

LES RENCONTRES DE LA DESCO

Conférence-débat

"Répondre aux besoins éducatifs des élèves handicapés : quels choix en Europe ?"

Maria Antonia Casanova Rodriguez

*Directrice générale de la promotion éducative,
conseil de l'éducation de la Communauté de Madrid en Espagne*

Anne Flaatten

*Chef du service des personnes handicapées mentales,
hôpital de Kirkeness, Norvège*

Charles Gardou

*Professeur à l'université Lumière-Lyon 2
Président du Collectif de Recherche "situations de Handicap, Éducation,
Sociétés" (CRHES)*

Le débat est animé par **Jean-Paul de Gaudemar**,
Directeur de l'enseignement scolaire

Dossier accessible sur le site Eduscol :

www.eduscol.education.fr/rencontres-desco/

SOMMAIRE

Ouverture de la conférence-débat	5
Jean-Paul de Gaudemar , directeur de l'enseignement scolaire	
La construction d'un dispositif d'intégration à Madrid : une éducation inclusive pour une société de différences.....	9
Maria Antonia Casanova Rodriguez , directrice générale de la promotion éducative, conseil de l'éducation de la Communauté de Madrid en Espagne	
Les choix de la Norvège.....	15
Anne Flaatten , chef du service des personnes handicapées mentales, hôpital de Kirkeness, Norvège	
Les représentations du handicap : le point de vue de la société civile	21
Charles Gardou , professeur à l'université Lumière Lumière-Lyon 2, Président du Collectif de Recherche "situations de Handicap, Education, Sociétés" (CRHES)"	
Débat avec la salle	25
Conclusion.....	35
Jean-Paul de Gaudemar , directeur de l'enseignement scolaire	

Ouverture de la conférence-débat

*Jean-Paul de Gaudemar,
directeur de l'enseignement scolaire*

Je suis heureux de constater que le thème de cette rencontre a suscité beaucoup d'intérêt et que vous êtes venus nombreux. Comme toujours, nous allons essayer de nous offrir un moment de réflexion au-delà de nos préoccupations immédiates et de nos travaux quotidiens. Nous tenterons de prendre du recul par rapport au sujet afin de l'approfondir et, ensuite, de pouvoir mieux agir. Ce recul s'entend dans le temps et dans l'espace. Nous devons réfléchir à la signification même des politiques que nous mettons en œuvre. La distance que nous devons établir avec le sujet doit également être géographique, car les questions que nous abordons concernent tous les pays, quel que soit leur niveau de développement. Il est donc intéressant de puiser matière à réflexion pour l'action dans l'expérience des autres pays. C'est la raison pour laquelle deux personnes venant de pays européens sont présentes aujourd'hui.

Le sujet que nous évoquons aujourd'hui est l'un des sujets prioritaires en France. Les choix politiques effectués par notre pays avec une belle constance depuis quelques années ont été réaffirmés récemment par le Président de la République. Nous devons consentir des efforts encore plus importants pour une meilleure intégration des personnes handicapées dans notre société et plus particulièrement dans notre système éducatif. Les efforts déjà réalisés sont indéniables, mais il reste du chemin à parcourir, pour accueillir un plus grand nombre d'élèves handicapés à l'école, améliorer leurs conditions d'accueil et donc les conditions de réussite offertes à ces élèves : il s'agit de leur permettre de réussir leur parcours scolaire aussi bien que les autres. Pour y parvenir, il nous faut mobiliser des moyens humains ainsi que des moyens techniques et matériels mais aussi poursuivre la formation des personnels. Nous essayons de résoudre progressivement ces questions. Elles ont, pour notre pays, de lourdes conséquences en termes stratégiques. Notre système éducatif a longtemps fonctionné et fonctionne encore sur un mode qui n'intègre pas complètement l'idée que les élèves handicapés, comme tous les autres, doivent avoir le parcours le plus long possible en fonction de leurs compétences propres. Des efforts sont fournis depuis longtemps pour leur accueil dans le premier degré, mais l'idée que notre système éducatif n'est pas à même de permettre la généralisation de la poursuite du parcours scolaire des jeunes handicapés subsiste. Il s'agit là de l'enjeu essentiel. Des structures sont développées dans le second degré pour permettre l'intégration collective des élèves handicapés, ce qui constitue une grande nouveauté, ou pour améliorer les conditions de l'intégration individuelle lorsqu'elle est possible. Cet enjeu est pris en compte au travers des

dispositions qui viennent d'être adoptées en matière de système de formation des enseignants. Il s'agit de rénover une formation qui existe déjà pour les enseignants du premier degré, mais surtout de créer une formation à destination des enseignants du second degré. Nous évoquerons également tous les autres enjeux qui concernent l'accompagnement même des élèves.

Des questions sociales s'esquissent par ailleurs. Je pense au regard que la société porte sur les élèves handicapés et aux réticences qui peuvent parfois s'exprimer, y compris des réticences institutionnelles que nous devons lever. Nous devons tous avoir conscience des enjeux auxquels ces questions renvoient et, pour provoquer les mobilisations indispensables, nous avons à éclairer tout ce qui peut permettre de donner du sens aux actions engagées qui ne doivent pas être vécues comme une obligation parmi d'autres.

Le contexte de l'Année européenne des personnes handicapées nous incite encore davantage à avancer, mais aussi à observer ce que font d'autres pays. S'il reste essentiel d'échanger dans notre pays, nous aurons de plus en plus intérêt à confronter nos actions à celles de nos collègues des pays étrangers. C'est la raison pour laquelle je souhaite que notre réunion soit l'occasion, pour vous tous, de réfléchir à d'autres façons d'aborder le problème et à d'autres types de solutions. Nous devons étudier la façon dont nous pourrions utiliser de façon positive ces expériences étrangères.

Présentation des intervenants.

Madame Marie Antonia Casanova Rodriguez vient d'Espagne. Elle est actuellement directrice générale du développement éducatif dans la communauté autonome de Madrid. Il nous a paru intéressant de l'inviter non seulement pour ses qualités propres mais parce qu'elle pouvait nous présenter un bon exemple d'une politique conduite à l'échelle d'une collectivité territoriale. Les communautés autonomes jouissent en Espagne de très grandes prérogatives en matière d'éducation, si ce n'est de toutes les prérogatives. Ce système très décentralisé ressemble un peu à celui de l'Allemagne, même si le rôle du Ministère fédéral espagnol reste encore considérable. Nous allons voir comment la communauté de Madrid construit un dispositif d'intégration scolaire pour les élèves handicapés.

Je tiens à remercier Madame Casanova Rodriguez, dont les responsabilités sont importantes, de sa présence. Elle a effectué une partie de sa carrière au sein du ministère central de l'éducation à Madrid dans le service appelé « l'éducation spéciale » par les Espagnols et que nous dénommons en France encore récemment « l'enseignement spécialisé », c'est-à-dire l'intégration scolaire. Il serait d'ailleurs intéressant d'analyser toute cette terminologie : peut-être Monsieur Gardou s'y intéressera-t-il tout à l'heure.

Madame Anne Flaatten, qui a souhaité s'exprimer en anglais, est norvégienne. Nous l'avons invitée car, comme vous le savez, nous essayons

de mêler différents types d'approches. Il existe des clivages en Europe entre le Nord et le Sud, la position de la France étant toujours un peu intermédiaire. Nous empruntons aussi bien à la culture anglo-saxonne qu'à la culture latine, même si nous sommes traditionnellement davantage considérés comme un pays latin. En France, nous avons coutume de considérer que les pays scandinaves sont exemplaires en matière d'intégration scolaire et que le pays latin qu'est la France gagnerait à s'inspirer d'eux.

Madame Flaatten vit dans la partie la plus septentrionale de l'Europe, dans la ville de Kirkeness. Elle a des responsabilités spécifiques et importantes dans le domaine que nous évoquons. Elle a initialement suivi une formation de travailleur social et assume aujourd'hui d'importantes responsabilités puisqu'elle est chef du service des personnes handicapées dans un service hospitalier à Kirkenes, dans la province du Finnmark. Elle nous permettra d'entendre le point de vue d'un partenaire du système éducatif intervenant dans le cadre d'une politique locale, dans un pays qui, comme les autres nations scandinaves, a peut-être pris des initiatives plus satisfaisantes que d'autres pays en matière d'intégration.

Après ces deux regards très ancrés dans une réalité territoriale de collectivités locales, nous entendrons Monsieur Charles Gardou. Professeur à l'Université Lumière-Lyon 2, il dirige notamment l'Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation (ISPEF). Il est également connu en tant que spécialiste des questions d'inclusion scolaire, y compris pour ses propres engagements, puisqu'il est président du Collectif de Recherche « situations de Handicap, Education, Sociétés » (CRHES/Université Lumière-Lyon 2) et vice-président du Conseil national « Handicap : sensibiliser, informer, former ». La réflexion de Monsieur Gardou portera sur les représentations du handicap dans la société civile. Nous allons donc découvrir les origines des attitudes et des comportements qui peuvent se manifester aujourd'hui. Nous pourrons ainsi recueillir des éléments de compréhension de ce que nous aurons très certainement à surmonter et à faire évoluer dans le cadre des politiques que nous souhaitons conduire.

Comme d'habitude, nous vous donnerons la parole après les exposés de nos invités. Vous pourrez leur poser des questions ou nous faire part de vos observations. Vous contribuerez donc vous aussi à cette réflexion collective. J'espère que cette journée nous permettra d'enrichir notre réflexion grâce à des éléments nouveaux qui seront à même d'éclairer la conduite de nos comportements ultérieurs.

La construction d'un dispositif d'intégration à Madrid : une éducation inclusive pour une société de différences

*Maria Antonia Casanova Rodriguez,
directrice générale de la promotion éducative
conseil de l'éducation de la Communauté de Madrid en Espagne*

Le choix du modèle inclusif

Le sujet qui nous préoccupe aujourd'hui est très intéressant et il est important de pouvoir échanger sur nos expériences et la manière dont nous travaillons. Je vous remercie donc de m'avoir invitée.

En Espagne, les communautés autonomes jouissent de pratiquement toutes les prérogatives en matière d'éducation. Nous avons fait le choix d'une école inclusive en 1980, au moment où le Ministère central détenait encore beaucoup de compétences vis-à-vis des communautés, le transfert de toutes les compétences en matière d'éducation s'étant réalisé de 1991 à 1999. Je ne vous parlerai aujourd'hui que du cas de Madrid, mais mon propos peut s'appliquer à presque toutes les communautés sur le territoire espagnol. Le territoire de Madrid a certes quelques spécificités : nous avons par exemple adopté des mesures concernant l'intégration des élèves handicapés dès 1999. Mais ces mesures sont aujourd'hui pour la plupart appliquées par les communautés autonomes espagnoles.

Je dois vous expliquer pourquoi nous avons opté pour un modèle inclusif au sein du système éducatif et quels sont ses avantages et les complexités qu'il engendre. Les choix, en matière d'éducation, ne sont jamais naïfs. Il est faux d'affirmer que le système éducatif n'est pas idéologique : les choix opérés traduisent toujours une idéologie, et ils ont une influence directe sur le modèle de société que nous construisons. La société de l'avenir se construit à l'école. Le choix d'un modèle inclusif ou ségrégationniste va avoir un impact direct sur la société que nous souhaitons construire.

Nous souhaitons tous, bien sûr, construire en Europe une société intégratrice qui respecte les différences et au sein de laquelle nous puissions tous vivre ensemble. Il serait donc incohérent de construire un modèle de ségrégation à l'école. Les enfants n'ont pas de problèmes entre eux ; ce sont surtout les adultes qui ont des difficultés à entrer en relation avec les enfants dits « différents ». Même lorsqu'ils ne parlent pas la même langue, les enfants arrivent très bien à communiquer ; nous le constatons tous les jours dans nos écoles. Aller à l'école conduit à vivre ensemble. Si nous ne

pratiquons pas l'intégration dès l'école, il sera très difficile de le faire ensuite.

Le choix de l'éducation inclusive est très important pour la société actuelle et dans un contexte européen. Monsieur de Gaudemar jugeait important de clarifier la terminologie. Nous parlons de « prise en charge de la diversité » ou de « personnes différentes ». Or toutes les personnes sont différentes : il était dès lors important de choisir un modèle d'intégration.

Prenons l'exemple d'une personne un peu plus différente que les autres, qui arrive dans une classe où les étudiants forment en théorie un groupe homogène. A mon sens, la notion de groupe homogène est très relative car la seule homogénéité réside dans l'âge des enfants. Lorsque je visite une classe, je rencontre trente enfants qui sont tous différents. La différence d'un enfant peut être plus marquée lorsqu'il a un besoin éducatif spécifique ou additionnel, ou lorsque sa culture d'origine n'est pas la même que celle des autres enfants, qu'il pratique une autre langue et appartient à une minorité ethnique ou culturelle. En Espagne, la communauté gitane constitue par exemple une minorité culturelle. L'arrivée d'un enfant différent nous fait réaliser que, s'il est différent, nous le sommes aussi. Cela nous conduit à réfléchir sur le système. Celui-ci a changé depuis 1985 et les enseignants ont dû évoluer. Une organisation rigide ne peut pas prendre en compte tous les besoins : il est nécessaire d'avoir une organisation flexible. Les méthodologies doivent être variées en fonction des élèves et il faut utiliser des ressources variées pour offrir des réponses adaptées. Ainsi, l'intégration des nouvelles technologies dans les classes a été très importante pour les élèves qui ont des besoins spéciaux, mais aussi pour les autres. De manière plus générale, les actions que nous menons pour quelques élèves sont également positives pour les autres. Ce point constitue une piste de réflexion : les nouveaux outils ne doivent pas être utiles seulement à un nombre restreint d'élèves, mais à tous.

Il est fondamental de disposer d'un système d'évaluation qui permette d'ajuster la manière d'enseigner à la façon d'apprendre de l'élève. Ce n'est pas à l'enfant de s'adapter. Il faut une réponse individuelle et différenciée pour chaque enfant, surtout pour les élèves qui sont très différents. Nous devons faire évoluer le modèle d'intégration qui a été lancé en 1995 et tenir compte davantage de la diversité. En 1999, il y avait 25 000 enfants d'autres nationalités ou d'autres cultures dans notre système éducatif obligatoire. Il y en a maintenant 100 000, ce qui représente 100 nationalités et plus de 50 langues. La complexité s'est accrue et nous sommes obligés à prendre des mesures. La diversité va continuer d'augmenter et sa prise en compte doit devenir une habitude.

Le modèle de prise en charge éducative

Nous avons mené toute une série d'expériences d'intégration positives en Espagne depuis 1980, même lorsqu'il n'existait pas encore de réglementation spécifique. En raison de ces expériences positives, cette intégration a été adoptée en tant que modèle en 1985, année où est parue la première circulaire destinée à établir ce type d'expérience. De 1985 à 1990, nous avons mis cette loi en pratique et trois évaluations ont été réalisées. Leur conséquence a été la promulgation d'une loi en 1990.

Une nouvelle loi consacrée à la « qualité de l'éducation » a été promulguée en 2002. Elle parle de « besoins spécifiques » et consacre quelques alinéas aux surdoués, aux élèves qui ont des besoins spécifiques en raison de certains handicaps ainsi qu'aux élèves issus de l'immigration et qui ont donc peut-être des besoins linguistiques spécifiques. Cette nouvelle loi correspond à la poursuite de la politique d'intégration.

Le primaire

La manière dont nous fonctionnons dans le primaire est la suivante. Une équipe dont font partie des psychologues réalise une évaluation des caractéristiques personnelles et sociales d'une école, puis elle donne des conseils pour une meilleure scolarisation. Elle étudie les caractéristiques d'un élève et examine les possibilités offertes par les écoles proches de son domicile. Elle peut alors le diriger vers un établissement ou un autre. Si l'enfant souffre de plusieurs handicaps, il peut se rendre dans une école spéciale. L'enfant peut donc fréquenter soit une école normale, qui aura été adaptée, soit un centre d'éducation spéciale. Presque 81 % des enfants qui ont des besoins spécifiques sont intégrés au système scolaire ordinaire. Ils bénéficient d'un appui à l'intérieur de la classe pour continuer à apprendre avec le reste des élèves et, à certains moments, d'un soutien apporté en dehors de la classe : les écoles ordinaires emploient des professeurs spécialisés qui apportent leur soutien et une orientation de scolarisation spéciale. Elles emploient également des travailleurs sociaux et différents spécialistes, qui aident à l'intégration de l'élève dans l'école ordinaire.

Le secondaire

L'intégration est bien conçue et acceptée à l'école maternelle et à l'école primaire de manière générale. La situation est différente dans le secondaire, où il est difficile de parvenir à cette intégration. La culture du secondaire diffère de celle du primaire. Nous n'avons pas réussi à y généraliser cette bonne acceptation et la réponse adéquate qui a été celle du primaire.

Dans le secondaire, un professeur différent intervient chaque heure devant un même groupe d'élèves. Le suivi de certains enfants est dès lors plus

difficile. Je fais ici surtout référence à des élèves souffrant d'une déficience mentale, les autres ne doivent pas rencontrer plus de difficultés s'ils bénéficient du soutien nécessaire.

Les établissements secondaires comportent un département d'orientation, au sein duquel travaillent des conseillers d'orientation. Le programme de soutien intègre ce département d'orientation. Nous avons également des interprètes du langage des signes pour les personnes qui ont des problèmes auditifs. Nous autorisons par ailleurs, contrairement à ce qui prévaut dans le primaire, la mise en place de groupes d'élèves partageant les mêmes problèmes spécifiques, à savoir des déficiences mentales. Un professeur prend en charge un groupe de sept ou huit élèves et il lorsqu'il sent que les élèves sont prêts, il peut les intégrer à différentes activités. Des exceptions sont possibles dans certaines matières, par exemple en anglais ou en éducation physique : il est alors possible de s'occuper de façon spécifique de ces enfants.

La transition à la vie adulte

La transition à la vie adulte pour un jeune handicapé peut se réaliser par deux voies différentes. Les centres d'éducation spéciale accueillent les élèves jusqu'à 21 ou 22 ans. Ils peuvent suivre un programme de transition à la vie adulte dès l'âge de 16 ou 17 ans. Il s'agit d'une initiation à la vie professionnelle qui permet aux adolescents d'apprendre un travail, même simple. Cette initiation comprend un programme spécial d'autonomie et dure deux ans. Les enfants qui sont intégrés à l'école ordinaire peuvent également suivre ces programmes de "garantie sociale" dans les centres d'éducation spéciale. Ce programme d'éducation spéciale peut aussi être réalisé en collaboration avec les mairies et les organisations non gouvernementales et constitue la deuxième voie.

Les dernières initiatives

J'évoquerai plus spécifiquement les dernières initiatives prises dans la communauté de Madrid. Nous travaillons pour que les centres d'éducation spéciale se transforment en centres de ressources, mettant à disposition des professeurs de soutien. Certaines écoles primaires ou secondaires accueillent un ou deux élèves qui ont des problèmes. Il est préférable pour l'enfant d'être pris en charge sur le lieu même de son école. Ainsi, dans cette nouvelle organisation, c'est le professeur du centre d'éducation spécialisé qui se rendra à l'école et organisera l'échange entre les deux structures. Il faut aussi soutenir les professeurs pour qu'ils sachent comment se comporter avec les enfants.

Nous avons créé des classes pour accueillir des enfants autistes par exemple, en maternelle et en primaire, et nous avons commencé à le faire

dans le secondaire. Ils font partie d'un groupe et s'intègrent pour certaines activités. Les professeurs suivent aussi un programme spécifique. Nous prenons en charge ces enfants jusqu'à 21 ans, puis nous passons le relais à d'autres ministères pour qu'ils s'occupent de ces personnes devenues adultes. Ce transfert peut sembler contraire à notre philosophie, qui consiste à distiller une formation permanente tout au long de la vie : il peut sembler incohérent de priver ces enfants d'une formation permanente alors qu'ils souffrent d'une incapacité. Quoi qu'il en soit, nous menons déjà deux expériences dans le cadre desquelles nous accueillons ces personnes. Il nous reste beaucoup à faire en la matière : nous ne sommes qu'au début de cette démarche. Nous sommes en train d'intégrer tous les professionnels et tous les enfants à ces programmes.

D'autre part, nous venons de créer des centres éducatifs thérapeutiques pour travailler avec des élèves qui ont des problèmes psychiatriques. Cette initiative me semble très intéressante. J'ignore ce qui se passe en France mais, en Espagne, nous savons que les enfants ne sont pas bien pris en charge dans les centres. Nous organisons une classe dans les hôpitaux de jour. Les psychothérapeutes et tous les spécialistes s'occupent de l'enfant mais c'est nous qui prenons en charge l'aspect éducatif. Cela donne de très bons résultats. Des enseignants nous aident aussi à réintégrer les enfants dans l'école. L'enfant va donc à l'école normale et ses enseignants reçoivent une formation qui leur permet d'aider l'élève à s'intégrer de façon positive et permanente.

Je vous conseille, pour plus de détails, la consultation de deux sites Internet. Vous pourrez, sur le site web de la communauté de Madrid (www.madrid.org), consulter des publications très complètes, avec l'autorisation de leurs auteurs. La « valise virtuelle » sur le handicap (www.educa.madrid.org/portal/plan/information/maletin/index.jsp) vous permettra quant à elle de disposer de toutes sortes de ressources, actualisées en permanence.

Je reste à votre disposition pour tout échange de matériel ou d'expériences à Madrid. Nous serions très heureux de continuer à échanger les expériences. Nous sommes prêts à vous prêter le matériel dont vous pourriez avoir besoin par l'entremise de l'Ambassade, avec laquelle nous entretenons de bonnes relations. Je vous remercie de votre attention.

Jean-Paul de Gaudemar

Je vous remercie pour cette présentation exhaustive des préoccupations de la communauté de Madrid. Vous nous avez montré les actions à destination des populations que nous appellerions en France « ensemble des populations scolaires à besoins éducatifs particuliers ». Il est intéressant de souligner quelques points qui trouvent un écho en France. Vous rencontrez

comme nous des problèmes liés à l'arrivée massive de primo-arrivants qui ont des nationalités et des langues très différentes. J'observe également que l'intégration des élèves handicapés dans l'enseignement secondaire soulève des problèmes beaucoup plus complexes que dans l'enseignement primaire, comme c'est le cas en France. Nous reviendrons sans doute sur ces points intéressants au cours de la discussion.

Les choix de la Norvège

*Anne Flaatten,
chef du service des personnes handicapées mentales,
hôpital de Kirkeness, Norvège*

Les spécificités du système norvégien

Monsieur de Gaudemar m'a présentée tout à l'heure, mais je souhaiterais ajouter quelques informations concernant mon travail et l'endroit où je vis. J'habite dans le Finnmark, à l'extrémité septentrionale de la Norvège, à cinq kilomètres de la frontière russe et à 50 kilomètres de la frontière finlandaise. Notre région est aussi grande que le Danemark mais elle ne compte que 75 000 habitants. Nous vivons dans de petites localités, ce qui est un élément constitutif de notre système scolaire. Tous les petits villages ont leur école. Certaines personnes pensent que nous sommes fous de vivre aussi loin dans le Grand Nord, à 2 500 kilomètres de la capitale, Oslo, qui est pour nous le cœur du monde. Cette distance et cette dispersion constituent des défis pour mon métier. Mon travail me fait franchir des frontières professionnelles car nous disposons de peu de ressources humaines dans la région. Je dois donc accomplir des tâches qui ne relèvent pas toujours de mon métier. Nous sommes peu nombreux et nous devons donc tous travailler en étroite collaboration.

La deuxième spécificité du système norvégien est qu'il n'est pas possible de parler du travail avec les jeunes handicapés dans le système scolaire sans évoquer l'ensemble du système social et politique. Ce sont les deux raisons pour lesquelles j'ai osé venir parler aujourd'hui. Je ne suis pas enseignante et je ne travaille pas dans le système scolaire, mais je pense que je connais bien la situation des personnes handicapées. J'ignore ce que vous connaissez du système norvégien, mais je sais que notre département de l'Éducation entretient de nombreux contacts avec les pays européens et les organisations non gouvernementales, notamment avec l'OCDE et l'UNESCO. Nous avons beaucoup appris grâce à l'expérience des pays européens.

En Norvège, les enfants vont à l'école à partir de l'âge de six ans et doivent ensuite suivre dix ans de scolarité obligatoire, qui correspondent à l'école primaire et au premier degré de l'enseignement secondaire. Ils peuvent ensuite aller trois ans de plus à l'école pour suivre le second degré de l'enseignement secondaire. Les personnes qui ont un handicap ou des besoins spécifiques ont le droit de suivre ce dernier cycle pendant cinq ans, par exemple si elles ont besoin de davantage de temps pour terminer leurs études et décrocher leur diplôme.

Le droit d'apprendre à affronter la vie

J'aimerais évoquer l'idéologie de notre système, et notamment de notre système scolaire. Les personnes handicapées doivent pouvoir poursuivre un développement personnel. Elles doivent pouvoir participer à la vie et en profiter comme tous les autres citoyens. L'idéologie générale du système éducatif est que tout le monde a le droit à l'éducation et au travail. Tout le monde a le droit d'accéder à toutes les activités sociales et professionnelles et a la garantie de pouvoir accéder à tous les services. Les personnes qui ont besoin d'assistance ont le droit d'être aidées et intégrées, au terme de la loi, et le département de l'Éducation doit coopérer. Les Norvégiens aiment beaucoup les lois...

L'idéologie de l'école repose sur le droit de tous les élèves à apprendre comment devenir un bon citoyen. L'élève doit apprendre autant que possible à se prendre en charge. Il s'agit d'un point capital. L'école n'a pas seulement pour rôle d'aider les élèves à assimiler des connaissances comme les mathématiques ou les langues, elle doit aussi leur apprendre à affronter la vie. Cela est valable pour les enfants handicapés mentaux comme pour les autres : ils peuvent apprendre à lire et à écrire mais, au-delà, ils doivent surtout apprendre à interagir avec les autres et à affronter la société. Chacun a le droit de recevoir l'enseignement de l'école. Dès lors, l'enseignement doit être adapté à l'individu.

Ma petite localité compte 10 000 habitants, ce qui est relativement important. Nous comptons onze écoles, dont deux grosses et plusieurs petites qui sont installées en périphérie pour les personnes qui vivent loin du centre. Les écoles comptent de 11 à 20 élèves et sont donc très petites. Si l'école doit accueillir ne serait-ce qu'un seul handicapé, tout l'établissement doit adapter son enseignement. Pour pouvoir le faire, chaque commune compte des centres pédagogiques spécialisés, un peu comme ceux qui existent à Madrid et dont nous venons d'entendre parler. Des adultes spécifiquement formés apportent leur assistance aux enseignants mais aussi à d'autres adultes qui exercent d'autres professions mais sont amenés à assister un enfant handicapé. Chaque région compte un système de santé qui peut aider les écoles à concevoir des programmes spécifiques pour les enfants handicapés, qui sont souvent multi-handicapés. Nous disposons aussi de centres nationaux de ressources pédagogiques où il est possible d'obtenir des consultations.

L'intégration des élèves handicapés aux écoles ordinaires

J'aimerais revenir sur l'histoire de la société norvégienne pour vous expliquer comment tout ce système a pu se mettre en place. Dans les années 60 ont eu lieu d'importantes manifestations contre les grandes institutions. Les premiers manifestants étaient des professionnels, puis ils ont été

rejoints par des parents qui ne voulaient pas envoyer leurs enfants loin de chez eux. L'institution pour personnes déficientes la plus proche du Finnmark, par exemple, était localisée à plus de 1 000 kilomètres et il était difficile de s'y rendre. Certaines institutions se trouvaient même à Oslo, à 2 500 kilomètres de notre région. Les parents des régions telles que la nôtre ont manifesté et les parents habitant Oslo ont également protesté : ils souhaitaient en effet que leurs enfants fréquentent des classes ordinaires, dans les écoles de leur quartier, et qu'ils y reçoivent l'aide individuelle dont ils avaient besoin pour s'adapter.

Dans les années 70, les enfants eurent la possibilité de recevoir un traitement individuel et de s'intégrer. J'attribue ce succès principalement au fait que les parents commencèrent à recevoir des allocations leur permettant de rester à la maison pour s'occuper de leurs enfants et les envoyer dans des classes ordinaires. A la fin des années 70, la loi a donné à chaque enfant le droit de suivre sa scolarité dans son école locale et cette pratique s'est développée. Aujourd'hui, pratiquement toutes les écoles spécialisées et les institutions ont été fermées. Seuls 0,5 % de nos enfants fréquentent des écoles spécialisées, tandis que tous les autres sont intégrés dans des écoles ordinaires. L'école locale et ordinaire prend en charge l'éducation de tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins spécifiques. L'enseignement doit être dispensé autant que possible dans la salle de classe, avec les autres élèves. 5 à 6 % des enfants reçoivent des enseignements spécialisés dans le cadre de leur scolarité normale ; c'est ce que nous appelons « éducation spéciale ». Cet enseignement est donné en petits groupes dans les classes, individuellement ou dans le cadre des cours ordinaires de la classe grâce à des enseignants supplémentaires. Chaque élève fait partie intégrante de la classe. Sur ces 5 à 6 % d'élèves qui ont des besoins spécifiques, 18 % sont multi-handicapés.

Je travaille avec des personnes handicapées mentales. En 1991, toutes les institutions spécialisées pour handicapés mentaux ont été fermées, et il n'en reste plus aucune aujourd'hui. La plupart des handicapés mentaux ont été renvoyés dans leur communauté d'origine. Les adultes ont reçu leur propre appartement. Mais dès le milieu des années 70 et dans les années 80, très peu d'enfants fréquentaient encore des institutions car ils étaient déjà pris en charge dans les communautés et les écoles ordinaires. Quelques enfants ont été confiés à des éducateurs qui s'en occupent 24 heures sur 24 parce que leurs parents n'ont pas les moyens de les prendre en charge ou parce que ces enfants ont besoin de bénéficier d'un encadrement professionnel. Cela ne concerne que peu de personnes et je ne connais que deux enfants qui sont aujourd'hui, au Finnmark, dans ce cas de figure. Les handicapés mentaux vont à l'école locale. Cela signifie que presque tous les enfants déficients mentaux vivent dans leur famille. Les adultes vivent dans leur propre appartement, même s'ils ont besoin de soins jour et nuit. Les parents qui ont des enfants handicapés mentaux reçoivent généralement de l'aide

s'ils en ont besoin. Les enfants sont pris en charge quelques heures par jour à domicile pour permettre aux parents de se reposer. Ainsi, les enfants peuvent aussi séjourner dans des familles « correspondantes », par exemple pour le week-end.

Il devrait être, en théorie, plus facile d'intégrer les personnes qui souffrent de handicaps physiques. Cependant, toutes les écoles norvégiennes ne sont pas aménagées pour les recevoir, même si beaucoup le sont. J'évoquerai également le cas des 0,5 % d'enfants qui sont scolarisés dans des institutions reliées à l'équivalent des écoles spécialisées. Il s'agit de personnes malentendantes et de personnes malentendantes et aveugles depuis la naissance. Il s'agit également de personnes qui souffrent de troubles mentaux graves, ou qui sont toxicomanes. Cependant, ces personnes restent rarement plus de deux ans dans ces établissements spécialisés : elles n'y passent pas leur vie entière. Il s'agit de leur permettre de se réintégrer dans le système normal.

Les parents sont heureux de ne pas avoir à envoyer leurs enfants à l'extérieur : 75 % des parents interrogés se déclarent satisfaits. Les adultes ayant des besoins spécifiques peuvent quant à eux accéder à l'enseignement supérieur, où une aide leur est attribuée si nécessaire.

Grâce à notre système, les enfants dits « normaux » apprennent à connaître les enfants handicapés et à porter sur eux un autre regard. Ils sont encouragés à s'occuper de leurs camarades handicapés et ils s'habituent à l'idée que certains de leurs pairs ont des besoins particuliers. Les Norvégiens sont fiers d'être les meilleurs en matière d'intégration des personnes handicapées. Cela ne correspond pourtant pas à la réalité : il subsiste beaucoup de phénomènes de ségrégation. Je pense à l'éducation spéciale, qui est dispensée hors des classes normales. Elle constitue une discrimination car elle favorise moins l'intégration sociale. Le Comité des Nations Unies pour les enfants nous a d'ailleurs informés que nous n'étions pas les meilleurs du monde en matière d'intégration.

Nous devons nous demander si le système comportant une éducation spéciale est bon : est-il favorable aux élèves ou à leurs enseignants ? L'idéologie est bonne, mais les enseignants pensent de façon trop rigide pour pouvoir assurer la prise en charge. Peut-être faut-il davantage de souplesse dans l'organisation des classes. Peut-être faut-il penser moins en termes de diagnostic et inciter plutôt à travailler en équipe. Nous devons clarifier les valeurs idéologiques. Le nouveau rapport du département d'Éducation, qui est actuellement discuté au Parlement, devrait faire grand bruit. Il faut, quoi qu'il en soit, s'adresser aux professionnels, au système politique, aux parents, aux organisations qui prennent en charge les handicapés et bien sûr aux handicapés eux-mêmes.

Ma conclusion sera personnelle : je ne parlerai pas au nom du département de l'Education. La façon dont l'éducation est dispensée aux jeunes et aux adultes me paraît positive, car il est positif que ces personnes puissent rester chez elles et s'intègrent à la communauté locale. Les handicapés ne se cachent pas. Ils sont devenus visibles, ce qui est positif pour une société qui recherche l'inclusion. Il faut que l'enfant puisse atteindre ses objectifs et dans ce but, les écoles doivent coopérer avec les parents et les professionnels, ce qui est difficile. Nous disposons quoi qu'il en soit de tous les moyens nécessaires pour assurer à l'enfant la possibilité de se développer et de grandir. Chaque individu est particulier. Je terminerai en me référant au *Petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry : sa rose était unique, même si elle ressemblait à toutes les autres roses sur la Terre.

Jean-Paul de Gaudemar

Je vous remercie pour cet éclairage et pour nous avoir présenté un point de vue extérieur au système éducatif. Il faut développer de nouvelles formes de coopération entre les professionnels. Vous nous avez prouvé que, même dans des conditions géographiques extrêmes, il est possible de développer des politiques. Cela nous rassure et cela nous montre, une fois de plus, que ces questions doivent être envisagées à l'échelle européenne.

Les représentations du handicap : le point de vue de la société civile

Charles Gardou,
professeur à l'université Lumière Lumière-Lyon 2,
Président du Collectif de Recherche
"situations de Handicap, Education, Sociétés" (CRHES) et Vice-Président
du Conseil national "Handicap : sensibiliser, informer, former"

Nous venons d'effectuer deux voyages dans l'espace. Je vous convie maintenant à un voyage dans le temps, au cours duquel j'aborderai le problème des représentations. L'on sait combien les pratiques sociales et éducatives sont la conséquence du poids de l'Histoire. C'est pourquoi je vous propose d'examiner les différentes représentations des personnes en situation de handicap à travers quelques grandes ères culturelles. Michel Foucault parle d'*épistémè* pour désigner le sol culturel qui infléchit nos manières de penser l'autre et le monde. Nous allons donc sillonner différentes épistémè.

Eres culturelles et significations conférées au handicap

Durant l'Antiquité greco-romaine, le handicap d'un enfant était vu comme une punition infligée par les dieux. Cette conception légitimait la mise à l'écart de l'enfant, ainsi que les pratiques d'« exposition », visant à le supprimer. L'enfant n'était pas traité comme un homme à part entière et l'on peut lire, chez Platon, une justification de l'eugénisme. Pour préserver la race des gardiens, il convient, disait-il, de ne pas laisser la vie aux enfants nés « contrefaits ». Cette époque était très marquée par la peur de la déviance. Au nom de l'esthétique, on croyait que laisser vivre trop d'enfants « différents » pourrait menacer l'espèce humaine.

S'agissant de la culture du monde hébraïque, je me réfère bien sûr au Premier Testament. Le handicap y est considéré comme une impureté. Aussi celui qui présente des imperfections est-il tenu loin des lieux sacrés, afin de ne pas offenser le Dieu tout-puissant.

Le Deuxième Testament exhorte au contraire à s'approcher des infirmes, à les soigner, à les assister. D'où la naissance de l'éthique sociale d'un système caritatif. L'idée qu'il faut aider les « pauvres handicapés » entraînait une relation d'assistance, mais aussi bien des formes de misérabilisme.

Les siècles suivants ont vu tantôt une sacralisation, tantôt une diabolisation de ceux qui étaient affectés par une déficience. Les attitudes et comportements se caractérisent par une profonde ambivalence.

L'Age Classique, lui, est marqué par ce que Michel Foucault appelle le « *grand renfermement* ». La société policée veut faire disparaître tout ce qui offense l'ordre royal, c'est-à-dire les « handicapés », les pauvres et les vagabonds.

Et c'est au 18^{ème} siècle que paraît la *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* de Diderot. Il y explique que, contrairement à ce qu'affirmait Aristote en son temps, ceux qui sont privés d'un sens ne sont pas pour autant dépourvus d'intelligence. Ils sont à même d'accéder à la beauté, comme à l'abstraction, citant le cas d'un aveugle, brillant mathématicien. A contrario, Rousseau, pourtant admiré en raison de son roman éducatif *L'Emile*, reste très en recul. Il estime en effet que les enseignants ne sauraient être transformés en garde-malades et que l'enseignement à un enfant « faible et malade » constitue une perte de temps.

Cela n'empêche aucunement que des dissidents, comme l'Abbé de L'Epée pour les sourds et Valentin Haüy, puis son brillant élève Louis Braille pour les aveugles, organisent les premières écoles gratuites, où ils mettent en oeuvre ce que l'on appellera plus tard la différenciation pédagogique. Le langage des sourds et le système braille leur permettent d'accéder à la culture universelle, dont ils étaient restés exclus. Citons également Jean-Marc Itard, qui prend en charge Victor, l'enfant sauvage, alors que son maître à penser, Philippe Pinel, père de la psychiatrie moderne, considérait qu'il relevait seulement de la psychiatrie et non de l'éducation.

En fin de 19^{ème} siècle, la grande loi d'obligation scolaire élève les exigences de l'école au rang de norme pour distinguer les enfants dits « normaux » de ceux que l'on qualifie d'« anormaux ». C'est en 1909 qu'est promulguée la première grande loi sur l'éducation spécialisée, préparée par la Commission Bourneville-Binet. Les premières classes de perfectionnement sont alors créées. A l'aide, entre autres, de son échelle métrique de l'intelligence, Binet différencie entre les élèves nécessitant une structure hospitalière de ceux relevant de l'école. Certains enfants se situant dans l'entre-deux, il propose une troisième voie entre les classes ordinaires et l'hôpital : celle de l'enseignement spécial.

Au cours du 20^{ème} siècle, on peut repérer trois phases.

Celle de l'éducation séparée. Au début du siècle, l'on croit que, pour bien éduquer, il est nécessaire de séparer les enfants en fonction de leur handicap. Idée qui prévaudra jusqu'aux années 60.

Celle de l'intégration en gestation. A cette époque, l'on commence à douter que séparer les enfants permette d'optimiser l'éducation. On prend conscience de l'intérêt de stimulations réciproques. D'où la création de

dispositifs pré-intégratifs (ex : GAPP). On souhaite que, sans décrocher du système ordinaire, l'enfant bénéficie de soutiens spécifiques.

Celle de l'intégration en intentions. 1975 marque le début de la phase intégrative, du moins dans les intentions. La consensuelle loi Veil, suivie de décrets majeurs, notamment en 1982 et 1983, instaure la priorité intégrative. Sa traduction dans les actes a pourtant été assez modeste. Mais ce type d'évolution est nécessairement lent : nous touchons là au plus profond des sociétés humaines.

Cela dit, il n'est plus possible de traiter ce problème de manière marginale, comme nous le faisons, car il se situe au centre de la vie sociale.

Quelques pistes de réflexion pour le temps qui vient...

Je crois que la quatrième phase, au seuil de laquelle nous sommes, peut être *celle de l'inclusion en actes.*

Tout d'abord, elle renvoie à l'infinie variabilité des situations et des visages de l'enfant. Nous ne pouvons plus nous satisfaire de penser le handicap à partir de segmentations et de catégorisations. Parler, par exemple, des enfants autistes n'a guère de sens, tant il existe de degrés. Cela exige une prise de conscience lucide de la singularité. Cela appelle simultanément la personnalisation des projets et des parcours.

Par ailleurs, les progrès attendus ne s'effectueront pas si nous ne savons pas replacer le handicap dans l'histoire ordinaire de la vie des hommes, des sociétés et de l'école ; si nous continuons à l'insulariser. Ce n'est pas un phénomène extraordinaire : il est inhérent à notre condition humaine, à notre vulnérabilité essentielle. C'est cette conviction qui fonde l'action, que nous conduisons avec Julia Kristeva, dans le cadre du Conseil National « Handicap : sensibiliser, informer, former ».

On attend également que le texte qui se substituera à la loi de 1975 instaure, de manière ferme, l'idée de droit. Car tout progrès passe par la proclamation du droit à une vie autonome et citoyenne, à une vie affective, familiale, sexuelle, à une vie scolaire, à une vie professionnelle, à une vie artistique et culturelle, à une vie sportive et aux loisirs. Autant de droits constitutifs de l'humanité. Droits et non actes de condescendance et de charité.

En outre, le passage de la classification internationale du handicap (CIH) à la classification internationale du fonctionnement de la santé (CIF) marque la volonté de sortir d'approches encore trop déficientes (voir l'importance accordée aux notions de *participation* et d'*activité*). Le handicap n'est pas seulement de l'ordre d'une déficience avérée : il est aussi lié aux effets d'un

contexte qui facilite ou fait obstacle. Il est clair que certains milieux s'avèrent encore particulièrement entravants.

A ce propos, je dirai que si nous ambitionnons de permettre l'accessibilité des espaces et des locaux par des plans inclinés, pensons également à des « plans inclinés sociaux, éducatifs, pédagogiques ».

Enfin -et c'est une idée qui m'est chère- agir sur la société civile suppose une stratégie volontariste en matière de formation initiale et continue des professionnels. C'est, à mes yeux, un des vecteurs essentiels de transformation des représentations. Or, reconnaissons que nombre de secteurs professionnels continuent à éluder cette question. Ainsi, peu d'architectes sont formés à l'accessibilité. Les personnels médicaux restent globalement impréparés à l'annonce du handicap. Il en est de même dans le monde de la justice, du tourisme...

Je conclus en disant que nous ne parviendrons pas, me semble-t-il, à faire évoluer notre culture sans emprunter la voie de la formation.

Jean-Paul de Gaudemar

Je remercie Monsieur Gardou pour le voyage auquel il nous a conviés. Il nous a permis de donner un éclairage sur le lourd héritage que nous devons assumer et sur le passage à l'acte que nous devons entreprendre.

Débat avec la salle

De la salle

Je suis la mère d'une petite fille de bientôt 14 ans qui est porteuse d'une trisomie 21. Il était très réconfortant de vous entendre : cela change complètement de notre quotidien. J'espère que tout ce que vous avez dit sera transcrit en actes. Il est déjà un peu tard pour ma fille, mais cela servira à tous les enfants à venir.

Ce qu'a dit Monsieur Gardou au sujet des représentations me paraît fondamental. Comme de nombreux parents, j'ai entendu beaucoup de monstruosité au sujet du handicap mental. La lecture d'un ouvrage sur l'accueil des enfants trisomiques, qui évoque également les représentations, m'a été très bénéfique. Il m'a permis de comprendre les réactions que nous rencontrons, y compris celles de professionnels. Il faut insister sur ce point pour que l'accueil des enfants ayant des difficultés puisse évoluer.

Jean-Paul de Gaudemar

Je pense que vous avez entendu évoquer le rôle éminent des parents dans cette affaire. Madame Flaatten a parlé de leur rôle pour initier des changements en Norvège. Nous devons définir les bons modes de coopération entre les parents et les institutions, ce qui n'est pas simple.

Charles Gardou

L'exemple des enfants atteints du syndrome de Down, c'est-à-dire de trisomie 21, est particulièrement illustratif. Avant 1965, on considérait qu'ils étaient incapables d'apprendre à lire et à écrire. Le syndrome n'a pas évolué mais, aujourd'hui, plus d'un tiers de ces enfants parviennent à lire et à écrire. L'étiologie est la même mais le regard a changé et leur permet d'accéder à la culture.

Jean-Paul de Gaudemar

Les pratiques ont également évolué.

Marie Antonia Casanova Rodriguez

Une personne atteinte de trisomie 21 est sortie diplômée de l'université de Malaga. Cette personne a décroché un magistère pour devenir instituteur. Beaucoup de facteurs entrent en jeu dans les capacités d'une personne. Nous devons évaluer les capacités et non les incapacités.

Anne Flaatten

Je pense que la loi est très importante car il est nécessaire d'agir différemment pour pouvoir penser différemment. L'élaboration d'une loi, puis son application, nécessitent beaucoup de temps. Il existe une grande diversité, en Norvège, en matière d'incorporation des lois et de déblocage des fonds supplémentaires nécessaires, en raison des différences culturelles. Nous avons pris un bon départ, mais nous n'avons pas encore atteint notre but.

Je citerai aussi un exemple, le cas d'un enfant trisomique 21 qui vivait chez lui et se rendait à l'école agricole. Son handicap n'était pas lourd, mais il avait des problèmes d'expression à l'oral, ce qui l'incitait à faire de l'autodérision. Nous lui avons appris à maîtriser la parole et nous avons formé les enseignants. Les élèves de sa classe ont ouvert les yeux sur la condition des trisomiques 21 et ont reconnu qu'une personne atteinte de ce syndrome pouvait tenir une conversation normale.

Pascale Domergue, Directrice du Centre d'information et d'orientation (CIO) spécialisé pour handicapés physiques de Paris

J'ai récemment assisté à un colloque au cours duquel Marcel Ruffo parlait de la peur qu'on pouvait ressentir en rencontrant de jeunes personnes handicapées. Il disait qu'il lui avait fallu plusieurs années pour en venir à bout. Nous recevons beaucoup d'appels de professionnels ou de parents qui sont confrontés à cette situation et qui ont besoin de parler et d'échanger. La formation, l'aide et l'accompagnement me semblent donc importants pour toutes les personnes qui sont en contact avec des personnes handicapées.

Pierrette Penin, bureau du réseau scolaire à la direction de l'enseignement scolaire

Je voudrais poser une question concernant la formation initiale et continue en France. Malgré le contexte économique difficile, ces formations et notamment les formations sur site inter-catégorielles vont-elles enfin pouvoir se développer ?

Aliette Vérillon, Institut national de recherche pédagogique

Je travaille sur l'intégration d'enfants handicapés. Pour développer les compétences en matière d'intégration, il faut développer les compétences du milieu d'accueil, et pas seulement celles des enfants à participer à la vie ordinaire lorsqu'ils sont en situation de handicap. Quelle formation prévoir ? Comment notre système, qui a été conçu avec un mode de pensée différenciée, peut-il former les professionnels de l'éducation spécialisée ou

non, à la collaboration ? Ce point fait obstacle dans le développement de l'intégration. Il faut que la structure spécialisée soit partout une ressource pour l'école. La formation peut développer ce type de compétence mais comment faire pour irriguer un système encore trop souvent cloisonné ?

Anne Postel-Vinay, pédiatre à l'hôpital Necker

Nous travaillons avec le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) sur la possibilité de créer un site Internet qui s'appellera Integrascol. Le but est de mutualiser les expériences de personnes venant d'horizons complètement différents comme les enseignants, les parents, les malades ou les médecins. Je suis optimiste, car je pense qu'une grande partie des enseignants peut être mobilisée. Actuellement, ils craignent de ne pas disposer des savoir-faire nécessaires et de rencontrer un échec : ils manquent de confiance en eux. Je me suis occupé d'un enfant qui souffrait du syndrome de Smith-Magenis, une maladie génétique qui rend agressif par intermittence. Sa famille ne voulait pas que nous en parlions à l'école, alors que l'institutrice était en grande difficulté par rapport à lui. A partir du moment où nous avons pu lui expliquer que le trouble du comportement de l'enfant avait une origine génétique, elle a été déculpabilisée et tout s'est mieux passé. Nous n'avons rien changé à la maladie, mais nous avons communiqué une information qui a permis d'apprécier l'action de chacun de manière plus positive. Cela est très important. Je dois également ajouter que nous avons peu de moyens financiers. Nous devons arriver à créer une dynamique positive avec ce dont nous disposons.

Eva Touati, neuro-pédiatre

Je suis médecin formateur au CNEFEI. Concernant le syndrome évoqué à l'instant, nous venons d'apprendre grâce à l'expérimentation scientifique que ces enfants souffrent d'une inversion de la sécrétion de l'hormone qui fait dormir, la mélatonine. Nous arrivons depuis peu à inverser, c'est-à-dire à rétablir un rythme normal de sécrétion. Ces enfants se réveillaient en pleine nuit pour faire leur journée et étaient donc fatigués le lendemain, ce qui explique une partie de leurs difficultés d'apprentissage. Il est donc important de ne pas nier les faits médicaux et scientifiques. Il faut pouvoir, dans ce nécessaire dialogue, diagnostiquer le trouble principal et les troubles associés. Je fais passer ce message à mes étudiants : nous avons besoin les uns des autres dans ce dialogue. Même si l'intérêt de la classification fonctionnelle du handicap n'est pas en cause, nous ne pouvons pas nous passer de l'étape du diagnostic et du respect des fonctions de chacun. Si nous nions les faits, nous allons à la catastrophe, pour les enfants comme pour les enseignants et les parents.

Jean-Paul de Gaudemar

Notre système de formation, y compris celui de la formation des maîtres, reste imprégné de l'organisation même de notre système scolaire. Ce n'est que ces dernières années que nous nous sommes demandé quel type de formation initiale et continue il faudrait offrir aux enseignants du secondaire. Nous avons été capables de concevoir un système de formation pour les enseignants du premier degré à une époque où ces enseignants avaient un profil très différent de celui qu'ils ont aujourd'hui. L'institution scolaire s'était alors appropriée l'idée que l'enseignement primaire devait accueillir les élèves handicapés. Cela s'était traduit de façon institutionnelle sous des formes et des termes qui étaient adaptés au moment où s'est produit cette transformation. Cependant, jusqu'à cette année, tout s'est passé comme si l'on considérait qu'une formation spécifique n'était pas nécessaire au second degré. Peut-être qu'inconsciemment, l'idée d'un parcours de scolarisation des élèves handicapés dans les termes du droit à l'éducation n'était pas un principe actif dans les faits, même s'il est contenu dans la loi de 1975. Cela nous oblige actuellement à concevoir un système qui réponde aux besoins à la fois dans le premier et dans le second degrés, sous des formes adaptées à la population accueillie et aux maîtres.

C'est l'une des raisons qui ont provoqué quelque incompréhension quant à l'évolution de la formation des maîtres que nous voulons mettre en place dans le premier degré. Certains ont parfois dénoncé un affaiblissement de notre effort, alors que c'est le contraire. Nous visons d'abord à former un nombre beaucoup plus important de maîtres – je parle ici des maîtres qui ont à prendre en charge des élèves handicapés dans leur classe. Nous constatons qu'il subsiste un nombre beaucoup trop important de maîtres du premier degré qui n'ont pas reçu cette formation. Ce pourcentage peut atteindre 40 % des classes d'intégration dans certains départements, ce qui est inacceptable. Nous souhaitons donc qu'un public beaucoup plus large puisse participer à cette formation.

Nous avons entendu qu'il faut replacer le handicap dans l'ordinaire de la vie. Il faut en quelque sorte le banaliser et le considérer comme un élément normal de l'institution scolaire. Il faut sortir les maîtres qui enseignent aux élèves handicapés d'une sorte de marginalité institutionnelle. Aussi, des efforts de sensibilisation générale doivent être menés auprès de l'ensemble des maîtres – il s'agit là, plus que d'une question professionnelle, d'un élément de culture générale. Il faut faire évoluer le premier degré en tenant compte de ce que sont ses enseignants actuellement, c'est-à-dire des personnes titulaires de diplômes de niveau bac + 3 au minimum, formées dans des conditions qui n'ont plus rien à voir avec celles de l'immédiat après-guerre. Il faut faire en sorte qu'une partie des maîtres se sente davantage concerné par l'accueil des élèves dans les classes sous forme d'intégration individualisée ou collective.

Cet enjeu est majeur mais le défi est encore plus grand pour le second degré. Nous avons créé une formation pour les enseignants du second degré qui n'existait pas et qui va entrer en vigueur à partir de la prochaine rentrée. Elle sera accompagnée d'une certification spécifique, comme pour le premier degré, qui témoignera des compétences professionnelles acquises. C'est une évolution considérable, mais cela n'a pas été simple à mettre en place. Nous plaçons au cœur de cette formation la question de savoir comment un enseignant doit faire son travail face à ce type de public. Il s'agit des fameux « plans inclinés pédagogiques », c'est-à-dire une formation à l'ingénierie pédagogique. Il faut évidemment différencier la formation selon les différents types de handicap. Il faut aussi viser la gestion du travail coopératif et la maîtrise du rapport avec l'environnement constitué par les autres professionnels et la famille.

Nous sommes ambitieux, mais nous savons que nous allons devoir inventer, puisqu'il n'existe pratiquement pas d'expériences collectives dans ce domaine en France. Nous nous appuyons sur certaines institutions comme le CNEFEI ou les équipes de certains IUFM. Nous recherchons toutes les compétences établies, y compris dans les universités, pour participer à cette formation des enseignants. Cela constitue pour nous l'un des grands enjeux de la période à venir, car il s'agit d'une forme de passage à l'acte hautement significative. Dans le contexte budgétaire difficile que nous connaissons, nous allons devoir choisir les priorités. L'effort effectué dans ce domaine aura des incidences sur d'autres pratiques de formation continue, mais il faut faire des choix. Nous avons demandé à nos équipes académiques de faire ce choix. J'observe avec satisfaction que la simple évolution de la formation dans le premier degré a entraîné une augmentation d'environ 20 % des candidatures par rapport à l'année dernière.

Nous tenons à ce que parallèlement aux formations présentielles se développent des outils mettant en ligne des ressources pour flexibiliser l'accès à la formation. Nous avons entendu évoquer le projet développé au sein du CNEFEI et je suis sûr que d'autres projets verront le jour. Notre système doit être relativement flexible, aussi avons-nous conçu une formation modulaire qui permet aux enseignants d'acquérir progressivement, grâce à un aménagement individualisé de la temporalité, des blocs de compétences, en sorte un système de crédits comparable à l'European credit transfert system (ECTS). Il y a aussi plusieurs types de besoins de formation. Un maître qui conduit une classe entière de type unité pédagogique d'intégration (UPI) ou classe d'intégration scolaire (CLIS) pendant toute l'année scolaire ne fait pas la même chose qu'un maître qui intervient quelques heures dans une UPI en collège ou en lycée.

Nous attendons avec impatience de voir ce système fonctionner à partir de la prochaine rentrée, alors que certains signes sont de bon augure. Des

collaborations seront évidemment nécessaires. Nos collègues étrangers peuvent peut-être nous parler de la formation des maîtres dans leurs pays.

Maria Antonia Casanova Rodriguez

Les maîtres espagnols sont formés dans le système ordinaire. Nous avons été obligés de modifier leur formation initiale. Ils suivent un enseignement générique intitulé « Intégration scolaire », au cours duquel ils apprennent l'organisation de la méthodologie dans la classe et ils reçoivent des données sur les handicapés. Cet enseignement permet d'expliquer aux maîtres ce que nous attendons d'eux. C'est aussi l'occasion de leur ôter l'angoisse de ne pas être à la hauteur. C'est la formation dans le secondaire qui pose le plus de problèmes, car les futurs enseignants sont diplômés en mathématiques, en chimie ou en physique. Ils ne savent pas quoi faire face à un élève handicapé mental. Nous leur faisons suivre des cours de formation pédagogique. Pendant la première année de ce cours, ils suivent un volet consacré à l'intégration spéciale afin qu'ils acquièrent une idée de ce qu'il faut faire. Il existe des centres de soutien aux enseignants dans le cadre de la formation continue. Ils établissent chaque année des plans de formation. Une moitié des cours correspond à des besoins inhérents au système et l'autre partie des cours est proposée par les enseignants eux-mêmes en fonction de leurs besoins. Il existe trente centres à Madrid, ce qui permet de répartir la formation de façon plus locale.

Anne Flaatten

Je ne sais pas vraiment ce qu'il en est aujourd'hui en matière de formation des maîtres. Je sais seulement qu'il est question de renforcer la formation des enseignants, notamment en maternelle. Les autorités veulent les former de façon à ce qu'ils acquièrent une pratique avec les autres enseignants déjà formés. Il s'agit de mettre les jeunes enseignants qui viennent d'être diplômés en rapport avec des personnes dont la formation est plus développée. Il est essentiel que les jeunes enseignants travaillent dans les écoles sous la tutelle d'enseignants qui sont davantage formés. Aujourd'hui, lorsqu'un élève handicapé est intégré dans une école, les enseignants sont envoyés en formation selon le type de handicap ou en fonction du cas de l'élève. Ils reçoivent les informations pratiques dans les centres de ressources nationaux. Ils apprennent à faire face de façon pratique à l'enseignement à un élève handicapé. Le problème ne réside pas dans la formation elle-même mais dans le nombre d'enseignants qui ont été formés, que nous jugeons insuffisant. Nous voudrions que davantage d'enseignants acquièrent une compétence à ce sujet. Il est important que le dialogue existe. Cependant, les enseignants nous disent souvent que ce dialogue crée un besoin. Nous travaillons beaucoup sur la façon d'intégrer le système de santé dans l'école. Vous avez évoqué le cas d'un enfant qui a reçu un meilleur enseignement après que son professeur eut été informé sur son

handicap. C'est un cas que nous rencontrons fréquemment et nous partageons votre sentiment à ce sujet.

Nous rencontrons également des difficultés en matière d'intégration dans le secondaire. Nous organisons en général de petites classes spéciales, notamment pour les handicapés mentaux. Des enseignants spécialisés s'occupent de ces classes. Le principal défi qu'ils affrontent consiste à coopérer avec les autres enseignants.

Hamilton Dos Santos, fédération de parents d'élèves (FCPE) - Paris

J'aimerais savoir si vous connaissez déjà les noms des professeurs qui seront pris en formation l'année prochaine.

Claudie Roul, responsable des formations adaptation et intégration scolaires (AIS) à l'IUFM de Versailles

Je pense que la mise en place de formations d'enseignants du second degré répond à un besoin de rupture, dans un sens positif. La prochaine rupture ne consisterait-elle pas à intégrer de façon naturelle une formation répondant à la diversité des publics scolaires dans le cursus de formation initiale ? Cette formation préparerait à la possibilité d'avoir des élèves pour lesquels les besoins sont plus grands que d'autres. Je sais que certains pays européens comme la Suède ont modifié la formation initiale des enseignants dans ce sens. Aujourd'hui, nous pensons encore qu'intégrer un élément perturbateur comme un enseignant spécialisé dans le milieu ordinaire va permettre de provoquer une évolution de l'environnement. C'est exact, mais cette évolution n'est pas intrinsèque à l'environnement. Les enseignants spécialisés demeurent nécessaires, mais il faut que tous les enseignants reçoivent une formation de ce type pour que l'école ne génère pas elle-même des situations de handicap.

De la salle

Je suis mère d'un enfant handicapé. Je souhaite poser une question aux deux intervenantes étrangères. Nous parlons de la réticence des enseignants, mais il existe aussi une réticence des parents d'enfants valides concernant l'intégration des enfants handicapés à l'école. Je souhaiterais savoir comment cela s'est passé lorsque les établissements spécialisés ont été fermés en Norvège. Mon enfant est intégré à l'école, mais je n'ai pas l'impression que cela fasse toujours plaisir aux parents d'enfants valides. Certains estiment que cela pourrait faire baisser les moyennes de la classe. Les enseignants et les directeurs d'école subissent beaucoup la pression de ces parents. J'estime que le gouvernement doit faire un grand effort en matière de sensibilisation de la population dans son ensemble.

Anne Flaatten

Lorsque nous avons fermé les écoles spécialisées, les enfants différents étaient déjà scolarisés depuis quinze ans dans les écoles normales. Cette évolution a pris du temps. Je ne pense pas que les parents d'enfants valides se soient opposés à l'accueil d'enfants handicapés. La société norvégienne est plus restreinte : chacun connaît la situation de son voisin qui souhaite maintenir son enfant dans la communauté. Tous les enfants doivent pouvoir être éduqués. Cependant, des problèmes sont survenus à Oslo, pas à l'encontre d'enfants handicapés mais à l'encontre d'enfants immigrés, qui sont très nombreux. Il s'agit là essentiellement d'un problème qui se pose dans les grandes villes.

Maria Antonia Casanova Rodriguez

Je suis d'accord avec ce que vient de dire Madame Flaatten. Dans les petites localités, tout le monde trouve normal d'intégrer des enfants différents dans les classes. En 1981 et 1982, l'intégration s'est faite de façon naturelle dans les villages espagnols. En matière de gestion de l'intégration dans les écoles ordinaires, la première réaction a souvent été de demander si le maître, en s'occupant de l'élève handicapé, n'allait pas moins s'occuper des autres. Cette préoccupation n'est pas apparue partout mais elle s'est souvent manifestée. De leur côté, les parents de l'élève handicapé se demandaient si le maître serait en mesure de bien s'occuper de leur enfant. Il faut démontrer avec des faits que le niveau d'apprentissage ne va pas baisser. J'ai été inspectrice en Catalogne, où l'intégration s'est organisée. Lorsque les enfants ont été intégrés dans les écoles ordinaires, les parents d'élèves valides ont menacé de retirer leurs propres enfants de l'école. Le niveau intellectuel de ces parents était élevé. Nous avons discuté avec l'ensemble des parents en leur affirmant que le niveau ne baisserait pas. Nous avons insisté et les enfants se sont intégrés. A la fin de l'année, nous avons organisé une réunion avec toutes les familles. Les parents que nous avons obligés à accepter l'intégration ont souhaité nous remercier car ils étaient satisfaits du changement et de l'apprentissage reçu par leurs enfants en matière de respect de la différence. L'objectif est de réduire l'écart entre la théorie et la pratique.

Charles Gardou

La formation me paraît une des clés du problème. Elle est encore conçue comme réservée à des « spécialisés » ou des « spécialistes ». Une telle conception mérite une profonde remise en cause.

Je ne crois pas à l'hypothèse d'une résistance particulière aux enseignants. Ils restent majoritairement impréparés à l'accueil d'un enfant ou adolescent en situation de handicap. Il est donc indispensable de les amener par la

formation à « apprivoiser » cette question. Pourtant, on le sait, si les élèves sont habitués, sous la houlette d'enseignants formés, à côtoyer des enfants « différents » à l'école, ils seront préparés à une citoyenneté partagée. S'ils vivent au contraire dans un milieu aseptisé, cela ne peut qu'entretenir ce que nous nous accordons à déplorer.

Tout cela nécessite une sorte de révolution culturelle : une révolution des modes de pensée et d'action.

Je citerai maintenant trois faits. Premièrement, en Espagne, à l'Université de Malaga, une personne atteinte de trisomie 21 a obtenu une maîtrise et se destine au métier d'enseignant. Révolutionnaire, alors que certains estiment que les enfants touchés par le syndrome de Down ne peuvent prétendre qu'à une pré-scolarisation jusqu'à sept ans !

Deuxièmement, parmi les membres du Collectif de Recherche « situations de Handicap, Education, Sociétés », que j'ai créé au sein de l'Université Lumière-Lyon 2, nombre sont en situation de handicap. Après des réticences ou des incrédulités initiales, c'est dorénavant admis. Cela n'apparaît plus révolutionnaire !

Troisièmement, dans le cadre d'un Centre accueillant des enfants, adolescents et adultes souffrant d'autisme, dans lequel je suis impliqué depuis de nombreuses années, il a été ouvert une auberge à la ferme et, au-delà, d'autres activités de contact et de communication avec une clientèle, souvent exigeante. Autant de réalisations qui semblaient utopique avec des sujets sévèrement atteints ! Et pourtant...

Je pense à ces mots de Platon : « *La nature de l'Autre était rebelle au mélange. Pour l'unir harmoniquement au Même, le démiurge usa de contrainte* »

Conclusion

Jean-Paul de Gaudemar,
directeur de l'enseignement scolaire

Le cadre est tracé. En s'appuyant sur les progrès déjà réalisés, notre système éducatif est aujourd'hui désireux de poursuivre la démarche engagée pour scolariser les élèves handicapés, même si nous continuons à avoir besoin d'aiguillons. Je pense que notre système éducatif est mûr pour sortir de l'évolution lente et peu visible des 35 dernières années et mettre réellement en œuvre les changements nécessaires. Je suis frappé de voir l'évolution que connaissent de façon simultanée des pays voisins, ce qui prouve qu'une même épistémè est largement partagée dans le monde occidental.

Il nous faut cependant continuer d'agir, en intervenant tant sur le champ de la formation que sur divers points d'organisation du système éducatif. Les problèmes institutionnels soulevés nous mettent face à des arbitrages et à des choix d'organisation qui ne sont pas simples et qui nous engagent au-delà de la question des seuls élèves handicapés. En effet, notre système éducatif est d'autant plus efficace qu'il est capable d'adopter une démarche d'individualisation des parcours et d'instaurer une approche individualisée pour répondre à la diversité des élèves, en général, et pas seulement des élèves handicapés. Cette approche n'est pas facile à réaliser dans un système institutionnel qui doit être pénétré de la singularité des élèves tout en les accueillant dans des formes collectives. Le système d'éducation de masse ne peut pas généraliser un système socratique d'enseignement. Il faut réaliser une alchimie entre les deux. Les progrès, souhaitables passent sans doute par la recherche de plusieurs types de solution. L'acceptation par notre institution scolaire de ce couple singularité/pluralité constitue déjà un énorme pas en avant dont nous commençons à percevoir les bénéfices.

Cependant la diversité du handicap reste à certains égards irréductible à d'autres formes de diversités, ne serait-ce que parce qu'elle est forte au sein même du champ du handicap et qu'elle appelle des réponses très différentes. Pour relever ce défi, il faut agir étape par étape et déterminer les meilleures formes de coopération avec les partenaires indispensables.

Concernant la formation, je ne dispose pas encore du nombre d'enseignants du second degré candidats à la formation spécialisée, mais j'espère que le démarrage se fera dans des conditions satisfaisantes et que la montée en charge se fera progressivement. En formation initiale, il est surtout important de faire prendre conscience aux maîtres qu'ils feront face à des publics très divers car la durée consacrée au volet professionnel de la formation est courte. Multiplier les modules est contre-productif et frustré

les enseignants qui souhaitent d'abord disposer des bases, mais une sensibilisation est possible. Il faut cependant être conscient que des différenciations sont nécessaires, y compris au sein de ce que l'on appelle « diversité » si l'on vise une véritable « professionnalité ». Des éléments complémentaires peuvent être apportés dans la période qui suit la première prise de fonction, dans le cadre de ce que nous dénommons « accompagnement dans le métier ». Enfin la formation spécialisée, organisée selon les modules que nous avons prévus, peut répondre aux besoins d'enseignants qui souhaitent s'informer même si, dans un premier temps, ils n'envisagent pas d'exercer auprès d'élèves handicapés. Ils pourront ensuite compléter leur formation s'ils souhaitent se consacrer à cet enseignement quelques années plus tard.

L'institution scolaire reconnaît donc bien l'importance de la formation des ses personnels pour répondre aux besoins éducatifs des élèves handicapés.