

Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation
**Dépasser les frontières,
partager les espaces...**

Handicap & Scolarité 2009

Partenariats

DRASS Rhône-Alpes

Académie de Lyon

Académie de Grenoble

IUFM de l'Académie de Lyon

Journée régionale

CREAI Rhône-Alpes

Mercredi 2 décembre 2009

École Normale Supérieure de Lyon

Remerciements

*La préparation de cette journée d'étude
n'a pu être possible que grâce à l'appui d'un groupe de travail
dont nous souhaitons remercier les membres :*

Dominique BERTHEZÈNE

SESSAD Fondation Richard

Eugenia BRATESCU

SESSAD Émile Zola

Laurent COLON

DAFOP - Rectorat de l'Académie de Lyon

Jean-Pierre FONTAN

ADPEP de Haute-Loire

Patrick GUYOTOT

IUFM de l'Académie de Lyon – Université Lyon 1

Philippe MORTEL,

Œuvre des Villages d'Enfants (OVE)

Michel PETIT

Académie de Lyon

Christelle SANITAS

DRASS Rhône-Alpes

*Nous remercions tout particulièrement,
pour leurs conseils avisés et leur aide précieuse :*

Jean-Paul VIGNOUD, *Inspecteur d'Académie,*

*Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ain,
missionné par le Recteur de l'Académie de Lyon pour l'adaptation scolaire
et la scolarisation des élèves en situation de handicap*

Pascal MERCIER, *Inspecteur de l'Éducation nationale,*

*missionné par le Recteur de l'Académie de Grenoble pour l'adaptation
scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap*

Sommaire

- 1 **Allocution d'ouverture**
Nathalie LEURIDAN
- 3 **Allocution d'ouverture**
Pascal MERCIER
- 5 **Introduction**
et présentation de la thématique
Eliane CORBET

Conférences

- 9 **Les espaces de l'enfant :**
entre pratiques et représentation cognitive
Sandrine DEPEAU
- 18 **Éducation inclusive et espace scolaire en France et en Europe**
Éric PLAISANCE
Lucia DE ANNA
- 25 *Discussion avec la salle*

Ateliers

- 29 **L'influence de la structuration de l'espace**
sur les troubles envahissants du développement
- 31 **Espace scolaire et lieu de vie**
- 34 **Espace scénique et mise en scène du quotidien**
- 36 **CLIS / UPI : des classes aux dispositifs, quel espace adapté ?**
- 39 **Espaces et territoires**
- 43 **Parcours de scolarisation et passerelles :**
quel partage des espaces ?

Espace libre

- 47 Henri-Jacques STIKER

ALLOCUTION D'OUVERTURE

Nathalie LEURIDAN

Directrice adjointe
DRASS Rhône-Alpes

Je représente aujourd'hui Monsieur le Préfet de Région et Monsieur le Directeur régional des affaires sanitaires et sociales qui m'ont demandé d'ouvrir cette journée et de vous remercier de votre présence nombreuse.

Je suis donc heureuse de le faire et de renouveler à l'occasion des dix ans de cette journée, au nom de Monsieur le Préfet de Région, tout le soutien et tout l'intérêt qu'il porte à cette rencontre que nous organisons depuis 1999.

À travers les liens étroits établis entre la DRASS Rhône-Alpes et le CREA Rhône-Alpes, nous avons pu financer et organiser cette nouvelle journée et je tiens à cette occasion à remercier l'ensemble des partenaires qui se sont mobilisés depuis quelques mois pour en organiser les conférences et installer les sept ateliers dans lesquels vous allez travailler cet après-midi.

Depuis dix ans, cette manifestation constitue un temps régulier de rencontre, de réflexion et d'échange, attendu par l'ensemble des acteurs de l'accompagnement à la scolarité des enfants handicapés, qu'ils appartiennent au champ de l'Éducation nationale ou à celui du secteur médico-social, mais aussi et surtout par les représentants des familles et des différentes institutions.

Le thème de notre réunion et de notre rencontre s'inscrit cette année dans le cadre d'une réflexion beaucoup plus globale sur les conditions de réussite des parcours de scolarisation : **dépasser les frontières, partager les espaces**. Ce thème sera au centre de nos débats et de vos réflexions cet après-midi dans les différents ateliers, et il s'inscrit en écho au thème de la journée de l'année dernière qui était consacrée à l'accord des temps.

Comme vous le savez, la loi de février 2005 pose le principe d'une accessibilité généralisée à l'ensemble des domaines de la vie publique et, pour les enfants et les adolescents, affirme le droit à la scolarisation dans l'école ordinaire la plus proche de leur domicile. Cette loi en faveur de l'égalité des droits et des chances, de la participation et de la citoyenneté des personnes handicapées, et les décrets d'avril 2009 notamment, définissent et organisent les modalités concrètes de coopération des professionnels du secteur médico-social avec ceux de l'Éducation nationale dans un nouvel espace commun ouvert par les PPS inclus dans les plans personnalisés de compensation élaborés en fonction de l'évaluation qui est faite des besoins de l'enfant ou de l'adolescent.

Pour les services de l'État, les DDASS et les DRASS, le développement des SESSAD constitue un outil majeur de la politique d'intégration en milieu ordinaire pour les enfants d'âge scolaire promue par l'État, que ce soit dans une CLIS ou dans un UPI dans le secondaire. Cette volonté politique de soutien aux SESSAD s'est traduite de façon concrète par la création de places nouvelles depuis 2004 dans les SESSAD, SAFEP, SSEFIS, S3AIS, avec près de 940 places financées dans la région Rhône-Alpes par la CNSA. Le PRIAC, programme régional interdépartemental d'accompagnement des handicaps et de la perte d'autonomie, prévoit la création et le financement de 1 000 places supplémentaires pour la période 2009-2013.

La priorité donnée à la scolarisation des enfants en milieu ordinaire a des effets sur l'adaptation des établissements spécialisés du secteur médico-social. Nombre d'entre eux ont ainsi répondu à ces nouvelles exigences et ces nouveaux besoins en réorientant leurs activités par le déploiement des places et l'ouverture des places de SESSAD. Ces établissements continuent à jouer un rôle indispensable dans l'accès à la scolarisation des enfants les plus lourdement handicapés.

Ainsi, le programme pluriannuel handicap 2008-2012 donne-t-il la priorité au renforcement du développement de l'action précoce, du soutien à la prise d'autonomie et à la scolarisation. Il prévoit également la création de services et de places dédiés aux enfants polyhandicapés atteints d'un syndrome autistique ou de troubles envahissants du développement ainsi que de déficiences intellectuelles sévères. Le lancement du schéma national d'organisation sociale et médico-sociale pour les handicaps rares parachève cet effort de renforcement des moyens poursuivi par le gouvernement qui se sont développés et concrétisés en région Rhône-Alpes par cette création de places nouvelles et par la prévision de création d'autres places.

Au-delà de l'approche quantitative, se pose bien évidemment la question de l'espace, fil conducteur des échanges qui auront lieu au cours de la journée. Dépasser les frontières, partager les espaces, ouvrir les esprits pour permettre ainsi à des enfants en situation de handicap de vivre l'école comme un lieu de conquête, et non comme un lieu d'échec. Il s'agit de continuer à tisser des liens entre les structures de l'Éducation nationale et celles du médico-social, deux secteurs historiquement constitués comme des filières séparées. La scolarisation des enfants en situation de handicap n'autorise plus les segmentations et les compartimentages. C'est de la complémentarité des points de vue des professionnels que dépendent directement l'intégralité du développement de l'enfant et la réalisation de son projet de scolarisation.

Des innovations et des bonnes pratiques sont à identifier dans l'aménagement des parcours entre le milieu ordinaire et le milieu protégé, le domicile et l'établissement, les dispositifs sanitaire et médico-social. Partager les espaces dans le quotidien de la classe, un seul enfant différent et ce sont les habitudes relationnelles et le travail qu'il faut revoir, réévaluer et adapter. Les représentations et les regards des uns et des autres, la remise en cause des seuils de tolérance, la modification des manières de travailler, les aménagements matériels et pédagogiques, l'adaptation des temps et des rythmes, tout ceci doit être défini. Ouvrir son territoire, c'est accepter le regard de l'autre, source de jugement de valeur. La scolarisation des élèves handicapés nous contraint aujourd'hui à des changements profonds, à une évolution accélérée des pratiques, des méthodes et des mentalités, même s'il faudra sans doute encore du temps pour que se stabilisent un fonctionnement territorialisé et de nouvelles manières de faire.

Dépasser les frontières nous conduira également à nous intéresser, au cours de cette journée, à l'approche internationale, et notamment à l'expérience italienne qui sera présentée et qui a fait le choix d'un modèle inclusif.

Pour finir, il s'agit de continuer à créer des rencontres et des liens, à favoriser des passerelles entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé afin de parvenir à une meilleure fluidité des parcours scolaires des élèves en situation de handicap. C'est ce que devront tenter d'éclairer vos travaux de cet après-midi.

Je vous adresse donc tous mes vœux de succès pour cette journée de réflexion et vous souhaite de fructueux échanges.

ALLOCUTION D'OUVERTURE

Pascal MERCIER

Inspecteur de l'Éducation nationale

Conseiller auprès du Recteur de l'Académie de Grenoble

pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap

Il m'est particulièrement agréable de prendre la parole devant vous, que vous soyez responsables associatifs, professionnels de l'éducation, du secteur social, ou encore parents, tous investis pour promouvoir l'égalité des droits, l'égalité des chances.

Vous avez choisi comme thème de réflexion **le dépassement des frontières, le partage des espaces**. Je vous remercie d'avoir incité l'Éducation nationale dans sa représentation institutionnelle à pratiquer elle-même ce dépassement puisque je m'exprime en ouverture de vos travaux au nom de Monsieur le Recteur de l'Académie de Grenoble, mais aussi au nom de Monsieur le Recteur de l'Académie de Lyon qui est ici représenté par l'Inspecteur d'Académie de la Loire. Vos traditions participent parfois du dépassement des frontières administratives. Ce sont donc deux Académies réunies qui adressent aux organisateurs, et en particulier à Madame Éliane CORBET, un message de remerciement pour cette initiative dont nous saluons tous la qualité des travaux. Vous nous invitez donc à dépasser les frontières, à partager les espaces et à examiner ensemble les conditions de réussite des parcours de scolarisation des enfants, des adolescents, mais aussi des jeunes lycéens et étudiants en situation de handicap.

Dans nos deux Académies, ils sont 12 000 élèves en situation de handicap à être scolarisés dans nos écoles, pardonnez-moi l'expression, « ordinaires ». Dans le second degré, ils sont 7 500 dans nos collèges et lycées. L'enjeu quantitatif n'est donc pas mince, et nous savons qu'il s'accroîtra de façon significative au cours des trois prochaines années, notamment dans le second degré, et plus spécifiquement encore dans nos lycées, qu'ils soient généraux, technologiques ou professionnels.

Répondre à cette évolution démographique prévisible, et aussi culturelle (c'est l'attente des familles), n'est pas si ardu si on limite la question à la mise en place de dispositifs et à l'attribution de moyens. Après tout, dans nos Académies, nous avons été capables en neuf ans de multiplier par dix le nombre de places en UPI, nous avons su mailler nos deux territoires de classes d'intégration scolaire (je devrais dire de classes d'inclusion scolaire). Certes, des marges de progression subsistent, mais j'invite chacun à prendre la mesure du chemin parcouru, notamment depuis la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005.

Mais le principal défi n'est pas là. Il n'est pas seulement quantitatif, il est aussi d'ordre qualitatif (oserai-je dire d'ordre culturel, voire idéologique ?) car c'est bien notre façon de penser l'école qui doit être revisitée pour ces enfants en situation de handicap, comme d'ailleurs pour tous ceux qui connaissent de graves difficultés d'apprentissage. Ce qui s'opère aujourd'hui est un renversement de perspective. L'école inclusive, si nous reprenons ce concept, ou tout simplement l'école, puisque par nature elle est inclusive, que nous voulons collectivement construire, c'est l'école pour tous et pour chacun qui s'adapte à la personne (et non l'inverse), celle qui place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques. Une belle définition que celle proposée la charte de Luxembourg : c'était en 1996.

Tous les pays européens sans exception convergent vers la construction d'un système éducatif inclusif. Certes, les rythmes d'évolution peuvent être différents, et pour ce qui concerne le système éducatif français, reconnaissons que nous sommes encore très largement imprégnés d'une tradition d'éducation spéciale qui nous a invités à éduquer séparément les élèves différents. Ce modèle a été mis en place dès 1909. Il se généralisera entre 1945 et 1970 et repose sur un *a priori* qui sera très longtemps et très largement partagé : pour bien éduquer les élèves qui ont

des besoins spéciaux, il faut des maîtres ayant une formation spéciale, dans des classes et des établissements spéciaux, séparés de l'école commune. Cette conviction républicaine, à maints égards progressiste pour son temps, a longtemps structuré les réponses que nous avons apportées à la difficulté scolaire en général, aux élèves non francophones, mais aussi à la déficience, qu'elle soit sensorielle, motrice ou intellectuelle, et cela durant trois-quarts de siècle. Ce modèle d'éducation spéciale ne sera finalement réinterrogé qu'à partir des années 1970 et souvenez-vous des deux grandes dates : la loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées et la loi HABY du 11 juillet 1975 avec le collège unique. C'est à partir de 1975 qu'une autre école se dessine.

Pardonnez-moi ce détour historique, mais je crois qu'il nous éclaire sur les pesanteurs et les résistances que nous rencontrons encore. C'est aussi dans cette histoire que nous nous inscrivons pour construire et penser l'avenir. Éducateurs, enseignants, responsables administratifs, nous savons tous que le projet historique pour notre école se construit au quotidien dans nos classes. C'est ce que dit l'école pour tous qui apporte et propose des réponses aux besoins particuliers des élèves, notamment ceux en situation de handicap. Cette école devra être en capacité de répondre à des besoins d'ordres différents, mais en les organisant dans un projet cohérent. Et c'est bien à la « *construction d'un parcours de scolarisation* » que nous devons nous attacher, en conjuguant individualité et multiplicité, particularités et diversité des acteurs et des logiques.

Pour progresser collectivement, je voudrais évoquer trois espaces en ouverture de vos travaux.

- Le premier est d'abord celui de la classe, là où tout se joue, où se mettent en œuvre les activités et les temps de différenciation nécessaires pour répondre à la diversité des élèves. Renforcer la compétence professionnelle des enseignants, c'est leur donner les moyens d'une différenciation effective. La classe est un espace de différenciation.
- Le deuxième espace est celui de l'école ou de l'établissement. La prise en charge de la diversité des besoins mobilise nécessairement une organisation des réponses dans un espace plus vaste que la classe, conçue par le collectif. L'école ou l'établissement est l'espace de mise en collectif. Il n'y aura de réponse à l'individualité des besoins que dans le cadre d'un projet collectif, toujours en tension certes, mais partagé, assumé.
- Le troisième espace est celui des dispositifs, des partenariats, notamment avec le secteur médico-social, celui auquel nous invitent à réfléchir les décrets et les arrêtés du 2 avril 2009. Gardons-nous à ce sujet des effets de balancier et de l'illusion parfois d'une scolarisation individuelle de proximité pour tous, en tous lieux, en tous temps, qui serait la réponse aux besoins de chacun. Le jeune aveugle confronté à l'apprentissage simultané de la lecture et du braille tirera peut-être davantage profit d'un dispositif collectif que d'une intégration individuelle, du moins pendant le temps de l'apprentissage de l'autonomie à la lecture. Le jeune myopathe aux atteintes musculaires peu contraignantes tirera profit d'une scolarisation individuelle, si nous résolvons les problèmes d'accessibilité des locaux. Mais l'évolution de la maladie peut aussi nous inviter à penser différemment son parcours et induire un dispositif collectif, une complémentarité, une articulation avec un établissement spécialisé. Ce troisième espace est celui de la complémentarité.

Ces trois espaces ne doivent certainement pas être déplacés, car chacun d'eux a sa légitimité, mais ils doivent être partagés, organisés.

Le philosophe nous enseigne que ce n'est pas le chemin qui est difficile... c'est le difficile qui est le chemin. En nous invitant à dépasser les frontières, quelle qu'en soit la nature, vous nous proposez une piste de travail et de réflexion. Puisse cette journée nous permettre d'avancer sur ce chemin.

INTRODUCTION

PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE

Eliane CORBET

Directrice technique du CREAI Rhône-Alpes

Je remercie le Conseil Lyonnais pour le respect des droits (CLRD), à travers les témoignages de son documentaire « *Hors norme ?* » que nous venons de visionner, de nous permettre de comprendre ce qu'est l'accueil dans un espace scolaire pour les jeunes élèves handicapés, notamment dans les nouveaux dispositifs que sont les UPI, et qui ne sont pas des classes. C'est tout à fait éclairant sur les changements récemment survenus, mais qui se poursuivent dans le bon sens. La jeune fille, appuyée par sa maman, disait l'importance d'être accueillie par son nom.

La thématique ***Dépasser les frontières, partager les espaces...*** vient après d'autres. Cela fait dix ans que le CREAI organise ces rencontres qui rassemblent personnels de l'Éducation nationale, personnels médico-sociaux, parents et étudiants, notamment des stagiaires d'IUFM, et il est intéressant de se pencher sur la modification des titres de cette journée au fil du temps.

Nous avons commencé de manière très réactive dès la parution du plan *Handiscol* en mai 1999 et les premières journées se sont tenues en novembre de la même année sous l'intitulé de « *journées d'intégration scolaire* ». Les suivantes ont également porté ce titre en 2001. Ces journées, qui ont immédiatement rencontré un vrai succès, avaient lieu sur deux jours tous les deux ans. Cette action était inscrite dans le cadre d'une convention établie avec notre premier partenaire, la DRASS Rhône-Alpes, qui nous a demandé ensuite d'organiser cette manifestation régulièrement chaque année, notamment depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Au cours du processus de modification, le terme « *intégration* » s'efface dans le titre général au profit des « *conditions de réussite des parcours de scolarisation* », de même que l'expression « *éducation spéciale* » a disparu de la loi. Les thématiques sont donc davantage centrées sur les conditions de réussite, c'est-à-dire les ressources à mettre à disposition, l'organisation de l'étagage médico-éducatif pour favoriser la scolarisation, la façon dont les enseignants peuvent se mettre à disposition et se former. A ce titre, nous saluons les travaux de l'IUFM.

En 2005, la journée avait pour thème « *L'enfant, l'école, la situation de handicap : une nouvelle dynamique ?* ». Le point d'interrogation avait fait l'objet de beaucoup d'interprétations. Le CREAI Rhône-Alpes voulait plutôt affirmer cette dynamique et s'interroger sur ce qu'il fallait mettre en œuvre pour qu'elle se concrétise.

En 2007, les conditions de réussite se sont intéressées à la « *scolarisation pour tous* ». Nous voyons actuellement une plus grande acceptation, une intégration, un accueil des enfants handicapés, mais il existe en même temps d'autres mouvements d'exclusion, avec des enfants qui sont notamment accueillis dans les instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP). Ces situations limites réinterrogent des modalités de scolarisation qui ne sont pas toujours possibles ou des modifications attendues au sein de l'école.

En 2008, notre groupe de travail s'était penché sur « *l'accord des temps* », et il nous semblait aujourd'hui tout à fait important de nous centrer sur le partage des espaces.

La modification des thématiques correspond aussi aux modifications de nos représentations qu'il est important de prendre en compte, tant elles nous travaillent et constituent des réalités, tant elles sont liées au handicap. Nous pouvons même penser que ces représentations font le handicap, et que le handicap peut conduire à une structuration sociale, sujet sur lequel nous travaillerons cet après-midi notamment avec Henri-Jacques STIKER.

Si nous devons dépasser des frontières, il convient de prendre en compte le fait qu'elles ont été bien établies. Pascal MERCIER en a précédemment dressé l'historique, notamment les lois de 1905 et 1909, et je rappelle que la première réforme relative aux CLIS est intervenue en 1991, soit quelques décennies plus tard. Nous devons prendre en compte le fait que le secteur médico-social s'est construit à côté de l'école. Nous avons connu une séparation des espaces, voire une segmentation institutionnelle. Les associations de parents ont construit le secteur médico-social et l'ont également géré pour pouvoir scolariser des enfants qui n'étaient pas accueillis à l'école. Ces enfants, appelés « *arriérés mentaux* » à l'époque, étaient accueillis à l'hôpital (on parlait alors d'« *asile* »), et se posait la question de leur éducatibilité et de leur scolarisation. Ce secteur médico-social, qui a pensé alors à une pédagogie adaptée à l'intérieur, s'était donc séparé, segmenté, traçant des frontières relativement étanches. Je peux même dire que ces frontières séparent également les personnels de l'Éducation nationale et du secteur médico-social que vous êtes, puisque les formations des travailleurs sociaux ne sont pas dispensées à l'université, mais dans des instituts de formation sociale. Ces organismes se rapprochent actuellement, mais des segmentations institutionnelles sont encore visibles.

Passer d'une segmentation institutionnelle au partage des espaces sous-entend la mise en place de nouveaux parcours, tant pour les personnels que pour les enfants et les adolescents concernés, que vous appelez plutôt « *élèves* » à l'école. Cela ne signifie pas seulement un dépassement des frontières, mais plutôt leur modification. Il conviendrait alors de parler de frontières réticulaires plutôt qu'étanches entre les dispositifs et les établissements, car beaucoup plus mobiles et constituées par les services, notamment les SESSAD, qui soutiennent la scolarité des enfants avec une nouvelle mise en réseau et illustrent ces processus de rapprochement. Madame Nathalie LEURIDAN a rappelé le développement des places de ce type de service en région qui vient étayer la scolarité et les parcours de scolarisation et de formation.

Le nouveau thème du passage de l'intégration à l'inclusion suppose un changement de regard. Cela induit surtout de nouvelles pratiques et de nouvelles conceptions, notamment des représentations précédemment évoquées. Les nouvelles conceptions du handicap (je pense notamment à celles inscrites dans la classification internationale du fonctionnement) inscrivent le handicap dans des interactions de la personne avec son environnement. Cette position est source d'espoir, car elle révèle que la situation de handicap peut être modifiée en agissant sur les facteurs environnementaux. Nous nous éloignons donc d'une conception médicale et réadaptative, et cela peut permettre l'inclusion.

L'action sur les facteurs environnementaux correspond à ce que nous appelons, depuis la loi du 11 février 2005, les actions de compensation du handicap et le droit à la compensation. Cela suppose par conséquent de nouveaux lieux de partage, ce que nous avons appelé les lieux d'accueil. Là, il s'agit de l'accueil au sein de l'école, qui donne de nouveaux effets sur l'expérience même de l'enfant, de l'élève. Je reprendrai à cet égard l'expression proposée par Erving GOFFMAN : « *Pour moi, l'école devient un lieu d'expérience, un lieu de maturation, un lieu d'exercice de la citoyenneté* ». Cela suppose aussi de nouveaux passages, de nouvelles circulations que nous avons appelées « *parcours* », notamment pour les enfants les plus fragiles, des passages d'un dispositif à un autre, ce que nous appellerons les « *passerelles* » dans les ateliers de cet après-midi, avec une diversité possible des parcours à chaque fois sources de nouveaux liens, à la condition néanmoins qu'ils puissent être étayés par les ressources et les compétences médico-éducatives. Certes, il convient de réfléchir à l'effacement des frontières, mais sans penser que l'étayage médico-éducatif n'est plus nécessaire : c'est justement dans les conditions mêmes de l'inclusion que ces ressources sont les plus nécessaires, mais en étant déployées ailleurs et autrement.

Est-ce un défi ? C'est ce qu'a écrit Éric PLAISANCE en disant que cela ne va pas de soi, comme nous le verrons ultérieurement dans le cadre de son intervention. Concernant les modifications des classes aux dispositifs, il n'a pas été nécessaire de changer le sigle des CLIS : les « *classes* »

d'intégration scolaire » sont devenues tout récemment les « *classes pour l'inclusion scolaire* ». Ce nouveau dispositif est tout à fait intéressant, comme le disait la maman de Chloé dans le film projeté précédemment, car il permet de nouveaux échanges. Néanmoins, il nous faudra identifier les obstacles au sens où l'entend BACHELARD, c'est-à-dire aider à comprendre ce qu'il faut résoudre et rechercher ensemble les voies de résolution. C'est ce que nous appelons, au sein de notre groupe projet, les « *conditions de réussite* », soit le titre de ces journées. Je pense notamment aux enfants handicapés les plus fragiles pour lesquels il ne serait pas souhaitable, au moment du développement de la pédagogie inclusive, qu'il n'y ait plus ou qu'il y ait moins de scolarité au sein des établissements spécialisés, mais que nous n'allions pas vers ce que nous appelons une scolarité fermée.

À cet égard, je voudrais emprunter une conclusion d'un article de François DUBET sur l'égalité des chances à l'école paru tout récemment dans *'Le Monde'* : « *Faisons en sorte que l'égalité des chances ne soit pas seulement une idéologie et ne se retourne pas ainsi contre elle-même* ». Elle demande effectivement des actions de soutien, une réelle volonté politique, une communauté d'actions de tous les acteurs. Ceci suppose une modification non seulement des accueils et de la configuration des espaces mais, au sein de ces espaces, un changement au niveau des ressources. Celles-ci doivent être mobiles, ce qui implique une évolution des représentations précédemment évoquées et l'instauration de nouvelles relations entre les acteurs. Nous devons penser non seulement les SESSAD mais également les établissements médico-éducatifs que sont les IME comme des pôles ressources (c'est ainsi que les conçoivent actuellement les travaux de planification). Mais il reste encore du travail à conduire pour que les orientations puissent être mises en œuvre. Il s'agit également de réfléchir à une ouverture sociale pour les établissements médico-éducatifs – je pense notamment aux enfants les plus fragiles qui ont besoin d'y être accueillis à certains moments de leur vie.

L'ensemble des travaux de la journée nourrira ces réflexions.

En premier lieu, Sandrine DEPEAU, qui est chargée de recherches en psychologie sociale et environnementale au laboratoire *Rennes espaces et sociétés*, nous aidera à réfléchir sur les espaces de l'enfant, entre pratiques et représentation cognitive. Elle nous a avertis qu'elle n'était pas spécialiste du handicap et c'est justement pour cette raison que nous souhaitons parler avec elle et partager ses réflexions et ses travaux sur la façon dont l'enfant circule et se construit dans les espaces. À nous ensuite de déduire comment nous pouvons en tirer des enseignements pour l'enfant handicapé.

En second lieu, nous avons la chance d'accueillir un duo constitué par Éric PLAISANCE, Professeur émérite à l'Université Paris-Descartes et dont le dernier ouvrage *'Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées'* est paru cette année aux Éditions Autrement, et Lucia DE ANNA, Professeure à l'Université de Rome et responsable du doctorat international *'Cultures, handicap, inclusion'*. Il nous a semblé important de tirer les enseignements des travaux italiens qui ont pris de l'avance sur les orientations françaises. Ils interviendront successivement, puis ensemble, pour faire émerger les réflexions de cette comparaison.

Après les ateliers de l'après-midi, nous écouterons Henri-Jacques STIKER, Directeur de recherche au laboratoire *'Identités, cultures, territoires'* à l'Université Paris 7 - Denis Diderot. Il est le premier à avoir travaillé en France sur le thème des représentations et de la réalité du handicap. Son ouvrage *'Corps infirmes et société'*, qui traite de l'historique des représentations de l'Antiquité à nos jours, était la lecture incontournable sinon obligatoire parmi celles que je conseillais à mes étudiants dans le cadre d'une activité professionnelle antérieure. Henri-Jacques STIKER a écrit récemment *'Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours. Soi-même, avec les autres'*, où il montre combien les représentations ont besoin de muter et en même temps combien elles font réalité en ce qui concerne le handicap.

Je voudrais terminer en remerciant les partenaires qui nous permettent d'organiser ces journées :

- la DRASS Rhône-Alpes;
- les Académies de Lyon et de Grenoble qui sont des partenaires fidèles ;
- l'IUFM de l'Académie de Lyon - Université Lyon, 1 en saluant sa fidélité au groupe projet ;
- la MAIF, pour son soutien financier depuis maintenant deux ans ;
- le groupe projet pour sa forte implication dans le choix et le travail de nos thématiques centrées sur les difficultés, les freins et les dynamiques à enclencher ;
- l'équipe du CREAI Rhône-Alpes, qui travaille depuis plusieurs mois sur cette journée, et tout particulièrement Camille GILIBERT qui a organisé et préparé tous les ateliers, et qui assurera la mise en place des journées Handicap & Scolarité des prochaines années.

LES ESPACES DE L'ENFANT : ENTRE PRATIQUES ET REPRÉSENTATION COGNITIVE

Sandrine DEPEAU

*Chargée de recherches en psychologie sociale et environnementale,
Laboratoire Rennes espaces et sociétés, UMR 6590 CNRS*

Merci au CREAI Rhône-Alpes de m'avoir invitée et donné la parole dans un contexte qui ne m'est pas familier. Quoi qu'il en soit, je m'intéresse à l'enfant avec une approche que je définis comme « *psycho-écologique* », soit une approche environnementale et sociale de la relation entre l'enfant et son environnement.

Nous avons évoqué les possibilités de dépasser les frontières, ou en tous les cas de les franchir et d'essayer de travailler ensemble.

Je tenterai de montrer comment prendre en compte cette relation entre l'enfant ou l'individu et l'environnement, en marquant des pauses sur des travaux qui permettent de mettre en avant des notions qui me paraissent pertinentes pour essayer de travailler la question du handicap en particulier et celle de l'enfant présentant certaines déficiences dans sa relation à l'environnement. Je vous proposerai également des approches méthodologiques.

J'essayerai d'abord de tracer les contours de l'espace en montrant que celui qui nous intéresse est autant l'espace vécu que celui perçu et représenté. Nous pouvons entendre la représentation d'un point de vue cognitif (traitement de l'information), mais aussi sur le plan des représentations sociales qui ont un effet indéniable sur les comportements, voire sur les interactions, entre les adultes et les enfants, entre la société et les enfants, et la place que nous voulons bien leur donner dans la société. Nous verrons qu'il existe des parallèles pertinents sur la place d'un enfant particulier dans la société.

Je me pencherai ensuite sur des espaces de vie particuliers pour montrer ces approches et ces fonctions, en mettant en avant le modèle de BRONFENBRENNER que j'utilise et qui me semble intéressant dès lors que nous voulons essayer de mettre en lien différents niveaux pour comprendre l'environnement, l'espace. Il a la particularité de montrer comment l'espace reflète la société et comment nous pouvons le prendre en compte dans des relations plus micronomiques.

L'accessibilité est une notion que j'ai beaucoup travaillée au cours de mes recherches doctorales. Je me suis, en effet, intéressée à l'autonomie de l'enfant et au thème de l'accessibilité, spatiale mais également cognitive, à savoir le fait que l'accès à l'espace suppose d'en avoir une bonne représentation et de savoir le lire socialement, ce qui n'est pas toujours évident. Je prendrai des exemples dans les cours d'école, qui sont des espaces de plus en plus négligés, normés (cette vision est liée à mon regard d'anthropologue et d'ethnologue), tournés vers les questions de surveillance et de sécurité, alors qu'ils pourraient être un espace-temps ressourçant voire constructif pour un enfant. Le dernier cas évoqué sera un exemple d'aménagement de classe comme espace de projet.

LES CONTOURS DE L'ESPACE

L'espace, espace de vie

L'espace peut être défini de différentes manières. Je traiterai ici des espaces de vie, de l'espace ordinaire, du quotidien. Nous pouvons le voir comme un cadre, un support, un contexte ou un milieu.

L'espace fournit des stimulations. Il est donc constitué d'un ensemble d'éléments stimulants mais aussi inhibiteurs. Il peut également être considéré comme un cadre qui donne des règles, qui communique aussi des normes (trop souvent malheureusement), comme un contexte d'échanges (l'enfant entretient aussi des relations interpersonnelles). Il n'agit pas seulement avec l'espace physique, mais aussi via des contacts avec l'autre dans le cadre de relations verticales enfants / adultes et horizontales, selon le vocabulaire des sociologues, entre pairs, entre enfants.

L'espace vécu

Il s'agit de l'espace où le corps agit, avec les expériences psychomotrices (nous sommes bien sûr dans un contexte où ces expériences doivent être très différenciées par rapport à l'enfant auquel je m'intéresse), communicationnelles (l'espace d'échanges avec les autres).

L'espace perçu

Cet espace regroupe l'ensemble des expériences multisensorielles : le voir, le toucher, le sentir, mais aussi le parler, et nous verrons que l'expérience langagière est fondamentale dans la manière d'être en lien avec l'espace. Pouvoir décrire un espace, représenter un espace et communiquer sur un espace sont des éléments importants dans la relation à l'autre.

L'espace perçu regroupe également les expériences relationnelles qui touchent à la perception de l'autre, donc du personnel dans le cadre des espaces d'accueil qui nous intéresseraient. L'espace est marqué par des groupes sociaux : une lecture sociale est également nécessaire.

L'espace représenté

Au-delà de nos expériences, tous les travaux de PIAGET l'ont montré : l'expérience à l'espace est aussi une expérience symbolique, langagière, qui se développe progressivement en fonction des activités et des expériences plus ou moins actives que nous pouvons avoir avec l'environnement.

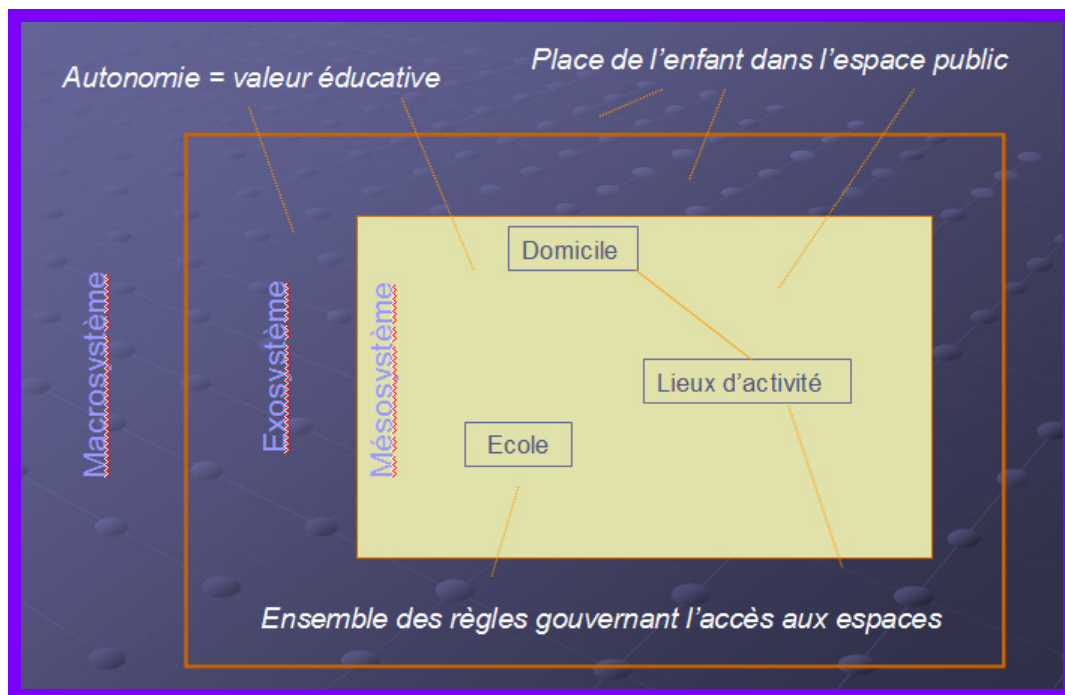
LES ESPACES DE VIE : APPROCHES ET FONCTIONS

Le modèle écologique de BRONFENBRENNER

Cette approche suppose de mettre en interaction les différents systèmes d'espace de vie avec lesquels l'enfant interagit. Ce modèle, qui peut paraître très idéal, a le mérite de mettre en lien et de toujours penser ensemble les différents niveaux de structures à partir des plus globales de la société pour toucher la sphère idéologique.

Si nous prenons l'exemple de l'autonomie de l'enfant, nous serions dans la sphère suivante : quelle est la place de l'enfant dans l'espace public aujourd'hui ? Quel rôle voulons-nous lui donner ? Tout cela aura une influence sur les règles, les normes, les valeurs diffusées dans la société, vis-à-vis de l'enfant mais aussi des publics en charge de l'enfant.

Nous sommes dans un système que BRONFENBRENNER appelle le « *macrosystème* », lequel sera en lien avec notre sphère qui est là pour régler de manière à la fois législative et très procédurale l'« *exosystème* », l'ensemble des règles d'accès à l'environnement qui réguleront à la fois les accès et les échanges. Ce système de règles permet de faire fonctionner ensemble le « *mésosystème* », c'est-à-dire un système de lieux qui peut souvent être vu de façon binaire : l'école, le domicile et les lieux d'activité. Dès lors que nous sommes dans la sphère « *mésosystémique* », voir du côté de l'école ne veut rien dire si nous ne nous occupons que de l'école en soi. Il faut la mettre en lien avec les espaces qu'il y a autour, notamment le milieu familial et les lieux périscolaires. Il en est de même pour l'espace privé.



Le « *mésosystème* » est là pour mettre en lien un ensemble d'espaces, tant sur un plan structurel, législatif, idéologique que social, tant entre enseignants, enfants et parents qu'entre l'ensemble du personnel du système d'accueil de l'école et les parents. En outre, à un niveau plus « *microsystémique* » (c'est plus souvent à ce niveau que l'exclusion environnementale se situe), il convient de voir comment chaque espace peut être un ensemble d'éléments stimulants mais aussi inhibiteurs des comportements et des relations. Nous sommes donc là plutôt dans les questions d'aménagements, qui peuvent par conséquent intéresser le champ du handicap : il s'agit de la notion de « *design for all* » qui recouvre l'idée d'aménager pour tous, en prenant en compte le plus possible les particularités individuelles.

Le modèle écosystémique de BROFENBRENNER est donc un système complexe qui permet de voir l'environnement comme un ensemble d'unités environnementales en interaction. Il présente surtout l'intérêt de prendre en compte tout ce qui relève de l'ordre de la culture et de la base idéologique pour comprendre les espaces.

L'espace comme reflet des sociétés

J'ai souhaité faire un détour historique et étudier la place de l'enfant dans les projets urbains, notamment du côté de l'urbanisme, de façon très résumée.

L'examen du milieu de l'urbanisme, notamment depuis les utopies progressistes du côté du pré-urbanisme avec Tony GARNIER, montre que la place de l'enfant était uniquement pensée dans des unités de voisinage et très souvent autour de l'école. Des espaces vacants aménagés autour de l'école étaient donc prévus.

Progressivement, sont arrivées les utopies qui ont le plus marqué l'espace et le marquent encore aujourd'hui, les utopies fonctionnalistes tirées de la charte d'Athènes et sous-tendues par le travail de Le CORBUSIER, avec l'idée qu'il fallait penser les besoins de l'homme de façon universelle (des besoins souvent assez primaires). Pour cela, l'espace sera découpé et rendu très fonctionnel. Les fonctions seront donc segmentées, ce qui a notamment donné la séparation entre les fonctions et la circulation, avec la facilitation de cette dernière comme point d'orgue dans ces cités.

Des mouvements de reconstruction ont fait que la ville, en se densifiant, a progressivement perdu des espaces vacants pour les enfants. Ceux-ci se sont donc retirés dans l'espace privé, en parallèle avec des transformations structurelles et sociales importantes, avec la montée du travail des femmes, et avec des changements de rythmes et de structuration familiale, notamment la notion de double domicile.

Nous en arrivons à une spécialisation de plus en plus courante des aménagements (je parle là de l'enfant valide). Immédiatement après la guerre, ont surgi des cités appelées « *cités ludiques* », qui voyaient l'enfant comme un être rêveur auquel il fallait offrir des espaces très poétiques afin qu'il puisse s'isoler et rêver. Les échanges entre enfants dans ces espaces étaient donc moins courants, ces espaces répondant un peu aux rêveries du promeneur solitaire. C'était une façon d'essayer de prendre en compte les besoins de l'enfant, mais sur la base d'une enfance mythifiée, le mythe de l'enfant rêveur ne correspondant pas forcément à celui d'un enfant en partage, en échange.

Puis l'éducation de l'enfant a été confiée à des domaines de plus en plus spécialisés avec une institutionnalisation de plus en plus forte. Une sociologue a montré que les temps libres de l'enfant étaient de plus en plus encadrés, ce qui a amené à les isoler, à les voir de plus en plus rarement dans l'espace public, et finalement à marginaliser ceux qui y séjournent. Nous pouvons penser ici au couvre-feu récemment instauré pour les enfants dans certaines villes du Sud. Le débat s'est donc renforcé sur les méfaits de l'espace urbain pour l'enfant, un débat déjà ouvert durant les périodes hygiénistes où la ville était considérée comme malfaisante pour l'enfant.

Aujourd'hui, avec cette spécialisation de l'espace, cette sanctuarisation de l'espace privé, de nouvelles exigences apparaissent en termes de capitalisation des compétences de l'enfant et des gains scolaires de performance. Nous arrivons à des institutionnalisations de plus en plus collectives et à des espaces extrascolaires hyperencadrés. Finalement, tout ce qui relève de l'ordre de l'informel, de l'espace public, la rue, transformera les rapports entre l'espace public et l'espace privé, notamment la question de la place de l'enfant dans l'espace public. Si cette perception existe déjà pour un enfant « *moyen* », comme disent les psychologues, nous pouvons imaginer que la question se pose d'autant plus pour les individus présentant une diversité assimilable à une singularité.

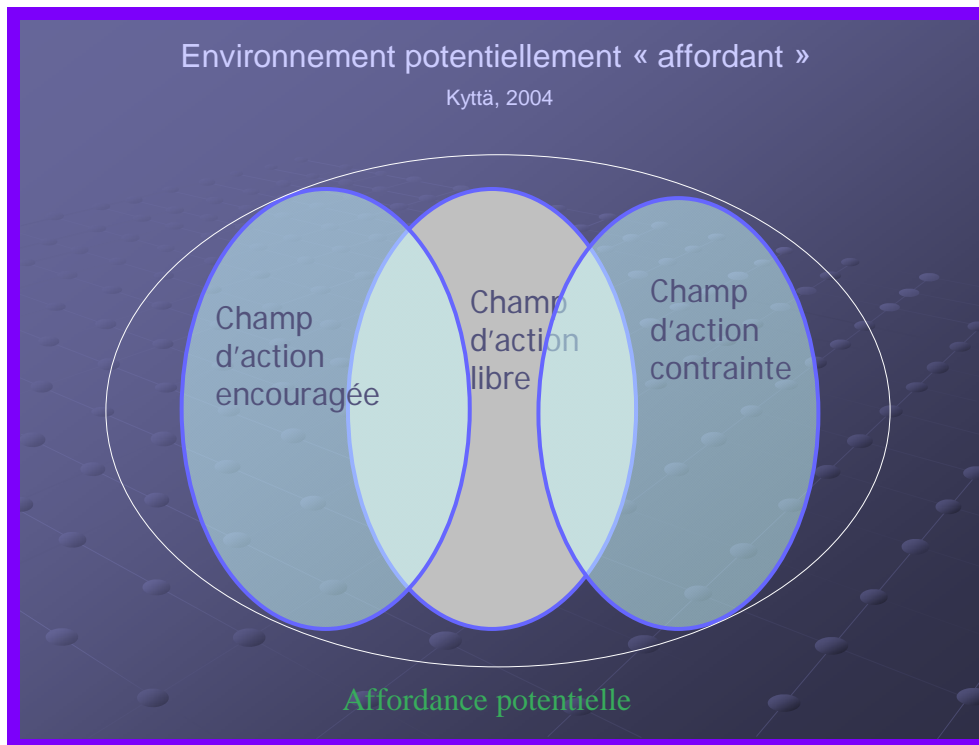
Appréhender l'espace vécu, saisir les caractéristiques de l'espace perçu

Pour toutes les questions relatives à l'accessibilité, j'aborderai la notion d'« *affordance* » qui me semble importante. Dès lors que nous travaillons sur le thème de l'accessibilité ou des espaces adaptés à l'enfant au-delà des besoins, nous sommes dans une démarche qui prend en compte ses activités de tous ordres : motrices, sociales, créatives... et nous allons nous intéresser à ce que nous appelons les qualités fonctionnellement significatives d'une activité, à ce que l'environnement « *afforde* » des particularités ou pas. Derrière cette notion, les caractéristiques d'un espace peuvent être étudiées pour des activités bien particulières.

Prenons l'exemple d'un espace de vie où seront découpées les activités ludiques d'un enfant. Il est même possible d'y découper des activités scolaires. Pour chaque activité, nous demanderons aux enfants, voire à des enseignants, à quel type de particularité de l'espace se rapporte telle ou telle activité. Certains chercheurs ont ainsi mis en place des échelles appelées « *échelles d'affordance* ». Les enfants sont alors interviewés dans des espaces bien particuliers (comme des parcs) sur leur conception des espaces pour glisser, pour sauter, pour se reposer, pour communiquer, etc. D'autres activités peuvent être ajoutées, en tous les cas être davantage segmentées.

Ce concept est issu de la psychologie écologique, puisque basé sur les travaux de GIBSON qui s'était intéressé au thème de la perception, notamment au champ de vision et à son lien avec la motricité. Cette notion me semble tout à fait opératoire dès lors que nous parlons d'espace perçu.

D'autres sont allés plus loin en essayant de montrer, concernant la question de l'accessibilité ou celle du sens des environnements par rapport aux enfants et au vécu, l'existence de trois champs qui se superposent : un champ d'action encouragée, un champ d'action libre et un champ d'action contrainte.



Cette démonstration résulte de travaux finlandais menés par Marketa KYTTÄ qui a travaillé sur les espaces extérieurs ludiques pour les enfants. Elle a essayé de montrer quel pouvait être le potentiel « *affordant* » et de voir ce qui peut être contraignant dans un espace en termes d'accessibilité pour y effectuer certaines activités ; le champ d'action libre, là où l'enfant peut être complètement libre d'imaginer, de faire, d'utiliser et de manipuler l'espace ; et le champ d'action encouragé qui se situe plus dans des formes d'apprentissage que VYGOTSKI appellerait la « *zone proximale du développement* », c'est-à-dire le fait que l'enfant a besoin d'être encouragé par l'autre pour pouvoir avancer dans ses activités.

Appréhender l'autonomie et l'accessibilité des espaces

Les données qui suivent sont issues d'un travail doctoral dans lequel j'étais partie du constat basé sur un paradoxe qui est que, dans le discours relatif à l'éducation de l'enfant, la valeur la plus fortement prônée aujourd'hui est celle de l'autonomie. C'est une valeur forte dans l'éducation. Malgré tout, dans les actes, sous couvert du fameux principe de précaution qui est de protéger et d'anticiper le moindre danger, nous nous apercevons que nous rentrons de plus en plus dans une logique sécuritaire. Dominique FLEURY qui a beaucoup travaillé sur l'urbanisme et la sécurité, et notamment en termes d'accessibilité y compris tournée vers le handicap, dit que nous sommes aujourd'hui dans le paradigme de la sécurité. Il est vrai que cette logique est prépondérante si nous considérons l'accès de la ville à l'enfant. Nous constatons donc un retrait de l'enfant de l'espace public urbain, comme évoqué précédemment.

La question était de savoir comment l'enfant apprend à être autonome dans ses déplacements aujourd'hui. Cette autonomie dépend-elle de la structure urbaine, de facteurs purement physiques, environnementaux ou de constructions plus sociales ?

Je me suis tournée du côté de la représentation des parents. J'ai également étudié les enfants dans un contexte familial et en faisant varier des contextes urbains très différents : une ville nouvelle qui permettait d'être dans ce principe de séparation des fonctions et de donner la primauté à la marche, à la mobilité pédestre ; un quartier au centre-ville de Paris où nous pouvons penser que peu d'aménagements sont réalisés, qu'il n'existe aucune séparation et que la densité sociale et automobile est importante ; un quartier « *tranquille* », ces quartiers dits « *verts* » aujourd'hui, qui commencent à être des zones de circulation à 30 km/h, et à 20 km/h bientôt, et où existe encore l'espace d'échange et de partage au niveau de la voirie.

J'ai donc interrogé des enfants de CM2 qui vivaient dans ces trois situations urbaines très différentes. J'ai essayé de voir si la réduction de l'autonomie pouvait être liée à un facteur de structure urbaine, à l'échelle de la ville. Je me suis également intéressée aux traversées de rues et aux distances de trajets pour voir si elles pouvaient être liées à des facteurs en termes de rupture, à un niveau plus sectoriel. Au-delà de ces facteurs dits objectifs, je posais aussi l'hypothèse que l'accessibilité repose sur une grande part d'accessibilité dite cognitive, d'appropriation cognitive de l'espace (ce que l'on entend par carte mentale ou carte cognitive). L'idée était de voir jusqu'où s'étendent les déplacements, quelles sont les compétences cognitives de l'enfant et ses activités sociales. Un enfant qui se rend seul à l'école a-t-il tendance à effectuer tous ses déplacements seul ? Enfin, quel effet cela peut-il avoir sur la socialisation ? Du côté des parents, je posais l'hypothèse que, au-delà de tous ces facteurs environnementaux et purement physiques, un facteur social existe réellement, soit une représentation de la ville et des dangers, qui mettra plus de barrières que la ville elle-même dans l'éducation des stratégies à l'autonomie.

En termes de résultats, j'ai retenu les deux quartiers les plus distincts : la ville nouvelle, où nous sommes dans une logique de territoire, où les enfants ont besoin des groupes de pairs pour apprendre l'autonomie et sont dans des formes de socialisation beaucoup plus poussée, et le quartier du 11^{ème} arrondissement de Paris, où nous sommes dans une logique quasi isolée et où les enfants apprennent l'autonomie de manière plus solitaire qu'en ville nouvelle. Cela tient aussi aux structures sociales : la ville nouvelle fut initialement conçue pour les familles dans les années 1970 autour des pôles d'emplois, et des familles de même génération y sont donc arrivées en même temps, ce qui peut expliquer que les enfants sont plus entre eux. Quoi qu'il en soit, les enfants les plus autonomes ne sont pas ceux dont l'environnement est le plus aménagé et comprend le plus de zones piétonnières, mais bien au contraire tant en termes de distances, de compétences que de représentation sociale.

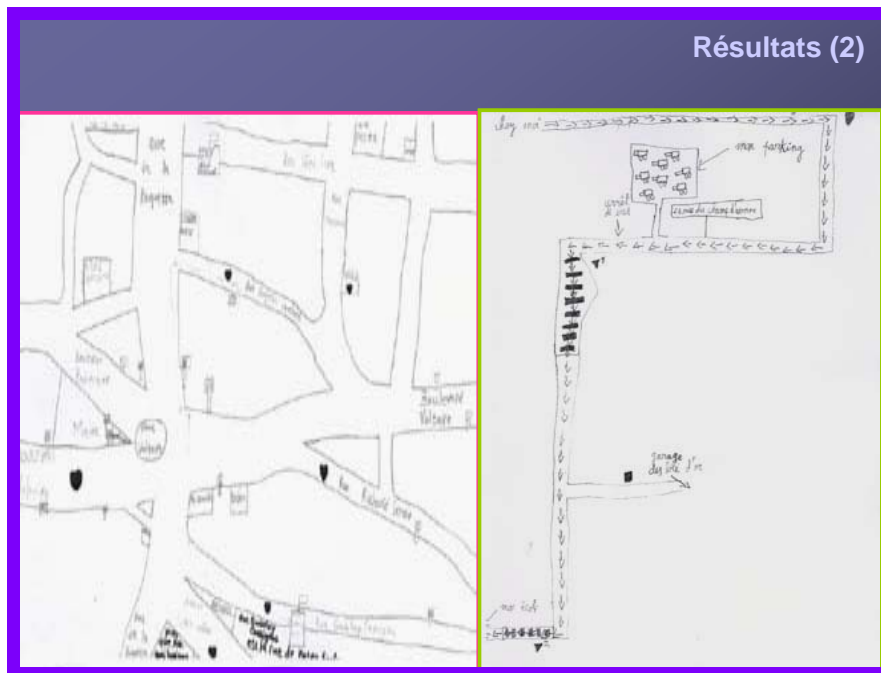
Voici ci-après deux exemples caractéristiques de représentations cognitives. J'avais utilisé la représentation cognitive comme un indicateur de familiarité en m'intéressant à la structure.

Il existe deux types de structures des représentations mentales :

- le type proposé à droite de l'illustration ci-après, de type cheminement, où l'enfant fait le parcours dans sa tête, sans avoir une vision d'ensemble très structurée – nous sommes donc dans la dernière phase complètement « *allocentrée* » évoquée par PIAGET ;
- à l'inverse, à gauche de l'illustration, une représentation très structurée, comme vue d'avion, avec des réseaux, des points de repère.

Moins nous sommes familiers et plus nous aurons tendance à avoir une représentation égocentrée et, progressivement, plus nous découvrons la ville, plus notre disponibilité cognitive pour observer autour de soi se développe, plus le champ sera élargi, plus la structure se composera : la représentation aura donc plutôt cette forme vue d'avion.

La représentation de droite est plutôt en lien avec les enfants issus de villes nouvelles. Il est vrai que la ville nouvelle n'est pas un lieu très lisible au sens urbanistique du terme. A contrario, la carte de gauche a été dessinée par un enfant habitant le 11^{ème} arrondissement de Paris.



Être autonome, selon la définition pure de PIAGET, c'est sans doute être régi par ses propres règles, mais c'est aussi savoir faire face à la difficulté, à la nouveauté et la complexité. J'avais donc soumis des petits scénarios aux enfants par rapport à ces trois modalités. Entre ces deux types de contextes, les petits Parisiens qui vivaient dans un environnement dense avaient plutôt tendance à se débrouiller. De nombreuses explications peuvent être trouvées, même par rapport à la question de la carte mentale (la carte du métro parisien, par exemple, est très présente). Tout habitant de la ville peut donc avoir une influence sur la structuration de la représentation.

L'exploration active et la familiarité environnementale ont des effets, c'est une valeur heuristique forte. Plus l'enfant est actif dans sa pratique de l'espace en termes de représentation, plus la décentration cognitive est importante et plus la disponibilité cognitive existe. Même si les travaux de LYNCH (connu de beaucoup d'urbanistes) datent un peu, ils constituent des références. Il est un des premiers à avoir montré que l'image de la ville avait un effet sur le sentiment de sécurité, en termes de capacité à se repérer, donc à se sentir à l'aise pour se déplacer. La structuration cognitive de l'espace a un rôle à jouer dans cette capacité à se repérer et à utiliser les espaces publics. Cette exploration de l'environnement, qui peut être multisensorielle et pas seulement effectuée en marchant, a également vocation à développer des préférences environnementales, qui vont donner les qualités dites « *ressourçantes* » de l'environnement dans le champ du travail, qui jouent sur cette question de la régulation des émotions. Ce processus est important dès lors que de la concentration est nécessaire et que des tâches doivent être résolues.

Représentation de l'espace : vers une approche de l'accessibilité cognitive

Des outils autres que papier et crayons existent, il est possible de mobiliser des techniques comme le « *jeu de reconstruction spatiale* ». C'est ce que nous avons fait avec un collègue pour essayer de montrer comment pouvait évoluer la représentation cognitive de l'espace, et surtout pour montrer que tout ce qui relève de l'ordre du social dans la ville et qui est difficile à prévoir en termes d'aménagement et de planification, a un rôle fondamental dans la construction cognitive de l'espace. Le jeu de reconstruction spatiale est un nouvel outil qui est censé dépasser les limites du papier et des crayons. Des formes standardisées d'éléments permettent de faire du comptage et donnent une plus grande flexibilité à l'outil, puisque l'enfant peut revenir en arrière dans ce qu'il a positionné.

Dans la construction cognitive de l'espace, nous voyons que ce qui est important, ce sont les espaces fréquentés, mais surtout ceux qui ont derrière un réseau social, donc tout ce qui fait partie du voisinage, des contacts sociaux et des endroits où les enfants ont des échanges avec les autres. C'est ce qui primera dans le départ de la construction sociale pour aller très rapidement vers des espaces plus fonctionnels où le social a toujours sa place, mais a plus trait aux services et aux commerces.

Avec l'âge, nous voyons également intervenir progressivement la notion de déplacement, qui vient formater cette reconstruction spatiale, et émerger l'importance de certains lieux (ceci est plus vrai à la préadolescence, davantage encore à l'adolescence), les lieux de services et de consommation, soit les lieux « *attracteurs* », comme les géographes les appellent à cette période de la vie. À partir de huit ans, la représentation cognitive tend donc à devenir moins égocentrée pour être plus abstraite et socialement marquée. Ceci est important car au départ la carte est très personnalisée et rapidement, au fur et à mesure que l'enfant acquiert des codes, des valeurs, y compris en termes de signifiant/signifié par rapport à ce dessin, il les transmettra. Il arrive progressivement à construire une carte beaucoup plus consensuelle, voire plus conventionnelle, et donc moins personnalisée.

Appréhender l'espace vécu et ses qualités ressourçantes et socialisantes : les cours d'école

Les cours d'école peuvent être perçues comme un espace-temps entre deux, un espace de détente, de jeu, de socialisation. La plupart des travaux ont porté sur la taille de la cour d'école qui aura un effet sur la densité sociale ; d'autres se sont attachés aux équipements, ainsi qu'à la présence et au rôle de l'adulte. Je parle de ces trois éléments : la taille et les équipements peuvent être modulés, le rôle de l'adulte varie beaucoup d'une école à l'autre, même s'il est sous-tendu par des préconisations.

Concernant la taille des cours d'école, beaucoup de travaux ont montré que la densité sociale avait un effet sur le stress des enfants, mais aussi sur le niveau de coopération entre pairs et sur la persévérance dans les activités. Il convient également de souligner l'importance des qualités ressourçantes de l'espace et ses qualités socio-fonctionnelles.

Une chercheuse, qui a participé à l'ouvrage que nous sommes en train d'éditer avec des collègues, *Enfants et jeunes dans les espaces quotidiens*, a comparé deux écoles de Stockholm, l'une avec cour et l'autre sans. Progressivement, nous nous apercevons que l'urbanisation grignote ces espaces vacants. Les cours d'école diminuent donc de plus en plus en termes de taille, voire n'existent plus, ce qui est le cas dans l'exemple observé où l'une des écoles a pour cour de récréation les jardins publics de la ville. Ceci suppose, par conséquent, que pour aller en récréation, les enfants doivent sortir de l'école, marcher jusqu'aux jardins publics, puis revenir. La chercheuse a observé que le temps de récréation était de plus en plus limité, en raison des temps de déplacements. Le temps de récréation semble de plus en plus négligé, alors qu'il devrait être complètement utilisé dans la récupération à la fois cognitive et émotionnelle dans le vécu des enfants. Elle s'est également aperçue que, à cause de ce temps diminué, les enfants avaient plus de mal à se mettre en activité et à y persévérer. Un temps de récréation dure souvent de manière hebdomadaire, parfois mensuelle, et pas seulement dix minutes ou un quart d'heure. Dans ce contexte, la continuité n'était vraiment pas possible. L'importance de la liberté de jeu était également remise en question : s'agissant de jardins publics, les adultes remplissaient plus un rôle de surveillants et de simples observateurs. La mise en scène des rôles sociaux était donc beaucoup plus importante, puisque les acteurs étaient sortis du cadre scolaire et se trouvaient dans des jardins publics. Les statuts étaient en quelque sort brouillés. Les enfants s'adaptaient, par conséquent, au contexte.

La cour de récréation est un moment important, où l'adulte peut également être sollicité. Ceci a été montré dans l'école sans cour. Le recours à l'adulte dans le cadre d'un espace un peu moins clair, moins lisible, avec un temps beaucoup plus réduit, est important. Ce point est parfois négligé par les enseignants. C'est ce qu'ont montré les travaux de Julie DELALANDE, dont le sujet de thèse porte sur les cours d'école. Elle a montré que la cour d'école comprend plusieurs espaces, le centre étant un lieu stratégique de visibilité, de contrôle et de supervision des adultes, où certains enfants vont jouer quelque part de leur rôle central, de leur pouvoir dans les échanges avec les autres. A contrario, les recoins, les espaces alentours seront plus habitables avec de nombreuses « *affordances* », permettant de créer de l'intimité, voire de défier les règles vis-à-vis des adultes. Julie DELALANDE a surtout montré qu'aujourd'hui la cour et le temps de récréation sont plus soumis à la surveillance, d'ailleurs demandée par les parents dans cette logique sécuritaire de risque de chute et d'accident. Les espaces type recoins, pouvant être accidentogènes et brouiller la visibilité par rapport aux enfants, sont donc éliminés le plus possible. Quelque part, elle montre aussi que la récréation est un peu en marge des préoccupations pédagogiques, certes sous la pression de parents. Les fonctions des enseignants sont quelque peu brouillées, et ils négligent les actions entre enfants dans la cour de récréation, considérant que cela ne regarde pas les adultes, alors que des aménagements particuliers pourraient être prévus, voire une vigilance particulière apportée du côté des adultes vis-à-vis des enfants.

Espace et régulation des émotions : la salle de classe

La salle de classe est plus qu'un espace physique. C'est un système composé de règles, d'unités physiques et d'une organisation très particulière qui sera support pour l'enseignant. Ce système ne se substitue pas au rôle pédagogique de l'enseignant, mais ce dernier pourra l'utiliser, notamment dans un projet de classe.

Des travaux ont pu montrer que l'espace de classe peut être un espace en projet, notamment un élément de la composition pédagogique, en particulier en ce qui concerne la personnalisation des espaces de classe par les enfants. Celle-ci pourrait permettre aux enfants d'améliorer leur sentiment d'appartenance au groupe, à la classe, mais aussi à l'école, à un projet, ce qui suppose l'existence d'un projet collectif.

Des études ont montré que la participation des enfants à la personnalisation de la classe avec les enseignants avait des effets sur le long terme sur le sentiment de compétence et sur l'estime de soi, du fait que les enfants baignaient dans un univers qui leur était beaucoup plus familier et auquel ils pouvaient se sentir appartenir. Nous savons que l'estime de soi est un des éléments fondamentaux dans la construction de l'identité d'un individu. La personnalisation peut prendre plusieurs formes, depuis les éléments décoratifs jusqu'à l'aménagement et la disposition de mobilier en passant par des espaces de projets plus symboliques.

ÉDUCATION INCLUSIVE ET ESPACE SCOLAIRE EN FRANCE ET EN EUROPE

Éric PLAISANCE

Professeur émérite à l'Université Paris-Descartes,
Faculté des sciences humaines et sociales Sorbonne,
Centre de recherche sur les liens sociaux, UMR 8070 CNRS

Lucia de ANNA et moi-même avons prévu deux courtes présentations à partir de nos propres réflexions sur l'éducation inclusive, puis un dialogue entre nous via un échange de questions provocantes pour animer ensuite le débat.

Je voudrais personnellement insister sur quelques points.

Nous connaissons aujourd'hui toute une série d'évolutions, rappelées en introduction, ainsi que toute une série de débats qui sont en partie liés à des innovations de vocabulaire : les mots changent et en même temps les pratiques évoluent. Quelques terminologies me semblent particulièrement significatives : celles d'« *éducation inclusive* », de « *soin éducatif particulier* » et de « *désinstitutionnalisation* », un terme que nous commençons à entendre ici ou là en France, mais aussi au niveau international. Ceci me semble faire partie des débats qui nous concernent directement à un point tel que, lors des journées SESSAD en novembre 2008, un intervenant avait dit que les SESSAD sont les « *ferments de la désinstitutionnalisation du médico-social* ». Cette intervention m'avait frappé et je pense que nous devons engager une discussion, non seulement sur ce terme bien entendu, mais sur son sens dans le domaine du médico-social et comment cela implique les institutions scolaires.

Nous pouvons avoir deux approches complémentaires :

- une approche historique, rappelée par Monsieur MERCIER, en se demandant d'où nous venons (nous venons de l'éducation spéciale, de clivages professionnels) et comment tout cela continue à nous marquer d'une certaine manière, même si l'expression « *éducation spéciale* » ne fait plus partie de la loi ;
- en complément, l'approche comparative, en se demandant quel profit nous pouvons tirer des expériences étrangères proches, comme celle de l'Italie par exemple, du point de vue de notre réflexion et de l'évolution de nos institutions.

Allons-nous vers une désinstitutionnalisation, que signifie cette terminologie, quelle est l'ambiguïté de la notion même d'institution ?

S'interroger sur le « *déclin de l'institution* »

J'insiste sur le travail de Maud MANNONI avec l'école expérimentale de Bonneuil-sur-Marne en 1969 : elle posait déjà la question de l'institution éclatée et en a développé une théorisation, pas forcément partagée par tous puisque fortement marquée par la psychanalyse. Néanmoins, émergeait l'idée forte du va-et-vient entre le noyau institutionnel de l'école expérimentale de Bonneuil-sur-Marne (un point d'ancrage, dirai-je) et d'autres lieux : des artisans proches ou des fermes très éloignées en Bretagne par exemple. Cette idée de va-et-vient institutionnel était au cœur de sa réflexion, à tel point qu'elle disait la nécessité d'éclater l'institution pour ne pas éclater le sujet.

Dans les débats contemporains, il me semble très utile de lire l'ouvrage de François DUBET, '*Le Déclin de l'institution*', qui pose les questions qui nous habitent. En réalité, son travail n'aborde pas le déclin de l'institution, mais celui du programme institutionnel. La nuance est de taille.

Il veut dire que le programme institutionnel est un mode de socialisation, un type de travail sur autrui, « *que l'instituteur, le prêtre ou le médecin pouvaient mettre en œuvre avec leurs élèves, leurs fidèles ou leurs malades* », avec cette intériorisation des valeurs et des principes du social, avec des normes de fonctionnement. Il veut dire que nous n'en sommes plus là et que nous avons d'autres modèles de fonctionnement aujourd'hui, si bien que la bonne terminologie est celle de « *déclin du programme institutionnel* », et non pas celle de déclin de l'institution à proprement parler. Il met en valeur la décomposition des éléments et des représentations que le programme avait eu la capacité d'intégrer en un système perçu comme cohérent – nous pourrions également parler d'un système perçu comme faisant partie des représentations de tous, de manière unanime.

À différents niveaux de la société, il existe donc aujourd'hui un renvoi vers l'expérience des individus, vers ce que l'on appelle « *l'individualisme contemporain* ».

Questionner l'éducation inclusive

L'éducation inclusive doit-elle être aujourd'hui comprise comme l'orientation prise par la loi de 2005 ?... Il me semble qu'un débat doit être ouvert à ce sujet.

Je laisse de côté les expériences étrangères sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement, et j'insiste sur le risque des exclusions à l'intérieur. Nous devons être attentifs à ce problème. Vous vous rappelez peut-être que Pierre BOURDIEU avait utilisé l'expression « *les exclus de l'intérieur* » à propos de certaines filières du second degré qui ne menaient pas les adolescents à des qualifications. Ces adolescents étaient bien dans le système scolaire, mais dans des voies de relégation.

Concernant le modèle de l'affiliation largement développé par Robert CASTEL, le sociologue des problèmes du salariat, je crois qu'il faut relire les pages qu'il consacre dans son dernier ouvrage, '*La Montée des incertitudes*', à sa critique du modèle de l'exclusion qu'il considère comme une notion piège.

En résumant son propos de manière très grossière, il dit que si l'on oppose dans la réalité sociale l'inclusion à l'exclusion, c'est comme s'il existait deux pôles opposés, ce qui présupposerait des personnes totalement exclues et d'autres totalement incluses. Il veut montrer au contraire, à travers cette notion d'affiliation, qu'il existe toute une série de nuances entre ces deux pôles, relevant plus de l'ordre du processus que de celui de quelque chose fixé à deux pôles opposés. Cela peut être productif pour nous, quand nous parlons des espaces à partager dans la mesure où c'est bien dans une série de mécanismes souples, dans une série de partages dans l'entre-deux, que se passent des événements essentiels, et non pas à deux pôles opposés.

Je voudrais terminer par la citation d'un enseignant spécialisé en CLIS pour enfants autistes, recueillie au cours d'une enquête de terrain que j'ai menée l'année dernière. Je lui ai demandé si l'inclusion totale était possible dans son école. Il m'a répondu de façon tout à fait pragmatique : « *oui, certains enfants pourraient rester toute la journée en classe ordinaire, donc il y a la possibilité de basculer de l'intégration à l'inclusion, mais il faut d'abord passer par l'intégration pour aboutir à l'inclusion. La nécessité, c'est l'accord de l'équipe et de la direction de l'établissement* »

Il a ajouté que cela concerne les enseignants des classes ordinaires qui, dans cette école, comptent déjà des enfants en inclusion/intégration et qui ne viennent pas nécessairement de ces classes-là. Il invitait également à être vigilant à la surcharge qui peut faire basculer un système qui fonctionne correctement vers un désenchantement des enseignants des classes ordinaires.

Lucia DE ANNA

Professeur à l'Université de Rome Foro Italico

Institut universitaire des sciences motrices

Doctorat international « Cultures, handicap, inclusion »

En Italie, nous avons commencé à discuter et à parler d'intégration dans les années 1970, mais la commission du ministère a décidé tout de suite d'éliminer les classes différenciées, spéciales, et de commencer l'intégration dans l'école ordinaire. Nous n'avons pas commencé à mettre les enfants dans l'école. En effet, nous avons d'abord lancé des travaux au sein de la commission FALCUCCI, dans le système législatif et dans le soutien à l'intégration. Ceci est important, car nous imaginons parfois que l'Italie n'a pas connu d'écoles spéciales. Or, le passage des écoles spéciales à l'intégration résulte d'une évolution pédagogique et des mouvements des associations qui ont poussé pour permettre à leurs enfants de participer à l'école ordinaire du quartier. C'est dans le cadre de l'intégration que nous avons mené une réflexion importante. Ensuite, la réalité nous rattrape : il faut trouver les ressources, les soutiens, les personnels bien formés, soit toutes les variables du parcours d'intégration.

Je vais vous présenter rapidement les changements intervenus au niveau législatif. Les étudiants commençant à entrer dans les classes supérieures, la Cour constitutionnelle est intervenue pour inviter à avancer sur le sujet en fonction, non pas de l'apprentissage qui correspond au programme scolaire, mais des évolutions de l'apprentissage. Les enfants très lourdement handicapés se trouvent actuellement dans l'école secondaire. Leur parcours, leur plan éducatif individualisé seront évalués, et une réflexion portera sur leurs rapports avec leurs camarades et les étudiants. Un travail est donc mené sur la programmation didactique et sur le plan éducatif individualisé. Plusieurs circulaires et dispositions ont clarifié les rôles du partenariat et des lois prenant en considération toutes les situations de handicap ont été édictées, jusqu'à celle qui intéresse notre propos et qui régit la collaboration entre la santé, le social et l'école. La loi relative aux universités prévoit des délégués nommés par le président de l'université, organise des tutorats spécialisés et envisage des dispositions et ressources, notamment en termes de financement. Les responsabilités des organismes locaux pour la collaboration et l'intervention dans le système scolaire sont également très importantes : cette loi construit des relations entre l'école et les organismes locaux. La dernière discussion s'est conclue avec la réforme GELMINI, du nom du ministre actuel, une réforme très importante pour la formation des enseignants et pour l'université. D'autres réformes doivent encore arriver. Le ministre a défini une « *linee guida* » qui va poursuivre l'application des modèles d'intégration et va réfléchir sur les dispositions législatives mises en œuvre jusqu'à présent. Demeurent néanmoins les questions d'ordre économique et relatives à la réduction du nombre de professionnels dans l'école : le système scolaire, qui est actuellement en situation de contestation, n'est pas tranquillisé sur ces sujets.

Actuellement, 18 000 élèves en situation de handicap fréquentent l'université. Ce chiffre prouve que les étudiants arrivent jusqu'à l'université. Mais il y a des enfants autistes, d'autres avec des handicaps complexes, et l'université doit s'organiser pour répondre à ces besoins et permettre la formation au niveau universitaire. Mais cela ne suffit pas, car il convient de penser aussi à l'avenir. Nous travaillons donc actuellement à la recherche de solutions pour organiser le passage à la vie professionnelle en fonction des compétences des étudiants qui atteignent un niveau très élevé.

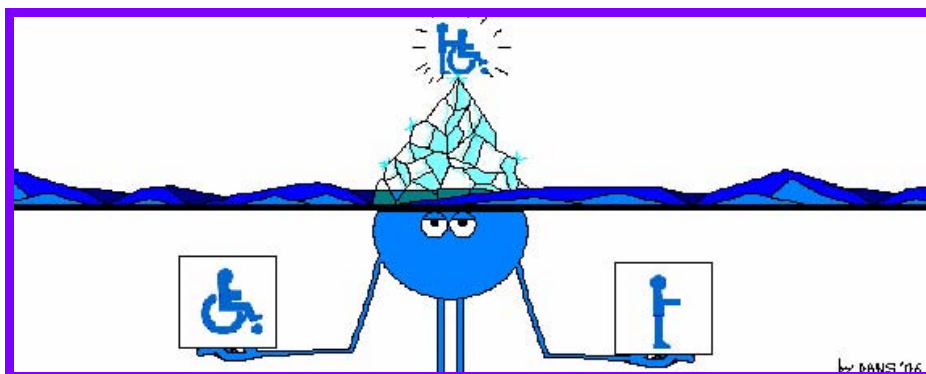
Nous employons encore l'expression « *pédagogie spéciale* ». Je suis professeur de pédagogie spéciale. Utiliser le mot « *intégration* » nous semble très important, car il marque un changement réciproque. Selon nous, l'intégration ne consiste pas à mettre une personne dans une classe ou dans le milieu ordinaire ; c'est changer des deux côtés. Le changement ne s'applique pas seulement sur la personne handicapée, mais sur chaque personne qui l'aide dans le contexte d'enseignement ou dans la société.

Cette notion anticipe celle de l'inclusion, qui porte plutôt sur le contexte, sur la construction d'un environnement inclusif. Si le changement réciproque ne survient pas, l'inclusion est impossible à créer. Sans intégration, il n'y a donc pas d'inclusion.

La transformation de l'organisation scolaire est également essentielle. Il est impossible de créer l'intégration dans l'école dans le cadre d'un système traditionnel, c'est-à-dire sans changements d'organisation dans les classes, de stratégies didactiques, de relations entre les camarades, etc.

Il est également important de construire les compétences inclusives. Il faut accepter la diversité, et la considérer comme une richesse pour tous. Les étudiants handicapés font bien sûr partie d'une même communauté scolaire. Nous devons nous mettre en condition d'écouter l'autre. La difficulté aujourd'hui, c'est de penser à soi-même au lieu d'ouvrir un dialogue qui permette de connaître l'autre : ses sentiments, sa personnalité, sa façon de s'exprimer. Il est difficile de penser à l'intégration des personnes handicapées dans un système normalisé, car elles sont différentes. La diversité doit être acceptée, mais comme une ressource. Elle ne doit pas être perçue comme un facteur de diminution d'apprentissage des autres, mais comme un facteur d'augmentation de cet apprentissage. La personne handicapée fait connaître une manière différente de communiquer, de s'approcher, d'apprendre. Ceci a donc un effet positif sur la classe et permet d'utiliser diverses connaissances.

Un étudiant malentendant devenu ingénieur a dit que les personnes handicapées constituent la pointe d'un iceberg, c'est-à-dire que leur contribution à la création de conditions favorables pour l'apprentissage permettra aux autres individus en situation de handicap de réussir aussi.



De nombreux témoignages en Italie disent l'efficacité d'être ensemble, et non la perte de possibilités d'apprentissage.

Différents dispositifs mis en œuvre ont ainsi permis de réaliser cette transformation sur le plan pédagogique et didactique, parmi lesquels :

- la création du profil de l'enseignant de soutien ;
- la collaboration entre l'enseignant de soutien et l'enseignant de classe ;
- la participation des parents à la mise au point du plan éducatif individualisé (PEI), conçu en corrélation avec la programmation didactique de classe ;
- la collaboration avec les intervenants du système de santé pour permettre de mieux connaître l'élève en situation de handicap et d'élaborer un projet de vie ;
- la création d'opérateurs chargés d'intervenir au niveau de l'aide personnelle aux élèves en situation de handicap particulièrement grave afin d'améliorer leur autonomie.

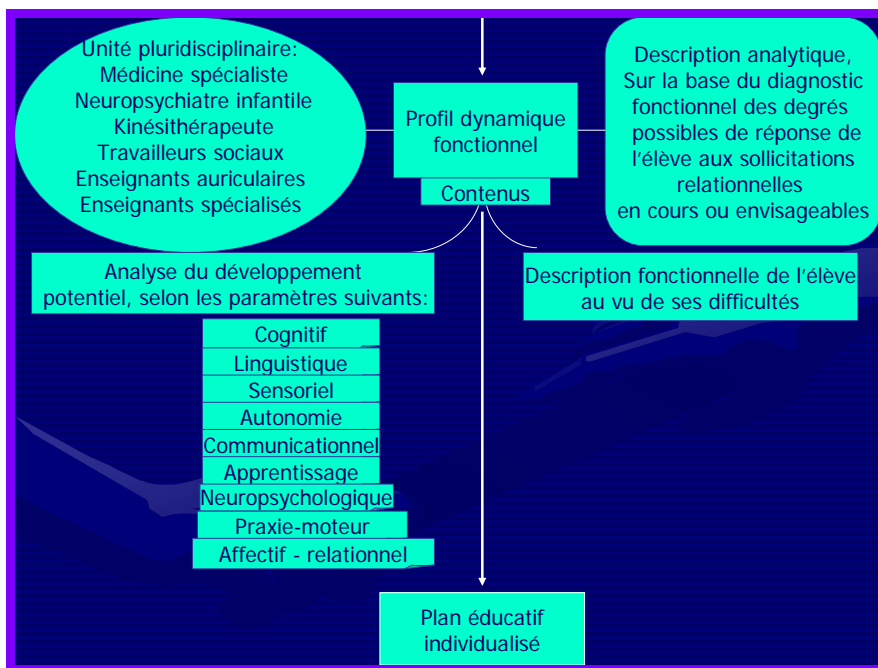
Il s'agit donc d'un système d'organisation très complexe qui prend en compte l'école, et pas seulement la classe. C'est le projet de l'école à côté de celui du territoire, des organisations locales, et qui change la programmation scolaire de l'école entière, pas seulement de la personne handicapée ou de la classe concernée.

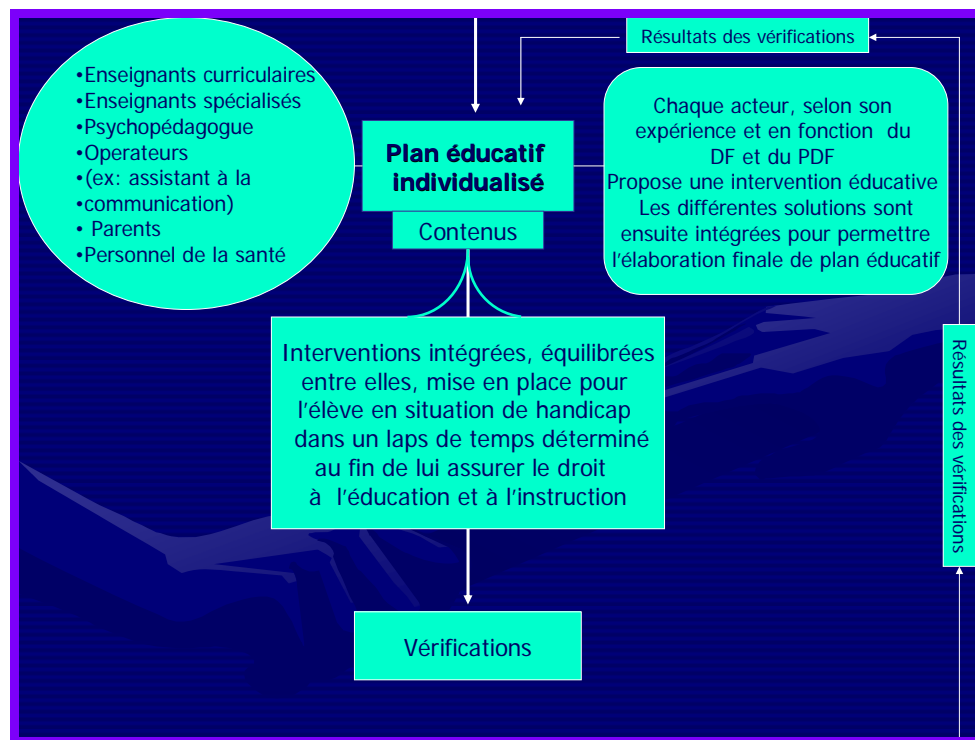
Les mesures d'accompagnement sont essentielles. Sans centre de ressources, ni réseaux de connexion entre universités et écoles, ni centres de documentation, il est difficile de réaliser le projet de vie. Il faut éviter que le projet soit limité à l'école et qu'il ne puisse pas se réaliser dans la société. Les personnes doivent vivre la vie sociale : le travail, mais aussi le temps libre.

Pour nous, le moment de l'accueil est le plus important. Il est organisé, ce qui suppose un système de collaboration entre les organismes locaux, la santé et l'école. En parallèle, les ressources sont définies : enseignant de soutien, opérateurs, outils électroniques, technologies. La difficulté réside dans le regroupement de ces éléments. Il est également intéressant que l'enseignant de soutien et l'enseignant de classe sachent ce que l'autre fait. L'enseignant de classe doit tirer profit de la spécialisation de l'enseignant de soutien. L'implication de l'ensemble de l'école, des dirigeants et de tous les agents concernés est également essentielle. Tous doivent être sensibilisés à cette notion d'inclusion, et pas seulement les enseignants.

En Italie, il existe une conférence État/Régions au cours de laquelle sont prises des décisions nationales relatives au système éducatif et où est étudié le pacte de responsabilité avec les familles. Les familles ont toujours été impliquées dans le parcours précédemment décrit. Nous avons encore un système qui part du diagnostic médical qui détermine la mise en place de tout le processus. Si le diagnostic n'est pas utilisé comme une application mais comme un point de vue pour observer et vérifier le changement à travers l'action éducative, pour construire un profil dynamique fonctionnel, un plan éducatif personnalisé, alors c'est un atout. Si le diagnostic est considéré comme l'unique possibilité de comprendre les potentialités d'un élève, il est inutile.

Les deux illustrations suivantes montrent l'organisation du système mis en place, comment les secteurs de la santé, du social et de l'éducation travaillent ensemble et décrivent le passage du diagnostic fonctionnel au profil dynamique fonctionnel, un travail réalisé par les enseignants qui observent dans la classe, jusqu'à arriver à la définition du plan éducatif individualisé.





Un autre point est essentiel : celui de la formation des enseignants. Nous devons encore mener des travaux pour leur permettre d'avoir les compétences nécessaires pour connaître les élèves, les besoins, les stratégies didactiques, les méthodologies, etc. La question de la formation est importante, pas seulement en direction des enseignants de soutien, mais aussi en direction des enseignants de la classe. Si ces derniers ne sont pas correctement formés pour assurer la médiation entre les opérateurs de services, les familles, etc., il sera difficile de créer l'intégration et l'inclusion.

► ÉCHANGES EN DUO

Éric PLAISANCE. *Qui est ce professeur de soutien, et que fait-il dans la classe ?*

Lucia DE ANNA. Ce sujet est encore en discussion à ce jour. L'enseignant de soutien travaille avec l'enseignant de la classe. Il doit organiser avec l'enseignant de la classe la programmation scolaire. Notre système commence avec la loi de programmation scolaire 517/77, une loi relative à la pédagogie et pas uniquement dédiée à l'intégration. La programmation scolaire est un travail mené par les enseignants pour organiser l'apprentissage. Nous avons un système avec un programme national, avec une marge de 20 % qui peut être modifiée et adaptée aux situations locales. Des résultats doivent être atteints, mais les systèmes pour les atteindre peuvent être modifiés – ce que nous appelons la transformation des savoirs. Cette démarche de changement du système d'enseignement implique d'en vérifier le fonctionnement sur les personnes ayant des besoins particuliers et d'organiser l'apprentissage, tant pour ces personnes que pour tous les autres élèves. C'est plus facile à dire qu'à faire. Des expérimentations et des outils existent, mais nous devons à chaque fois nous confronter avec l'environnement et les personnes. L'enseignant de soutien peut formuler des suggestions spécifiques à l'enseignant de la classe, car il connaît mieux les comportements et les réactions d'une personne en situation de handicap. L'enseignant de la classe doit alors changer sa façon d'enseigner.

Ceci est compliqué, et c'est pourquoi les ministres ont décidé de réfléchir pour tous les enseignants. Plusieurs expériences didactiques sont en cours et cette année nous achevons la formation de 350 enseignants de soutien. En dix ans, nous en avons formé près de 1 000 qui travaillent actuellement dans les écoles.

Éric PLAISANCE. *De combien d'élèves le professeur de soutien s'occupe-t-il dans la classe ?*

Lucia DE ANNA. Afin d'éviter que l'enseignant de soutien prenne en charge seulement l'élève en situation de handicap, il est considéré comme enseignant de soutien pour la classe, même si la situation particulière de l'élève handicapé est prise en considération par l'État qui paie l'enseignant de soutien en plus. Les règles administratives ont un peu changé, mais initialement un enseignant de soutien était prévu pour quatre élèves, et pour un seul dans le cas d'un élève très lourdement handicapé. En règle générale, il existe un enseignant de soutien pour deux élèves. L'idéal est que le nombre d'élèves diminue dans les classes pour arriver à vingt au lieu de trente-cinq, mais le ministre a changé ce rapport pour raisons économiques. Les associations sont alors intervenues pour rappeler que la loi prévoit des classes de vingt-cinq élèves maximum. Quand le ministre ne répond pas aux problèmes de sécurité soulevés par les associations, un recours juridique existe pour que les familles aient gain de cause. Nous sommes toujours en discussion, mais il existe des possibilités pour affirmer l'égalité d'accès à l'école ordinaire avec un professeur de soutien.

Éric PLAISANCE. *Ceci suppose un engagement et un investissement national forts, car il existe 80 000 professeurs de soutien en Italie. Cet effort n'est apparemment pas réduit à néant par BERLUSCONI, pourtant tenté de le restreindre, peut-être grâce au rôle essentiel des parents qui font pression et ont recours aux juges. N'est-ce pas aussi le maintien fort en Italie du lien social qui fait que les familles sont revendicatrices et obtiennent des résultats ?*

Lucia DE ANNA. Absolument. Les associations de familles furent les premières à pousser pour avoir une législation forte. Elles sont maintenant très organisées et toutes font un front commun pour affirmer auprès du gouvernement ce droit à l'égalité dans le travail, l'école, etc.

Éric PLAISANCE. *Les enfants et les adolescents polyhandicapés ou présentant des syndromes autistiques graves entrent-ils également dans ce cadre de politique d'intégration / inclusion en Italie ?*

Lucia DE ANNA. Nous travaillons actuellement sur ce sujet complexe, en collaboration avec les services de la santé. Nous n'organisons pas d'activités dans l'école : nous avons instauré cette règle dès le départ. L'école est dédiée au parcours de formation et d'éducation, mais la collaboration avec les organismes locaux permet de travailler ensemble, c'est-à-dire de trouver les moments pour les activités spécifiques, en fonction des handicaps bien sûr. La programmation scolaire et sa flexibilité seront donc organisées pour faire en sorte que les soins spécifiques soient prodigués, mais en dehors de l'école. Si un expert extérieur intervient pour que les autres élèves comprennent le handicap dans le cas d'un enfant très lourdement handicapé, ce sont l'enseignant de soutien et l'enseignant de la classe qui transforment de manière didactique et pédagogique les connaissances spécifiques. Cette médiation est très importante. Ils mènent cette réflexion ensemble et ont également recours aux opérateurs spécifiques. La flexibilité et la programmation scolaire permettent également de mettre à disposition une assistance à domicile par exemple. Si un élève très lourdement handicapé ne peut se rendre à l'école que durant certaines périodes, un travail est mené avec la classe, l'assistant à domicile, l'enseignant qui se rend au domicile, les élèves qui se connectent *via* un système de vidéoconférence, etc., évidemment très onéreux à organiser. Les postes d'assistants à domicile, ceux pour l'autonomie, la communication, l'accompagnement dans les gestes quotidiens sont gérés par les municipalités pour les écoles maternelle et primaire, et par les provinces et les régions pour le niveau secondaire et l'université.

Plus les ressources des organismes locaux sont importantes et plus ces postes sont nombreux. Mais il peut arriver aussi que les organismes locaux choisissent d'investir dans d'autres domaines que le secteur social.

Éric PLAISANCE. *Les professeurs de soutien aident les professeurs de la classe et les assistants remplissent un autre rôle. Le terme d'« assistant » recouvre en Italie une notion différente de la nôtre, au moment où émerge en France un débat compliqué concernant les assistants de vie scolaire.*

Lucia DE ANNA. Absolument. Un assistant n'est pas un personnel pédagogique, même s'il est impliqué dans le projet, dans le cadre de l'élaboration de la programmation, avec la famille également. Il n'est pas formé pour cela. C'est la discussion entre plusieurs partenaires qui travaillent sur la situation qui permet de faire avancer l'intégration. Néanmoins, il n'est pas facile d'avoir des assistants et les familles peuvent alors jouer un rôle à ce niveau, la législation donnant ce droit.

Lucia DE ANNA. *Par ailleurs, quid des personnes qui travaillent dans les écoles spéciales, si l'intégration se met en place dans le système scolaire français ?*

Éric PLAISANCE. Il ne s'agit pas d'écoles spéciales selon les orientations législatives, mais plutôt d'unités d'enseignement pouvant se trouver dans des institutions médico-sociales. Une avancée me semble importante depuis avril 2009 avec un texte, paru sous forme de décret, qui traite de la scolarisation et de la collaboration entre les institutions médico-sociales et scolaires. Ce texte a mis très longtemps à sortir, et nous savons bien qu'il ne s'agit que d'un compromis ; peut-être faudrait-il aller beaucoup plus loin. Quelques pistes de collaboration entre personnels sont néanmoins envisagées, notamment en termes de formation dans le cadre de l'éducation pour des personnels du secteur médico-social. Ces pistes vont contre les cloisonnements traditionnels issus de notre passé. Celui-ci n'est d'ailleurs pas forcément lointain, puisque les lois datant des années 1970 et 1975 ont enkysté davantage encore les divisions. Ce texte récent propose donc des approches nouvelles qui devraient permettre d'avancer un peu.

Lucia DE ANNA. *Est-ce la maison départementale du handicap qui décide encore quels enfants iront en école primaire et lesquels n'iront pas ?*

Éric PLAISANCE. Oui, mais il existe aujourd'hui des modalités qui permettent de tenir davantage compte des parents – ce qui était beaucoup moins évident par le passé. Les parents peuvent ne pas souhaiter une orientation proposée pour leur enfant. Par ailleurs, une équipe pluridisciplinaire examine l'enfant, puis une équipe de suivi prend le relais, sans oublier le professeur référent qui est aussi une innovation issue de la loi de 2005. Il s'agit d'un professeur chargé de la coordination et de la médiation, notamment avec les institutions. Malheureusement, les professeurs référents semblent en difficulté, tant le nombre de dossiers dont ils doivent s'occuper est élevé.

► ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Intervention de la salle. *Je suis inspectrice en charge de la scolarisation des élèves handicapés en Savoie. Il y a quelques années, j'ai eu la chance de pouvoir effectuer un stage d'observation en Italie dans le Val d'Aoste. Nous avons été très surpris des capacités d'accueil des différentes écoles. Nous nous sommes néanmoins interrogés et je repense à un jeune garçon trisomique de treize ou quatorze ans qui était dans l'école secondaire de son village, mais très en décalage avec les autres. Il commençait à apprendre à lire et rentrait tout juste dans la numération, et il était pris*

pendant plusieurs heures à part des autres. Nous trouvions sensationnel qu'il puisse être accueilli dans l'école secondaire de son village, mais s'il avait été en France, il aurait été dans une unité pédagogique d'intégration avec quelques autres élèves à peu près du même niveau d'apprentissage. Comment réussissez-vous, surtout à l'école secondaire, à mettre en œuvre un curriculum qui prenne en compte ce qui se passe dans les classes ordinaires dans lesquelles l'enfant est scolarisé ?

Lucia DE ANNA. Si l'école n'a pas organisé une programmation scolaire qui permette d'entrer dans le programme scolaire, c'est terminé. L'élève ne doit pas entrer dans la même activité qu'il doit faire, mais dans le processus d'enseignement. Le Val d'Aoste est une région très autonome, et peut-être certaines informations n'y arrivent-elles pas, bien que le modèle d'intégration italien soit le même sur tout le territoire. Les écoles sont très nombreuses en Italie ; peut-être certaines travaillent-elles encore avec une vision de l'enseignant de soutien qui s'occupe seulement de l'enfant en situation de handicap, qui travaille à côté et pas dans la classe, et nous devons nous attacher à combattre cette position. Le programme doit s'approcher du programme scolaire, mais avec des activités différentes. Il s'agit d'une construction en collaboration dans la classe avec tous les partenaires. Pourquoi cet élève se trouve-t-il à l'école secondaire s'il n'a pas le niveau d'études correspondant ? Ce n'est pas un processus de normalisation, car cela est impossible, vu ses difficultés cognitives. Nous devons donc travailler sur un curriculum fonctionnel, construire son autonomie, mais aussi sa capacité à vivre avec les autres. J'ai ainsi travaillé avec une vice-ministre, au ministère du Travail, qui ne savait pas écrire à cause d'un handicap moteur. Cette personne était très intelligente, faisait bien son travail, était titulaire d'un diplôme d'avocat, etc. Si quelqu'un avait insisté pour faire en sorte que cette personne écrive, il n'y serait jamais parvenu. Le travail mené doit permettre de développer les potentialités en s'attachant au curriculum fonctionnel.

Éric PLAISANCE. Cela rejoint d'une certaine manière l'expérience des unités pédagogiques d'intégration, avec des élèves qui vont dans les classes ordinaires mais suivent les cours selon des modalités spéciales. Cela pose finalement le problème de la pédagogie spéciale alors qu'en France nous tendons aujourd'hui plutôt vers une réflexion dans les organismes de formation sur une diversification pédagogique où peuvent figurer les questions posées par le handicap. La notion même de besoin éducatif particulier est donc élargie par rapport à la notion de handicap. Pour ma part, je serais plus réticent à maintenir la notion de pédagogie spéciale, alors que l'expression « *éducation spéciale* » se rapportait plutôt à l'aspect institutionnel. C'est pourquoi elle ne figure plus dans la loi de 2005.

Intervention de la salle. *Je suis vice-présidente de l'Office départemental des personnes handicapées de l'Isère (ODPHI) et je suis surtout parent. Je crois que je vais faire un retour sur terre, dans l'ici et le maintenant des IME de l'Isère. Des enfants sont scolarisés en IME, et Monsieur MERCIER a oublié de les nommer. Peut-être oublie-t-on que les enfants scolarisés en IME ont droit à une vraie école, à de vrais apprentissages. Nous sommes actuellement très inquiets, car nous voyons la scolarisation fragilisée dans les IME. La scolarisation des jeunes de plus de seize ans est réellement menacée dans l'Isère. Les conventions en cours de signature avec l'Éducation nationale pour la fin de l'année ne rassurent pas du tout les établissements médico-sociaux en termes de moyens alloués pour répondre aux besoins des enfants. Les propos entendus font rêver, mais la réalité d'aujourd'hui est différente et des parents s'effondrent lorsqu'ils apprennent que leurs enfants iront en IME où ils ne seront plus scolarisés.*

Éliane CORBET. *Dans les IME, les enfants gravement atteints ont également besoin d'une scolarité. Encore faut-il que les moyens existent. Les unités d'enseignement apportent également une réponse et viennent formaliser ce qui existait auparavant. Quid des orientations actuelles ?*

Jean-Paul VIGNOUD. Je reviens au titre de la journée : « *les parcours de scolarisation* ». Nous l'avons peut-être un peu oublié ce matin. Par ce biais, un enfant (pour nous, un élève), qui intègre à un moment de son parcours et en fonction de ses besoins un établissement médico-éducatif, trouve aussi des temps de scolarisation. Depuis 1945, nous les avons organisés au sein des établissements en nous appuyant sur le principe suivant : le cadre était d'abord l'enseignant. Depuis y compris la loi de 1975, puis les circulaires de 1981, 1982 et 1983, nous avons essayé d'ouvrir ces espaces et de dire progressivement que l'élève pouvait trouver de l'école dans son établissement, mais également dans d'autres lieux de proximité. Il est vrai qu'il fut une époque où les établissements ouverts étaient parfois très isolés. Mais nous avons réorganisé ces systèmes et disposons maintenant de lieux de proximité. Depuis quelques années, plus encore depuis la loi de 2005, nous essayons de poser les principes d'une école partagée. Dans le cadre d'un parcours, en fonction de ses besoins, l'élève va trouver une diversité de réponses, pour certaines d'entre elles dans la classe (que je n'ai plus envie d'appeler « *ordinaire* »), et pour d'autres dans le cadre d'un accompagnement organisé de manière modulée – nous sommes alors dans le cadre de dispositifs et c'est là que se situent nos marges de progrès. En effet, bien souvent, ils fonctionnent de manière structurée. Or, nous devrions être amenés à dire que l'enfant est d'abord dans une classe, qu'elle soit du premier ou du second degré, et qu'il reçoit par ce biais un appui par le dispositif mis en place localement. Pour d'autres enfants, en fonction de leurs besoins, c'est l'établissement médico-éducatif qui trouve toute sa place dans le cadre des ressources d'un parcours et, dans ce cadre, des temps de scolarisation sont nécessaires, pour certains à l'intérieur, pour d'autres partagés avec l'école voisine, et pourquoi pas avec l'école de référence quand elle n'est pas trop éloignée. Nous devons combiner toutes ces logiques de façon à pouvoir répondre à des parcours qui évoluent, et non pas comme nous l'avons vu pendant un certain nombre d'années à des parcours qui se « *fillarisent* ».

Éliane CORBET. *Nous voyons bien l'avancée mais l'inquiétude est que, dans ce nouveau contexte, des enfants n'aient pas du tout accès à la scolarisation.*

Jean-Paul VIGNOUD. Ne nous trompons pas. Dans les systèmes qui étaient organisés dans les établissements spécialisés, nous y avons des classes spécialisées. Dans certains établissements, il n'y avait aucune scolarisation et, dans quelques établissements qui comprenaient des classes spécialisées, certains enfants ou adolescents n'avaient aucune scolarisation. La logique des unités d'enseignement doit nous donner une souplesse plus forte et, en fonction des besoins, apporter les temps de scolarisation nécessaires pour tous, sous des formes adaptées, qu'elles soient dans un dispositif souple interne – bien sûr dans le cadre de moyens que nous mettrons à disposition de manière plus équitable – et pour d'autres, sur des temps d'école.

Éliane CORBET. Une précision est donc apportée : une école pour tous selon des modalités de parcours différentes, avec des dispositifs divers mais ouverts.

Intervention de la salle. *Je voudrais interroger Sandrine DEPEAU. Dans la discussion relative au partage des espaces, j'ai trouvé les observations concernant la cour de récréation extrêmement intéressantes. Je travaillais dans un dispositif d'accompagnement d'enfants sourds à Grenoble et j'avais observé une grande difficulté pour les enfants à partager complètement l'espace de la cour de récréation entre les enfants sourds, assez nombreux dans l'école, et ceux qui entendaient. Dans vos travaux, avez-vous observé des dimensions de territoires non partageables, réservés ?*

Sandrine DEPEAU. Pour ma part, j'ai plutôt travaillé sur les espaces intermédiaires et les notions de déplacements. Il est vrai que dans l'usage des espaces publics, j'ai pu observer des situations segmentées, notamment à proximité d'un institut spécialisé où des espaces n'étaient pas partagés par tous les enfants de façon naturelle. Il s'agissait de terrains de football situés à proximité d'une institution accueillant des malentendants. Par ailleurs, je travaille avec un collègue qui s'intéresse

à la question du handicap, notamment à l'accessibilité et à la notion de « *design for all* ». Les enfants sont très sensibles à la norme. Le rôle des adultes et des projets dans les écoles est alors important pour accompagner les enfants et les aider à se sortir de ces normes qui, quelque part, se formatent toutes seules sous l'influence de la société, des médias, de tout ce qu'ils peuvent entendre autour d'eux. S'ils ne sont pas habitués à vivre avec des individus qui sortent de ces normes, les regroupements se font naturellement, de même que l'absence de partage malheureusement. Le partage des espaces est important. Le partage des projets me semble également essentiel.

Intervention de la salle. *Les propos échangés sont très intéressants. Madame DE ANNA parle de l'importance de l'implication de la famille. Je travaille en école dans le cadre d'intégration scolaire. J'ai l'occasion de travailler avec des équipes pédagogiques dans des CLIS de déficiences ou de troubles de la personnalité. Je constate que les parents sont souvent très démunis face au handicap qui est un sujet très douloureux. En même temps, il est essentiel que l'enfant soit également intégré dans sa famille. Comment pouvons-nous aider les familles, entre autres les parents, pour que l'intégration de l'enfant soit globale ?*

Lucia DE ANNA. Il est effectivement important que les familles soient impliquées dans les projets éducatifs. Nous organisons des formations avec les familles qui participent à la formation continue des enseignants pour construire des projets et mieux connaître leurs enfants. Les associations, fortes de leur expérience du terrain et de l'accompagnement des systèmes de formation, sont également devenues des organismes de formation pour les enseignants et les autres familles.

ATELIER

L'INFLUENCE DE LA STRUCTURATION DE L'ESPACE SUR LES TROUBLES ENVAHISSANTS DU DEVELOPPEMENT

Préparation et animation :

Eugenia BRATESCU

Directrice, SESSAD Émile Zola, Villeurbanne (69)

Synthèse :

Marie-José VILLARET

Directrice, IME Jean-Jacques Rousseau – OVE, Vénissieux (69)

► ARGUMENT

- En quoi l'aménagement de l'espace autour des jeunes porteurs de TED fait-il partie du soin et de l'éducation structurée ?
- Quelles adaptations (matériel, formation, conditions sonores et lumineuses) sont nécessaires pour rendre l'environnement compréhensible aux jeunes et optimiser leurs compétences ?
- Comment assurer une généralisation des apprentissages au-delà de ce cadre rassurant et prévisible ?

► TÉMOIGNAGE

Présentation

Principales questions suivant la présentation de l'UPI du Collège Robin à Sainte-Colombe (69) par **Brigitte DERDERIAN**, professeur des écoles spécialisé, option D :

- Comment se passe le lien UPI / famille en l'absence de SESSAD ?
- Dans les années futures, comment se passera l'inclusion ? Toujours en classe de 6ème ? D'autres intégrations sont-elles envisagées ? En lycée professionnel ?
- Qu'en est-il de l'après UPI ? Quels sont les intérêts de la collaboration avec des LEP ?
- S'agissant de la structuration de l'espace collège : la classe a été structurée, mais qu'en est-il du reste de l'établissement ?
- Dans l'espace de la cour, comment se passe le temps de récréation ?
- Quel est le processus de décision d'inclusion dans les autres classes ?

► DISCUSSION

Éléments et points d'attention issus des réponses aux questions et échanges avec la salle :

- La structuration de l'espace du dispositif UPI (ou autre lieu d'activité) permet un fonctionnement de qualité.
- L'espace est organisé en différents cloisonnements identifiés, avec des lieux de rangement lisibles, des matériaux identifiables, des codages repérables (couleurs, numéros, image de la fonction du lieu...).
- L'espace de vie structuré permet de prévenir les troubles du comportement : il s'agit de rendre explicite ce qui est implicite.
- L'objectif à atteindre pour tous est d'accompagner vers les dispositifs de droit commun en utilisant les pictogrammes du commun. Les aides sont proposées comme support de compensation, l'élève les utilise ou non en fonction de son fonctionnement.

- *Dans les établissements scolaires, l'aménagement de l'espace est souvent difficile à mettre en œuvre, l'accessibilité pratiquement inexistante.*
- *Pour les élèves autistes ou avec des troubles envahissants du développement, la question de la sonorité des locaux peut être angoissante. Des locaux insonorisés favorisent les apprentissages. C'est également un bénéfice pour les autres élèves.*
- *La situation géographique des UPI dans les collèges et lycées doit être prise en compte, elle est essentielle pour une inclusion de qualité.*

ATELIER

ESPACE SCOLAIRE ET LIEU DE VIE

DES ESPACES POUR VIVRE AUX ESPACES POUR APPRENDRE, QUELLES ORGANISATIONS ?

Préparation et animation :

Nicolas JACQUEMOND

Responsable de formation CAPA-SH, Option C
IUFM de l'Académie de Lyon – Université Lyon 1

Synthèse :

Richard BOURQUE

Directeur, CMPP René Milliex – OVE, Givors (69)

► ARGUMENT

- Quelle différenciation des lieux et des espaces ?
- Quelle influence des territoires sur la scolarisation ?
- À quelles conditions les espaces de vie (scolaires ou non) des établissements médico-sociaux permettent-ils de s'approprier un statut d'élève ?

► TÉMOIGNAGES

Philippe COURSDON

Chef de service, ITEP de Montluel (01), récemment relocalisé à Villeurbanne

- Construire à plusieurs «architectes» un espace partagé, commun et repérable, une construction vernaculaire, évolutive, collective.
- Se rapprocher des familles (relocalisation de l'ITEP Montluel sur Villeurbanne où sont domiciliés 25 jeunes inscrits dans l'établissement).
- Un plan architectural = un projet : les espaces sont partagés, non seulement juxtaposés.
- Identité de chacun, définie selon un groupe humain et selon un lieu.
- Répartir l'espace selon les niveaux de bruit et d'agitation : où pouvoir bouger et parler fort ?... (la réflexion est ici pluridisciplinaire, psychomotriciens et orthophonistes sont concernés).
- Planifier le déplacement : « agiter les agités en les déplaçant outre mesure ».
- Apaiser, diminuer les effets des troubles par inclusion : dans l'école, dans le quartier, dans le dispositif local, culturel, de loisirs et d'activité sportive.

Yves BÉROUJON

Directeur du dispositif surdité OVE Lyon-Rhône

- Espace - Pluralité selon l'acception : pour étudier, pour apprendre à vivre en société, pour se soigner.
- Espace - Dynamique de mobilité : aller vers le domicile de l'utilisateur, le lieu de scolarisation, le club sportif, etc.
- Espace - Volonté politique d'accueillir et d'inscrire (d'y inscrire) la famille dans le projet de son enfant.
- Aller vers = ouvrir des problématiques de territoires : les professionnels se « parentalisent », les parents se « professionnalisent », les thérapeutes se font instrumentaliser comme soutiens à l'enseignement, etc. Confusions spatiales / confusions de territoires / confusions des rôles. Il convient de clarifier, identifier, mettre en commun et répartir.

- Modaliser espace et temps : emploi du temps, rythmicité des séquences, signalisations visuelles et sonores des changements.
- Dynamique espace et quantité dans la prise de conscience de la difficulté : exemple du nombre de jeunes en situation de handicap dans une même classe, entre un seul (*invariablement* : « non, je ne rencontre pas de problème pour ce jeune ») et trois (« alerte ! il me faut de l'aide ! il me faut une formation ! »).

Laurent COLON

Responsable de formation à la DAFOP, Rectorat de l'Académie de Lyon

- Passage : de la notion de territoires de formation à celle d'espace commun.
- Exemple d'un espace commun : le PPS.
- En architecture, l'espace, c'est ce qu'on ne va pas dessiner.
- Ce qu'on dessine : un périmètre et des frontières. Franchir des frontières. Notion d'intrusion.
- Possibilités de l'intrusion = se sentir attaqué, se croire obligé de protéger un territoire (*exemple : l'espace-classe*).
- Dessiner des liens et des passages entre les espaces, soigner les transitions : comment accompagner d'un espace à un autre ?
- Temps vs espace – (Ir)réversibilité du passage : avant et après vs partir et revenir.
- Espace(s) – questionnement : associer ou disjoindre ?
- Passer des seuils et franchir des distances = une nécessité thérapeutique !
- Faire bouger les représentations : faire bouger la ligne de démarcation entre « normal » et « anormal » :
 - normalité de la présence d'une part de singularité individuelle,
 - instabilité de ce rapport dans le temps et pour chaque enfant, y compris « en situation de handicap »,
 - pluralité de la notion selon l'espace, « normal » en A, en situation de handicap en B.

► **DISCUSSION**

- Le tour du propriétaire : à qui appartient l'espace (*à l'instar du dossier de l'usager*) :
 - à l'enfant ?
 - à ses parents ?
 - à l'équipe professionnelle ?
- (A) Territoires - métier = « *territoires – opérateurs* » dans un espace commun pluridisciplinaire (*d'autant qu'il faut faire la place à de nouveaux métiers, « nouveaux opérateurs »*).
- (B) Partager un espace commun sans confusion : se positionner, et identifier chacun (*écrire les repères, soigner l'explicite avec conventions et contractualisations*), sans que quiconque soit instrumentalisé, « *auxiliarisé* » à un autre,
 - dans son métier,
 - dans son rôle et sa mission.
- (C) Pérenniser = rédiger !
- (A) + (B) + (C) = la pluralité des lieux entraîne le besoin de **temps** pour s'accorder, se coordonner, pour confronter les données, pour les corrélés.
- Changement d'époque - franchissements d'espace - évolutions des pratiques ordinaires de partenariat (*l'interprète LSF ou l'AVS : « de l'intrusion à l'exigence de compensation »*).

- Enracinement humain et sociologique de la pratique de partenariat : « *don et contre-don* », ce qu'on m'offre et ce que j'apporte.
- Apporter une expertise ?
 - « *Évaluer* » équivaut nécessairement à associer à cette action les partenaires professionnels, ainsi que le bénéficiaire et sa famille :
 - gérer la déception le cas échéant,
 - travailler les cas de suspicion systématique autant que de confiance aveugle dans la compétence des professionnels et des « *experts* » (y compris de la part des enseignants qui attendent le professionnel spécialisé comme le « *salut* »).

ATELIER

ESPACE SCÉNIQUE

ET MISE EN SCÈNE DU QUOTIDIEN

Préparation et animation :

Dominique BERTHEZÈNE

Directeur, SESSAD Fondation Richard, Lyon (69)

Synthèse :

Bénédicte de RUGY

Conseillère technique, CREA Rhône-Alpes

► ARGUMENT

- *Comment le théâtre est-il un moyen pour l'élève d'appréhender l'espace et les espaces ?*
- *Quelle utilisation de l'espace scénique et de l'espace quotidien pour jouer, pour communiquer, pour s'exprimer avec les mots, avec son corps, pour vivre ensemble ?*
- *Quels enjeux pour la scolarisation des élèves en situation de handicap ?*

► TÉMOIGNAGES

Assya MAACH

Professeur des écoles spécialisé, UPI 1 / UPI 2, Collège du Tonkin, Villeurbanne (69)

- Présentation d'une expérience avec l'Opéra de Lyon et une classe d'élèves autistes. Projet de création et représentation d'une œuvre. Intérêt de travailler avec des artistes professionnels qui n'ont pas de connaissance du handicap, donc pas d'attentes ou de restrictions.
- Le résultat est souvent inimaginable pour les personnes qui travaillent d'ordinaire avec des enfants autistes.
- Ce travail a fait émerger un groupe et fait passer de l'individuel au collectif, y compris par la suite en classe.

Fanny BUY

Comédienne, Lyon

- Présentation d'une expérience d'animation d'ateliers théâtre dans un établissement accueillant des adolescents autistes. Commencer par définir l'espace du corps, ensuite définir l'espace du groupe, les rites d'entrée et de sortie de l'atelier : définir l'espace physique pour éviter l'agression par l'autre. Travail en tête à tête, puis en groupe, activités à tour de rôle pour présenter aux autres. Ensuite, on peut commencer à travailler l'autre personnage, être un autre.
- Importance que ces interventions soient proposées par un artiste : c'est une autre façon d'être. C'est l'extérieur qui vient dans les murs. Ce sont des moments de plaisir et de jeu : rien à prouver, juste être bien.

► DISCUSSION

Partager les espaces c'est bien, n'est-ce pas mieux de partager un projet ?

- Le projet peut métamorphoser l'espace.
- Il faut des cadres, ils bougent, sautent mais c'est à partir d'eux qu'on peut faire quelque chose.
- Les enfants se posent la question « *comment on crée un espace* » de jeu ou d'autre, on choisit avec eux d'autres focales, dans des endroits différents, on essaie de transformer l'espace scolaire.

Faut-il aller sur scène ou pas ?

- Le passage à la représentation nécessite parfois un support : ombres chinoises, masque.
- On découvre que les enfants deviennent aussi des spectateurs avertis si ceux-ci ont été acteurs. De la même façon que, si on fait du théâtre, il faut voir ce que font les autres.

Utiliser des textes pré-existants ou non ?

- Les textes existants permettent des utilisations différentes, ils sont universels, ils parlent aux enfants, ils se les approprient.
- La poésie sert aussi de révélateur auprès des jeunes.

Quelle préparation, quelle présentation du projet aux enfants ?

Quelles vigilances au départ ?

- Importance pour l'artiste de dire en tant que quoi on intervient dans une classe, présenter le travail qui va être fait.
- Nécessité d'être vigilant par rapport à la définition, à l'appropriation du projet, sinon il y a risque d'échec voire d'angoisse pour les enfants qui n'ont pas été impliqués en amont.
- Comme dans tout groupe, certains accrochent et d'autres non, certains acceptent la contrainte du travail et d'autres non.
- Intérêt pour des enfants en échec de leur proposer un endroit ou un lieu qui permette de sortir d'un endroit où on n'est pas bien, on ne peut pas les décevoir, il faut alors éviter de se tromper, de ne pas faire vivre l'enthousiasme, proposer des choses différentes.
- Vigilance à ne pas mélanger les rôles : là où je suis instituteur/trice, je ne suis pas artiste, il ne faut pas mettre du spectacle dans le quotidien, mais on peut cependant amener des espaces scéniques dans la classe, parfois avec peu de choses.

Quels effets ?

- Le théâtre doit être envisagé comme un outil pédagogique : il permet d'apprivoiser les peurs, y compris les plus anciennes.
- Revenir sur la relation institution/théâtre : si on sent que l'enfant accroche, on peut avoir des démarches d'accompagnement auprès des familles pour que l'enfant s'inscrive dans la ville ou le village à une activité théâtre.
- Exemple d'un travail : visite avec les fratries au musée et sur la haine, la jalousie exprimée par les artistes, on peut reprendre les émotions ainsi libérées, l'art est médiateur.
- C'est important de constater ce qu'on peut partager, de voir que c'est possible pour un enfant porteur de handicap de « faire » du théâtre.
- Variété de ce que produit l'expérience sur la personne de l'artiste, comment se vit la rencontre artistique avec les enfants différents.

Question des moyens

- Si on n'a pas de moyens, on ne peut pas travailler avec des artistes professionnels, ce qui est dommage.
- Au niveau des financements, il existe des dispositifs qu'on peut actionner au niveau régional.

Partageons des espaces et partageons des projets !

ATELIER

CLIS/UIP : DES CLASSES AUX DISPOSITIFS, QUEL ESPACE ADAPTÉ ?

DES LIENS GEOGRAPHIQUES AUX LIENS PSYCHIQUES, EXAMEN DES INFLUENCES RECIPROQUES...

Préparation et animation :

Corinne FLOQUET

Responsable de formation CAPA-SH, option D

IUFM de l'Académie de Lyon – Université Lyon 1

Synthèse :

Mélanie TACQUARD

Chef de service, ITEP de Vienne – OVE (38)

► ARGUMENT

- *Quelle «inclusion», architecturale et humaine, des dispositifs de scolarisation collective au sein de l'établissement scolaire ?*
- *Quels espaces et quels enjeux, notamment pour l'élève ?*

► TÉMOIGNAGES

Véronique MONTANGERAND

IEN-ASH, Inspection académique de Grenoble, Académie de Grenoble

La demande institutionnelle est l'inclusion de l'élève en situation de handicap dans la classe. Un état des lieux a été réalisé suite à un questionnaire adressé aux enseignants des CLIS et UIP en Isère :

1. L'espace classe

- Nécessité de disposer d'un lieu repéré, personnalisé au sein de l'établissement scolaire.
- Un lieu agréable, convivial, où les élèves se sentent en sécurité physique et psychologique et où chaque élève a sa place.
- La plupart des enseignants de CLIS ou UIP, qui ont été associés au choix du lieu, ont été bien intégrés dans l'établissement par leurs collègues. Les lieux choisis sont le plus souvent au cœur de l'école ou du collège afin de favoriser les échanges avec les autres élèves.
- Lorsque les enseignants ne sont pas associés, l'intégration est plus difficile, les dispositifs se retrouvent au rez-de-chaussée, à l'écart, avec des contacts restreints avec les autres classes et enseignants.
- Les lieux communs sont en général partagés (*restaurant scolaire, cours de récréation, salle informatique...*) et les enseignants bénéficient des mêmes traitements.

2. L'inclusion des élèves

- L'inclusion collective du groupe UIP ou CLIS doit être réalisée avant d'envisager l'inclusion individuelle. L'inclusion collective se fait à travers des médiations comme la musique, l'EPS, l'écriture d'un journal...
- L'inclusion semble mieux se dérouler pour les CLIS que pour les UIP : en effet, le décalage entre les élèves d'UIP et les autres élèves paraît plus important.

- Dans les établissements où une SEGPA est déjà en place, le processus est facilité.
- Dans les écoles concernées, les élèves ne font pas de différence entre les élèves des classes ordinaires et ceux de la CLIS ; alors que dans les établissements où une UPI est en place, les élèves des classes ordinaires tiennent souvent des propos durs avec les élèves d'UPI.
- La problématique de l'adolescence ne facilite pas l'inclusion.

3. Intégration des enseignants dans les équipes pédagogiques

- Les enseignants se sentent intégrés à part entière dans leurs établissements respectifs et sont considérés comme du personnel ressource.
- Un paradoxe concernant la formation : ils ne sont pas assez associés aux formations communes mais, lorsqu'ils le sont, se plaignent que les formations ne sont pas adaptées à leurs élèves.

En conclusion, l'inclusion est plus facilement mise en place dans le premier degré, peut-être parce que les CLIS existent depuis plus longtemps et que le travail pédagogique des équipes est mieux rodé. De plus, la problématique de l'adolescence ne se retrouve pas dans le premier degré.

Thierry GAUBERT

Proviseur adjoint, Lycée René Cassin, Rive de Gier (42)

Le dispositif UPI a été abordé à travers des difficultés rencontrées sur le terrain.

- Le fonctionnement du dispositif UPI est différent de celui de la classe. Le rapport dans la classe est complètement transformé pour l'enseignant : parfois les élèves d'UPI sont accompagnés par des personnes qui n'ont pas le statut d'enseignant, parfois ils ne sont pas accompagnés. Le nombre de personnes dans la classe varie et l'enseignant ne le contrôle pas.
- Une autre difficulté est la règle. L'enseignant doit l'adapter à l'élève. Les sanctions ne sont pas les mêmes, elles sont à adapter en fonction de la situation et des capacités de l'élève. Il y a une transgression quotidienne de la règle scolaire, mais le traitement de cette transgression est différent pour un jeune ayant des troubles du comportement accueilli en UPI que pour un jeune qui ne l'est pas.
- Les enseignants sont amenés à renoncer au schéma structurant habituel de leur activité. La mission de la scolarité est de former un élève et lui faire acquérir des compétences pour le monde professionnel. En lycée technique, l'activité de l'élève est évaluée sur des gestes pratiques : une question qui se pose pour l'évaluation des élèves en situation de handicap. L'oral permet certes d'évaluer les connaissances, mais comment seront reconnues les compétences acquises par l'élève dans le monde professionnel ?

Emmanuelle YANNI PLANTEVIN

Psychologue clinicienne, SESSAD Maria Dubost, Lyon (69)

Alors que l'on parle de projet d'intégration en milieu ordinaire des jeunes accueillis en SESSAD, on oublie que ces jeunes sont déjà intégrés. Le travail est d'avantage dans le maintien de l'élève dans le milieu ordinaire.

Le partenariat :

- pour les jeunes qui ont des troubles du comportement et du caractère, le travail de partenariat et de mise en commun des informations est très important. En effet, la prise en charge est souvent éclatée, de multiples personnes et de multiples lieux entrent en jeu. L'école doit travailler avec ces partenaires extérieurs pour poser des éléments sur le jeune.

- l'école seule ne peut accompagner de manière satisfaisante les jeunes qui ont des troubles du comportement. Pour permettre le maintien du jeune dans le milieu scolaire, il doit être suivi par d'autres professionnels qui lui offrent des lieux extérieurs où il peut déposer et mettre en scène ce qu'il ne peut développer dans le milieu scolaire.
- un maintien en milieu ordinaire sans étayage extérieur n'a pas de sens.

Il ressort que les UPI ne sont pas assez en lien avec les structures de soins extérieures. L'école doit pouvoir s'appuyer sur d'autres partenaires : éviter l'exclusion en tenant les jeunes dans des dispositifs diversifiés.

► DISCUSSION

Le chef de service d'un IME précise que la notion de partenariat est préalable à l'intégration. Savoir intégrer d'autres formes de rééducation dans un collège, et inversement savoir accueillir un enseignant spécialisé au sein d'un établissement médico-social, est rassurant pour les familles, l'enfant ou l'adolescent et les professionnels.

Le chef de service d'un SESSAD parle de parcours singuliers pour les élèves d'UPI appartenant nécessairement à un groupe : le groupe classe. Le groupe d'élèves d'UPI part en intégration dans différentes classes, ils ont différents lieux d'appartenance.

Il est important pour le jeune qu'il ait un groupe de référence, un groupe de pairs.

Selon une coordinatrice d'UPI en lycée professionnel, la classe d'appartenance des élèves en UPI n'est pas celle du dispositif UPI, ils appartiennent à une classe : « *l'élève trouve sa place dans sa classe* ».

Pour Thierry GAUBERT, cette position est différente en lycée technique, l'élève est inscrit en UPI et pas dans une classe. Les UPI en lycées professionnels sont assez récentes et, avec ces élèves d'UPI, beaucoup de nouveautés apparaissent. L'élève doit avoir l'idée qu'il appartient au lycée.

L'élève a un emploi du temps peu stable (*cours, consultations, rendez-vous médicaux et para-médicaux, taxi...*), alors la question d'appartenance ne se joue pas vis-à-vis de la classe mais de ses pairs, c'est-à-dire les lycéens de tel ou tel établissement scolaire.

Selon un inspecteur de l'Education Nationale, au niveau des espaces, le lycée professionnel est un lieu de partage entre la formation professionnelle et le monde de l'entreprise. Il n'y a pas un élève standard en lycée professionnel : les capacités et compétences demandées sont très spécifiques et demandent des adaptations pédagogiques.

Les jeunes accueillis en UPI dans les collèges vont la plupart du temps en SEGPA, on ne peut donc parler d'intégration puisque le public est souvent le même et déjà intégré. D'après les retours des enseignants, Véronique MONTANGERAND précise qu'il est souvent plus facile d'inclure en SEGPA qu'en UPI.

Le chef de service d'un SESSAD dans le Nord-Isère précise qu'il faut être tolérant puisque les UPI existent seulement depuis trois ans. Cependant la situation de handicap des élèves ne leur retire pas leur rôle de citoyen et ils doivent respecter le règlement au même titre que les autres élèves.

La plupart des intervenants partagent le fait que les adaptations se font également au niveau des sanctions.

La sanction est intéressante si elle est structurante, un temps de réflexion doit être accordé avant de poser une sanction (*concertation entre SESSAD et enseignants*).

ATELIER

ESPACES ET TERRITOIRES

Préparation et animation :

Patrick GRÉGOIRE

Conseiller technique, CREAI Rhône-Alpes

Synthèse :

Agnès PÉRIN

Chef de service, ITEP L'Écossais – OVE, Limas (69)

► ARGUMENT

- En quoi chaque espace (salle de classe, salle de rééducation ou autre) serait-il un « territoire », une « chasse gardée » ?
- Quelle interpénétration des espaces, quel partage ?
- Quel rôle et quel statut de l'accompagnant au sein de la classe ?
- Qu'en est-il de la place de l'élève dans ces territoires ?

► TÉMOIGNAGE

Marc ADAKEN

Psychologue, Service Paroles, ITEP Arc en Ciel, Trévoux (01):

Le Service Paroles est un service qui fait partie d'un ITEP sans pour autant travailler directement avec des enfants accueillis à l'ITEP. Il a été créé il y a quinze ans pour prévenir l'accueil en ITEP, et permettre aux enfants un autre parcours, par un repérage ou par un dépistage précoce.

Il a été fait l'hypothèse qu'aller au sein des collèges permettrait d'évoquer des situations d'adolescents en écoutant les professionnels, les parents et les élèves. Les enseignants repèrent un enfant en difficulté et proposent ce lieu de paroles pour parler de ce qui fait problème.

L'originalité de la démarche est d'aller dans les écoles, en salle des professeurs, pour parler d'un enfant avec lequel un enseignant est en difficulté. L'enseignant peut alors signaler un enfant qu'il verrait bien reçu au Service Paroles.

Dans le projet du Service Paroles, l'accueil se réalise à deux, un psychologue et une éducatrice, c'est-à-dire l'un qui s'occupe des réalités intérieures et l'autre qui s'occupe des réalités extérieures. Nous proposons un accueil familial et des entretiens individuels avec les parents, l'enfant, parfois seulement les parents. C'est un soutien et un accompagnement des parents et des enfants. C'est la possibilité de faire se rencontrer deux espaces, celui de la famille et celui de l'institution scolaire.

Je prends un exemple: un élève repéré rapidement comme étrange, inhibé et qui porte sur lui son mal-être. Sa mère observait un écart radical entre l'enfant (bavard) de la famille et l'élève (muet) à l'école. Nous avons fait un travail d'anamnèse et repéré une problématique familiale souffrante. Le symptôme scolaire est peut-être une porte d'entrée de la souffrance de l'enfant. Par cette intervention du Service Paroles, il y a confrontation des espaces et des temps: l'espace psychique et l'espace de l'école.

Nous avons réalisé avec les professeurs un travail sur l'étrangeté de l'enfant, l'inhibition de ce jeune qui venait attaquer directement le narcissisme de l'enseignant, un travail d'écoute sans jugement des enseignants dans le cadre d'échanges informels. Nous avons soutenu la qualité de leur évaluation professionnelle face à la famille qui apporte un éclairage autre. Nous avons fait un travail de médiation entre les enseignants et la famille. Nous avons permis aux enseignants de

s'ouvrir sur une autre réalité que celle qu'ils côtoient dans le cadre du collège, celle de la famille et de l'enfant dans la famille. Cet adolescent a pu être regardé comme un enfant en capacité d'avancer et de progresser, alors qu'il était au départ un exclu de l'intérieur.

► DISCUSSION

Patrick GRÉGOIRE. *Je souligne l'importance de la salle des professeurs où tout se joue, sans la mise en place d'un dispositif compliqué, mais comme espace informel qui s'est avéré être efficace. Ce qui a permis de faire lien est bien cet espace informel, ce qui est original.*

Marc ADAKEN. La notion d'échanges informels est importante pour moi. La salle des professeurs est un espace institutionnel et un espace interstitiel. C'est le lieu des professeurs donc un territoire réservé où ils sont en sécurité. Une confiance doit s'établir entre intervenants et enseignants. La réunion de synthèse ne permet pas forcément des échanges, ce peut être de la comédie.

Intervention de la salle. *Vous ne rencontrez ni les parents, ni les enfants dans l'institution scolaire ?*

Marc ADAKEN. On reçoit toujours à deux la famille avec un travail classique d'entretien au départ où l'on parle beaucoup de l'école autour des devoirs par exemple. Parler de l'école n'est pas très dangereux et permet la parole autour de ce qui se passe dans la famille. Les parents parlent tout d'abord de l'école, de leur doute: on est dans le narcissique. On parle de l'école, mais pas dans l'école. Chaque membre de la famille aura son interlocuteur privilégié et on laisse l'adolescent choisir dans certains cas.

Intervention de la salle. *Êtes-vous assimilé à l'école, à l'ITEP ?*

Marc ADAKEN. C'est ce qui fait partie de la richesse : on joue sur les espaces école/ITEP. La question part de l'école et on présente le service. Il n'y a pas de notification MDPH. Il y a des adresses forcées pour les enfants très perturbateurs qui vont aller à l'exclusion surtout si les parents n'acceptent pas le lieu de paroles. Le Service Paroles part de ce premier rendez-vous, parfois obligé, pour expliquer l'importance de la parole.

Intervention de la salle. *Vous intervenez dans la salle des professeurs, lieu formel, sous une forme informelle et au nom d'un service qui transporte avec lui son propre cadre de travail. Que faites-vous de ce que vous recueillez-là ?*

Marc ADAKEN. C'est davantage un espace interstitiel. On vient prendre des nouvelles et on reste en retrait. On peut effectivement venir avec une intention. Mais c'est tout à fait différent de parler d'un enfant dans une réunion de synthèse et dans ce lieu de façon non formalisée. Un enseignant peut partir de la narration d'un voyage scolaire qui s'organise et parler d'un élève qui peut inquiéter dans le cadre de ce voyage, car il montre déjà un comportement difficile. C'est passer d'une intention à une attention sur ce que vit l'adolescent.

Intervention de la salle. *Pourquoi ce choix d'intervention plutôt que de l'analyse de la pratique professionnelle pour les enseignants ? Comment un psychologue fait-il pour prendre sa place dans la salle des professeurs ?*

Marc ADAKEN. C'est une question de temps au bout duquel on est reconnu et on n'est plus un corps étranger. Notre idée de départ est celle de la prévention. Où rencontre-t-on les professeurs ? Pas en classe. Cela aurait pu être la récréation, et spontanément ce fut la salle des professeurs.

Patrick GRÉGOIRE. Un mot clé à retenir : *la prévention*, nommée dans la circulaire de 2007. Peu d'ITEP ont mis en place des dispositifs de prévention. Cela donne aussi un espace à la famille dans l'école. C'est un nouveau mode d'accueil de la famille dans le milieu scolaire. Le Service Paroles peut être perçu comme ouvrant le territoire de l'école aux familles.

Intervention de la salle. *Vous ne rencontrez pas les familles au sein du collège. Il n'y a pas de rencontre entre la famille et l'école dans ce dispositif ?*

Marc ADAKEN. On ne rencontre jamais les familles dans les écoles. Dans l'exemple, la famille était en rivalité avec l'école. L'idée a été de proposer un autre espace pour parler de l'enfant en lien avec sa scolarité et de la relation mère/fils qui pouvait interférer dans la scolarité. Cela a permis à la mère de reconnaître que l'analyse de l'enseignant était juste. L'école a pu quant à elle porter un regard différent sur la mère au travers de cet espace de médiation.

Intervention de la salle. Ce qui est intéressant est que vous êtes entré dans un territoire particulier (*la salle des professeurs*), très vivant où il se passe beaucoup de choses, où il se dit beaucoup de choses, où il se fait des liens entre le personnel et le professionnel. Ce travail « *souterrain* » est nécessaire en tant qu'intervenant en SESSAD. Les cours de récréation sont aussi un lieu important où l'on peut transmettre des choses. Ce sont bien dans ces espaces informels où l'on peut se faire reconnaître dans nos spécificités d'aide et d'accompagnement.

► [TEMOIGNAGE](#)

Sylvie TERRE

Chef de service, IEM Guillaume Belluard, Cran Gevrier (74)

C'est un témoignage différent d'une institution qui est construite avec la participation des parents.

En primaire, on a une classe interne, deux classes délocalisées dont une CLIS, et pour les collèges, la même chose et une UPI. Cela permet d'accueillir des enfants qui ont des difficultés différentes. Un enseignant, un éducateur spécialisé référent et un rééducateur interviennent par classe. Chaque classe est dans une école différente. Nous intervenons donc dans trois écoles et avons à disposition des salles de rééducation dans ces écoles.

Les échanges de compétences et les éclairages différents sont importants. Le projet de l'enfant est fait avec les différents professionnels et l'éducateur spécialisé référent est coordinateur du projet. L'objectif est l'intégration de l'enfant dans une classe ou l'école pour une ou plusieurs matières. Le directeur de l'école et les enseignants sont partie prenante du projet, ce qui est important et cela relève d'une construction au fil du temps.

Sur la question de la cour de récréation, une élève éducatrice spécialisée en stage a mis en place un atelier sur un temps ponctuel de la journée qui a permis aux enfants de ce dispositif et aux autres enfants de partager ce temps ensemble.

► [DISCUSSION](#)

Patrick GRÉGOIRE. *Pour ce dispositif, plus classique, a-t-il été si facile de partager ces espaces ?*

Sylvie TERRE. Ce dispositif s'est mis en place progressivement. L'équipe a pu se préparer avant d'arriver dans les classes. L'espace n'est pas si facile à partager et cela dépend aussi de la façon dont les enseignants de l'école reçoivent et soutiennent ce projet et lui font une place dans l'école. On peut aussi recevoir sans notification un enfant de l'école pour faire une évaluation.

Intervention de la salle. *Est-ce que l'éducateur spécialisé travaille dans la classe ? Quelle est sa place dans ces classes au regard du rôle d'une AVS par exemple ?*

Sylvie TERRE. L'éducateur spécialisé est bien dans la classe. Il a un rôle de coordonnateur du projet. Il a un rôle d'accompagnement dans la classe, soit en reprenant le travail de l'enseignant, soit en mettant en œuvre au quotidien ce qui est proposé par l'enseignant (*par exemple, faire des achats quand les enfants apprennent la monnaie*). L'éducateur spécialisé accompagne les enfants à la cantine. Les enfants ne sont alors pas sous la responsabilité de l'Éducation nationale. Il y a aussi tout un travail de l'éducateur spécialisé dans les relations avec les familles.

Sylvie TERRE. Cela se passe en harmonie aujourd'hui après tout un travail qui s'est construit dans le temps.

Intervention de la salle. *Cela peut changer, car c'est souvent porté par une personne, le directeur de l'établissement, qui peut changer d'une année à l'autre et ne pas prendre en compte le dispositif de la même façon.*

Sylvie TERRE. Il faut en effet que ce soit porté par une équipe importante de l'école pour ne pas être fragilisé.

Intervention de la salle. *Ces dispositifs peuvent être source d'enjeux importants dans le collège et donc fragilisés d'une année à l'autre. C'est une question de territoire : qui est responsable de quoi ? Il faut formaliser, verrouiller, avec une culture très différente entre le champ médico-social et l'Éducation nationale. Il faut respecter le territoire de chacun. Pour les parents, ces dispositifs ne sont pas toujours lisibles.*

Sylvie TERRE. Avec notre diapositif, l'emploi du temps de l'enfant est bâti dès la rentrée, chacun se complète dans sa fonction et chacun a besoin de l'autre professionnel pour avancer. . Il est important de construire ensemble des projets pour créer du lien.

Marc ADAKEN. Le maître mot est «*partenariat*» pour aplanir les représentations. Il est important que les institutions et les dispositifs soient reconnus, que les professionnels soient portés par leur institution qui elle-même est reconnue. Il faut de la diplomatie et créer un partenariat.

Intervention de la salle. *Quels sont les liens entre les professionnels de la classe du dispositif et les autres classes de l'école ?*

Sylvie TERRE. Il y a du lien tout au long de l'année, y compris en dehors des temps scolaires où le dispositif est ouvert.

Intervention de la salle. *Sur la question des conditions et des conséquences pour que cela fonctionne, il y a l'enfant au milieu. Je passe beaucoup de temps à gérer la question des espaces divers dans leur fonction, et les professionnels sont transportés dans ces différents espaces avec lesquels on doit jongler et prendre beaucoup de temps à les gérer. On doit mettre en travail ces différents espaces, on n'a pas beaucoup de temps pour le faire, ce peut être un labyrinthe.*

Intervention de la salle. *L'important est de se créer une culture commune alors que l'on va dans les espaces des uns et des autres, tout en sachant clairement ce que l'on vient faire dans cet espace, en étant au clair avec sa fonction. Il est important d'avoir des projets communs, mais en ayant chacun sa culture, en connaissant son espace de travail et en respectant celui des autres.*

Intervention de la salle. *Je suis intervenue dans le cadre d'une classe externalisée en lien avec un ITEP et on a du changer d'école après la première année, car nos rôles et nos espaces n'étaient pas bien définis ni repérés. Dans un autre contexte (une autre école), on arrive à se dire les choses autrement et le fait de travailler ensemble aplanit les difficultés, créé des espaces de parole. Je ne vis pas la notion d'espace comme ma collègue enseignante, et ma place est bien repérée par les enfants. De ce fait, quand l'une est absente, les enfants n'explorent pas forcément avec une remplaçante.*

Intervention de la salle. *Dans de nombreuses situations, les enfants sont l'enjeu des différents professionnels. Dans mon expérience d'AVS individuel, j'ai constaté qu'il est difficile pour un enseignant de penser la complémentarité avec un autre adulte dans sa classe sans rivalité ou sans rôle hiérarchique.*

ATELIER

PARCOURS DE SCOLARISATION ET PASSERELLES : QUEL PARTAGE DES ESPACES ?

Préparation et animation :

Philippe MORTEL

Directeur adjoint, Œuvre des villages d'enfants (OVE)

Synthèse :

Natalia BREYSSE

Conseillère technique, CREA Rhône-Alpes

► ARGUMENT

- *Parcours de scolarisation et passerelles : quel partage des espaces ?*
- *Quels possibles en termes de modes de scolarisation, notamment au sein des unités d'enseignement ?*
- *Comment penser les passerelles entre établissements scolaires et établissements spécialisés ?*
- *Quelle articulation entre l'organisation des soins et des accompagnements ? Au sein ou hors des locaux scolaires ?*
- *Comment diversifier et individualiser les parcours au sein d'espaces différenciés, tout en évitant un risque de morcellement voire de rupture pour l'élève et l'enfant ?*

► TEMOIGNAGES

Marie-Hélène GAUTHIER

Responsable du Bureau placement familial et prises en charge partagées

Service protection de l'enfance, Département du Rhône

La création de ce Bureau fait suite aux conclusions de la conférence annuelle départementale de 2006 relative à la prise en charge partagée et la construction de réseaux. Le Bureau est chargé de soutenir la construction de prises en charge partagées : dépasser et partager sont les conditions de réussite d'un parcours dans le cadre de la protection de l'enfance comme le rappelle l'ONED dans son étude de 2008 sur les mineurs dits « *incasables* ». Ces situations, qualifiées de complexes, interrogent l'Aide sociale à l'enfance car elles sont connues de ses services (*maisons d'enfants à caractère social, foyers, familles d'accueil, accompagnement à domicile...*), mais également de ceux du secteur médico-social et du soin.

Malgré une offre diversifiée, aucune proposition n'a convenu. Or, il nous faut penser la prise en charge dans sa globalité, dans la continuité. En 2006, le schéma départemental de la protection de l'enfance du Rhône créait le **Comité des mineurs en grandes difficultés**, une instance qui regroupe des représentants experts des secteurs social, médico-social, sanitaire, éducatif, judiciaire (*ASE, MDPH, IA, PJJ...*). Ces acteurs se réunissent mensuellement afin de faire part de leurs difficultés dans l'accompagnement d'un jeune. La situation est analysée collectivement, des préconisations en termes d'accompagnement et des orientations guidant les professionnels sont dégagées. Notons toutefois qu'il ne s'agit pas, lors de ces réunions, de travailler dans l'urgence mais de construire ensemble la prise en charge globale de l'enfant.

Le Comité des mineurs en grandes difficultés est un espace qui permet aux professionnels de partager leurs difficultés afférentes à la prise de charge de l'enfant, un lieu d'élaboration plurielle qui vise à nourrir les professionnels intervenant dans l'accompagnement.

Enfin, les animateurs sont garants des préconisations qui pourront être proposées aux professionnels en termes d'accompagnement.

Laurence CROS

*Cadre socio-éducatif du Bureau placement familial et prises en charge partagées
Service protection de l'enfance, Département du Rhône*

La question de fond est la suivante : *comment individualiser les parcours tout en évitant un risque de morcellement ?* En effet, la majorité des situations sont connues de l'ASE, du handicap et du soin du fait de leur complexité.

Dans un premier temps, il s'agit d'identifier les intervenants qui participent à la prise en charge afin de les réunir et leur permettre d'échanger sur le travail que chacun fait de son côté. Si la prise en charge partagée n'est pas une nouveauté, la pratique est ici officialisée par l'institution.

Nous mettons à disposition des professionnels du secteur social et médico-social, du soin, de l'Éducation nationale, un « *espace tiers* » pour réfléchir ensemble et dégager des hypothèses sur les besoins du jeune. Chaque professionnel explicite alors son rôle dans la prise en charge (*qui fait quoi et à quel moment ?*), les représentations sur le travail de chacun étant parfois erronées. Il est impossible d'imaginer une prise en charge partagée sans la réunion de tous ces professionnels.

Ce lieu est un espace de soutien dans la réflexion entre les professionnels, qui permet la mise en place d'un dispositif adapté, son suivi et son réajustement éventuel (travail important de suivi et de réévaluation régulière des situations et des moyens déployés). L'unité territoriale garantit et coordonne la prise en charge et les partenaires sont les garants de l'accompagnement au quotidien.

La coordination se fait par le biais des temps d'évaluation, des réunions de synthèse, autour du projet pour l'enfant, du DIPEC... Il s'agit d'une prise en charge sur mesure imaginée pour une situation individuelle à partir de la connaissance précise et de l'engagement des professionnels dans cette situation. Elle est toujours expérimentale. Ce travail ne peut se faire qu'en dehors de la situation de l'urgence.

Huit séances du Comité des mineurs en difficultés se sont tenues en un an pour douze situations étudiées et vingt prises en charge partagées.

Sandrine BORTOLON

Enseignant référent, Inspection académique de Savoie

Un parcours réussi est un parcours sans ruptures.

- Comment créer et maintenir une cohérence et une continuité ? Nous partons du postulat que la fonction de lien est en partie assurée par le référent qui y contribue s'il donne un sens partagé à la collaboration des acteurs : parents, enseignants, soignants... Il est important de noter que cette collaboration est imposée au départ ! Il va falloir se l'approprier, faire avec pour que l'élève ait son propre parcours, mais également que chaque membre de l'équipe réalise son propre parcours.
- Comment cette fonction de lien exercée par l'enseignant peut-elle donner un sens partagé aux décisions prises et menées ? Nous avons besoin d'une cohérence synchronique : aller tous dans le même sens ; puis diachronique : ce qu'on fait cette année doit être cohérent avec l'année d'avant puis l'année d'après.

Dès lors, il y a deux enjeux :

- fédérer une équipe autour de l'élève avec des métiers, des fonctions, des statuts différents. Il s'agit de faire émerger une cohésion, de conforter chacun dans son rôle, dans sa compétence professionnelle propre et en complémentarité avec les autres.
- inscrire l'action dans le temps, car l'enseignant est référent de la maternelle au lycée.

Pour cela, nous disposons de différents leviers, dans ou hors l'école, tels que l'équipe de suivi de scolarisation.

Les partenaires sont multiples et nous les rencontrons dans des lieux différents, avec d'autres buts (*harmonisation, coordination*) : CMP, SESSAD, structures spécialisées. Nous rencontrons les parents bien sûr, parfois en individuel, nous les accompagnons lors de visites de CLIS ou d'IME, nous les aidons à comprendre les notifications des MDPH. Nous coordonnons le montage de dossiers pour permettre des envois groupés et l'écriture d'un argumentaire précis décrivant la situation de l'élève. Nos partenaires de l'Éducation nationale sont ceux de la circonscription (*qui correspond à son secteur en l'occurrence*). Nous avons avec l'Inspection académique de Savoie un projet de groupe territorial de réflexion sur le handicap.

L'enseignant référent peut aller en classe repérer des besoins, certaines aides éventuelles, en amont d'une orientation MDPH. Il nous faut diversifier les lieux et les temps d'action. C'est dans le lien construit avec les personnes que nous éviterons les ruptures. L'enseignant référent doit s'adapter à la dimension humaine et géographique.

► DISCUSSION

Philippe MORTEL. *Où sont ces jeunes, à l'école ?*

Marie-Hélène GAUTHIER. Si les partenaires existent déjà, nous les soutenons. Mais parfois tous les lieux manquent : écoles, lieux de soins, places en établissement social ou médico-social, etc. car aucun établissement n'a voulu accueillir le jeune. Après diagnostic, on se demande quelle structure serait la mieux à même de proposer un accompagnement personnalisé. Nous réunissons alors les associations autour de la table avec les professeurs, nous leur décrivons la prise en charge telle qu'elle pourrait se tenir dans leur établissement, éventuellement nous joignons des moyens complémentaires. Puis les partenaires font des propositions.

Intervention de la salle. *Comment devient-on un enfant déscolarisé ?*

Marie-Hélène GAUTHIER. En général, il s'agit d'adolescents (entre 15 et 16 ans) exclus d'IME ou d'ITEP pour lesquels une nouvelle orientation MDPH n'a pu être trouvée.

Laurence CROS. Ce sont des jeunes en errance. Plus scolarisés depuis un an ou plus, souvent en accueil d'urgence, ils ne pas assez présents dans un même lieu pour être scolarisés.

Intervention de la salle. *Il me semble que l'exclusion d'un établissement spécialisé est interdite : on doit informer la MDPH que cela va mal et c'est pendant ce temps qu'il faut chercher une solution. Pendant ce temps, certains enfants passent de troubles « légers » à « sévères ». Or, si on ne trouve pas rapidement de place dans un établissement spécialisé adapté, ils sont dirigés vers la protection de l'enfance et en famille d'accueil. Comment penser des passerelles entre le milieu scolaire ordinaire et le milieu spécialisé ? Ce sont les effets pervers de la loi de 2005. Il arrive que les parents refusent l'orientation proposée. Ces situations se règlent dans le temps par une médiation. Or, ces jeunes émargent dans le « déscolarisé ».*

Philippe MORTEL. En février 2004, s'est ouvert un dispositif expérimental d'accueil temporaire pour le maintien de la scolarisation. Il a accueilli 272 enfants depuis son ouverture qui ont pu être maintenus dans leur milieu scolaire.

Sandrine BORTOLON. Faute de place en ITEP et malgré la notification, certains enfants sont en MECS et vont en classe ordinaire à plein temps avec toutes les difficultés que cela engendre.

Marie-Hélène GAUTHIER. Il est vrai que certaines orientations MDPH restent sans réponse. Dépasser les frontières, partager les espaces, c'est particulièrement vrai quand nous sommes à la limite des dispositifs. Il faut travailler de manière individualisée et différemment pour construire, même dans l'entre-deux. Il y a plusieurs situations d'enfants pour lesquels on ne peut mettre en œuvre l'orientation car, même au niveau de l'évaluation, on sent un mouvement de balancier. Or, il faut bien faire quelque chose pour que le partage des espaces prenne son sens !

Philippe MORTEL. *Nous avons abordé la période de crise. Mais avant, qu'en est-il ?*

Marie-Hélène GAUTHIER. Nous essayons, en prise en charge partagée, d'intervenir avant la crise, dès qu'un directeur d'établissement tire la sonnette d'alarme. Nous essayons de repérer ces situations avant que l'exclusion ne soit prononcée.

Intervention de la salle. *S'il y a cinq à six lieux d'accueil partagé, la question du morcellement se pose...*

Sandrine BORTOLON. Peu importe le nombre de lieux, c'est la cohérence entre ces lieux qui doit être recherchée. Il est vrai que l'enfant peut aller dans la même matinée au CMP et au SESSAD. Peu d'établissements sont prêts à accueillir des temps partagés, chacun pour une demi-journée ou une journée.

Laurence CROS. Dans la prise en charge partagée, la question centrale est la multiplication des partenaires et des intervenants plus que des lieux. Dans nos réunions, nous essayons de diminuer au maximum les lieux d'hébergement. A un moment donné, nous sommes obligés de soulager tel ou tel lieu pour parer à une « *explosion brutale* »...

Sandrine BORTOLON. La connaissance du terrain est capitale. Nous « *bricolons* » le plus souvent mais cela est sain (*deux jours en IME, le reste à l'école du village avec une AVSI*).

Laurence CROS. Le côté expérimental de la prise en charge partagée ne doit pas être minimisé. Ce qui vaut pour l'un ne vaut pas pour l'autre.

Philippe MORTEL. Nous voyons que la territorialisation et le maillage posent problème.

ESPACE LIBRE

Henri-Jacques STIKER

Directeur de recherche,
Laboratoire Identités, cultures, territoires,
Université Paris 7 Denis Diderot

Éliane CORBET. Les travaux de Henri-Jacques STIKER, essentiels sur le plan anthropologique, mettent en valeur le chemin qu'il reste à parcourir pour modifier les représentations. Pour ma part, la lecture de 'Corps infirmes et société' avait été LA lecture attendue pour comprendre comment la représentation du handicap se construit et se modifie. Je voudrais inciter à la lecture de son récent ouvrage, 'Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours. Soi-même, avec les autres'. J'appelle également à la lecture régulière de la revue 'Alter', dont Henri-Jacques STIKER est le rédacteur en chef, et où Éric PLAISANCE notamment apparaît dans le comité de rédaction. Cette revue européenne de recherche sur le handicap est bilingue de surcroît, ce qui est relativement rare.

La richesse de cette journée consiste surtout dans ses interventions plénières et dans les échanges dans le cadre de ses ateliers, mais le rôle qu'on m'a demandé de tenir en cette fin de journée est celui d'une parole libre. Je m'éloignerai donc des préoccupations que j'ai senties au long de la journée, mais pour y revenir à la fin de mon parcours.

Je vous propose une réflexion en trois points, d'inégale longueur, en commençant en premier lieu par reparcourir les grandes représentations que nous nous sommes faites du handicap, notamment sur les cinquante dernières années, et par les critiquer à l'aune de la notion de sujet. Il me semble que même dans les documents les plus récents, comme je vais essayer de vous le montrer, il y a une élision, un oubli du sujet. Dans un deuxième temps, pour combler ce déficit fondamental, je m'interrogerai sur ce que nous pouvons faire. Je pense qu'il faudrait vraiment reconnaître les capacités des sujets et je m'appuierai, non pas sur des propos de sociologues ou de psychologues, mais sur la pensée d'Amartya SEN, prix Nobel d'économie en 1998. En troisième lieu, je reviendrai de façon un peu plus contrainte sur la question de l'espace : ou bien nous construisons un espace en fonction du sujet et il s'agit alors d'un véritable espace, ou alors on oublie et on construit, non pas pour des individus, mais pour des principes.

Histoire et critique des grandes représentations du handicaps

J'évoquerai d'abord le chaos des représentations. Le début du XX^{ème} siècle connaît une extension du vocabulaire tous azimuts où toutes les catégories sont confondues. Ainsi, à l'époque, selon l'étiologie, on parlera de « *mentalement anormal* », d'« *enfant anormal intellectuel* », de « *faux anormaux intellectuels* », de « *paupérisme psychique persistant* », d'« *irréguliers extrinsèques ou intrinsèques* ». Selon que l'on prend des critères d'inadaptation à la société, on parlera d'« *anormaux d'école* », d'« *anormaux d'hôpital* », d'« *enfants difficiles anormaux* », d'« *écoliers mentalement anormaux* ».

Si l'on détaille qui sont ces anormaux, on s'aperçoit que l'on y trouve les réalités les plus divergentes. Je cite un texte extrait de la '*Revue internationale de pédagogie*' de 1899 où il est écrit que « *l'étude des méthodes pédagogiques appliquées aux enfants anormaux comprendra tout ce qui concerne l'éducation et l'instruction du sourd-muet, de l'aveugle, du bègue, de l'idiot, de l'estropié et de l'enfant soumis au régime pénitentiaire* » ; ou encore cette déclaration de la Société protectrice de l'enfance en 1901 qui entend améliorer la situation « *des arriérés, des faibles*

d'esprit, des idiots, des épileptiques, des déviants moraux, des estropiés, des informes, des troubles de la parole, bref de tous les déshérités intellectuels, physiques, moraux ». Il y a un siècle (cela ne fait pas si longtemps pour un historien), régnaient donc une confusion et un mélange absolument extraordinaires, une grande indistinction. Dans cette hétérogénéité, un des enjeux anthropologiques majeurs était la distinction entre le curable et l'incurable, l'éducatif et l'inéducatif. Dans l'atelier auquel j'ai assisté, il a été rappelé que des personnes parlent encore d'« *incassables* » pour qualifier certains enfants. Nous ne sommes donc pas si éloignés de ces distinctions qui nous paraissent pourtant très archaïques.

Si nous menons une enquête dans la rue et demandons aux passants les mots qui leur viennent à l'esprit à l'évocation du mot « handicap », les termes associés sont des plus variés : ils peuvent être d'ordre médical : « *malade, paraplégique, polio, paralysé* » ; social : « *marginaux, exclus, rejetés* » ; ce peut être aussi des qualificatifs de tous les jours : « *infirme, débile, difforme, mongol, gogol, idiot, souffrant* » ; des termes davantage porteurs d'idéologies : « *hérédité, génétique, caractère* » ; ou encore des mots visant l'action : « *incapacité, désavantage, inaptitude* ». La même indistinction qu'il y a un siècle me semble donc exister aujourd'hui, dans l'esprit commun.

Je rappelle cela afin que nous ne nous fassions pas d'illusions (nous, les gens initiés, les professionnels, qui sommes proches des personnes handicapées) : la grande majorité de nos contemporains baigne dans ce chaos des représentations. Il n'est donc pas question d'un sujet humain à étudier ou à accompagner. Il est avant tout question de se protéger ou de classer de telle manière que ce soit mis dans un certain nombre de cases, même si elles sont très nombreuses, en tous cas de ne pas s'occuper réellement de la situation des personnes qui sont derrière.

Sautons un demi-siècle et plaçons-nous à la sortie de la Seconde Guerre mondiale. Dans un document très officiel signé à l'époque par ce que toute la France comptait de sommités dans les domaines psychiatrique, psychanalytique, etc., une définition très consensuelle des « *enfants inadaptés* » était donnée : « *Est inadapté un enfant ou un adolescent que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune* ». Cette définition est extraite de la nomenclature des enfants et des adolescents inadaptés qui date de 1946 et où sont cités aussi bien les enfants repris de justice que sourds, débiles, caractériels, etc.

Tout ce qui relevait des difficultés de l'enfance était caractérisé comme une inadaptation. Qu'est-ce que l'inadaptation ? C'est un sujet quasi naturellement déficient ; ce sont ses inaptitudes et son caractère qui le mettent en conflit prolongé avec les normes sociales de la famille, de l'école ou de l'entreprise. Nous avons donc de nouveau une vue classificatoire et de plus dépréciative. Elle engendrera tout ce que nous avons mis en question depuis, à savoir l'éducation spécialisée. Tout le problème est de faire en sorte que cet enfant retrouve des possibilités de réintégrer les normes sociales environnantes. La rééducation ou l'éducation va donc du sujet vers les normes sociales, et non l'inverse.

Il est donc logique que quelques années plus tard, en 1953, soit promulgué le décret sur la constitution des établissements spécialisés pour les différents types de déficits de l'enfance. Nous avons donc vécu à partir de cette définition extrêmement prégnante sur cette idée de rééducation et d'institution spécialisée. En 1967, le rapport de François BLOCH LAINÉ a essayé de rétablir la situation en soulignant que l'inadaptation n'est pas seulement celle de l'enfant ou de l'adolescent par rapport aux normes sociales, mais aussi celle du milieu social – famille, école, entreprise – à la personne singulière dite handicapée. Il a ainsi ouvert le regard sur les facteurs environnementaux. La vue restait néanmoins individualiste, déficitaire, fixant encore une fois le handicap dans un statut quasi naturel et quasi définitif.

Le mot « *handicap* » est venu contrebalancer la notion d'inadaptation. En effet, quand il s'agissait des adultes blessés par la guerre ou rendus invalides suite à un accident du travail, à l'évidence cette définition de l'inadaptation n'était absolument pas adéquate, puisque ni leur caractère ni leurs aptitudes n'étaient en cause. C'était un fait social qui les laissait meurtris. Il fallait donc porter un autre regard, c'est-à-dire le regard de la responsabilité sociale, puisque c'était un fait social qui avait provoqué l'infirmité. Il y avait donc une dénaturalisation et une socialisation de l'infirmité. En outre, il existait cette volonté de prendre des mesures pour reclasser et remettre dans le circuit la personne rendue invalide par le travail ou la guerre. C'est dans ce contexte qu'est né le mot « *handicap* », qui a été trouvé en dehors du domaine des sciences sociales puisqu'il vient du domaine sportif, turfiste en particulier. L'adoption de ce mot trouve son origine dans la volonté de montrer l'existence d'inégalités qui n'étaient pas naturelles, donc la possibilité de mettre en œuvre des dispositifs pour compenser les déficits des individus atteints. La sémantique de l'épreuve du handicap était pertinente, car elle recouvrait une charge arbitraire que l'on faisait peser sur des candidats et englobait l'idée d'une certaine égalisation des candidats afin qu'ils puissent participer à la course commune. La notion de handicap convenait donc bien pour cette situation des adultes rendus invalides par la guerre ou le travail.

Les deux notions se sont, par conséquent, concurrencées durant les années 1960 et 1970 jusqu'en 1975, bien que l'une valût surtout pour l'enfance et l'autre pour le monde adulte. Progressivement, la notion de handicap a donc pris le dessus, pour redevenir finalement synonyme d'infirmité, donc très stigmatisante malgré tout. Néanmoins, un effort avait été fourni pour sortir du chaos évoqué précédemment et d'une vue beaucoup trop naturaliste de l'inadaptation. Même dans cette optique, il s'agissait toutefois plus de mettre en route des processus de réadaptation, de retour vers la société, et le sujet lui-même n'était pas tellement au premier rang de ces notions.

De nouveaux efforts conceptuels ont ensuite été consentis avec une première classification, celle de WOOD parue en 1980 sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé et qui présentait l'intérêt de décomposer la notion de handicap en strates, types d'expériences et types d'interventions professionnelles. La déficience est une atteinte dans le corps, les organes, les fonctions psychiques ou mécaniques de la personne. Mais quand la déficience est détectée, on n'a pas tout dit sur les capacités des personnes : « *Avec ça, qu'est-ce que je suis capable de faire ? Qu'est-ce que je peux rattraper comme capacité à partir de ma déficience ?* ». Un écart va donc forcément se creuser entre les individus pouvant avoir une même déficience et les capacités de l'un ou l'autre. La déficience est donc autre chose que le point de vue de la capacité ; c'est l'expérience personnelle de la catastrophe et il incombe essentiellement aux médecins d'intervenir à ce niveau. En termes de capacité, c'est déjà pour le sujet une expérience d'être projeté en avant, et c'est le rôle de tous les éducateurs, tous les personnels paramédicaux, tous les médiateurs possibles, de faire en sorte que l'individu puisse être capable de réacquérir des possibilités d'action.

Un troisième point de vue est celui de la mise en situation sociale et là, c'est encore différent : face à un contexte donné (un emploi, une école particulière, etc.), on est plus ou moins avantagé en fonction des facteurs environnementaux. Quelqu'un peut avoir acquis ou réacquis beaucoup de capacités sur une déficience plus ou moins grande, il peut néanmoins être avantagé ou désavantagé en fonction de facteurs qui lui sont totalement exogènes.

Un progrès avait donc été fait dans la conception du handicap – à vrai dire, c'était le terme d'« *incapacité* » qui était utilisé par la classification de l'époque. Une ouverture beaucoup plus grande existait néanmoins vers les facteurs environnementaux. Cette classification relevait toutefois essentiellement d'une perspective de santé publique et était destinée avant tout à pouvoir donner des critères de classification. Elle n'était pas du tout conçue dans une perspective clinique : c'était une manière de considérer le système du handicap.

Certes, nous avons un peu progressé vers l'individu et vers ses capacités, ce qui contribuera d'ailleurs beaucoup à ouvrir la notion de droit que confirmera la loi de 1975 en France, avec des obligations nationales vis-à-vis des personnes handicapées et l'affirmation qu'ils ont droit d'abord à la présence et à la vie parmi les autres et dans les institutions ouvertes à tous. Ces classifications n'étaient néanmoins pas d'abord faites pour poser le droit et la capacité des personnes, mais pour donner des instruments de classification.

À partir des années 2000, l'Organisation mondiale de la santé a produit un nouveau document : la *'Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé'*. Elle se veut à la suite des revendications fortes des personnes handicapées d'une part et de l'évolution des idées d'autre part, et a voulu tenir compte à la fois de l'individu dans sa déficience et de tous les facteurs environnementaux, de manière beaucoup plus forte que ne l'avait fait la première classification, en essayant d'utiliser un langage moins lié à la déficience. Dans cette classification, nous avons tous un corps, des fonctions, des organes, etc., une activité dans la cité et nous sommes tous dans une société à laquelle nous devons tous participer. Ces trois domaines (*les fonctions, l'activité, la participation*) dans lesquels nous nous situons forcément peuvent être entravés ou aidés par des facteurs très personnels (*culturels, religieux, d'éducation*) et par des facteurs environnementaux qui agiront soit pour aggraver les fonctions corporelles, soit pour empêcher l'activité, soit pour limiter la participation.

Cette classification se voulait intégrée, ce que nous avons appelé le « *modèle social du handicap* » dans ces années-là, c'est-à-dire la perspective qu'il n'y a pas seulement la déficience d'un individu, mais aussi et parfois surtout des facteurs qui peuvent être d'ordre architectural, pédagogique, législatif, réglementaire, et qui sont autant de barrières pour empêcher l'individu d'agir et de se mouvoir dans la société comme il l'entend. Ce modèle est donc interactif entre tous ces facteurs individuels, culturels ou sociaux. Il s'agissait là d'une nouvelle classification et il nous semblait enfin être arrivés à une vision à peu près correcte de la situation car, dans la tradition précédente, il s'agissait d'une vue très individuelle, encore plus ou moins rattachée à l'idée d'inadaptation, considérant la situation par la déficience, donc avec une prégnance très forte du point de vue médical – souvenez-vous de ce qui se passait dans les COTOREP dans les années 1980 où le médecin seul avait la parole et décidait. À l'autre extrême, la déficience était niée et les personnes se considéraient comme des opprimés sociaux, victimes de barrières de tous ordres posées continuellement devant elles. Donc, il n'y avait pas de déficience, il n'y avait que des facteurs sociaux et environnementaux.

La vérité se trouve bien sûr un peu entre les deux et cette classification essaie de se situer à l'intersection de tout cela. Je critiquerai néanmoins la CIF sur deux points, bien que je reconnaisse sa valeur : il s'agit d'une vision qui a pour objectif de classer l'individu dans le grand problème du bien-être et de la santé telle que celle-ci est définie par les grands organismes internationaux (OMS, ONU, etc.). La définition de la santé aujourd'hui ne correspond plus à l'absence de maladie, c'est le bien-être psychique, social, professionnel, complet de l'individu. Je n'y suis pas opposé, mais c'est tout à fait utopique. Nous pouvons viser cet horizon où tout le monde serait satisfait dans tous les domaines, et la CIF est au service de cela et vise un citoyen un peu utopique. Par ailleurs, au regard des items, nous nous apercevons que nous sommes devant un citoyen informatisable : c'est uniquement quelqu'un qui est dans le faire (*qu'est-ce qu'il fait, qu'est-ce qu'il peut faire, qu'est-ce qu'il ne peut pas faire ?*). L'individu avec son intériorité, ses désirs, ses fantasmes, n'est jamais présent. C'est uniquement un individu mécanisable, mesurable, auquel on fait miroiter que, moyennant un certain nombre de facteurs, il atteindra le bien-être et qu'il peut être un être satisfait, mais surtout pas un être qui se pose comme un sujet psychique ou un sujet de désir. Bref, c'est un individu standardisé.

Il convient donc de faire attention à cette classification qui constitue un piège extraordinaire, même si elle fait droit à bien des revendications.

À travers ce parcours présenté succinctement, tous ces moments qui sont autant de visions sur le handicap, je pense que le déficit essentiel est que, même quand on pose un individu de droit, on ne pose pas un véritable sujet humain, c'est-à-dire quelqu'un qui a une intériorité, des désirs, des possibilités critiques, des possibilités d'actions, de choix, etc. On élimine toute la substance de ce qu'est un sujet humain.

Reconnaître les capacités des sujets

Un certain nombre de philosophes se sont certainement aperçus de ce problème, comme Paul RICŒUR qui a écrit un très beau livre sur la reconnaissance où il en montre le cycle : non seulement il faut reconnaître autrui, mais le poser comme capable, aller jusqu'à se reconnaître en lui, donc nous reconnaître nous dans la personne handicapée et pas seulement reconnaître la personne handicapée.

Je prendrai plutôt un exemple de réaction contre cette absence de sujet chez l'économiste Amartya SEN, en me basant sur un livre d'une de ses disciples, Martha CRAVEN NUSSBAUM qui traite de l'application de la théorie de la perspective d'Amartya SEN sur le handicap, '*Frontiers of justice*', paru en 2007. Tous deux disent qu'actuellement nous sommes devant des théories de la justice qui ne font aucune place aux personnes faibles, déshéritées, notamment aux personnes handicapées. En effet, elles considèrent que le contrat social se passe entre personnes qui sont toutes conscientes, bien dans leur peau, capables de discuter, etc., donc entre gens normaux, et que les personnes particulièrement faibles en sont exclues. La capacité de faire des choix libres, fondement du contrat social, n'est donc pas reconnue pour certains dont on dirait facilement qu'ils participent à une vie d'humanité moindre. À l'inverse, Amartya SEN et Martha CRAVEN NUSSBAUM disent qu'il faut justement remettre les faibles au cœur du contrat social parce qu'ils ont tous, et nous avons tous, des « *capabilités* » - le mot français « *capacité* » est un peu restreint aujourd'hui : c'est ce qu'on mesure, mais il ne recouvre pas toute la force psychique, tout le courage, toute l'énergie qui sont les capacités même. Ne sont fondateurs de la société que les performants. Or, tout le monde a des « *capabilités* » et, si on joue sur les « *capabilités* », alors on joue sur le développement humain. La force d'Amartya SEN est d'avoir montré que la reconnaissance des « *capabilités* » de tous, y compris celles des plus faibles, est source de développement et constitue un facteur économique.

La classification ci-évoquée parlait en termes de fonctionnement. Or, un fonctionnement, c'est une réalisation, c'est ce qu'on fait, alors qu'une « *capabilité* » est une aptitude à la réalisation. Tout le monde en a (pas d'une façon égale) et, si on tient compte de ces capacités, alors on a une possibilité de développement humain et économique extrêmement forte. Je pense qu'un des grands problèmes aujourd'hui est, au-delà même de l'affirmation des droits et de la participation, de reconnaître les capacités d'agir des personnes. Même dans les cas extrêmes, quand ces capacités semblent très faibles, il faut toujours jouer dessus. Je trouve que, par rapport aux handicapés mentaux, nous sommes aujourd'hui un peu dans la position des personnes du XVIII^{ème} siècle quand DIDEROT a été obligé de dire en 1749, dans sa '*Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*', que les aveugles sont capables d'abstraction autant que les voyants, et même plus. Les aveugles sont capables et ce n'est pas parce qu'il leur manque un sens qu'il leur manque un bout de raison. Or, c'était le préjugé.

Aujourd'hui, par rapport à des cas certes plus difficiles, ne sommes-nous pas devant ce même blocage où nous ne réussissons pas à suffisamment affirmer la capacité des individus, même dans les possibilités de communication qui sont parfois très faibles ? Peut-être convient-il de l'affirmer d'une façon plus forte que jamais par rapport à des tendances lourdes que sont les documents officiels de l'ONU ou de l'OMS. Ils ont une valeur très forte à un certain niveau, mais il ne faut pas se laisser prendre au piège anthropologique qu'il y a derrière et il convient de faire attention à la notion de l'homme évoqué dans les documents : *de quel humain parle-t-on ?*

Construire l'espace autour du sujet

Toutes les représentations sociales populaires et savantes que j'ai rappelées ont le plus grand mal à faire place au sujet, au-delà même de l'individu. Même les avancées conceptuelles importantes qui se sont produites dans les décennies précédentes manquent encore sur ce point. Ceci se répercute bien sûr dans tous les domaines, et j'en reviens à celui de l'espace. Dans le livre que vous avez cité, j'avais consacré un paragraphe à l'espace, mais de façon trop succincte.

Ma première remarque portera sur le fossé qui existe avec les conceptions de l'espace telles qu'elles peuvent être définies d'un point de vue soit proprement architectural, soit sécuritaire (Madame DEPEAU nous l'a bien dit ce matin). Ainsi nous créons des espaces essentiellement soit par rapport à des perspectives théoriques d'architectes, soit à cause de règlements, notamment sécuritaires. Nous construisons donc des espaces aseptisés, sans âme, où nous n'avons pas envie de rester, où nous ne sommes pas bien, etc. Je trouve ainsi aberrant que la billetterie du musée du Quai Branly, aux heures d'affluence, se trouve dehors, au vent, sous la pluie : le visiteur n'a pas été pris en compte et il arrive dans les salles trempé, transi, au terme d'un couloir interminable.

Je vous livre un exemple que je vis actuellement, comme une invitation à penser un espace en fonction de ce que j'appelle « *l'autonomie en devenir des sujets humains* ». Je connais assez bien une réalisation située près de Marne-la-Vallée, un établissement pour grands handicapés dépendants sur le plan physique. Le tiers du fascicule qui présente ce centre est consacré à l'espace. En outre, les architectes qui ont participé au projet n'ont pas commencé par dessiner des plans, mais par plonger dans la vie des personnes, IMC essentiellement en l'occurrence. Il leur a été demandé de s'imprégner de leurs capacités, de leurs besoins, de leurs limites. Ils n'avaient pas le droit de faire des plans tant qu'ils n'avaient pas suffisamment vécu avec les personnes et qu'ils ne les avaient pas suffisamment écoutées. Ils ont donc créé un espace où il y a de l'intimité mais pas trop, avec des possibilités d'aller et venir, mais jamais sans que les quarante résidents soient regroupés tous ensemble dans une espèce de réfectoire (la salle de restaurant a été pensée par pôles). La maison n'est jamais fermée, les résidents peuvent en sortir comme ils le veulent. Ils ne sont pas surveillés, mais en revanche ils disposent d'un clavier avec lequel ils peuvent appeler un professionnel en cas de besoin. Les personnels d'encadrement ont un minimum de bureau, ils y reçoivent le moins possible et sont continuellement avec les personnes IMC. Il existe ainsi des exemples où le sujet et son devenir ont été vraiment posés en premier lieu. Cette maison n'est pas du tout un point d'arrivée, mais un point de départ : tout y est fait pour que les résidents en ressortent définitivement. L'espace est donc conçu de façon à ne pas s'y installer, en même temps qu'on y est bien. À ce titre, cette réalisation est assez remarquable.

La première condition fondamentale pour réussir un espace me semble être le fait de poser et de tenir compte d'un sujet humain plénier et capable.

Transcription et rédaction
des conférences plénières
Chantal LAMARQUE
www.textuelle.com

CREAI Rhône-Alpes

75 cours Albert Thomas

6900 » Lyon

[téléphone](#)

04 72 77 60 60

[télécopie](#)

04 78 37 03 38

[e-mail](#)

accueil@creai-ra.org