

L'école pour tous n'est pas l'école de tous

Cécile Herrou

Résumé

Lorsque l'enfant handicapé dispose de toutes ses facultés de compréhension et d'apprentissage, son inclusion à l'école se réduit à une organisation particulière et à un coût financier. Elle est bien vécue.

Dès lors que l'enfant présente un handicap dont la nature ne lui permet pas d'accéder aussi vite et aussi complètement aux acquis que l'on attend de tout élève, son inclusion se double alors du risque permanent d'exclusion. Cette situation anxiogène propulse inévitablement l'enfant handicapé dans l'échec.

Cet article s'efforce de poser les questions relatives à notre démarche d'inclusion, et montre que ce chantier ne fait que commencer..., jusqu'à ce que l'inclusion n'existe plus puisqu'il n'y aurait plus de risque d'exclusion. Une utopie réalisable ?

Mots-clés

Inclusion/exclusion, scolarité, aménagements.

Cécile Herrou, directrice générale de l'APATE (Association pour l'accueil de tous les enfants), herroucecile@fr.oleane.com

Lorsque nous nous penchons sur la situation d'un enfant pour lequel nous envisageons un passage en CP, malgré les difficultés d'apprentissages engendrées par son handicap, chacun des protagonistes – parents, professionnels de la petite enfance, du soin, de l'Éducation nationale, de l'administration... – convoque ses propres souvenirs émotionnels de sa scolarité. Tous, nous avons en commun cette expérience, plus ou moins satisfaisante, parfois même traumatique.

Nous ne pouvons faire abstraction de cette longue période de notre enfance, lorsque nous envisageons de « mettre à l'école » un enfant dont les potentiels physiques ou psychiques ne sont pas au niveau de ceux des autres enfants. L'expérience scolaire de nos propres enfants et les échanges que nous avons pu avoir avec leurs enseignants sont aussi présents dans nos esprits.

Aussi notre question est : l'école est-elle faite pour cet enfant-là ?

Le terme d'intégration a laissé place à celui d'inclusion pour signifier la démarche de scolarisation d'un enfant handicapé. Tout enfant handicapé admis à l'école fait l'objet d'un PPS¹ et est officiellement comptabilisé comme bénéficiant d'une « inclusion » au nom de la loi de 2005².

L'expression « inclusion » est associée exclusivement aux personnes handicapées, et notamment aux enfants, lorsqu'il leur est permis de vivre en collectivités d'enfants : les lieux d'accueil pour jeunes enfants (crèches, jardin d'enfants...), l'école, les centres de loisirs et de vacances.

Notre expérience dans les établissements de l'Association pour l'accueil de tous les enfants (l'APATE) gérant deux multi-accueil et deux jardins d'enfants pour les enfants de 1 an à 7 ans, et dont une place sur trois est réservée aux enfants handicapés ou atteints de maladie chronique

1. PPS : projet personnalisé de scolarisation.

2. Loi de 2005 : *Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*

invalidante, nous a amenés à reconsidérer le terme d'« inclusion » et surtout à repenser la nature de cet accueil des enfants handicapés dans les cercles de vie destinés à *tous* les enfants, au regard de la loi.

Pour les jeunes enfants de moins de 6 ans (avant l'école primaire), *l'inclusion n'existe pas...* ou bien elle constitue intrinsèquement un passage obligé pour tout enfant – avec ou sans handicap – qui naît à la vie sociale, concrétisée par son entrée en collectivité destinée aux jeunes enfants.

Loin de nous, l'idée que les enfants handicapés ne nécessitent pas d'aménagements particuliers très concrets réclamant une organisation inhabituelle (matériels spécialisés, classe en rez-de-chaussée, accompagnement d'une tierce personne...) à laquelle s'ajoute une réflexion collective et individuelle de la part des professionnels concernés par l'éducation, l'instruction et le soin de ces enfants « à besoin particuliers ». Il n'en reste pas moins que la démarche dite d'inclusion n'est pas directement proportionnelle en termes d'effort à l'existence même d'un handicap et, en tout cas, à sa nature et à sa gravité. Et ce aussi bien du point de vue de l'enfant que de celui des éducateurs ou des enseignants.

La révélation d'un handicap est un traumatisme et une épreuve pour celui qui le porte comme pour ses parents, sa famille. Pour autant, la lourdeur ou la nature du handicap ne s'accompagne pas toujours de difficultés à vivre parmi les autres. Bien des enfants, nullement handicapés, ont du mal à accepter et à s'adapter à la collectivité. Nombreux sont ceux qui de l'école ne s'approprient pas les enseignements dispensés, pour diverses raisons sans rapport avec un handicap, alors que bien des personnes handicapées ne rencontrent aucune difficulté à s'adapter au cursus scolaire conçu pour tout le monde. L'organisation ou les compromis faits aux habitudes pour accueillir un enfant, un élève, un étudiant « pas comme les autres » ne peuvent justifier que l'on nomme « inclusion » le fait qu'ils soient parmi ses pairs pour bénéficier des savoirs – au sens large – théoriquement proposés à tous.

Il convient d'admettre que ne peuvent rejoindre l'école certains enfants autistes ou psychotiques en très grande souffrance au contact des autres. « Leur vocation », s'il m'est permis de dire, n'est-elle pas justement de mettre en échec et de souligner par leur comportement inadapté les failles toujours à l'œuvre de tout système aussi réfléchi soit-il ? Sans doute, en cela même, ces enfants ont une grande utilité pour améliorer la condition de *tous* les élèves.

La démarche d'inclusion à la crèche, à l'école maternelle, en jardin d'enfants, en faveur des enfants les plus récalcitrants à la compagnie des autres et aux règles de la collectivité, reste extrêmement encadrée : temps de présence limité, dans le cadre d'activités ciblées... et s'avère souvent impossible. En la matière, il convient de témoigner du succès des équipes d'accueil des établissements de l'APATE. Mais ces dispositions de nature beaucoup plus abstraite – réflexion, introspection, acquisition de connaissances relatives aux enfants souffrant de troubles psychiques – réclament une volonté institutionnelle et de tous les professionnels engagés dans ce travail.

Concernant les enfants souffrant de dysfonctionnement psychique ayant pour conséquence une impossibilité de s'approprier un tant soit peu une « posture » d'élève, l'école primaire ne peut être une solution. Il en est de même pour les enfants polyhandicapés ou très déficients intellectuellement pour lesquels l'école ne fait pas du tout sens. L'objectif au nom de la loi ne peut pas être : ensemble à tous moments, n'importe où et dans n'importe quelles conditions. Car l'inclusion sous cette forme s'est déguisée pour masquer une véritable exclusion, dans la mesure où l'enfant peut au mieux être là sans que cette décision signifie quelque chose pour lui, au pire en souffrir.

Notre pratique depuis plus de vingt ans d'un accueil collectif – sans condition – des jeunes enfants handicapés au même titre que les autres, jusqu'à leur 6 ou 7 ans, suppose que nous participions avec les parents, les équipes administratives (MDPH) et de soin, à l'organisation de l'orientation de l'enfant après son séjour au sein des établissements de l'APATE.

Compte tenu de la nature et de la gravité des pathologies présentées par les enfants handicapés qui fréquentent nos établissements, la grande majorité rejoint des dispositifs ou des établissements spécialisés (IME, hôpitaux de jour, CLISS...). Quelques-uns intègrent le CP de « la grande école ».

Je me propose de faire état des conditions « d'inclusion » de Camille, âgée de 7 ans, en CP depuis la rentrée, au sein de l'école de son quartier.

Avant de relater cette démarche « d'inclusion », nous insistons sur le fait qu'à notre sens, il n'est intellectuellement pas correct de parler d'inclusion à l'école pour tout enfant présentant quelque handicap que ce soit.

En l'état actuel de nos représentations, l'inclusion à l'école concerne les enfants qui ne sont pas en mesure d'accéder aux apprentissages scolaires proposés aux enfants de leur classe d'âge sans que soit mis en place un dispositif particulier, notamment le soutien d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS) de façon partielle ou permanente. Mais, alors même qu'ils sont comptabilisés comme enfants handicapés bénéficiant d'une inclusion, pouvons-nous parler vraiment d'inclusion dans le cas d'un enfant malentendant dont l'appareil auditif compense sa surdité ? Pouvons-nous parler d'inclusion dans le cas d'un enfant malvoyant dont les lunettes suffisent simplement, en étant au premier rang, pour lire les consignes et écrire ? Peut-on parler d'inclusion pour un enfant autiste calme et – trop – adapté dont les performances scolaires le placent en tête de classe et pour lequel la question essentielle est de savoir s'il conviendrait qu'il rejoigne une école pour enfants à haut potentiel ? Pouvons-nous parler d'inclusion pour un enfant atteint d'un handicap moteur – parfois très lourd – même s'il bénéficie d'un auxiliaire de vie scolaire pour se rendre aux toilettes, prendre ses repas, alors qu'il suit une scolarité classique, assis dans son fauteuil plutôt que sur une chaise, derrière une tablette plutôt qu'un bureau, et utilisant un ordinateur, plutôt qu'un cahier ? Pouvons-nous parler d'inclusion lorsqu'un enfant fait l'objet d'un traitement antiépileptique efficace, même si le risque zéro de la survenue d'une crise n'est pas

garantie ? Pouvons-nous parler d'inclusion, lorsqu'un enfant allergique apporte son panier repas pour déjeuner avec ses copains ?

Sans doute parle-t-on en effet d'inclusion puisque cette démarche est associée à la réalité d'un handicap, physique ou psychique, quand bien même il ne génère pas de véritables problèmes de vie en collectivité. Sans doute parle-t-on en effet d'inclusion puisque certains de ces enfants n'avaient peut-être pas trouvé place à l'école avant la loi de 2005 qui prescrit une adaptation de l'environnement afin d'assurer aux personnes handicapées les mêmes chances de réussite à l'école et au travail que les personnes valides. Sans doute, puisque ce ne sont que des enfants de ce type qui sont effectivement accueillis.

Pourtant les enseignants, tout en manifestant leur fierté de compter ces enfants parmi leurs élèves, témoignent tous avoir beaucoup plus d'écueils pour enseigner à certains enfants pour des raisons sans relation avec le handicap.

En présence de ces enfants, malgré leur étiquette de handicapé, les appréhensions, les peurs tombent. Cette découverte d'avoir affaire à un élève comme les autres surprend les enseignants. Soudain, l'élève n'est plus caché par son handicap. Cette révélation modifie profondément leur regard sur les élèves handicapés qu'ils ont souhaité accueillir ou que la loi leur impose, à condition que les enseignants n'aient pas le sentiment de rencontrer des obstacles en dispensant leur enseignement.

Si l'on tient compte de ce qu'est l'école : le lieu de l'acquisition du savoir, de connaissances intellectuelles, pourquoi parle-t-on d'inclusion lorsque ces potentiels ne sont pas entamés par le handicap, alors même que les dispositions à prendre pour accueillir cet enfant sont loin d'être insurmontables ?

Ne peut-on pas réserver ce terme d'inclusion pour qualifier l'admission d'un enfant ayant des troubles de l'apprentissage scolaire du fait de la nature de son handicap ou de la maladie chronique, nécessitant une observation et une analyse de ses difficultés, et une prise en compte de ses limites et, compte tenu de cette réalité aussi de ses progrès, sans

que cela remette en cause sa présence dans le groupe classe ? Et même si cet enfant handicapé n'atteint pas le niveau généralement requis ?

Si l'inclusion s'accompagne du risque d'exclusion, comme dans le cas que nous allons relater ici, cette épée de Damoclès constitue une exclusion de fait, déguisée en inclusion simplement parce que l'enfant est présent physiquement dans la classe, mais est-il vraiment inclus ? C'est-à-dire accepté alors même que ses lacunes, ses écarts, ses limites, ne sont pas supportés ?

Doit-on pour autant remettre en question son statut d'élève ? La scolarisation d'un enfant handicapé, la véritable, n'est-elle pas cette capacité de l'école à permettre à ce type d'enfant de trouver sa place singulière d'élève ?

Tina, la maman de Camille est alertée par une question récurrente de sa fille : « pourquoi j'ai pas une maîtresse gentille ? »

Questionnée plus avant, Camille explique que la maîtresse la gronde quand elle ne comprend pas. Tina tente une supposition : « Peut-être que tu n'écoutes pas assez... » Camille affirme qu'elle essaye de comprendre, mais qu'elle n'y arrive pas, alors « je pleure et la maîtresse crie ! » dit-elle « et la maîtresse fait une tête comme ça », et Camille de froncer les sourcils, de durcir le regard, et d'imiter la maîtresse : « C'est pas moi qui vais faire ton travail à ta place ! »

À plusieurs reprises, Tina tentera de s'entretenir avec l'auxiliaire de vie scolaire de Camille, présente à ses côtés à temps plein. En vain, elle constatera que l'AVS est fuyante. Elle finira par « l'intercepter » à une sortie d'école. Celle-ci l'abordera en lui disant : « Normalement, on n'a pas à vous parler, seulement en réunion ! » Tina exprimera tout de même son inquiétude, l'AVS dira : « La maîtresse n'est pas là pour martyriser Camille... elle élève la voix. » Camille se plaint aussi de son AVS qui lui dit qu'elle ne comprend rien. Mais qu'a donc compris cette AVS de son rôle ?

Tina attend d'obtenir un rendez-vous avec la maîtresse. En l'absence de la directrice en arrêt maladie, elle a informé le référent de la MDPH de la situation et de sa souffrance à voir sa fille « tétanisée » dès le

dimanche après-midi à l'idée de retourner à l'école. Elle craint que Camille ne soit profondément malheureuse, elle réclame son retour à La Caverne d'Ali Baba où elle a passé trois années.

Voici le compte rendu joint au dossier d'orientation de Camille qui a fait l'objet d'une demande d'inclusion en CP avec une AVS à ses côtés.

« Camille fréquente le jardin d'enfants – La Caverne d'Ali Baba – depuis septembre 2010. Ce jardin d'enfants a pour vocation de réserver une place sur trois aux enfants en situation de handicap ou présentant des difficultés.

Apprentissages préscolaires (niveau grande section de maternelle).

Camille ne présente pas de difficultés particulières au niveau du raisonnement : elle dénombre jusqu'à 10, les exercices relatifs aux tableaux à double entrée, les mots croisés sont exécutés par Camille de manière satisfaisante.

Camille parvient à écrire en cursive, entre deux lignes.

Sur le plan purement scolaire, le niveau de Camille est normal compte tenu de son âge.

Sur le plan relationnel, Camille a noué des relations avec des camarades de son âge. Camille n'est jamais mise à l'écart, bien qu'elle puisse se conduire maladroitement : bougonne, se fâche, exige de tenir un rôle précis dans le jeu, du coup, Camille peut déclencher des comportements d'agacement de la part des camarades avec lesquels elle joue, mais sans grande conséquence.

Camille est une enfant très sensible, elle gère difficilement ses frustrations. Probablement se rend-elle compte de ses difficultés par rapport aux capacités de ses camarades. Par exemple, Camille peut éclater en sanglots parce que la maîtresse a choisi un autre enfant pour inscrire la date au tableau...

Elle semble vouloir prouver ses compétences à l'adulte mais aussi aux enfants de sa classe.

Camille a besoin d'être encouragée, valorisée et de démontrer aux autres, comme à elle-même, qu'elle y arrive. C'est pourquoi l'éducatrice l'interroge après tous les autres enfants pour lui donner le temps d'enregistrer la consigne et d'y répondre en s'inspirant des réponses des autres enfants.

Le problème essentiel de Camille est celui de la concentration : elle peut soudainement décrocher. Il est important que l'adulte "la ramène" à son travail. Il semble que l'émotion soit intense et que Camille ait alors besoin de s'évader. Camille peut sans problème réciter une poésie à haute voix devant la classe, bien que la prononciation des "s" et "ch" soit approximative. Camille excelle dans cet exercice de mémoire ; de s'en acquitter est pour elle une preuve de ses compétences face aux autres enfants.

Pour toutes ces raisons, Camille aura besoin d'un AVS à ses côtés en CP pour l'encourager et lui rappeler les consignes, la soutenir, afin qu'elle achève le travail demandé. »

Cette situation est-elle particulière et isolée ? sans doute, puisque l'inclusion d'enfant comme Camille, étiquetée comme ayant des difficultés – souvent relatives – d'apprentissage est exceptionnelle par rapport à l'inclusion d'enfants atteints de troubles moteurs, sensoriels, présentant certaines maladies chroniques invalidantes ou certaines formes d'autisme, mais n'ayant aucun trouble de la compréhension. Dans ces derniers cas, d'après les témoignages des parents et des enseignants, passée la mise en place d'une organisation autour des enfants – l'obtention d'une AVS, condition permettant une aide matérielle dans la classe, la prise des repas, le déroulement des récréations... –, la constatation de la réussite scolaire de ces enfants souvent performants rassure les enseignants et même les conforte dans leur participation à la mission d'inclusion, promulguée par la loi.

Il n'en va pas de même avec les enfants dont les apprentissages scolaires ne vont pas de soi.

Nous savons que de nombreux enfants valides ne parviennent pas, pour des raisons complexes de conditions de vie sociale et familiale, à

accéder au niveau requis, mais ces derniers ne sont pas d'emblée repérés comme des enfants privés de certains de leur moyens. Loin de nous l'idée qu'il serait souhaitable pour des enfants comme Camille de ne pas être identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage, mais tout se passe comme si l'acceptation qu'ils aient accès à l'école pour tous exige d'eux les mêmes compétences que les autres, dès lors qu'on leur fournit un AVS, sans véritable formation (ni même peut-être de motivation) et qu'ils bénéficient, comme c'est le cas de Camille, d'un groupe de soutien scolaire, une fois par semaine !

Il apparaît que dès lors qu'un enfant en situation de handicap est admis à l'école, il doit prouver sa capacité à suivre, puisque l'école a bien voulu l'admettre.

D'après son premier bulletin scolaire, avant Noël, le niveau de Camille est à peu près correct en numération ; son graphisme laisse à désirer ; quant à la lecture, il est mentionné que Camille n'a pas acquis la lecture. En fait Camille fait des progrès en lecture dans le cadre de sa séance d'orthophonie qui complète la méthode globale utilisée par la maîtresse, par une méthode syllabique. Lorsque Camille est en confiance, elle parvient à lire, même si sa lecture n'est pas encore aussi fluide que celle des enfants de sa classe.

Dans ce contexte, le risque pour Camille est qu'elle soit orientée vers une CLIS³ alors qu'elle est en capacité de nouer des relations amicales avec des enfants « sans problème » de sa classe d'âge.

« L'inclusion » est par nature une équation complexe à résoudre. Elle demande un travail de la part de tous les protagonistes. Les paramètres sont difficiles à définir, mais s'ils ne sont pas pris en compte simultanément, l'échec est inévitable : l'enfant déprime, les parents s'inquiètent, l'enseignant se décourage, les soignants s'en désolent.

Même si toutes les conditions environnementales sont mises en place conformément à la loi de 2005, il ne peut être attendu que tous les

3. CLIS : classe d'inclusion scolaire.

enfants en situation de handicap atteignent le niveau requis au même titre que leurs camarades valides.

L'injonction semble être : « Tu as un AVS à tes côtés, les rééducations nécessaires, les installations dont tu as besoin... Tu as donc les mêmes chances pour réussir que les autres. » Et inconsciemment : « Tu es même plus que tous contraint d'honorer les efforts faits par notre société en nous prouvant tes (nos) compétences. » Ainsi le handicap semble être nié dans sa complexité, comme les conséquences qui en découlent.

Le fait d'être atteint d'un handicap, d'une maladie chronique invalidante ne diminue en rien le besoin de nombreux enfants de vivre parmi ceux qu'ils considèrent comme étant leurs pairs. Dans ce cas, peut-on les priver de leur compagnie ?

Si les élèves de sa classe peuvent en toute quiétude suivre leur propre cursus, l'élève handicapé peut, même avec un écart dans ses acquis, bénéficier non seulement de l'enseignement en tant que tel, mais aussi et peut-être surtout, de cette vie en société conçue pour tous les citoyens, dans la première partie de la vie.

Ainsi se découvriront sans doute comme chez Dagobert, Gulliver, et Ali Baba⁴, d'autres richesses qui questionnent en continu et en profondeur nos valeurs et ainsi contribuent à nous débarrasser de nos aliénations.

4. Établissements/APATE : La Maison Dagobert, l'école Gulliver, la Caverne d'Ali Baba.