



Président :  
Laurent MUCCHIELLI

Membres :  
Annabelle ALLOUCH  
Claude AZÉMA  
Stéphanie CLERC CONAN  
Laurence DE COCK  
Benjamin MOIGNARD  
Patrick RAYOU  
Jean-Yves ROCHEX  
Stéphanie RUBI  
Anne-Marie VAILLÉ  
Philippe WATRELOT

**Fédération des conseils  
de parents d'élèves  
des écoles publiques**

108-110 avenue Ledru-Rollin  
75544 Paris Cedex 11  
Tél : 01.43.57.16.16.  
Mail : fcpe@fcpe.asso.fr  
Directrice de publication :  
Carla Dugault.  
ISSN 2554-7720



# LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°25 - AVRIL 2021

## La scolarisation des enfants en situation de handicap

Éric Plaisance, université Paris-Descartes,  
Centre de recherche sur les liens sociaux - CERLIS.

### ■ Résumé

La loi du 11 février 2005 a posé comme principe de base l'accueil en milieu ordinaire des enfants handicapés au nom de l'égalité des droits. La notion d'inclusion s'est substituée à la notion d'intégration et, de fait, la présence d'enfants handicapés a augmenté fortement dans les établissements ordinaires, même si les obstacles restent nombreux, particulièrement au-delà de l'école primaire.

Pour autant, on ne saurait se satisfaire de la seule augmentation de la fréquentation en milieu ordinaire. L'accessibilité ne doit pas être seulement physique, mais éducative au sens large du terme, c'est-à-dire la construction du lien social. Ceci relève d'un engagement de l'ensemble des acteurs scolaires et d'une politique globale d'établissement.

### ■ Le poids historique de l'éducation spéciale

La scolarisation des enfants dits « handicapés » est loin d'être une chose nouvelle mais depuis les années 70, de profonds renouvellements ont eu lieu, aussi bien en France qu'à l'étranger. Traditionnellement, en effet, leur scolarisation avait lieu dans le cadre de structures séparées, soit radicalement séparées, comme dans les instituts spécialisés, par exemple pour sourds et aveugles, ou dans les hospices pour les enfants avec troubles psychiques, ou encore dans des classes spéciales annexées aux écoles primaires ordinaires. C'était le cas des classes dites de perfectionnement, officialisées par la loi de 1909, qui recevaient des enfants « arriérés » considérés comme « perfectibles », contrairement aux enfants reçus dans les asiles relevant de l'autorité médicale (Vial, 1990). Le trait commun de cette éducation spéciale était la séparation, une éducation à l'écart de l'enseignement en commun. D'où aussi l'appellation générique attribuée à ces enfants : l'anormalité, souvent définie en cercle vicieux, c'est-à-dire comme l'inaptitude à suivre l'enseignement dispensé dans les classes ordinaires.

Les contestations du spécial se sont manifestées dans les années 70, non seulement à la suite des critiques générales issues de 1968 à l'égard des institutions (écoles, asiles etc...), mais aussi en fonction des doutes à l'égard de la séparation radicale entre le normal et le pathologique. Les travaux du Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) ont montré l'erreur fondamentale de l'assimilation des phénomènes d'échec scolaire à des

pathologies individuelles et le danger d'une utilisation sans limites de ce modèle explicatif. Des mesures scolaires dites « d'adaptation et de prévention » ont été mises en place au début des années 1970, visant non plus des mesures ségréгатives inspirées par la pathologisation des difficultés scolaires mais, au contraire, des aides à l'égard d'enfants nommés « inadaptés » avec des difficultés diagnostiquées à la charnière entre l'école maternelle et l'école élémentaire, ceci pour éviter des échecs ultérieurs. Les dispositifs actuels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) sont les héritiers de ces orientations novatrices.

La question spécifique du handicap est traitée dans la loi de 1975 « en faveur des personnes handicapées ». Un point essentiel était l'affirmation de « l'obligation éducative », ce qui ne signifiait pas automatiquement une « obligation scolaire », mais posait néanmoins la reconnaissance de l'éducabilité de tous. Les mesures « d'intégration scolaire » dans le sillage de cette loi, sont énoncées au début des années 80 : intégrer scolairement c'est alors la présence en classe ordinaire (intégration « individuelle ») ou l'affectation dans des classes spéciales en école primaire ordinaire (intégration « collective »), ou encore des mesures mixtes au nom du « décroisement » des institutions séparées. Pourtant, une telle politique restait empreinte d'ambiguïté, car contrairement au caractère radical de la politique italienne (loi de 1977) où l'intégration scolaire n'est rien d'autre que la place de l'enfant handicapé en classe ordinaire, la réalité française se caractérisait par une mixité de dispositifs, impliquant aussi l'existence d'institutions médico-éducatives séparées de l'école ordinaire.

### ■ Nouvelles représentations

Les débats internationaux ont modifié les représentations du handicap. La loi française de 1975 se gardait de toute définition et pouvait encore laisser place aux idéologies spontanées (l'enfant inadapté, déficient, infirme, incapable...). D'autres modèles explicatifs, souvent développés par des personnes handicapées elles-mêmes, ont insisté sur le rôle central de l'environnement. Pour la même déficience, on est plus ou moins « handicapé » (mais au sens large de « empêché ») dans les actes de la vie quotidienne, selon les barrières qui sont posées face à l'accomplissement de certains rôles sociaux,

au travail, dans les déplacements etc. (Plaisance, 2009). Les définitions et les classifications de l'Organisation mondiale de la santé, énoncées en 2001, les orientations de la Convention internationale des droits des personnes handicapées en 2006, mettent ainsi en interaction les facteurs individuels et les facteurs contextuels. L'éducation est bel et bien au cœur de telles orientations nouvelles. La question est donc de savoir si l'on doit seulement tenir compte des difficultés d'adaptation d'un enfant au milieu scolaire ordinaire, ou plutôt s'interroger sur les capacités de l'école à s'adapter elle-même à la diversité des enfants, parmi lesquels des enfants reconnus « handicapés ».

Le renversement que constitue l'usage de la notion d'inclusion à la place de celle d'intégration se comprend dans ce contexte. L'éducation inclusive, terminologie issue de la langue anglaise et diffusée par des organismes tels que l'Unesco ou l'OCDE, pose comme principe de base l'accueil dans l'école ordinaire, voire dans la classe ordinaire, au nom de l'égalité des droits, quitte à ce que des modalités diverses d'aide soient appliquées, pour tenir compte des cas individuels. On constate alors un parallélisme très frappant entre ces orientations politiques et les modifications dans la désignation des enfants. Au temps du spécial, la notion dominante était celle de l'enfant anormal. Désormais, on doit allier les caractéristiques de la personne et les facteurs d'environnement. D'où cette expression de « situation de handicap », à condition de bien la comprendre, non comme un nouveau diagnostic limité à la personne, mais comme indiquant des interactions, elles-mêmes modulables. Concernant plus spécifiquement l'éducation, l'expression de « besoin éducatif spécial (ou particulier) » a elle aussi modifié les représentations traditionnelles. Proposée par le rapport britannique de Mary Warnock en 1978, elle présente l'avantage de ne plus reposer sur une coupure entre « non handicapé » et « handicapé » et met en valeur la dimension spécifiquement pédagogique des difficultés. Le rapport donnait même l'estimation chiffrée des élèves susceptibles de nécessiter un soutien spécial au cours de leur itinéraire scolaire : environ 20 % de la population scolarisée. L'usage de l'expression est devenu courant et engage clairement une vision sur les dispositifs et les pratiques pédagogiques destinés à permettre les apprentissages pour tous.

## ■ Vers une éducation inclusive ?

Énoncée au nom de « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », la loi du 11 février 2005 affirme le principe de la formation scolaire pour les enfants handicapés ou présentant un trouble de la santé invalidant. Elle innove plus fortement en instaurant l'obligation d'inscription de ces enfants dans l'établissement scolaire le plus proche du domicile, établissement défini comme « établissement de référence ». Toutefois, leur formation peut être assurée sous des modalités diverses, en fonction du projet personnalisé de scolarisation<sup>1</sup>. Elle a lieu ou bien en école ordinaire (et, là encore, soit en classe ordinaire, soit en dispositif dit « d'inclusion scolaire ») ou bien au sein d'établissements adaptés, y compris médico-éducatifs. Mais la priorité affirmée est celle de l'établissement scolaire destiné à tous.

Dans les faits, la présence des enfants handicapés a fortement augmenté dans les établissements scolaires ordinaires. En 2006, on les estimait à 118 000 ; en 2019, ils sont environ 360 000. De son côté, le milieu spécialisé, c'est-à-dire les établissements hospitaliers ou médico-sociaux, continue à recevoir environ 80 000 enfants. En termes de pourcentages, en 2019, on aurait ainsi 84 % des enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire et 16 % en milieu spécialisé. En complément de ces chiffres globaux, trois remarques peuvent être formulées :

1. La scolarisation en milieu ordinaire peut s'effectuer en classe commune mais aussi dans des dispositifs collectifs (les anciennes classes spéciales ont été rebaptisées « unités localisées pour l'inclusion scolaire - ULIS »).
2. Le nombre d'enfants en milieu scolaire ordinaire diminue régulièrement au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité.
3. Les effectifs en établissements médico-sociaux restent remarquablement stables, aux alentours de 70.000 enfants et adolescents.

Chacun de ces points mériterait des analyses détaillées et des interprétations précises. Bornons-nous à remarquer que les déperditions des effectifs dans les parcours scolaires montrent la fragilité de la continuité, les obstacles restant encore nombreux au-delà de l'école primaire. Les types de difficultés présentées par les enfants jouent aussi un rôle important

dans les orientations : les troubles les plus représentés dans la scolarisation ordinaire (y compris dans les unités ULIS) sont, par ordre décroissant, les troubles intellectuels et cognitifs, les troubles du langage et de la parole, les troubles du psychisme, les troubles du spectre autistique. Viennent seulement ensuite les troubles associés, les troubles moteurs, les troubles auditifs et visuels, les troubles viscéraux. Mais on constate surtout des différences entre les niveaux d'enseignement : dans le second degré, une présence moindre des élèves avec troubles autistiques et une présence plus forte de ceux qui présentent des troubles du langage et de la parole. De plus, les élèves qui présentent un trouble du psychisme sont plus souvent en milieu spécialisé (22 %), alors que ceux qui présentent un trouble du langage et de la parole sont très majoritairement scolarisés en milieu ordinaire (98 %). Quant aux établissements médico-sociaux, ils reçoivent essentiellement des enfants avec troubles intellectuels et cognitifs plus sévères (État de l'école, 2018). Des enquêtes ministérielles ont encore montré que les enfants en situation de handicap scolarisés en école ou en collège sont le plus souvent d'origine sociale « défavorisée », quel que soit le trouble constaté (Le Laidier, 2015).

## ■ Nouvelles rhétoriques ou pistes pour l'action ?

Doit-on dire pour autant que l'école d'aujourd'hui est engagée résolument dans une voie « inclusive » ? De nombreuses critiques ont été énoncées, non sur la loi de 2005 elle-même, mais plutôt sur les faiblesses d'application de ses orientations. Parmi les points litigieux qui ont donné lieu à de nombreuses revendications, on note : la question des enfants restés sans solution d'accueil (ou accueillis en Belgique, surtout pour les enfants avec troubles psychiques) ; la formation de tous les enseignants à cette approche inclusive qui bouleverse les représentations et nécessite d'adopter des pratiques d'accueil et d'éducation tenant compte de la diversité des enfants<sup>2</sup> ; le statut précaire et dévalorisé des « auxiliaires de vie scolaire-AVS » renommés « accompagnateurs des enfants en situation de handicap-AESH » et d'autres contractuels, chargés de l'aide aux enfants handicapés (Belmont, Plaisance, Vérillon, 2011) ; le retard dans les collaborations entre le secteur de l'Éducation nationale et le secteur médico-social. Pourtant, le

(1) Projet élaboré par une équipe pluridisciplinaire et ratifié par la commission des droits et de l'autonomie de la maison départementale des personnes handicapées.

(2) Sans pour autant éliminer les professeurs spécialisés qui ont encore toute leur place, soit dans des unités spécifiques en établissements ordinaires, soit comme personnels d'appui et d'aide grâce à leur expertise, par exemple dans les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), soit encore comme professeurs référents, chargés officiellement « d'assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, ses parents ou son représentant légal ».

nombre d'enseignants spécialisés dans le handicap ou l'aide aux élèves en difficulté est relativement important : leurs effectifs sont estimés à plus de 39 000 en 2018-2019 et les postes des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) à environ 11 000 à la même date. Mais ces postes en RASED avaient été fortement supprimés jusqu'en 2012 et on peut penser que ces diminutions affectent encore les zones géographiques plus fragiles, comme les zones rurales ou les zones dites prioritaires. De manière générale, le rapport des inspections générales en 2018 sur l'aide aux élèves en situation de handicap souligne l'inégale répartition des services et des aides sur le territoire. De leur côté, les aides humaines de la part des personnels sous contrat et non enseignants, comme les AVS puis les AESH, ont connu une forte augmentation (environ 80 000 personnes en 2018-2019) et ont concerné un nombre de plus en plus important d'enfants : en 2018-2019, un total d'environ 49 % d'élèves en situation de handicap sont accompagnés, soit 65 % dans l'enseignement du premier degré et 35 % dans l'enseignement du second degré. Pourtant, ces aides ne répondent pas encore suffisamment aux fortes demandes des parents et des enseignants, aussi bien du point de vue quantitatif que du point de vue qualitatif, c'est-à-dire du point de vue de la qualité de l'aide et de la collaboration avec les professeurs.

C'est face à ces diverses difficultés persistantes de progression vers ces approches véritablement inclusives que de nouvelles mesures incitatives ont été annoncées à la rentrée 2019 par le ministère de l'Éducation nationale en lien avec le secrétariat d'État chargé des personnes handicapées : un service « école inclusive » dans chaque département ; des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) dans le premier et le second degré ; un meilleur accueil des parents ; des modalités de formation des enseignants avec des ressources pédagogiques ; la confirmation de la professionnalisation des accompagnateurs des enfants en situation de handicap (AESH), qui doit rompre avec l'ancien statut des AVS ; des partenariats renforcés avec le médico-social, par exemple, avec des unités d'enseignement dites « externalisées », c'est-à-dire situées dans des écoles et non plus dans les établissements spécialisés médico-éducatifs, principalement pour des enfants avec syndromes autistiques accueillis en école maternelle).

Cependant, l'utilisation trop rapide et trop schéma-

tique de la notion d'inclusion scolaire présente un risque majeur : celui de se réduire à l'accès physique aux établissements scolaires ordinaires et, dans les cas les plus caricaturaux, de ne plus être qu'une référence formelle, voire une rhétorique. On ne saurait se satisfaire de la seule augmentation des fréquentations en milieu ordinaire et de la seule présence d'enfants en situation de handicap parmi les autres. Les situations apparemment inclusives peuvent se retourner en réalités ségrégatives au sein des établissements et des classes ordinaires, c'est à dire produire des « exclus de l'intérieur », selon l'expression que Bourdieu et Champagne utilisaient pour des adolescents relégués dans des sections dévalorisées de l'enseignement secondaire. Sur cette question délicate, des recherches approfondies de type ethnographique dans les établissements et les classes montrent les paradoxes et les difficultés de l'éducation inclusive. Des élèves désignés comme handicapés mentaux qui fréquentent à la fois un établissement ordinaire et un dispositif d'aide interne (dans un « va et vient » entre ce dispositif et les activités communes) témoignent à l'observateur des tensions qu'ils vivent dans les interactions avec les autres et dans les processus d'apprentissage. Ces élèves subissent une « véritable épreuve sociale » dans leurs expériences, du fait même de leur désignation comme « handicapés mentaux » avec ce que cela représente comme valeurs négatives et disqualifiantes. L'objectif d'inclusion scolaire se heurte ici à des logiques sociales et au caractère normatif de l'institution scolaire (Lansade, 2019). D'autres recherches mettent en évidence, même dans les cas favorables, des situations de « liminalité » où les enfants en situation de handicap sont plutôt dans un « entre deux », ni vraiment « exclus », ni vraiment « inclus » (Saint Martin, 2019)<sup>3</sup>.

Au-delà de l'augmentation des présences des enfants en situation de handicap, l'attention à la qualité éducative est impérative, du côté des personnels « accueillants », et particulièrement des professeurs, à leurs capacités à promouvoir un vivre ensemble et à permettre des apprentissages pour tous, et, du côté des enfants, à leur expérience concrètement vécue avec les autres, à leur bien-être personnel. Sous cet angle, si la visée générale des apprentissages est tout à fait légitime pour une institution scolaire, la focalisation souvent très forte des acteurs du système scolaire français sur

(3) Des recherches comparatives, mettant en parallèle les avantages et les inconvénients d'un groupe expérimental (en situation d'éducation inclusive) et d'un groupe témoin (en situation d'enseignement spécial), ont été surtout développées aux États-Unis. Mais elles restent très difficiles à interpréter, étant donné les questions méthodologiques complexes dues aux caractéristiques spécifiques de chaque groupe comparé et aux contextes locaux.

l'acquisition des savoirs disciplinaires, au détriment de la socialisation et de l'épanouissement personnel, peut mettre les élèves en situation de handicap dans des difficultés supplémentaires. L'accessibilité, dans ces conditions, ce n'est pas seulement l'accessibilité physique dans les lieux mais l'accessibilité éducative, dans le sens large du terme, la construction du lien social. C'est une accessibilité qui relève d'une respon-

sabilité collective, d'un engagement de l'ensemble des acteurs scolaires et d'une politique globale d'établissement (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016).

## BIBLIOGRAPHIE

Belmont Brigitte ; Plaisance Éric ; Vérillon Alette. Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés, *Revue française de pédagogie*, 2011, n°174, p.91-106.

Barrère Anne. *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin, 2017.

Bourdieu Pierre ; Champagne Patrick. Les exclus de l'intérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1992, n°91-92, p. 71-74.

Ebersold Serge ; Plaisance Éric ; Zander Christophe. *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport pour la Conférence de comparaisons internationales. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire-Cnesco, 2016. (disponible sur Internet).

*État de l'école 2018*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Paris : ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

*Évaluation de l'aide humaine pour les enfants en situation de handicap*. Inspection générale des Affaires sociales, Inspection générale de l'Éducation nationale, Paris : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, juin 2018.

Gardou Charles. *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès. 2012.

Kron Maria ; Plaisance Éric (ed). *Grandir ensemble. L'éducation inclusive dès la petite enfance*, Suresnes : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), 2012.

Lansade Godefroy. De la difficulté à être reconnus «capables» et «compétents» : des adolescents et jeunes adultes désignés

handicapés mentaux en quête d'autonomie. Alter. *Revue européenne de recherche sur le handicap*, 2019, vol.13, n°1, p. 29-42.

Le Laidier Sylvie, À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement, *Note d'Information*, n° 04, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, février 2015.

Plaisance Éric. *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Autrement, 2009.

Plaisance Éric ; Benoît Hervé (ed). L'éducation inclusive en France et dans le monde, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Suresnes : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), 2009 (numéro spécial n°5).

*Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Paris : ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.

de Saint Martin Claire. *La parole des enfants en situation de handicap. « On sait marcher droit mais de travers »*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2019.

Stiker Henri-Jacques. *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod, 2005 (1ère édition, Aubier-Montaigne, 1982).

Toullec-Thery Marie ; Assude Teresa ; Perez Jean-Michel (ed). Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, n°57 (numéro spécial).

Zaffran Joël. *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : La Découverte, 2007.