et maintien du recours à un établissement sanitaire ou médico-social pour les publics atteints de troubles plus sévères⁷. Ce faisant, il se distingue des pays qui ont adopté une voie unique d'éducation (*one track approach*, Italie, Espagne, Portugal) regroupant tous les élèves dans l'école ordinaire et de ceux qui font coexister deux modes séparés d'éducation et confient encore une part importante du public scolaire à un enseignement « spécial » (*two tracks approach*). La France, comme l'Angleterre ou la Finlande, concilie les deux modalités de scolarisation de manière souple, éventuellement en les combinant dans un parcours personnalisé (*multi-track approach*). Mais son approche qui définit pour les élèves reconnus handicapés, des procédures et des dispositifs spécifiques, différents de ceux qui s'appliquent aux autres publics rencontrant des difficultés particulières, l'éloigne de celle des pays qui ont adopté une conception plus large et plus ouverte des besoins éducatifs particuliers (par exemple Espagne, Écosse, Norvège).

Le modèle mixte français s'efforce, nonobstant, de mettre en place les conditions d'un parcours de scolarité en milieu ordinaire : soutiens spécifiques, unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), matériel pédagogique adapté (MPA), aide humaine à la scolarisation, aménagements d'examen. La loi du 8 juillet 2013 ainsi que la loi du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement supérieur et à la recherche, ont permis des avancées en matière d'inclusion scolaire dont, par exemple, le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco), la formalisation du projet personnalisé de scolarisation (PPS), le plan d'accompagnement personnalisé (PAP), la création des AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap). De surcroît, le développement récent des unités d'enseignement (UE) au sein des établissements scolaires ordinaires ouvre une perspective d'évolution conjointe du secteur médico-social et de l'école ordinaire. Cette évolution pédagogique des dispositifs, la coopération entre le secteur médico-social et le système scolaire, la mise à disposition de ressources humaines et financières, le volontarisme des associations et le changement culturel des acteurs de l'école conduisent à une augmentation significative du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire.

Une progression de la scolarisation en milieu ordinaire.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, la progression de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap est croissante. En France, les effets quantitatifs de la loi de 2005 sont perceptibles à tous les niveaux de la scolarité et quel que soit le type de handicap, malgré des variations catégorielles dans les parcours sur lesquelles nous reviendrons. Depuis l'année 2006, date de mise en œuvre de la loi, l'accroissement des effectifs d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire est de 79,5%. À la rentrée scolaire 2015, 278 978 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire. En 9 ans, ce nombre d'élèves a presque doublé. Il a augmenté de 7,3% par rapport à la rentrée 2014. À l'université, il est passé de 8 000 en 2005 à 13 166 en 2014. 77 962 élèves sont par ailleurs scolarisés dans les établissements et services médico-sociaux et dans les établissements de santé, avec, pour 7 656 d'entre eux, une scolarisation partagée entre l'établissement médico-social et l'école. Au total, ce sont donc plus de 330 000 élèves en situation de handicap qui sont scolarisés sur l'ensemble du territoire (contre 232 312 en 2006)⁸. Cependant, si cette progression continue de la scolarisation en milieu ordinaire est liée aux facteurs précédemment évoqués, elle est due aussi à l'extension, par la loi de 2005, des types d'enfant pouvant relever de la reconnaissance du « handicap », notamment « les dys ». Plusieurs rapports⁹ montrent qu'une part de l'augmentation du nombre d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire concerne une population qui n'était pas auparavant identifiée comme telle. A ce propos, les effectifs du milieu

7 À la rentrée 2016, les trois quarts des élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire (pour la moitié en classe ordinaire) et un quart dans les établissements hospitaliers ou médico-sociaux.

8 Source : enquêtes DGESCO / DEPP.

9 Notamment, le rapport d'information du sénateur Paul Blanc, n° 359, juillet 2007.

spécialisé n'ont pas diminué, au point que la question du lien entre l'augmentation du nombre d'élèves handicapés en milieu ordinaire et l'extension du périmètre de la catégorie handicap reste posée. En conséquence, l'effet incontestable de la loi de février 2005 – à savoir une évolution quantitative et qualitative de l'accueil de la population en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire – ne doit pas occulter une réalité souvent complexe.

Des parcours heurtés et des différences sociales

Le constat d'une augmentation du taux de scolarisation des élèves en situation de handicap mérite d'être relativisé à l'aune de leurs parcours¹⁰. Les inégalités en termes d'accès et de devenir persistent :

- La continuité du parcours scolaire varie en fonction du trouble à l'origine du handicap. Elle est en effet mieux assurée pour les élèves relevant de troubles moteurs, viscéraux, visuels ou auditifs que pour ceux avec des troubles des fonctions cognitives dont le nombre se réduit au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité ;
- le taux de scolarisation en milieu ordinaire diminue régulièrement lorsque l'élève grandit : la part d'élèves fréquentant un milieu spécialisé passe de 18 % à 8 ans à 25 % à 12 ans. Ce sont avant tout les transitions (les fins de cycles) qui constituent, plus encore que pour les autres élèves, une difficulté majeure pour les jeunes handicapés. Ainsi, seuls 17 % des élèves handicapés accueillis à la rentrée 2007 en collège se retrouvent en 2011 au lycée où, de plus, l'offre de formation (lycée général et technologique ou lycée professionnel) ne correspond pas encore au flux potentiel d'arrivées ;
- concernant les unités d'enseignement externalisées, une enquête conjointe de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) réalisée en 2015, montre que ce mode de scolarisation est encore très minoritaire. De surcroît, de nombreux enfants des établissements médico-sociaux comptabilisés comme scolarisés ne sont de fait présents que quelques heures par semaine à l'école ;
- dans l'enseignement supérieur, les étudiants handicapés sont surreprésentés dans les filières courtes et professionnalisantes, leur abandon est plus important en L1 que dans l'ensemble de la population étudiante, leur déperdition plus importante entre M1 et M2 et ils ont un très faible accès au doctorat¹¹ ;
- ainsi, malgré une fluidité croissante entre l'école et le collège, la perte est particulièrement sensible pour les élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives et dans une moindre ampleur de troubles du psychisme ou de polyhandicaps. La perte est encore plus importante entre le collège et le lycée où, selon la DEPP, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés au lycée est quatre fois moins important qu'au collège¹². Au-delà des moments sensibles que représentent les changements de niveau d'enseignement, c'est tout au long de la scolarité en collège que s'évaporent les élèves handicapés, sorte de « décrocheurs invisibles »¹³. En ce domaine, la faiblesse de la production statistique renforce cette invisibilité.

Enfin, à l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée socialement : près de six enfants en situation de handicap sur dix présentant des troubles intellectuels ou cognitifs, et 45 % des enfants présentant des troubles du psychisme ou plusieurs troubles associés, vivent dans une famille de catégorie sociale défavorisée. Force est de constater leur appartenance à un milieu social plus défavorisé conjuguée à la situation de handicap les exposent encore davantage à un parcours scolaire plus heurté¹⁴. Pour un même trouble, les enfants d'origine sociale favorisée sont beaucoup plus souvent en classe ordinaire que ceux d'origine sociale

10 Les constats et données chiffrées de ce paragraphe ont pour source : S. Le Laidier, Note d'information DEPP n°4 février 2015.

11 Source : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP).

12 On peut cependant espérer que le développement des ULIS en lycée professionnel a permis et va permettre d'installer des continuités nouvelles de scolarité pour une partie de la population concernée par les troubles des fonctions cognitives.

13 M. Caraglio, « Les élèves handicapés : des décrocheurs invisibles ? », *Décrochages, raccrochages, Administration et Éducation*, n° 137, mars 2013, p. 27-35.

14 S. Le Laidier, P. Prouchandy, « Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap ». Note d'information, DEPP, n° 26, Octobre 2016.

défavorisée¹⁵, moins souvent en établissement médico-social. Dès la fin de l'école élémentaire, les différences sociales se sont creusées : les enfants de milieux très favorisés parviennent en CM2 « à l'heure » plus souvent que ceux de milieux défavorisés (39 % contre 15 %) ; ces derniers sont plus souvent scolarisés en CLIS (45 % contre 23 %).

Des défis à relever

Si la France se situe clairement parmi les pays qui ont développé, au cours des dernières décennies, la scolarisation des jeunes handicapés, elle a toutefois à relever trois défis fondamentaux, face à ces constats de rupture et d'inégalité en termes d'accès et de réussite.

Le premier défi est celui de la continuité des parcours scolaires, jusqu'à l'insertion professionnelle. Substituer la logique de parcours de formation à celle de filiarisation, suppose non seulement adaptation à la diversité des apprenants mais aussi évolution de l'offre de formation et sans doute également des modalités de qualification professionnelle.

Cette fluidité des parcours nécessite enfin et surtout le développement d'un partenariat fort entre milieu ordinaire et milieu spécialisé, sollicité dans nombre de pays comme centres de ressources. C'est le second défi. La coopération doit aller à l'encontre d'une longue tradition de séparation pour « abattre le mur invisible entre le champ de l'école et celui du secteur médico-social »¹⁶.

Le troisième défi est celui de la formation des enseignants souvent démunis quant aux réponses pédagogiques à apporter à la diversité des élèves, en général. En effet, point de performatif dans le domaine pédagogique : il ne suffit pas de produire une circulaire pour faire advenir une réalité. Ainsi en va-t-il du changement de lexique qui remplace la « classe pour l'inclusion scolaire » (Clis) (supposée fermée) par l'« unité d'inclusion (supposée ouverte), prétendant de ce seul fait mettre en œuvre un fonctionnement de l'ULIS comme dispositif d'appui à la scolarisation dans la classe ordinaire de référence¹⁷. Or, sans une formation *ad hoc*, il semble illusoire de croire aux effets d'une terminologie sur les pratiques professionnelles. Cette formation est à penser autant en termes de contenus – en favorisant l'appréhension concrète des notions de besoins éducatifs, d'évaluation et d'apprentissage – que de modalités, en proposant une formation continue souple et réactive qui pourrait alors être davantage liée à la connaissance des situations (et/ou des types de troubles) rencontrés.

Une inclusion, mais... sous bonnes conditions

Pendant près d'un siècle, la première action en direction des anormaux, des inadaptés ou des handicapés a consisté à les nommer, à les catégoriser, à les définir, bref à les désigner. De cette désignation a découlé un traitement plus ou moins ségrégatif jusqu'aux années 2000, avec deux grandes phases : celle de l'éducation séparée du début du 20^e siècle puis celle de l'intégration en intention de la loi de 75. La loi de 2005 en instaurant le droit à la formation a permis l'intégration en actes. Aujourd'hui, l'éducation inclusive interroge l'organisation sociale et pédagogique de l'école. Quelle qu'en soit la définition retenue – limitée à une approche axée sur les enfants handicapés pour certains pays, ou bien supposant « la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants (...) » pour l'UNESCO¹⁸ – l'éducation inclusive représente un croissant consensus international du droit de toutes les personnes, indépendamment de leurs différences, à être scolarisées dans des écoles communes.

Cependant, sont interrogées depuis peu, de manière plus pragmatique qu'idéologique, les conditions qui rendent l'inclusion possible ou bien la freinent. La présence dans une école ordinaire ou bien la participation à un cours ne garantissent pas l'inclusion et produisent même parfois de l'exclusion. Ainsi, si l'on prend l'exemple des jeunes sourds dont les familles ont fait le choix de

15 Il semble que les différences soient moins marquées pour les enfants présentant un trouble intellectuel ou cognitif ou ceux ayant un TED.

16 M. Chauvière, E. Plaisance, « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, 27, dossier « Faire culture commune », Érès, 2008, p. 31-44.

17 Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 relative aux *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés* et la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 (ULIS), à l'exception du point 4.3 (ULIS pro).

18 UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, 2009.

l'utilisation de la langue des signes, scolariser un enfant sourd, seul dans sa situation, dans son école de proximité, même avec traducteur, c'est le mettre en difficulté pour traiter l'information orale spontanée. Cet environnement soit disant inclusif produira au contraire une communication langagière difficile par défaut d'interlocuteurs adultes et de pairs. Alors qu'une scolarisation collective (qui peut être un groupe d'enfants sourds dans une classe d'entendants) constituera une réduction de la situation de handicap et un facteur facilitateur¹⁹.

Le principe de l'école inclusive ne doit devenir ni un dogme ni une norme qui condamnerait chacun à un cursus de droit commun²⁰, pouvant constituer une épreuve pour les élèves en situation de handicap. Réussir une éducation inclusive requiert donc non seulement d'être convaincu « qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants »²¹, mais aussi de prendre en compte la diversité des besoins particuliers par une accessibilité pédagogique multiformes, en quelque sorte par la confection de « plans inclinés sociaux, éducatifs et pédagogiques »²². Réussir une éducation inclusive, c'est aussi mener une large réflexion avec les « normaux », adultes et enfants, sur la singularité et l'appartenance commune à la cité.

Martine CARAGLIO IGAENR

19 J.Y. Le Capitaine, « L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds », *Empan* 1/2013 (n° 89), p. 125-131.

20 B. Gossot, C. Rault, « Une école plus inclusive dans une société qui s'ouvre à l'altérité », *L'école face au défi de l'inclusion, Administration et Education*, n° 132 - décembre 2011, p.115-122.

21 idem, UNESCO.

22 D. Poizat, Ch. Gardou, *Désinsulariser le handicap*, Toulouse, ERES, « Connaissances de la diversité », 2007.