

« Sur la route » de l'accessibilité pédagogique universelle

Ambiguïtés des politiques publiques et freins institutionnels

Hervé BENOIT

INS HEA - Université Paris Lumières / GRHAPES (EA 7287)

Montpellier – Université Paul Valéry / CRISES (EA 4424)

PLAN DE L'INTERVENTION

- **Introduction : Place de la compensation dans le « modèle » universel de l'accessibilité**
- **I. Compensation et accessibilité : articulation dans les politiques publiques**
- **II. Le choix de la loi française : répondre à des besoins ou reconnaître le « handicap » ?**
- **III. La conception des besoins en Europe : avancées et retours**
- **En conclusion : les quatre barrières à l'accessibilité**

Introduction

- « On entend par *conception universelle (universal design)* la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure du possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale » (CRDH, 2006).
- Une telle définition extrait le « modèle » universel des approches sectorielles de populations spécifiques : il ne s'agit pas tant de « réintégrer » des personnes exclues que de prévenir des risques de discrimination.

Article 2 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006)

Introduction (suite)

- La condition première de l'inclusion sociale apparaît donc clairement comme celle de l'accessibilité, même si elle « n'exclut pas » dans un second temps les réponses compensatrices individuelles (« les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires »).

Article 2 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006)

Introduction (suite)

- La dimension anthropologique est celle de la « cité » :
 - qui suppose qu'il n'est pas suffisant de combler les besoins de « bien-être organique » qui relèvent du « vivre » (Gardou, 2012) ;
 - mais qu'il convient de ne pas priver les personnes de leur « désir d'exister », car « l'homme vit principalement dans les autres et non en lui-même » (Scheler, 1913).

Introduction (suite)

- La dimension sociologique est celle de l'identité et du « rôle social » :
 - qui suppose en général qu'aucun obstacle n'entrave l'exercice des rôles sociaux par lesquels se forge l'identité personnelle et sociale (Ebersold, 2013) ;
 - qui suppose en particulier que les conditions capacitantes soient réunies pour permettre aux personnes d'endosser les rôles sociaux qui caractérisent d'abord le statut d'élève, puis le passage à l'âge adulte (*Ibidem*)

I. Compensation et accessibilité dans les politiques publiques

I.1 Une relation de proportionnalité inverse

- L'effort collectif d'accessibilisation, qui vise l'environnement, et l'attribution de compensations, qui répond aux incapacités particulières de la personne, ne s'articulent pas l'un à l'autre selon une relation d'équilibre ; ils sont liés par une relation de proportionnalité inverse.

I.1 Une relation de proportionnalité inverse (suite)

- Un déficit d'accessibilité entraîne plus de compensation, et fait courir le risque de la stigmatisation, tandis qu'un déficit de compensation augmente la pression sur le droit commun et méconnaît la singularité individuelle des besoins. Le problème est donc moins de trouver un juste équilibre entre ces deux démarches que de les hiérarchiser l'une par rapport à l'autre.

I.1 Une relation de proportionnalité inverse (suite)

- Les mesures compensatrices sont considérées comme la pièce manquante d'une organisation physiologique déficitaire qui, ainsi complétée, devient assimilable à un élève « normalisé », conforme au modèle attendu, exonérant ainsi l'éducateur ou l'enseignant de l'identification des obstacles (*barriers*) présents dans la situation d'apprentissage.

I.2 Compensation et intégration scolaire

- L'« intégration scolaire » est soumise à la double condition de l'efficacité des aides compensatrices et de la capacité d'adaptation des élèves handicapés qui doivent apporter la preuve qu'ils peuvent s'assimiler au milieu scolaire ordinaire ; elle repose donc sur les suppléances humaines et techniques et sur les épaules de l'élève handicapé, mais ne questionne pas la capacité du système à prendre en compte la diversité des besoins individuels.

I.2 Compensation et intégration scolaire (suite)

- Le statut d'« élève en intégration » relève ainsi d'une forme de « précarité scolaire » : il présente une double isomorphie avec celui de travailleur précaire (contrat à durée déterminée) et celui de personne étrangère à un pays, placée sous la menace d'une « reconduite à la frontière » (ici celle du milieu scolaire ordinaire), si elle ne fait pas preuve des capacités d'adaptation requises (savoir correctement s'exprimer dans la langue du pays d'accueil).

I.3 Surinvestissement et surreprésentation » des approches compensatrices

- Les normes de sélection et d'orientation dans les systèmes scolaires et les habitudes de catégorisation des publics dans le champ du handicap se conjuguent dans de nombreux pays pour produire un « surinvestissement » et une « surreprésentation » des démarches compensatrices (aides techniques et humaines ; auxiliaires de vie scolaire en France, maître de soutien en Italie...). Il s'agit de normaliser l'enfant et de nier sa singularité.

II. Le choix de la loi française : répondre à des besoins

II.1 Des incapacités aux besoins

- La loi française actuelle (2005) n'a pas pour objet, comme celle de 1975, de s'appuyer sur l'identification des déficiences et des incapacités afin de « reconnaître le handicap » en tant que catégorie sociale, mais d'évaluer les besoins des personnes.
- Néanmoins, les résistances dans les pratiques ne sont pas seulement le fait d'une inertie de professionnels (école et santé) incapables d'accepter le changement, mais s'appuient sur certaines ambiguïtés des fonctionnements institutionnels.

II.2 Un choix ambigu : besoins de compensation ou besoins d'accessibilisation ?

- Dans l'éducation, l'évaluation des besoins de l'élève handicapé donne lieu à un « plan personnalisé de compensation » (PPC). Le principe d'action en vigueur consiste donc à dégager les besoins de la personne dans son environnement plutôt que de dégager les besoins d'accessibilisation de cet environnement. On est encore loin du renversement du processus de normalisation consistant à passer du « modèle d'intégration réadaptatif » au modèle d'accessibilisation des milieux de vie.

II.2 Un choix ambigu : besoins de compensation ou besoins d'accessibilisation ? (suite)

- C'est en ce sens que l'on peut parler d'une « gestion technique de la différence », ancrée dans les processus compensatoires et centrée sur des déficits sociologiquement construits et attribués à la personne.
- Cette gestion *technique* de l'exclusion sociale et scolaire pourrait être l'un des effets produits par le néolibéralisme : un moyen de pathologiser des comportements dont la vision bio-médicale peine à prendre en compte la dimension sociopolitique et anthropologique (Toledo, 2015).

Forum international *Medicalização da educação e da sociedade*
São Paulo, 2013

III. La conception des besoins en Europe : avancées et retours

III.1 Avancées de la conception des besoins en Europe

- Le rapport Warnock de 1978 oscille entre un « modèle de compréhension interne à l'apprenant » et une conception du « besoin d'aide situé » défini relativement aux « obstacles » rencontrés par l'élève dans son parcours de vie et d'apprentissage.
- Certains chercheurs rejettent même la notion de besoins et préfèrent une approche « polycentrée » s'intéressant au « devenir de la personne et à l'effet capacitant des pratiques ».

III.1 Avancées de la conception des besoins en Europe (suite)

- A l'origine, le rapport Warnock s'était attaché à extraire la question de l'éducation des jeunes handicapés de la logique médicale des catégories de déficiences pour la recentrer sur un modèle plus pragmatique et moins stigmatisant, celui des *special educational needs*.
- L'intention explicite des rapporteurs de 1978 était de critiquer la distinction entre le normal et le handicapé (*handicapped*) et de promouvoir l'idée d'un continuum entre tous les *besoins*, sans chercher à rapporter certains d'entre eux à une catégorie de déficience

III.1 Avancées de la conception des besoins en Europe (suite)

- La transversalité de l'approche des *besoins* dans une visée éducative universelle, englobant l'ensemble des élèves en difficulté, conduit logiquement à l'idée de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants accueillis antérieurement dans la filière spécialisée ; elle invite à la réorganisation du système d'enseignement sur la base d'un projet pour tous (*design for all*), capable d'apporter à chacun les réponses adaptées en terme d'accompagnement et de soutien. C'est la notion d' « accessibilité pédagogique » qui émerge, en relation avec une conception non médicalisée des difficultés des élèves.

III.2 Retours en arrière de la conception des besoins en Europe

- Mais à peine advenu, le modèle de compréhension relationnel et interactionnel du besoin est battu en brèche par le retour des catégorisations déficitaires, perçues comme indispensables par le législateur pour délimiter des populations d'« ayant droit » et organiser le financement des aides additionnelles.
- **Royaume Uni** : *Education Act* de 1981 qui a organisé le tri des différents types de besoins : *statement* en cas de situation de handicap, *assessment* pour des difficultés scolaires.

III.2 Retours en arrière de la conception des besoins en Europe (suite)

- **Italie** : Décret présidentiel de 1994, qui attribue le maître de soutien à l'élève handicapé, via le *certificazione di handicap* délivré par une commission exclusivement constituée de médecins, dans le cadre de l'ASL (Agence sanitaire locale).
- **Belgique** : Décret du 3 mars 2004 en Belgique, qui scinde l'enseignement spécialisé en plusieurs types pour répondre à des « "besoins éducatifs" déterminés en fonction du handicap principal commun à [un] groupe ».

III.2 Retours en arrière de la conception des besoins en Europe (suite)

- **Belgique (suite)** : L'enseignement spécialisé est scindé en plusieurs types qui sont chacun, comme le précise le décret du 03/03/2004, « *adaptés aux besoins éducatifs généraux et particuliers des élèves relevant de l'enseignement spécialisé appartenant à un même groupe, besoins qui sont déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe* ».

III.2 Retours en arrière de la conception des besoins en Europe (suite)

- **Belgique (suite)** : L'enseignement fondamental spécialisé est organisé en quatre degrés de maturité en fonction du type et non en cycles d'années d'études comme dans l'enseignement ordinaire :
- Pour le type d'enseignement 2 concernant donc les élèves atteints d'un retard mental modéré ou sévère, ils sont définis comme suit:
- maturité I : niveaux d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation
- maturité II : niveaux d'apprentissages préscolaires
- maturité III : éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation)
- maturité IV : approfondissements

III.2 Retours en arrière de la conception des besoins en Europe (suite)

- **Belgique (suite)** : Pour les autres types d'enseignements, les degrés ont été définis comme suit :
- maturité I : niveaux d'apprentissages préscolaires
- maturité II : éveil des apprentissages scolaires
- maturité III : maîtrise et développements des acquis
- maturité IV : utilisation fonctionnelle des acquis selon les orientations envisagées

III.2 Retours en arrière de la conception des besoins en Europe (suite)

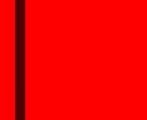
■ Belgique (suite) :

Types d'enseignement	Élève présentant	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire
1	un retard mental léger		X	X
2	un retard mental modéré ou sévère	X	X	X
3	un trouble du comportement et/ou de la personnalité	X	X	X
4	une déficience physique (neuromotrice)	X	X	X
5	une affection corporelle et/ou mentale	X	X	X
6	une déficience visuelle	X	X	X
7	une déficience auditive et/ou une carence importante de la communication (dysphasie sévère)	X	X	X
8	des troubles des apprentissages (aphasie, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie,...)		X	

CONCLUSION : Les quatre barrières à l'accessibilité

- Le « surinvestissement » et la « surreprésentation » des démarches compensatrices à l'école en appui sur des discours de la « protection » et de la « fragilité » constituent une première barrière.
- Les habitudes managériales fondées sur la sélection et les filières représentent des risques réels de détournement du principe d'universalité. La conditionnalité de l'accueil en milieu ordinaire et sa subordination à la compensation des incapacités est une deuxième barrière.

- **Un troisième obstacle réside dans le déficit d'identité sociale lié à la précarité du statut scolaire de l'« élève en intégration »** : il ne peut que « vivre » parmi ses pairs, mais « sans exister » comme ses pairs, ce qui en fait la victime de « la plus cruelle des exclusions » (Gardou).
- Enfin **l'ambiguïté de la notion de « besoins éducatifs particuliers »**, entre une conception interne à l'apprenant et approche située définie relativement aux obstacles, constitue **un dernier obstacle majeur**, car elle réduit le besoin à la répercussion du trouble et laisse croire qu'on pourrait le compenser a priori, en dehors des facteurs incapacitants.



Merci de votre attention