



Extrait du L'École Émancipée

<http://www.ecoleemancipee.org/spip.php?article2662>

# Handicap : les droits à l'épreuve des faits

- Éducation -



Date de mise en ligne : mardi 23 octobre 2018

---

L'École Émancipée

---

« Le handicap met en abîme la complexité de la réalité humaine parce qu'il rappelle qu'on peut être égaux en droit mais ne pas être égaux en fait » (A. Comte-Sponville, 2007). Dans cette perspective, le handicap existe par rapport à une « situation » mais « il s'incarne aussi dans une déficience avérée » (C. Gardou, 2007). Cet écart entre le fait et le droit irrigue toute l'histoire de la scolarisation des élèves handicapé-es, une histoire jalonnée d'injonctions paradoxales, de mutations inachevées et de ruptures insurmontables.

Historiquement, la loi de 1975 a privilégié l'accueil des élèves handicapé-es en milieu ordinaire, la loi de 2005 leur scolarisation et la loi de 2013 leur inclusion. Mais en 2015, une circulaire questionne ces bords qualitatifs et revient à la loi de 1975 : un élève peut être orienté en ULIS (dispositif spécialisé en milieu ordinaire) « même lorsque ses acquis sont très réduits ». Pour M. Caraglio, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, cette injonction est typique du « principe radical de l'inclusion, qui ne se focalise plus sur le niveau requis pour bénéficier de l'École », une radicalité qui interroge les missions de l'École. Pour le sociologue S. Bonnéry, en effet, « l'École est un milieu de socialisation spécifique, adossé à des contenus de savoirs. Si la socialisation est privilégiée pour ses vertus thérapeutiques pardelà les contenus de savoir, se demande-t-il, peut-on encore parler de scolarisation ? »

### Entre impuissance et injonctions paradoxales

Aujourd'hui plus qu'hier, il n'est pas rare d'accompagner dans une classe ordinaire des élèves qui ont de grands écarts par rapport aux attendus scolaires de leur classe d'âge. Les enseignant-es sont en général dépassé-es et la réponse de l'institution souvent « décalée ». Celle de M. Toullec-Thery, dont les travaux portent précisément sur les écarts d'apprentissage entre élèves, en est exemplaire. Lors d'un colloque en juin dernier (INSHEA), elle s'est vue interpellée par un enseignant d'ULIS collègue qui lui demandait ce que « pouvait faire un enseignant de 3<sup>ème</sup> quand il accueillait un élève avec un niveau scolaire de maternelle ? ». « L'important, c'est qu'il progresse à son rythme », lui répond-elle. « qu'il parvienne à écrire son prénom serait pour lui une belle réussite » poursuit-elle... avant d'avouer qu'elle n'a pas de solution. Ceci fait écho aux impasses que vivent tous les jours les enseignant-es dans leur classe, une impuissance qui fait des ravages et qui fait refluer l'espoir d'une école plus inclusive. La réponse de l'institution valide une conception technocratique de la prise en charge des besoins éducatifs particuliers, aujourd'hui dominante, qui postule la toute-puissance de la didactique. Cette « chirurgie didactique » de l'adaptation relativise le poids des déficiences et des incapacités, comme elle arase le poids des inégalités sociales dans la construction des inégalités scolaires (J.-Y. Rochex, 2011). À cette impuissance chronique qui met en porte-à-faux les professionnel-les, s'ajoutent des injonctions paradoxales, comme dans la circulaire 2016-17, si importante pour tous les acteurs de l'inclusion : « L'élève en situation de handicap est un élève comme les autres. Avec les aménagements et adaptations nécessaires, il doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences ». Comment peut-on affirmer qu'on est comme les autres quand on a besoin d'aménagements et qu'on soit soumis aux mêmes exigences quand on est confronté toute la journée à des contenus de savoir inaccessibles ? L'enseignant mais aussi le parent d'enfant handicapé que je suis sait de quoi il parle ! À la croisée du sentiment d'impuissance et des injonctions paradoxales, M. Chauvière (2017), toujours incisif, dénonce ceux qui affirment que l'Éducation nationale pourrait se substituer aux établissements spécialisés. Dans une institution, rappelle-t-il, le soin est un tout. Chaque professionnel-le, quelle que soit sa fonction, a un rôle de soignant-e. Est-il donc réaliste d'attendre des équipes enseignantes la cohésion de tous les instants qu'impose le soin ?

### Sortir de l'hypocrisie

V. Soriano, directrice adjointe de l'Agence européenne pour l'éducation inclusive reconnaissait en clôturant un colloque sur l'inclusion dans le monde (CNESCO 2016) que l'obstacle principal à la scolarisation des élèves handicapés est d'abord financier. « Historiquement, les établissements spécialisés coûtent si cher que les pays qui ont financé des établissements spécialisés sont essentiellement des pays riches » expliquait M. Caraglio lors d'une conférence dans les locaux du SNUipp en 2015. C'est si vrai que l'UNESCO signifie aux pays économiquement

faibles qui s'engagent dans une politique inclusive « qu'il est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants. » (Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, 2009). En France, par exemple, une place en IME (déficience intellectuelle) coûte 37 000 Euros/an en moyenne, 47 000 Euros en ITEP (souffrance psychique) et 72 000 Euros pour le polyhandicap (chiffres CNSA 2016). Face à ces coûts extraordinaires, comment interpréter alors la volonté du gouvernement français de transférer les places d'établissements spécialisés vers le milieu ordinaire (rapport « Plus simple la vie », 05/2018) ? À l'en croire, l'enjeu serait de « sortir d'une logique d'établissement pour entrer dans une logique de dispositif, plus inclusive ». Pourtant, quand le SNUipp interroge l'Éducation nationale au plus haut niveau sur ce transfert, on lui répond que « les établissements spécialisés coûtent trop cher à la Sécurité sociale ». Effectivement, utiliser des SESSAD, dispositifs individualisés d'accompagnement en milieu ordinaire, pour opérer ce transfert, ne coûte que 16 500 Euros/place/an en moyenne !

### Sortir de la maltraitance

Certes, les SESSAD permettent d'augmenter le temps de scolarisation des élèves des établissements spécialisés (enquête RHEOP 2016). On ne peut donc pas a priori taxer le politique de n'être motivé que par des économies budgétaires. Les 300 % d'augmentation des places de SESSAD depuis 2001 témoignent réellement d'un engagement de la France dans la construction d'une école plus inclusive. La charnière de ce virage inclusif s'incarne aujourd'hui dans la convention ARS/rectorats de la région Auvergne- Rhône-Alpes (2016) où 80 % des places d'ITEP et d'IME sont destinées à être transférées en 5 ans vers le milieu ordinaire. Cette convention repose sur un rapport de l'Inspection générale sur les classes en établissement spécialisé (2015). M. Caraglio, co-auteur de ce rapport, est venue en exposer les conclusions à des enseignant-es spécialisé-es au SNUipp. À la fin de son intervention, nombre de ces enseignant-es comprirent que ce rapport était à charge et que sa vision des établissements spécialisés était « en décalage de 30 ans avec la réalité d'aujourd'hui ». M. Caraglio reprochait en substance aux établissements spécialisés de ne donner que 10 à 12h d'école par semaine en moyenne alors que les enseignants sont payés sur 24h, comme si la moitié du temps, ils étaient payés ... à ne rien faire. Il y a là effectivement un mépris insensé pour le travail en institution, de plus en plus difficile... et pour les jeunes, qui ont certainement moins besoin d'École que de soins. Pourtant, c'est sur ce rapport que reposent en partie les orientations à venir.

### Sortir du dogmatisme

« L'inclusion raisonnée » à la française (B. Gossot), avec son système mixte ordinaire/spécialisé, a été malmenée en octobre dernier par la rapporteuse spéciale de l'ONU. Cette dernière n'a pas regretté que la France ne remplisse quasiment aucune des conditions favorables à l'inclusion (É. Plaisance, 2011) ou que les budgets ne soient jamais à la hauteur des ambitions des réformes (N. Mons, 2017). Non ! Elle a demandé la fermeture de tous les établissements spécialisés, symbole du grand enfermement. Heureusement, de très nombreuses personnalités du handicap se sont élevées contre cette vision de l'inclusion à travers le seul prisme du milieu ordinaire. Rappelons que la France scolarise déjà 80 % des élèves handicapé-es en milieu ordinaire, une inclusion portée à bout de bras par les personnels, et que seulement 0,6 % des élèves sont en établissement (DEPP, 2017), ce qui en fait le 7<sup>ème</sup> pays le plus inclusif de l'Europe des 27 (G. Avau). Heureusement aussi que contre ce dogmatisme, qui veut nier l'angle mort du handicap, cet écart irréductible entre le fait et le droit, les législateurs ont jusqu'à présent fait preuve de pragmatisme en signifiant que le milieu ordinaire, c'était... « autant que possible » (lois de 2005, Convention de l'ONU 2006, UNESCO 2009, Conseil de l'Europe 2010).

PASCAL PRELORENZO