

L'essentiel

École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap

Par Marie Musset et Rémi Thibert

Chargés d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

1. La loi de 2005

La [loi du 11 février 2005](#) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées s'inscrit dans un contexte international qui préconise l'éducation inclusive (Chauvière & Plaisance, [2008](#) ; Poizat, [2006](#)). Nous nous intéressons ici au chapitre de la loi qui porte sur la scolarité.

Dans ce texte est reconnu le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté, à un accompagnement spécifique et à un aménagement des conditions d'examen. Les parents font partie intégrante du processus *via* leur participation à la définition du PPS (Projet personnalisé de scolarisation). L'enseignant référent organise le PPS et veille à sa mise en œuvre.

Cette loi fait opérer un « *déplacement conceptuel fondamental* » (Plaisance, [2009](#)) qui « *ouvre la reconnaissance du droit à une véritable "existence scolaire" pour les enfants porteurs de handicaps* » (Geoffroy, [2005](#)). Elle rend nécessaire la coopération entre des services qui jusque là fonctionnaient indépendamment : l'école (ministère de l'Éducation nationale) et les institutions médico-sociales (ministère des Affaires sociales), doivent apprendre à harmoniser leurs pratiques.

Ce rapprochement est une nécessité car les compétences de chacun sont complémentaires. Les institutions médico-sociales ont un maillage associatif important et une connaissance du handicap qui fait défaut à l'éducation nationale (Geoffroy, [2005](#)), tandis que l'éducation nationale apporte les réponses pédagogiques adaptées.

Dans ce nouveau cadre, ce n'est donc plus à l'enfant à s'adapter à l'école, mais à l'école de prendre en compte l'enfant tel qu'il est (Willhelm, [2006](#)). Aucun enfant ne doit être laissé à l'écart de la scolarité sous prétexte de son handicap. Cette situation nouvelle va de pair avec l'évolution des termes : il ne s'agit plus d'« intégrer » les enfants handicapés, mais de les « inclure ». Ce « *glissement sémantique repositionne la question du handicap* » et permet de s'attacher à ce dont sont capables les enfants en situation de handicap et non pas à leurs déficiences ou à leurs manques (Ebersold, [2006](#)).

Le contexte international est certes important, mais cette loi s'inscrit aussi dans une histoire nationale. La question de la scolarisation des handicapés est posée depuis le début du XVIII^e siècle, et concerne d'abord les aveugles et les sourds, puis les « arriérés », les « débiles ». Cette scolarisation se faisait dans des institutions spécifiques, répondait au « pari de l'éducabilité » (Chauvière & Plaisance, [2008](#) et considérait la séparation indispensable. La façon de nommer le handicap a donc évolué : on est passé de « déficience » à « handicap », puis à « en situation de handicap » pour arriver à « besoin éducatif particulier ». Cette évolution soulève des questions relatives aux cultures professionnelles et à la formation des enseignants (Plaisance, [2007](#)).

Ce document synthétise en quatre pages les principaux constats développés dans la version intégrale du Dossier d'actualité.

Retrouvez la version intégrale sur notre site : <http://www.inrp.fr/vst>, rubrique Dossiers d'actualité.

La plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon le cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

**Institut national
de recherche
pédagogique
Veille scientifique
et technologique**
19, allée de Fontenay
BP 17424
69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 00
Fax : 04 72 76 61 93
veille.scientifique@inrp.fr

Entre 1909, date de la loi concernant la scolarisation des enfants « arriérés » et 2005, des dates clés ponctuent l'histoire du handicap à l'école. Elles signalent le passage d'une logique de filière à une logique de parcours. En 1963 on utilise le terme d'enfant inadapté (au système scolaire). En 1987 commence l'époque intégrative (le diplôme du CAPSAIS remplace le CAEI pour les enseignants formés). En 2004, il commence à être question d'inclusion (la CAPSAIS est remplacée par le CAPSH et le 2CASH apparaît pour les enseignants du secondaire) (Guyotot, [2008](#)).

Faut-il définir le handicap ? En effet, la définition risque de réduire la complexité de sa représentation (Plaisance, [2009](#)). La loi de 1975 se gardait de définir le handicap pour ne pas en réduire le champ d'application. La [convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées](#), adoptée en 2006, donne une définition qui se veut évolutive : les personnes handicapées sont celles « *qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables, dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres* » (Bertho, [2009](#)).

La loi de 2005 définit le handicap comme : « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitive ou psychiques d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (art.2)* » (Bertho, [2009](#)).

Que le handicap soit défini ou pas, la société se charge d'étiqueter les personnes en situation de handicap, et aucun vocable n'est neutre. Certains estiment que c'est la société qui handicape (Stiker, [2005](#)).

Si l'inclusion semble faire consensus, il n'en reste pas moins que certains prônent la différence ou revendiquent la déficience afin de permettre un traitement particulier (Blanc, [2006](#)). La plupart cependant se réclament d'une « conception proximale du handicap » et soulignent l'universalité de la vulnérabilité (Plaisance, [2009](#)) et la nécessité de « désinsulariser » le handicap (Gardou, [2005](#)).

2. À l'école

Si le contexte international est important, les comparaisons entre pays restent très difficiles à faire car, même si toutes les législations sont en train d'évoluer, les conceptions de l'inclusion scolaire peuvent diverger, allant de l'inclusion totale (sans système parallèle) à l'intégration scolaire partielle ou totale, dans des structures plus ou moins parallèles. La situation est très contrastée en Europe. Le taux déclaré d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers varie de manière importante d'un pays à l'autre. Tous ne mettent pas la même réalité derrière ce terme (Poizat, [2006](#) ; Plaisance & Benoit, [2009](#)), mais tous s'accordent à faire de l'inclusion un objectif à atteindre.

L'Italie et les pays d'Europe du Nord mènent une politique d'inclusion réelle depuis les années 1960 ou 1970. L'éducation spécialisée est marginale en Norvège (moins de 1%) et les associations de parents sont très impliquées (Wormnaes, [2005](#)). Un large consensus sur l'inclusion s'est instauré en Finlande. L'éducation spéciale, si elle est encore bien présente (et parfois jugée nécessaire), est en recul car les Finlandais estiment qu'elle a tendance à renforcer l'exclusion (Halinen & Järvinen, [2008](#)). Aux États-Unis, le système d'éducation est jugé inégalitaire, mais l'inclusion est une réalité, à l'école comme dans la société (Poizat, [2005](#)). L'Italie a adopté une politique volontariste, malgré le faible engagement financier de l'État qui fait perdurer de lourdes inégalités régionales. L'encadrement est systématiquement renforcé lorsqu'un enfant handicapé est intégré dans une classe et la formation initiale des enseignants comporte un module spécifique.

D'autres pays comme la France et le Royaume-Uni connaissent une phase d'évolution depuis les années 1990-2000 : l'inclusion remplace progressivement l'éducation spécialisée.

Certains pays, comme la Lituanie ou le Japon, ont une conception très restrictive de l'inclusion (Plaisance et Benoit, [2009](#)). L'Allemagne, qui a une structure scolaire très ségrégative, offre un panorama fédéral contrasté de l'éducation inclusive, initiée dès les années 1980.

Comparant les différents systèmes éducatifs, Jean-Pierre Garel reprend l'analyse de Nathalie Mons : l'école unique assure mieux l'égalité devant la scolarité qu'un sys-

tème scolaire à filière. L'intégration individualisée telle qu'elle est pratiquée dans les pays nordiques est plus favorable que l'intégration à la carte (pays anglo-saxons) ou l'intégration uniforme (France, Espagne, Portugal) (Garel, [2009](#)).

En France, la scolarisation des élèves handicapés amène à repenser les pratiques, mais aussi les institutions et les structures ; elle remet en cause l'uniformité des enseignements et des méthodes. C'est pourquoi la formation des enseignants doit être repensée en établissant notamment des ponts entre le secteur médico-social, les institutions spécialisées et le système scolaire ordinaire, mais aussi entre les enseignants et les personnels spécialisés au sein du système scolaire (Becchetti-Bizot, [2009](#)). Les partenariats entre tous les acteurs, ainsi qu'avec les parents, doivent se développer (Rault, [2004](#) ; [2005](#)).

Actuellement, les élèves en situation de handicap peuvent suivre une scolarité dans une classe ordinaire (avec éventuellement l'aide d'un assistant de vie scolaire), dans des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) ou Unités pédagogiques d'intégration (UPI) et/ou en établissement médico-social. L'enseignement à distance (avec le CNED) est aussi une possibilité. Le Projet Personnalisé de scolarisation (PPS) assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève handicapé. C'est sur la base de ce projet que la commission des droits et de l'autonomie (CDA) prend les décisions d'orientation. L'enseignant référent, qui suit chaque élève, veille à la continuité et à la cohérence du dispositif, en réunissant les équipes de suivi de la scolarisation pour chacun des élèves et en assurant un lien permanent avec l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées). Les parents sont partie prenante des démarches et doivent être volontaires (Willhelm, [2006](#)).

Dans les pays très inclusifs, on peut constater que la formation des enseignants dans le champ du handicap est décisive : elle apporte une réflexion centrée sur la situation de handicap et non sur le déficit ; elle porte notamment sur la connaissance de l'élève en situation de handicap, sur la création d'environnements favorables, sur les méthodes, sur l'accompagnement, ou encore les relations entre enseignants et familles (Italie).

L'inclusion est favorisée lorsque les enseignants travaillent avec tous les élèves et collaborent entre eux, lorsque les interactions entre pairs sont favorisées et que la formation concerne toute l'équipe éducative (Wormnaes, [2005](#) pour la Norvège).

Charles Gardou souligne deux points essentiels des *États généraux du conseil national Handicap* : il est souhaitable que les enseignants aient une vraie formation à la question du handicap pour leur éviter la peur de l'inconnu et le sentiment de culpabilité que beaucoup connaissent ; la scolarisation des enfants en situation de handicap dans une classe ordinaire est un des meilleurs moyens pour faire changer le regard que l'on porte sur le handicap, à commencer par le regard des enfants.

Il apparaît nécessaire de créer une culture professionnelle commune à tous les acteurs : enseignants, institution scolaire, monde médico-social (Plaisance & Gardou, [2008](#) ; Chauvière & Plaisance, [2008](#)), notamment en organisant des modules de formation communs (Willhem, [2006](#)). Il faut envisager des formations nouvelles pour transformer les pratiques, car la réussite du « processus d'apprentissage des élèves en situation de handicap [...] ne relève pas de la responsabilité de médecins mais de pédagogues ». L'enseignement secondaire doit être davantage impliqué qu'il ne l'est actuellement pour construire une réelle « culture de l'adaptation pour la scolarisation » (Benoit, [2008](#)).

Une démarche inclusive exige une construction du travail en équipe au sein de l'établissement. L'équipe est constituée des enseignants qui interviennent dans la classe, de l'administration, des encadrants divers, notamment les AVS dont la formation et le statut laissent planer des doutes sur leur devenir comme sur celui de l'inclusion (Lachaud, [2003](#)). La formation des AVS et EVS est marginale alors même que la professionnalisation des compétences est une nécessité pour mener à bien les politiques d'inclusion (Bordeau, [2008](#)), à l'instar de ce qui se passe en Italie (Plaisance & Gardou, [2008](#)).

3. L'inclusion pour changer la société

En France, le terme de « besoin éducatif particulier » (BEP) d'origine anglo-saxonne, apparu dans le rapport Warnock en 1978 en Angleterre (Beillerot & Mosconi, [2006](#) ; Zucman, [2009](#)) tend à remplacer celui de « handicap ». Ce terme s'est imposé dans les instances internationales comme l'Unesco. Il fait changer de focali-

sation et passer du domaine médical au domaine éducatif (Plaisance, [2009](#)). Le fait de parler de « besoin éducatif particulier » oblige l'école à questionner la pédagogie et à ne pas se contenter de l'approche médicale (Cèbe & Picard, [2009](#)).

Certains vont plus loin, et estiment que le champ d'action s'élargit et ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap, mais aussi les primo-arrivants, les gens du voyage, les enfants intellectuellement précoces, etc. « *Le concept de BEP devant permettre d'offrir à chaque élève sa place à l'école* » (Guyotot, [2008](#)). Il implique l'acceptation des différences et fait le pont entre ce qui relève du ponctuel, du transitoire et du durable. Mais cette acceptation ne semble pas être celle retenue pour la France, entretenant ainsi une certaine confusion entre ces deux termes (Zucman, [2009](#)).

Cette dénomination qui embrasse un champ plus large fait écho à ce que l'Unesco nomme l'Éducation pour tous (EPT) qui concerne tous les enfants sans exception. L'Unesco s'est donné pour objectif en 1999 de scolariser tous les enfants d'ici 2015 ; elle estime cependant que cet objectif ne sera pas atteint, notamment dans un contexte de crise économique mondiale, qui fragilise les efforts de mise en œuvre de l'EPT. 75 millions d'enfants dans le monde n'ont actuellement toujours pas accès à l'éducation ; un tiers de ceux-ci sont des enfants handicapés (Unesco, [2009](#)).

L'Unesco définit l'inclusion comme un « *processus qui répond aux différents besoins de tous les apprenants, en augmentant la participation dans l'éducation, la formation, la culture et la communauté, tout en évitant la ségrégation et l'aliénation dans les écoles et dans l'ensemble de la société* » (cité par Halinen & Järvinen, [2008](#)). L'inclusion profite ainsi à tous les élèves. Dans cette optique, on peut considérer que chaque élève est un élève à BEP. L'inclusion n'est alors réalisable que s'il s'agit d'un projet de société qui fait consensus et qui concerne l'ensemble des enfants, que les enseignants sont formés et compétents pour la mettre en œuvre, et que les valeurs de l'inclusion sont inscrites dans les curricula (Halinen & Järvinen, [2008](#)).

Si en France il est question d'« éducation inclusive », l'Unesco plaide pour une « éducation pour l'inclusion », ouvrant ainsi la finalité de l'inclusion à l'ensemble de la société, et mettant en avant le rôle essentiel de l'éducation. La France semble avoir sérié ses objectifs.

L'inclusion est rendue plus complexe du fait de la complexité grandissante du monde, notamment depuis l'avènement des TIC : une nouvelle littératie pour se mouvoir dans cette nouvelle « société de la connaissance » est indispensable. Si la marginalisation par exclusion totale (aucun accès à un système éducatif) a largement disparu, si la marginalisation par exclusion précoce (redoublement, filières spécifiques) est en recul, le danger de la marginalisation par inclusion (segmentation du système éducatif : des cursus différents dans un même établissement) peut perdurer (Aguerrondo, [2008](#)).

L'école joue un rôle central pour rendre effectives les autres transformations logiquement envisagées par la loi de 2005 : les études supérieures, le monde du travail comme l'environnement quotidien doivent aussi abandonner le « valido-centrisme ».

Pour citer ce Dossier :

MUSSET Marie et THIBERT Rémi (2010). « École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 52, mars. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/52-mars-2010.php>>.