

# Despenalizar el derecho a la escuela<sup>1</sup>

## (Depenaliser le droit à l'école)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: enero 2010

**Charles Gardou**

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

### RESUMEN

Este texto enumera las grandes posturas, en Francia y Europa, sobre la escolarización de los niños y adolescentes con discapacidad en el ámbito del derecho, los conceptos, las estructuras, los medios de acompañamiento, los recorridos escolares, los cursos universitarios y la formación de los profesores. En cada uno de estos dominios el autor formula el problema y el hecho de seguir una propuesta de acción. El punto común de todas las proposiciones es el de apoyarse en la idea de un continuum de pensamiento y de acción en oposición a las rupturas que fragmentan a menudo recorridos escolares.

### RÉSUMÉ

Ce texte recense les grands enjeux, en France et en Europe, de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, dans les domaines du droit, des concepts, des structures, des moyens d'accompagnement, des parcours scolaires, des cursus universitaires et de la formation des professeurs. Dans chacun de ces domaines, l'auteur formule le problème et le fait suivre d'une proposition d'action. Le point commun de toutes les propositions est de prendre appui sur l'idée de continuum de pensée et d'action, par opposition aux ruptures qui fragmentent souvent les parcours scolaires.

(Pp. 125-136)

### PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales, continuum, escuela inclusiva, evaluación, formación del profesorado, derecho, recorrido escolar, discapacidad.

### MOTS-CLÉS

Besoins éducatifs spécifiques, Continuum, École inclusive, Evaluation, Formation des professeurs, Droit, Parcours scolaire, Situation de handicap.

<sup>1</sup> Traducción realizada por M<sup>ª</sup> Luisa Arnáiz Sánchez, profesora de Educación Secundaria.

En la divisa de la Unión, “in varietate concordia” (“unidad en la diversidad”), elegida por los jóvenes europeos, radica el objetivo que determina nuestro propósito. Sobre la escolarización de los niños discapacitados, ¿cuál es la trama que han tejido nuestros veintisiete países, trabajando desde dentro y desde fuera por la variedad del mundo que les rodea?

Bajo la diversidad de colores, ¿cuál es la decisión conjunta, cuál la influencia común? ¿Cuáles son los motivos originales que se enraízan históricamente en su cultura, en su sensibilidad, en sus recursos?. ¿Qué proponer de manera acorde para hacer efectivos el derecho de todos a la escuela, los principios de no discriminación y de participación social que Europa<sup>2</sup> ha consagrado?

Cada uno de los momentos de nuestra reflexión, guiada por la idea de un continuum, se acompaña de una proposición concreta, abierta al debate, habida cuenta de los múltiples puntos de vista y de las diversas maneras de “captarla”. En efecto, no deseamos ni enmascarar la realidad de situaciones bien diferentes, ni caer en un europeísmo miope, ni mucho menos eludir el principio de subsidiariedad<sup>3</sup>.

## 1. Deshipotecar el derecho a la escuela, instaurar un continuum en el derecho común

Sea cual sea la disposición de sus distintas organizaciones sociales, de las veintitrés lenguas oficiales y de los tres alfabetos<sup>4</sup> en

uso en la CEE, nuestros países reconocen conjuntamente que la Escuela es patrimonio de todos, no un coto privado ni el privilegio exclusivo de unos pocos. Nada justifica la segregación de los niños discapacitados, ni su penalización por su discapacidad. Al contrario, los discapacitados deben disfrutar del derecho (de vivir y) de estar escolarizados con los niños de su edad beneficiándose de las planificaciones compensatorias. Ahora bien, si su acceso a los aprendizajes se encuentra obstaculizado por sus propias dificultades, se debe a la insuficiencia o a la ausencia de respuestas adecuadas a sus necesidades. A ello contribuye, en no pocas ocasiones, la falta de accesibilidad tanto medioambiental como de soportes inmateriales<sup>5</sup>. Ocupar un auténtico espacio en nuestras sociedades exige más, como lo recuerda la OCDE, que la mera adquisición de los aprendizajes fundamentales: exige que cada uno aspire al nivel más elevado que pueda alcanzar.

Una tentación persiste: la de colocar a los alumnos especiales en lugares especiales bajo la responsabilidad de especialistas. Tal segregación en el proceso de escolarización es, para la mayoría, arbitraria y representa desigualdad en el tratamiento. Más aún, es una forma de maltrato, de violencia, susceptible de generar otros excesos. Cuando la escuela penaliza a los más débiles, la violencia social se acrecienta.

La ley “por la igualdad de derechos y oportunidades, por la participación y la ciudadanía de los incapacitados”, adoptada en Francia el 11 de febrero de 2005, decreta el derecho a la escolarización de los niños y adolescentes discapacitados reconociendo su estatuto de alumnos. Dicha ley atribuye a la Educación Nacional toda la responsa-

<sup>2</sup> Europa, bien del griego *eurus* “ancho” y *ops* “vista, rostro”, bien de *ereb* “noche, occidente” en fenicio, era la hija de Agenor, rey legendario de Fenicia. Para los antiguos griegos Europa era la región oscura donde el sol se ponía.

<sup>3</sup> El principio de subsidiariedad limita los poderes de la Comunidad europea por cuanto “apoyan” a los Estados miembros y a las regiones.

<sup>4</sup> Se utiliza principalmente el alfabeto latino, el griego en Grecia y el cirílico en Bulgaria. Los documentos oficiales son traducidos en alemán, inglés, búlgaro, danés, español, estonio, finés francés, griego, húngaro, italiano, letón, lituano, maltés, holandés, polaco, portugués, rumano, esloveno, sueco y checo. El irlandés es también lengua oficial desde el 1 de enero de 2007. Estados miembros de la UE: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chequia, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Polonia, Portugal, Rumanía y Suecia.

Países candidatos: Macedonia, Croacia y Turquía. Otros: Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Belarús, Bosnia-Herzegovina, Georgia, Islandia, Liechtenstein, Moldavia, Mónaco, Montenegro, Noruega, Rusia, San Marino, Serbia, Suiza, Ucrania y Vaticano.

<sup>5</sup> La accesibilidad es multidimensional: rampas de acceso, pictogramas de señalización, adaptación en los transportes públicos, nuevas tecnologías (importantes factores de accesibilidad escolar) y otras ayudas de participación social (información,

bilidad a este respecto<sup>6</sup>. Así, conforme a las convenciones, cartas y tratados europeos o internacionales<sup>7</sup>, todos los Estados miembros son llamados a intensificar sus investigaciones humanas, materiales y formativas<sup>8</sup>, con el fin de no soslayar las desventajas y atender de manera fehaciente ese derecho a la escuela. A partir de ahora parece indispensable que este derecho común, propio de la infancia, surta efecto por medio de disposiciones apropiadas y encuentre su traslado en términos legales en toda reforma educativa de modo que no sea tratado como un problema exclusivo de ciertos alumnos atípicos. La educación inclusiva derriba privilegios y barreras.

**Proposición 1. Instaurar un continuum en el derecho común**

Hay que tener sistemáticamente en cuenta la dimensión de la discapacidad y acompañarla de medidas compensatorias en toda clase de leyes y políticas de derecho común. Hay que hacerle lugar en textos legislativos específicos.

## 2. Una mirada límpida. El establecimiento de un continuum en torno al niño

En los respectivos países nombrados, se constata no sólo en cuánto se contraría aún el proceso de escolarización y hasta qué grado se mantienen representaciones arcaicas, sino también a cuánto notoriamente

desfasado se tiene que enfrentar. Los *a priori* socioculturales mantienen encasillados a los alumnos discapacitados. Se los supone irreconciliables, dado el clima de competencia y palmarés que brinda la escuela ordinaria. Incompatibles. Dudando de su “productividad escolar”, cabe preguntarse, no obstante, acerca de los beneficios de su presencia respecto de los profesores, de los camaradas, de los otros padres. La cuestión es controvertida: no se trata de saber lo que ellos aportan a la comunidad escolar o de proponer los instrumentos para una terapia colectiva. La reflexión se pierde en consideraciones moralizantes. Simplemente ellos ejercen su derecho a aprender en medio de sus iguales, aportando, como todo niño, su experiencia humana, irreplicable en ningún otro. ¡Es inútil cargar las tintas ni prometer más que nadie! El conjunto de las experiencias humanas y su confrontación en el seno de la escuela es lo que esconde un valor educativo en sí. Es necesario precisarlo porque algunos estudios no revelan, por lo demás, que los otros alumnos sufrirían cierto traumatismo afectivo ligado a su presencia o se resentirían en el plano cognitivo. Y, si tal fuera el caso, la separación no podría ser legítima, máxime cuando ni siquiera existe en las clases sociales.

La desvalorización de los niños más vulnerables, ligada a los prejuicios que siempre afloran y comparable a la que se extiende entre las minorías culturales, tiene consecuencias incalculables en el plano educativo y social. De una parte se deshace lo que se preconiza por la otra. Solo actuando en profundidad sobre la cultura, movilizándolo al conjunto de ciudadanos de nuestro país,

comunicación, servicios “on line”); adaptaciones pedagógicas de medidas colectivas o individuales, agrupamientos, libros, material, métodos y soportes apropiados, ayudas humanas y técnicas especializadas (secretariado, audio-descripción. Intérprete de lengua de signos, etc.). Se habla de acceso a todo para todos, de diseño para todos y de la mejora de cada uno, así como de la concepción universal.

<sup>6</sup> En Francia, según el Ministerio de Educación nacional, 172.000 niños con discapacidad están escolarizados en un medio ordinario desde la vuelta a clase de 2008, frente a los 150.000 de 2006 o los 89.000 de 2002.

<sup>7</sup> En 1994, bajo la protección de la UNESCO, la Declaración de Salamanca garantiza la escolarización de todos los niños “sean cuales sean sus características particulares en cuanto a las áreas psíquica, intelectual, social afectiva, lingüística, etc”. A nivel europeo, la declaración de Luxemburgo de 1996 “sitúa a la persona en el centro de cualquier proyecto educativo, reconociéndole todo su potencial y sus necesidades específicas”. La Convención internacional de las Naciones Unidas relativa a los derechos de las personas discapacitadas se adoptó por la ONU en diciembre de 2006 y se ratificó en marzo de 2007.

<sup>8</sup> Cf. Meijer, C.; Soriano, V. y Watkins, A. (2003). “Las necesidades educativas especiales en Europa”. Agencia Europea para el desarrollo de la educación de personas con necesidades especiales bajo el patrocinio de Eurydice, red de información sobre la educación en Europa.

podremos depurar, podremos desincrustar, la mirada habitual sobre la discapacidad. La televisión, soporte casi universal, puede jugar en este caso un papel preeminente. Es sabido cómo, desde las primeras edades, es ella la que modela las representaciones colectivas determinantes para la vida escolar y la adulta. La escuela no es una isla en el seno de nuestras sociedades: ella no puede hacer sola todo ni remediarlo todo. Esto es cierto tanto para la discapacidad como para las minorías culturales.

**Proposición 2. Instalar un continuum en el panorama del niño**

Instauración de una cláusula en los convenios con las cadenas privadas para niños y en los pliegos de condiciones de las cadenas públicas, obligándolas a incluir las situaciones de discapacidad en los dibujos animados y en las emisiones infantiles.

### 3. Desmedicalizar el acercamiento, establecer un continuum conceptual

Poco a poco nuestros países han tomado conciencia de que la discapacidad no proviene exclusivamente de la deficiencia o de la propia persona sino de la manera en que la escuela y la sociedad la consideran y de las respuestas que le aportan. El enfoque médico, que la reducía a una dimensión personal resultante de una enfermedad o de un accidente, se completa teniendo en cuenta el contexto medioambiental y social: las facilidades atenúan las consecuencias y,

a la inversa, los obstáculos las mejoran. Es este renovado enfoque, proveniente de la *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*, adoptada en 2001, el que inspira la expresión “*situación de discapacidad*”, utilizada con frecuencia en Francia. Se cuestiona el lugar preeminente, exclusivo, otorgado a la patología.

Con el mismo espíritu, la escuela se inclina por el niño que goza de buena salud<sup>9</sup>. El vocablo común “*escolarización*” remplace el de “*integración*”, que connota la incorporación de un elemento exógeno, focalizándose sobre la socialización en detrimento de los conocimientos escolares. La terminología estigmatizadora cede su puesto así a palabras y nociones que vinculan y vuelven a situar en el movimiento general sin ensimismar a la persona en sus carencias. Probablemente tendremos que abandonar también, en un tiempo más o menos próximo, el término “*discapacidad*”, que forma quizás parte de estos conceptos anquilosados, incluso agotados, y que perduran manteniendo confusión además de legitimando ciertas exclusiones. Los conceptos más comunes, más universales, contribuyen a atenuar la separación y no borran por tanto las singularidades. Para que una historia común pueda ser escrita, para que unos lazos se tejan, para que las palabras “*asalten la frontera*”, retomando las palabras de Kafka<sup>10</sup>, tan vulnerable él, deben sustituirse las palabras que cercan, las palabras hirientes, lo mismo que se pide de las armas.

Bajo esta perspectiva y como lo han hecho algunos países desde hace un cuarto de siglo<sup>11</sup>, los estados europeos prefieren el concepto de necesidades educativas especiales (*special educational needs*). Nosotros lo utilizaremos exclusivamente a lo largo de nuestra exposición. En una aproximación

<sup>9</sup> Jean Jacques Rousseau afirmaba: «Quien se carga con un niño inválido y delicado cambia su función de gobernador por la de enfermero (...). Yo no cargaré jamás con un niño enfermizo y achacoso, debió vivir 80 años. Yo no quiero en absoluto un alumno inútil para sí y para los demás, que se ocupe únicamente de preservarse y cuyo cuerpo perjudique la educación de su mente. Un cuerpo débil agota el espíritu” (*Emile ou l'éducation*, Paris, Garnier- Flammarion, 1966 – première éd. 1762).

<sup>10</sup> Kafka, Franz. 1954. *Journal*. París. Grasset.

<sup>11</sup> Cf *European Agency for development in Special Needs Education*, “Agencia europea para el desarrollo de personas con necesidades especiales”, sostenida y financiada por los Ministerios de Educación de los Estados miembros de la Unión europea, Islandia, Noruega y Suiza además de por el Parlamento europeo.

más abierta la prioridad le es concedida a las soluciones aportadas para cualquier alumno que padezca dificultades de aprendizaje, pasajeras o persistentes, sin importar su origen ni su grado de afectación. Hay que cambiar de paradigma: la aproximación se interesa por las consecuencias educativas según la dificultad, no según la patología o la “anormalidad”, sin negar la realidad de las deficiencias. Se reconoce para cada niño el derecho a una evaluación y a un recorrido personalizados, que requieran de medios adaptados para prevenir eventuales efectos perversos: conflictividad familiar y escolar, desviación de la normalidad, desánimo de los docentes, competencia exacerbada entre escuelas, etc.<sup>12</sup>

¡No nos equivoquemos! No retrata de banalizar, ni de amalgamar situaciones diferentes, sino de desmedicalizar la aproximación siguiendo lo que la escuela persigue: un proceso decididamente pedagógico en interacción con un plantel de profesionales, incluidos los médicos, alrededor del alumno.

### **Proposición 3. Establecer un continuum conceptual**

Generalización de los recursos: vocabulario común y concepto pedagógico de “necesidades educativas especiales” en coherencia con el derecho universal a la escuela y con la puesta en práctica de ejercicios pedagógicos en consonancia con la diversidad de los alumnos.

## **4. Desconstruir las fronteras, realizar un continuum entre las estructuras**

Las definiciones y categorías sobre las necesidades educativas especiales varían según los Estados miembros en función de las reglamentaciones, de las estructuras, de los procedimientos o de los modos de financiación<sup>13</sup>. Todo habrá que estructurarlo, a pesar de los evidentes retrasos, conforme a los importantes progresos realizados por determinados países, países siguiendo los adelantos históricos de Europa. Algunos sólo definen uno o dos tipos (sobre los conceptos de que venimos hablando) y acogen a todos los alumnos en la escuela ordinaria, apoyándose en los numerosos servicios que llevan ligados (*one-trak approach*). En este caso, la existencia y el papel de los establecimientos especializados se reducen solo a la acogida de niños con deficiencias muy severas. En otros, incluida Francia, distribuyen los recursos y los dispositivos según dos sistemas: uno ordinario y otro especializado (*multi-trak approach*). En todo caso, sus actuales legislaciones les llevan a no tener en consideración la vía especializada<sup>14</sup> si no es en el caso de no ser oportuna la otra. En fin, en los otros países, donde existen dos sistemas distintos, los alumnos con necesidades educativas especiales son normalmente acogidos en sus escuelas o clases especiales con programas diferentes (*two-trak approach*). Pero estos países evolucionan buscando mayor interacción entre los dos sistemas.

<sup>12</sup> Estos riesgos han sido analizados por varios países. Ver, por ejemplo, Armstrong, Felicity. 2003. “El concepto de *special educational needs* en el contexto de la cultura escolar y social británica”, La nueva revista de l’AIS, nº 27, 2004, pp. 225-228.

<sup>13</sup> En ciertos países existen más de diez tipos de necesidades educativas especiales, la mayor parte de ellos se circunscribe entre seis y diez. En consecuencia, un país puede reconocer un 1% de alumnos con necesidades educativas especiales y otro un 10%. La distribución en escuelas o clases especializadas varía del 1 al 6% (Fuente: Meijer, C.; Soriano, V.; Watkins, A. (2003). “*Las necesidades educativas especiales en Europa*”, Agencia Europea para el desarrollo de la educación de personas con necesidades especiales, con la contribución de Eurydice, La red de información sobre la educación en Europa. p. 10).

<sup>14</sup> Los establecimientos médico-sociales de Francia: los institutos médico-educativos (IME) acogen a los niños y adolescentes afectados de deficiencia mental; los institutos terapéuticos, educativos y pedagógicos (ITEP) reciben a los jóvenes con trastornos en al conducta y en el comportamiento; los establecimientos para pluridiscapacitados se ocupan de los niños y los adolescentes que presentan discapacidades complejas: mentales, sensoriales y/o motoras a la vez; los institutos de educación sensorial (discapacidades auditivas y visuales) poseen nombres variables; los establecimientos para niños y adolescentes que tienen una discapacidad motora son llamados generalmente IEM (institutos de educación motriz).

Más allá de estas diferencias, se dibuja una orientación común: todos pretenden liberalizar los sistemas, hacerlos asequibles, aunarlos. En consecuencia, los establecimientos especializados se transforman, a ritmo y nivel variables, en centros de apoyo a la escuela. Algunos llevaron a cabo esta transformación en los años ochenta. De otra parte, Francia se preocupa en la actualidad por desarrollar una cooperación real entre la Educación nacional y el sector médico-social, los cuales interactúan poco, se hacen la competencia o efectúan repliegues estratégicos<sup>15</sup>. Sin embargo, de cara a un movimiento de fondo que rebase las fronteras, de un lado, el sector médico-social se siente amenazado en cuanto a posición y empleo, a reconocimiento de sus aportaciones y de sus competencias específicas; de otro, la escuela, que tiene por tradición orientar a los alumnos con necesidades educativas especiales, juzga ilusoria la perspectiva de una reestructuración, de una redistribución de papeles y de un cambio profundo en el orden establecido.

¿Cuál es el desafío resultante del tiempo en el que ha estado en vigor la lógica de los trámites, la dualidad de sistemas? Ni más ni menos que la desconstrucción de las separaciones, de las rígidas fronteras, separan los territorios que se presumieron “indivisibles” por demasiado particulares. Es asociarse, completarse, fusionar las competencias. Es un proceso de flujos, de cambio, de formarse juntamente, al menos, en torno a un tronco común. Es poner los lugares y las temporalidades en interacción con otros lugares y temporalidades. Es elaborar una cultura mestiza, mezclada, en

el sentido literal, hecha por decisión de una y otra subculturas<sup>16</sup>. No una cultura común, que podría conducir a la uniformidad, sino una cultura en común. Una cultura de nexos, de pasos, de circulación. No de educación, muy al contrario de reeducación.

#### **Proposición 4. Realizar un continuum entre las estructuras**

Realización de una estrecha red entre la escuela y los establecimientos especializados, calculados para llegar a ser progresivamente, bajo la responsabilidad del servicio público, centros de recursos, de conocimientos, de valoración o de ayuda a la escuela y a la colectividad.

## **5. Descategorizar las respuestas, asegurar un continuum entre evaluación y recorrido personalizado**

Entre las preocupaciones de nuestros países figura el tener en cuenta la singularidad del alumno, sus necesidades, aspiraciones y proyectos: velar por no despersonalizarlo. En efecto, no se puede conseguir una compensación, es decir, una rebaja en la desigualdad de los niños de cara a los conocimientos escolares sin descategorizar las respuestas pedagógicas. El único argumento para tal nivel o tal categoría está llamado a desaparecer en beneficio de un panel de argumentos evolutivos y multiformes<sup>17</sup>, de estrategias flexibles y de

<sup>15</sup> Cf. el Decreto n° 2009-378 de 2 de abril relativo a la escolarización de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes adultos discapacitados, así como sobre los establecimientos y servicios médico-sociales (Boletín Oficial de la República Francesa de 4 de abril de 2009, p. 5960, texto n° 15).

<sup>16</sup> Las enseñanzas, previstas por la ley francesa de 2005, actualmente con el número 1180, cuyo papel falta aún por definir, se hallan en situación de jugar un papel de interfaz entre los dos sectores.

<sup>17</sup> Complementariamente a la escolarización individual existe en Francia, en la escuela primaria, la escolarización colectiva en aulas de integración escolar (12 alumnos con el mismo tipo de necesidades educativas); asimismo hay dispositivos abiertos llamados “unidades pedagógicas de integración” (10 alumnos con necesidades similares) en colegios o institutos ordinarios. En estas situaciones de escolarización colectiva los alumnos pueden ser supervisados por un servicio de educación especial y de cuidado a domicilio (SESSAD), constituido por un equipo pluridisciplinal que aporta un apoyo especializado a los niños y adolescentes mantenidos en su medio ordinario de vida y de educación: SAFEP (Servicio de Acompañamiento Familiar y de Educación Precoz) para las deficiencias sensoriales de 0 a 3 años; SSEFIS (Servicio de Apoyo a la Educación Familiar y a la Integración Escolar) para las deficiencias auditivas desde los 3 años; SAAAIS (Servicio de Ayuda para la Adquisición de la Autonomía y de la Integración Escolar) para las deficiencias visuales; SSAD (Servicio de Cuidados y de Ayuda a Domicilio) para los niños pluridiscapacitados. En situación de escolarización individual el apoyo de la SESSAD adquiere múltiples formas en consonancia con las necesidades del niño: actos médicos especializados, rehabilitación en diversos ámbitos: quinesioterapia, ortofonía, psicomotricidad, ergoterapia, etc.), intervención de un educador y de un docente especializados que acuden con regularidad al establecimiento (y eventualmente al domicilio del niño) para las sesiones de apoyo específico en los aprendizajes.

planes pedagógicos favorables a sustituir los métodos y programas estándares. Esto será así siempre que se esté alerta en cuanto a la conservación del nivel de exigencia requerido y que no se trate de apartar al alumno de su clase de pertenencia.

Tres cuestiones, entre otras, se presentan a nuestra consideración. La primera concierne a la planificación (organización) del tiempo escolar, con sus posibles derivas de desgajamiento además de la excesiva reducción presencial en el aula: el replanteamiento de las referencias habituales de un curso escolar; la variabilidad de ritmos de aprendizaje: bastante lento en un niño afectado por una deficiencia intelectual y muy irregular en un niño autista. La segunda cuestión trata de los medios y soportes de transmisión de los conocimientos, cuya gama no cesa de ampliarse: manuales escolares en braille, teclados de ordenadores, periféricos y software adaptados<sup>18</sup>, enseñanza a distancia aparte de eventuales apoyos a domicilio, etc.

En fin, en un número creciente de países se preguntan acerca de la evaluación de un alumno con necesidades educativas especiales, desde la educación maternal hasta su entrada en formación profesional o en la enseñanza superior. En una y otra parte se comprueba la deficiencia de conocimientos, de destrezas, de metodologías: no sabiendo cómo habilitar la evaluación, o simplemente cómo evaluar –sobre todo en los casos más graves– en cuyo caso se opta por considerar a los alumnos no evaluables, tanto en el nivel diagnosticable como en el predictivo, en el formativo como en el sumativo. No se dedica tiempo a contemplar sus posibilidades. Por lo tanto es imposible aplicar una pedagogía personalizada sin una evaluación personalizada y constantemente actualizada. Esta es indisociable de la coherencia y de la continuidad de un historial siempre enmen-

dable, revisable, a la vista de las necesidades susceptibles de aumentar o de reducirse con el tiempo. La marca de una escuela inclusiva es la consciencia de los docentes respecto de prever, de modo fiable, el devenir de un niño –¿cómo saber lo que sucederá?– ; asimismo, el rechazo del determinismo y del fatalismo –¿qué se puede esperar?– ; la desestimación de una pseudo-onnipotencia del maestro que evalúa y se niega a ser, él mismo o sus métodos, en nombre de su libertad pedagógica –¿Soy capaz de aceptar los límites de mi propio conocimiento–. Una escuela inclusiva se preserva también de los excesos de pruebas –como en el caso de la pretendida hiperactividad– practicadas con loables intenciones y que pueden incluso acompañarse de una nueva nomenclatura, algo denunciado con seriedad por Mary Warnock<sup>19</sup>.

De otra parte, la polarización sobre las incapacidades de un alumno, directamente deducidas de un diagnóstico médico, está desprovista de sentido pedagógico alguno porque arruina las ganas de actuar, de proyectar; porque agobia bajo el sentimiento de la nada. Siempre los mismos criterios en la práctica: la reducción del niño a unos cuantos elementos negativos. Algo así como si en una acuarela solo se vieran las pinceladas oscuras; como si se aislaran las piezas menos claras de un puzzle para observarlas aparte.

Es preciso una evaluación cuidadosa de las competencias del niño, las apreciables y las latentes, porque se evitará el descrédito endémico de considerarlo un sub-alumno, porque se evitará desvincularlo de su devenir escolar. Como preconiza el informe 2005 -2006 del *Comité de Educación y Competencias de la Cámara de los Comunes de Inglaterra*<sup>20</sup> –país en el que se da el desmantelamiento de las instituciones o de las escuelas especializadas, separadas en la actualidad–, se trata de comprometerse en favorecer la excelencia para todos los niños.

<sup>18</sup> Los *vouchers*, “vales, bonos”, préstamo inglés adoptado en Francia pero desprestigiado en Inglaterra, corresponden a una prestación de medios suplementarios para los equipamientos adaptados. Esta modalidad, digna de interés, no está desprovista sin embargo de riesgos sobre superindividualización de los medios (nótese que en el lenguaje turístico “*voucher*” es un “bono de reserva o de cambio”, el cual permite, por ejemplo, obtener subvenciones en los hoteles, etc.).

<sup>19</sup> Warnock, Mary, 2005. *Special educational needs: a new look*, n.º 11 de una serie de debates políticos, publicada por Philosophy of Education Society of Great Britain.

<sup>20</sup> *The Schools White Paper: Higher Standards Better School For All*, Reports from Education and Skills Committee, session 2005-06, Londres, House of Commons, 27 de enero de 2006.

**Proposición 5. Asegurar un continuum entre evaluación y recorrido personalizado**

Puesta en marcha, en una pretendida personalización de Los recorridos, de un programa de formación, en principio para formadores, sobre la evaluación de las necesidades especiales.

## 6. Distinguir las funciones, garantizar un continuum entre enseñanza y acompañamiento

Cada uno de nuestros países experimenta si el éxito del proceso de escolarización está en función de las competencias de la enseñanza o si depende de otros factores educativos. Sin embargo, falta de distinguir claramente su función, las ambigüedades y las derivas se hacen realidad. De un lado, complementariamente al profesor responsable del aula, un docente especializado o de apoyo, profesional de la enseñanza, puede asegurar las acciones pedagógicas, educativas o reeducativas. De otro, como en Francia, unos auxiliares de la vida escolar, individual o colectivamente, aseguran, bajo la forma de seguimiento, una continuidad entre la vida cotidiana, el transporte y la escuela, aun sin poseer necesariamente una cualificación pedagógica. La presencia de estos acompañantes nunca podría exonerar al docente de su responsabilidad hacia todos los alumnos. Esto es un punto esencial pues en un contexto de diversificación de recorridos, él resulta responsable del conjunto de aplicaciones y adaptaciones pedagógicas en el seno de su aula. La calidad de las respuestas que él aporta es proporcional, podríamos decir, a su sen-

tido de la responsabilidad. No sólo una responsabilidad moral, sino también profesional, la cual no es opcional sino una especie de obligación sobre los recursos, que suponen “gestos pedagógicos” observables y mensurables. ¿Que no lo ha aceptado el mundo médico? Es porque se ven aparecer ciertos riesgos: que la presencia de un auxiliar de la vida escolar sea una condición previa y sistemática en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales; que se le delegue toda la responsabilidad pedagógica del niño (proceso de supervaloración); por el contrario, que se infravalore su puesto y su papel (proceso de desvaloración); que se caiga en la yuxtaposición de tareas sin acuerdo o en la división de dos funciones.

Ahora bien, la verdadera función de un auxiliar consiste, de acuerdo con el docente, en favorecer la autonomía del alumno. Para este fin a él le corresponde contribuir al aprendizaje, optimizando sus condiciones materiales, técnicas y humanas: ayuda en la escritura, acompañamiento fuera del aula, prestaciones que no necesiten conocimientos médicos o paramédicos específicos, etc.

En Francia, después de veinte años de existencia, en el transcurso de los cuales el número de auxiliares no ha cesado de incrementarse<sup>21</sup>, esta función merece sacarse de su ambigüedad y de su precariedad. Tendría que profesionalizarse ampliándose más allá del ámbito escolar o periescolar hacia otras esferas de la vida de un alumno<sup>22</sup>.

**Proposición 6. Garantizar un continuum entre enseñanza y seguimiento**

Modelación y creación, en el seno de una profesión de seguimiento de la persona, de un oficio evolutivo sobre “seguimiento de la vida escolar, profesional y social”, apoyándose en las experiencias de los países europeos.

<sup>21</sup> En junio de 2007 había 17.900 AVS.

<sup>22</sup> Esta demanda proviene a su vez de la Federación nacional de asociaciones al servicio de los alumnos discapacitados (FNA-SEPH) y de la Unión Nacional para el Porvenir de la Inclusión Escolar y Educativa (UNAISSE).



## 7. No fragmentar el itinerario del alumno, construir un continuum entre sus etapas

Para prevenir los del alumno: vida familiar<sup>23</sup>, estructuras de la infancia, escolaridad, formación profesional, empleo, vida cultural, deportes y ocio, etc. Sin embargo, a lo largo del propio recorrido escolar la cadena suele romperse. Los estudios europeos muestran que la escuela primaria es, en general, bastante inclusiva pero ¿qué sucede después? El colegio y el instituto, más tarde la Universidad, están marcados globalmente por una cultura disciplinar en detrimento de una apertura a las necesidades educativas especiales<sup>24</sup>. En esta etapa de los estudios universitarios, la propia organización, la falta de instrumentos necesarios, el fraccionamiento disciplinar, los programas inapropiados para grupos heterogéneos, la primacía de los resultados, la discontinuidad de la clase, constituyen trabas que acentúan la separación entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los demás, aumentando el efecto de exclusión<sup>25</sup>.

Más allá de la enseñanza secundaria, en Europa se plantea el problema del acceso a la enseñanza superior en términos de loca-

les<sup>26</sup>, de acogida, de acompañamiento, de ayudas pedagógicas y técnicas, de habilitación de exámenes y oposiciones y de movilidad en el espacio europeo.

Un estudio realizado en 2003 por la OCDE<sup>27</sup> pone especialmente en evidencia entre otros escollos la ausencia de colaboración y de cooperación entre los establecimientos de enseñanza superior y los otros sectores de la educación, incluso la falsa aproximación para con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se presume su incapacidad para seguir estudios superiores. Globalmente y a despecho del marco de acción establecido por la Conferencia mundial de Salamanca<sup>28</sup>, la fase post-escolar se revela insuficientemente preparada. En ausencia de seguimiento, dicha fase parece una ruptura para con la población que justifica, precisamente, un seguimiento elaborado.

Las trabas a la escolarización y a la formación conllevan, naturalmente, los fenómenos de baja cualificación y de inaccesibilidad al empleo. Así, en Francia el 83% de las personas reconocidas como discapacitadas tienen un nivel inferior o igual a un diploma de estudios profesionales. No se los puede emplear se dice. De suerte que su índice de paro es del 19%, casi tres veces superior a la media nacional. Un tercio de ellos vive en el umbral de la pobreza<sup>29</sup>.

<sup>23</sup> A este respecto, pensamos en los centros de ayuda médico-social precoz (CAMSP), instalados en Francia en los locales de los centros hospitalarios o en cualquier otro centro de acogida de menores, los cuales han sido concebidos para facilitar la detección, el diagnóstico y la reeducación, de los niños de menos de seis años así como para ayudar a las familias por medio de consejos prácticos y con personal especializado a domicilio.

<sup>24</sup> Cf. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (2006). Educación de las personas que presentan necesidades especiales en Europa. Toma de conciencia de las necesidades en la enseñanza secundaria, Volumen 2, Agencia Europea para el desarrollo de la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

<sup>25</sup> En Francia, durante el 2006, hubo 10 alumnos discapacitados acogidos en el primer grado, 4 en segundo grado y menos de 1 en la enseñanza superior. Siendo esto así, el número de los que son acogidos en institutos (generales, tecnológicos o profesionales) ha pasado de 8.086 a 9.139 entre los inicios de los cursos escolares de 2006 y 2007. O sea, ha habido un aumento del 13%.

<sup>26</sup> La ley prevé en Francia para 2011 la accesibilidad física a los campus y edificios universitarios.

<sup>27</sup> Ebersold, Serge; Evans, Meter. 2003. *Los estudiantes discapacitados en la enseñanza superior*, París, Organización de cooperación y de Desarrollo Económico, p.192.

<sup>28</sup> *Conferencia mundial sobre la educación y las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. El cuadro de acción establecido pedía a la escuela el facilitar la entrada de jóvenes con necesidades educativas especiales en la vida activa y proporcionarles la habilidad que exige la vida cotidiana, familiarizándolos en las competencias de comunicación que le son necesarias a un adulto en la sociedad.

<sup>29</sup> En Francia los discapacitados no alcanzaron en 2007 ni siquiera el 6% de empleo exigido por la ley a las empresas. En 2006 hubo un 4'4% en el sector privado y un 3'5% en la función pública. Según el nuevo modelo de cálculo del índice de empleo, en vigor desde el 2007, hubo un 2'7% de empleados en el sector privado.

La participación en la vida ciudadana, en todos los aspectos, se deriva directamente de la primera educación, del recorrido escolar y universitario, así como de la formación. Es la llave de una sociedad inclusiva.

**Proposición 7. Construir un continuum entre las etapas del itinerario del alumno**

Obligación de integrar en el proyecto de cualquier centro, sea escuela, colegio, instituto, Universidad o Universidades de élite, un programa de ayudas y de seguimientos para alumnos con necesidades especiales.

## 8. Despejar la cuestión, elaborar un continuum entre formación, búsqueda y desempeño de profesión

A pesar de la disparidad en la duración, en los contenidos y en las modalidades, surge otra preocupación común en nuestros 27 países: la de la formación de los cuerpos docentes, de seguimiento, de dirección y de inspección de todas las disciplinas y especialidades. Numerosos casos, excepto los "especializados"<sup>30</sup>, son objeto de una orden paradójica: se les demanda contribuir activamente en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales sin haber recibido una formación concebida y dispensada para este fin. A menudo se limitan a sensibilizar o a transmitir conocimientos generales, dispersos, la mayor parte de las veces inoperantes, por estar desligados de experiencias o de todo aquello que comporta diariamente la práctica de una profes-

sión. Incluso se imaginan que la dimensión personal, las cualidades humanas, las convicciones o la experiencia, son suficientes, desatendiendo la dimensión funcional. Lo uno no puede excluir, sin embargo, lo otro; es más, existe la necesidad de un continuum.

Esta improvisación provoca a la vez temores irracionales, dificultades de adaptación didáctica y pedagógica, sentimientos de incompetencia y agotamiento, de cara a los obstáculos, entre los cuales enumeramos el alumnado demasiado elevado o la insuficiencia de dispositivos de ayuda, de materiales adaptados y de horas de dedicación al seguimiento. Dicha improvisación pone en peligro el éxito de la escolarización, compromete la aplicación de las leyes y frena la evolución de la Escuela.

Nadie debería dirigir un centro sin estar formado en este ámbito. ¿Quién puede ignorar el efecto de la implicación del líder en un equipo o en la actuación pedagógica? Falta una formación sistemática, la implicación de todos, ¿quién no ve el riesgo de determinados centros que sirven de receptáculos bajo el impulso de un responsable formado, competente e implicado? De la misma manera, nadie debería asegurar la responsabilidad de una clase, destinada por naturaleza a escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales, sin estar formado para ello. A encarar la diversidad de perfiles escolares, a veces demasiado atípicos, se aprende. No se trata de algo excepcional ni de una obra de beneficencia. Simplemente se exigen competencias profesionales específicas<sup>31</sup> para llevar a cada uno al mejor nivel y para cooperar en torno al alumno con los padres, los centros, los servicios sociales o médicos, etc. A este propósito, se repreguntan en ciertos países, muy pocos<sup>32</sup>, el lugar otorgado a los conocimientos disciplinares en el proceso de for-

<sup>30</sup> El CAPA-SH es un certificado de aptitud profesional para las ayudas especializadas, las enseñanzas adaptadas y la escolarización de alumnos discapacitados, por el cual un profesor de escuela adquiere una cualificación reconocida en una de las 7 opciones que otorga el certificado. El ZCA-SH es un certificado complementario para la adaptación escolar y la escolarización de los alumnos discapacitados que permite a los docentes de segundo grado adquirir, a través de una formación de 150 horas, las competencias necesarias para el ejercicio de su actividad en las diversas situaciones ligadas a las diferentes modalidades de escolarización de los discapacitados (5 opciones diferentes).

<sup>31</sup> Según la definición del Consejo Superior de Educación para la formación de maestros, "una competencia es siempre una combinación de conocimientos, de capacidades para ponerlos en práctica, y de aptitudes, es decir, las (pre)disposiciones anímicas necesarias para evolucionar".

<sup>32</sup> Países Bajos, Noruega, Inglaterra y Gales.

mación inicial y se esfuerzan en integrar, aun de forma transversal, la problemática de las necesidades educativas especiales en el conjunto de las cuestiones pedagógicas tratadas a lo largo de la formación, tales como la evaluación, la didáctica, el proceso de aprendizaje, las estrategias alternativas, la gestión de los conflictos, las relaciones con las familias, la orientación...

Por añadidura, la carencia general de instrumentos conceptuales para el análisis de situaciones prácticas revela, por un lado, que la tan destacada formación debería ser promovida para su estudio en el área de las ciencias humanas y sociales ya que en Francia no está a la altura de las circunstancias. Por otro, saca a la luz las insuficiencias en el inventario y en las prestaciones mutuas en cuanto a las gestiones, a las experiencias y a los instrumentos innovadores. Sin esta circulación, la energía inútil se pierde, los errores se renuevan. = Sin subsanar este vacío (estos defectos) los errores se renuevan.

La formación, inicial y continua, de los profesionales es ciertamente el factor más decisivo en el proceso de escolarización de los niños con necesidades educativas especiales: ella constituye el pre-requisito, el instrumento de coherencia<sup>33</sup>, la piedra angular. Gracias a la formación se logrará desguetizar, despejar esta cuestión para situarla donde debe estar: en la rutina del ejercicio de los oficios de la educación aunque en plena transformación. Esta es una verdad para las demás profesiones, para aquellas que sobresalen del marco elaborado, del urbanismo y del transporte, del cuidado, de la justicia, del turismo y del tiempo libre. Para actuar sobre la cultura de nuestros países y lograr el advenimiento de las sociedades inclusivas, no existe obra más útil que la de transmitir los conocimientos y las competencias. Sin ser por sí misma lo esencial, la formación transforma, modifica, en profundidad las culturas profesionales a

partir del momento en que son marcadas por el sello de la diversidad de las necesidades. Ella da un impulso innovador.

**Proposición 8. Elaborar un continuum entre formación, búsqueda y ejercicio profesionales**

Establecimiento del principio de obligatoriedad para la formación inicial sobre las necesidades educativas especiales y creación de comisiones de expertos, a escala nacional y europea, encargadas de concebir las matrices formativas correspondientes, incluyendo un tronco común, para los oficios de educación.

En resumen, ¿cuál es el desafío para nuestros países europeos? Definitivamente hay que hacer un hueco a la diversidad en la Escuela y en cualquier lugar; hay que promover continuamente la igualdad de oportunidades, sin ceder en cuanto a calidad; hay que rehusar concretamente el derecho a la escolarización de los menos dotados si no se modera la cota del nivel global de conocimiento; hay que crear un continuum en lugar de una realidad fragmentada; hay que mancomunar la Escuela y no favorecer el aislamiento en los sistemas extranjeros, sean cuales fueren.

No hablamos más de "colocación". No consideraremos jamás a los niños más frágiles como extranjeros a los que hay que integrar. La privación de su derecho a aprender entre los otros menoscaba la idea misma de educación, de dignidad. Aprender y vivir son la misma cosa: autoricémoslos a vivir todo lo plenamente que sea posible. Demos poca importancia a los escollos y las resistencias. Juntos revolucionemos nuestros modos de pensar y de actuar<sup>34</sup>. Y, como exhortaba el filósofo Alain, "no temamos hacer tambalear los sistemas... Toda idea llega a ser falsa en el momento en el que se siente satisfacción por ella"<sup>35</sup>. Al igual que

<sup>33</sup> Es lo que manifiestan los estudios realizados por la Agencia europea para el desarrollo de la educación de las personas con necesidades educativas especiales

<sup>34</sup> Cf. Gardou, Charles. 2006. *Fragments sobre los discapacitados y la vulnerabilidad. Hacia una revolución del pensamiento y de la acción*, Toulouse, érés.

<sup>35</sup> Alain. 1904. *Los mercados de los sueños*. Discurso y distribución de precios para el instituto Condorcet de París en julio de 1904.

él deseaba para la Filosofía, devolvamos a la educación su valor ético: tal es el sentido de mi última proposición. En efecto, a pesar de las prevenciones francesas respecto de la organización de los

órdenes profesionales, es todavía hora de instar a Canadá para que proyecte una organización que implique más aún el compromiso de la institución y de sus miembros.

---

## Sobre el autor

### **Charles Gardou**

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 (France)

Membre de l'Observatoire Français sur la Formation, la Recherche et l'Innovation sur le Handicap (ONFRIH)

Auteur de «Fragments sur le handicap et la vulnérabilité» (2006); «Pascal, Frida Kahlo et les autres... Ou quand la vulnérabilité devient force»; «Le handicap par ceux qui le vivent» (2009), éditions érès.

# Depenaliser le droit à l'école

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

**Charles Gardou**

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

## RÉSUMÉ

Ce texte recense les grands enjeux, en France et en Europe, de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, dans les domaines du droit, des concepts, des structures, des moyens d'accompagnement, des parcours scolaires, des cursus universitaires et de la formation des profes-

seurs. Dans chacun de ces domaines, l'auteur formule le problème et le fait suivre d'une proposition d'action. Le point commun de toutes les propositions est de prendre appui sur l'idée de continuum de pensée et d'action, par opposition aux ruptures qui fragmentent souvent les parcours scolaires.

(pp. 23-33)

## MOTS-CLÉS

Besoins éducatifs spécifiques, Continuum, École inclusive, Evaluation, Formation des professeurs, Droit, Parcours scolaire, Situation de handicap.

La devise de l'Union, *In varietate concordia* («Unie dans la diversité»), choisie par des jeunes Européens, est au cœur des interrogations qui orientent notre propos. En matière de scolarisation des enfants en situation de handicap, quelle est l'armure de fond de la tapisserie que composent nos vingt-sept pays, travaillés du dedans comme du dehors par la multiplicité du monde qui les entoure ?

Sous la diversité des couleurs, quelle est la partie unie, l'infléchissement commun? Quels motifs originaux chacun d'eux y imprime-t-il, au gré de ses enracinements historiques, de sa culture, de sa sensibilité, de ses ressources<sup>1</sup> ? Que proposer ensemble pour rendre effectifs le droit de tous à l'école et, corrélativement, les principes de non-discrimination et de participation sociale que l'Europe<sup>2</sup> a consacrés? Une école qui s'est bâtie autour d'un fonds commun de principes, d'une «inquiétude» fondamentale : elle est obligatoire parce que indispensable, elle devrait être disponible à tous parce qu'accessible à chacun.

Chacun des moments de notre réflexion, guidée par l'idée de *continuum*, s'accompagne d'une proposition concrète, ouverte au débat, compte-tenu de la variabilité des points de vue et des manières de «s'y prendre». Nous ne souhaitons en effet ni masquer la réalité de situations très différentes, ni verser dans un européisme myope, ni non plus occulter le principe de subsidiarité<sup>3</sup>.

## 1. Déshypothéquer le droit à l'école, instaurer un continuum dans le droit commun

Quoi qu'il en soit de la diversité de leurs organisations sociales, de leurs vingt-trois langues officielles et de trois alphabets<sup>4</sup>, nos pays reconnaissent de concert que l'École est le patrimoine de tous, non la propriété privée ou le privilège exclusif de quelques-uns. Que rien ne justifie d'en priver certains enfants, de les pénaliser à cause de leur handicap. Ils doivent au contraire jouir du droit de vivre et d'être scolarisés avec les enfants de leur âge, en bénéficiant d'aménagements compensatoires. Or, si leur accès aux apprentissages se trouve entravé par leurs propres difficultés, il l'est également, pour une part importante, par l'insuffisance ou l'absence de réponses ajustées à leurs besoins. Souvent aussi, par un défaut d'accessibilité tant de l'environnement physique que des supports dématérialisés<sup>5</sup>. Avoir une vraie place dans nos sociétés réclame bien davantage, comme le rappelle l'OCDE, que les apprentissages fondamentaux: cela exige de viser, pour chacun, le niveau le plus élevé qu'il peut atteindre.

Une tentation persiste: celle de placer ces élèves spéciaux dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes. De telles mises à l'écart du processus de scolarisation,

<sup>1</sup> Pour certains des pays venant d'entrer dans l'Union européenne, cette question revêt souvent une acuité toute particulière.

<sup>2</sup> En grec *Eurôpê* «aux grands yeux», de *eurus* «large» et *ôps* «vue; visage»; ou du phénicien *ereb* «soir; occident». Europe était la fille d'Agénor, roi légendaire de Phénicie. Pour les anciens Grecs, l'Europe était la région obscure où le soleil se couche.

<sup>3</sup> On utilise principalement l'alphabet latin, mais l'alphabet grec s'impose en Grèce et l'alphabet cyrillique en Bulgarie. Les documents officiels sont traduits en allemand, anglais, bulgare, danois, espagnol, estonien, finnois, français, grec, hongrois, italien, letton, lituanien, maltais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, slovaque, slovène, suédois, tchèque. Depuis le 1er janvier 2007, l'irlandais est aussi langue officielle.

<sup>4</sup> L'accessibilité est multidimensionnelle: rampes d'accès, pictogrammes de signalisation, adaptation des véhicules de transport public, nouvelles technologies (importants facteurs d'accessibilité scolaire) et autres outils de participation sociale (information, communication, services en ligne); adaptations pédagogiques des mesures collectives ou individuelles, accompagnements, livres, matériel, méthodes et des supports appropriés, aides humaines et techniques spécialisées (secrétariat, audio-description, interprète en langue des signes, etc.). On parle d'*accès à tout pour tous*, de *design for all* et de *mieux-être pour chacun*; de conception universelle (*universal design*).

<sup>5</sup> En France, selon le Ministère de l'Éducation nationale, 172000 enfants en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire à la rentrée 2008, contre 150000 en 2006 et 89000 en 2002.

pour la plupart arbitraires, ne représentent pas moins que des inégalités de traitement. Plus: des formes de maltraitance, des violences susceptibles d'en générer d'autres. Lorsque l'École pénalise les plus fragiles, la violence sociale s'accroît.

En France, la loi «pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées», adoptée en France le 11 février 2005, édicte le droit à la scolarisation pour les enfants et adolescents en situation de handicap, reconnaissant par là-même leur statut d'élèves. Elle attribue à l'Éducation nationale une pleine responsabilité à leur égard<sup>6</sup>. Ainsi, conformément aux conventions, chartes et traités européens ou internationaux<sup>7</sup>, tous les États-membres sont appelés à intensifier leurs investissements humains, matériels, formatifs<sup>8</sup>, afin de **dépénaliser** le handicap et **déshypothéquer**, de manière définitive, le droit à l'école. Il apparaît désormais indispensable que ce droit commun, constitutif de l'état d'enfance, assorti des dispositions appropriées, trouve sa traduction en termes légaux dans toute réforme de l'éducation, et ne soit plus traité comme un problème exclusif à certains élèves atypiques. L'éducation inclusive, c'est l'école moins les privilèges et les cloisons.

**Proposition 1. Instaurer un continuum dans le droit commun**

Prise en compte systématique de la dimension du handicap, assortie de mesures compensatoires, dans toutes lois et politiques de droit commun, en lieu et place de textes législatifs spécifiques.

## 2. Désincruster le regard, installer un continuum dans le paysage de l'enfant

Dans nos pays respectifs, nous constatons combien le processus de scolarisation bute encore, à des degrés divers, sur des représentations archaïques; combien il se heurte à des regards lourds d'incrustations, de dépôts ancestraux. Des *a priori* socioculturels continuent à engendrer le déclassement des enfants en situation de handicap. Dans un climat *de concurrence et de palmarès*, on les imagine inconciliables avec l'école ordinaire. Incompatibles. Doutant de leur «productivité scolaire», on en vient à s'interroger sur les bénéfices de leur présence pour les professeurs, les camarades, les autres parents. La question est distordue: elle n'est pas de savoir ce qu'ils apportent à la communauté scolaire ou d'en faire les instruments d'une thérapie collective. La réflexion se perd en considérations moralisantes. Plus simplement, ils exercent leur droit à apprendre parmi leurs pairs, apportant, comme tout enfant, leur expérience humaine, irréductible à nul autre. Inutile d'en rajouter, de surenchérir ! C'est l'ensemble de ces expériences humaines et leur confrontation au sein de l'école qui recèlent une valeur éducative en soi. Est-il besoin de le préciser, aucune étude ne révèle par ailleurs que les autres élèves subiraient un quelconque traumatisme affectif lié à leur présence ou en pâtiraient sur le plan cognitif. Et si tel était le cas, la séparation

<sup>6</sup> En France, selon le Ministère de l'Éducation nationale, 172000 enfants en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire à la rentrée 2008, contre 150000 en 2006 et 89000 en 2002.

<sup>7</sup> En 1994, sous l'égide de l'UNESCO, la déclaration de Salamanque a affirmé le droit à la scolarisation de tous les enfants «quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre». Au niveau européen, la déclaration de Luxembourg de 1996 «place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques». La Convention internationale des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées, a été adoptée par l'ONU en décembre 2006 et signée en mars 2007.

<sup>8</sup> Cf Meijer, J.W.; Soriano, Victoria; Watkins, Amanda. 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, avec la contribution d'Eurydice, réseau d'information sur l'éducation en Europe.

n'en saurait pour autant légitime, pas plus qu'elle ne l'est entre les classes sociales.

La dépréciation des enfants les plus vulnérables, liée à des préjugés récurrents et comparable à celle qui touche les minorités culturelles, a des conséquences incalculables sur le plan éducatif et social. Cela défait côté cour ce que les discours prônent côté jardin. C'est par une action en profondeur sur la culture, mobilisant l'ensemble des citoyens de nos pays, que nous parviendrons, à épurer, à **désincruster** le regard sur le handicap. La télévision, support quasi-universel, peut ici jouer un rôle éminent. On sait comment, dès le plus jeune âge, elle modèle les représentations collectives déterminantes pour la vie scolaire et la vie d'adulte. L'école n'est pas une île au sein de nos sociétés: elle ne peut pas seule tout faire et remédier à tout. C'est vrai pour les situations de handicap comme pour la reconnaissance des minorités culturelles.

**Proposition 2. Installer un continuum dans le paysage de l'enfant**

Instauration d'une clause dans les conventions avec les chaînes privées pour enfants et les cahiers des charges des chaînes publiques, faisant obligation de faire place aux situations de handicap dans les dessins animés et émissions enfantines.

### 3. Démédicaliser l'approche, établir un continuum conceptuel

De proche en proche, nos pays ont pris conscience que le handicap ne procède pas exclusivement de la déficience ou de la per-

sonne elle-même, mais de la manière dont l'école et la société le considèrent comme des réponses qu'elles lui apportent. L'approche médicale, qui le réduisait à une dimension personnelle résultant d'une maladie ou d'un accident de la vie, se complète par la prise en compte du contexte environnemental et social: des facilitateurs en atténuent les conséquences ou, à l'inverse, des obstacles les majorent. C'est cette approche renouvelée, issue de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* adoptée en 2001, qui inspire l'expression «*situation de handicap*», volontiers utilisée en France. On remet en cause la place démesurée, sinon exclusive, accordée à la pathologie.

Dans le même esprit, l'École tend à s'extraire du modèle de l'enfant en bonne santé<sup>9</sup>. Le vocable commun «scolarisation» vient remplacer celui d'«*intégration*», qui connote l'incorporation d'un élément exogène, en se focalisant sur la socialisation au détriment des savoirs scolaires. La terminologie stigmatisante laisse ainsi place à des mots et notions qui relient et remettent dans le mouvement général, sans aliéner la personne à ses manques. Probablement aurons-nous aussi à abandonner, dans un temps plus ou moins proche, le terme «*handicap*», qui fait peut-être partie de ces concepts émoussés, sinon épuisés, qui continuent à vivre, en entretenant des confusions et en légitimant certaines exclusions. Les concepts plus communs, plus universels, contribuent à atténuer les séparations et ne gommant pas pour autant les singularités. Pour qu'une histoire commune puisse s'écrire, que des liens se tissent, des mots faisant «assaut contre la frontière», pour reprendre les mots de Franz Kafka<sup>10</sup>, lui-même très vulnérable, doivent se substituer aux mots-clôtures, aux mots vulnérants, comme on le dit des armes.

<sup>9</sup> Jean-Jacques Rousseau affirmait : «Celui qui se charge d'un enfant infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade (...). Je ne me chargerai jamais d'un enfant maladif et cacochyme, dut-il vivre quatre-vingt ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme. Un corps débile affaiblit l'âme» (*Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966 -1<sup>ère</sup> éd.1762)

<sup>10</sup> Kafka, Franz. 1954. *Journal*, Paris, Grasset



Dans cette perspective, et comme l'ont fait certains d'entre eux depuis plus d'un quart de siècle<sup>11</sup>, les pays européens tendent à opter pour le concept de besoins éducatifs particuliers (*special educational needs*). Nous l'utiliserons exclusivement dans la suite de notre exposé. Dans une approche plus ouverte, priorité est donnée aux réponses à apporter à tout élève éprouvant des difficultés d'apprentissage, passagères ou durables, quelles qu'en soient les sources et l'intensité. Il y a changement de paradigme: l'approche s'intéresse aux conséquences éducatives d'une difficulté, non à la pathologie ou à l'«anormalité», sans nier la réalité des déficiences. On reconnaît pour chaque enfant le droit à une évaluation et à un parcours personnalisés, qui requièrent des moyens adaptés pour prévenir d'éventuels effets pervers: situations conflictuelles avec les familles et l'école, dérives de normalisation, découragement des enseignants, compétition exacerbée entre les écoles, etc<sup>12</sup>.

Ne nous y trompons pas! Il ne s'agit ni de banaliser, ni d'amalgamer des situations dissemblables, mais de *démédicaliser* l'approche, pour faire place à ce que l'on attend de l'École: une démarche résolument pédagogique, en interaction avec un plateau de professionnels, y compris des médecins, autour de l'élève.

### Proposition 3. Etablir un continuum conceptuel

Généralisation du recours au vocabulaire commun et au concept pédagogique de «besoins éducatifs particuliers», en cohérence avec le droit universel à l'école et avec la mise en œuvre de pratiques pédagogiques en accord avec la diversité des élèves.

## 4. Déconstruire les frontières, réaliser un continuum entre les structures

Au gré des réglementations, structures, procédures d'évaluation ou modes de financement, les définitions et les catégories de besoins éducatifs particuliers varient selon les Etats-membres<sup>13</sup>. Tout cela serait à replacer dans les grandes avancées historiques de l'Europe où, malgré des retards observables, certains pays ont réalisé d'importants progrès. Certains n'en définissent qu'un ou deux types et accueillent la quasi-totalité des élèves à l'école ordinaire, en s'appuyant sur de nombreux services qui lui sont attachés (*one-track approach*). En ce cas, la présence et le rôle des établissements spécialisés sont réduits à l'accueil des seuls enfants affectés de déficiences très sévères.

<sup>11</sup> Cf *European Agency for development in Special Needs Education*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, soutenue et financée par les Ministères de l'éducation des Etats membres de l'Union européenne, l'Islande, la Norvège et la Suisse, ainsi que par la Commission et le Parlement européens.

<sup>12</sup> Ces risques ont été analysés dans plusieurs pays. Voir, par exemple, Armstrong, Felicity. 2003. "Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique», *La nouvelle revue de l'AI*, n° 22, 2003, pp.9-17 et «L'intégration, l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers : l'expérience du Royaume Uni», n° 27, 2004, pp. 225-228

<sup>13</sup> Si, dans certains pays, il existe plus de dix types de besoins éducatifs particuliers, la plupart d'entre eux en définit de six à dix. En conséquence, un pays peut identifier moins de 1% d'élèves à besoins éducatifs particuliers et un autre en reconnaître plus de 10%. Le placement en écoles ou classes spécialisées varie de 1 à 6% (Source: Meijer, J.W.; Soriano, Victoria; Watkins, Amanda. 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, avec la contribution d'Eurydice, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, p. 10).

D'autres, dont la France, répartissent les ressources et les dispositifs selon les deux systèmes: l'un ordinaire, l'autre spécialisé (*multi-track approach*). Cela étant, leurs législations actuelles les amènent à n'envisager la voie spécialisée<sup>14</sup> que si l'autre n'est réellement pas souhaitable. Enfin, dans d'autres pays, où existent deux systèmes distincts, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont habituellement accueillis dans des écoles ou classes spéciales avec des programmes différents (*two-track approach*). Mais ces pays évoluent également vers davantage d'interactions entre les deux systèmes.

Au-delà de ces différences, se dessine une orientation commune: tous visent à *décloisonner* les systèmes, à les perméabiliser, à les conjuguer. En conséquence, les établissements spécialisés se transforment, à des rythmes et des degrés variables, en centres d'appui à l'École. Certains ont effectué cette mutation dès les années 1980. Pour sa part, la France se préoccupe actuellement de développer une réelle coopération entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social, qui interagissent peu, se concurrencent ou même effectuent des replis stratégiques<sup>15</sup>. Cependant, face à un mouvement de fond qui excède les frontières, le secteur médico-social, d'un côté, se sent menacé, en termes de position et d'emploi, de reconnaissance de ses apports et compétences spécifiques. De l'autre, l'École, qui a pour tradition d'y orienter les élèves à besoins éducatifs particuliers, juge irréa-

liste la perspective d'une restructuration, d'une redistribution des rôles et d'un changement profond de l'ordre établi.

Quelle est la gageure à l'issue d'un temps où a présidé la logique de filière, de dualité des systèmes? Elle est de *déconstruire* les cloisonnements, les frontières rigides, *déclorer* les territoires que l'on pense «impartageables», parce que trop particuliers. Elle est de *s'associer*, se compléter, mutualiser les compétences. De susciter un processus de flux, d'échange. De se former ensemble, au moins autour d'un tronc commun. De mettre des lieux et des temporalités en interaction avec d'autres lieux et temporalités. D'élaborer ainsi une culture métisse, mêlée, au sens littéral, faite pour partie d'une subculture et pour partie d'une autre<sup>16</sup>. Non une culture commune, qui pourrait conduire à une uniformisation, mais une culture en commun. Une culture des liaisons, des passages, de la circulation. Non de l'éducation, puis de la rééducation.

**Proposition 4. Réaliser un continuum entre les structures**

Réalisation d'un maillage étroit entre l'École et les établissements spécialisés, voués à devenir progressivement, sous la responsabilité du service public d'éducation, des centres de ressources, de connaissances, d'expertise ou de soutien à l'École et à la collectivité.

<sup>14</sup> Les établissements médico-sociaux en France: les insituts médico-éducatifs (IME) accueillent les enfants et les adolescents atteints de déficience mentale; les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) reçoivent les jeunes souffrant de troubles de la conduite et du comportement; les établissements pour polyhandicapés s'adressent aux enfants et adolescents présentant des handicaps complexes, à la fois mentaux et sensoriels et/ou moteurs; les instituts d'éducation sensorielle (handicaps auditifs et visuels) portent des noms variables; les établissements pour enfants et adolescents présentant un handicap moteur sont souvent appelés IEM (instituts d'éducation motrice).

<sup>15</sup> Cf Décret n°2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux (Journal Officiel de la République Française du 4 avril 2009, p.5960, texte n°15)

<sup>16</sup> Les enseignants référents, prévus par la loi française de 2005, actuellement au nombre de 1180, dont le rôle reste encore à définir précisément, se trouvent en situation de jouer un rôle d'interface entre les deux secteurs.

## 5. Décatégoriser les réponses, assurer un continuum entre évaluation et parcours personnalisé

Parmi les préoccupations de nos pays figure celle de la prise en compte de la singularité de l'élève, de ses besoins, aspirations et projets: veiller à ne pas le *dépersonnaliser*. On ne peut en effet parvenir à une compensation, c'est-à-dire à une réduction de l'inégalité des enfants face aux savoirs scolaires, sans *décatégoriser* les réponses pédagogiques. Le scénario unique pour tel niveau ou telle catégorie est appelé à s'effacer au profit d'un panel de scénarii évolutifs et multifformes<sup>17</sup>, les stratégies souples et les plans pédagogiques inclinés à se substituer aux méthodes et programmes standards. Ce, en veillant à conserver le niveau d'exigence requis et à ne pas couper l'élève de sa classe d'appartenance.

Trois questions, parmi bien d'autres, sont ici à considérer. La première concerne l'aménagement du temps scolaire, avec ses possibles dérives d'émiettement et d'une réduction excessive de la présence en classe; la remise en cause des repères habituels d'un cursus scolaire ; la variabilité des rythmes

d'apprentissage: celui plus lent d'un enfant affecté d'une déficience intellectuelle, celui très irrégulier d'un autre enfant atteint d'autisme. La deuxième question a trait aux moyens et supports de transmission des savoirs, dont la gamme mérite sans cesse de s'élargir : manuels scolaires en braille; claviers d'ordinateurs, périphériques et logiciels adaptés<sup>18</sup>; enseignement à distance, avec éventuel soutien pédagogique à domicile, etc.

Enfin, dans un nombre croissant de pays, on s'interroge sur l'évaluation d'un élève à besoins éducatifs particuliers depuis la maternelle jusqu'à son entrée en formation professionnelle ou dans l'enseignement supérieur. Ici et là-bas, on note un manque patent de savoirs, d'outils, de méthodologies: ne sachant pas comment aménager l'évaluation, ou tout simplement évaluer, notamment dans les cas présentant une certaine gravité, on déclare les élèves inévaluables, tant au niveau diagnostique que prédictif, formatif que sommatif. On ne prend pas le temps de voir leurs possibilités. Il ne peut pourtant y avoir de pédagogie personnalisée sans une évaluation personnalisée et constamment actualisée. *Celle-ci est indissociable de la cohérence et de la continuité d'un parcours toujours amendable, révisable, au vu des besoins susceptibles d'augmenter avec le temps ou au contraire de se réduire. La marque d'une école inclusive est la conscience qu'ont les*

<sup>17</sup> Complémentairement aux scolarisations individuelles, il existe en France, à l'école primaire, des scolarisations collectives en classes d'intégration scolaire (12 élèves présentant le même type de besoins éducatifs); au sein de collèges ou de lycées ordinaires, des dispositifs ouverts appelés unités pédagogiques d'intégration (10 élèves ayant des besoins similaires). Dans ces situations de scolarisation collective, ces élèves peuvent être suivis par un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), constitué d'une équipe pluridisciplinaire qui apporte un soutien spécialisé aux enfants et adolescents maintenus dans leur milieu ordinaire de vie et d'éducation : SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce) pour les déficients sensoriels de 0 à 3 ans; SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) pour les déficients auditifs après 3 ans; SAAAIS (Services d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire) pour les déficients visuels; SSAD (Services de Soins et d'Aide à Domicile) pour les enfants polyhandicapés. Dans les situations de scolarisation individuelle, le soutien du SESSAD prend des formes variables selon les besoins de l'enfant: actes médicaux spécialisés, des rééducations dans divers domaines (kinésithérapie, orthophonie, psychomotricité, ergothérapie, etc), intervention d'un éducateur spécialisé, intervention d'un enseignant spécialisé, venant régulièrement dans l'établissement (et éventuellement au domicile de l'enfant) pour des séances de soutien spécifique aux apprentissages.

<sup>18</sup> Les *vouchers*, terme anglais emprunté au domaine du voyage, adoptés ici, décriés là-bas, correspondent à une allocation de moyens supplémentaires pour les équipements adaptés. Cette modalité, digne d'intérêt, n'est toutefois pas dénuée de risques de sur-individualisation des moyens (A noter que dans le langage du tourisme, le *voucher* est un «bon de réservation ou d'échanges» désignant un titre qui permet d'obtenir, par exemple, des prestations dans les hôtels, etc).

enseignants de leur impossibilité à prévoir, de manière fiable, le devenir d'un enfant (Comment savoir précisément ce qui adviendra?) ; leur refus du déterminisme et du fatalisme (Qu'est-il permis d'espérer?) ; leur rejet d'une pseudo-omnipotence du maître qui évalue et refuse de l'être, lui-même ou ses méthodes, au nom de sa liberté pédagogique (Suis-je capable d'accepter les limites de mon propre savoir ?). *Une école inclusive se garde aussi des excès de tests (comme dans les cas de prétendue hyperactivité), pratiqués avec de louables intentions, qui peuvent accompagner les nouvelles nomenclatures, ce que dénonce sévèrement Mary Warnock<sup>19</sup>.*

En outre, la polarisation sur les inaptitudes d'un élève, *directement déduites d'un diagnostic médical*, est dépourvue de sens en pédagogie: elle annihile l'envie de se mettre en mouvement, de se projeter; elle écrase sous un sentiment de néant. Toujours les mêmes ressorts à l'œuvre: on réduit l'enfant à quelques éléments négatifs. Un peu comme si l'on ne voyait d'une aquarelle que les touches sombres; comme si l'on isolait, pour les observer à part, les seules pièces moins claires d'un puzzle.

C'est par une évaluation attentive aux compétences de l'enfant même ténues, à ses émergences, c'est-à-dire ce qui, encore en-deçà des compétences, est en germe, *que l'on évitera le phénomène de discrédit quasi endémique, dont sont victimes ceux que l'on considère encore comme des sous-élèves; que l'on parviendra à désincarcérer leur devenir scolaire.* Comme le prône le rapport 2005-06 du Comité Education et Compétences de la Chambre des Communes en Angleterre<sup>20</sup>, où le démantèlement des institutions ou écoles spécialisées, séparées est en cours, il s'agit de s'engager à favoriser l'excellence pour tous les enfants.

#### **Proposition 5. Assurer un continuum entre évaluation et parcours personnalisé.**

Mise en place, dans une visée de personnalisation des parcours, d'un programme de formation, en un premier temps de formateurs, à l'évaluation des besoins éducatifs particuliers.

## **6. Distinguer les fonctions, garantir un continuum entre enseignement et accompagnement**

Chacun de nos pays l'expérimente, si la réussite d'un parcours de scolarisation est fonction des compétences de l'enseignant, elle dépend aussi d'autres intervenants éducatifs. Cependant, faute de *distinguer* clairement leur fonction, des ambiguïtés et des dérives se font jour. D'un côté, complémentairement au professeur en responsabilité de la classe, un enseignant spécialisé ou de soutien, professionnel de l'enseignement, peut assurer des actions pédagogiques, éducatives ou rééducatives. D'un autre côté, comme en France, des auxiliaires de vie scolaire, individuels ou collectifs, assurent, sous la forme d'un accompagnement, une continuité entre vie quotidienne, transports et Ecole, sans posséder nécessairement de qualification pédagogique. C'est pourquoi la présence de ces accompagnants ne saurait en rien exonérer l'enseignant de sa responsabilité envers tous les élèves. C'est là un point primordial: dans un contexte de diversification des parcours, il demeure comptable, au sein de sa classe, de l'ensemble des

<sup>19</sup> Warnock, Mary, 2005. *Special educational needs : a new look*, n° 11 d'une série de débats politiques publiés par Philosophy of Education Society of Great Britain.

<sup>20</sup> *The Schools White Paper : Higher Standards, Better School For All*, Reports from the Education and Skills Committee, session 2005-06, Londres, House of Commons, 27 janvier 2006.

aménagement et adaptations pédagogiques. La qualité des réponses qu'il apporte est proportionnelle, peut-on dire, à son sentiment de responsabilité. Pas seulement une responsabilité morale, mais une responsabilité professionnelle, qui n'est pas matière à option, avec une sorte d'obligation de moyens supposant des «gestes pédagogiques» observables, mesurables. Le monde médical ne l'a-t-il pas accepté? On voit poindre certains dangers : faire de la présence d'un auxiliaire de vie scolaire un préalable systématique à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ; lui déléguer l'entière responsabilité pédagogique de l'enfant (processus de survalorisation) ; à l'inverse, minorer sa place et son rôle (processus de dévalorisation) ; verser dans la juxtaposition des tâches sans concertation, dans le clivage des deux fonctions.

Or, la véritable fonction d'un auxiliaire consiste, en concertation avec l'enseignant, à favoriser l'autonomisation de l'élève. A cette fin, il lui appartient de contribuer à l'accessibilité des situations d'apprentissage, en optimisant leurs conditions matérielles, techniques et humaines: aide à l'écriture, accompagnement hors des temps de classe, réalisation de gestes techniques ne supposant pas de connaissances médicales ou paramédicales spécifiques, etc.

En France, après vingt ans d'existence, au cours desquelles le nombre d'auxiliaires n'a cessé de s'accroître<sup>21</sup>, cette fonction mérite donc d'être extraite de son ambiguïté et de sa précarité. D'être professionnalisée, en s'élargissant, au-delà du domaine scolaire ou périscolaire, aux autres sphères de vie d'un élève<sup>22</sup>.

### **Proposition 6. Garantir un continuum entre enseignement et accompagnement**

Modélisation et création, au sein d'une profession d'accompagnement de la personne, d'un métier évolutif d'«accompagnant de vie scolaire, professionnelle et sociale», en prenant appui sur les acquis de pays européens.

## **7. Défragmenter l'itinéraire de l'élève, construire un continuum entre ses étapes**

Pour prévenir les obstacles et les ruptures, nous mesurons par ailleurs la nécessité de *défragmenter* les étapes et les domaines de l'itinéraire de l'élève : vie familiale<sup>23</sup>, structures de petite enfance, scolarité, formation professionnelle, emploi, vie culturelle, sport et loisirs, etc. Pourtant, au cours du parcours scolaire lui-même, la chaîne est souvent brisée. Les études européennes montrent que l'école primaire est en général assez inclusive, mais qu'en est-il après ? Le collège et le lycée, puis l'Université restent globalement empreints d'une culture disciplinaire au détriment d'une ouverture aux besoins éducatifs particuliers<sup>24</sup>. A ces stades du cursus, l'organisation même, le manque d'outils nécessaires, le fractionnement disciplinaire, les programmes inappropriés à des groupes hétérogènes, la prépondérance des résultats, la discontinuité de la classe constituent des entraves et accentuent l'écart entre

<sup>21</sup> En juin 2007, on comptait 17900 AVS

<sup>22</sup> Une telle demande émane à la fois de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH) et de l'Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Educative (UNAÏSSE).

<sup>23</sup> A cet égard, nous pensons aux centres d'aide médico-sociale précoce (CAMSP), installés en France dans les locaux des centres hospitaliers ou dans d'autres centres accueillant de jeunes enfants, qui ont été conçus à la fois pour faciliter le dépistage, le diagnostic, la rééducation des enfants âgés de moins de six ans et pour apporter une aide aux familles, des conseils pratiques et l'intervention de personnels spécialisés à domicile.

<sup>24</sup> Cf Meijer, J.W., Victoria Soriano, Victoria, Amanda Watkins, Amanda. 2006. *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe. Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire*, Volume 2, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

aux élèves à besoins éducatifs particuliers et les autres, en augmentant l'effet d'éviction<sup>25</sup>.

Au-delà de l'enseignement secondaire, partout se pose en Europe le problème de l'accès à l'enseignement supérieur en termes de locaux<sup>26</sup>, de services d'accueil, d'accompagnement et d'aides pédagogiques techniques, d'aménagements des examens et concours, de mobilité dans l'espace européen. Une étude réalisée en 2003 par l'OCDE<sup>27</sup> met notamment en évidence, parmi d'autres écueils, l'absence de partenariat ou de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les autres secteurs de l'éducation, de même qu'une approche faussée des étudiants à besoins éducatifs particuliers. On les présume incapables de suivre un enseignement supérieur. Globalement, et en dépit du cadre d'action établi déjà lors de la Conférence mondiale de Salamanque<sup>28</sup>, la phase post-scolaire se révèle insuffisamment préparée. En l'absence de suivi, elle s'apparente à une rupture pour une population justiciable précisément d'un accompagnement élaboré.

Les entraves à la scolarisation et à la formation induisent naturellement les phénomènes de sous-qualification et d'inaccessibilité à l'emploi. Ainsi, en France, 83% des personnes reconnues en situation de handicap ont un niveau inférieur ou égal à un brevet d'études professionnelles. Inemployables, dit-on. En sorte qu'elles connaissent un taux de chômage de 19%, quasiment

trois fois supérieur à la moyenne nationale. Un tiers d'entre elles vit en-deçà du seuil de pauvreté<sup>29</sup>.

La participation à la vie de la cité, dans tous ses aspects, découle directement de la première éducation, du parcours scolaire et universitaire, de la formation. C'est la clé d'une société inclusive.

**Proposition 7. Construire un continuum entre les étapes de l'itinéraire de l'élève**

Obligation pour toute école, tout collège, lycée, Université ou Grande école d'intégrer à son projet d'établissement un programme d'aides et d'accompagnements des élèves à besoins particuliers.

## 8. Désinsulariser la question, élaborer un continuum entre formation, recherche et exercice du métier

Malgré des disparités de durée, de contenu et de modalités, émerge enfin une autre préoccupation commune à nos vingt-sept pays : celle de la formation des personnels d'enseignement, d'accompagnement, de direction, d'inspection de toutes disciplines et spécialités. Dans nombre de cas, hormis les «spécialisés»<sup>30</sup>, ils font l'objet d'une injonc-

<sup>25</sup> En France, en 2006, pour 10 élèves en situation de handicap accueillis dans le premier degré, on en dénombrait 4 dans le second degré et moins de 1 dans l'enseignement supérieur. Cela étant, le nombre de ceux qui sont accueillis en lycée (général, technologique ou professionnel) est passé de 8086 à 9139 entre les rentrées scolaires 2006 et 2007, soit une augmentation de 13%.

<sup>26</sup> La loi prévoit en France l'accessibilité physique des campus et des bâtiments universitaires en 2011

<sup>27</sup> Ebersold, Serge; Evans, Peter. 2003. *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Economique, 192 p.

<sup>28</sup> *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanca, Espagne, 7-10 juin 1994. Le cadre d'action établi dans ce cadre demandait à l'école de faciliter l'entrée des jeunes à besoins éducatifs particuliers dans la vie active et de leur donner les savoir-faire qu'exige la vie quotidienne en les familiarisant avec les compétences de communication nécessaires à un adulte dans la société.

<sup>29</sup> En France, le taux d'emploi des personnes en situation de handicap dans les entreprises reste inférieur en 2007 aux 6% requis par la loi. En 2006, il était de 4,4% dans le privé et 3,5% dans la fonction publique. Selon le nouveau mode de calcul de ce taux, en vigueur depuis 2007, le taux dans le secteur privé est de 2,7%.

<sup>30</sup> Le CAPA-SH est un certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, par lequel un professeur des écoles acquiert une qualification reconnue dans une des 7 options que comporte ce certificat. Le 2CA-SH correspond, lui, à un certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap permettant aux enseignants du second degré d'acquérir, à travers une formation de 150 heures, les compétences nécessaires à l'exercice de leur activité dans des situations diverses liées aux différentes modalités de scolarisation des élèves handicapés (5 options différentes)

tion paradoxale: on leur demande de contribuer activement à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans avoir reçu une formation conçue et dispensée à cette fin. On se cantonne le plus souvent à les sensibiliser ou à leur transmettre des savoirs généraux, émiétés, le plus souvent inopérants, car déconnectés des savoirs d'expériences et de ce que la pratique du métier exige au quotidien. On imagine encore que la dimension personnelle, les qualités humaines, les convictions ou l'expérience suffisent, en négligeant la dimension fonctionnelle. L'une ne saurait pourtant exclure être l'autre: il y a, là encore, nécessité d'un continuum.

Cette impréparation provoque à la fois des peurs irraisonnées, des difficultés d'adaptation didactique et pédagogique, des sentiments d'incompétence et des phénomènes d'épuisement face aux obstacles, parmi lesquels l'effectif de la classe trop élevé ou l'insuffisance de dispositifs de soutien, de matériels adaptés et des heures dédiées à l'accompagnement. Elle met en péril la réussite de la scolarisation, compromet l'application des lois et freine l'évolution de l'École.

Nul ne devrait diriger un établissement sans être lui-même formé en ce domaine. Qui peut ignorer l'effet du leader sur l'implication d'une équipe et le pilotage pédagogique ? Faute d'une formation systématisée, d'une implication de tous, qui ne voit le risque que certains établissements, sous l'impulsion d'un responsable formé, compétent et impliqué, servent de réceptacles ? De la même manière, nul ne devrait assurer la responsabilité d'une classe, appelée par nature à scolariser des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans y être formé. Faire face à la diversité de profils scolaires, parfois très atypiques, cela s'apprend. Ce n'est ni une action d'exception ni une œuvre de

bienfaisance. Cela exige des compétences professionnelles spécifiques<sup>31</sup> pour amener chacun à son meilleur niveau et pour être à même de coopérer, autour d'un élève, avec les parents, les divers professionnels, avec les parents, les établissements et services sociaux ou médicaux... A ce titre, on réinterroge dans certains pays, encore rares<sup>32</sup>, la place accordée aux savoirs disciplinaires dans le processus de formation initiale et on s'efforce d'intégrer, de manière transversale, la problématique des besoins éducatifs particuliers à l'ensemble des questions pédagogiques traitées au cours de la formation, comme l'évaluation, la didactique, le processus d'apprentissage et les stratégies alternatives, la gestion des conflits, les relations avec les familles, l'orientation...

En outre, le manque général d'outils conceptuels pour l'analyse des situations de terrain et les études de cas souligne, d'un côté, la nécessité pour la formation de bénéficier de l'appui de la recherche en sciences de l'homme et de la société qui, en France, n'est pas à la hauteur de l'enjeu, chacun le reconnaît. De l'autre, il met au jour des carences dans l'inventaire, la modélisation et la mutualisation des démarches, des expériences et des outils innovants. Sans cette circulation, de l'énergie inutile se perd, des erreurs se renouvellent.

La formation, initiale et continue, des professionnels est certainement le facteur le plus décisif dans le processus de scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers : elle en constitue le pré-requis, la pierre angulaire, l'outil de cohérence<sup>33</sup>. C'est par la formation que l'on parviendra à *déghettoïser*, *désinsulariser* cette question, pour la situer où elle doit être: dans l'ordinaire de l'exercice des métiers d'éducation, en pleine transformation. Mais cela est vrai pour l'ensemble des professions, qu'elles relèvent du cadre bâti, de l'urbanisme et

<sup>31</sup> Selon la définition du Haut Conseil de l'Éducation pour la formation des maîtres, «une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre»

<sup>32</sup> Tels les Pays-Bas, la Norvège, l'Angleterre ou le Pays-de-Galles

<sup>33</sup> C'est ce que mettent en lumière les études réalisées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

des transports, du soin, de la justice, du tourisme et des loisirs, de l'entreprise. Pour agir sur la culture de nos pays et faire advenir des sociétés inclusives, il n'existe pas d'œuvre plus utile que celle de transmettre des savoirs et des compétences. Sans être à elle seule le sésame, la formation catalyse, elle modifie en profondeur les cultures professionnelles, désormais frappées du sceau de la diversité des besoins. Elle donne un élan novateur.

**Proposition 8. Elaborer un continuum entre formation, recherche et exercice professionnel.**

Etablissement du principe d'obligation de formation initiale sur les besoins éducatifs particuliers et création de commissions d'experts, à l'échelle nationale et européenne, chargées de concevoir les matrices formatives correspondantes, incluant un tronc commun aux métiers d'éducation.

\*\*

Quel est, en résumé, le défi pour nos pays européens? Dans des contextes sélectifs, il est de faire définitivement place à la diversité à l'Ecole, comme partout ailleurs. De promouvoir continûment l'égalité des chances, sans céder sur l'exigence de qualité. De dé-

cliner concrètement le droit à la scolarisation pour les moins dotés, sans freiner l'élévation du niveau global du savoir. De créer un continuum en lieu et place d'une réalité en fragments épars ; de faire communauté à l'Ecole et non de favoriser l'isolement dans des systèmes étrangers les uns aux autres.

Ne parlons plus de «placement». Ne considérons plus les enfants plus fragiles comme des étrangers à intégrer. Leur privation du droit d'apprendre parmi les autres fait injure à l'idée même d'éducation, à celle de dignité. Apprendre et vivre, c'est la même chose: autorisons-les à vivre aussi pleinement que possible. *Faisons fi des écueils et des résistances.* Ensemble, révolutionnons nos modes de pensée et d'action<sup>34</sup>. Et, comme y exhortait le philosophe Alain, «ne craignons pas d'ébranler des systèmes... Toute idée devient fausse au moment où l'on s'en contente»<sup>35</sup>. Comme il le souhaitait pour la philosophie, redonnons à l'éducation sa valeur éthique: tel est le sens de ma dernière proposition. En effet, malgré les préventions françaises vis-à-vis de l'organisation des ordres professionnels, peut-être serait-il temps, à l'instar du Canada, de penser une organisation impliquant plus fortement l'engagement de l'institution et de ses membres.

<sup>34</sup> Cf Gardou, Charles. 2006. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, érès

<sup>35</sup> Alain. 1904. Les marchands de sommeil, Discours de distribution des prix au lycée Condorcet à Paris en juillet 1904.