Former à accueillir les élèves en situation de handicap

Éric Plaisance

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/475>
DOI : 10.4000/rechercheformation.475
ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009
Pagination : 5-9
ISBN : 978-2-7342-1164-8
ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Éric Plaisance, « Former à accueillir les élèves en situation de handicap », *Recherche et formation* [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 29 septembre 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/475> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.475>

RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

**Former à accueillir les élèves
en situation de handicap**

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 62 - **L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA FORMATION**
- N° 63 - **Approches cliniques en situation d'éducation
ET DE FORMATION**
- N° 64 - **RÉFÉRENTIELS DANS LES FORMATIONS PROFESSIONNELLES**

Vous pouvez proposer des articles pour *Recherche et Formation* accompagnés de vos références et coordonnées complètes, ainsi que :

- d'un résumé en français (500 à 600 signes maxi, espaces compris) et si possible en anglais ;
- de quatre à six mots clés ;
- d'une bibliographie (3 000 signes maxi, espaces compris) ;

le tout ne pouvant dépasser 30 000 à 35 000 signes maxi (espaces compris).

Les articles seront adressés :

- soit par mail à rechform@inrp.fr
- soit par courrier (en trois exemplaires) à :

INRP-ENS

Secrétariat de rédaction *Recherche et Formation*

45 rue d'Ulm,

75230 PARIS cedex 05.

2

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site de l'INRP :

www.inrp.fr/publications/

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation

INRP-ENS

45 rue d'Ulm

75230 Paris cedex 05

rechform@inrp.fr

Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications

INRP

19 allée de Fontenay - BP 17424

69347 Lyon cedex 07

www.inrp.fr/publications/

Tél. : 04 72 76 61 58

© INRP, 2009

ISBN : 978-2-7342-1164-8

MISE EN PAGE : NICOLE PELLIEUX – 01 60 23 61 23

SOMMAIRE N° 61

FORMER À ACCUEILLIR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP (Éric Plaisance, rédacteur en chef invité)

ÉDITORIAL d'Éric PLAISANCE	5
Conférence de consensus 2008 – <i>Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation</i> d'Éric PLAISANCE	11
Carlos Roberto Jamil CURY – <i>Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil : égalité, droit à la différence, équité</i>	41
Lucia de ANNA – <i>Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés</i>	55
AUTOUR DU MOT – « inclusion » de Serge EBERSOLD	71

*

* *

NOTE DE SYNTHÈSE – <i>L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience</i> de Sébastien CHALIÈS, Solange CARTAUT, Guillaume ESCALIÉ, Marc DURAND	85
--	----

*

* *

Varia

Jean-François MARCEL – <i>« Travail partagé » de l'enseignant et apprentissages professionnels</i>	131
Goucem REDJIMI – <i>Comment la formation aux métiers de l'animation construit l'« identité professionnelle »</i>	145
RÉSUMÉS EN ANGLAIS de Joëlle OULHEN	161
RÉSUMÉS EN ESPAGNOL de Anne-Marie MERLET	163
RÉSUMÉS EN ALLEMAND de Christine BERNARD	165

ÉDITORIAL

FORMER À ACCUEILLIR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Ni la scolarisation des enfants handicapés, ni la formation d'enseignants pour l'accueil scolaire n'est une chose nouvelle ! Le propos peut surprendre, à un moment où il est question des difficultés engendrées par le rôle assigné aux établissements scolaires et aux professionnels pour l'accueil des personnes handicapées et leur formation. En effet, la loi du 11 février 2005 intitulée « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » stipule que le service public de l'éducation « assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant » (article 19). Il faut donc bien repérer ce qui est véritablement nouveau et comprendre à la fois les enracinements historiques de la question et ses transformations actuelles. Comme le formule Robert Castel à propos des bouleversements du travail salarié : « Une situation actuelle doit toujours être replacée au sein d'un processus de transformations. Le présent n'est pas seulement le contemporain, mais il se saisit à la conjonction d'héritage et d'effets d'innovation. Nécessité donc de faire une "histoire du présent" qui comprend l'actualité comme le point d'aboutissement provisoire d'une dynamique plongeant ses racines dans le passé. » (1)

5

Dès le XVIII^e siècle pour les enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles), puis au XIX^e pour les enfants dits « arriérés », divers pédagogues se sont préoccupés de leur procurer une éducation et de les faire accéder à des moyens de communication. Il est vrai que les lieux d'accueil n'étaient pas les écoles ordinaires, mais des instituts spécialisés ou des écoles au sein des asiles d'aliénés. Mais il s'agissait bien de projets et de pratiques de scolarisation. La période où les écoles ordinaires ont commencé à être officiellement concernées se situe à la charnière du XIX^e et du XX^e siècles. C'est là que l'idée d'installer des classes spéciales au sein des écoles primaires ordinaires se fait progressivement jour. Sans doute d'abord pour « désencombrer » les asiles de la présence de certains enfants « anormaux » (mais ce projet du médecin aliéniste Bourneville ne sera pas appliqué), ensuite pour dépister, au sein même des écoles, des enfants considérés comme « débiles perfectibles » (c'est l'intention de

1 - R. Castel, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris : Seuil, 2009, p. 62-63.

Binet et Simon). Se conjuguent ici les actions des « techniciens de l'enfance anormale » (selon l'expression de Monique Vial) et la volonté de certains parlementaires de protéger la société, mais aussi l'école, contre les déviances (interprétation valorisée par Jacqueline Gateaux-Mennecier). La loi du 15 avril 1909 ouvre ainsi la possibilité de créer des classes de perfectionnement, annexées aux écoles élémentaires publiques (et des écoles autonomes de perfectionnement). Elles sont destinées aux enfants arriérés, filles et garçons. Dans la lignée de la loi, sont précisés les programmes pour ces classes, et un diplôme spécial est créé pour les instituteurs, le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA, décret du 14 août 1909) (2). La formation spécialisée se transformera à plusieurs reprises au cours des années, en intégrant divers types de déficiences (années 1960), puis en mettant l'accent sur les types d'actions plus que sur les catégories d'enfants (années 1980). Aujourd'hui, nous en sommes bien à une autre étape, qui nécessite à la fois l'élargissement des formations spécialisées, par exemple aux professeurs du second degré, mais surtout, de manière plus ambitieuse, l'implication de l'ensemble de personnels de l'éducation.

6

En quoi la loi de 2005 innove-t-elle sur la scolarisation ? Elle ne part pas de rien, car les revendications en termes de droit à la scolarisation et, en priorité, à la scolarisation en milieu scolaire ordinaire, étaient déjà présentes et affirmées officiellement au début des années 2000 : la scolarisation comme un droit, et l'accueil comme un devoir. Mais elle ne se contente plus d'affirmer l'obligation éducative de manière générale, comme cela était le cas dans la loi de 1975 « en faveur de personnes handicapées ». Elle affirme la place de la formation, en tant que telle, des personnes handicapées et, plus encore, elle rend obligatoire l'inscription des enfants handicapés dans l'établissement le plus proche du domicile, qui est désormais intitulé « établissement de référence ». L'attachement au milieu scolaire ordinaire est ainsi valable pour tous. Dans cette même orientation, la notion d'éducation spéciale n'apparaît plus, car elle implique, par définition, un clivage entre le « normal » et le « spécial ». Au contraire, des dispositions récentes (décret du 2 avril 2009) se prononcent clairement sur la nécessaire coopération entre les établissements et services médicaux-sociaux et les établissements scolaires. On passe donc ici d'une logique traditionnelle de filières séparées à une logique de complémentarité, qui se traduit pour les enfants concernés par une logique de parcours différenciés, en fonction de leurs besoins et

2 - Sur la formation et le recrutement de ces instituteurs des classes de perfectionnement, voir : M.-A. Hugon, « Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français », *Revue française de pédagogie*, 1984, n° 66, p. 55-67. Pour les références à M. Vial et à J. Gateaux-Mennecier, voir la bibliographie ci-après de la conférence de consensus.

de leurs évolutions. Il reste donc entendu, selon les termes mêmes de la loi de 2005, que des enfants peuvent fréquenter des établissements médicaux sociaux et, dans ce cas, ils sont inscrits « réellement » dans ces établissements (3). C'est la commission des droits et de l'autonomie (au sein de la Maison départementale des personnes handicapées) qui est chargée de définir, sur la base de l'expertise d'une équipe pluridisciplinaire, le parcours de formation de l'enfant et plus précisément son « projet personnalisé de scolarisation ».

Les débats soulevés sont multiples et ils engagent tout à la fois les établissements scolaires et les établissements médicaux sociaux. Du côté des écoles, les enseignants expriment leurs craintes, voire leurs grandes inquiétudes, à recevoir des enfants handicapés dans leurs classes : « Nous ne sommes pas préparés pour cela », disent-ils fréquemment. Du côté des établissements et services médicaux sociaux, les personnels spécialisés s'interrogent sur la fonction qu'ils peuvent encore exercer si les écoles ordinaires doivent recevoir la grande majorité des enfants handicapés. Dans l'un et l'autre cas, de nouvelles modalités de travail sont à promouvoir, même si, à tel ou tel endroit, elles sont déjà en fonctionnement : scolarisations à temps flexibles, collaborations sur le terrain, partages de compétences, réseaux interinstitutionnels, etc. Ce sont, à coup sûr, de nouveaux défis, auxquels les personnels ne sont généralement pas habitués, mais qu'il est nécessaire d'affronter en toute lucidité dans un contexte social où l'accueil de personnes handicapées devient progressivement de plus en plus accepté.

Les textes présentés dans ce dossier ne prétendent pas à l'exhaustivité. Ils soulèvent des questions, ouvrent des pistes et, avant tout, veulent contribuer à une meilleure compréhension des enjeux multiples soulevés par la scolarisation des enfants en situation de handicap. Ainsi, on aborde aussi bien les terminologies parfois nouvelles, avec un regard sur les expériences étrangères (inclusion, éducation inclusive, besoins particuliers), que certains aspects réglementaires et les modalités d'action et de formation.

Le texte de base est issu d'une conférence dite de « consensus » qui s'est tenue dans le cadre de l'académie de Créteil, grâce à l'appui de l'IUFM de cette même académie. En réalité, le mot même de « conférence » revêt ici plusieurs aspects. Il y a bien eu une conférence, au sens d'une séance qui s'est tenue le 23 janvier 2008 à Paris dans les locaux de la MGEN, avec des invités qui étaient appelés à présenter publiquement leurs analyses de la scolarisation des enfants handicapés et des formations professionnelles impliquées : Élisabeth Zucman, Annette Gorouben, Serge Ebersold, Michel Chauvière. Mais un travail à plus long terme et en petit comité a été mené au

3 - Selon des termes subtilement administratifs, l'inscription dans l'établissement scolaire ordinaire serait alors « inactive » !

long de plusieurs mois en 2007-2008. Il s'agissait, sur le modèle des « conférences de consensus » qui se sont développées essentiellement dans le milieu médical, de faire le point sur la question controversée de la scolarisation des enfants handicapés dans le contexte de la loi de 2005, de dégager les points critiques et d'envisager, en conséquence, les orientations possibles pour la formation des enseignants. La liste des membres de ce jury est fournie dans le texte publié ci-après, et nous tenons à les remercier chaleureusement de leur participation régulière aux séances de travail et de leur rédaction de textes partiels qui ont permis d'établir ensuite le texte final de synthèse. Se trouvent aussi intégrées dans le texte les contributions des conférenciers de la séance publique.

Les autres textes offrent des éclairages sur des aspects internationaux. Là encore, on ne saurait prétendre faire le tour des différents pays. On s'est limité à deux pays. Le choix de l'Italie se justifie largement par le rôle de pionnier que ce pays a joué dans la politique d'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires. Dans le contexte italien des années 1970, les grandes institutions spéciales ont été vivement contestées, qu'il s'agisse des écoles ou des classes spéciales pour enfants ou des asiles pour adultes. Une des fortes critiques était que les pathologies observables pouvaient être, au moins en partie, produites par les institutions aliénantes. C'est la loi de 1977 qui, dans le domaine scolaire, supprime les classes spéciales : les enfants handicapés ont vocation à se trouver parmi les autres, dans les classes ordinaires. Projet révolutionnaire, et mis en application ! Dans le texte de ce dossier, Lucia de Anna ne revient pas en détail sur cette histoire, elle en montre les prolongements dans les dispositifs qui se mettent en place aujourd'hui en faveur des collaborations éducatives entre les différents acteurs, au sein de politiques de projets élaborés par les écoles. Les pratiques d'intégration ne sont pas données une fois pour toutes, elles nécessitent d'être sans cesse ré-élaborées en partenariat.

L'autre pays concerné est le Brésil. Le choix se justifie par l'intérêt suscité par les orientations politiques nationales en faveur de « l'inclusion ». L'expression est officielle et son application est large, puisqu'elle peut aussi bien concerner des actions pour faciliter l'emploi de certaines populations, l'accès aux transports publics pour des personnes pauvres et la scolarisation en milieu ordinaire. Le texte de Carlos Roberto Jamil Cury prend précisément pour objet l'éducation dite « inclusive » selon les orientations législatives brésiliennes. Il rappelle l'origine latine du mot « inclusion » et ses ambiguïtés (ne s'agit-il pas de la même origine pour le mot « cloître » ?), mais il met l'accent sur la question centrale du droit de tous à la scolarisation et sur la dialectique entre droit à l'égalité et droit à la différence. La rénovation de la formation des professeurs est alors nécessaire pour promouvoir l'accueil de la diversité des élèves.

Un dernier texte de synthèse internationale aborde les nombreuses publications, principalement de langue anglaise, sur l'inclusion scolaire. Serge Ebersold passe ainsi en revue les livres et articles qui ont présidé à la mise en valeur de l'éducation inclusive, à partir des années 1990 et encore plus nettement dans les années 2000. Mais il en repère surtout les présupposés, pour éviter de prendre ces expressions comme des évidences non contrôlées. Il montre qu'elles reposent sur une conception expérientielle et systémique du monde social et, pratiquement, qu'elles fixent à l'établissement scolaire une responsabilité affiliatrice. Au-delà d'un modèle médical traditionnel (orienté selon les diagnostics de déficiences), se développerait un modèle de type managérial posant la nécessité de gérer les diversités des élèves.

On peut alors esquisser des pistes pour la formation des professeurs et contribuer à ouvrir un vaste chantier dont plusieurs organismes regrettent fortement qu'il ne soit pas encore bien pris en compte dans les politiques actuelles pour les personnes handicapées (4). Nous nous limiterons à signaler seulement deux pistes : 1. l'accent porté non sur la connaissance des divers types de déficiences (pour ne pas stigmatiser en fonction de catégories) mais sur la sensibilisation à la diversité des besoins particuliers des élèves ; 2. la valorisation des coopérations interprofessionnelles pour construire des cultures partagées.

Éric PLAISANCE
Université Paris Descartes
UMR « Centre de recherche sur les liens sociaux »
Rédacteur en chef invité

4 - Les observations sont fortement critiques à l'égard des lacunes de la formation de la part de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (avis du 6 novembre 2008) et de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (délibération du 16 février 2009). Ajoutons que la place nous a manqué pour traiter de la question si sensible du statut et de la formation des auxiliaires de vie scolaire.