

Joël Zaffran

QUELLE ÉCOLE
POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS ?



La Découverte

9 bis, rue Abel-Hovelacque
75013 Paris

Remerciements

J'adresse ici mes remerciements à Thierry et Corinne Oblet, André Lecigne, Chantal Chort pour leur aide amicale, à la présidente de l'association Interfaces pour son accueil, à Danielle Troullioud pour nos discussions, enfin à Emmanuelle Bagneris et Marie-Soline Royer pour l'ensemble de nos échanges cordiaux.

La sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle n'avait une utilité sociale. Je formule le vœu que ce livre soit utile à tous les Adrien, avec ou sans le H.

Si vous désirez être tenu régulièrement informé de nos parutions, il vous suffit de vous abonner gratuitement à notre lettre d'information bimensuelle par courriel, à partir de notre site www.editionsladecouverte.fr, où vous retrouverez l'ensemble de notre catalogue.

ISBN 978-2-7071-4949-7

En application des articles L. 122-10 à L. 122-12 du code de la propriété intellectuelle, toute reproduction à usage collectif par photocopie, intégralement ou partiellement, du présent ouvrage est interdite sans autorisation du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris). Toute autre forme de reproduction, intégrale ou partielle, est également interdite sans autorisation de l'éditeur.

© Éditions La Découverte, Paris, 2007.

INTRODUCTION

Après avoir permis et favorisé le développement de l'éducation spécialisée en milieu « fermé », la France mise aujourd'hui sur l'accueil des élèves handicapés à l'école ordinaire. Faisant suite à la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées qui préconisait une « obligation d'éducation » (quelles qu'en soient les formes)¹, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ne laisse plus de doute sur la volonté de l'État de faire évoluer les conditions d'intégration des personnes handicapées, en particulier dans le domaine de l'éducation. La scolarisation en milieu ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers étant perçue comme un sésame à l'intégration sociale, il convient d'ouvrir très largement les portes de l'école ordinaire « aux enfants, aux adolescents [...] présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ». Substituant l'obligation scolaire à l'obligation d'éducation dans les écoles ou établissements d'enseignement public ou privé sous contrat en vue d'une formation scolaire, professionnelle ou supérieure, l'article 19 confirme le droit auquel les parents peuvent prétendre : « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou

1. La loi d'orientation du 30 juin 1975 préconisait, « chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans le cadre ordinaire de travail et le vie ».

dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. »

Combien d'élèves sont concernés par cet article 19 ? Malgré les différents angles et les différentes manières de définir une personne handicapée, l'effort de synthèse de Cécile Brouard² permet d'avoir une photographie relativement lisible des personnes concernées par la loi de février 2005 : « En 2002, 135 000 familles sont bénéficiaires de l'allocation d'éducation spéciale (AES) au titre de leur(s) enfant(s) handicapé(s). En 2001, plus de 107 000 enfants et adolescents sont accueillis dans 1 981 établissements médico-éducatifs et plus de 23 000 sont suivis par 911 services d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSAD). Environ 3 % de jeunes adultes n'ayant pas trouvé de place dans les structures pour adultes handicapés y sont maintenus au titre de l'amendement Creton³. Enfin, lors de l'année scolaire 1999-2000, les Commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES) ont rendu 290 000 décisions pour 185 000 enfants handicapés, dont 94 800 sont des décisions d'orientation vers les structures médico-éducatives et 77 600 des attributions d'AES. »

Le souci du législateur d'inciter les établissements scolaires à développer l'effort d'intégration au bénéfice des enfants handicapés peut s'évaluer à l'aune du nombre d'intégrations scolaires à temps plein et à temps partiel. Les tableaux statistiques que j'avais publiés en 1997⁴ avaient révélé l'absence de linéarité de l'intégration scolaire à l'école ordinaire : après avoir diminué après l'année scolaire 1982-1983, les taux de présence d'élèves handicapés à l'école ordinaire se sont maintenus autour de 0,23 % à partir de l'année scolaire 1990-1991. On a constaté par ailleurs que les efforts en matière d'intégration scolaire ont modifié davantage les réseaux internes de l'Éducation nationale que l'ensemble des secteurs touchant au handicap. Enfin, l'ouverture des portes de l'école ordinaire n'est pas identique pour tous les enfants mais dépend de leur déficience.

Les données dont nous disposons aujourd'hui donnent-elles une image différente de celle que nous avons dessinée il y a dix ans ? En

2. Cécile BROUARD, *Le Handicap en chiffres*, CTNEHRI/DRESS/DGAS, février 2004.

3. Cet amendement autorise le maintien dans leur institut médico-éducatif ou médico-professionnel d'adolescents handicapés ayant atteint l'âge de vingt ans mais qui, faute de place, ne peuvent être accueillis dans un établissement spécialisé pour les adultes handicapés (article 22 de la loi n° 89-18 du 13 janvier 1989).

4. Joël ZAFFRAN, *L'Intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, Paris, 1997.

1999, le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur la scolarisation des jeunes handicapés⁵ indique que, à la rentrée scolaire 1997-1998, le nombre d'élèves handicapés accueillis dans les écoles du premier degré s'élevait à 17 550, soit 10 280 élèves handicapés scolarisés à temps plein et 7 270 à temps partiel. Le rapport compare ensuite ces chiffres avec ceux fournis en 1998 par la Direction de la programmation et du développement (DPD) : 11 780 intégrations à temps plein et 5 787 à temps partiel. Dans le second degré, le nombre d'élèves handicapés en intégration collective varie de zéro à quelques dizaines selon les départements ; la variation est de l'ordre de 1 à 5 pour 1 000 élèves scolarisés en intégration individuelle⁶. L'état des lieux réalisé par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) et la DPD, rendu possible par le rapprochement des données statistiques ministérielles⁷, renseigne sur le nombre et le taux d'élèves handicapés scolarisés dans une classe non spécialisée d'un établissement ordinaire à la rentrée 1999. À cette date, on dénombre 52 000 intégrations scolaires qui se répartissent de la manière suivante : 27 900 dans le premier degré, 17 200 dans le second degré et 7 000 dans l'enseignement supérieur (ce qui représente 0,4 % de la population scolaire dans le premier degré et 0,3 % dans le second degré et l'enseignement supérieur). Entre 1990 et 1999, les effectifs sont nettement à la hausse. Dans le premier degré, la part relative des enfants handicapés en situation d'intégration individuelle serait passée de 0,3 % à 0,4 % en dix ans ; elle est voisine de 0,3 % dans le second degré et dans le supérieur. Des variations existent selon la déficience : la déficience mentale ou psychique, majoritaire dans le premier degré, devient minoritaire dans l'enseignement secondaire.

Ces chiffres englobent des situations très hétérogènes allant de la scolarisation à temps plein dans une classe ordinaire à la présence dans cette classe quelques heures par semaine. Plus généralement, l'intégration scolaire désigne la scolarité d'enfants et d'adolescents handicapés à l'école ordinaire. Elle revêt diverses formes selon les modalités de la scolarisation (individuelle ou collective), le temps de présence de

5. Bernard GOSSOT *et al.*, *Scolariser les jeunes handicapés, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*, La Documentation française, Paris, 1999.

6. Cf. chapitre 3.

7. Élise DE LACERDA *et al.*, « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », *Note d'information de la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective)*, n° 03-11, février 2003.

l'enfant (à temps partiel ou à temps complet) et les moyens mis en œuvre (aide humaine ou matérielle). L'adaptation scolaire s'adresse quant à elle à des enfants qui présentent de graves difficultés scolaires et qui sont également accueillis dans ces classes qui ne leur sont pas strictement dédiées. Enfin, lorsque les enfants et adolescents ne peuvent être scolarisés au sein des établissements scolaires, une scolarisation adaptée à la nature de leurs besoins leur est proposée. Celle-ci prend la forme soit d'une prise en charge de l'enfant dans un établissement médico-éducatif ou sanitaire, soit d'une assistance pédagogique à domicile⁸.

À l'école primaire, en 1999-2000, le nombre d'élèves handicapés scolarisés à temps plein était de 19 313 ; toujours pour la même période, on trouvait 7 218 intégrations à temps partiel ainsi que 44 677 scolarisations en classe d'intégration scolaire (CLIS)⁹. Selon la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP)¹⁰, 96 400 enfants en situation de handicap sont scolarisés en 2004 dans le premier degré, dont 58 800 en intégration individuelle ; sur l'ensemble des élèves du second degré, 37 400 sont en situation de handicap. Parmi eux, 67 % sont en intégration individuelle. En second cycle, ce pourcentage s'élève à 97 % ; la proportion d'élèves souffrant d'une déficience intellectuelle est de 30 % en collège – y compris en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) – et de 16 % en lycée. Par ailleurs, en 2004, on compte 87 400 enfants scolarisés en établissements et services médico-sociaux, et 6 700 en établissements sanitaires.

Les données sur l'intégration scolaire ne doivent pas éluder la question épineuse des enfants handicapés non scolarisés. Bien que la non-scolarisation soit difficile à estimer avec précision, on évalue entre 5 000 et 14 000 le nombre d'enfants pour lesquels un dossier a été déposé devant une Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) et qui n'ont jamais été scolarisés¹¹. Plus récente,

8. Cf. Annexe 1.

9. ÉLISE DE LACERDA *et al.*, « Les classes d'intégration scolaire et les sections d'enseignement général et professionnel adapté en 1998-1999 », *Note d'information*, n° 00-13, DPD, ministère de l'Éducation nationale, 2000.

10. DEP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2004 (la DEP est ensuite devenue Direction de la programmation et du développement : DPD).

11. ÉLISE DE LACERDA *et al.*, « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », *op. cit.*

l'enquête de Philippe Espagnol et Patricia Prouchandy dénombre quant à elle 20 000 enfants et adolescents handicapés qui ne seraient pas scolarisés. Les données statistiques issues des enquêtes du ministère de l'Éducation nationale auprès des établissements médico-éducatifs dénombrent 24 000 enfants accueillis en leur sein et apparaissant non scolarisés en 2005-2006. Le nombre d'enfants soumis à l'obligation scolaire peut quant à lui être estimé à 15 000 (soit 20 % des enfants de six à seize ans en établissements)¹².

Dans l'enseignement supérieur, la DEP recense à la rentrée 2003-2004 un peu plus de 7 500 étudiants en situation de handicap. Dans les universités, 22,5 % des étudiants en situation de handicap sont concernés par un handicap moteur. Le handicap visuel concerne 15,8 % de ces étudiants, le handicap auditif 10,6 %, les troubles de la santé 14,6 % et les troubles à dominante psychologique 12,4 % (les 24,1 % restants concernent les invalidités temporaires et la catégorie « autres »). Entre le premier cycle et le troisième cycle, la part de la déficience motrice varie de 22 à 35 %. Il est à noter que le site *Handi-U* du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche¹³ donne des chiffres un peu différents : le handicap moteur représente 24,4 % à la rentrée 2003-2004 et 22,6 % à la rentrée suivante. Il en est de même pour les autres déficiences : la déficience visuelle représente 16,9 % en 2003-2004 et 16,2 % en 2004-2005 ; les troubles de la santé 14,3 % puis 15 % et les troubles à dominante psychologique 12,5 % puis 14,4 %.

À y regarder de près, ces données de cadrage délivrent des informations instructives, mais qu'il convient de lire avec prudence. Il est difficile en effet d'avoir des données fiables, et ce pour différentes raisons. L'intégration scolaire peut prendre différentes formes : elle peut être individuelle dans une classe ordinaire (avec ou sans soutien particulier des membres d'un réseau d'aides spécialisées ou d'un service d'éducation et de soins à domicile) ou collective lorsqu'elle se déroule dans une classe spéciale située dans un établissement scolaire ordinaire, comme les unités pédagogiques d'intégration (UPI) ou les CLIS ; elle peut se faire à temps plein ou à temps partiel. Dans ce cas, l'intégration scolaire se limite parfois à une ou deux demi-journées par semaine.

12. Philippe ESPAGNOL et Patricia PROUCHANDY, « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », *Études et Résultats*, DREES, n° 564, mars 2007.

13. www.sup.adc.education.fr/handi-U/.

Bien que subsumées sous un terme identique, ces situations ne reflètent pas une réalité scolaire identique. Il est possible de pousser plus loin cette remarque en s'interrogeant notamment sur la pertinence du terme d'intégration lorsqu'elle concerne un élève handicapé intégré à temps plein sans soutien particulier : faut-il comptabiliser cet élève parmi les élèves en intégration scolaire ou au contraire le retirer des tableaux statistiques, dans la mesure où sa situation traduit justement la finalité de l'intégration scolaire, c'est-à-dire le fait que le handicap ne constitue pas un critère de désignation ?

Sur un plan longitudinal, l'insuffisance des données est due pour une grande part à une évolution des critères de dénombrement, à un changement structurel des services statistiques du ministère de l'Éducation nationale et du ministère des Affaires sociales, et pour une petite part aux refus ponctuels des directeurs d'établissement scolaire de renseigner l'enquête à mener lors de la rentrée scolaire. La comparaison des données sur le long terme s'avère donc difficile. Enfin, la manière avec laquelle la fonction initiale des CLIS est détournée par des orientations scolaires inappropriées biaise le recueil des données, de sorte que les statistiques sont « peu éclairantes » pour reprendre les termes du rapport Gossot de 1999¹⁴. Malgré ces remarques, on peut retenir un taux relativement constant sur plusieurs années des intégrations scolaires individuelles qui, malgré quelques écarts, avoisine 0,4 %.

Ce constat pose la question suivante : pourquoi, malgré la redondance des appels politiques à plus d'intégration scolaire, le nombre d'élèves handicapés en intégration individuelle à l'école ordinaire reste-t-il à la fois bas et constant ? Quelques éléments de réponse peuvent être trouvés dans l'organisation générale de la scolarisation des élèves et les liens historiques qui unissent l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé (cela sera l'objet du chapitre 1). En ne remettant pas fondamentalement en question la pertinence de ces liens lorsqu'ils concernent certains types de handicap, les politiques d'intégration scolaire conserveront toujours en France un caractère pusillanime, ce qui en définitive n'est pas la pire des positions, eu égard aux effets pervers auxquels doivent faire face les pays européens qui ont légiféré dans le sens d'une coupure radicale avec le secteur spécialisé et qui ne font appel à lui que de manière occasionnelle (comme nous le verrons dans

14. Bernard GOSSOT *et al.*, *Scolariser les jeunes handicapés*, *op. cit.*

le chapitre 2). C'est le cas de l'Italie ou, dans une moindre mesure, des pays nordiques. Entre le tout intégratif ou le tout ségréatif, il y a une voie médiane que la France a empruntée et qui, *volens nolens*, a permis de répondre simultanément aux exigences d'une intégration sociale et de scolarisation obligatoire de tous les élèves.

Depuis une trentaine d'années environ, des réformes ont été mises en place et des textes de loi se sont succédé. Pourtant, force est de constater que cette politique scolaire soulève toujours autant de difficultés. En l'espèce, nombreux sont les rapports décrivant les obstacles d'ordre institutionnel (dysfonctionnement, cloisonnement), financier (manque de moyens) ou psychologique (résistance, peur). Dix ans après la parution d'un premier ouvrage sur l'intégration scolaire des élèves handicapés¹⁵, il m'est apparu nécessaire de revenir sur cette question de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire afin d'évaluer le chemin parcouru mais aussi d'expliquer la constance des résistances et des blocages. Le regard rétrospectif jeté sur l'intégration scolaire permet de repérer deux choses.

D'abord, la volonté clairement affichée de l'État de soutenir la scolarisation en milieu ordinaire : cette volonté se repère dans les lignes de la séance de délibération au Sénat sur le projet de loi de finances pour 2007¹⁶, qui prévoit l'ouverture de 200 nouvelles UPI à la rentrée 2007 (dont 166 dans le public et 34 dans le privé) et de 1 000 UPI supplémentaires d'ici 2010 afin de « rattraper les retards » (création prévue par la loi d'orientation pour l'avenir de l'école), la création de 166 emplois d'enseignants spécialisés et le recrutement de 166 auxiliaires de vie scolaire (AVS) chargés d'un accompagnement collectif supplémentaires. Lors de cette séance, le rapporteur a rappelé qu'au 30 juin 2006, on comptait en France 6 232 emplois d'AVS, dont 4 710 chargés d'un accompagnement individuel (AVS-Individuel) et 1 522 chargés de l'accompagnement collectif (AVS-Co) des élèves handicapés. Ces fonctions sont exercées par plus de 8 400 personnes, contre 4 700 en 2003-2004 et 3 400 en 2001. S'y ajoutent, en octobre 2006, 2 965 emplois de vie scolaire (EVS) recrutés à partir de la rentrée 2005, sur la base de

15. Joël ZAFFRAN, *L'Intégration scolaire des handicapés*, op. cit.

16. Avis présenté par Philippe RICHERT, Françoise FÉRAT et Annie DAVID au nom de la Commission des affaires culturelles sur le projet de loi de finances pour 2007, adopté par l'Assemblée nationale, tome V, *Enseignement scolaire*, Sénat, n° 79, session ordinaire de 2006-2007, Annexe au procès-verbal de la séance du 23 novembre 2006.

contrats d'avenir (CAV) ou de contrats d'accompagnement dans l'emploi (CAE), pour exercer une mission d'accueil et d'accompagnement des élèves handicapés, en priorité auprès des jeunes enfants en école maternelle. Si l'on se fie au décompte du rapporteur, ce sont « près de 18 600 enfants ou adolescents (15 100 dans le premier degré et 3 500 dans le second degré) qui ont bénéficié d'un accompagnement, le plus souvent à temps partiel, alors qu'ils n'étaient que 7 400 en 2002-2003 et 10 200 en juin 2004 ». D'autres moyens sont mis à la disposition des parents et des enseignants : le site Integrascol, destiné aux enseignants et aux professionnels de l'éducation amenés à accueillir des enfants malades et/ou handicapés¹⁷, un numéro vert pour signaler une discrimination (le 0 810 00 50 00), un autre destiné aux familles d'enfants handicapés ou malades en difficulté face aux problèmes de la scolarisation ainsi qu'aux enseignants qui interviennent auprès d'enfants et adolescents handicapés (le 0 810 55 55 01)¹⁸ ; l'attribution d'un AVS chargé d'accompagner l'élève handicapé selon des modalités précises (circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003), un module de sensibilisation à l'accueil des enfants handicapés intégré à la formation des enseignants dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), etc.

Par ailleurs, on constate l'existence malgré tout d'obstacles à l'intégration scolaire. Les propos d'enseignants, de parents d'enfant handicapé ou d'AVS contenus dans des travaux d'étudiants, des revues spécialisées, des magazines de vulgarisation ou encore des « blogs » ne laissent aucun doute sur les difficultés et entraves à dépasser. À ce jour, les auxiliaires sont encore insuffisamment formés, mal payés et leur nombre est encore limité, les enseignants réclament plus de moyens et de formation, des parents demandent une meilleure prise en compte du handicap de leur enfant et plus de souplesse de la part de l'école, etc. Si bien que l'on peut se demander si, en dix ans, en dépit d'efforts incontestables, les difficultés intrinsèques de l'intégration scolaire des enfants handicapés à l'école ordinaire ne sont pas identiques et toujours aussi nombreuses.

Le passage de l'école maternelle à l'école primaire, puis de l'école primaire au collège, se caractérise par une diminution des effectifs

17. <http://www.integrascol.fr/>.

18. Cette initiative doit être soulignée, même si, de l'avis de certains parents, ce numéro est difficilement joignable, l'interlocuteur est souvent mal formé et peine à informer les parents sur les suites en cas de problèmes.

d'élèves handicapés¹⁹, plus particulièrement des déficients intellectuels. Il y a en effet objectivement moins d'élèves handicapés dans le second degré²⁰. On sait en outre que les élèves affectés par des déficiences physiques sont les plus en mesure de suivre un cursus ordinaire en collège et lycée²¹. En somme, l'intégration scolaire est plus aisée en école maternelle qu'à l'école élémentaire ou au collège, et elle se raréfie au lycée. L'explication est simple : plus l'élève handicapé gravit les échelons scolaires, plus la compétition scolaire s'intensifie et plus les tensions se multiplient. C'est lors du passage d'un maillon à un autre maillon du système scolaire que les inquiétudes se font les plus vives pour les parents et l'enfant, que l'expérience de l'intégration scolaire laisse le goût amer des espoirs déçus lorsque l'école ordinaire ne peut plus rien pour l'enfant ou lorsque le maintien à domicile de l'enfant est nécessaire faute de place dans un établissement spécialisé.

Dans ce cas, il convient de s'interroger sur les retombées d'une loi prometteuse mais qui n'est pas suivie dans les faits : à cause de son caractère pusillanime²² ou bien à cause de son caractère réglementaire, qui s'accommode mal aux contraintes pesant déjà sur les enseignants et les acteurs scolaires ? Il ne fait aucun doute que l'intégration est officiellement acceptée, et qu'elle fait l'objet de débats nombreux sur la définition des moyens à engager lors de sa mise en œuvre. Pourtant, et c'est là le cœur du problème, l'école ne peut être conçue comme un espace neutre à l'intérieur duquel les élèves et les enseignants accepteraient sans coup férir des décisions qui seraient prises « d'en haut » alors qu'elles les concernent directement. Certes, l'école est une institution guidée par des textes réglementaires. Elle est régie par des règles et des normes scolaires mises en application par un personnel

19. En 1999 et sur l'ensemble des intégrations individuelles, la part du premier degré représentait environ 54 %, le second degré 33 % et le supérieur 13 %.

20. Bernard GOSSOT, *La Scolarisation des enfants handicapés*, Actes du séminaire organisé par la Direction de l'enseignement scolaire et la Direction générale de l'action sociale, Paris, novembre 2000.

21. Philippe ESPAGNOL et Patricia PROUCHANDY, « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », *op. cit.*

22. Dans l'avis présenté au Sénat (Philippe RICHERT, Françoise FÉRAT et Annie DAVID, *Enseignement scolaire*, *op. cit.*), le rapporteur précise : « Ces efforts sont à saluer, mais il est vrai que les ambitions très élevées fixées par le législateur ont généré une forte demande de la part des familles. Il faut souligner, face à ces attentes, que l'affectation d'un AVS à temps plein n'est pas forcément la solution à privilégier : les besoins doivent être finement analysés dans l'intérêt de chaque enfant. »

compétent. Mais l'école est aussi une organisation à l'intérieur de laquelle évoluent des acteurs. Ces derniers définissent la situation qu'ils vivent en fonction des significations qu'ils attribuent aux éléments la constituant. C'est pourquoi les règles sont d'autant mieux respectées qu'elles font l'objet d'une discussion de la part de ceux à qui elles s'appliquent. Il est bien connu qu'un système entièrement réglé ou contrôlé n'est qu'illusion, et qu'une politique éducative (aussi bonne soit-elle) imposée sans concertation « par le haut » a une probabilité plus forte d'être critiquée par ceux qui sont chargés de la mettre en œuvre. Ne peut-on avancer alors l'hypothèse que la scolarisation d'un élève handicapé à l'école ordinaire n'est pas due à la force de la loi mais aux accords conclus lors d'une négociation dont l'aboutissement dépend en partie du jugement que chacun porte sur autrui et sur soi ? Cet énoncé conduit alors à réfléchir à la manière dont certaines difficultés peuvent être surmontées afin de ne pas nourrir le sentiment de frustration des parents, un sentiment qui les dévalorise à leurs propres yeux.

Nombre de circulaires, de communiqués de presse et de discours font usage du terme d'intégration. L'utilisation parfois intempestive de cette notion ajoute de la confusion et de la polysémie à une situation déjà complexe. On constate en effet que l'intégration désigne des situations scolaires variées : des élèves regroupés à l'intérieur de classes dites spéciales dans une école ordinaire, des élèves intégrés dans une classe ordinaire. À cela s'ajoute le rythme de l'intégration qui peut être distinct selon les élèves : à temps partiel lorsque l'élève participe à quelques activités scolaires, à temps complet lorsqu'il suit l'ensemble des matières enseignées. La notion d'intégration a pris par ailleurs des formes différentes, évoluant en même temps que l'émergence de nouveaux paradigmes éducatifs : jusqu'aux années 1970, les théories et les modes d'action se sont construits dans un contexte où dominait l'attitude ségrégative, puis celle-ci a laissé place, à partir des années 1980, à une attitude qui tend à accueillir et intégrer dans l'école ordinaire tous les enfants, y compris ceux souffrant de handicaps ou de troubles graves²³. Du reste, et comme le note Éric Plaisance²⁴, l'intégration est un terme qui n'apparaît pas en tant que tel dans la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées ; le vocable ne trouvera son

23. CRESAS, *L'Échec scolaire n'est pas une fatalité*, Éditions ESF, Paris, 1988, p. 48.

24. ÉRIC PLAISANCE, « Les enfants handicapés à l'école », in Serge PAUGAM, *L'Exclusion, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 1996.

sens véritable que dans les différentes circulaires publiées depuis lors. Quoi qu'il en soit, la loi d'orientation de 1975 annonce les prémisses d'une action éducative par l'intégration plutôt que par la discrimination.

L'intégration en effet est utilisée en contrepoint de la notion de ségrégation qui caractérise l'accueil des handicapés dans les classes des écoles spécialisées. Si l'enseignement dispensé dans ces classes répond au principe d'obligation scolaire, il n'en incarne pas moins un principe d'orientation vers des structures spécialisées à l'intérieur desquelles les handicapés reçoivent un traitement particulier. Il va de soi que l'utilité des filières spécialisées n'est pas à remettre en cause, puisqu'elles assurent l'accueil et le suivi éducatif des élèves que le système scolaire ordinaire ne peut assumer. Mais l'inscription de ces filières dans une réflexion plus large sur la citoyenneté et la participation sociale des handicapés fait parfois apparaître celles-ci comme des espaces marqués socialement et dévalorisant pour les élèves qui les occupent.

Pour autant, l'accueil des élèves handicapés à l'école ordinaire ne résout pas la question de leur intégration, puisque des problèmes de terminologie demeurent : l'intégration scolaire ne s'adresse-t-elle qu'aux élèves handicapés qui ont la capacité d'être semblables aux élèves ordinaires ? Vise-t-elle au contraire une inclusion systématique de tous les élèves handicapés, dont on a défini au préalable la spécificité des besoins ? L'approche inclusive qui a progressivement occupé le débat sur la scolarisation des élèves handicapés s'accompagne d'une ouverture à la différence et la prise en compte des besoins de chaque enfant. Elle suppose de penser le handicap dans l'école comme une opportunité et une richesse²⁵. Ceci nous amène à rappeler les fondements du débat qui oppose le principe de normalisation scolaire au principe d'inclusion, qui met l'accent sur la prise en compte des besoins spécifiques des élèves accueillis et le soutien apporté au personnel éducatif. Dans le premier cas, un dispositif de soutien spécialisé est mis en place afin que l'enfant puisse se hisser sur la norme scolaire ; dans le second cas, c'est l'école avec l'aide d'intervenants spécialisés qui se met au niveau de l'élève. On le voit, la notion d'inclusion a des effets importants sur la scolarisation des handicapés puisqu'elle suppose le transfert des ressources spécialisées dans la classe ordinaire et dans une école

25. Serge EBERSOLD, « La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école », *Reliance*, n° 22, avril 2006, p. 37-39.

qui a le devoir d'accueillir tous les enfants indépendamment de leurs « limitations fonctionnelles²⁶ ».

C'est certainement à ce niveau que l'expression « inclusion scolaire » acquiert sa pertinence si, outre l'adaptation de l'école aux besoins de l'enfant, cette expression traduit une approche éducative globale, avec les transformations inévitables que cela entraîne dans les façons de penser, de faire et d'agir. De cette manière, on veut attirer l'attention sur le fait que le projet d'intégration est un processus dont le succès n'est jamais assuré. La recherche trop hâtive des causes de son échec conduirait à arguer de l'incompétence de l'enseignant, de la duplicité des élèves ordinaires, de la mauvaise foi des directeurs ou du pathos des parents. C'est justement contre ces registres d'explication trouvant les raisons uniquement dans la personnalité des acteurs que je me situe (cette question sera traitée dans le chapitre 3). Je souhaite insister en effet sur l'idée que, même si la nature du handicap ou la personnalité de l'élève handicapé peut être déterminante, le sens attribué à la différence procède de la manière avec laquelle les individus l'exacerbent ou au contraire tentent de la réduire, voire de la dissimuler. Autant de mécanismes sociaux qui ne se décrètent pas, puisqu'il s'agit du processus fondamental par lequel une société, avec le concours de tous ses membres, prend forme.

Doit-on parler d'inclusion ou d'intégration ? Certes, ces deux termes ne sont pas interchangeables et il y a un intérêt majeur à différencier les politiques anciennes d'éducation spécialisée d'une politique d'inclusion conçue comme une rupture avec le passé²⁷. Toutefois, il n'est pas certain que ce changement sémantique puisse modifier les pratiques si, dans le même temps, plusieurs leviers ne sont pas utilisés dans une politique éducative globale. Parmi ces leviers, on peut choisir celui qui ouvre, autant que faire se peut, sur une « révolution culturelle²⁸ ». Cela exige une définition des différentes voies d'action qui

26. Robert DORÉ, Serge WAGNER et Jean-Pierre BRUNET, *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1996, p. 41. Ces auteurs présentent dans le premier chapitre l'évolution des concepts en matière d'intégration scolaire. Ils complètent ce chapitre par un tableau de lexique et des sources bibliographiques auxquels on peut utilement se référer.

27. Charles GARDOU et Éric PLAISANCE, « Présentation », *Revue française de pédagogie*, n° 134, 2001, p. 5-14.

28. Charles GARDOU, « Susciter une révolution culturelle pour ouvrir l'école aux enfants et aux adolescents en situation de handicap », in Denis POIZAT, *Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*, Érès, Toulouse, 2004, p. 175-194.

évite les pièges de l'intégration conçue comme la possibilité offerte aux élèves handicapés de suivre la voie de la majorité et de s'y plier. Un ajustement réciproque des élèves handicapés et des élèves ordinaires, comme c'est le cas en Italie qui fait de cette adaptation le noyau dur de la politique scolaire d'intégration, permet d'éviter les pièges de l'assimilation, qui consiste à rendre semblable celui qui est différent. Or cette adaptation n'est pas exempte d'écueils. Comment, par exemple, mener à bien une politique d'intégration en France si l'accueil des handicapés à l'école ordinaire est perçu par les enseignants comme une politique scolaire surtout soucieuse d'économies budgétaires ? Finalement, l'utilisation du terme d'intégration ou de celui d'inclusion importe peu. Ce qui compte, c'est la capacité de saisir puis de gérer les implications sociales d'une demande d'inscription d'un enfant handicapé à l'école ordinaire. Dans les lignes et chapitres qui vont suivre, l'utilisation du terme « intégration » se fera dans un sens générique afin de désigner l'accueil individuel des élèves handicapés dans une classe ordinaire dans le but de leur faire bénéficier, par le biais d'adaptations matérielles et pédagogiques, d'une appartenance à un groupe hétérogène d'élèves composé en grande majorité d'élèves « ordinaires ».

La réticence, le refus ou le rejet s'expliquent en partie par le décalage qui se creuse entre les intentions politiques et les normes scolaires auxquelles l'enseignant a l'habitude de se référer. Les réactions suscitées par une demande d'intégration scolaire indiquent que la loi n'a pas toujours autorité sur les acteurs et les valeurs ne suffisent pas à entraîner l'adhésion des acteurs. Elles indiquent aussi que l'intégration scolaire peut être un malentendu. L'école pourtant n'est pas résistante au changement. Elle a déjà donné par le passé la preuve de sa capacité à aller à contre-courant des idées. On en donne pour preuve deux exemples situés aux deux extrêmes du XIX^e siècle : la scolarisation des filles d'une part et la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP) d'autre part.

On a du mal aujourd'hui à concevoir le saut démographique accompli par les filles. Et pourtant, il y a un siècle, l'accès des filles à l'enseignement supérieur avait un caractère atypique. Elles sont ainsi passées de 624 étudiantes à l'université en 1900 dans toute la France à 520 000 en 1990, dépassant de 70 000 l'effectif des étudiants masculins. On peut donner raison à Jules Ferry lorsqu'il fustige les idées et les croyances rétives au progrès : « Réclamer l'égalité d'éducation pour toutes les classes, ce n'est faire que la moitié de l'œuvre ; cette égalité, je la revendique pour les deux sexes. [...] L'obstacle, la difficulté, n'est pas

la dépense, il est dans les mœurs ; il est avant toute chose dans un mauvais sentiment masculin. Il existe dans le monde deux sortes d'orgueil : l'orgueil de classe et l'orgueil du sexe ; celui-ci est beaucoup plus mauvais, beaucoup plus persistant, beaucoup plus farouche que l'autre²⁹. Aujourd'hui, les capacités scolaires des filles sont unanimement reconnues dans une école qui devance la société civile³⁰. »

Cette avance de l'école sur la société est visible en outre dans les politiques scolaires menées dans un souci d'innovation politique radicale. En 1982, la persistance de l'échec scolaire parmi les élèves les plus défavorisés conduit les politiques scolaires à rompre avec le principe d'égalité de traitement des élèves par des actions ciblées sur des territoires préalablement délimités. Les zones d'éducation prioritaire créées dans quelques académies vont s'étendre à l'ensemble du territoire en 1990. En « donnant plus à ceux qui ont moins », les ZEP instaurent un principe de discrimination positive par l'octroi de ressources supplémentaires dans un objectif d'amélioration des résultats scolaires. Certes, les résultats observés ne sont pas toujours à la hauteur des moyens investis³¹. Néanmoins, personne aujourd'hui ne s'aviserait de remettre en cause ce principe sous prétexte qu'il contrevient au sacrosaint principe d'égalité républicaine ou que les pratiques ne sont pas « bonnes³² ». Que l'on accorde une fois de plus à l'école le privilège de devancer la société par un véritable accès démocratique et démographique à l'enseignement ordinaire des enfants handicapés.

Mais si, comme l'exprime Alain Blanc, les adultes handicapés représentent un « trouble à l'ordre public³³ », on peut avancer pour notre part que l'élève handicapé trouble l'ordre scolaire. Ne serait-ce, comme le note Alain Blanc, que par les rythmes d'apprentissage et de déplacement différents de la moyenne, ce qui oblige les enseignants et la communauté scolaire à des efforts parfois importants pour s'adapter à l'enfant sans freiner le rythme des autres élèves en classe, dans la cour

29. Discours à propos de l'égalité d'éducation, prononcé à la salle Molière le 10 avril 1870.

30. Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET, *Allez les filles !*, Seuil, Paris, 1992.

31. Roland BENABOU *et al.*, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », *Économie et Statistique*, n° 380, 2004, p. 3-33.

32. Marc GURGAND, « Pour une évaluation des politiques scolaires », *Économie et Statistique*, n° 380, 2004, p. 31-34.

33. Cf. Alain BLANC, *Le Handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin, Paris, 2006, p. 88.

de récréation, à la cantine, etc. (sauf à trouver les voies de la conciliation des rythmes ou à caler le rythme des élèves valides sur celui de l'élève handicapé, mais cela est loin d'être le cas). En conséquence, la question centrale que pose ce livre est celle du rapport entre la permanence et le changement. Comment se maintient l'ordre scolaire face aux demandes de changement ? Ou, pour reprendre l'une des interrogations de Anselm Strauss³⁴ lorsqu'il s'intéresse à l'hôpital, comment susciter des changements de manière ordonnée tout en préservant l'ordre ?

Deux aspects interviennent lors d'une interaction entre une personne valide et une personne invalide (ou reconnue comme telle par les experts) : un aspect cognitif et communicationnel (comment je me représente face à cet autrui avec qui je communique ?) et un aspect environnemental (quel est le cadre général où se déroule la communication ?). Ces deux aspects étaient le parti pris de ce livre, qui est de ne pas regarder le différent mais l'ordinaire. Il importe de cerner toutes les implications du handicap, perçu non pas comme un attribut mais comme une relation dont l'enjeu est l'adaptation mutuelle qui succède à une liberté d'engagement des acteurs dans le projet d'intégration. Si l'école est une institution régie par des textes réglementaires et identifiables à travers le statut des personnes qui l'incarnent, elle est aussi un terrain de négociation où évoluent des acteurs qui disposent d'un pouvoir et qui en font usage (cf. chapitre 4). C'est la raison pour laquelle une des clefs de la réussite du projet d'intégration n'est pas dans l'injonction de faire mais dans les démarches entreprises pour parvenir à un accord commun. Pour que la raison des plus forts défende la cause des plus faibles, il faut que l'intégration scolaire se fasse sur le mode de l'amorce et non sur la contrainte. Pour pouvoir décliner les modalités d'une autre intégration (que nous aborderons au chapitre 5), il faut préalablement définir l'établissement scolaire à la fois comme un espace de contrôle bureaucratique par une autorité légale et comme un espace de régulation de ce contrôle par des prises de position autonomes et contextualisées de ceux à qui ce contrôle s'adresse. De sorte que l'article 19 de la loi de février 2005 ne se conçoit pas sans des arrangements mutuels qui attribueront au projet d'intégration sa pertinence. C'est l'une des conditions pour que l'intégration scolaire, qui se

34. Anselm STRAUSS, « The hospital audits negotiated order », in Eliot FREIDSON (éd.), *The Hospital in Modern Society*, The Free Press, New York, 1963, p. 147-168.

vit au quotidien, ne soit pas un leurre pour les parents ou une épreuve pour l'enseignant et l'enfant.

De nombreux livres ont été écrits sur l'intégration scolaire, et les parents ont à leur disposition plusieurs guides de l'adaptation et de l'intégration scolaire³⁵. Cet ouvrage quant à lui souhaite être utile à ceux qui rechignent à s'engager dans une intégration scolaire, à ceux qui s'apprentent à le faire et à ceux qui en débute l'expérience. Il vise à éclairer quelques dimensions des (durs) « métiers » de parent d'enfant handicapé, d'enseignant et de partenaire éducatif. Cette ambition exige une approche qui ne centre pas le regard sur l'élève handicapé mais sur l'école dans son ensemble.

L'analyse menée ici met au jour les principes généraux d'une méthodologie de l'intégration scolaire qui devra nécessairement s'adapter et évoluer selon le contexte local d'accueil de l'enfant handicapé, le type de handicap, la personnalité de l'enfant, etc., tout comme elle devra certainement être complétée par des enquêtes de terrain auprès des acteurs de l'intégration scolaire. Ce livre analyse les difficultés de l'intégration scolaire et propose des outils pour les surmonter. Car, sur le fond, l'intégration scolaire doit tenir compte de la manière avec laquelle tous les acteurs scolaires – c'est-à-dire l'enfant handicapé, les élèves de la classe et de l'école, les adultes – s'engagent (y compris à leur corps défendant) dans une aventure parfois difficile mais toujours passionnante et instructive à bien des égards.

35. Cf. Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, *Le Guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*, Nathan, Paris, 1996 ; Catherine COUSERGUE (dir.), *Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapés*, Dunod, Paris, 1999.