

**Les grands enjeux de l'école inclusive**  
Conférence à Paris, 3 février 2012

**Charles Gardou**

Anthropologue, professeur à l'Université Lumière Lyon 2, membre de l'Observatoire National de la formation, de la recherche et de l'innovation sur le handicap (ONFRIH).

Parmi ses ouvrages : *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité* (rééd. 2011) ; *Pascal, Frida Kahlo et les autres... Ou quand la vulnérabilité devient force* (2009) ; *Le handicap par ceux qui le vivent* (2009) ; *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques* (2011) ; *La société inclusive, parlons-en*, à paraître automne 2012

Chers amis, c'est un plaisir d'être parmi vous pour cette conférence, aux côtés d'Hervé Benoît, de l'INS HEA. Je remercie ses organisateurs de m'y avoir convié.

Comme convenu avec eux, je m'exprimerai sur le sens et les grands enjeux de l'école inclusive. Préalablement, je vous dirai quelques mots sur l'actualité dans le champ qui nous préoccupe.

**1.**

Elaboré conjointement par l'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale, le premier rapport mondial sur le handicap a été rendu public à New York le 9 juin 2011, en un moment où l'on mesurait combien les systèmes d'information et les indicateurs sanitaires ou sociaux font défaut. Présentant les premières estimations de la prévalence du handicap depuis les années 1970, il indique que, sur une population mondiale qui a récemment franchi le seuil de 7 milliards, plus d'un milliard de personnes sont en situation de handicap. Si l'on inclut les membres de leur famille (parents, fratries,

conjointes), quotidiennement impliqués, plus d'un tiers des habitants de la planète se trouve donc touché de façon directe ou indirecte.

Ce chiffre va croissant avec l'essor démographique mondial (3 milliards d'habitants en 1960 ; 4, 5 en 1980 ; 6 en 2000), les progrès médicaux, l'amélioration des soins néonataux et l'allongement de l'espérance de vie. Mais aussi à cause des conflits armés (lorsqu'un enfant est tué, 3 sont blessés et handicapés) et des mines terrestres ; de l'expansion de la pauvreté, dont le handicap est à la fois facteur et le produit ; du VIH/Sida, du travail des enfants, la malnutrition et de la toxicomanie ; des accidents et problèmes liés à l'environnement. De récentes catastrophes d'origine naturelle ou humaine, entre autres celle du Japon, et le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti, où près de 200 000 personnes supplémentaires vivent désormais le handicap au quotidien, ont fait prendre conscience de la détresse des plus vulnérables dans de telles situations.

Toujours selon les données de ce rapport, révisées à la lumière de nouvelles études épidémiologiques, la plupart des personnes concernées rencontrent des obstacles à tout moment de leur existence et environ 1/5 des personnes d'entre elles connaissent de très graves difficultés dans leur vie quotidienne. Peu de pays ont mis en œuvre des dispositifs ajustés à leurs besoins spécifiques : manque de services de santé (y compris la santé sexuelle et génésique) et de

réadaptation, inaccessibilité des structures de la petite enfance, de l'École et des lieux professionnels ou culturels, des moyens de transport, des technologies de la communication... De ce fait, les personnes en situation de handicap sont en moins bonne santé que les autres : refus de soins, inadaptation des compétences des agents de santé, risques supplémentaires de confrontation à des dépenses excédant leurs possibilités. La probabilité pour une personne handicapée de considérer que son soignant n'a pas les compétences ajustées à ses besoins est plus de 2 fois plus importante que pour une autre personne, celle de considérer qu'elle n'est pas traitée correctement est 4 fois plus grande et celle de se voir refuser des soins est près de 3 fois plus élevée, mentionne le Rapport. Les enfants ont des chances restreintes d'accès à l'École et les adultes ont des opportunités professionnelles plus limitées : si l'on se tourne vers les pays de l'OCDE, leur taux d'emploi n'excède pas 44%, alors que celui des autres atteint 75%. En France, 83% ont un niveau inférieur ou égal à un brevet d'études professionnelles.

De fait, elles vivent majoritairement en-dessous du seuil la pauvreté. En 2007, le guide sur la convention relative aux droits des personnes handicapées et son protocole facultatif, publié sous le titre De l'exclusion à l'égalité : réalisation des droits des personnes handicapées, mettait déjà au jour le cercle vicieux « handicap, pauvreté, maltraitance, discrimination ». Qui plus est,

elles sont souvent exclues des stratégies nationales et internationales de réduction de la pauvreté.

Premier instrument international, juridiquement contraignant, la Convention Internationale relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 et entrée en vigueur le 3 mai 2008, ambitionne de remédier à cet état d'urgence. En juin dernier, près de 150 pays et organisations régionales (sur les 235 pays ou territoires du monde), l'avaient déjà signée et 100 l'avaient ratifiée, s'engageant à éliminer les obstacles à une école et à une société inclusives. L'état des lieux que propose le rapport mondial cité constitue une ressource pour la mise en œuvre de cette convention et pour la réalisation des 8 Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Gaston Bachelard ne disait-il pas que « le réel, disait-il, n'est jamais ce que nous pourrions croire, il est toujours ce que nous aurions dû penser ».

## 2.

On parle donc de plus en plus d'éducation, d'école ou d'entreprise inclusives ; d'espaces et de pratiques culturels, artistiques ou sportifs inclusifs ; de tourisme et de loisirs inclusifs ; de dispositifs, structures, législations et politiques inclusifs ; de contexte d'apprentissage et d'environnement virtuel inclusifs ; de mouvement ou de

développement inclusifs ou encore de culture inclusive. Il est intéressant d'éclairer la signification profonde et d'apprécier la pertinence de ces mots, forgés à partir de leurs contraires.

D'une part, le verbe exclure (apparu à la fin du 16<sup>ème</sup> siècle), qui signifie originellement ne pas laisser entrer, ne pas admettre, fermer avec une clé, tenir quelqu'un à l'écart de ce à quoi il pourrait avoir droit et, par la suite, rejeter une chose jugée incompatible avec une autre. D'autre part, l'adjectif exclusif (né deux siècles plus tard), qui renvoie à ce qui appartient uniquement à quelqu'un par privilège spécial et qui, à ce titre, n'admet aucun partagé.

Le recours actuel à des termes, comme inclure et inclus, me paraît traduire un double refus. Celui d'une société, d'une école, d'un univers professionnel, de lieux de culture, de sport, de loisirs, dont les seuls bien-portants se penseraient propriétaires, pour en faire leurs « privilèges exclusifs », selon les mots de Montesquieu, ou leurs « plaisirs exclusifs », d'après l'expression de Rousseau. Le refus aussi de la mise à l'écart (dans des ailleurs improbables) de ceux que l'on juge gênants, étrangers, incompatibles.

Ces mots viennent peu à peu se substituer aux mots intégration et intégrer, qui signifient, eux, faire entrer dans, incorporer à un ensemble. Un élément extérieur mis dedans est appelé à s'ajuster à un système préexistant, à se normaliser. Ici,

ce qui est premier, ce sont les difficultés d'adaptation d'un individu.

Par contraste, une organisation sociale est qualifiée d'inclusive lorsqu'elle se fait flexible et module son fonctionnement. Là, ce qui prime est l'action sur le contexte, afin de signifier, de manière concrète, à chacun : « Ce qui fait ton unicité (ton appartenance culturelle, ton identité sexuelle, tes potentialités, tes difficultés, etc ) ne peut te priver de ton droit d'accès au patrimoine commun, à tous les biens sociaux : éducation, travail, loisirs... Ils ne sont l'exclusivité de personne ».

Permettez-moi à ce propos d'évoquer un héritier des Lumières : Henri Pestalozzi. Il voyait dans l'éducation le remède aux mutilations sociales dont les plus déshérités sont les premières victimes. Une page de son œuvre, qui mérite d'être sortie de l'ombre, concerne la création à Yverdon, en juillet 1813, d'un institut pour les enfants sourds-muets : « Aucune faiblesse corporelle, aucune faiblesse de l'esprit, ne justifient, écrit-il déjà en 1777, qu'un homme soit dépouillé de sa liberté et soit casé en prison ou à l'hôpital, car la place de ces êtres est dans les maisons d'éducation qui doivent évaluer ce dont ils sont capables ».

La perspective inclusive n'est pas de l'ordre d'une nécessité liée au seul handicap : elle relève de l'investissement global et suppose un processus de profonde mutation culturelle. Elle implique de se refaire une culture, rien de moins : une

culture de l'unité dans la diversité. C'est l'école en constitue le socle.

Car il ne convient plus de penser et d'agir en termes spécifiques pour des groupes tenus pour spécifiques. Il s'agit de rendre plus confortable, d'humaniser pour tous, à partir du principe universel d'accessibilité et du concept de qualité de vie. Voilà ce qu'il importe de conscientiser : « Nous sommes faits pour vivre ensemble : ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres ». Qu'ils soient architecturaux, sociaux, pédagogiques, les plans inclinés sont universellement profitables.

Quel est donc le défi sous-tendu, celui qui peut orienter votre rôle d'enseignant et lui donner toute sa significations? Il est de faire droit à la singularité, même dans ses expressions parfois extrêmes et d'autoriser chaque enfant à apporter au bien commun sa biographie originale.

Il est impossible d'approcher et de comprendre la réalité existentielle que constitue le handicap, impossible de saisir ce que pourrait/devoir être l'éducation inclusive, sans inscrire le handicap dans la chaîne culturelle universelle, sans le replacer dans « l'ordinaire ».

Tel est l'esprit des moments de réflexion qui suivent.

### 3.

#### **Déshypothéquer le droit à l'école**

L'Ecole s'est bâtie autour d'un fonds commun de principes, d'une « inquiétude »

fondamentale : elle est obligatoire parce que indispensable, elle devrait être disponible à tous parce qu'accessible à chacun.

Quoi qu'il en soit de la diversité de leurs organisations sociales, les pays d'Europe et bien au-delà reconnaissent de concert que l'Ecole est le patrimoine de tous, non la propriété privée ou le privilège exclusif de quelques-uns. Que rien ne justifie d'en priver certains enfants, de les pénaliser à cause de leur handicap. Ils doivent au contraire jouir du droit de vivre et d'être scolarisés avec les enfants de leur âge, en bénéficiant d'aménagements compensatoires.

Or, si leur accès aux apprentissages se trouve entravé par leurs propres difficultés, il l'est également, pour une part importante, par l'insuffisance ou l'absence de réponses ajustées à leurs besoins spécifiques. Souvent aussi, par un défaut d'accessibilité tant de l'environnement physique que des supports dématérialisés. L'accessibilité est multidimensionnelle : rampes d'accès et pictogrammes de signalisation ; adaptation des véhicules de transport public, nouvelles technologies (importants facteurs d'accessibilité scolaire) et autres outils de participation sociale (information, communication, services en ligne) ; adaptations pédagogiques des mesures collectives ou individuelles, accompagnements, livres, matériel, méthodes et des supports appropriés, aides humaines et techniques spécialisées (secrétariat, audio-description,

interprète en langue des signes, etc.). On parle d'*accès à tout pour tous*, de *design for all* et de *mieux-être pour chacun* ; de conception universelle (*universal design*).

L'accès aux apprentissages se trouve aussi entravé par une rupture de continuum dans la chaîne d'accès à l'École et au savoir que celle-ci a pour mission de transmettre. On ne peut pas s'en tenir à l'école de base. Avoir une vraie place dans nos sociétés réclame bien davantage que les apprentissages fondamentaux : cela exige de viser, pour chacun, le niveau le plus élevé qu'il peut atteindre.

Il reste vaincre une tentation qui perdure : celle de placer ces élèves spéciaux dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes. De telles mises à l'écart du processus de scolarisation, pour la plupart arbitraires, ne représentent pas moins que des inégalités de traitement. Plus : des formes de maltraitance, des violences susceptibles d'en générer d'autres. Lorsque l'École pénalise les plus fragiles, la violence sociale s'accroît.

Ainsi, conformément aux conventions, chartes et traités européens ou internationaux, l'ensemble des pays est appelé à intensifier les investissements humains, matériels, formatifs, afin de dépénaliser le handicap et déshypothéquer, de manière définitive, le droit à l'école. Déjà en 1994, sous l'égide de l'UNESCO, la Déclaration de Salamanca avait affirmé le droit à la scolarisation de tous les enfants

« quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre ». Deux ans plus tard, au niveau européen, la Déclaration de Luxembourg plaçait la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques. La Convention internationale des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées, déjà évoquée, s'inscrit dans cette optique internationale.

Il apparaît désormais indispensable que le droit commun à l'école, constitutif de l'état d'enfance, assorti des dispositions appropriées, trouve sa traduction en termes légaux dans toute réforme de l'éducation, et ne soit plus traité comme un problème exclusif à certains élèves atypiques. L'éducation inclusive, c'est l'école moins les privilèges et les cloisons.

### Désincruster le regard

Nous constatons combien le processus de scolarisation bute encore, à des degrés divers, sur des représentations archaïques ; combien il se heurte à des regards lourds d'incrustations, de dépôts ancestraux. Des *a priori* socioculturels continuent à engendrer le déclassement des enfants en situation de handicap. Dans un climat de concurrence et de palmarès, on les imagine parfois encore inconciliables avec l'école ordinaire. Incompatibles.

Doutant de leur « productivité scolaire », on en vient à s'interroger sur les bénéfices de leur présence pour les professeurs, les camarades, les autres parents. La question est distordue : elle n'est pas de savoir ce qu'ils apportent à la communauté scolaire ou d'en faire les instruments d'une thérapie collective. La réflexion se perd en considérations moralisantes. Plus simplement, ils exercent leur droit à apprendre parmi leurs pairs, apportant, comme tout enfant, leur expérience humaine, irréductible à nul autre. Inutile d'en rajouter, de surenchérir. C'est l'ensemble de ces expériences humaines et leur confrontation au sein de l'école qui recèlent une valeur éducative en soi. Est-il besoin de le préciser, aucune étude ne révèle par ailleurs que les autres élèves subiraient un quelconque traumatisme affectif lié à leur présence ou en pâtiraient sur le plan cognitif. Et si tel était le cas, la séparation n'en saurait pour autant légitime, pas plus qu'elle ne l'est entre les classes sociales.

La dépréciation des enfants les plus vulnérables, liée à des préjugés récurrents et comparable à celle qui touche les minorités culturelles, a des conséquences incalculables sur le plan éducatif et social. Cela défait côté cour ce que les discours prônent côté jardin.

C'est par une action en profondeur sur la culture, mobilisant l'ensemble des acteurs éducatifs, que nous parviendrons, à épurer, à désincruster le regard sur le

handicap. On sait comment, dès le plus jeune âge, l'école modèle les représentations collectives déterminantes pour la vie d'adulte. C'est vrai pour les situations de handicap comme pour la reconnaissance des minorités culturelles.

### **Démédicaliser l'approche**

De proche en proche, nous prenons conscience que le handicap ne procède pas exclusivement de la déficience ou de la personne elle-même, mais de la manière dont l'école et la société le considèrent comme des réponses qu'elles lui apportent. L'approche médicale, qui le réduisait à une dimension personnelle résultant d'une maladie ou d'un accident de la vie, se complète par la prise en compte du contexte environnemental et social : des facilitateurs en atténuent les conséquences ou, à l'inverse, des obstacles les majorent. C'est cette approche renouvelée, issue de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* adoptée en 2001, qui inspire l'expression « *situation de handicap* », de plus en plus utilisée. On remet en cause la place démesurée, sinon exclusive, accordée à la pathologie.

Dans le même esprit, l'Ecole tend à s'extraire du modèle de l'enfant en bonne santé. Le vocable commun « scolarisation » vient remplacer celui d'« *intégration* », qui connote l'incorporation d'un élément exogène, en se focalisant sur la socialisation au détriment des savoirs scolaires. La

terminologie stigmatisante laisse ainsi peu à peu place à des mots et notions qui relient et remettent dans le mouvement général, sans aliéner la personne à ses manques.

Les concepts plus communs, plus universels, contribuent à atténuer les séparations et ne gomment pas pour autant les singularités. Pour qu'une histoire commune puisse s'écrire, que des liens se tissent, des mots faisant « assaut contre la frontière », pour reprendre les mots de Franz Kafka, lui-même très vulnérable, doivent se substituer aux mots-clôtures, aux mots vulnérants, comme on le dit des armes.

Ainsi, en cohérence avec le droit universel à l'école et avec la mise en œuvre de pratiques pédagogiques en accord avec la diversité des élèves, nombre de pays tendent à opter pour le concept de besoins éducatifs particuliers (*special educational needs*). Dans une approche plus ouverte, priorité est donnée aux réponses à apporter à tout élève éprouvant des difficultés d'apprentissage, passagères ou durables, quelles qu'en soient les sources et l'intensité.

Il y a changement de paradigme : l'approche s'intéresse aux conséquences éducatives d'une difficulté, non à la pathologie ou à l'« anormalité », sans nier la réalité des déficiences. On reconnaît pour chaque enfant le droit à une évaluation et à un parcours personnalisés, qui requièrent des moyens adaptés pour prévenir d'éventuels effets pervers : situations

conflituelles avec les familles et l'école, dérives de normalisation, découragement des enseignants, compétition exacerbée entre les écoles, etc.

Ne nous y trompons pas, il ne s'agit ni de banaliser, ni d'amalgamer des situations dissemblables, mais de démedicaliser l'approche, pour faire place à ce que l'on attend de l'Ecole : une démarche résolument pédagogique, en interaction avec un plateau de professionnels, y compris des médecins, autour de l'élève.

Souvenons-nous à cet égard des travaux pionniers de Lev Vygotski, le psychologue russe, praticien de l'enseignement plusieurs années durant. On connaît bien sa célèbre analyse des rapports entre pensée et langage, ainsi que sa théorie de la construction inter-psychique de l'activité mentale dans ses aspects éducatifs autour du concept de zone proximale de développement. En revanche, on continue à ignorer que, au cours de sa brève existence, il a consacré de nombreux travaux à la surdi-mutité, à la cécité, à l'arriération motrice, mais surtout au développement culturel des enfants touchés par une déficience mentale. Il fonda d'ailleurs, en 1925 à Moscou, un laboratoire de psychologie, dénommé plus tard « Institut expérimental de défectologie », dont il devint le directeur scientifique.

Un enfant présentant un défaut, montrait-il, n'est pas obligatoirement un enfant handicapé. Son degré de handicap est fonction de la compensation sociale : « la

céciété, la surdité et d'autres défauts ne font pas, à eux seuls, de leur détenteur un être défectueux »<sup>1</sup>.

Lorsque le quantitatif et la norme mathématique triomphent, les horizons éducatifs risquent de se fermer, soulignait-il encore. L'imprévisibilité, les irrégularités, les métamorphoses, les cycles, les disproportions, la modifiabilité de l'humain ne se satisfont pas du schéma plus/moins, des images cliniques pré-établies, des diagnostics et pronostics figés.

Il jugeait primordial de considérer les forces dynamiques de compensation, dont la source se situe dans les interactions sociales, et non uniquement dans la sphère organique. La voie défaut-compensation représentait, pour lui, la ligne directrice du développement de tout enfant présentant une déficience, quelle que soit la nature de sa déficience. La perte de certaines fonctions incite à des créations nouvelles, qui correspondent à la réaction de l'individu envers le déficit et à la compensation dans le processus de développement.

Vygotski introduisit le concept essentiel d'*orientation vers l'avenir*, grâce auquel les progrès peuvent s'opérer et la personnalité de l'enfant se déployer, sans tomber dans des formes de compensation malade. Il prônait, d'une part, des objectifs pédagogiques puissamment compensateurs destinés à pallier le fonctionnement mental

spécifique ; d'autre part, une permanente interaction constructive entre l'adulte et l'enfant. Il concevait le pédagogue comme l'accompagnateur d'un devenir toujours imprévisible, bannissant tout étiquetage qui ne fait que réduire les possibles. Ce précurseur de la médiation en pédagogie apparaît enfin comme celui qui, à sa manière, mit en lumière l'artificialité des frontières entre l'enseignement généraliste et celui que l'on dit spécial ou spécialisé. Il affirmait à raison que l'adaptation, la médiation, l'orientation vers l'avenir sont l'essence même de toute pratique pédagogique.

### **Déconstruire les frontières**

Au gré des réglementations, structures, procédures d'évaluation ou modes de financement, les définitions et les catégories de besoins éducatifs particuliers varient selon les pays.

Certains n'en définissent qu'un ou deux types et accueillent la quasi-totalité des élèves à l' cole ordinaire, en s'appuyant sur de nombreux services qui lui sont attachés. En ce cas –comme en Italie- la présence et le rôle des établissements spécialisés sont réduits à l'accueil des seuls enfants affectés de déficiences très sévères.

D'autres, dont la France, répartissent les ressources et les dispositifs selon les deux systèmes : l'un ordinaire, l'autre spécialisé. Cela étant, leurs législations actuelles les amènent à n'envisager la voie spécialisée

<sup>1</sup> Vygotsky. Lev S. 1994. « *Les fondements de la d fectologie* », in Barisnikov (Koviljka) et Petitpierre (Geneviève), *D fectologie et déficience mentale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé



que si l'autre n'est réellement pas souhaitable.

Enfin, dans d'autres pays, où existent deux systèmes distincts, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont habituellement accueillis dans des écoles ou classes spéciales avec des programmes différents. Mais ces pays évoluent également vers davantage d'interactions entre les deux systèmes.

Au-delà de ces différences, se dessine une orientation commune : tous visent à décroiser les systèmes, à les perméabiliser, à les conjuguer. En conséquence, les établissements spécialisés se transforment, à des rythmes et des degrés variables, en centres d'appui à l'École. Certains ont effectué cette mutation dès les années 1980. Pour sa part, la France se préoccupe de développer une réelle coopération entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social, qui interagissent peu, se concurrencent ou même effectuent des replis stratégiques<sup>2</sup>.

Cependant, face à un mouvement de fond qui excède les frontières, le secteur médico-social, d'un côté, se sent menacé, en termes de position et d'emploi, de reconnaissance de ses apports et compétences spécifiques. De l'autre, l'École, qui a pour tradition d'y orienter les élèves à besoins éducatifs particuliers, juge irréaliste

la perspective d'une restructuration, d'une redistribution des rôles et d'un changement profond de l'ordre établi.

Quelle est la gageure à l'issue d'un temps où a présidé la logique de filière, de dualité des systèmes ? Elle est de déconstruire les cloisonnements, les frontières rigides, décloiser les territoires que l'on pense « impartageables », parce que trop particuliers. Elle est de s'associer, se compléter, mutualiser les compétences ; de susciter un processus de flux, d'échange ; de se former ensemble, au moins autour d'un tronc commun ; de mettre des lieux et des temporalités en interaction avec d'autres lieux et temporalités. D'élaborer une culture métisse, mêlée, au sens littéral, faite pour partie d'une subculture et pour partie d'une autre. Non une culture commune, qui pourrait conduire à une uniformisation, mais une culture en commun. Une culture des liaisons, des passages, de la circulation. Non de l'éducation, puis de la rééducation.

### **Décatégoriser les réponses**

Parmi les préoccupations figure celle de la prise en compte de la singularité de l'élève, de ses besoins, aspirations et projets : veiller à ne pas le dépersonnaliser. On ne peut en effet parvenir à une compensation, c'est-à-dire à une réduction de l'inégalité des enfants face aux savoirs scolaires, sans décatégoriser les réponses pédagogiques. Le scénario unique pour tel niveau ou telle catégorie est appelé à s'effacer au profit d'un panel de scénarii évolutifs et multiformes, les stratégies

<sup>2</sup> Décret n°2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux (Journal Officiel de la République Française du 4 avril 2009, p. 5960, texte n°15)

souples et les plans pédagogiques inclinés à se substituer aux méthodes et programmes standards. Ce, en veillant à conserver le niveau d'exigence requis et à ne pas couper l'élève de sa classe d'appartenance.

Trois questions, parmi bien d'autres, sont ici à considérer. La première concerne l'aménagement du temps scolaire, avec ses possibles dérives d'émiettement et d'une réduction excessive de la présence en classe; la remise en cause des repères habituels d'un cursus scolaire ; la variabilité des rythmes d'apprentissage : celui plus lent d'un enfant affecté d'une déficience intellectuelle, celui très irrégulier d'un autre enfant atteint d'autisme.

La deuxième question a trait aux moyens et supports de transmission des savoirs, dont la gamme mérite sans cesse de s'élargir : manuels scolaires en braille ; claviers d'ordinateurs, périphériques et logiciels adaptés ; enseignement à distance, avec éventuel soutien pédagogique à domicile, etc.

Enfin, on s'interroge partout sur l'évaluation d'un élève à besoins éducatifs particuliers depuis la maternelle jusqu'à son entrée en formation professionnelle ou dans l'enseignement supérieur. On note un manque patent de savoirs, d'outils, de méthodologies : ne sachant pas comment aménager l'évaluation, ou tout simplement évaluer, notamment dans les cas présentant une certaine gravité, on déclare les élèves inévaluables, tant au niveau diagnostique que prédictif, formatif que sommatif. On ne

prend pas le temps de voir leurs possibilités. Il ne peut pourtant y avoir de pédagogie personnalisée sans une évaluation personnalisée et constamment actualisée. Celle-ci est indissociable de la cohérence et de la continuité d'un parcours toujours amendable, révisable, au vu des besoins susceptibles d'augmenter avec le temps ou au contraire de se réduire. La marque d'une école inclusive est la conscience qu'ont les enseignants de leur impossibilité à prévoir, de manière fiable, le devenir d'un enfant (Comment savoir précisément ce qui adviendra ?); leur refus du déterminisme et du fatalisme (Qu'est-il permis d'espérer ?); leur rejet d'une pseudo-omnipotence du maître qui évalue (Suis-je capable d'accepter les limites de mon propre savoir ?). Une école inclusive se garde aussi des excès de tests (comme dans les cas de prétendue hyperactivité), pratiqués avec de louables intentions, qui peuvent accompagner les nouvelles nomenclatures, ce que dénonce sévèrement Mary Warnock<sup>3</sup>.

En outre, la polarisation sur les inaptitudes d'un élève, directement déduites d'un diagnostic médical, est dépourvue de sens en pédagogie : elle annihile l'envie de se mettre en mouvement, de se projeter ; elle écrase sous un sentiment de néant. Toujours les mêmes ressorts à l'œuvre : on réduit l'enfant à quelques éléments négatifs. Un peu comme si l'on ne voyait d'une

<sup>3</sup> Warnock, Mary, 2005. *Special educational needs : a new look*, n° 11 d'une série de débats politiques publiés par *Philosophy of Education Society of Great Britain*

aquarelle que les touches sombres ; comme si l'on isolait, pour les observer à part, les seules pièces moins claires d'un puzzle.

C'est par une évaluation attentive aux compétences de l'enfant même ténues, à ses émergences, c'est-à-dire ce qui, encore en-deçà des compétences, est en germe, que l'on évitera le phénomène de discrédit quasi endémique, dont sont victimes ceux que l'on considère encore comme des sous-élèves ; que l'on parviendra à désincarcérer leur devenir scolaire. Comme le prône le rapport 2005-06 du *Comité Education et Compétences* de la Chambre des Communes en Angleterre<sup>4</sup>, où le démantèlement des institutions ou écoles spécialisées, séparées est en cours, il s'agit de s'engager à favoriser l'excellence pour tous les enfants.

### **Distinguer les fonctions**

Chacun l'expérimente, si la réussite d'un parcours de scolarisation est fonction des compétences de l'enseignant, elle dépend aussi d'autres intervenants éducatifs. Cependant, faute de distinguer clairement leur fonction, des ambiguïtés et des dérives se font jour.

D'un côté, complémentairement au professeur en responsabilité de la classe, un enseignant spécialisé ou de soutien, professionnel de l'enseignement, peut assurer des actions pédagogiques,

éducatives ou rééducatives. C'est le cas en Italie.

D'un autre côté, comme en France, des auxiliaires de vie scolaire, individuels ou collectifs, assurent, sous la forme d'un accompagnement, une continuité entre vie quotidienne, transports et Ecole, sans posséder nécessairement de qualification pédagogique. C'est pourquoi la présence de ces accompagnants ne saurait en rien exonérer l'enseignant de sa responsabilité envers tous les élèves. C'est là un point primordial : dans un contexte de diversification des parcours, l'enseignant demeure comptable, au sein de sa classe, de l'ensemble des aménagements et adaptations pédagogiques. La qualité des réponses qu'il apporte est proportionnelle, pourrait-on dire, à son sentiment de responsabilité. Pas seulement une responsabilité morale, mais une responsabilité professionnelle, qui n'est pas matière à option.

On voit poindre certains dangers. Le premier est de faire de la présence d'un auxiliaire de vie scolaire un préalable systématique à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ; de lui déléguer l'entière responsabilité pédagogique de l'enfant (processus de survalorisation). A l'inverse, on peut minorer sa place et son rôle (processus de dévalorisation) ; verser dans la juxtaposition des tâches sans concertation, dans le clivage des deux fonctions.

<sup>4</sup> *The Schools White Paper : Higher Standards, Better School For All*, Reports from the Education and Skills Committee, session 2005-06, Londres, House of Commons, 27 janvier 2006

Or, la véritable fonction d'un auxiliaire consiste, en concertation avec l'enseignant, à favoriser l'autonomisation de l'élève. A cette fin, il lui appartient de contribuer à l'accessibilité des situations d'apprentissage, en optimisant leurs conditions matérielles, techniques et humaines : aide à l'écriture, accompagnement hors des temps de classe, réalisation de gestes techniques ne supposant pas de connaissances médicales ou paramédicales spécifiques, etc.

Cette fonction mérite donc d'être extraite de son ambiguïté et de sa précarité ; d'être professionnalisée, en s'élargissant, au-delà du domaine scolaire ou périscolaire, aux autres sphères de vie d'un élève.

### **Défragmenter l'itinéraire de l'élève**

Pour prévenir les obstacles et les ruptures, nous mesurons par ailleurs la nécessité de défragmenter les étapes et les domaines de l'itinéraire de l'élève : vie familiale, structures de petite enfance, scolarité, formation professionnelle, emploi, vie culturelle, sport et loisirs, etc. Au cours du parcours scolaire lui-même, la chaîne est souvent brisée.

Les études européennes montrent que l'école primaire est en général assez inclusive, mais qu'en est-il après ? Le collège et le lycée, puis l'Université restent globalement empreints d'une culture disciplinaire au détriment d'une ouverture aux besoins éducatifs particuliers. A ces stades du cursus, l'organisation même, le

manque d'outils nécessaires, le fractionnement disciplinaire, les programmes inappropriés à des groupes hétérogènes, la prépondérance des résultats, la discontinuité de la classe constituent des entraves et accentuent l'écart entre aux élèves à besoins éducatifs particuliers et les autres, en augmentant l'effet d'éviction.

Au-delà de l'enseignement secondaire, partout se pose en Europe le problème de l'accès à l'enseignement supérieur en termes de locaux, de services d'accueil, d'accompagnement et d'aides pédagogiques et techniques, d'aménagements des examens et concours, de mobilité dans l'espace européen.

Une étude, réalisée en 2003 par l'OCDE, mettait notamment en évidence, parmi d'autres écueils, l'absence de partenariat ou de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les autres secteurs de l'éducation, de même qu'une approche faussée des étudiants à besoins éducatifs particuliers. On les présume incapables de suivre un enseignement supérieur. Globalement, la phase post-scolaire se révèle insuffisamment préparée. En l'absence de suivi, elle s'apparente à une rupture pour une population justiciable précisément d'un accompagnement élaboré.

Les entraves à la scolarisation et à la formation induisent naturellement les phénomènes de sous-qualification et d'inaccessibilité à l'emploi.

La participation à la vie de la cité, dans tous ses aspects, découle directement de la première éducation, du parcours scolaire et universitaire, de la formation. C'est la clé d'une société inclusive.

### **Désinsulariser la question**

Malgré des disparités de durée, de contenus et de modalités, émerge enfin une autre préoccupation commune aux pays européens : celle de la formation des personnels d'enseignement, d'accompagnement, de direction, d'inspection de toutes disciplines et spécialités. Dans nombre de cas, hormis les « spécialisés », ils font l'objet d'une injonction paradoxale : on leur demande de contribuer activement à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans avoir reçu une formation conçue et dispensée à cette fin. On se cantonne le plus souvent à les sensibiliser ou à leur transmettre des savoirs généraux, émiettés, le plus souvent inopérants, car déconnectés des savoirs d'expériences et de ce que la pratique du métier exige au quotidien. On imagine encore que la dimension personnelle, les qualités humaines, les convictions ou l'expérience suffisent, en négligeant la dimension fonctionnelle. L'une ne saurait pourtant exclure être l'autre : il y a, là encore, nécessité d'un continuum.

Cette impréparation provoque à la fois des peurs irraisonnées, des difficultés d'adaptation didactique et pédagogique, des sentiments d'incompétence et des

phénomènes d'épuisement face aux obstacles, parmi lesquels l'effectif de la classe trop élevé ou l'insuffisance de dispositifs de soutien, de matériels adaptés et des heures dédiées à l'accompagnement. Elle met en péril la réussite de la scolarisation, compromet l'application des lois et freine l'évolution de l'Ecole.

Nul ne devrait diriger un établissement sans être lui-même formé en ce domaine. Qui peut ignorer l'effet du leader sur l'implication d'une équipe et le pilotage pédagogique ? Faute d'une formation systématisée, d'une implication de tous, qui ne voit le risque que certains établissements, sous l'impulsion d'un responsable formé, compétent et impliqué, servent de réceptacles ? De la même manière, nul ne devrait assurer la responsabilité d'une classe, appelée par nature à scolariser des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans y être formé. Faire face à la diversité de profils scolaires, parfois très atypiques, cela s'apprend. Ce n'est ni une action d'exception ni une œuvre de bienfaisance. Cela exige des compétences professionnelles spécifiques pour amener chacun à son meilleur niveau et pour être à même de coopérer, autour d'un élève, avec les parents, les divers professionnels, avec les parents, les établissements et services sociaux ou médicaux... A ce titre, on réinterroge dans certains pays, encore trop rares (tels les Pays-Bas, la Norvège, l'Angleterre ou le Pays-de-Galles), la place accordée aux savoirs disciplinaires dans le

processus de formation initiale et on s'efforce d'intégrer, de manière transversale, la problématique des besoins éducatifs particuliers à l'ensemble des questions pédagogiques traitées au cours de la formation, comme l'évaluation, la didactique, le processus d'apprentissage et les stratégies alternatives, la gestion des conflits, les relations avec les familles, l'orientation...

En outre, le manque général d'outils conceptuels pour l'analyse des situations de terrain et les études de cas souligne, d'un côté, la nécessité pour la formation de bénéficier de l'appui de la recherche en sciences de l'homme et de la société. De l'autre, il met au jour des carences dans l'inventaire, la modélisation et la mutualisation des démarches, des expériences et des outils innovants. Sans cette circulation, de l'énergie inutile se perd, des erreurs se renouvellent.

La formation, initiale et continue, des professionnels est certainement le facteur le plus décisif dans le processus de scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers : elle en constitue le pré-requis, la pierre angulaire, l'outil de cohérence. C'est ce que mettent en lumière les études réalisées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

C'est par la formation que l'on parviendra à déghettoïser, désinsulariser cette question, pour la situer où elle doit

être : dans l'ordinaire de l'exercice des métiers d'éducation, en pleine transformation. Mais cela est vrai pour l'ensemble des professions, qu'elles relèvent du cadre bâti, de l'urbanisme et des transports, du soin, de la justice, du tourisme et des loisirs, de l'entreprise. Pour agir sur la culture de nos pays et faire advenir des sociétés inclusives, il n'existe pas d'œuvre plus utile que celle de transmettre des savoirs et des compétences. Sans être à elle seule le sésame, la formation catalyse, elle modifie en profondeur les cultures professionnelles, désormais frappées du sceau de la diversité des besoins. Elle donne un élan novateur.

\*\*

Pour conclure... En dépit d'un contexte sélectif, nous avons à faire définitivement place à la diversité à l'Ecole, comme partout ailleurs. A promouvoir continûment l'égalité des chances, sans céder sur l'exigence de qualité. A décliner concrètement le droit à la scolarisation pour les moins dotés, sans freiner l'élévation du niveau global du savoir. A créer un continuum en lieu et place d'une réalité en fragments épars; à faire communauté à l'Ecole et non à favoriser l'isolement dans des systèmes étrangers les uns aux autres.

Ne considérons plus les enfants plus fragiles comme des étrangers à intégrer. Leur privation du droit d'apprendre parmi les autres fait injure à l'idée même d'éducation, à celle de dignité. Apprendre et vivre, c'est la même chose.