Compte rendu de la conférence débat de D. Calin du 12 juin 07 à l'IUFM de Bonneville (74).

Cette intervention a été proposée par l'Association des Maîtres E (AME74) et l'Association des Rééducateurs(trices) de l'Education Nationale (AREN 74).

Conférence - Débat

le mardi 12 juin 07 à 20h
à l'amphithéâtre de l'IUFM de Bonneville

avec **Daniel Calin**

agrégé de philosophie, formateur d'enseignants spécialisés à l'IUFM de Paris

Difficultés scolaires,
échecs, "troubles", handicaps...
Où en est-on ?

Quelles réponses face aux transformations actuelles de l'école ?
Quelles conséquences pour les parents, les enfants, les enseignants ?

Entrée libre

Co-organisée par l'AME (Association des Maîtres E) et l'AREN (Association des Rééducateurs de l'Education Nationale)

Le 12 juin 200 personnes avaient répondu à l'invitation de l'AREN 74 et de l'AME 74 à l'IUFM pour écouter Daniel Calin sur "Difficultés, échec, "troubles", handicap à l'école : où en est-on ?" Un débat souvent passionné a suivi.

le 15 juin 07

LE DAUPHINÉ LIBÉRÉ 57, RUE DE L'HÔTEL DE VILLE - 7413C

Conférence sur l'école et les handicaps

■ Mardi 12 juin au soir, l'amphithéâtre de l'IUFM de Bonneville était comble.
180 personnes (enseignants, parents, professionnels de l'enfance) ont répondu à l'invitation de l'Aren74 et de l'AME74 pour écouter l'intervention de Daniel Calin sur le thème "difficultés, échec, troubles, handicap à l'école, où en est-on ? "
Un débat, souvent passionné, a suivi la conférence, au cours duquel chacun a pu s'exprimer.
Une cinquantaine d'enseignants spécialisés se sont retrouvés le mercredi matin au même endroit pour réfléchir - toujours avec Daniel Calin - au devenir des aides spécialisées à l'école.

Assurémment un temps fort dans le département sur la question du handicap à l'école.

Introduction de Jacky Poulain, au nom de l' AREN 74 :

- Remerciements (IUFM)
- un mot des assoc AME / AREN
- présentation de Daniel Calin
- Intro thème
- déroulement soirée (intervention d'environ ¾ h, échange / débat avec la salle)

Sur le thème :

Nous avons bien conscience que nous demandons ce soir qq chose de quasiment impossible à Daniel Calin, tant le sujet retenu couvre des champs étendus et variés, débordant largement le seul territoire de l'école …

Nous attendons de lui rien moins qu'un éclairage, un point de vue sur des notions aussi complexes que « difficultés scolaires, échecs, « troubles », handicaps », en le sommant de nous dire où nous en sommes aujourd'hui…. , « nous » renvoyant à un public très hétérogène !

Mais par-dessus le marché, comme si cela ne suffisait pas , nous attendons de lui des réponses face aux transformations actuelles de l'école, en particulier au regard de la **Loi Handicap de 2005** et les conséquences à envisager pour les parents, les enfants et les enseignants.

Par ailleurs, enseignants spécialisés travaillant pour la plupart dans les RASED, nous travaillerons demain matin avec Daniel Calin sur « **le devenir des aides à l'école** », car nous avons des doutes, des inquiétudes quant à l'avenir de ces aides spécifiques proposées dans le cadre scolaire aux élèves/enfants en difficulté :

Pour nous, bien sûr, ces deux thèmes de réflexion se rejoignent, s'entrecroisent. et s'interpellent .

Ce que nous ne perdrons pas de vue, ni ce soir, ni demain, c'est qu'au-delà des transformations – voire des bouleversements - en cours, à chaque fois que nous parlons ou parlerons de **difficultés ordinaires**, de **grande difficulté**, de **besoins particuliers**, de **troubles** ou de **handicap**, nous parlons d'humain, enfant ou adulte, parent ou enseignant et non de dossiers à « traiter ».

Nous parlons de **personnes, de sujets** bien souvent dans le désarroi et la souffrance, dans la double acception du terme :

- « en souffrance », comme ces bagages négligés ou à l'abandon, à étiqueter, gérer, traiter, ventiler et caser si possible ;
- en souffrance psychique, affective, morale, parce que maltraités …

Nous savons bien, nous savons trop que le risque de **maltraitance** existe (individuelle ou collective, faute d'évolution des mentalités, faute de volonté politique, faute de moyens matériels et humains, ou les 3 à la fois …Je pense ici – entre autres - au manque manifeste d'AVS, en Haute-Savoie comme ailleurs)

Nous savons bien, nous savons trop que la **sous-traitance** existe et qu'elle n'est pas acceptable ; les exemples ne manquent pas, à commencer par la création des EVS, au statut si précaire … N'y a-t-il pas là comme un manque de respect à la fois pour les personnes occupant ces postes (précarité, sous-payés, aucune formation), et pour les enfants à qui on les confie ? (Ont-ils droit oui ou non à un accompagnement de qualité, par des professionnels qualifiés ?)

Nous n'avons pas de mot pour dire la « **bientraitance** », la **« bonne traitance » :** il y a là un curieux vide à combler sinon au plan théorique, au moins dans la pratique, la réalité quotidienne, dans les moyens mis en œuvre plus en conformité avec les ambitions affichées dans les lois et les textes, qu'elle concerne les enfants porteurs de handicaps **et/ou** , pour le moins tout autant, tous ces enfants avec lesquels nous travaillons au quotidien, en délicatesse avec leur statut d'écolier.

- un mot pour Marc Bufflier
- parole à Daniel Calin

Difficultés scolaires, échecs, "troubles", handicaps... Où en est-on ?

Difficultés scolaires, échecs, troubles, handicaps, cette accumulation de concepts disparates est probablement significative du désarroi de nombre d'enseignants spécialisés face aux évolutions récentes, tant institutionnelles que « culturelles ». Avec les enseignants des classes ordinaires, confrontés à ce même bazar conceptuel, on tend à passer du désarroi à la panique...

Il est nécessaire de commencer par mettre un peu d'ordre dans cette liste[1]. Ces différents termes et leurs usages dans notre domaine présentent des enracinements historiques très variables. Le mot *difficulté* est attesté en français dès le XIII^{e} siècle. D'usages très divers, il est probablement utilisé de longue date dans un contexte scolaire, sans signification bien arrêtée, pas même actuellement. D'origine anglaise, introduit en France au début du XIX^{e} dans son sens hippique original, le mot *handicap* prend sa signification médicale dès la fin du XIX^{e}, au moment précisément où la scolarisation des enfants handicapés commence à prendre son essor, en lien avec l'obligation scolaire universelle[2]. Le terme *échec* est certes d'origine très ancienne, mais la problématique de l'échec scolaire ne s'est vraiment imposée qu'à partir des années 1960, en lien avec la généralisation de l'enseignement secondaire. Le mot *trouble* est, comme *difficulté*, d'origine très ancienne et d'usages très divers. C'est le terme d'usage le plus récent dans notre domaine, ce qui explique les guillemets qui l'enveloppent dans notre titre. Il ne s'est guère répandu qu'au tournant des années 1990. Sauf sur un point, non négligeable : un arrêté du 15 février 1966[3] qui révise les options du CAEI crée une option *Troubles du comportement et de la conduite*[4], qui ne disparaîtra qu'avec l'arrêté du 15 novembre 1984[5], qui crée l'essentiel des options actuelles des certifications pour l'enseignement spécialisé. L'expression encore souvent utilisée aujourd'hui, même si elle ne correspond plus à grand chose au niveau réglementaire, à l'exception du décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005[6], transformant les instituts de rééducation en ITEP, et qui définit le public de ces établissements par « *l'intensité des troubles du comportement* », mais comprise comme forme principale d'expression de « *difficultés psychologiques* », aux antipodes donc des postulats neurogénétiques qui accompagnent d'ordinaire les usages actuels du terme *trouble*.

Autre remarque, ces termes n'appartiennent pas réellement aux mêmes champs de pensée. *Difficultés scolaires* et *échecs* sont utilisés dans le champ scolaire, donc dans le domaine de ce que l'on nomme les *sciences de l'éducation*. *Handicaps* et *troubles*, aux sens qui nous intéressent ici, relèvent clairement du *domaine médical*. Ils concernent cependant tous deux les enseignants spécialisés : cette distinction recouvre exactement les deux champs d'intervention de l'ASH, à savoir *l'adaptation scolaire* d'une part et *la scolarisation des élèves handicapés* d'autre part. Si les personnels des RASED ont prioritairement

[1] Jean Bottéro a bien montré le statut archaïque de la pensée par listes, mais en même temps sa fonction de première initiation à la pensée rationnelle. Lire : Jean Bottéro, *Mésopotamie (L'écriture, la raison et les dieux)*, Gallimard, Paris, 1987, réédité dans la collection Folio-Histoire, n° 81, 1997.

[2] Voir le deuxième alinéa de l'article 4 de la loi de 1882 : http://daniel.calin.free.fr/textoff/loi_1882_vo.html

[3] http://daniel.calin.free.fr/capsais/caei_1966.html

[4] Cette création résulte de la séparation en deux de l'option antérieure *Caractériels et inadaptés sociaux*, les « caractériels » relevant dès lors de l'option *Troubles du comportement et de la conduite* et les « inadaptés sociaux » relevant de la nouvelle option *Handicapés sociaux*.

[5] http://daniel.calin.free.fr/capsais/caei_1984_arrete.html

[6] http://daniel.calin.free.fr/textoff/ir_2005.html

vocation à travailler à l'adaptation scolaire des élèves en difficulté ou en échec, ils sont cependant susceptibles d'être mobilisés également au service de l'appui à la scolarisation des élèves handicapés.

I - Approches scolaires

Les difficultés scolaires

L'étymologie du terme *difficulté* est assez savoureuse. Ce mot provient du latin *difficultatem* (nominatif *difficultus*), de *difficilis*, « difficile », formé par le suffixe négatif *dis-* et *facilis*, « aisé à faire », *facilis* provenant du verbe *facere*, notre « faire », mais avec un sens très concret, plus « fabriquer » que « faire ». De ce fait, appliqué à une personne, *facilis* signifiait quelque chose comme « aisée à influencer ». C'est pourquoi, en ancien français, le terme *difficulté* renvoie plus à l'opposition d'une personne malaisée à influencer qu'à un obstacle auquel on se heurterait. Aujourd'hui encore, on retrouve ce sens originaire lorsque l'on dit d'une personne qu'elle n'est « pas facile ».
Élève en difficulté, ou élève « dys-facile » ? La difficulté scolaire est-elle liée aux **objets scolaires**, ou à la résistance de l'élève au **façonnage scolaire** ? Est-elle le signe de l'**incapacité** de l'élève ou de sa **rébellion** ? Il n'y a évidemment pas de réponse univoque à ces questions, ou, plutôt, toutes les réponses possibles sont certainement correctes dans certains cas. Mais l'étymologie a l'intérêt de nous rappeler d'emblée l'exubérante complexité de la question des difficultés scolaires.
Il faut d'abord poser que les difficultés scolaires sont normales. Doublement normales : les objets scolaires sont d'appropriation ardue et les enfants ne sont pas naturellement adaptés aux exigences de la scolarisation, bien au contraire[7] !
La difficulté de nombre d'enseignants, qui ont souvent été des élèves suradaptés à l'école au point de ne pas vouloir ou pouvoir la quitter, tend à elle seule à aggraver les difficultés normales de leurs élèves. Inversement, l'efficacité pédagogique d'un enseignant, spécialisé ou non, tient largement à sa capacité à comprendre intellectuellement, voire à partager empathiquement, les difficultés de ses élèves. Les enseignants spécialisés savent à quel point leur travail commence souvent par une sorte de réhabilitation de la difficulté scolaire aux yeux des élèves qu'ils prennent en charge : non seulement il est normal d'éprouver des difficultés à apprendre, mais la confrontation à ces difficultés est le ressort central de tout apprentissage.
Au-delà de ces difficultés normales et de leur reconnaissance, nous reviendrons plus loin sur les difficultés importantes ou résistantes, qu'elles tiennent à des rébellions ou à des incapacités.

L'échec scolaire

Le terme *échec* renvoie à tout autre chose. Le mot apparaît dans la langue française au XII^{e} siècle... pour désigner le jeu que nous appelons toujours le jeu d'échec. La dénomination de ce jeu vient du mot persan ﺷﺎﻩ, *shah*, qui signifie « roi ». « Échec au roi », étymologiquement, est une redondance ! Encore une étymologie savoureuse : l'enfant en échec scolaire est-il un shah ? Ou un joueur invétéré ? La solution à l'échec scolaire est-elle dans la pédagogie du jeu ? Ou dans le fait de « mettre l'enfant au cœur du système éducatif », comme un petit roi tout-puissant ?
L'échec scolaire n'a que secondairement à voir avec les difficultés des apprentissages scolaires. Il est d'abord déterminé par la confrontation à la norme scolaire. Refus conscient ou inconscient de la norme scolaire ou incapacité provisoire ou définitive à l'atteindre, l'échec scolaire se définit avant tout par cet **écart par rapport à la norme scolaire**. La réduction de cette norme au « socle commun » ne change rien d'essentiel à sa définition[8], sinon pour marginaliser encore plus ceux qui n'atteindront pas cette nouvelle norme. Pas si neuve que cela, en réalité : l'échec scolaire est toujours au fond l'échec à l'entrée dans la culture écrite. Traduit positivement, cela signifie que l'échec scolaire est, non pas un échec de l'acculturation comme nous tendons à le penser, mais le maintien dans une culture orale, dévalorisée et marginalisée, certes, mais pas disparue. Au cœur de la culture écrite se maintiennent toujours des zones

[7] Voir mon texte *De la porte de l'école à la porte de l'écrit*, à paraître dans les Actes du XXII^{e} Congrès National de la FNAREN, Reims, 30 mai 2007.
[8] Au contraire : cette volonté de recentrer la scolarisation sur ses objectifs perçus comme centraux tend à diminuer encore la diversité de l'offre scolaire, donc à priver les élèves les plus éloignés de cette norme scolaire restreinte d'appuis possibles sur des activités ainsi définies comme marginales.

importantes de culture orale. Des débats télévisés aux colloques universitaires, en passant par les repas d'affaires et les déclarations d'amour, la sociabilité orale est une dimension indispensable de la vie humaine, plus profondément que les sophistications de la culture écrite. Il y aurait certainement à rééquilibrer la norme scolaire en ce sens, pour faire une vraie place aux pratiques orales, mais certainement plutôt selon les méthodes de la pédagogie institutionnelle[9] que sur le mode des catastrophiques « leçons de langage » en maternelle.
Si nous revenons à ce que nous avons dit de la complexité des difficultés scolaires, il ne faut pas perdre de vue que ce que nous, enseignants ou parents, percevons comme l'échec de l'enfant est peut-être, plus souvent qu'on ne le pense, une réussite du point de l'enfant, dont les résistances, conscientes ou inconscientes, parviennent à triompher de notre entreprise de scolarisation. Avec ces enfants, il ne s'agit en rien de les aider à surmonter des incompétences supposées, pas même à les aider à franchir les obstacles particulièrement retors présentés par certains objets scolaires. Il s'agit au contraire de commencer par reconnaître leur puissance, d'opposition à la scolarisation qu'on a tenté de leur imposer, pour, sur ces bases positives pour eux, ouvrir avec eux une discussion sur la pertinence de leur choix, voire une négociation sur les conditions auxquelles ils accepteraient de le remettre en cause.

I - Approches médicales

Les troubles des apprentissages

L'échec scolaire ou les difficultés scolaires graves[10], quand ils ne sont pas liés aux diverses formes possibles de refus de la norme scolaire, renvoient à des incapacités de l'élève à entrer dans les apprentissages scolaires. C'est dans ce cadre que fleurit depuis quelques années la notion de « troubles des apprentissages », et ses multiples déclinaisons : dyslexie, bien sûr, l'increvable ancêtre, mais aussi dysorthographie, dyscalculie, dyspraxie, troubles de l'attention, troubles de la mémoire...
Que certaines difficultés d'apprentissage aient plus à voir avec des difficultés intrinsèques de l'élève à apprendre qu'à une forme quelconque de résistance de sa part à la scolarisation n'est évidemment pas contestable.
Le modèle dominant d'explication des difficultés scolaires a longtemps été en France le modèle sociologique de Pierre Bourdieu et des nombreux auteurs qu'il a inspirés. Ce modèle reste d'ailleurs très actif, bien présent chez des auteurs qui sont par ailleurs bien éloignés de Bourdieu[11]. Bourdieu expliquait, sinon les difficultés scolaires elles-mêmes, qui n'ont jamais été son objet d'études, tout du moins la prédominance des difficultés scolaires chez les élèves issus des milieux populaires, par la notion d'**écart culturel** entre eux et leur famille, d'une part, et la culture scolaire, d'autre part. À l'extrême, cela rejoint mon hypothèse d'une possible rébellion de certains élèves contre la scolarisation, appuyée par leurs familles comme chez certains enfants du voyage, ou à l'encontre des désirs parentaux de réussite scolaire comme dans les multiples cas de **conflits de loyauté**. Ces analyses laissent supposer que seules sont en cause les différenciations socio-culturelles, et non les qualités intrinsèques des élèves.
Des analyses d'inspiration sociologique peuvent cependant aller plus loin. On passe alors de la notion d'écart culturel à la notion de **pauvreté culturelle**, et à ses multiples dérivés : pauvreté linguistique, sous-stimulations relationnelles et intellectuelles, déprivation culturelle[12]... Du côté de la psychologie sociale[13] comme de certaines approches d'inspiration psychanalytique[14], on interroge les pratiques éducatives concrètes des familles, leurs fonctionnements relationnels, leurs attitudes conscientes et inconscientes...
C'est l'ensemble de ces analyses que la vogue actuelle du neurocomportementalisme tente de battre en brèche, en enracinant dans le corps de l'élève, gènes ou neurones, tous ses « dysfonctionnements » scolaires. L'enfant est là pensé comme une machine à apprendre et sa scolarité comme un

[9] Ou de la pédagogie coopérative de Freinet dont elle dérive, ou selon des modalités novatrices plus récentes comme les ateliers philo.
[10] Expression utilisée dans la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 :
http://daniel.calin.free.fr/textoff/ais_dispositifs_2002.html#II.4
[11] Il ne cesse d'infiltrer les analyses de Bentolila, par exemple.
[12] Notion proposée par Reuven Feuerstein.
[13] Jacques Lautrey, *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, P.U.F., Paris, 1980.
[14] Winnicott en particulier, à juste titre un des grands auteurs de référence dans le milieu des enseignants spécialisés.

« fonctionnement ». Tout « dysfonctionnement » scolaire est alors analysé, au plus stupide, comme la conséquence d'une pièce défectueuse de cet enfant-machine : la pièce « balayage visuo-spatial », la pièce « coordination motrice », la pièce « mémoire immédiate » et ainsi de suite. Comme on ne peut pas changer ces pièces[15], on ne peut que proposer soit de tirer le meilleur profit de leurs capacités fonctionnelles résiduelles, soit de mettre en place des fonctionnements de la machine globale aussi indépendants que possible de la pièce défectueuse. La première stratégie est une tentation aussi ancienne que l'enseignement spécialisé, parfois justifiée d'ailleurs. La seconde peut évoquer les pédagogies du détour, démarches intelligentes fondamentales dans l'enseignement spécialisé. Mais évoquer seulement : la notion de « détour » suppose un retour vers l'objectif initial, ce qui est impossible ici, la pièce défectueuse étant pensée comme définitivement inutilisable. Dans les deux cas, sous prétexte de s'adapter aux « dysfonctionnements » de l'enfant, on ne peut que l'enfoncer définitivement dans ses difficultés et renoncer pour lui à toute ambition. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit aussi et surtout d'éradiquer aussi bien le « sujet psychique » que le « sujet social », de dédouaner d'un même mouvement l'ordre social comme l'ordre familial de toute responsabilité dans les difficultés des enfants, l'enfant lui-même étant là déchargé de toute responsabilité dans ses propres difficultés[16], puisqu'il n'est à l'évidence pour rien dans les défaillances de ses gènes ou de ses neurones. Vieilles lunes : sociobiologie, darwinisme social, etc...

Analysés en termes de « troubles », les difficultés scolaires, dès lors qu'elles sont un tant soit peu consistantes[17], sont analysées en termes de handicaps médicalement estampillés. Cette idéologie est une extraordinaire machine à inventer des nouveaux handicapés[18] ! Tout élève en difficulté est désormais susceptible d'être assimilé à un handicapé. Sauf s'il est de milieu défavorisé : les définitions ordinaires de ces troubles en écartent les difficultés d'apprentissage imputables à des « facteurs environnementaux ». C'est ce que fait la très officielle circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002[19] sur les troubles spécifiques du langage oral ou écrit : « *Ces troubles sont considérés comme primaires, c'est-à-dire que leur origine est supposée développementale,* ***indépendante de l'environnement socio-culturel*** *d'une part, et d'une déficience avérée ou d'un trouble psychique d'autre part* ». Ce qui, soit dit en passant, écarte en même temps les enfants de milieux défavorisés des « avantages » liés au statut de handicapé[20].

Cette médicalisation des difficultés scolaires dépossède les enseignants, les enfants et les familles de leurs responsabilités en ce domaine. Elles tendent à enfermer l'enfant dans son « trouble », défini comme irréversible dès lors qu'il est médicalement reconnu, alors que toutes les approches antérieures, tant sociologisantes que psychologisantes, ouvraient à toutes les possibilités d'évolution. Concernant les difficultés scolaires, ne relèveraient désormais de la mission des enseignants et de la responsabilité des familles et des enfants que les difficultés en lien avec une inscription sociale défavorable. Paradoxe étonnant, ultra-réactionnaire s'il en est, qu'une idéologie qui lave les favorisés de tout soupçon de responsabilité dans les problèmes de leurs enfants, et accablent les défavorisés de l'entière responsabilité des difficultés de leurs malheureux enfants !

Les handicaps

L'article 2 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005[21] donne une définition du handicap qui a désormais force de loi. Cette définition est inscrite dans le nouvel article L. 114 du code de l'action sociale et des familles[22]. Cet article stipule :

[15] Et pour cause, ce sont de pures constructions idéologiques !

[16] Au prix d'une terrible dépossession de soi, il est vrai, qui rend ensuite bien difficile la remobilisation de ces enfants abrités derrière leur prétendu handicap.

[17] Et même bien avant d'apparaître, puisque le dépistage précoce des « dyslexiques » est très officiellement prôné dès 3 ans ou 6 ans, avant même le commencement de l'apprentissage de la lecture !

[18] Voir mes analyses à ce sujet dans mon entretien avec Delphine Sée publié dans le numéro 1084 de la revue *Éducation Enfantine*,éditée par Nathan, novembre 2006.
Article repris sur mon site : http://daniel.calin.free.fr/textes/delphinesee.html

[19] http://daniel.calin.free.fr/textoff/troubles_langage_2002.html

[20] On sait que les dyslexiques estampillés comme tels ont droit à un aménagement des examens, auquel n'ont pas droit ceux qui sont seulement les « mauvais élèves » issus des mauvaises familles. Scandaleux !

[21] http://daniel.calin.free.fr/textoff/loi_2005_handicap.html#a2

[22] http://daniel.calin.free.fr/textoff/code_action_sociale.html#114

« *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »
Cet article apparemment anodin a fait l'objet de vifs débats et reste actuellement très contesté par certaines associations radicales qui le considèrent comme stigmatisant pour les personnes ainsi désignées. Ces associations avaient fait depuis quelques années avec un succès certain[23] la promotion de la notion de « personnes en situation de handicap ». J'ai déjà écrit[24] que tout la mal que je pensais de cette notion, que je considère comme une forme assez absurde de déni du handicap. Comme le dit justement ce texte, qui revient à la compréhension ordinaire du handicap, une personne est « handicapée » dès lors qu'une de ses grandes fonctions vitales est « *altérée* », et pas momentanément, comme c'est souvent le cas dans les moindres des maladies, mais de façon « *durable et définitive* ». Et de façon « *substantielle* », sinon toutes les petites misères ordinaires de la vie feraient de la quasi totalité d'entre nous des handicapés. Cette définition « dure » du handicap a clairement pour fonction d'**être suffisamment restrictive pour mettre le plus de gens possible hors du champ très protecteur de la nouvelle loi**. Une référence à la seule notion de « situation de handicap » aurait présenté l'inconvénient d'ouvrir la voie à l'entrée dans le champ du handicap de tous les « exclus ». Assurer aux personnes socialement défavorisées les protections de la loi sur le handicap est certes moins que jamais dans l'air du temps. Quoi qu'il en soit, l'assimilation des personnes socialement défavorisées à des personnes handicapées est insultant, pour les unes comme pour les autres[25]. Et la réduction de la question sociale à des problèmes de personnes, aussi ancienne que le libéralisme[26], est une infamie politique.
Nouveaux ou anciens, la reconnaissance des handicaps est attribuée aux médecins, et toute approche du handicap subit fortement l'influence des habitudes de pensée dominantes des milieux médicaux. Or ces habitudes de pensée sont au fond très proches des traits caractéristiques du neurocomportementalisme. On pourrait les caractériser par la prédominance d'une pensée mécaniste et analytique : l'être humain y est réduit à un assemblage de pièces, le handicap étant défini par la défaillance d'une de ces pièces. Non seulement le sujet social et le sujet psychique sont ignorés, mais toute approche globale tend à être effacée. Or une personne handicapée n'est jamais réductible à son handicap. D'abord parce qu'elle est construite par ailleurs par tout ce qui construit une personne : les autres « pièces » de son corps, son environnement familial, ses appartenances socioculturelles, toute son histoire bio-psycho-sociale. Ensuite parce que son handicap, quel qu'il soit, retentit sur l'ensemble de cette construction, modifie le rapport au corps, perturbe les relations familiales, fragilise toutes les appartenances.

En guise de conclusion

Contre la montée en puissance d'une idéologie **mécaniste** accablante, dont on voit bien la parenté avec l'idéologie anti-sociale et anti-éthique qu'est le libéralisme[27], il faut maintenir plus que jamais une approche **humaniste**, constamment attachée avant tout à toutes les questions de sens, tant pour les élèves en difficulté que pour les élèves handicapés.

[23] Le « SH » des nouvelles certifications des enseignants spécialisés renvoie à cette appellation, désormais hors la loi, mais pas le « SH » de la nouvelle appellation des enseignements spécialisés, ASH, qui renvoie lui, conformément à la loi 2005-102, à la « **s**colarisation des élèves **h**andicapés ».
[24] http://daniel.calin.free.fr/formations.html#n1
Et : http://daniel.calin.free.fr/textes/loi_2005.html#1
[25] Voir la désastreuse notion de « handicap social ».
[26] Lors de la dernière campagne présidentielle, on a vu ressurgir ces idées archaïques dans le discours de Sarkozy affirmant « *Les circonstances ne font pas tout, la part de l'inné est immense* ». Entretien avec Michel Onfray dans *Philosophie Magazine*, n° 8, avril 2007.
[27] Voir à ce sujet : Roland Gori et Marie-José Del Volgo, *La santé totalitaire (Essai sur la médicalisation de l'existence)*, Paris, Denoël, 2005.

Conclusion de Thierry Coulon, au nom de l'AME 74

Difficultés scolaires, échecs, troubles, handicaps…où en est-on ? C'était le titre de notre affiche pour ce soir.

Nous avions fait un peu d'amalgame, groupé tous les mots, tous les problèmes qui se posent aujourd'hui à l'école, tant à l'institution, qu'à ses acteurs, les parents, et aussi les personnels de santé, les personnels des institutions spécialisées, les psychologues et psychiatres, les éducateurs, les AVS, les EVS…Pardon à tous ceux que j'oublie.

Mais l'important était pour nous d'aborder des questions essentielles : « quelles réponses face aux transformations actuelles de l'école, quelles conséquences pour les parents, les enfants, les enseignants ? » Et nous les avons surtout abordées.

Le nombre et la diversité des participants ce soir (180 personnes), montrent que ces questions interrogent, frappent, concernent…C'est un travail de réflexion et d'action qui se poursuit demain matin, en réunion AME/AREN et personnels de l'éducation nationale, et ensuite, pour chacun de nous, au quotidien.

Et les réponses ne sont pas toutes faites. Pas de recettes miracles.

Ce que l'on sait, constate, devine, c'est que c'est difficile, dérangeant, troublant, interrogeant, ce que l'on sait et constate, c'est qu'il faut avancer ensemble.

C'est qu'il faut refuser la culpabilisation des parents et des enseignants les uns contre les autres. Parce que les uns auraient des enfants trop difficiles à gérer, parce que les autres ne feraient pas tout ce qu'il faut pour les accueillir, ou pas comme il faut, ou pas comme on voudrait.

Notamment au niveau du handicap, puisque beaucoup sont là pour cela ce soir. Il y a depuis deux ans une loi jugée généreuse par les uns, soucieuse d'économies budgétaires pour d'autres, sans moyens suffisants en personnels, en formation, en matériel pour beaucoup.

Mais ne faut-il pas, enfin, bousculer les habitudes, dit-on d'un côté ? Mais il ne faut pas intégrer de force sans réflexion, sans formation, car on risque d'obtenir le rejet de certains enfants au lieu de leur intégration répond-on de l'autre.

La réponse, c'est bien l'étude au cas par cas, ensemble, c'est de voir ce qui est possible, ensemble, de quels moyens et de quelle attitude on a besoin, pour le bien de l'enfant.

Il faut pour nous, c'était le rôle de ce débat, nous donner les moyens d'avancer.

La venue de Daniel Calin s'inscrit dans cette volonté. Nous lui avions posé un défi. Il nous a offert un déchiffrage, un défrichage, un « alertage », un peu de « secouage », un peu de remise en cause.

A défaut de répondre à tout, c'est une réflexion qui peut permettre de tracer quelques pistes :

-Nécessité de clarifier les termes (ceux dont on a parlé)

-Nécessité de ne pas gérer seul le problème, quel qu'il soit et qui que l'on soit, parent ou enseignant)

-Nécessité de formation, d'information, de ressources, de connaissance du handicap de l'enfant par l'enseignant, l'adulte, concerné par l'accueil, et de connaissance de la souffrance que cela implique pour les enfants et leurs familles.

-Nécessité de l'échange entre gens concernés (ce qui est difficile pour les parents n'est pas facile pour les enseignants et réciproquement)

-Nécessité d'éviter les étiquetages trop systématiques

-Nécessité d'aide et d'encadrement et de vrais statuts (pour les AVS, EVS…) quelle que soit la difficulté, ou le trouble, le handicap…
-Se rappeler la globalité de l'enfant, il n'est pas que sa difficulté ou son handicap, il a des réussites, des points positifs. La réponse technique ne suffit pas, même si on en a besoin (la FNAME (Fédération nationale des maîtres E) organise un colloque national en octobre sur la pensée logicomathématique. Les deux sont utiles, la réponse technique et le fait de considérer l'enfant dans sa globalité.

Et avant que vous ne rentriez tous chez vous, merci d'être venus, et j'espère être plus positif qu'angélique en disant pour conclure :
Ce n'est qu'un début, continuons le débat, et surtout le dialogue entre tous les partenaires pour trouver des pistes ensemble.

Le site de Daniel Calin
http://daniel.calin.free.fr/

Autres adresses :

Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves handicapés en Haute Savoie (idem pour chaque département) :
http://www.ais.edres74.ac-grenoble.fr/

Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'éducation nationale
http://rgbr.free.fr/

http://www.bienlire.education.fr

La FNAME a pour but de promouvoir l'information, la recherche, la formation et l'innovation pédagogique.
http://fname.fr/

Luc Jouvenceau