

Acteurs de l'école et de l'éducation adaptée vers une culture commune?

Entraves et enjeux.

Yves Jeanne, maître de conférences Université de Lyon

La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » se caractérise, au regard des textes précédents, par des évolutions notables dans cinq grands domaines : la compensation, l'emploi, l'accessibilité, la création des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), et enfin, la scolarité en affirmant clairement le droit à la scolarisation. Ce droit se traduit par l'inscription de tous les enfants dans une école ordinaire et par le fait que les modalités concrètes de scolarisation, quand bien même l'enfant n'est pas physiquement présent dans l'école, sont pensées à partir d'elle. Cette finalité est devenue promesse puisque le président de la République lui-même a instauré un droit opposable. Par conséquent, la question n'est plus : l'école doit-elle accepter tel ou tel enfant ? Mais que doit-elle faire par elle-même ou en collaboration avec d'autres partenaires, avec d'autres institutions, pour offrir à chaque enfant les modalités de scolarisation les plus propices à son développement, fût-il entravé par un handicap sévère.

Cette loi, bien qu'imparfaite à de multiples égards, constitue une avancée sur la voie de ce que nous appelons l'inclusion.

Inclure car il ne s'agit plus seulement d'intégrer.

Intégrer, c'est entrer dans quelque chose qui vous préexiste et qui n'a pas vocation à se modifier. C'est entrer dans une institution dans laquelle vous devrez faire ce qu'il convient pour être conforme aux normes qui sont y en vigueur. On intègre une grande école, on intègre l'armée par exemple. Dans l'intégration, l'enfant (par des aides diverses) doit s'adapter à l'école telle qu'elle est.

L'inclusion désigne l'affirmation du droit de « toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient ses diverses particularités » (Chauvière, Plaisance).

Ainsi, lorsque l'on parle d'inclusion scolaire, le regard ne focalise plus sur l'enfant et sur ce qu'il doit faire pour s'intégrer, il se porte vers l'institution scolaire et sur ce qu'elle doit faire pour être en mesure de l'accueillir tel qu'il est.

Patrimoine de tous les enfants, l'école inclusive se pense et se construit en prenant en compte les besoins de tous et de chacun.

La loi contient en germe la promesse d'évoluer vers une école qui d'intégrative (et donc sélective, dans laquelle on choisit qui l'on veut intégrer) deviendrait inclusive, ouverte sur toutes les diversités. Cette promesse est attendue par les parents comme par les enfants puisqu'elle apporte l'espoir qu'enfin les enfants porteurs de handicap entrent dans le commun et soient reconnus comme n'importe quel enfant.

Mais si les hommes font les lois, les lois ne changent pas les hommes et de nombreux obstacles sont encore à franchir avant que l'école de la République soit vraiment l'école de tous, attentive aux besoins de chacun car il est des « intégrations » bien pires que des exclusions, des intégrations reléguantes et stigmatisantes, partielles au point d'être infimes, vides de sens et de reconnaissance.

Les obstacles les plus souvent invoqués sont des moyens financiers insuffisants et le déficit de la formation des acteurs. Ce sont des problèmes réels qu'il serait mal venu de sous-estimer. Cependant, bien souvent brandis comme des slogans, ils empêchent de penser d'autres questions peut-être plus fondamentales.

Une première question pourrait-être celle-ci : comment penser le handicap ? anomalie ? maladie ? ou différence issue de la diversité de l'humain. Selon le point de vue que l'on adopte, les actions à envisager sont très différentes.

Penser en termes d'anomalie, revient peu ou prou à penser que la personne qui la porte est une erreur, un échec, un ratage. Il ne manque pas de théoriciens et de grands hommes pour s'être fait les hérauts de cette conception : Voyez Jean-Jacques Rousseau qui disait : « Celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire (maladif) change sa fonction de gouverneur en celle de garde malade. Il perd à soigner une vie inutile le temps qu'il destinait à en augmenter le prix. Je ne me chargerai jamais d'un enfant maladif et cacochyme (faible) dut-il vivre 80 ans. Je ne veux pas d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres ».

Mais Rousseau, immense penseur de l'éducation par ailleurs, n'est pas seul à penser cela. Voyez Paul Robin, figure emblématique de l'éducation libertaire, épris d'humanisme et penseur visionnaire de l'éducation, mais qui pouvait dire en 1880 : que les « arriérés ne viendront plus au monde avec les progrès de la science ! » La pensée de l'anomalie,

concernant l'homme, porte en elle l'idée qu'il existe une hiérarchie entre les hommes, qu'il en est de grands et de moins grands et même que certains hommes ne seraient pas tout à fait des hommes. De là à penser que certains sont indignes de vivre, il n'y a qu'un pas, qui bien souvent dans l'histoire a été franchi. Cette conception ouvre la porte à l'eugénisme. Elle a un pendant : la prise en charge compassionnelle. Prendre soin des enfants handicapés relève alors de notre grandeur d'âme, elle est le témoignage de l'excellence de notre dévouement. Cette conception a largement prévalu, à l'exception de quelques grands esprits, jusqu'au 19^{ème} siècle. Est-on d'ailleurs bien certain qu'elle ait disparue ? Lorsque le comité paralympique lui-même décide d'exclure des jeux de Pékin les athlètes déficients intellectuels, ne pense-t-il pas en termes d'anomalie et ne relègue-t-il pas ces hommes et ces femmes dans l'infra humanité ?

La conception du handicap identifié à la maladie est très différente. Concomitante de l'invention de la psychiatrie moderne, forgée dans l'indifférence et dans l'adversité par de grands pionniers, tel Jean Itard, Edouard Séguin, Désiré Magloire Bourneville et bien d'autres, elle a permis de sortir des enfants « idiots et « arriérés » de l'infra monde où ils étaient maintenus. Elle leur a rendu une humanité, une dignité qui leur était jusque-là refusée. Elle est à l'origine de la prise en compte de leur souffrance et de leur besoin de protection. Elle a forgé petit à petit l'idée de l'éducabilité de tous les enfants. Sur cette base se sont développées des techniques et des méthodes de rééducations qui, aujourd'hui encore, sont indispensables et précieuses à de nombreux enfants. C'est ce que l'on appelle la prise en charge médico-pédagogique, conception dans laquelle l'instruction, l'accès à la connaissance font partie intégrante du soin. Seulement, cette conception a eu progressivement un effet pervers. Elle a réduit l'homme à son syndrome, ou à sa déficience. Partant de l'idée que le traitement du syndrome ou de la déficience relevait de la médecine, on en est arrivé, par extension à penser que la prise en compte du sujet tout entier relevait de la seule médecine. Les lieux de soin et d'éducation « spécialisée » sont alors devenus des ghettos.

La prise de conscience du fait que protéger revenait en définitive à reléguer et que la relégation est indigne de la démocratie est récente. Pour qu'elle advienne, il a fallu rompre avec une pensée unilatéralement médicale et considérer que le handicap, comme toutes les formes de vulnérabilité faisait partie de l'ordinaire de la vie, du lot commun, de la diversité de l'humain. Cette rupture est majeure car si le handicap concerne chacun d'entre nous, alors il devient évident que les personnes qui en sont plus particulièrement porteuses ont toute leur place parmi nous, qu'elles ne peuvent être exclues d'aucune des dimensions de la vie

commune et que, par conséquent, aucune des institutions qui sont notre bien commun ne doit leur être inaccessible.

Cependant, il serait simpliste de penser que les conceptions du handicap considéré comme anomalie pas plus que celles qui réduisent la personne en situation de handicap à son handicap ont disparu. Elles demeurent vivantes dans nos représentations mentales car toujours et partout le handicap fait peur et il serait vain, peut-être même dangereux de feindre de l'ignorer. La difficulté à admettre, par exemple, les revendications à l'exercice de la sexualité des personnes porteuses de handicap psychique en est un exemple parmi d'autres. Ces conceptions sont aussi vivantes dans nos institutions. Elles se sont construites et développées à partir d'elles et si les mentalités individuelles peu à peu se transforment, les institutions sont plus lentes à se modifier.

Ainsi en est-il de l'école, ainsi en est-il du « médico-social » et pour éclairer quelques unes des difficultés du présent à propos de la scolarisation, je vous propose de faire retour sur l'histoire.

Dès l'origine, la prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap a été pensée hors de circuits ordinaires de l'éducation.

C'est vrai dès le 18^{ème} siècle des aveugles et des sourds. A l'époque, l'attention qui leur est portée représente une avancée considérable, car il ne s'agit pas seulement de les recueillir dans un esprit de charité ou de compassion, il s'agit de leur donner les moyens d'exercer leur dignité d'homme, de pénétrer de plein droit dans la culture de tous et pour cela il faut pouvoir communiquer avec les œuvres et avec les autres hommes. Ce nouvel état d'esprit génère des recherches pédagogiques fécondes : langue des signes pour les sourds, points en reliefs pour les aveugles. La Révolution française reconnaît la valeur de ces institutions et fonde un institut national des jeunes sourds et des jeunes aveugles. Le problème c'est que deux siècles plus tard, ces institutions existent encore sous la tutelle du ministère en charge des affaires sociales et non de celui de l'Education Nationale.

C'est encore plus vrai des enfants porteurs d'une déficience intellectuelle, relégués à l'asile quand il ne restaient pas cloîtrés dans leurs propres familles. Dans les asiles précisément, quelques précurseurs avaient tenté des expériences d'enseignement dès les années 1830. Ils avaient imaginé des méthodes et avaient obtenu de véritables succès. Ils avaient constaté que les apprentissages scolaires étaient possibles pour ces enfants pour peu que l'on utilise des

méthodes appropriées. De surcroît, ils avaient constaté que ces apprentissages contribuaient grandement à l'amélioration générale de leur « état ». Aussi, au moment de la création de l'école obligatoire, les lois de Jules Ferry, la question a été posée de leur accès à l'instruction. Deux visions antagonistes s'affrontèrent. L'une, autour de Bourneville¹, visait à désinsulariser au maximum les « idiots », à leur permettre, si possible, l'accès à l'école ou, à tout le moins, à l'instruction. L'autre, celle des tenants de la toute jeune psychologie scientifique, avec à leur tête Alfred Binet², avait l'ambition de fonder sur des bases scientifiques « positives » les critères qualitatifs de l'accès à la scolarisation. Les débats, houleux, riches, foisonnants, ont abouti, en 1909, à la création des classes de perfectionnement et à la défaite des idées déjà presque inclusives de Bourneville. A partir de là, s'est constituée une double séparation ; la première, à l'intérieur même de l'Ecole, entre les classes ordinaires et les classes de perfectionnement réservées aux « anormaux d'école » ; la seconde entre cet ensemble et les enfants les plus en difficultés, les « anormaux d'asile » rejetés de l'école, qui, pour le plus grand nombre, sont restés dans des lieux de relégation. Le partage ainsi effectué a fondé une dualité structurelle dans le champ éducatif : Un système normal, ordinaire très fort d'un côté, et de l'autre, un sous système spécialisé. Ils sont séparés institutionnellement, juridiquement, idéologiquement.

La situation évolue peu jusqu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale ; et très peu de classes de perfectionnement sont créées entre 1909 et 1946 ; peu d'innovations non plus à l'asile et le service de Bourneville par exemple est fermé peu après le départ de son créateur.

C'est après la guerre de 1939 1945 qu'un nouveau mouvement naît. Il est le fruit de la rencontre entre les espoirs des parents, cherchant d'autres solutions que la relégation asilaire pour leurs enfants, et ceux d'une jeune génération de psychiatres qui, sous l'impulsion de Heuyer, s'émancipent de la psychiatrie asilaire. Ils vont développer ce qui est devenu le secteur de l'enfance inadaptée avec la création des premiers IMP, puis des premiers IMPRO. Ce secteur, très largement associatif, se développe, nous l'avons dit en marge de l'éducation

¹ Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), médecin chef du service des enfants à l'hôpital Bicêtre, il a été parmi les premiers à considérer les enfants " idiots ", " agités " ou " arriérés " comme des enfants qui avaient besoin, comme les autres, d'une éducation. Il a œuvré pour les retirer d'institutions réservées aux incurables.. Il engagea un mouvement de restructuration asilaire et une remise en question des représentations fantasmatiques de " l'idiotie ".

² Alfred Binet (1857-1911), directeur du laboratoire de psychophysiologie de la Sorbonne, concepteur, avec Théodore Simon, d'une échelle métrique de l'intelligence mesurant le développement de l'intelligence en relation avec l'âge, Binet est le promoteur infatigable d'une « psychologie expérimentale », scientifique et « positive ».

nationale, et, comme c'est bien souvent le cas dans les mouvements contraints à la marginalité, il va se constituer, partiellement du moins, dans une posture d'opposition par rapport à elle. Il va valoriser des métiers nouveaux, des pratiques spécifiques, des dispositifs innovants, bref une culture propre. Dans le même temps, l'éducation nationale qui a relevé le défi de l'éducation du plus grand nombre a développé aussi une culture spécifique.

Si à l'origine, ce qui deviendra par la suite le secteur de l'éducation spécialisée calque son organisation sur l'école, petit à petit les références théoriques et les pratiques professionnelles s'éloignent considérablement d'un secteur à l'autre.

Au plan théorique, le secteur de l'éducation spécialisée a investi massivement les références psychanalytiques. Elles seront dominantes jusqu'à une période récente. Elles sont restées tout à fait marginale dans l'éducation nationale. Seuls quelques enseignants constituant les groupes de la pédagogie institutionnelle les ont investies. Les psychologues scolaires se sont nourris aux sources de la psychologie génétique, le plus souvent piagétienne et de la psychométrie issue des travaux de Binet et Simon.

Les pratiques pédagogiques se sont différenciées. Le secteur spécialisé a massivement développé le travail en équipe, les professionnels se sont petit à petit habitués à travailler sous le regard d'autres professionnels. Les enseignants ont continué à cultiver le magistère et la classe est, encore aujourd'hui, l'arène close où se rencontrent (et se confrontent parfois) un adulte et un ensemble d'élèves.

Les praticiens du spécialisé ont construit des dispositifs pluri-disciplinaires qui, avec quelques nuances toutefois, sont très peu hiérarchisés. L'Education Nationale est restée fidèle à une organisation pyramidale et fortement hiérarchisée.

La réflexion collective, l'analyse des pratiques professionnelles, les réunions de synthèses et autres modalités d'élaboration se sont largement répandue dans le secteur spécialisé. Elles n'ont pénétré que de façon marginale le milieu enseignant.

Il en est de même des matrices de formations de professions qui, souvent proches dans la pratique, ne se reconnaissent que peu de points communs.

Psychologues scolaires versus psychologue clinicien

Maître E et maître G versus rééducateur du type psychomotricien ou orthophoniste.

Enseignant spécialisé versus éducateur spécialisé.

Et même AVS versus AMP.

Il est d'ailleurs particulièrement intéressant de constater que ces deux derniers métiers se sont développés en même temps ou presque et pour répondre, dans chacun des secteurs concernés, à des problèmes très proches finalement : l'accompagnement dans les activités les plus quotidiennes.

Bref, ces deux secteurs ont généré des cultures totalement filiarisées. La loi de 1975, qui créait des dispositifs de concertation tels les CCPE et les CDES, a engendré entre ces deux secteurs, des types de collaborations bien particulières. Des collaborations « côte à côte » et même parfois « dos-à-dos ». Bien souvent, les seuls liens qui existaient au sein de ces commissions entre ces deux « mondes » étaient des liens formels. Ce ne sont ni des logiques de collaboration ni des logiques d'élaboration qui ont prévalu, mais des logiques de distribution. Cela est d'autant plus vrai que ces collaborations sont le plus souvent restées le lot des responsables, des organisateurs, des managers. Les CCPE et autres CDES pouvaient « entendre », et pas toujours, les acteurs de terrain mais les choses en restaient là : un échange d'informations tout au plus débouchant pas sur des élaborations communes des acteurs de terrain. Les commissions d'intégration étaient bien plus occupées de régler la quantité de scolarité admissible que d'élaborer un véritable projet collectif, ce qui aurait nécessité une réflexion approfondie sur les approches des uns et des autres. Par conséquent, les représentations réciproques n'ont que peu évolué. Les enseignants sont bien souvent ignorants des formes publiques et privées des prises en charge rééducatives hors l'école, les éducateurs ont bien souvent aussi une vision faussée du rôle et des contraintes spécifiques de l'école.

Certes il y a eu, et il y a toujours eu, sur le terrain de nombreuses initiatives, des acteurs innovants et créatifs. Bourneville imaginait déjà la création d'instituteurs infirmiers ! Plus près de nous, à la suite du rapport Bloch Lainé de 1966, des conventions ont été passées entre les institutions privées et l'Education Nationale. Les SESSAD (décret de 1989) sont le fruit de ces collaborations réussies. Je n'oublie pas non plus le travail patient d'associations comme les CEMEA par exemple qui depuis plus d'un demi-siècle contribuent à rapprocher les univers. Cependant, il n'y a jamais eu de politique ambitieuse pour relayer ces innovations, les développer, les évaluer, établir les bonnes pratiques, faire en sorte que ces initiatives fassent partie du bien commun ; elles sont restées des isolats. Elles n'ont rien changé pour l'immense majorité des acteurs.

Les pratiques de concertation mises en œuvre après la loi de 1975 n'ont pas généré de véritable dynamique collaborative entre les secteurs de l'éducation généraliste et ceux de l'éducation spécialisée, ils sont globalement restés largement étanches les uns aux autres.

La loi de 2005 le permettra-t-elle, ?

Elle affiche une volonté d'inclusion. Or l'inclusion réclame une logique collaborative. Accueillir dans l'école tous les enfants imposera des changements radicaux dans les habitus professionnels.

Prenons un exemple : Les classes uniques sont aujourd'hui très marginales, les classes de niveau homogène sont devenues la norme. Ce type d'organisation scolaire de masse est pédagogiquement très traditionnel, très archaïque même. Il postule, si ce n'est la conformité des élèves à un modèle d'élève idéal de référence, du moins une possibilité d'être mesuré, évalué en référence à lui.

Par définition, l'élève en situation de handicap psychique par exemple n'entre pas dans un cadre de cette nature. Apprenant différemment, ayant un rythme moins conventionnel, il remet radicalement en question ce modèle d'enseignement. Dans la logique intégrative, des aides doivent lui permettre, bon an mal an, de se calquer sur le rythme moyen, et, lorsqu'il n'y parvient plus, il quitte le système. La diminution du nombre d'élèves scolarisés en intégration individuelle de la maternelle à l'école primaire puis de l'école primaire au collège démontre amplement que ce mécanisme d'exclusion est massif. Dans une logique inclusive, c'est le modèle lui-même qui change et qui doit être repensé en sorte que la personnalisation des enseignements devienne une réalité. Cela implique la fin du magistère et la mise en œuvre d'un travail en collaboration qui devra engager aussi les acteurs de l'éducation spécialisée pour lesquels l'école est un terrain largement inconnu. Pour cela, seule une formation très largement commune pourra être efficace.

Il faut partager la culture. Dans de nombreux domaines, je pense par exemple à l'ingénierie, les références communes sont de haut niveau avant que les spécialisations ne s'opèrent. Seul le partage d'une importante matrice entre tous les acteurs pourra rendre possible l'inclusion. Car il ne s'agit pas d'ingurgiter des contenus, il s'agit d'apprendre à travailler ensemble, à partager des « arts de faire » à les construire ensemble. Le besoin de formation dépasse le simple apport de connaissance, il est un besoin de culture, un besoin de partage. Apprendre à faire ensemble, apprendre à penser en groupe, apprendre à imaginer. Tels sont quelques-unes des pistes à suivre. Elles ne permettront pas seulement d'accueillir les enfants en situation de handicap, elles permettront d'accueillir tous les enfants au plus près des besoins et des moyens de chacun. Sans cette révolution, l'inclusion restera lettre morte.

En conclusion j'ajouterai que toutes les grandes conceptions de l'éducation sont nées de la difficulté d'éduquer ceux qui en sont le plus loin et ceux qui y sont les plus rétifs.

Montessori puise chez Itard et toutes les écoles maternelles utilisent un matériel qui est né de l'imagination d'un homme qui un jour a pensé qu'un enfant arriéré méritait d'être éduqué. Célestin Freinet dans l'impossibilité d'enseigner par suite d'une blessure de guerre dut concevoir un rapport maître élève radicalement différent de ce qu'on lui avait appris. De sa déficience naît sa méthode. Decroly et les centres d'intérêt et même les albums du père Castor tout cela naît de l'éducation des plus vulnérables. Tous ces apports ont servi l'éducation bien au-delà des enfants qui en ont été à l'origine. Les méthodes conçues dans l'expérience auprès de ces enfants se sont toujours révélées être les meilleures pour tous les enfants. Je vous remercie.