

OU VA LA NOUVELLE POLITIQUE DE SCOLARISATION DES ENFANTS ET ADOLESCENTS HANDICAPES ? FAUT- IL SE REJOUIR OU CONTINUER A S'INQUIETER ?

(Article paru dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 39, novembre 2007 p.117-131)

Jean-Marie Gillig, Inspecteur de l'Education nationale honoraire

Résumé : Le débat sur l'inclusion des enfants et adolescents handicapés en milieu scolaire ordinaire continue et se trouve réalimenté à travers les constats négatifs observés sur le terrain par les associations de parents d'enfants handicapés et par une relecture critique de la loi du 11 février 2005 et ses textes officiels d'application qui comportent trop d'ambiguïté pour que les acteurs de l'intégration scolaire ou de la scolarisation en établissement médico-éducatif se sentent disposer de tous les moyens garantissant la réussite de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Mais à la question des moyens se superpose leur culture professionnelle qui n'a pas encore intégré le changement souhaité par la nouvelle politique ouverte par la loi de 2005 et que l'absence d'une formation ambitieuse continue à opposer à la demande des parents. Faut-il se résigner ou convenir de nouvelles conditions qui demandent un investissement financier et humain d'ampleur ? L'auteur les énumère et estime qu'on est encore loin de ce qui devrait être consenti par les pouvoirs publics et par les professionnels en charge des enfants et adolescents handicapés. A défaut de ce changement dans les pratiques, la scolarisation des enfants et adolescents handicapés au seul titre de l'accès au droit commun risque de transformer l'espoir en leurre dont il faut confondre les apparences.

Mots-clés : accessibilité – accessibilisation pédagogique – commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées - compensation - discrimination – discrimination positive – désinstitutionnalisation - droit commun - environnement scolaire – équipe de suivi de la scolarisation - établissement scolaire de référence - inclusion- intégration scolaire – judiciarisation du droit opposable - pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique - projet personnalisé de scolarisation – projet de vie – recours - scolarisation des élèves handicapés.

La loi du 11 février 2005 et ses décrets d'application, indéniablement, ont profondément modifié la politique de l'Etat envers les personnes handicapées ainsi que le regard et les comportements des personnes valides à leur égard. Une nouvelle définition du handicap, l'égalité des droits fondée sur la non-discrimination, le principe de compensation et ses conséquences constituent les avancées les plus remarquables. Pour autant, plus d'un an après la mise en application des dispositions législatives et réglementaires, les écrits recensés dans divers périodiques, particulièrement ceux publiés par les associations et fédérations de parents et amis des personnes handicapées, ne manquent pas de mettre en doute qu'il y ait eu une véritable modification des pratiques. Le bilan semble des plus mitigés. Dans le domaine tout particulièrement de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, d'aucuns, témoignant par nombre d'expériences négatives subies depuis la rentrée scolaire de septembre 2006, n'hésitent pas à critiquer ouvertement les insuffisances et les dysfonctionnement constatés. Même certains des plus chauds parlementaires supporters de la loi du 11 février 2005 se mettent à douter de l'efficacité de son application. Ainsi, le sénateur Paul Blanc, dans un rapport présenté le 30 juillet 2007 et adopté par la commission des affaires sociales

du Sénat, dresse un bilan en demi-teinte. Même s'il reconnaît des progrès « très nets » observés dans l'accroissement du nombre d'élèves handicapés intégrés (151 000 en 2005-2006 contre 106 900 en 2003-2004), il s'alarme des dysfonctionnements des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) et estime que les auxiliaires de vie scolaire (AVS) sont en nombre insuffisant et très peu formés. Ancien inspecteur de l'Education nationale chargé de l'Adaptation et de l'intégration scolaires, vice-président de deux associations locales fédérées dans le cadre de l'UNAPEI, membre de la commission des droits et de l'autonomie du Bas-Rhin (CDAPH), je constate les mêmes errements, les mêmes lenteurs de ceux qui ont pour mission de mettre en actes la loi, ses décrets et circulaires d'application. Devant la généralisation des mécontentements et du peu de constats positifs, on se doit de chercher à comprendre ce qui se passe et d'en trouver l'explication. Les textes officiels – loi, décrets, circulaires – relatifs à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, comporteraient-ils des faiblesses et des insuffisances, ou bien les institutions - MDPH, CDAPH, inspections académiques, établissements scolaires DDASS, etc - n'auraient-elles pas les moyens de les appliquer, ou bien encore certains acteurs de la fonction publique seraient-ils dépourvus de conscience professionnelle et seraient-ils indifférents au changement au point de risquer de faire douter que l'égalité des droits et des chances des élèves handicapés, la participation de ceux qui détiennent l'autorité parentale, soient des concepts opératoires ? Concernant ce dernier point, il faut se garder de généraliser : ce n'est pas à travers des expériences d'échec, seraient-elles nombreuses, que l'on peut accuser l'ensemble du monde de l'Education nationale de manquer de sens professionnel. Les parents, lorsqu'ils rencontrent des problèmes dans leurs contacts avec les enseignants et les cadres administratifs, ont souvent la tentation de penser qu'ils leur sont hostiles. Soyons à ce niveau du débat rassurés : il n' y a, il ne peut y avoir aucune conjuration, aucune conspiration de l'Education nationale à leur égard pour faire capoter l'application de la loi, tout au plus, quelques réfractaires, quelques moutons noirs, comme partout ailleurs. Restent mes deux premières interrogations : les textes législatifs et réglementaires comporteraient-ils des insuffisances et des faiblesses, et - ou - celles des institutions chargées de leur application n'auraient-elles pas les moyens de le faire ? Examinons ces points sous l'aspect d'une lecture critique des textes et de leur mise en oeuvre actuelle.

DE QUELQUES AMBIGUÏTES DANS LA LOI ELLE-MÊME, LES DECRETS ET CIRCULAIRES D'APPLICATION

Les deux accessibilités

La loi réserve tout le titre IV des articles 19 à 54 à l'accessibilité, qui concerne le droit pour les personnes handicapées d'accéder à l'école, à l'emploi, au cadre bâti, aux transports et aux nouvelles technologies. D'évidence, l'accessibilité ne se réduit pas aux aspects architecturaux, et sur ce point, la loi ne commet d'insuffisance . Mais le texte manque de préciser comment cette notion s'opérationnalise et se décline à la fois sur le plan physique et sur le plan fonctionnel. Je partage l'analyse faite par deux auteurs (H. Benoît, 2006, D. de Peslouan, 2007) qui estiment que l'accessibilité a au moins deux sens : l'accès des sujets handicapés à l'espace scolaire sous la forme d'une intégration physique, mais aussi l'accès au savoir, aux apprentissages et à la culture, qui pourrait être défini par une *accessibilisation* pédagogique . C'est par ce point précis qu'il me faut revenir sur le concept

d'inclusion utilisé parfois avec quelque naïveté (J.-M. Gillig 2007a, 2007b) et le mettre en question. Si l'inclusion n'est que le fait d'inclure scolairement l'enfant ou l'adolescent handicapé sans conditions, sans préalables, sans pré-requis, et de lui faire occuper à l'identique une place en classe au milieu de ses camarades, au risque de lui faire perdre son identité différente, et par là-même un traitement pédagogique et éducatif différent, alors, nous sommes uniquement dans l'accessibilité ordinaire sans modification de l'environnement. Au mieux s'en sortiront ceux des élèves handicapés capables de faire seuls les efforts nécessaires pour s'intégrer et de surmonter leurs incapacités dues à leur déficience. Au pire, ceux qui ne pourront compenser par eux-mêmes leur handicap et qui ne bénéficieront d'aucun aménagement de l'environnement scolaire (je ne parle pas que des aménagements d'ordre physique), donneront l'illusion, parce ils sont traités à l'égal comme tous les autres élèves valides, qu'ils sont parfaitement inclus.

Dans ce cas, l'environnement scolaire ne fait l'objet d'aucune réponse adaptative. Tout se passe effectivement comme si l'élève handicapé, à défaut d'être intégré, était inclus, c'est-à-dire compris dans le nombre de ses pairs, et comme si sa prétendue étrangeté nécessitait d'être soluble de manière invisible dans la masse. Or, nous savons, depuis l'adoption par l'OMS en 2001 de la CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé), que le handicap n'est plus simplement la conséquence de la déficience et des incapacités de la personne handicapée, mais qu'il résulte des interactions entre les caractéristiques de cette dernière et l'environnement social auquel elle est confrontée. Comme l'écrit H. Benoît « ce n'est pas la personne, mais la situation qui doit être considérée comme « porteuse de handicap ». D'où l'idée extrêmement importante que les deux accessibilités doivent elles aussi interagir entre elles et avec les propres efforts d'intégration de l'élève handicapé , afin que son inclusion soit , non pas un moyen, mais le résultat des modifications apportées par la situation scolaire : des modifications certes au niveau des aménagements architecturaux et techniques (rampe ou ascenseur d'accès, mobilier adapté, matériel technique et pédagogique spécial), mais aussi au niveau d'un traitement pédagogique différencié. N'omettons pas de réfléchir longuement à cet article L. 114 en tout début de la loi du 11 février 2005 et qui a bien davantage de portée qu'une définition formelle du handicap : *« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement¹ par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant »*

C'est donc la modification de l'environnement scolaire, compris comme doublement accessible, qui est déterminante pour le succès de l'inclusion des élèves handicapés.

Discrimination et non discrimination

La loi du 11 février 2005 est fondée sur le principe de non-discrimination envers les personnes handicapées. Celui-ci, s'applique explicitement dans le texte à l'égalité de traitement des travailleurs handicapés pour l'accès à l'emploi. Mais dans l'esprit de la loi, bien entendu, et tout d'abord dans son titre, ce principe doit garantir l'égalité des droits et des chances.

L'égalité de traitement envers les personnes handicapées est-elle toujours à même de réaliser l'équité, principe éthique qui nécessite souvent qu'on les fasse bénéficier

¹ C'est moi qui souligne

d' inégalités de traitement, de discriminations positives, voire de quotas ? Au sens le plus strict, les 6% d'emplois à réserver dans les entreprises de plus de 20 salariés à des travailleurs handicapés dans leurs effectifs ne constituent nullement une égalité de traitement avec les travailleurs valides, mais son contraire, à savoir l'inégalité, seule capable, par un processus d'égalisation, de réaliser paradoxalement l'égalité des droits et des chances ! Aussi bien l'article L 114-1 qui affirme que « L'état est garant de l'égalité de traitement des personnes handicapées » mérite-t-il d'être relativisé pour être compris et ne pas donner lieu à des contre-sens :

Imaginons dans notre esprit un petit schéma simple et connu qui est la représentation de la balance Roberval et appliquons ce schéma à la problématique de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Que constatons-nous ? Lorsque les deux plateaux sont en équilibre, il y a égalité. Lorsque les plateaux sont en déséquilibre, Il y a, vérité de La Palice, désavantage pour l'un des deux. Mettons sur le plateau de gauche – celui qui est le plus bas - les élèves valides qui ne souffrent d'aucun désavantage, et sur celui de droite, - le plus haut– les élèves handicapés. Maintenant si l'on veut réaliser l'égalité entre les deux plateaux, il faudra, soit handicaper² les élèves valides sur le plateau de gauche, soit avantager les élèves handicapés sur le plateau de droite. La première des manœuvres n'est pas insensée sur le plan mathématique, mais sur le plan moral quel pédagogue accepterait de traiter les élèves favorisés par le sort par une discrimination négative³? La seconde, qui consister à compenser la différence, est seule acceptable, mais on aura remarqué que pour que les élèves handicapés puissent être traités selon ce que prescrit la loi du 11 février 2005, à savoir sur ce point particulier l'égalité des chances, il n'y a pas nécessité d'égalité des droits, mais nécessité de droits supplémentaires. Il faut donner plus à ceux qui ont moins : c'est le principe des discriminations positives, et je suis loin de les refuser contrairement à ceux qui les condamnent, fausse bonne idée, au nom de l'égalité précisément ! Ce plus, la loi l'a parfaitement intégré dans sa volonté politique de réaliser l'égalité sous le concept et le terme de compensation. La compensation à laquelle a droit l'élève handicapé, c'est d'une part, l'accessibilité ordinaire à l'environnement scolaire, d'autre part la modification de cet environnement (modifications architecturales, accessibilité pédagogique par la pédagogie différenciée, matériel pédagogique et mobilier adaptés). A la CDAPH il revient de décider l'attribution des aides techniques⁴ et humaines (AVS) et le soutien thérapeutique (soins, rééducations) intégré, à l'enseignant dans la classe il revient de mettre en œuvre les discriminations positives ci-dessus évoquées. Au bout du compte faisons la somme : la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, c'est l'accès au droit commun + le droit à la compensation. Ce n'est pas l'émotion incantatoire à l'égard d'une école inclusive faussement comprise qui nous fera réaliser l'égalité, mais c'est d'abord l'égalisation par la compensation qu'il faudra réaliser. Trop d'égalité peut ruiner l'égalité.

² On remarquera que ce terme, génériquement, renvoie à l'acception anglaise de l'expression *hand in cap* et, par un renversement sémantique, aux courses à handicap des chevaux où l'égalité des chances au départ est réalisée par un processus inégalitaire.

³ Confer la formule cynique de Jean Cocteau « En France, l'égalité consiste à couper les têtes qui dépassent », à mettre en parallèle avec l'image mythique du lit de Procuste.

⁴ Pour le moment le prêt des matériels pédagogiques adaptés est à la charge des inspections académiques.

Le leurre de l'accès au droit commun

Le lecteur l'aura compris : il ne suffit pas de scolariser l'enfant et l'adolescent handicapé, encore faudra-t-il les intégrer. Ceux qui ont un peu rapidement déclaré que la période de l'intégration scolaire était irréversiblement révolue voulaient marquer leur préférence pour le terme « scolarisation » parce qu'il ne fait aucunement référence à un sujet étranger qu'il faudrait intégrer comme s'il n'appartenait pas à la communauté éducative. Le risque, je l'ai laissé entendre dans les lignes ci-dessus, c'est que la substitution du terme « scolarisation » à l'expression « intégration scolaire » induise des comportements des acteurs de l'environnement scolaire ordinaire inefficients à l'égard des élèves handicapés. Le modèle de la *full inclusion* anglo-saxonne refuse toute différenciation à leur égard sous le prétexte que leur réserver un traitement différent revient à les stigmatiser davantage. Ce modèle refuse la catégorisation, ne pose aucune condition préalable à la scolarisation, s'intéresse au fonctionnement de l'école toute entière, plutôt qu'à la prise en charge individuelle d'un sujet différent. Mais c'est pourquoi il est critiquable, parce que l'identité de l'élève différent, à force d'être considéré comme parfaitement semblable à tous les autres, devient invisible et ne donne plus lieu par voie de conséquence à un traitement différent. Qu'en sera-t-il alors de la modification de l'environnement scolaire, de la compensation, de l'accessibilité pédagogique ?

Il est une raison plus simple qui explique que la loi de 2005 n'a pas retenu l'expression « intégration scolaire » dans sa formulation : c'est que la scolarisation des enfants et adolescents handicapés peut également se faire selon le parcours de l'élève prévu par son projet personnalisé de scolarisation (PPS) en établissement spécialisé. On y reviendra.

L'accès au droit commun de scolarisation des enfants et adolescents handicapés est certes dans l'esprit de la loi de 2005, mais on ne trouve pas l'expression dans le texte, bien qu'elle ait été largement utilisée lors des débats parlementaires, ni dans le décret du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, ce qui peut paraître surprenant, mais seulement dans la circulaire interministérielle du 17 août 2006 qui précise que « dans l'attente des décisions de la CDAPH la scolarité de l'enfant s'organise selon le droit commun sur les mêmes bases que pour tout autre enfant ». Et pourtant cet accès au droit commun alimente à l'envi toute sorte de débats, y compris jusque dans la campagne des présidentielles 2007, avec comme inévitable conséquence la question du droit opposable à la scolarisation.

Le leurre, c'est d'abord la confusion dans nombre d'esprits, entre scolarisation en milieu ordinaire et scolarisation en milieu spécialisé. Rétablissons la vérité : nulle part dans les textes officiels, il n'est dit, même si cela semble être devenu le cas général voulu par la nouvelle politique, que la scolarisation d'un enfant ou adolescent handicapé devait se faire exclusivement en établissement scolaire ordinaire et que c'était le droit absolu pour les parents de le choisir. La loi du 11 février 2005 fixe des limites au PPS qui doit s'assortir d'ajustements « en favorisant chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire ». Même limitation dans le décret du 30 décembre 2005 qui assigne au PPS une « priorité en milieu scolaire ordinaire ». Si la loi a prévu la prise en compte du projet de vie présenté par les parents, elle le soumet néanmoins au compromis en confiant à la CDAPH le pouvoir décisionnel et aux détenteurs de l'autorité parentale la possibilité du recours en contentieux. On a beau prétendre comme P.F. Gachet que « la loi prévoit également que l'on ne peut pas imposer une décision contre l'avis de la famille, (et qu') à l'inverse la famille ne peut pas non plus imposer sa décision à la

commission »⁵, il demeure que c'est la CDAPH qui prend in fine la décision, quel qu'ait été le dialogue avec la famille, et c'est bien ce qui se passe depuis septembre 2006 comme si rien n'avait changé par rapport au pouvoir décisionnel des CDES. Les parents et leurs associations d'ailleurs s'en sont rapidement rendu compte, comme l'écrit Laurent Cocquebert, directeur général de l'UNAPEI. « La loi dit également qu'en dernier ressort, le dernier mot revient à la commission. Nous ne pouvons que regretter que le dernier mot ne revienne pas de manière plus systématique aux familles »⁶. Conclusion : l'accès au droit commun subit bien des limitations et c'est la loi elle-même qui les a prévues.

La nouveauté en matière de droit commun réside d'abord dans le droit d'inscription de l'enfant ou de l'adolescent handicapé à l'établissement scolaire de référence, qui du reste peut être inactive (circulaire interministérielle du 17 août 2006) et ensuite dans le droit à une scolarisation selon le parcours de formation décidé par la CDAPH. Que ce soit en milieu scolaire ordinaire ou spécialisé (art L. 112-1), on est bien dans un droit nouveau imprescriptible, et c'est une avancée réelle. Enfin l'Education nationale devra prendre ses responsabilités, compter parmi ses élèves, ceux d'entre eux qui jusqu'à présent échappaient à toute scolarisation, et leur trouver, au terme d'un dialogue avec les parents, une solution.

Le pouvoir des parents

Des droits nouveaux sont apparus avec la loi du 11 février 2005 et précisés dans le décret du 30 décembre 2005 et plusieurs circulaires.

- **Le droit de participation pleine et entière à l'équipe de suivi de la scolarisation** dont les réunions ne sont pas réputées valides si les parents en sont absents (ou ne se sont pas fait représenter par une personne de leur choix). Cette disposition est bien plus intéressante que celle de la période précédant la rentrée 2006 où les parents étaient considérés le plus souvent persona non grata dans les réunions d'équipe éducative réunies dans le cadre des projets d'intégration scolaire conduits par les secrétaires des commissions d'éducation spéciale de circonscription ;

- **Le droit de présenter le projet de vie de leur enfant** devant l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et devant la CDAPH ainsi que de participer à toutes les décisions qui concernent leur enfant. Ce projet de vie est d'ailleurs la base du plan de compensation dont fait partie le PPS. On aura remarqué que plutôt d'impliquer les parents dans le projet personnalisé, il s'agit désormais d'opérer un retournement de perspectives et, pour les instances ayant le pouvoir de décision, de s'associer davantage à leur projet si l'on veut être conforme à l'esprit de la loi

- **Le droit à la conciliation** auprès d'une personne qualifiée de la MDPH, petite nouveauté qui s'ajoute, bien qu'il soit d'une autre nature, au **droit de recours** devant la juridiction du contentieux de la sécurité sociale qui, lui, n'est pas nouveau puisqu'il existait déjà au temps du fonctionnement des CDES

Les associations de parents seraient largement satisfaites si ces dispositions réglementaires étaient mises en application. Force est de constater que très peu de choses ont changé, un des rares points positifs étant la participation des parents aux équipes de suivi de la scolarisation, à cette réserve près que ces équipes ne se réunissent pas très souvent, la règle obligatoire étant qu'elles sont tenues à une réunion annuelle minimum, ce qui a amené bien souvent les référents, débordés de travail, à adopter cette position basse. Quant à la participation à toutes les prises de

⁵ Réadaptation, n° 526, avril 2006, p. 14.

⁶ Réadaptation, n° 526, avril 2006, p. 11.

décision aboutissant à celle qui est finalisée par la CDAPH, nous avons vu ci-dessus que le dernier mot appartient à cette dernière.

Les parents sont-ils vraiment partie prenante à la prise de décision à tous les bouts de la chaîne ? Peu se trouvent invités devant l'équipe pluridisciplinaire s'ils ne font pas eux-mêmes la demande d'en être entendus. Sont-ils vraiment, lors de la réunion de la CDAPH, l'objet d'une recherche de dialogue, construit avec eux sur la base du projet de vie de leur enfant envers lequel ils détiennent l'autorité parentale ? Le texte législatif est ambigu sur ce point et reste largement évasif, susceptible de n'importe quelle interprétation, quand il dit « les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé sont *consultés* par les CDAPH » (art.L.241-7).

Au demeurant, l'élaboration du projet de vie par les parents n'est pas un exercice simple, mais nécessite de véritables compétences qui ne sont pas que littéraires. Il s'agit de formuler les attentes, les besoins, mais aussi la manière dont on souhaite qu'ils puissent être satisfaits. Les MDPH ont mission d'aider les familles à rédiger le projet de vie, et peu, manquant de moyens en personnels, ont su mettre en place cette aide.

Croire que la procédure de conciliation permettra une meilleure prise en compte du projet de vie est également un leurre. Elle aurait pu être un excellent compromis si elle avait été placée en amont de la décision de la CDAPH, mais située en aval, quels pouvoirs auront les conciliateurs de pratiquer une véritable médiation ?

Il n'y a nul étonnement de ma part lorsque je continue d'entendre de la part des parents ayant eu affaire avec la CDAPH qu'ils sont toujours l'impression, comme à la CDES, de se trouver devant un tribunal.

QUELS EFFETS FAUT-IL ATTENDRE DE LA JUDICIARISATION DU DROIT OPPOSABLE ?

Le droit opposable à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, s'inspirant du droit opposable au logement, a fait une irruption inattendue dans la campagne des présidentielles de 2007, et a même fâcheusement opposé les deux candidats lors du débat télévisé. Ayons une fois de plus l'esprit bien éclairé : il n'est nul besoin de s'escrimer à affirmer ce droit pour les parents dès lors que tout texte de loi est opposable devant une juridiction administrative. Il n'y a là rien de nouveau, si ce n'est le fait d'affirmer haut et fort que l'affaire du refus d'accès au droit commun de scolarisation peut entraîner un dépôt de plainte auprès du procureur, puisque la loi garantit un droit qui n'aurait pas été respecté. Mais imagine-t-on la position d'un directeur d'école, qui aurait commis un tel refus d'accueil d'un élève handicapé, sommé par des parents d'assurer l'accueil avec des menaces de recours à la justice, et finalement se résignant à le scolariser dans son école sans qu'il y ait la possibilité de la compensation du handicap par un soutien thérapeutique, un aménagement de l'espace architectural éventuel, la présence d'un AVS si les besoins de l'enfant l'exigent, bref toute une panoplie de mesures modifiant l'environnement scolaire au sens de l'accessibilité physique et de l'accessibilité pédagogique ? L'enfant finalement scolarisé sans moyens, serait réputé inclus, mais non intégré. Par surcroît de malchance, au lieu d'avoir l'avantage de la compensation nécessaire de son handicap, il risque d'être victime d'une sorte de maltraitance (au sens d'être mal traité), de mal traiter à son tour son maître et les autres enfants de la classe, avec comme conséquence d'être par cette expérience

d'échec à jamais dégoûté de la scolarisation ordinaire et d'être désigné avec ses parents comme un fauteur de troubles et l'auteur responsable de tous les maux. Les associations de parents et de familles de personnes handicapées sont plutôt sceptiques sur les vertus de l'opposabilité. Dans une lettre du 27 juillet 2007 à Nicolas Sarkozy, qui avait fait du droit opposable à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés un thème de campagne lors des présidentielles 2007, huit fédérations expriment leurs réserves et s'alarment : « S'il s'agit d'amener les parents à entrer dans un tribunal pour faire appliquer la loi, sachez que les représentants de parents et de personnes en situation de handicap n'accepteront pas un nouveau parcours du combattant »⁷

Je suis conscient néanmoins de l'idée que la judiciarisation du droit opposable à la scolarisation est en marche et ne s'arrêtera pas. Le fait pour la puissance publique d'avoir laissé l'ambiguïté planer sur l'accès au droit commun, et de ne pas donner les véritables moyens à cette scolarisation, en est la cause. Déjà des affaires sont plaidées devant les tribunaux, assignant l'Etat en justice pour non accueil scolaire d'enfants handicapés, et par deux fois ceux-ci ont donné raison aux parents plaignants. Mais au lieu d'obliger l'Education nationale à accueillir l'enfant avec tous les moyens propres à assurer son intégration, les tribunaux administratifs accordent des indemnités. Le 11 juillet 2007 la cour administrative d'appel de Paris a confirmé un jugement du 2 mars 2006 et a accordé 13 000 Euros aux parents et 20 000 à l'enfant souffrant de séquelles de méningite encéphalique et privé pendant plusieurs années de son droit à l'éducation dans un établissement médico-éducatif. L'UNAPEI soutient le combat de cinq autres familles qui ont fait appel à la justice, considérant, non pas qu'il s'agit de tarifier le préjudice subi, mais que de tels actes de jurisprudence, lorsqu'ils seront rendus et portés à la connaissance de l'opinion par les médias, peuvent constituer une arme dissuasive pour faire valoir les droits des enfants handicapés et de leurs parents.

Lorsqu'on sait que l'Etat reconnaît lui-même ses carences en ne scolarisant pas 15 000 enfants handicapés qui pourraient l'être en milieu scolaire ordinaire ou spécialisé, on peut pronostiquer que certains des parents de ces derniers, bien informés, introduiront les actions nécessaires devant les tribunaux pour faire reconnaître leurs droits⁸.

AVS, EVS : LE PIRE ET LE MEILLEUR

Les auxiliaires de vie scolaire, recrutés dans le cadre général des assistants d'éducation et rétribués par l'Etat, ont été mis en place à la rentrée de 2003. Ils se substituaient aux auxiliaires de droit privé qui depuis le début des années 90 intervenaient pour les mêmes missions en intervention individuelle auprès d'élèves handicapés intégrés en milieu ordinaire. Ce qui différencie aujourd'hui les AVS des auxiliaires ex-emplois jeunes, ce n'est pas seulement leur appartenance à une catégorie d'agents de l'Etat dont tout le monde reconnaît qu'elle ne s'inscrit que dans la « précarité durable » et ne donne pas lieu à une véritable professionnalisation, c'est l'absence de suivi, et c'est une formation des plus réduites, d'une durée de 60

⁷ Les signataires sont tous présidents ou présidentes des associations suivantes : APF, AFM, UNAPEI, FISAF, FNASEPH, ANPEA, CNPSAA, AFFAIMC. Ils critiquent également l'absence de formation spécifique des référents et des enseignants, et demandent une application réelle de l'esprit de la loi de 2005

⁸ Sur ce problème de judiciarisation, voir la revue de l'UNAPEI *Vivre ensemble*, article « Scolarisation : fini, la résignation », n° 84, avril 2007, pages 16-17.

heures obligatoires auxquelles s'ajoutent des modules optionnels. On ne s'est nullement inspiré de l'expérience positive de certaines associations gestionnaires d'auxiliaires, comme *Le Chaînon manquant* dans l'académie de Strasbourg qui avait réussi à monter une formation ambitieuse équivalant à celle d' AMP (aide médico-pédagogique) et à assurer un suivi de quelques 150 jeunes auxiliaires au moyen de cinq chargés de projet qui les visitaient régulièrement à titre de conseillers sur leurs lieux d'exercice.

Alors que les modalités d'intervention des AVS sont fixées et définies par la circulaire ministérielle du 11 juin 2003 sous forme d'aides éducatives aux élèves handicapés dans les tâches scolaires de la classe, de participation aux sorties scolaires et activités physiques et sportives, d'aides individuelles ou collectives aux élèves handicapés dans l'accomplissement de gestes techniques de santé et d'hygiène, et de collaboration régulière à la mise en oeuvre du projet individualisé de scolarisation, il s'en faut de beaucoup pour que les AVS identifient clairement leurs missions et satisfassent la demande qui leur est faite. Leur formation prévoit une information sur les différentes pathologies des enfants et adolescents handicapés et une formation à l'emploi qui doit leur permettre d'exécuter les tâches requises auprès des élèves qu'ils accompagnent. Cette dernière est nettement insuffisante et ne fait l'objet d'aucun suivi. Au mieux, les inspections académiques ont créé un poste départemental de chargé de mission qui n'a que des responsabilités administratives, notamment sur le plan du recrutement et de la recherche de marchés avec les organismes prestataires de formation, et qui ponctuellement peut se rendre dans les réunions des équipes de suivi de la scolarisation. Au pire, du jour au lendemain, un AVS nouvellement recruté peut se voir affecté à des tâches qui ne lui ont aucunement définies. Il ne pourra compter que sur l'aide bienveillante de l'enseignant, mais ce dernier estime le plus souvent que l'AVS est précisément là pour l'aider, lui!

Faut-il dès lors s'étonner de constater des situations où l'intégration de l'élève handicapé est compromise ? La question la plus délicate pour l'AVS est de trouver les bonnes réponses qui contribuent à la modification de l'environnement scolaire, seul capable de réaliser l'intégration. Mais je reste sceptique, quant aux possibilités des AVS de relever ce défi. Ayant eu fréquemment eu l'occasion de les observer du temps de mes visites de classe, j'ai vu les situations les plus diverses. Les meilleurs exemples sont dus à des auxiliaires qui avaient compris que leur fonction est paradoxalement d'aider l'enfant à agir seul. J'ai vu un AVS refuser de ramasser un crayon qu'un élève infirme physique avait laissé tomber par mégarde à terre. Patiemment, cet élève, encouragé par son accompagnant, s'est lui même baissé pour ramasser l'objet. Le pire a été, au terme d'une séance d'arts plastiques en grande section de maternelle, l'attitude d'un auxiliaire savonnant au lavabo les mains d'un enfant souffrant de troubles du comportement, comme si celui-ci avait besoin d'une nounou attitrée, attachée à son seul service! Dans bon nombre de cas, l'AVS, croyant bien faire, construit autour de l'enfant handicapé des écrans protecteurs, ce qui nuit bien évidemment à son intégration et l'exile dans une bulle imperméable où les échanges restent figés sur un mode duel. Dans d'autres situations, l'enseignant rassuré par ces écrans qui le protègent lui aussi, vit la tentation permanente de se défausser de l'attention et de la présence qu'il devrait accorder à un enfant non accompagné par une tierce personne.

Quant aux emplois vie scolaire (EVS), affectés principalement en école maternelle, inutile de préciser que leur sort est encore moins enviable. Recrutés par les ANPE, et non par l'Education nationale, dans le cadre des contrats d'avenir et les contrats

d'accompagnement dans l'emploi du plan Borloo, eux, ne bénéficient d'aucune formation. Lorsque le ministère de l'Education nationale décide d'augmenter le nombre d'EVS et d'AVS, il répond à la demande des familles. Il est évident que plus on recrutera ces personnels, plus l'intégration scolaire progressera en nombre d'enfants handicapés scolarisés. Qu'un bond en avant de 80% des effectifs de ces derniers ait été constaté sur les cinq dernières années est à mettre en parallèle avec le recrutement depuis 2003 de plusieurs milliers d'AVS. L'amélioration en qualité devrait également constituer une priorité.

QUELLES SONT LES NOUVELLES PERSPECTIVES POUR LA SCOLARISATION EN ETABLISSEMENT SPECIALISE ?

A cette question il est difficile de répondre. Le décret du 30 décembre 2005 avait bien prévu la création d'unités d'enseignement dans les établissements de santé ou médico-éducatifs, sans changement significatif des dispositions antérieures, et annoncé un arrêté conjoint du ministre de l'Education nationale et du ministre chargé des personnes handicapées. A la rentrée 2007, soit plus de 20 mois de son entrée en vigueur projetée, l'arrêté est toujours resté lettre morte. La commission « scolarisation » du CNCPH (Conseil national consultatif des personnes handicapées) chargée de faire des propositions concernant l'arrêté, a été ajournée, et devrait reprendre ses travaux avec la participation des représentants des grandes associations de parents d'enfants handicapés gestionnaires d'établissements et de services médico-éducatifs. Dans les associations gestionnaires on est dans l'expectative, comme le sont la plupart des directeurs de ces établissements et services qui ne manquent pas de s'interroger. Et si la loi du 11 février 2005, par sa préférence affichée envers la scolarisation en milieu ordinaire, avait des effets négatifs sur le fonctionnement des établissements spécialisé en provoquant la désaffection des parents envers eux ? Tout le monde croit avoir compris aujourd'hui, ce n'est pas un scoop, que les scolarisations se déroulant hors de l'école ordinaire doivent devenir l'exception. D'évidence, l'affirmation de l'accès au droit commun induira un retournement de tendance et une inversion de sens. Ce qui était exceptionnel devient la règle, ce qui était la règle devient l'exception. Une brochure éditée par la Fédération FAIT 21 passe quasiment sous silence la possibilité d'une scolarisation des jeunes trisomiques en établissement spécialisé, refusant leur inscriptions dans des « filières préétablies »⁹. Elle affirme à ses lecteurs que la scolarisation de **tous** les jeunes en situation de handicap ne requiert « aucun préalable, aucun pré-requis »¹⁰.

De telles prises de positions ne sont pas isolées. J'avais déjà entendu il y a quelque temps, au cours de l'année 2000, à l'occasion de la présentation du rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés dans l'amphithéâtre du CNEFEI, un groupe d'inspecteurs généraux de l'Education nationale et de l'Action sociale, recommander vigoureusement et sans vergogne à l'ensemble des inspecteurs de l'Education nationale réunis la *désinstitutionnalisation*.

A l'inverse, les prises de position en faveur du sauvetage des institutions ne sont pas isolées non plus. En septembre 2006, à l'initiative du Dr Catherine Dolto, a été lancée une pétition nationale ayant recueilli plus de 500 signatures de la part de

⁹ *Scolariser un élève porteur de trisomie 21*, Fédération des associations d'études pour l'insertion sociale des personnes porteuses de trisomie 21, 2006, p. 36.

¹⁰ *Ibidem*, p. 9. C'est moi qui souligne.

médecins scolaires, pédopsychiatres, pédiatres, professionnels et parents, qui veulent dire « NON au nouveau dispositif d'intégration scolaire « ordinaire » défini par la loi du 11 février 2005 ». Ce dispositif, y est-il écrit, « se sert du désespoir des parents.. peut mettre ces enfants en danger, les priver de soins et les abandonner à leur sort » et susciter de « gravissimes dangers ... irréparables ».

Plus attachées à la défense corporative, des voix se font entendre pour dénoncer « le démantèlement du secteur médico-social ». Ainsi le quotidien *Libération*, dans son édition du 28 juin 2007 donne la plume à trois directeurs d'IME – F. Durrieur, A. Planeix, Ph. Zaraya - pour affirmer que « l'école publique ne doit pas accueillir les enfants atteints de troubles mentaux », titre de l'article, et que « les établissements spécialisés financés par l'assurance maladie sont d'une indispensable utilité pour de jeunes déficients intellectuels, handicapés sensoriels ou moteurs, enfants atteints de graves troubles mentaux ou du comportement, parfois cumulant les incapacités, toujours affligés de souffrances ». Appelant pathétiquement à leur secours la mémoire des Bourneville, abbé de l'Épée, Pestalozzi, Itard, Decroly, les trois auteurs de l'article évoquent les effets désastreux de la nouvelle politique de scolarisation des enfants et adolescents handicapés qui créeraient un retour à la « débilité inéducable » du début du XXe siècle !

Que l'on soit d'accord ou non avec de telles allégations, dont certaines frisent le ridicule, il reste que l'avenir des établissements médico-éducatifs est compromis si ceux-ci ne s'inscrivent pas dans la voie qui leur est offerte, car contrairement à une opinion répandue qui ne trouve ses fondements que dans la rumeur, la loi de 2005 ne s'attaque pas aux institutions spécialisées mais prévoit leur indispensable concours à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en les associant aux dispositifs et en prévoyant les partenariats possibles. A preuve, ce passage de la circulaire de l'Education nationale de préparation de la rentrée du 31 juillet 2006, intitulé « scolarisation en alternance », favorisant la scolarisation à temps partiel en milieu ordinaire des élèves pris en charge dans les établissements du secteur médico-social. Ce qui signifie clairement qu'une autre partie du temps partiel se déroulera en institut spécialisé. Il y a tout lieu même de penser que l'alternance, voire une alternative irréversible, joueront également en sens inverse lorsque certains parcours malencontreux d'élèves handicapés en école ordinaire, faute d'attributions de moyen et de suivis, devront être évalués négativement et donner lieu à des orientations en milieu spécialisé par les CDAPH. Déjà une circulaire Education nationale du 30 avril 2002, évoquait « les lacunes d'un parcours scolaire » qui « peuvent générer des incapacités qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent pour le futur adulte les conditions d'un désavantage durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés. » Ce constat, qui peut valoir également de mise en garde, devrait nous faire réfléchir aux conséquences d'une scolarisation imposée de force où l'environnement scolaire non modifié ajouterait un handicap supplémentaire au handicap de l'enfant déficient, et nécessiterait alors, au désespoir des parents ne parvenant pas à faire le deuil de l'enfant idéal, une orientation que jusqu'à présent ils avaient toujours refusée.

A QUELLES CONDITIONS LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET ADOLESCENTS HANDICAPES SERA-T-ELLE SATISFAISANTE ?

Sous réserve qu'elle doit d'abord être effective, et qu'aucun enfant ou adolescent handicapé en soit exclu, qu'il soit scolarisé en établissement spécialisé ou scolaire ordinaire. Mais pas n'importe comment. Des scolarisations à temps partiel trop réduit - de l'ordre d'une demi journée par semaine - n'ont de sens que si elles sont le préalable permettant une évaluation en situation scolaire et un ajustement du parcours de formation. Des scolarisations en début d'année scolaire d'un enfant handicapé en école maternelle sans les indispensables moyens techniques et thérapeutiques, et uniquement demandées au nom du droit commun comme le rend possible la circulaire interministérielle, peuvent se révéler néfastes. Si les parents ne contactent pas le référent, s'ils ne vont pas à la MDPH, Il faudra attendre alors quatre mois pour que l'inspecteur d'académie, saisi par l'équipe pédagogique signale le cas à la MDPH. Hormis ce cas, les textes réglementaires actuels ne prévoient pas d'autres possibilités de saisine de la CDAPH ¹¹, alors que la CDES pouvait être saisie par d'autres personnes morales ou physiques que les parents (décret du 15 décembre 1975). Quatre mois c'est long, et c'est un risque sérieux pour décourager l'ensemble de la communauté éducative si l'école, dont la fonction n'est pas de soigner mais d'enseigner et de conduire les apprentissages scolaires, n'a pas les moyens d'intégrer l'enfant et le laisse seul face à son handicap. Je pense donc qu'il est urgent de ne pas attendre pour que soient mises en place les indispensables conditions à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés :

1. Tout d'abord est nécessaire l'attribution aux établissements spécialisés des moyens en personnels d'enseignement dans les unités d'enseignement, à défaut la scolarisation à temps partiel, voire complet, de leurs usagers dans les CLIS et UPI de proximité. Les places ainsi libérées devraient permettre d'accueillir ceux qui sont en liste d'attente ou non encore inscrits à l'établissement scolaire de référence.¹² L'Education nationale a prévu récemment de créer 200 UPI supplémentaires à chaque rentrée scolaire jusqu'à ce qu'elle soient en nombre suffisant, c'est-à-dire 2 000 à l'horizon 2010 contre 1 119 à la rentrée 2007. Nul doute que les associations de défense de la cause des enfants et adolescents handicapés ne manqueront pas d'être vigilantes et de faire pression sur les recteurs et inspecteurs d'académie pour que les annonces ministérielles soient mise en œuvre.
2. Est également nécessaire un effort d'information des parents. Les associations de parents et d'amis de personnes handicapées ont qualité pour le faire, mais elles ne touchent que leurs propres adhérents. C'est à l'Education nationale qu'il revient de prendre en charge cette information, sous diverses formes (article dans la presse, n° d'appels à une cellule d'information dans les inspections académiques, sites internet...) ainsi qu'aux MDPH (accueil, réalisation d'une brochure d'information, site internet ...) . Une circulaire Education nationale du 19 août 2005 avait demandé que « les inspections académiques organisent des rencontres avec les associations de parents d'enfants et d'adolescents handicapés et les gestionnaires d'établissements médico-éducatifs afin de leur apporter l'information la plus complète et la plus précise possible et de donner les

¹¹ En fait il ne s'agit pas d'une saisine de la CDAPH, mais d'une simple information que l'inspecteur d'académie adresse à la MDPH.

¹² L'initiative de cette inscription en est attribuée aux parents, peut-on supposer au nom du droit commun , en l'absence de précision dans un texte officiel . Extrêmement peu d'entre eux ont été informés de cette possibilité et , même dans les instituts médico-éducatifs où l'information est passée, se sont livrés à cette démarche.

renseignements utiles pour cette rentrée ». Dans la plupart des départements elle est restée inappliquée.

3. L'intégration scolaire mérite plus qu'un simple accroissement en nombre des élèves handicapés scolarisés. La qualité doit être visée autant que la quantité. Ce n'est pas en appelant les parents à user du droit opposable, ce n'est pas en recrutant des EVS et en les laissant sans formation, que cette qualité sera améliorée, loin s'en faut.
4. Ce n'est pas non plus l'accroissement du recrutement des AVS qui peut modifier, à lui seul, l'environnement scolaire et réaliser la compensation. Quelque temps leur présence croissante auprès d'enfants handicapés scolarisés en milieu scolaire peut rassurer les parents et les enseignants. Mais c'est une formation ambitieuse qui garantira leur efficacité. L'organisation de leur suivi régulier par des enseignants spécialisés qualifiés est également indispensable. Des groupes de parole permettant l'analyse des pratiques seraient bienvenus (D. de Peslouan, 2007). Ne boudons pas notre plaisir d'apprendre que Xavier Darcos, ministre de l'Education nationale, lance un plan de grande ampleur en créant 2 700 nouveaux postes d'AVS « spécialement formés »¹³ dès la rentrée 2007, ce qui accroît leur effectif à plus de 16 000.
5. Les soutiens thérapeutiques à l'intégration scolaire doivent être systématiquement attribués par les CDAPH sous forme de SESSAD ou être préconisés sous d'autres formes de suivi ambulatoire.
6. La formation des enseignants de classes ordinaires à la différenciation pédagogique reste une priorité.
7. La formation des enseignants référents reste trop modeste. Lorsqu'il s'agit d'anciens secrétaires de CCPE/CCSD, il n'y a pas trop lieu d'être inquiet. On le serait à moins si les nouveaux recrutés, parfois sans la moindre formation de type CAPA-SH ou 2CA-SH, bénéficiaient d'une véritable formation spécifique à leur tâches, que deux, trois journées dans l'année ne garantissent guère.
8. La formation initiale et continue des maîtres des classes ordinaires aux problématiques des enfants et adolescents handicapés est à revoir intégralement. Sous sa forme actuelle réduite à une petite poignée d'heures, elle est absolument incapable de préparer les enseignants à leurs missions si l'on songe que tous seront un jour ou l'autre de leur carrière confrontés à l'accueil d'un élève handicapé.
9. La clé de voûte reste le projet personnalisé de scolarisation. On peut regretter que son élaboration soit réservée à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, alors que du temps de la politique d'intégration scolaire initiée en 1982-1983, le projet individualisé était élaboré dans l'école elle-même ou à proximité avec le concours de secrétaires de commissions d'éducation spéciale de circonscription.
10. Enfin il reste préoccupant de donner plus de portée et de vigueur au projet de vie présenté par les parents. C'est la base du plan de compensation, et la démarche de pensée qui mène à sa prise en compte n'est pas encore rentrée dans la culture professionnelle de ceux qui ont mission de réaliser les attendus de la nouvelle politique de scolarisation des enfants et adolescents handicapés.

¹³ *Le Monde* du 8 et du 24 août 2007.

Ces conditions devraient être prises en compte par le ministère de l'Education nationale et celui de la Solidarité ayant en charge les personnes handicapées, et bien entendu par les MDPH, les DDASS, les rectorats, les inspections académiques et tous les établissements scolaires. Lorsque les parents demandent la scolarisation d'un enfant handicapé, suffit-il de répondre inconditionnellement à leur demande sans plus ? La législation a changé et a introduit des droits nouveaux en même temps qu'elle voulait créer une révolution culturelle, mais la puissance publique tarde à donner les moyens du changement. S'il s'agit de changer un terme par un autre, et remplacer « intégration scolaire » par « scolarisation » ou par « inclusion », un grand aura été fait en avant dans le discours, mais dire, ce n'est pas faire. Gare au ressac ! Je n'aurai de motif de me réjouir durablement que lorsque je constaterai la même avancée dans le réel. On peut toujours rêver d'inclusion, mais la vérité oblige à dire que l'inclusion ne se fera qu'au prix de l'intégration, et non contre elle. Et cette dernière a un coup exorbitant. A-t-on bien mesuré ce que coûteront la compensation et l'accessibilisation pédagogique, en termes financiers mais aussi en terme d'investissement humain ? On est loin de la banalisation inclusive !

Eléments bibliographiques :

BENOIT (Hervé) , « Historique d'un concept, évolution des pratiques », *Les cahiers d'Education et Devenir*, n°7, mai 2006, p. 7- 10.

COQUEBERT (Laurent) « La loi du 11 février 2005 établit une coopération entre l'Education nationale et les établissements spécialisés », *Réadaptation*, n° 529 avril 2006, p. 9-12.

De PESLOUAN (Dominique) , « La scolarisation des élèves en situation de handicap », *Psychologie & Education* , 2007-2. p. 69-83.

FAIT 21, *Scolariser un élève porteur de trisomie 21*, 2006.

GACHET Pierre-François), « La scolarisation en milieu ordinaire est la règle », *Réadaptation*, n° 529 avril 2006, p. 13-16

GILLIG (Jean-Marie), *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Dunod, 3^e édition 2006.

GILLIG (Jean-Marie), « L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°36, janvier 2007, p. 119-125, a),.

GILLIG (Jean-Marie), *Mon enfant aussi va à l'école, la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en 20 questions*, ERES ,2007, b),.

Vivre ensemble, « Scolarisation : fini la résignation ! » revue de l'UNAPEI, n° 84, avril 2007, p. 16-17.

