

Les conditions d'une culture partagée

Michel CHAUVIERE

Directeur de recherche au CNRS

Centre de recherche de science administrative (CERSA)

Université Paris 2

Éric PLAISANCE

Professeur des Universités

Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS)

Université Paris Descartes

Publié dans : *Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, 2008, n°27, p. 31-44.

Introduction

Plus que jamais, l'actualité appelle à la réflexion sur la dualité structurelle du champ éducatif français : un fort système normal, d'un côté, un sous-système spécial, de l'autre ; et sur les ponts qui les rapprochent, tout en maintenant leur séparation institutionnelle, juridique et idéologique.

Prolongeant l'esprit de la loi de 1975, puis certaines initiatives plus concrètes du gouvernement Jospin, la législation la plus récente (2005) réaffirme en effet, haut et fort, le droit à la scolarisation pour tous et, par voie de conséquence, la nécessité de l'intégration scolaire de tous les enfants handicapés. Tout récemment, cette finalité est devenue promesse du nouveau Président de la République, avec toutefois des arguments plus nourris de défense des (malheureuses) victimes que d'annonce d'une politique d'éducation nationale enfin globale !

En s'en tenant à son énoncé simplifié, un tel projet n'est certainement pas contestable. Il témoigne de la force et de la pérennité du contrat républicain. Cependant, vu le poids des normes et ressources communicationnelles sur les choix politiques, les conditions de son

énonciation et ses implicites sont devenus aussi importants que son contenu explicite. Ainsi, en parle-t-on aujourd'hui plus souvent comme d'un droit individuel au bénéfice de l'école, alors considérée comme un service rendu aux familles, que comme une mesure d'équité, si ce n'est d'égalité, entre tous les jeunes français, quelle que soit leur situation personnelle, familiale ou socio-économique. Les intérêts particuliers des enfants handicapés sont alors décrochés de l'intérêt général, pour être simplement considérés comme des droits entravés par différents dysfonctionnements du marché scolaire. Sur ce point la norme républicaine se trouve donc sérieusement affaiblie.

Finalement, si la cause est belle, elle mobilise sans réflexion collective suffisante à la hauteur des enjeux qu'elle révèle : ni sur les raisons de cette dualité, ni sur la réalité complexe des prises en charge hors l'école, ni sur la réforme du système scolaire impliquée par une telle mesure, ni sur les limites des stratégies d'accompagnement censées magiquement assurer le retour à l'égalité. Dans le même temps, elle contribue certes à créer des emplois de proximité, mais ils sont de faible qualification, et cette orientation contrarie ou, à tout le moins, émousse le principe de professionnalité dans le champ éducatif.

Dans cette contribution, nous avons analysé la question des conditions d'une culture partagée selon trois axes principaux : d'abord, les ancrages historiques lointains des clivages sectoriels encore visibles, puis les contradictions actuelles qui engagent des aspects à la fois cognitifs et institutionnels, enfin la place centrale qu'occupent les cultures professionnelles dans l'adaptation et les résistances aux mutations éducatives en cours.

1. Mieux connaître l'histoire et ses enjeux

La construction du spécial comme culture de la séparation

L'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés ou en grande difficulté est sans contestation possible une histoire de la séparation par rapport aux circuits réguliers de l'éducation. En France, mais aussi dans d'autres pays européens, les premières interventions éducatives pour les enfants sourds et aveugles se réalisent dans des institutions spécifiques avec notamment Valentin Haüy (1745-1822) et Louis Braille (1809-1852) pour l'éducation des aveugles (recherche de la communication par des points en relief) ou l'Abbé de l'Épée (1712-1789) pour l'éducation des sourds (recherche de la communication par signes). Pour l'époque, cela représente un progrès considérable dans l'attention accordée à ces enfants, traduite en particulier par la recherche de méthodes pédagogiques permettant la communication. Le pari de l'éducabilité était donc fondamental. La Révolution française ne s'y est pas trompée, en reconnaissant la valeur des institutions créées, qui ont alors été portées

au statut d'Institut national, soit de jeunes sourds, soit de jeunes aveugles. Le paradoxe français actuel est que ces institutions subsistent comme telles, non seulement avec leurs propres élèves et leurs propres professeurs, mais aussi sous la tutelle du ministère chargé des Affaires sociales et non de celui de l'Éducation nationale !

Le moment qui a fortement marqué la problématique de l'éducabilité est le recueil et la tentative d'éducation d'un jeune enfant « sauvage » par le médecin Jean Itard (1791-1838) au début du XIX^e siècle. L'épisode est connu : Victor est un garçon découvert « sauvage » dans une forêt de l'Aveyron, puis remis à l'Institut des sourds-muets à Paris, où exerce le jeune médecin-chef Itard. S'appuyant, selon la tradition philosophique de Condillac, sur le développement des sens, celui-ci met en œuvre une éducation complète de Victor, en faisant le pari de son éducabilité, ou plutôt, selon ses propres termes, le pari de la « curabilité de cet idiotisme apparent ». C'est le point de départ d'une longue tradition de l'éducation des enfants dits « arriérés », dont le brillant représentant à la fin du XIX^e siècle est le médecin Désiré Magloire Bourneville (1840-1909), qui se reconnaît lui-même dans le sillage de son précurseur Itard. Médecin-chef de l'hospice de Bicêtre en 1879, il cherche à améliorer l'accueil et l'éducation d'enfants dans les asiles d'aliénés, il développe des techniques pédagogiques originales, propose la création d'« asiles-écoles » et même de classes spéciales au sein des écoles primaires ordinaires pour l'accueil de certains enfants en provenance de l'asile (Gateaux-Mennecier, 1989).

Intégration scolaire avant la lettre ? Ou bien simple souci de « désencombrer » l'asile ? Il est difficile de trancher entre les deux interprétations, qui ne sont d'ailleurs nullement contradictoires. Mais le fait est que se trouve ainsi amorcé, au passage d'un siècle à l'autre, la réflexion sur l'éducation des enfants arriérés, en relation avec l'école, et non seulement en relation avec les asiles. L'arriération, d'abord traitée par les médecins aliénistes en milieu hospitalier, devient la question de l'école, légitimant l'essor des « techniciens de l'enfance anormale ». Ceux-ci « importent » au sein de l'Instruction Publique des schèmes de pensée sur l'anormalité et des mesures pratiques qui instaurent le « spécial ». La traduction en sera législative, avec la loi de 1909 sur les écoles autonomes et les classes de perfectionnement, mais l'affaire reste controversée, surtout dans le milieu laïc (Vial, 1990). Cependant, ces mesures n'instaurent aucune synergie pour l'ensemble des institutions concernées mais légitiment au contraire un profond clivage entre elles. La loi de 1909 et, complémentirement, l'action menée par les psychologues Binet et Simon, tendent en effet à séparer radicalement,

d'un côté, les mesures hospitalières pour les arriérés d'asile et, de l'autre, les mesures éducatives pour les arriérés d'école, considérés, eux, comme des « arriérés perfectibles ».

En outre, cette coupure est redoublée dans le secteur de l'enfance « coupable ou victime ». Après la séparation des adultes et des mineurs délinquants acquise en 1850, se développent au long du XIX^e siècle des maisons de correction publiques pour les garçons et des institutions congréganistes et autres oeuvres pour les filles et les plus jeunes enfants. Le premier droit pénal des mineurs n'apparaît qu'en 1912, il comporte notamment une juridiction spéciale, mais pas encore de juge des enfants, un recours à l'enquête sociale et une gamme de mesures de « réhabilitation » entre correctionnelle et milieu ouvert, principalement associatif. Dans le même temps, une législation civile de protection est instituée par la Troisième République à partir de 1889, qui favorise également les œuvres privées. Cependant, dans les deux domaines, la rééducation reste à inventer (Chauvière, Lenoël, Pierre, 1996 ; Becquemin, 2003). Une lecture positive y voit l'émergence progressive du critère de l'intérêt de l'enfant, souvent mis en parallèle avec le droit à l'instruction des années Jules Ferry, mais d'autres problématiques montrent, au contraire, une extension des stratégies normatives, au détriment des familles populaires.

Finalement, cette période est caractérisée par une première division du travail et des concurrences territoriales et de compétence entre Justice, médecine aliéniste et œuvres privées. Si la Justice s'occupe légitimement des jeunes délinquants et la médecine aliéniste des jeunes « fous et autres aliénés », qui doit s'occuper des jeunes indisciplinés et des « défauts d'éducation », entre privé et public ? Avec l'entrée en lice, plus que légitime, de l'Instruction publique, les problèmes liés à l'arriération puis à la débilité prennent un relief plus politique et la question éducative relève désormais d'instances et d'institutions nouvelles, mais sans exclusive.

La consolidation des territoires

Pendant le XX^e siècle, cette fragmentation se durcit entre ministère de l'Éducation nationale (ainsi dénommé en 1932) et ministère de la Santé, notamment à partir de la deuxième guerre mondiale (Chauvière, 2000). L'école est loin d'être démocratisée, même au niveau primaire, et depuis longtemps plane une ambiguïté entre instruction et éducation. En raison de ses choix idéologiques cléricaux et anti-laïques, le régime de Vichy attise les enjeux. Il confie notamment la coordination interministérielle de la politique de l'enfance qu'on peut dire globalement « inassimilable » à l'administration de la Santé et de la Famille, loin de l'École. Cet acte politique prend sens à plusieurs niveaux : il ponctue la délégitimation de

l'École et des milieux enseignants et laïcs en matière d'enfance difficile ; il consacre la montée en puissance de l'expertise médico-psychiatrique depuis les années vingt ; il valide les savoir-faire éducatifs des mouvements de jeunesse ; il favorise une professionnalisation séparée des intervenants spécialisés ; plus politiquement, il reste inséparable de la recherche d'une nouvelle alliance avec l'Église et les milieux cléricaux, notamment en matière familiale et éducative (Chauvière, 1987).

L'histoire de la prise en charge des enfants « irréguliers » montre maintenant des croisements et surtout des concurrences entre l'Éducation nationale, la Justice (des mineurs) et la Santé publique. Plus précisément, à la fin de la guerre, une triple disjonction s'impose entre le couple Santé/Justice et l'Éducation nationale, entre la question transversale de l'inadaptation et la question nationale scolaire et, concrètement, entre les éducateurs spécialisés et les instituteurs, dont certains sont cependant en voie de spécialisation depuis 1909, grâce au certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA).

Un peu plus tard, à partir des années 60, des nombreuses institutions privées pour enfants handicapés ou en difficulté se développent sur l'initiative d'associations, dont bon nombre d'associations de parents. Dans cette organisation générale, les instituts médico-éducatifs, quoique le plus souvent de droit privé, fonctionnent quasi-exclusivement sur des financements publics, par la technique du prix de journée servi par la Sécurité sociale ou autres caisses. Conventionnellement, l'Éducation nationale est censée mettre à disposition des enseignants du secteur public au service des enfants handicapés au sein de ces établissements, mais les résultats sont maigres.

Le poids des grandes associations marque fortement tout le champ du handicap, et particulièrement celui de l'éducation des enfants en difficulté (Barral, Stiker, Paterson, Chauvière, 2000). Elles sont partie prenante des politiques mises en place à bien des niveaux : comme grands partenaires de l'État, comme gestionnaires et souvent initiateurs de structures spécialisées, mais également comme représentants des usagers, ce qui les amène parfois à participer à diverses commissions d'orientation.

L'année 1975 voit adopter deux lois : une loi d'orientation dite « en faveur des personnes handicapées », et une loi sur les institutions sociales et médico-sociales. En un texte unique, la loi d'orientation concerne désormais l'ensemble des administrations et des équipements publics ou privés dédiés au handicap. La politique sanitaire et celle de la Justice des mineurs, pénale et civile, restent en dehors. Cependant, on ne touche pas à la segmentation des professions concernées : d'une part, les instituteurs ou professeurs d'école spécialisés pour les

actions d'adaptation et d'intégration scolaires ; d'autre part, les éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, aides médico-psychologiques, éducateurs scolaires, etc. Sans oublier les autres professions qui gravitent dans le champ éducatif de l'inadaptation et du handicap, les nombreux « psys », des médecins, des rééducateurs et autres intervenants au plan sportif ou culturel...

2. Mettre en évidence les nouvelles contradictions cognitives et institutionnelles

D'une longue gestion différenciée au vertige de l'individualisation

La technique dite de discrimination positive est sans aucun doute aussi ancienne que le sont les politiques sociales, à tout le moins que l'est le développement de nombreux droits-créances, forcément ciblés dès lors qu'ils ne peuvent plus être universels. L'école a été conçue de manière universelle à partir de 1882, mais toutes les politiques d'accompagnement de l'œuvre scolaire sont par définition différenciées, sectorielles en un mot, discriminatoires. Faire plus pour certains, y compris avec la seule intention qu'ils rejoignent simplement le peloton du plus grand nombre, implique des diagnostics, c'est-à-dire des critères, des seuils, des évaluations, pour finalement déboucher sur des orientations, c'est-à-dire des préférences, autant que possible fondées en droit.

Ce mode de raisonnement a longtemps été dominant, constituant même l'essentiel de la cause sociale du handicap, avec un double enjeu : justice pour ces enfants (puis adolescents et adultes) que la vie n'a pas épargnés et dont les chances sont diminuées, et adaptation des modes de socialisation communs aux caractéristiques de leur situation. C'est ce qui a constitué, des années durant, l'objectif partagé par les associations, les professionnels concernés et des décideurs politiques concernés par le problème. Non sans difficultés, ne serait-ce que financières ! L'école ne peut pas tout et, malgré les efforts initiés en 1909 (loi sur la scolarisation des enfants arriérés), l'initiative privée supplétive, laïque, confessionnelle ou neutre, est légitime en l'espèce ! L'État peut déléguer dès lors qu'il contrôle les normes économiques (tarification), juridiques et de qualification des personnels.

Aujourd'hui, ce consensus est brisé sur deux points : l'irruption de l'économie concurrentielle des services et la victoire de l'individualisme consumériste. La nouvelle économie des services et, en son sein, l'économie des services à la personne, qui intègre le handicap comme la dépendance des personnes âgées, est libérale du point de vue de l'initiative (privée associative et/ou privée lucrative) et concurrentielle du point de vue de sa régulation (démarche qualité, bonnes pratiques, satisfaction du client final, évaluation, etc.).

En cela, elle ruine en partie les fondamentaux du service public, y compris son extension aux missions déléguées à des associations gestionnaires, sous contrôle administratif.

Avec toutes ses ambiguïtés, le leitmotiv de l'individualisation recouvre désormais ces évolutions. Présentée comme un droit émanant des personnes elles-mêmes, l'individualisation semble en effet leur offrir la possibilité d'une fin possible de la gestion de masse et l'accomplissement d'une démarche beaucoup plus clinique. L'individualisation est évidemment hautement désirable, quant à son principe. Ce n'est d'ailleurs pas une innovation. Cependant c'est en partie un leurre, surtout dans une économie de services concurrentielle et valorisant la communication politique voire publicitaire (enseignes). D'autant que les conditions de cette individualisation ne sont pas clairement garanties puisque c'est aux usagers/clients mécontents de faire la preuve que les promesses n'ont pas été tenues, le cas échéant par voie judiciaire. Ce qui permet aux pouvoirs publics d'afficher ces objectifs élevés au plan éthique et de ne n'y consacrer en réalité que des moyens limités, en flux tendus et soumis à l'évaluation permanente de leurs « performances » dans le cadre de la récente Loi organique sur les lois de finances (LOLF).

De l'intégration à l'inclusion...

Si la catégorie du handicap est depuis plusieurs décennies la référence commune à des très nombreuses pratiques, transversalement aux divers départements ministériels concernés, les synergies affichées n'ont pas toujours suivi. Ainsi à propos de l'obligation de l'intégration, notamment scolaire, les conceptions n'ont évolué que très lentement, sans jamais combler le fossé qui sépare les différentes institutions de l'éducation spécialisée en raison de leur histoire, de leurs statuts et de leurs intérêts techniques autant que patrimoniaux. Fruits de quelques coopérations réussies, des services comme les SESSAD (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile) ne seront définis que beaucoup plus tard dans le cadre de la politique d'intégration scolaire (décrets de 1989).

En réalité, l'orientation actuelle en faveur de la scolarisation des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire n'est pas aussi récente qu'on le dit. Les premières conventions entre l'Éducation nationale et les établissements privés remontent en effet aux années 1960, en même temps que ces structures se développent et qu'un rapport sur la question générale du handicap est confié à M. Bloch-Lainé fin 1966. Dans la loi de 1975, qui en découle, l'« obligation éducative » signifie alors un déplacement des anciens débats sur les niveaux

d'éducabilité (inéducatable/semi-éducatable/éducatable)¹ au bénéfice de l'affirmation d'un principe d'éducabilité générale, mais sans régler la question concrète de la scolarité des enfants handicapés ni celle, plus stratégique, des conditions de l'articulation entre les établissements scolaires, spécialisés ou non, et les établissements médico-éducatifs, massivement gérés par des associations².

Au début des années 1980, les textes d'application abordent la question du décloisonnement des institutions, mais le volontarisme des accords Questiaux-Savary (1983) montre vite ses limites. Constatant ce semi-échec, la scolarisation des enfants handicapés ne fait l'objet d'une politique de relance officielle qu'en 1999, baptisée « Handiscol », à l'initiative d'une secrétaire d'État à la condition scolaire (Ségolène Royal), auprès du ministre de l'Éducation nationale d'alors (Claude Allègre). En se plaçant sous l'égide des droits fondamentaux, et grâce à une intense campagne de communication, les autorités publiques affirment la nécessité de la scolarisation de tout enfant, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent son développement. Dans la foulée, elles encouragent des initiatives favorisant les mesures d'intégration, et surtout des efforts de coordination des services, entre le secteur ordinaire et le secteur médico-social. Mais, une fois encore, le bilan est mitigé.

Au cœur de ces dispositions en faveur de l'intégration scolaire, une nouvelle catégorie d'action publique fait alors son apparition : l'« inclusion »³ qui pour partie relaie les débats internationaux⁴. Ce concept, issu de la langue anglaise lorsqu'il s'applique aux personnes, engage un principe d'accueil des différences, quelles qu'elles soient, en milieu scolaire ordinaire, voire un apprentissage de la différence. L'éducation dite « inclusive » est considérée comme le moteur commun de la transformation radicale des écoles ordinaires pour l'accueil de tous et, complémentirement, de la mutation des institutions spécialisées, hors

¹ Des distinctions à la fois subtiles et stigmatisantes étaient faites entre les enfants « éducatables », les « semi éducatables », et les « non éducatables », ces derniers étant considérés comme relevant de la responsabilité exclusive du ministère de la Santé et non de l'Éducation.

² Rapport d'une mission conjointe des Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale et des Affaires sociales en 1999, publiée sous le titre « Scolariser les enfants handicapés ». Les textes d'application de la loi de 1975 en matière scolaire ont été publiés tardivement, à partir de 1982, et ont adopté l'expression « intégration scolaire » des enfants handicapés, tout en soulignant les diverses formes possibles de cette intégration et en souhaitant un « décloisonnement » des institutions. Mais on est frappé par les difficultés qui se sont présentées dans l'application des mesures préconisées. Le bilan chiffré des intégrations dites « individuelles » (en classe ordinaire) s'est révélé très décevant, c'est-à-dire bien en dessous de ce qui pouvait être espéré : intégrations scolaires effectuées « à l'essai », sans véritable continuité éducative, et augmentation des exclusions hors du milieu scolaire ordinaire, au fur et à mesure que les enfants « montent » dans le système éducatif.

³ « Le terme « inclusion » désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités » (Chauvière, Plaisance, 2005).

⁴ Sous cet angle, la spécificité française peut présenter certains avantages par rapport à des pays voisins, comme l'Italie qui a adopté l'intégration radicale (c'est-à-dire l'inclusion) ou comme l'Allemagne qui a maintenu (du moins dans certaines régions) le système des établissements spécialisés.

l'école. Ce référentiel sectoriel est fortement soutenu par des organisations internationales, telles que l'UNESCO. Pourtant, ni la loi de janvier 2002 de rénovation de l'action sociale et médico-sociale ni la loi de 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui rénove celle de 1975, ne s'en inspirent explicitement.

Le renforcement des pouvoirs formels et la délégitimation des professions

Depuis 2005, la création de grandes machineries administratives a repris le dessus. On pense en particulier à la Maison départementale de personnes handicapées et à la Caisse nationale solidarité pour l'autonomie. S'y ajoute un nouveau transfert de compétences vers les départements pour les dites Maisons (guichets uniques gérés par un Groupements d'intérêt public) et le pilotage de la politique du handicap. En réalité, l'innovation se heurte à des difficultés de mise en place, notamment en matière d'affectation de personnels stables et compétents⁵. Cette carence en personnels qualifiés existait déjà du temps des COTOREP et des CDES. Le rapport Blanc (juillet 2007) peut dénoncer « l'instabilité des personnels mis à disposition » et le déficit de l'État en matière de politique de ressources humaines, mais rien n'y change concrètement. Les mêmes observations critiques émanent du rapport Gohet (juillet 2007) qui reconnaît pourtant l'intérêt de cette « pierre angulaire » de la réforme. Il écrit notamment : « Les MDPH recourent souvent, pour l'accueil et l'information, à des emplois aidés peu qualifiés qui ont besoin d'un encadrement conséquent. En fait, la mission d'accueil, d'écoute, d'information et de conseil appelle une véritable professionnalisation, les agents qui l'exercent ayant de surcroît besoin d'une reconnaissance légitime. Il s'agit là d'un objectif à atteindre le plus rapidement possible. » (p.49).

Finalement, ces facteurs cumulés ne sont guère favorables au partage des cultures du handicap ni même au respect et à la consolidation du principe de professionnalité en la matière.

Les difficultés concrètes de l'inscription en milieu ordinaire

Selon les termes de la loi de 2005, l'inscription de tout enfant dans l'établissement scolaire ordinaire du quartier est de droit pour toutes les familles. Incontestablement, c'est une

⁵ Les conseils généraux des départements ont eu latitude pour y affecter eux mêmes des personnels, mais, semble-t-il, n'y ont eu recours que partiellement. L'État, comme autre instance d'affectation de moyens humains, y a affecté ses propres agents sous forme de mise à disposition. Mais c'est le secteur de l'Éducation nationale qui, par rapport à d'autres secteurs de l'État, affecte le moins de personnels aux Maisons.

conquête importante pour les parents d'enfants handicapés qui réclamaient cette reconnaissance au nom de la non-discrimination. L'établissement scolaire le plus proche du domicile est déclaré, selon une qualification nouvelle, « établissement de référence », et celle-ci perdure quel que soit le parcours de scolarisation de l'enfant, même s'il est amené à en fréquenter un autre. Si bien que cette inscription peut rester tout à fait formelle en regard de la réalité de l'offre de scolarisation.⁶

Dans le cas général, c'est l'école qui devrait accueillir, avec le relais éventuels d'aides encore trop peu spécialisées, les auxiliaires de vie scolaire. En réalité, le système paraît plus ouvert. En fonction de son projet personnalisé, un enfant pourrait en effet être scolarisé dans une unité d'enseignement créée dans un établissement spécialisé relevant du Code de l'action sociale et des familles ou du Code de la santé publique. Mais, une telle individualisation des parcours, qui peut paraître la meilleure solution pour les familles et les enfants, bute principalement sur la question des moyens financiers⁷. Une offre parcimonieuse ne permet pas la flexibilité attendue du système global ni ne garantit la qualité des prises en charge. Conséquence : certains enfants accueillis en établissements spécialisés restent sans aucune sorte de scolarisation, dans une fourchette statistique de 20.000 à 30.000, soit environ un quart des enfants de ces institutions (28.000 sur un total de 119.000, selon le rapport sénatorial de Paul Blanc)⁸.

En réalité, les segmentations n'ont pas disparu et c'est un second obstacle de taille, plus culturel que matériel. En l'absence d'une politique globale d'impulsion et de soutien de la coopération, les habitus collectifs propres aux Affaires sociales et à l'Éducation nationale se juxtaposent, voire se concurrencent, plus qu'ils ne se fécondent mutuellement. Certes les différents textes récents favorisent la scolarisation en milieu scolaire ordinaire jusqu'à supprimer toute référence à « l'éducation spéciale », alors que cela était le cas précédemment (loi de 1975). Pour autant, la dualité institutionnelle n'est pas traitée, encore moins dépassée.

Devant désormais assumer de telles mission, l'école ordinaire se trouve confrontée à des

⁶ Les textes officiels de l'Éducation nationale confirment même cette interprétation, puisqu'une telle inscription peut être « inactive » !

⁷ Par exemple, les conditions de fonctionnement des unités d'enseignement en établissements spécialisés ne sont toujours pas précisées, du fait de désaccords de fond entre les différents services de l'État les associations gestionnaires.

⁸ Rapport d'information de Paul Blanc, au nom de la commission des Affaires sociales du Sénat, sur l'application de la loi du 11 février 2005. Rapport n°359, déposé le 3 juillet 2007. Le bilan global d'application est « en demi teinte », « contrasté » : des efforts ont été déployés, mais il conviendrait de « mener la réforme à son terme pour ne pas décevoir ».

difficultés nombreuses, en grande partie liées aux déficits d'appuis à la scolarisation, spécialement quand elle veut être ouverte à tous. Si le choix politique est bien celui de la priorité au parcours de formation en milieu normal (qui peut d'ailleurs se traduire sous la forme de classes ou d'unités spéciales), reste à inventer ou à soutenir les ressources indispensables à cette « normalisation » : aides scolaires spécialisées, aides médico-pédagogiques en collaboration avec l'école, personnels supplémentaires à bon niveau de professionnalisation, etc. Pas étonnant que la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés soit ressentie par les acteurs de terrain concernés, plus souvent comme une injonction irréaliste que comme une mesure concrètement applicable, du moins tant qu'elle n'est pas clairement assortie de moyens nécessaires à sa réalisation. Une culture de l'inclusion ne peut être une culture de pauvreté ou d'économies à tout prix.

La judiciarisation des relations de service avec les familles

Du côté des familles d'enfants handicapés, l'attrait exercé par la scolarisation ordinaire est incontestablement une donnée mobilisatrice de ces dix dernières années et la source de revendications qui ont donné lieu à de fortes pressions sur les pouvoirs politiques, nationaux ou locaux. De telles actions revendicatives, parfois collectives via des associations, s'étaient surtout exercées à l'endroit des administrations de l'Éducation nationale (Inspections départementales ou académiques). Dans des cas plus rares, des parents s'étaient adressés à la Cour européenne de justice réussissant même à faire condamner la France pour ses carences en matière de scolarisation des enfants autistes. Or, les possibilités de recours judiciaire qui sont maintenant suggérées officiellement aux parents demandeurs par le Président de la République en personne, en cas de difficulté majeure d'accueil en milieu scolaire ordinaire, introduisent une nouvelle logique, celle du « droit opposable ».⁹ L'affirmation de l'opposabilité des droits ne date pas non plus d'aujourd'hui mais, dès lors qu'elle devient une norme générale, les significations peuvent en être différentes, selon que l'on se situe en référence à l'idéal de service public ou à l'idéal de libre commerce des services.

Une telle « judiciarisation » rompt avec les revendications à dimension collective et présuppose que les parents sont en mesure d'assumer individuellement une telle procédure qui demande à la fois la possession d'un capital culturel revendicatif, des moyens pécuniaires et

⁹ Le Président de la République s'est exprimé ainsi devant le Congrès de l'UNAPEI à Tours, le 9 juin 2007 : « Je rendrai donc opposable le droit de tout enfant handicapé d'être scolarisé dans l'école de son quartier. Cela veut dire qu'il y aura un accès simplifié et adapté à l'école pour tous les enfants pouvant être scolarisés en milieu ordinaire. Cela veut dire également que l'éducation adaptée doit contribuer à la scolarisation et le faire en étroite collaboration avec l'école ordinaire ».

une subtile gestion du temps nécessairement long pour aboutir à une éventuelle satisfaction de la plainte. L'application d'un tel droit pose aussi de délicats problèmes d'interprétation : la commission sénatoriale présidée par Paul Blanc (citée plus haut) énonce que la notion doit être « utilisée avec précaution », car elle ne saurait signifier un droit absolu à la scolarisation en école ordinaire, ne serait-ce que parce que l'école dite ordinaire n'est pas toujours en mesure de l'assurer, mais aussi parce que l'enfant lui-même grandit, qu'il a de nouveaux besoins et qu'à tout moment son intérêt est en jeu. Se référant à la loi elle-même, le rapport sénatorial rappelle que l'enseignement en milieu spécialisé n'est nullement exclu, à condition qu'il soit énoncé dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation par la commission des droits et de l'autonomie. En d'autres termes, le recours ne serait valable qu'en cas de non application injustifiée du projet formulé pour l'enfant. Toute l'ambiguïté du « droit opposable » se retourne donc vers l'ambiguïté institutionnelle de la loi de 2005, qui énonce à la fois l'inscription en milieu ordinaire, mais laisse largement ouvertes les diverses possibilités de scolarisation effective.

3. Affirmer et affermir le principe de professionnalité

Des cultures professionnelles différenciées, une coopération dos à dos

À la séparation institutionnelle, s'ajoutent des cultures et des professions différenciées. Soit en effet deux métiers de la rééducation assez proches et tellement différents. L'un intervient dans le monde scolaire, l'enseignant spécialisé, et l'autre dans le secteur médico-social, l'éducateur spécialisé. Ici, enseignants et éducateurs spécialisés sont évidemment à prendre comme des titres génériques. Entre les familles et l'État, ces deux modes de professionnalisation apparaissent formellement tout à fait parallèles. Pourtant, ils ont développé des spécificités techniques et sociales correspondant à la division historique du travail (ré)éducatif. À la culture républicaine et laïque du côté de l'école, ancrée dans une longue tradition de l'égalité (au moins formelle), s'oppose une culture associative privée, ancrée dans les initiatives localisées, voire personnalisées, selon le principe de subsidiarité (Chauvière, Fablet, 2001).

Pareille division n'est pas sans conséquences au niveau des représentations. Ainsi, l'École et ses professeurs, même spécialisés, « ignorent » souvent, par nature ou du fait de l'histoire, les formes publiques et privées de prise en charge rééducative, hors l'École. En retour, les éducateurs véhiculent parfois une vision faussée du rôle et des contraintes spécifiques de « l'obligation scolaire ». Comme on peut le voir, les images réciproques sont pour le moins

décalées. Tout comme le sont les généalogies respectives. On peut comprendre que, dans ces conditions, les relations entre ces deux ensembles, sauf cas particuliers - et heureusement, ils sont de plus en plus nombreux - ne soient pas iréniques.

Il s'agit là d'enjeux multiples et enchevêtrés. Ils concernent avant tout la philosophie politique de l'éducation, le statut de l'enfant à éduquer et spécialement les rapports à la famille, à l'État, à l'environnement économique, à l'insertion et même à l'orientation. Plus concrètement, ils concernent aussi les modes de compréhension des difficultés de l'enfant et les modèles de professionnalité à l'œuvre dans l'action éducative. La place des approches "psy" fait débat de part et d'autre, d'autant plus qu'elles oscillent elles-mêmes entre marché et scientificité, dans une relation toujours tendue avec les arguments pragmatiques des professionnels de terrain. Quant aux identités de métier, elles peuvent se caractériser, d'un côté, par la maîtrise individualisée d'une classe, sous contrôle hiérarchique, au sein d'un statut de corps dans la fonction publique, et, de l'autre, par un travail tout en équipe, au sein d'un établissement ou service spécialisé, au risque de la flexibilité et de la toute-puissance des opérateurs-employeurs privés.

Entre eux, la coopération est dos à dos mais en pleine évolution. Sur le terrain, enseignants et éducateurs spécialisés interviennent, sans doute selon des modalités différentes, mais de plus en plus en direction des mêmes populations. Les occasions de rencontre ne manquent pas, qu'il s'agisse de s'informer, de se concerter, de se coordonner, voire même de réaliser des actions en commun. Cependant, la répartition enkystée des tâches et des territoires rend aujourd'hui encore les rapprochements et les collaborations problématiques,

Au niveau des cultures professionnelles, d'importantes évolutions se sont produites sur le plan des thèmes mobilisateurs. La période des années 1970 avait été marquée par une critique généralisée des institutions : qu'on se souvienne, en effet, du succès des thèses de l'antipsychiatrie, de celles assimilant l'internat à l'internement et le travail social à un contrôle social, sans oublier la dénonciation de l'École-caserne ou encore la critique du système scolaire comme système de reproduction sociale. Ce qui a eu pour effet de consolider les milieux professionnels de l'enseignement et de l'éducation spécialisée dans leur défiance réciproque.

L'inversion de tendance date des années 1980 avec, par exemple, la mobilisation autour du soutien scolaire et de l'aide aux devoirs, compte tenu de la montée des impératifs d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Puis ce retournement s'est confirmé dans les années

1990 avec les politiques de lutte contre les exclusions et les rappels à la citoyenneté, même si le programme « Handiscol » ne s'est pas tout à fait inscrit dans cette ligne-là.

Cependant, avec la loi de 2005 et, par voie de conséquence, ses textes d'application, le législateur ne semble pas avoir voulu œuvrer en faveur du rapprochement des professions.¹⁰ Ses orientations générales ont plutôt été guidées par des préoccupations gestionnaires et financières. Cependant, aujourd'hui, le mot d'ordre « placer l'utilisateur au centre du système » invite à plus de concertation et de coordination, à défaut d'actions vraiment communes ou de projets plus intégrés. L'individualisation irait également en principe dans ce sens ; mais, pour sa mise en œuvre, elle appelle une modification substantielle des savoir-faire. Et sur ce point, l'éducation spécialisée possède une avance certaine sur l'éducation scolaire.

Toutefois, ce n'est pas parce que les conditions paraissent plus propices à une recherche de complémentarités que celles-ci sont susceptibles de se réaliser *ipso facto*. Travailler en commun dans un souci de cohérence éducative suppose, en effet, un nouvel apprentissage. Pourquoi d'ailleurs ne pas en offrir le plus tôt possible l'occasion, en rapprochant, par exemple, les systèmes de formation, tant initiale que continue ? En ce domaine, des progrès significatifs restent donc à accomplir, mais il n'est pas sûr que de telles préoccupations figurent au rang des priorités des deux ministères de tutelle, sans parler des milieux professionnels¹¹ eux-mêmes qui parfois font de la résistance dans ce domaine. S'ils ne semblent plus tout à fait se satisfaire de l'actuel système de répartition de tâches et de territoires, pour autant ils n'ont pas encore engagé leur « révolution culturelle ».

Professionaliser les nouvelles compétences

Pour l'accueil en milieu scolaire ordinaire, la place des auxiliaires de vie scolaire (AVS) et celle des nouveaux emplois de vie scolaire (EVS) est à la fois fondamentale et révélatrice des grandes équivoques de la politique d'aide éducative. Sans reprendre le détail de cette histoire somme toute récente, rappelons-en cependant les grands traits. Les services d'AVS ne se sont pas développés seulement dans le cadre d'une politique d'aide à la scolarisation en milieu ordinaire, mais aussi dans le souci de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes

10 Par exemple, la loi n'a pas repris la proposition de création d'un Institut national de formation, de recherche et d'innovation sur les situations de handicap. Une telle proposition avait été formulée en 2004 auprès des ministres concernés, par le Conseil national handicap, présidé à l'époque par Julia Kristeva et Charles Gardou.

11 Chaque sphère professionnelle semble en fait connaître ses propres vicissitudes : qu'il s'agisse, pour le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire, des difficultés de recrutement inquiétantes de professionnels formés et de la transformation des dispositifs de formation après l'avènement des IUFM au début de la décennie, et, pour le secteur de l'éducation spécialisée, des interrogations quant à la qualification des professionnels du travail social.

(Plaisance, avec Belmont et Vérillon, 2006). De fait, les premiers auxiliaires d'intégration scolaire (AIS, selon le vocabulaire des années 1980) ont été recrutés à l'initiative de parents ou de militants, puis d'associations de parents d'enfants handicapés. Ces services d'auxiliaires avaient pour mission d'assurer une médiation avec les établissements d'accueil, ce qu'on retrouvait à la Fédération nationale pour l'accompagnement scolaire des élèves présentant un handicap (FNASEP), en 1996. Le relais a été pris ensuite par le recrutement d'emplois-jeunes, à l'instigation soit des associations, soit de l'Éducation nationale et, dans ce dernier cas, sous la forme d'« aides éducateurs ». La réflexion, le plus souvent d'origine associative, a abouti à préciser les fonctions des AIS, à savoir : aide aux enfants en situation de handicap pour les actes de la vie quotidienne, pour faciliter leur socialisation et pour favoriser leur autonomie dans les situations d'apprentissage.

En 2003, des « assistants d'éducation », sous l'égide unique de l'Éducation Nationale, se substituent aux aides éducateurs. Ils ont globalement des fonctions d'assistance aux équipes éducatives dans les établissements scolaires, mais ils peuvent exercer « l'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés », sous forme soit individuelle soit collective, c'est-à-dire au sein d'une classe ou d'une unité spéciale. Cette reprise en mains par l'État-éducateur, en lieu et place d'un partage entre les associations et l'Éducation Nationale, a pu laisser croire que les conditions étaient réunies pour la pérennisation et la professionnalisation des AVS. Cependant, si les accueils des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire ont été en augmentation, en partie grâce à ces nouveaux postes d'AVS, fortement réclamés par les parents, rien n'a fondamentalement changé en ce qui concerne leur statut et leurs perspectives professionnelles. Les emplois sont restés temporaires (contrat sur trois ans maximum, renouvelables jusqu'à six ans) et les ouvertures vers d'autres professions également situées dans le champ éducatif n'ont pas été privilégiées. Le grand paradoxe de cette situation est que la fonction reconnue unanimement comme essentielle ne s'appuie pas sur une professionnalisation à la hauteur des enjeux. On ne peut donc pas affirmer aujourd'hui qu'il s'agit là d'un véritable métier, en l'absence de critères stabilisés de recrutement et de formation qualifiante. Le problème de la précarité statutaire des AVS a été redoublé par la création en 2005 des Emplois vie scolaire (EVS) ouvert à des personnes d'un niveau de recrutement bien inférieur (CAP ou BEP des filières sanitaires et sociales), souvent elles-mêmes en grandes difficultés personnelles. Parmi les fonctions de ces personnes engagées sur des contrats de droit privé (dits d'accompagnement dans l'emploi), peut figurer l'aide à l'accueil et à la scolarisation scolaire des élèves handicapés (ASEH), essentiellement en école maternelle, pendant que les AVS sont officiellement affectés à des niveaux supérieurs de

scolarisation. La réponse aux fortes demandes d'aide à la scolarisation en milieu ordinaire (de la part des parents et aussi des enseignants) ne peut sans doute pas être résolue par l'extension de tels emplois encore plus précaires (contrat de 2 ans), encore plus mal rémunérés et surtout encore plus mal préparés à la fonction.

On mesure ici la différence fondamentale avec la situation d'un pays comme l'Italie qui, ayant adopté une politique radicale d'intégration scolaire (en fait une politique d'inclusion de tous dans les classes ordinaires), a créé en nombre des professeurs dits de « soutien ». Ils bénéficient d'une formation spécifique pour mieux intervenir en appui dans les classes ordinaires, mais ils le même statut que leurs collègues enseignants. C'est bien la trace d'une volonté politique nationale prolongée par des moyens d'application conséquents.

Néanmoins, l'invention en France, au sein de l'Éducation nationale, de l'enseignant dit « de référence » constitue une innovation prometteuse portée par la loi de 2005. Celui-ci est officiellement défini comme « l'acteur central des actions conduites en direction des élèves handicapés » et « l'interlocuteur privilégié des parents ». En fonction du projet personnalisé de scolarisation d'un enfant, il doit veiller à la continuité de sa mise en œuvre avec toutes les parties concernées. Dans ces conditions, il peut être logiquement amené à suivre une éventuelle scolarisation dans des établissements médico-sociaux ou sanitaires, quel que soit le parcours effectif de l'élève handicapé.

L'originalité de la fonction ne fait pas de doute et représente un lien possible entre les différents secteurs d'intervention¹². Mais les conditions d'exercice posent, de nouveau, de graves problèmes de suivi de dossiers, en nombre pléthorique dans certains départements, à savoir plusieurs centaines. Demeure surtout en suspens la définition à la fois large et précise de ces fonctions, à l'articulation de différents dispositifs qui relèvent de différentes tutelles ministérielles. On reste en attente (en cette date de septembre 2007) de textes qui définiraient une politique territoriale fondant l'action des « référents » sur l'idée de transversalité et de coopération permettant effectivement la cohérence du parcours de formation des enfants concernés (débat au sein du CNCPPH, avril 2006).

Analyser les résistances

Dans le milieu scolaire ordinaire, les résistances sont nombreuses et parfois justifiées. L'accueil en milieu ordinaire, et surtout en classe ordinaire, bouleverse les manières traditionnelles de se représenter la place des élèves handicapés. L'enquête de 2004 sur

¹² Il est vrai que pour l'heure, la nouvelle fonction de référent a été trop souvent confiée à d'anciens secrétaires de commission spécialisées de l'éducation.

l'avenir de l'école montre les ambiguïtés des enseignants face à cette question¹³. Un consensus a priori se manifeste bien en faveur de l'intégration en milieu ordinaire. Mais des réserves sont aussitôt énoncées, qui visent surtout certaines difficultés, comme les handicaps intellectuels ou les troubles du comportement. Les professeurs qui répondent à l'enquête réclament que les enfants handicapés intégrés en milieu régulier appartiennent à la même classe d'âge que les autres et aient des « capacités suffisantes ». D'autres affirment que l'intégration - inclusion est sans doute un objectif souhaitable à long terme mais ils exigent aussi des classes et des établissements spécialisés. On voit s'exercer ici le poids des modèles pédagogiques traditionnels qui postulent la conformité des élèves à un modèle d'élève idéal, réussissant et ... en bonne santé !

Cela dit, ils peuvent aussi avoir de « bonnes raisons » de se montrer réticents, voire hostiles dans certains cas. Leur résistance n'est pas qu'irrationnelle ou corporatiste, comme elle ne signifie pas non plus le renvoi systématique des jeunes handicapés vers des spécialistes. En réalité, dans le cas des enseignants sollicités pour l'accueil d'enfants handicapés, les avantages escomptés leur paraissent généralement trop réduits pour valoir la prise de risques. Il leur faudrait une conversion du regard, et une transformation des pratiques hors de l'arsenal pédagogique ordinaire et loin de la formation qu'ils ont le plus souvent reçue. Le modèle idéal de l'élève moyen dans une gestion de masse est en effet radicalement mis en cause par la présence de ces nouveaux venus que sont des enfants en situation de handicap, surtout au niveau de l'enseignement secondaire. Les rythmes d'acquisition des élèves sont généralement très différents et des adaptations pédagogiques nouvelles sont indispensables pour tenir compte de leurs spécificités. Bref, changer est une révolution culturelle qui implique des apprentissages nouveaux de la part de l'enseignant lui-même, une nouvelle réflexion partagée sur les capacités diverses des élèves, ce qui, en l'état, est forcément une prise de risques¹⁴.

Il existe aussi des résistances du côté du secteur spécialisé, sans doute au carrefour de nombreux facteurs. Aux craintes générales pour l'emploi, s'ajoutent des questions spécifiques de légitimité éducative réactivées ces dernières années. Par ailleurs, les parents baptisés « usagers » constituent un groupe de pression qui pèse d'autant plus que la proximité est

¹³ *Les français et leur école. Le miroir du débat*, Paris, Dunod, 2004

¹⁴ Dans plusieurs enquêtes de terrain, qui comportent des entretiens approfondis, ces enseignants déclarent avoir acquis des compétences nouvelles (en didactiques spécialisées mais aussi en termes de relations humaines), grâce à la confrontation avec des élèves handicapés, compétences qu'ils disent même transférables à l'ensemble des élèves.

traditionnellement grande avec eux, sans les protections institutionnelles et statutaires du secteur public. Jouent également les effets de la gestion performative des crédits publics délégué aux associations et notamment sur les exigences de professionnalisé. Enfin, ce peut être une fois encore la résurgence du vieux contentieux avec l'école.

Conclusion. Vers une communauté éducative élargie et inclusive

Les dispositions actuelles qui favorisent, au moins sur le plan du principe, la scolarisation en milieu ordinaire permettent-elles l'éclosion d'une autre culture éducative pour tous, au croisement de ces histoires plurielles mais beaucoup trop segmentées ? Oui, sans doute, mais les dispositions connues restent pour l'heure fort discrètes sur la question des collaborations interinstitutionnelles et, à ce titre, elles ne fournissent aucun socle solide sur lequel s'appuyer en vue des changements culturels qui apparaissent pourtant comme une condition *sine qua non*.

Pratiquement, il ne s'agit bien sûr pas d'éliminer les spécificités professionnelles qui reposent sur des corpus légitimes, mais tout au contraire d'inciter à la collaboration, au dialogue, à l'échange des savoirs. Comme le formule le professeur Canevaro, de l'Université de Bologne, spécialiste italien de ces politiques, l'intégration scolaire des enfants handicapés, c'est d'abord l'intégration des compétences des adultes. On pourrait d'ailleurs y ajouter que, pour davantage d'inclusion pour tous, l'intégration des politiques est aussi la condition de l'intégration des adultes...

Sous cet angle, les formations des professionnels, soit en cycle initial, soit en cycle continu, devraient donc comporter des éléments qui les orientent vers ces enjeux de collaboration, ce que d'aucuns qualifient de « pratique à plusieurs ». La formation au partenariat est un vaste chantier de travail qui, de manière générale, n'est pas encore entrepris, quel que soit le cadre professionnel. On peut également affirmer avec le délégué interministériel aux personnes handicapées, Patrick Gohet (2007), qu' « en toute hypothèse, beaucoup souhaitent que les enseignants et les éducateurs des établissements spécialisés, y compris des Institut thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), puissent bénéficier d'un tronc commun de formation afin de partager une culture identique ». Du moins, sans reprendre l'idée de culture identique mais plutôt celle de cultures partagées, on doit pouvoir imaginer et mettre en œuvre des noyaux communs : par exemple, sur les diagnostics ou sur les rapports contractuels avec les parents, que ce soit en IUFM, à l'université ou dans les instituts de travail social, et toujours en partenariat avec les milieux de pratique, et pas seulement avec les employeurs !

Au demeurant, l'approche dite sociale du handicap conserve une partie de ces ambiguïtés. On peut en effet légitimement craindre qu'aussi fondée soit cette cause, l'invocation de l'accueil en milieu ordinaire ne fabrique aussi de nouvelles exclusions, plus subtiles que les exclusions vers le dehors, c'est-à-dire des exclusions à l'intérieur même du système.¹⁵ Autrement dit, en l'absence de mesures concrètes qui rendraient non seulement possible la présence d'enfants différents mais aussi, en plus d'une simple présence, leur réelle participation à des activités scolaires (ce qui ne veut nullement dire identiques pour tous), les « intégrations » pourraient hélas ! se résumer à des coexistences plus ou moins tolérées, éventuellement conflictuelles et s'abîmant au fil des années. L'enjeu fondamental est donc de construire des conditions institutionnelles, mais aussi socioculturelles et professionnelles, qui permettent effectivement une inclusion évolutive et durable.

On sait, de manière générale, que l'universalité sans le sujet exclut certains sujets. Or, une approche trop abstraite de l'universalité de l'inclusion pourrait demain aboutir à exclure certains sujets, jugés plus « difficiles » que d'autres. Pour réussir l'inclusion, dans un contexte d'individualisation tel que le nôtre, la question du sujet devient donc plus que jamais centrale. Le sujet, c'est le retour de la question qualitative ou relationnelle ou encore clinique, dans une configuration dominée par l'efficacité et l'efficience quantitatives, c'est-à-dire rapportées pour totalité ou en partie à des investissements en moyens financiers, juridiques et humains seulement.

¹⁵ On pense ici à la formule de Bourdieu et collaborateurs lorsqu'ils traitaient des circuits de relégation scolaire: « les exclus de l'intérieur »

BIBLIOGRAPHIE

- BARRAL C., PATERSON F., STIKER H.-J., CHAUVIÈRE M. (ed) (2000), *L'institution du handicap. Le rôle des associations. XIX^e-XX^e siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BECQUEMIN M. (2003), *Protection de l'enfance. L'action de l'association Olga Spitzer*, Ramonville St Agne, Erès.
- BELMONT B., PLAISANCE E., VÉRILLON A., (2006), Accompagnement et intégration scolaire. Politique, pratiques et acteurs, *Contraste. Enfance et handicap*, 2006, n°24 (spécial : Accompagnement), p.247-266.
- BELMONT B., VERILLON A. (ed) (2003), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris, CTNERHI - INRP.
- BLANC P. (2007), *Rapport d'information n°359, fait au nom de la commission des Affaires sociales du Sénat, sur l'application de la loi du 11 février 2005. Rapport déposé le 3 juillet 2007*, Sénat, Session extraordinaire de 2006-2007.
- BOURDIEU P. (ed) (1993), *La misère du monde*, Paris, Ed de Minuit.
- CHAUVIÈRE M. (1998), Projet d'école, projet d'établissement médico-social. Éléments pour une approche contrastée, in HUMBERT C. (ed), *Projets en action sociale. Entre contraintes et créativité*, Paris, L'Harmattan, p.71-91.
- CHAUVIERE M. (1987), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Les éditions ouvrières, 2ème éd. complétée, 1ère éd. 1980.
- CHAUVIÈRE, M. (2003), Handicap et discriminations. Genèse et ambiguïtés d'une inflexion de l'action publique, in : BORILLO D. (ed). *Lutter contre les discriminations*, Paris : La Découverte, p. 100-122.
- CHAUVIÈRE M., FABLET D. (2001), L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile, *Revue française de pédagogie*, n°134, p.71-85.
- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE E. (ed) (2000), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE E. (2003), L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs in : CHATELANAT G., PELGRIMS G. (ed), *Education et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations*, Bruxelles, De Boeck, p. 29-55.
- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE E. (2005), Article « inclusion », in : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz (troisième édition) ;
- CHOSSY J.-F. (2006), *Rapport d'information n°3161 déposé par la commission des Affaires culturelles , familiales ...sur la mise en application de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Paris, Assemblée nationale.
- DAUBANNAY M. (2001), La scolarité de jeunes porteurs de handicaps : de nouvelles collaborations possibles entre les établissements scolaires et les structures spécialisées du secteur associatif, *La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation, intégration scolaires et éducation spécialisée*, n° 15, p. 63-72.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- FABLET D. (2000), Une comparaison des modes de professionnalisation, in CHAUVIERE M., PLAISANCE E. (ed.), *L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?*, op.cit., pp. 85-100.
- GARDOU C. (2005), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de*

- l'action*, Toulouse, Erès.
- GATEAUX - MENNECIER J., (1989), *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIXème siècle*, Paris, Centurion.
- GOHET P. (2007), *Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et de la mise en place des maisons départementales des personnes handicapées*, Paris, Délégation interministérielle aux personnes handicapées.
- GOSSOT B. (2005), La France vers un système inclusif ? , *Reliance*, n°16, p. 31-33.
- Les français et leur école. Le miroir du débat* (2004), Paris, Dunod.
- MALSON L. (1964), *Les enfants sauvages, mythe et réalité, suivi de : Victor de l'Aveyron par Jean Itard*, Paris, Union Générale d'Éditions (collection 10/18)
- NAVES P., GAÜZERE M., TROUVE C., GOSSOT B., MOLLO C. (1999), *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*, IGAS-ministère de l'Emploi et de la Solidarité, IGEN-ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, rapport n° 19980237, mars. Publié sous le titre : *Scolariser les jeunes handicapés*, La documentation française – Hachette (rapports de l'Inspection générale de l'éducation nationale)
- PISSARO C., (2007) L'Éducation nationale et l'Éducation spéciale face à la loi du 11 février 2005. Prise en compte de la différence ou maintien de la discrimination ? *Les Cahiers de l'Actif*, n° 368-369, janvier-février, p.157-162.
- PLAISANCE E. (2007), Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat (avec BELMONT B., VERILLON A., SCHNEIDER C.), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, p.159-164.
- PLAISANCE E. (2007), De la notion de déficience à celle de besoin éducatif particulier. De l'éducation spéciale à l'éducation partagée, Disponible sur le site Internet de l'Académie de Montpellier : <http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/scolarite-pour-tous/handicap>
- PLAISANCE E. (2007), The integration of « disabled » children in ordinary schools in France : a new challenge, in : BARTON L., ARMSTRONG F. (ed), *Policy, Experience and Change : Cross Cultural Reflection on Inclusive Education*, Dordrecht (Netherlands), Springer, p.37-51.
- RENOUARD J.-M. (1990), *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social et politique de la déviance*, Paris, Centurion.
- VIAL M. (1990), *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Paris, Colin.
- ZAFFRAN J. (2007), *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris, La Découverte.