

Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation
L'accord des temps

Handicap & Scolarité 2008

Partenariats

DRASS Rhône-Alpes

Académie de Lyon

Académie de Grenoble

IUFM de l'Académie de Lyon

Journée régionale

CREAI Rhône-Alpes

Mercredi 9 avril 2008

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 :*

Laurent COLON

DAFAP - Rectorat de l'Académie de Lyon

Jean-Pierre FONTAN

AFIPAEIM, Isère

Patrick GUYOTOT

IUFM de l'Académie de Lyon

Anne MICOL

DRASS Rhône-Alpes

Philippe MORTEL,

Œuvre des Villages d'Enfants (OVE)

*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*

Michel LELEU

*Inspecteur d'Académie adjoint au Directeur des services départementaux
de l'Éducation nationale de Haute-Savoie*

missionnés pour l'adaptation et l'intégration scolaires
respectivement par le Recteur de l'Académie de Lyon
et le Recteur de l'Académie de Grenoble

Sommaire

1 **Ouverture de la journée**
Claude VOLKMAR

2 **Allocutions d'ouverture**
Nathalie LEURIDAN
Jean-Paul VIGNOUD

6 **Introductions**
Eliane CORBET
Patrick GUYOTOT

Conférences

9 **La complexité entre l'acteur et le système dans la durée**
Didier QUEF

24 **L'accord des temps des professionnels autour du projet de l'enfant**
Jean PENNANEAC'H

Ateliers

33 **Les premiers *temps* : la petite enfance**

36 **Le polyhandicap : une *temporalité* spécifique**

43 **Partager les *temps* : lever les contraintes !**

45 **Après l'école : le *temps* des loisirs**

51 **La scolarité et le soin : la conciliation des *temps***

54 **Le *temps* de la crise : prévenir les exclusions**

57 **Entre le *temps* des familles et le *temps* de l'école :
la permanence éducative**

61 ***Temps* des savoirs, *temps* des métiers : l'après 16 ans**

Invité d'honneur

62 **Du *temps* à la durée – réflexion philosophique**
Éric FIAT

OUVERTURE DE LA JOURNEE

Claude VOLKMAR

Directeur du CREAI Rhône-Alpes

J'ai le plaisir de vous accueillir dans le cadre des sixièmes rencontres sur les conditions de réussite de la scolarisation des enfants organisées par le CREAI Rhône-Alpes en collaboration avec les rectorats de Lyon et Grenoble, les services régionaux et départementaux des affaires sanitaires et sociales, l'IUFM de l'académie de Lyon – Université Lyon 1, partenaires sans qui rien ne serait possible, et avec le soutien de la MAIF.

Je salue toutes les personnalités et personnes présentes :

- Nathalie LEURIDAN qui représente le Préfet et le Directeur régional des affaires sanitaires et sociales (DRASS), ainsi que les représentants des directions départementales des affaires sanitaires et sociales (DDASS),
- Jean-Paul VIGNOUD et Michel LELEU qui représentent respectivement les Recteurs des académies de Lyon et Grenoble, le Délégué académique à la formation des personnels, les Inspecteurs de l'Éducation nationale responsables des ASH, ainsi que les autres représentants et personnels de l'Éducation nationale),
- les représentants des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), les responsables et les professionnels du secteur médico-social, ainsi que les familles qui aspirent à une scolarisation de qualité donnant toutes leurs chances à leurs enfants.

Je vous souhaite une excellente journée sur ce thème fécond du partage du temps et de l'accord des temps.

ALLOCUTION D'OUVERTURE

Nathalie LEURIDAN

Directrice adjointe de la DRASS Rhône-Alpes

C'est avec plaisir que j'ouvre cette journée régionale d'étude *Handicap & Scolarité*.

Je représente Messieurs Jacques GÉRAULT, Préfet de Région, et M. Pierre ALEGOET, directeur de la DRASS Rhône-Alpes, qui, s'ils n'ont pu être présents aujourd'hui parmi nous, sont très attentifs à la mise en œuvre de l'accompagnement des personnes handicapées, notamment des enfants.

La DRASS Rhône-Alpes accompagne et soutient depuis le début ces rencontres régionales. Elle participe également à la commission permanente « *Handicap et scolarité* » pilotée par le CREAI Rhône-Alpes et dont les travaux sous-tendent cette journée. J'en profite pour remercier l'ensemble des partenaires dont l'engagement permanent a permis le déroulement de cette opération qui est désormais un rendez-vous régulier (ce sont en effet les sixièmes rencontres) et qui signe l'intérêt pour cette thématique de l'ensemble des acteurs du monde de l'Éducation nationale et du secteur médico-social, des représentants du monde associatif et des institutions publiques, ainsi que des familles et parents.

Aujourd'hui, la scolarisation des enfants en milieu ordinaire est privilégiée avec, chaque fois que cela est possible, l'appui des établissements et des services médico-sociaux. La loi du 11 février 2005 définit un cadre conceptuel et législatif et prévoit l'élaboration de projets personnalisés de scolarisation inclus dans les plans personnalisés de compensation, eux-mêmes élaborés en fonction de l'évaluation des besoins de l'enfant ou du jeune adolescent. Ces plans de compensation et projets de scolarisation doivent organiser la complémentarité des intervenants et des réponses tant pédagogiques que médico-sociales apportées à l'enfant.

Ce dispositif mis en place par la loi du 11 février 2005 a pour objectif de prévoir l'ensemble des ressources nécessaires à l'enfant ou au jeune, ainsi que leurs articulations. Cette loi pour l'égalité des chances a donc permis de poser un nouveau cadre et des principes fondamentaux dans lesquels chacun a dû se positionner et faire évoluer ses représentations, ses pratiques, ainsi que la situation et la prise en charge concrète des enfants.

L'enfant handicapé est un élève ordinaire, qu'il soit scolarisé dans l'école de son quartier ou dans le cadre d'un dispositif adapté à ses besoins particuliers. Il est désormais pleinement considéré dans son rôle d'élève bénéficiant de l'application du droit commun.

Pour la DRASS Rhône-Alpes et les huit DDASS de la région, une des conditions essentielles pour favoriser et permettre la réussite de la scolarisation de l'enfant handicapé à l'école est la création de places de SESSAD. Depuis 2004, huit cents nouvelles places de SESSAD, SAFEP, SSEFIS, S3AIS ont été financées. Nous nous inscrivons aujourd'hui dans un nouveau type de programmation : **le Programme interdépartemental d'accompagnement des handicaps et dépendances (PRIAC)**, un outil financier dit de programmation prévisionnelle en terme de capacité de l'État et de l'assurance-maladie. Le PRIAC 2008-2012 de la région Rhône-Alpes programme plus de mille nouvelles places. Toutefois, la création de ces dernières peut prendre sens seulement si un partenariat réel existe avec les dispositifs mis en œuvre par l'Éducation nationale, *via* sa politique de développement de CLIS et UPI.

Je n'oublie pas de citer les établissements spécialisés du secteur médico-social qui tiennent un rôle essentiel dans l'accès à la scolarisation des enfants les plus lourdement handicapés, et en direction desquels l'effort de renforcement de places sera poursuivi puisque le gouvernement va annoncer un plan pluriannuel de créations de places au sein des établissements médico-sociaux spécialisés.

Par ailleurs, ce secteur mène depuis plusieurs années un important effort d'adaptation de son dispositif pour répondre aux besoins des enfants et de leurs familles.

Nous pourrions lister longuement les différents moyens mis en œuvre par les uns et les autres pour adapter la réponse à la prise en charge des enfants. Toutefois, au-delà de ces chiffres, une question importante, primordiale et d'actualité sous-tend la réflexion pouvant être menée sur cette thématique, au vu de la multiplicité des interventions qui sont parfois nécessaires et des acteurs qui se succèdent auprès de ces enfants : **la question du temps et de l'accord des temps**. L'accompagnement ne risque-t-il pas de se réduire à une succession d'interventions et d'acteurs, et à un morcellement de ce temps ? N'allons-nous pas vers un trop-plein de temps ? Quelle place reste-t-il alors au temps avec la famille, au temps des loisirs et au temps pour soi ? Comment partager ce temps ? Comment le mettre en articulation ?

Reprenant les propos de Monsieur Éric FIAT sur l'hétérogénéité de « *ce temps qui percole* », nous parlerons de ces enfants qui sont soumis à tant d'obligations, de ces familles pour qui l'attente et la patience font partie du quotidien et qui sont confrontées à ce temps qui passe souvent de manière heurtée, cadencée.

Il nous appartient donc de parvenir à accorder ces divers temps d'intervention. Pour ce faire, il faut pouvoir se connaître, s'écouter, s'entendre, et c'est que nous tenterons d'éclairer aujourd'hui. Ces rencontres constituent une des étapes utiles du dialogue entre les professionnels, les familles et les institutions qui doivent contribuer avant tout à une meilleure compréhension des contraintes et attentes de chacun.

Je vous souhaite une bonne journée de travail dont je sais qu'elle sera riche et qu'elle aboutira à des propositions d'actions.

ALLOCUTION D'OUVERTURE

JEAN-PAUL VIGNOUD

Inspecteur d'Académie

*Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ain,
missionné pour l'adaptation et l'intégration scolaires par le Recteur de l'Académie de Lyon*

Monsieur le Recteur de l'Académie de Lyon vous prie de bien vouloir excuser son absence due à un empêchement et m'a demandé de le représenter.

L'objectif premier de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, est de permettre une participation effective des personnes en situation de handicap à la vie en société dans toutes ses dimensions. L'école est directement concernée.

Je retiendrai deux de ses principes :

- **la garantie du libre choix du projet de vie**, en offrant aux personnes en situation de handicap une solution adaptée à domicile aussi bien qu'en établissement de manière à permettre leur choix de vie et de mener une vie familiale, sociale et professionnelle conforme à leurs aspirations. Les personnes sont actrices de leur projet.
- **la participation à la vie sociale**, n rendant effectif l'accès à l'école, à l'emploi, au cadre bâti, aux transports, à la culture et aux loisirs.

La loi affirme le devoir de l'Éducation nationale d'accueillir à l'école tous les enfants en situation de handicap ou d'assurer, si nécessaire, leur scolarisation dans des dispositifs ou établissements adaptés. Elle garantit à chaque enfant un parcours scolaire sans discontinuité lui permettant de développer toutes ses capacités.

Je traduirai l'esprit de la loi de la manière suivante : l'enfant qui est confié à l'Éducation nationale doit être un élève, avant d'être à besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap ou handicapé. Le parcours de scolarisation qui lui sera proposé et mis en œuvre au sein de l'institution scolaire doit répondre à cet engagement de réussite pour tous. Il nous revient d'organiser le projet personnalisé de scolarisation de chaque élève concerné afin de le traduire entre les parents, l'École dans sa diversité, les institutions impliquées. Le temps ne se mesure pas de la même façon par tous les acteurs concernés de près ou de loin par ce projet.

Voyons quelques-unes de ces étapes sans les hiérarchiser, sans les inscrire dans une suite restrictivement linéaire.

- **L'élaboration du plan de compensation** est un enjeu des nouvelles instances que constituent la Maison départementale des personnes handicapées et la Commission des droits et de l'autonomie. Après avoir analysé le temps passé, formulé des critiques et des propositions, il leur revient d'organiser le temps présent afin que les résultats de l'action de demain soient améliorés, que les réponses aux sollicitations des familles soient plus rapides et efficaces. C'est le moment où nous mesurons que parfois le temps passe vite, que le temps passé avait ses contraintes, que les empressements étaient sans doute exagérés, que l'impatience n'apporte pas, à elle seule, toutes les solutions.

- **La responsabilité des familles**. Ils doivent saisir la Maison départementale des personnes handicapées. Il nous faut prendre en compte le temps de la maturation, le temps de l'acceptation de la situation, le temps de l'espérance, de l'envie d'évolution, le temps de la décision.

Le législateur a prévu un temps de réflexion aux familles qui ne répondent pas aux signes annonciateurs formulés par l'École. La perception de ce temps sera différente selon que l'on se situe du côté parents ou du côté école.

- **La responsabilité de l'école et de l'équipe éducative.** Elles sont concernées par le temps de l'observation, le temps de l'objectivation, le temps de l'acceptation de la situation et la volonté de la faire évoluer. Lorsque la décision du projet personnalisé de scolarisation - auquel elle a sans doute apporté sa contribution - parvient à l'école, il lui faut penser le temps de la conceptualisation, le temps de la concrétisation, le temps de la mobilisation et le temps de la mise en œuvre, le temps de l'évaluation.

- **Le parcours de scolarisation** va associer l'école de référence, les dispositifs adaptés, les unités d'enseignement. Les temps de chacun seront différents. Le temps passé chez chacun varie en fonction des potentialités de l'élève, de l'acceptation des acteurs, des évolutions et des progrès. Ces temps peuvent être aussi complémentaires. L'accès à chacune des réponses de scolarisation proposées ne se conduit pas au même rythme. La durée des parcours varie en fonction des potentialités, des besoins mais aussi des réponses, de leur pertinence.

- Le suivi des parcours de scolarisation par les enseignants référents, les équipes de suivi de scolarisation est essentiel. Il nous faut organiser le temps de la concertation, le temps de la réunion, le temps des échanges, du dialogue et des partages, le temps de la synthèse, le temps de la prise de recul, le temps de la régulation et celui de l'actualisation du projet. Et pour chacun de ces temps qui n'ont pas la même durée selon les acteurs, il nous faut en imaginer la complémentarité, la poursuite mais aussi en certaines circonstances la rupture.

- Je l'ai déjà précisé mais mon ambition est que **chaque jeune puisse avant tout être considéré comme un élève**, quel que soit son handicap. Il nous revient donc de lui en fournir les moyens : accompagnement matériel, humain, parcours adapté, adaptation des pédagogies, adaptation des espaces. Nous découvrons à ce stade le temps de l'administration, le temps de la commission, le temps de la décision, le temps de la notification, le temps du recrutement, le temps de la commande, le temps de l'engagement. La réactivité est variable, perçue comme différente selon les acteurs. Ces perceptions variables des temps sont souvent sources de conflits, d'interpellation, d'incompréhension mais aussi de satisfactions, de réussites, de remerciements, d'enthousiasme. Nous ne percevons pas toujours avec une suffisante objectivité les évolutions de la scolarisation des élèves en situation de handicap, les progrès réalisés par l'institution même si la pression sociale est de plus en plus forte, si les exigences des familles sont de plus en plus élevées et nous mesurons alors le temps qui sera encore nécessaire pour être en capacité de répondre à toutes les demandes, à toutes les situations.

- Vient enfin pour chacun de nos élèves le temps de **l'insertion sociale et l'insertion professionnelle**. Les rythmes différents de chacun devront être acceptés dans un monde social qui se doit d'évoluer, pour ne pas remettre en cause le travail développé par les différents acteurs éducatifs. Ce monde de la concurrence devra ainsi faire une juste place à chacun, même s'il sera aussi nécessaire de stimuler afin que le temps de chacun soit compatible avec le temps collectif.

Cette confrontation des temps visant un accord des temps, ne doit pas nous faire oublier que la scolarisation de tous les élèves, quels que soient leurs besoins spécifiques, contribue à l'éducation à la citoyenneté, à l'acceptation de l'autre différent, effort développé par chacun, y compris par l'élève en situation de handicap, pour se faire accepter. Notre volonté première pour aujourd'hui, et plus encore pour demain, est de favoriser le vivre ensemble. Le temps est ainsi notre allié pour une démarche qui se veut volontariste et porteuse d'avenir.

INTRODUCTION

Eliane CORBET

Directrice technique au CREAI Rhône-Alpes

La loi du 11 février 2005 introduit l'idée de **scolarisation** pour tous quel que soit le handicap, en y associant les notions de non-discrimination et de droit à la compensation, scolarisation dont l'accès se fonde sur le projet de vie formulé par les personnes, en l'occurrence les parents et l'enfant ou l'adolescent en situation de handicap.

L'élaboration du projet de vie n'est pas un exercice simple : il s'agit de formuler des attentes, des besoins, mais également la manière dont on souhaite que ceux-ci puissent être satisfaits. Je pense (mais ce n'est pas le propos du jour) que nous devons tous nous préoccuper de l'accompagnement et du temps particulier de cette formulation du projet de vie.

Les textes ont également introduit la notion de **parcours de scolarisation**, avec ses dimensions spatiale et temporelle :

- *dimension spatiale* au sens des lieux fréquentés : lieux scolaires, de soins, d'accompagnement, parfois regroupés sous le terme « *dispositif* » avec ses risques de filière, que la loi tend à prévenir avec l'idée de parcours pour penser au contraire aux articulations, passerelles, accompagnements, en fait à l'étaiyage – tel est le sens de l'action de compensation ;
- *dimension temporelle* au sens du processus mis en œuvre, de la durée nécessaire pour effectuer ce parcours, mais aussi du temps consacré aux soins, aux actions de compensation, certes nécessaires et indispensables pour la réussite de l'élève, pour le soutien du jeune et de sa famille, mais des actions que les parents qualifient de « *chronophages* » pour eux et pour leur enfant.

Dans un article remarquable, Serge EBERSOLD évoque cette chronophagie, la privation de temps, les discours des parents qui rapportent l'effet sur la vie familiale d'une indisponibilité due à une disponibilité accrue pour les actes de soins, l'accompagnement de l'enfant, les tâches multiples liées aux gestes essentiels de la vie quotidienne, les trajets, etc., diminuant finalement leur propre participation sociale, voire l'exercice de la parentalité avec les autres enfants. Cette privation pour le parent, pour l'enfant, peut parfois être assimilée à ce que l'auteur nomme « *une privation de soi* ». Ceci conduit à ce qu'il appelle des « *dyschronies* », en cela que les parents et les enfants sont placés en marge des rythmes habituels et des temporalités qui scandent la vie sociale.

C'est la raison pour laquelle nous devons être particulièrement attentifs aux diverses temporalités des actions, des acteurs, et chercher à articuler des logiques souvent différentes. Cela ne va pas de soi, car cette articulation dépend des modes d'organisation, de la cohérence et de la cohésion des liens qu'entretiennent les différents acteurs, les équipes pédagogiques et médico-sociales. En effet, le parcours de scolarisation suppose l'existence d'un accompagnement effectif délivré par des personnels compétents, en l'occurrence médico-éducatifs, pour assurer sa continuité.

Si nous avons d'abord rencontré des personnels inquiets de la formulation de la loi du 11 février 2005 qui privilégie en premier lieu l'accès à un dispositif de droit commun dans cette logique de non-discrimination (fort attendue), il est indispensable selon la loi de prendre en compte l'étaiyage, l'accompagnement. Le projet personnalisé de scolarisation va donc solliciter le milieu spécialisé en tant que ressource pour l'école, et réciproquement.

Les professionnels devront alors être attentifs à leurs propres modes d'intervention, se préparer souvent à en adopter de nouveaux, prévoyant des collaborations et interventions aussi bien au sein de l'école qu'entre école et établissement spécialisé. Notre attention porte sur les risques de

discontinuité, mais surtout aujourd'hui sur les facteurs de continuité au nombre desquels figurent les liens interinstitutionnels facilités par l'ancrage territorial des actions, en particulier les cheminements d'un lieu à un autre, voire d'un temps à un autre. Cette attention nous pousse à un glissement de perspective prenant en compte l'implication des élèves et de leurs familles qui se perçoivent comme des acteurs de leur futur jouant un rôle significatif dans les processus en cours.

EBERSOLD nous invite à passer d'une conception managériale du projet de scolarisation qui met l'accent sur son pilotage, sa planification, à une conception identitaire associant continuité et cohérence du parcours. Nous pensions jusqu'alors qu'il fallait associer ces deux conceptions mais lui va plus loin en demandant de substituer l'une à l'autre, cherchant à associer continuité et cohérence des parcours aux signes de reconnaissance et d'estime sociale, vu leur effet sur la construction de soi des personnes.

C'est pourquoi nous avons proposé de conduire les travaux de ce jour sur ce difficile accordage des actions et des logiques. Pour le titre, notre groupe projet a hésité sur l'intitulé (auquel vous avez échappé) de « *concordance des temps* », jugé pourvu d'une trop forte connotation scolaire, voire grammaticale, lui préférant un « *accord des temps* », plus musical, à la recherche finalement d'une plus grande harmonie entre les actions.

Pour ce faire, nous commencerons par une approche sociologique en sollicitant **Didier QUEF**, sociologue des organisations, qui nous amènera à réfléchir sur la complexité des acteurs et des cultures en présence.

Nous poursuivrons avec une approche plutôt psycho-pédagogique avec **Jean PENNANEAC'H** qui soulignera l'axe autour duquel les actions peuvent se définir, s'organiser, se coordonner, se construire.

Nous avons pris coutume dans ces journées de travail d'avoir une approche philosophique, aujourd'hui traitée par **Éric FIAT**, avec cette formule un peu énigmatique où nous verrons que « *le temps ne coule pas mais percole...* ».

Cette question temporelle est bien sûr au cœur de nos ateliers qui se déclinent selon huit modalités, des premiers temps de la petite enfance à ceux du savoir, sans organisation chronologique particulière. Ces ateliers seront animés par des collègues conseillers techniques du CREAI Rhône-Alpes, mais aussi par des formateurs de l'IUFM de l'Académie de Lyon et des professionnels.

C'est l'occasion pour moi de remercier tout particulièrement les membres du groupe projet sans lesquels ces journées ne seraient pas organisées de la sorte. Je voudrais citer en premier lieu Anne MICOL de la DRASS Rhône-Alpes, Patrick GUYOTOT de l'IUFM de l'Académie de Lyon, Laurent COLON de la DAFOP de l'Académie de Lyon, Philippe MORTEL de l'Œuvre des villages d'enfants, Jean-Pierre FONTAN de l'AFIPAEIM en Isère.

Je voudrais remercier également Camille GILIBERT qui a rejoint notre équipe et s'est beaucoup investie dans la préparation de l'ensemble des ateliers de cette journée d'étude. Enfin, je remercie Marie-Noëlle VAILLANT et Dominique CARDON pour leur aide logistique.

Je vous souhaite également de passer un bon temps de travail ensemble.

INTRODUCTION

Patrick GUYOTOT

Responsable du département ASH, IUFM Lyon-UCBL

Certains d'entre vous sont maintenant des habitués de ces rencontres et c'est bien ce que nous souhaitons. Peu d'occasions dans l'année, à l'exception de ces journées du CREAI Rhône-Alpes, permettent de réunir des professionnels des secteurs social, médico-social, sanitaire et éducatif.

Je trouve donc cela très intéressant, mais parlons-nous de la même chose ?

Le secteur sanitaire emploie le terme de « *patient* ». Au début du XVII^{ème} siècle, ce mot désignait un individu condamné au supplice. De nos jours, le patient est la personne qui supporte ; il est devenu enduring.

Le secteur social et médico-social utilise plutôt le terme « *usager* » dans sa forme substantivée, c'est-à-dire la personne qui utilise un service public. Mieux vaut ne pas adjectiver ce mot, car il prendrait alors un tout autre sens...

Le secteur de l'Éducation nationale emploie le terme « *élève* », soit une personne instruite dans un art par un maître.

Quant aux parents, ils parlent de « *jeune* », « *fil* », « *fil* », mais étymologiquement le « *jeune* » est aussi un individu « *inexpérimenté* » et « *insensé* » au sens propre du terme, c'est-à-dire « *dénué de sens* ».

Ce qui est dénué de sens, c'est que chacun de ces vocables renvoie à des temps différents et parfois morcelés. Il est dommage que ces temps se substituent les uns aux autres.

Or, c'est ce qui se passe dans une journée quand l'acte de soin vient empiéter sur la scolarité ou lorsque le temps de la rééducation fonctionnelle mord sur celui de l'éducation.

En premier lieu, Didier QUEF répondra peut-être à une question fondamentale : quels modes d'organisation permettront de prendre en compte, d'assurer la meilleure cohésion, la meilleure cohérence entre ces différents temps, pour l'enfant, l'élève, le patient, l'utilisateur, le jeune ?

Nous déclinerons ensuite tous ces temps-là et l'ensemble de ces problématiques.

LA COMPLEXITE ENTRE L'ACTEUR ET LE SYSTEME DANS LA DUREE

Didier QUEF

Sociologue des organisations

Inspecteur de l'Éducation nationale, IUFM UCBL-Lyon 1

En introduction, je voudrais rendre compte du cadre de référence dans lequel je me situe. Le sociologue des organisations est intéressé par deux systèmes de tensions essentiels :

- le fonctionnement de l'organisation en tant que telle, le système lui-même ;
- et, bien sûr, les postures de l'acteur.

Nous partageons une intention commune : celle de parler de culture professionnelle et de culture au sens large. J'essaierai de décrire ces cultures professionnelles en prenant comme fil conducteur l'accord des temps et la gestion des temporalités : c'est ce que l'on appelle la systémique, c'est-à-dire les interactions entre acteurs et entre cultures. Mes propos seront bien sûr limités dans le temps, car il est difficile de cerner une question aussi complexe et de la traiter de façon détaillée en une heure. J'ai également pour pratique de définir en introduction le système de valeurs dans lequel je me situe, parce que le discours du sociologue, comme souvent celui du psychologue, tend à laisser aux auditeurs le sentiment implicite, voire parfois explicite, que nous ne travaillons pas très bien, que nous sommes plutôt mauvais, soit l'impression d'une culture un peu négative. Je voudrais toutefois rappeler les valeurs que je défends et que défendent les institutions auxquelles nous appartenons tous.

Nous participons tout d'abord, de mon point de vue, à la résolution d'une tension qui touche au concept même d'éducation. Celui-ci repose, je le rappelle, sur l'intention de participer à l'émancipation d'un être qui se prescrit à lui-même les conditions de son existence. Ceci est valable, comme l'a rappelé M. VIGNOUD, quel que soit l'individu, quelle que soit la personne, qu'elle soit porteuse ou non d'un handicap. La tension que nous devons résoudre en terme de valeur se situe entre ambition de culture et ambition de justice sociale. Nous plongeons immédiatement dans la complexité, dans l'œuvre, une ambition de forte valeur sur le plan sociologique. Nous aspirons également ensemble à faire de l'individu adolescent, élève, patient, l'honnête homme du XXI^{ème} siècle ; tous nos textes rappellent cette définition. Mon intention sera de me situer de ce point de vue, strictement et résolument dans le respect des autres et de soi-même, dans la liberté absolue de conscience comprise dans l'exercice institutionnel, et également dans le souci du moindre détail, la culture de « la médiocre importance », selon l'expression de Philippe Bernoux. Lorsque le sociologue des organisations parle et se place au-dessus des systèmes, il a tendance à oublier quelque peu que nous nous trouvons dans le principe de réalité et que c'est la réalité qui s'impose comme étant porteuse d'un espace symbolique. Il s'agit de donner à voir aux familles ; c'est la manière dont nous sommes sur le plan attitudinal, sur le plan de la communication, de notre production collective, notre sincérité par rapport aux autres et dans le respect des autres.

Lorsque la complexité entre l'acteur et le système dans la durée est évoquée, il s'agit bien d'une approche d'ordre sociologique. Comme l'a rappelé M. GUYOTOT, l'un des éléments essentiels de la reconnaissance du système est d'identifier clairement les postures des personnes à qui l'on s'adresse : des enfants, des adolescents, des élèves, des patients, en fonction de la mission de chaque acteur.

Je ne reviendrai pas sur la reconnaissance des temporalités, longuement évoquée précédemment par M. VIGNOUD : vie sociale et familiale, vie scolaire, prise en charge et accompagnements médico-sociaux.

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

L'inscription de la personne dans un projet de vie est sous-tendue par une intention de l'acteur, que nous partageons tous ici mais qui ne fait pas partie d'une culture dite commune – moi qui appartiens à l'Éducation nationale, je le constate régulièrement et tous les jours – qui est celle de laisser à l'autre un futur possible. Le temps commence lorsque nous ne nous situons pas dans un défaut d'avenir. Sur le plan du système, nous assistons à certaines représentations – je parlerai des enseignants en particulier, car ce sont les personnels que je connais le mieux – selon lesquelles la prise en charge des handicaps dans la classe est l'affaire des autres, des experts, du RASED dans le premier degré, de la SEGPA, de l'UPI, du plateau technique médico-social... Non pas que l'enseignement soit mauvais en tant que tel, mais la représentation implicite est celle de l'atemporalité, l'absence de durée : « Je ne peux pas faire passer mon programme avec cet élève différent ; il n'y a pas de progression éducative, pédagogique possible ; je ne suis pas le bon acteur dans cette prise en charge. » Or, il est évident, et la loi de 2005 nous l'impose, que l'enseignant est un acteur à part entière de la complexité de cette prise en charge.

La prise en charge du handicap peut encore aujourd'hui être décrite comme un montage composite entre des registres d'actions se référant à des principes de légitimité souvent différents et parfois antagonistes. De ce point de vue, le sociologue des organisations observe deux éléments :

- la primauté des stratégies d'acteurs : le temps politique du changement issu de la loi d'orientation de 2005 est en conflit avec le temps du changement de la pratique de l'acteur lui-même, et c'est finalement l'acteur qui décide d'agir, c'est l'enseignant qui décide de prendre en charge la culture de la différence dans sa classe ;
- la primauté des microsystèmes et des sous-systèmes : il existe un guichet unique – la MDPH – ainsi que le projet personnalisé de scolarisation ; néanmoins, des microsystèmes ont, gardent et se confèrent à eux-mêmes un pouvoir, une identité pour interagir dans le cadre de cette prise en charge, sans être nécessairement compatibles dans leurs cultures.

La mise en place de la meilleure organisation possible requiert un travail de type collaboratif, et c'est là que réside l'intention de la loi.

Il faut tout d'abord un système de valeurs partagées – je vous ai présenté le mien et celui de mon institution, auquel je crois fondamentalement, intrinsèquement –, une reconnaissance mutuelle des champs de compétences – se connaître pour se reconnaître. Pour ma part, je constate que les enseignants, aujourd'hui, méconnaissent les plateaux médico-sociaux ; les sigles cités précédemment par Mme la Directrice adjointe leur sont inconnus, tant au premier qu'au second degré, sauf lorsqu'ils y sont confrontés. Or la reconnaissance des compétences des autres, la connaissance mutuelle des contenus des cadres de référence, des limites et des systèmes de contraintes, sont impératives pour une prise en charge collective.

Outre cette connaissance et cette reconnaissance, l'analyse, la définition, l'articulation, la synchronisation, la gestion collective des temporalités de la prise en charge constituent une clé de voûte du changement initié par la loi de 2005, dans une perspective de mise en réseau dont on ne peut faire l'économie. C'est la raison pour laquelle Mme Corbet du CREAI a souhaité que j'intervienne sur cette question.

Un réseau implique des éléments communs à partager, tous les sociologues s'entendent sur ce point. Or la question de la communauté ne va pas de soi. Je vous en rappelle la définition : une communauté de projet, quel qu'il soit, est un ensemble d'individus qui se sont choisis dans ce but, qui élaborent ensemble leur projet, leurs objectifs, les règles, les lois qu'ils appliquent, qui définissent leurs modalités de régulation et leur projet à durée indéterminée. Dans tous ses textes fondateurs depuis l'idée de la culture commune du plan Langevin-Vallon en 1947, l'Éducation nationale utilise le terme de « communauté », mais nous ne sommes pas une communauté sociale : nous ne choisissons pas nos collègues dans les écoles, les collèges et les lycées ; il en est

de même pour vous dans vos institutions. Nous devons construire ensemble – et c'est pour cela que l'institution a raison d'utiliser cette terminologie – ce qui relève de l'ordre du commun. La communauté éducative au sens large est le résultat d'une construction intellectuelle, sociologique, professionnelle, d'abord fondée sur des impulsions et des processus de décision institutionnels. C'est le point de départ. Nous ne travaillons pas dans le libre arbitre. Il ne nous appartient pas en tant que professionnels de l'éducation au sens large du terme de définir les finalités d'éducation. Ce pouvoir-là appartient au citoyen. C'est lui qui exprime par son vote dans le cadre d'une démocratie l'intention d'une prise en charge politique de la différence dans l'espace social. Il nous revient alors d'appliquer ces éléments qui trouvent leur origine dans la manière dont nos institutions s'adressent à nous en termes d'instruction : c'est ce que les sociologues appellent le point de vue du système. Pour qu'il y ait communauté, nous devons élaborer, réguler – et c'est l'ambition de cette journée – le point de vue de l'acteur, car ce dernier a un point de vue, il n'est plus un enfant : c'est un professionnel avec des champs de compétences et une formation initiale.

Puisque la communauté n'en est pas une, le commun doit être élaboré dans un cadre de référence explicite, c'est-à-dire évaluable. Nous entrons tous progressivement dans l'avènement de la culture rationaliste que je décrirai ultérieurement. Nous baignons dans la réforme générale des politiques publiques au sein de laquelle les audits de modernisation de l'État nous demandent d'induire le pilotage par la performance dans le cadre de la LOLF et des mécaniques de type rationaliste – ce qui amène certains collègues à s'inquiéter de l'entrée de la logique économique dans l'éducation. Ceci provoque des phénomènes de résistance – nos enfants n'ayant pas de prix, l'école et le champ médico-social ne doivent pas coûter un sou. Ce contexte implique la nécessité, pour qu'il y ait communauté, de rendre nos pratiques évaluable, d'établir des contrats, des projets – le projet personnalisé de scolarisation en est un –, à durée déterminée entre acteurs. L'organisation a fondamentalement besoin d'une régulation. Tel est le rôle des cadres d'encadrement dans mon institution, du chef d'établissement dans le second degré, des chefs d'inspection, etc.

Le commun doit être piloté et animé dans le cadre d'une répartition et d'une délégation des pouvoirs, fondées sur l'autorité de compétences des acteurs. La méconnaissance de cette dernière crée des problèmes de répartition des tâches et des pouvoirs, voire des problèmes d'identification des territoires et des échelles de valeurs sociales et professionnelles. Il est extrêmement important d'avoir aujourd'hui une idée claire de ce que représente l'autorité pour agir dans un système, cette idée étant fondée dans chacune de nos institutions sur la plateforme hiérarchique – il existe heureusement une autorité hiérarchique, nous sommes dans la Fonction publique, c'est-à-dire qu'une chaîne a autorité par délégation de l'État pour faire agir. Mais nous sommes ensemble dans la reconnaissance de l'autorité de compétence. La compétence de l'acteur ne réside pas tant dans sa position institutionnelle hiérarchique que dans la manière dont il a le souci du moindre détail, sa façon de respecter ses collaborateurs et ses partenaires.

Quelles sont les cultures en présence ?

La reconnaissance des cultures des autres est une conséquence de la mise en œuvre de la valeur du respect des autres. Vous retrouverez ces théories, dont je ne suis qu'un modeste répétiteur et répartiteur, chez Philippe Bernoux, Michel Crozier, des sociologues systémiciens. Il est évident que personne ne se situe dans une seule des cultures décrites ci-après. Je m'intéresserai à la manière dont chacune d'elles produit des freins et des leviers à la communauté, au changement, à la mise en œuvre.

Une culture vue par le sociologue des organisations se décrit selon deux axes :

- le système humain – les pires des sociologues des organisations que sont les qualitiens en entreprises, ceux qui ne raisonnent que par ISO 9004-2 ou accréditation Cofrac dans les hôpitaux, oublient parfois cet axe ; par bonheur, ils savent travailler en équipe ;

- le système technique ; pour ce qui nous concerne, la prise en charge du handicap.

LA CULTURE DE TYPE PERSONNALISANT

• Les caractéristiques de la culture de type personnalisant

La culture de type personnalisant se base sur une gestion par les relations interpersonnelles : « Je ferai ce que tu me dis uniquement si tu me le dis en direct », par la communication : « Nous constituons une bonne équipe, nous nous entendons bien, nous avons réussi à nous faire nommer dans cette école ou ce collège par les jeux de mouvements institutionnels, et nous sommes parvenus à former non pas une équipe pédagogique, mais une bande de bons copains. »

La culture personnalisante englobe l'expression des sentiments, l'importance des dialogues, la gestion de conflits.

Elle est également très fortement ancrée dans la référence aux affects. Nous rencontrons une opposition à la culture rationaliste dans l'Éducation nationale, car elle n'est pas suffisamment affective. Encore aujourd'hui, l'enseignant, bien que cela commence à changer dans le recrutement des IUFM par la loi d'augmentation des diplômes et d'expérience et par la validation des acquis professionnels, se conçoit comme un affectif personnalisant intercommuniquant avec ses collègues et ses élèves. Ma sœur me dit : « Moi, je ne travaillerai pas avec mes collègues professeurs d'anglais dans ce collège, car je ne les aime pas. » Je lui réponds : « Mais tu n'as pas le choix de ne pas travailler avec eux ! Ton institution dont tu es le salarié te demande de travailler en projet d'établissement, avec ton IPR, avec le recteur ... » Elle me rétorque qu'elle s'en moque et qu'elle est devenue professeur pour être libre...

Une autre caractéristique de la culture personnalisante, particulièrement observable dans la structure des partenariats, est la défense d'un territoire. L'acteur personnalisant dans une culture professionnelle défend ardemment un territoire. Ceci est visible tant dans l'Éducation nationale que dans d'autres institutions à tous les niveaux de la chaîne, et pas seulement au niveau de l'acteur qui prend en charge l'enfant/élève/patient.

• Les freins de la culture de type personnalisant

Le premier frein chez l'acteur dans la culture personnalisante est qu'il ne produit que lorsqu'il se sent concerné. Le personnel prime sur le professionnel, et sa représentation est une représentation d'opinion et non de compétences de son acte : « Moi, j'estime que les nouveaux programmes de l'école primaire ne sont pas bons ; je ne les mettrai donc pas à l'œuvre dans ma classe... J'estime que nous n'avons pas assez de temps pour nous concerter dans le nouveau découpage horaire des enseignements du premier degré pour mettre en place des projets personnalisés de scolarisation, car dans ce même temps, je dois être dans la relation avec les familles, je dois travailler en équipe... » Il faut, il faut, il faut... Empilement des priorités : je ne le ferai pas, parce que je ne veux pas le faire.

Il y aura opposition au pilote de l'organisation, car désaccord. Tous les personnalisants sont contre le responsable d'une organisation située dans une culture de type décisionnel telle que je la décrirai ultérieurement, car ils ne veulent pas que le supérieur hiérarchique soit un collaborateur, soit fédérateur ; ils souhaitent pouvoir s'opposer à quelqu'un. Dans l'Éducation nationale, vous retrouverez très clairement cette représentation entre l'administration et l'enseignant : celui-ci renvoie l'administration dans ses cordes en refusant de lui faire allégeance. La responsabilité de l'action est reportée sur les experts : si nous ne sommes pas concernés sur le plan personnel, la prise en charge du handicap dans la classe sera l'affaire du maître spécialisé du RASED, du psychologue scolaire, du médecin, de l'infirmière...

Dans cette culture, le sentiment d'impuissance domine. Il ne s'agit pas de mauvaise volonté, de morale négative, mais l'enseignant ne se sent pas concerné, ne sait pas faire et préfère ne rien faire plutôt que de tenter le pire. La culture du projet est un espace virtuel. La résistance à l'action est centrée sur le manque récurrent de moyens, notamment de temps, et de formation. Les acteurs des cultures personnalisantes des organisations n'ont jamais le temps de faire ce que leur institution leur demande et ne sont jamais suffisamment formés.

La transférabilité dans les pratiques est laissée à l'appréciation de l'acteur : nous sommes dans une culture souhaitable. En fait, le projet personnalisé de scolarisation n'est pas un projet. « Je vais prendre en charge cette petite fille dans ma classe, de manière à ce qu'elle ait complètement résolu ses problèmes d'ici un an grâce à moi. Mais comme je sais que je n'y parviendrai pas, je ne le fais finalement pas. » C'est l'acteur qui décide des temporalités, les siennes et celles des autres.

L'exercice du pouvoir est fondé sur la propriété et l'autorité d'influence : « C'est ma classe, et je reste enfermé entre mes quatre murs avec mes élèves dont Géraldine qui est IMC en fauteuil roulant. C'est ma propriété... Je militerai pour la mise en œuvre de la loi de février 2005 car je connais l'enfance handicapée ; en effet, ma petite nièce est concernée, et je vais influencer auprès de mon école et de mon équipe pour que nous travaillions avec le plateau technique médico-social. »

● **Les leviers de la culture de type personnalisant**

Le système de pilotage de l'organisation peut s'appuyer sur les fondements d'une culture humaniste, où les valeurs de respect des autres et de soi-même et de lutte contre l'indifférence aux différences sont très fortes : « Si tu réussis à me convaincre que je peux prendre en charge cet élève dans ma classe sans risque majeur, alors j'y suis sensible, je veux de la formation, je veux plus de temps, je veux de l'accompagnement, mais je vais tenter de le faire parce que je ne suis pas indifférent aux différences. » En outre, les pilotes d'organisation personnalisants vont lutter contre l'indifférence aux différences. L'un des leviers de cette culture est son côté militant. Ces caractéristiques se retrouvent notamment dans les études de Michel Crozier sur le syndicalisme, et dans le militantisme au sein de l'armée : nous prenons les armes pour défendre non plus des objectifs institutionnels, mais des causes.

Le débat et la régulation d'un projet de prise en charge en réseau avec des collègues, des collaborateurs, des partenaires situés dans cette culture sont toujours possibles. Le projet est toujours négociable dans l'ensemble de ses termes, ce qui est épuisant pour les rationalistes ou les décisionnels.

Les acteurs personnalisants manifesteront de l'intérêt si la plus-value d'un projet de réseau en partenariat est démontrée, parce que ce qui fonde la culture personnalisante dans la prise en charge du handicap, c'est la peur, la souffrance devant le sentiment d'impuissance. Quand un enseignant qui redoute cette prise en charge dans sa classe s'entend dire : « Tu n'es pas tout seul ; il y a le réseau d'aide, l'inspecteur de circonscription, l'inspecteur d'académie avec un appareillage départemental, la MDPH, des collaborateurs spécialisés qui ont des compétences... », alors la souffrance diminue, la culpabilité de ne pas savoir faire, de ne pas avoir assez de temps, assez de formation s'estompe, et la personne peut s'investir. Dans cette culture, le sentiment d'impuissance est compensé par le travail mutuel de manière tout à fait observable, et ça marche.

LA CULTURE DE TYPE CONSERVATEUR

• Les caractéristiques de la culture de type conservateur

Les observateurs du changement et de l'organisation considèrent la culture conservatrice comme étant celle qui développe le moins l'humain dans l'organisation, et le moins l'organisation elle-même.

Elle est centrée sur un mode de pensée par gestion de procédures. « Mais où est la procédure ? demande l'acteur. Qu'est-ce qui m'oblige à faire cela de telle façon ? » Quand il a la procédure en main, il s'exécute.

La culture conservatrice se caractérise par le formel qui prime parfois sur le fond, par l'importance des règles, de la loi : « Tant que je n'ai pas le texte, je n'applique pas. »

Elle est marquée par une très forte référence aux traditions, aux habitudes et à l'histoire. La référence à l'histoire des hommes dans le travail, dans nos pratiques éducatives collectives – je pense que c'est également le cas dans de nombreuses institutions que vous représentez et dans la famille – n'est étayée que par la transmission orale. Nous ne disposons pas d'une mémoire collective de nos pratiques, parce que nous ne produisons aucun écrit de transfert. Toutefois, depuis 2004 – soit depuis l'entrée dans la culture rationaliste, la réforme de l'État, la loi d'orientation de 2005 et ses diverses applications, la mise en œuvre en cours du socle commun de connaissances et de compétences dans l'école –, nous entrons dans la culture de la traçabilité des pratiques chère aux qualitatifs. La tradition d'historicité des pratiques entre acteurs dans nos systèmes fondés sur l'humain et la prise en charge de la complexité de l'humain est orale. Ceci est vrai dans l'Éducation nationale à un point tel que dans certains collèges de Seine-Saint-Denis, les plus vieux acteurs ayant une mémoire orale collective sont les élèves de troisième qui, en cinq ans, ont vu passer trois chefs d'établissement, cinq CPE, autant de surveillants, dix professeurs de mathématiques et de français non remplacés.

• Les freins de la culture de type conservateur

« Finalement, quand Mathieu est-il dans ma classe ? » L'enseignant conservateur ne s'interroge pas sur la manière dont Mathieu sort et entre dans sa classe : lorsque Mathieu sort de la classe, il s'extrait du groupe classe et il revient comme si de rien n'était. Ceci est un réel problème sociologique et culturel, car quelque chose s'est néanmoins passé pour Mathieu, mais quoi ? Il s'agit d'une vraie question tant vis-à-vis du reste du groupe que de Mathieu. Ce travail de tension en matière de formation initiale et continue de l'enseignant devrait être revu et pris en compte.

Le premier frein est la nostalgie de l'avant, le rapport à la mémoire collective implicite, une forte puissance des habitudes : « Pourquoi changer ? Nous avons toujours procédé de la sorte, et cela fonctionnait bien avant. » La culture de l'avant est extrêmement rétrograde dans le cadre de la prise en charge du handicap, car elle provoque de l'atemporalité, c'est-à-dire du défaut d'avenir. « Parce que c'était mieux avant, parce que avant, tous les élèves handicapés n'étaient pas dans l'école, c'était beaucoup plus pratique, nous ne devons pas nous interroger. » Le conservateur fait référence à l'histoire non étayée par une mémoire collective écrite des pratiques, donc dépourvue de preuves. Toutefois, la loi de 2005 n'a fait que mettre en mots ce qui se faisait avant ; par conséquent, nous poursuivons ces pratiques, mais sans savoir ce qu'elles recouvrent. « On me demande aujourd'hui d'exercer un métier pour lequel je n'ai été ni recruté ni formé. » : rupture du contrat symbolique initial chez les enseignants. Je ne sais pas si le transfert existe dans vos métiers, mais mes collègues enseignants ont le sentiment qu'ils n'ont pas été recrutés initialement comme professeurs pour s'occuper de la différence au point où cela leur est imposé aujourd'hui.

Je me souviens avoir donné un cours d'histoire-géographie en tant que conférencier à l'IUFM à de jeunes agrégés normaliens supérieurs sur la sociologie de la famille et la psychologie de l'adolescent dans le cadre de leur formation professionnelle, à savoir le plan de prévention et de lutte contre la violence en milieu scolaire. Au bout de deux minutes, l'un des étudiants se lève, prend son cartable et s'en va. Je l'interpelle et lui demande ce qu'il fait. Il répond qu'il part, car cela ne l'intéresse pas du tout ; il est agrégé d'histoire et n'est pas là pour « psychopapouiller ». Je l'invite à se rasseoir, étant l'un de ses supérieurs hiérarchiques, et menace de lui supprimer une journée de salaire s'il s'en va. Nous ne sommes pas dans un supermarché mais dans une institution, les gens sont ici pour se former et sont payés dans ce but. Cela n'est pas négociable. J'ajoute que selon moi, un normalien supérieur agrégé est précisément un individu pourvu d'une certaine curiosité intellectuelle pouvant éventuellement s'intéresser à autre chose qu'à la tectonique des plaques en SVT et à la bataille de Marignan en histoire. Toutefois, je lui précise que comme nous sommes dans un IUFM, dans la personnalisation des parcours des enseignants, dans la formation permanente, s'il parvient à me démontrer au bout des trois heures de cours via un examen auquel il devra se soumettre qu'il connaît les concepts de base en sociologie et psychologie permettant d'être enseignant aujourd'hui, je le dispenserai des quinze heures de cours qui suivent. J'ai eu de la chance : il s'est rassis. À la fin du cours, il lève la main, je lui donne la parole : « Monsieur Quef, je m'excuse de mon attitude, mais avouez qu'il y a rupture du contrat symbolique. J'ai préparé l'agrégation pendant des années. À Normale Sup', on m'a dit qu'il fallait être au top scientifique en histoire pour pouvoir être professeur, et aujourd'hui j'apprends qu'il faut communiquer avec des familles, prendre en charge la différence dans sa classe, savoir ce qu'est une UPI, comprendre ce qu'est la violence en milieu scolaire... Eh bien, je le découvre. » Je lui ai alors répondu : « Monsieur, vous êtes mal préparé à ce métier. L'institution qui vous emploie vous donne un cadre de métier, un référentiel métier valable pour les professeurs tant des écoles que des collèges et des lycées, qui contient la vie scolaire, la prise en charge de la différence et la gestion du handicap. Vous ne savez donc pas à quoi vous avez postulé, mais vous n'en êtes peut-être pas responsable. Ou bien vous en êtes responsable, mais peut-être pas coupable. » En tout état de cause, cette question de rupture est très significative chez les enseignants. Je ne sais pas si c'est le cas chez les éducateurs, les médecins, les infirmières, les assistants sociaux. A priori, culturellement, je ne le pense pas, mais l'Éducation nationale doit faire l'effort d'écrire le contrat initial du métier d'enseignant aujourd'hui, dans l'école française du xxie siècle.

Les temporalités ne sont pas compatibles dans la culture conservatrice. Par exemple, dans la prise en charge de la différence dans le cadre de la mise en place du socle commun, il est demandé de l'interdisciplinarité et de la gestion des temps différenciée, si ce n'est individualisée auprès des élèves. Un enseignant ne peut pas s'adresser de la même façon à un enfant dyslexique et à un enfant dit normal dans le cadre de la cognition : « Je n'arrive pas à faire classe à trente élèves, en même temps que j'ai le soin de chacun d'entre eux. »

L'autorité est fondée sur la propriété du titre, du diplôme, du grade : « J'ai bien le texte de loi, mais je ne le ferai que si mon IPR me le demande. » Un autre frein de la culture conservatrice est une forte référence au pouvoir de l'autorité hiérarchique, au devoir d'obéissance mais aussi de désobéissance. Voilà qui est étonnant : le conservateur est quelqu'un qui désobéit par latence, c'est-à-dire sans bouger. Certains enseignants disent alors au corps d'inspection : « Vous voyez que j'ai bien fait de ne pas appliquer la loi sur le handicap de 2005, vu qu'on est en 2010 et qu'on me demande de refaire du 1989... Vous savez, cela fait trente ans que je suis professeur, j'en ai vu passer des réformes, j'en verrai d'autres, et je continue à faire comme je le veux bien dans ma classe. » Ce qui sécurise a minima est conservé : « Je n'irai pas à cette réunion de synthèse tant que je n'aurai pas reçu mon ordre de mission. » C'est la culture ultra administrative, ce que ne veut d'ailleurs plus l'administration, mais cela n'est pas grave. Un ordre de mission est bien sûr nécessaire, et le conservateur veut le recevoir.

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

La culture conservatrice est la culture du probable : un conservateur s'en sort en disant qu'il a déjà fait ce qu'il lui est demandé de faire et qu'il ne l'a pas mis en pratique. Il l'a déjà fait puisqu'il se réfère à l'avant. Par conséquent, le projet personnalisé de scolarisation est un terme échu pour l'élève ; le jeune n'a pas d'avenir puisque de toute façon, son avenir est déjà réalisé par l'avant. Il n'y a donc pas de projet. Cette réponse à la commande institutionnelle est conformiste.

• **Les leviers de la culture de type conservateur**

La culture conservatrice respecte les cultures institutionnelles, l'autorité hiérarchique et le système de pilotage. Les collègues conservateurs ne détruisent ni leur institution ni les chaînes de pilotage de leur institution.

Ils peuvent passer d'une mémoire implicite à l'explicitation des pratiques, car ils portent de l'intérêt à l'histoire. J'ai travaillé dans divers cadres professionnels avec des collègues se situant dans cette culture, et ils n'hésitent absolument pas à écrire ce qu'ils font. Ils trouvent d'ailleurs de la valeur à travailler ensemble pour mettre leurs pratiques en mots. Ils disent également, car ils sont très humbles : « C'est incroyable : nous venons de mettre sur papier ce que je fais depuis trente ans », et ils ne comprennent pas l'intérêt que peut porter leur administration à cette démarche. Ils ont le sentiment que ce qu'ils font n'est pas d'une valeur présentant un intérêt de mutualisation à la traçabilité des pratiques. Pourtant, il est évident que cela en a.

Un autre levier de la culture conservatrice est la possibilité de passer du formel au formalisé, des habitudes de travail au projet.

Le dernier levier de cette culture est le respect des règles, si ce n'est de la loi. Cela me permet d'insister sur les propos tenus par M. VIGNOUD et qui me paraissent essentiels : c'est la gestion des temporalités. Le conservateur a du mal à vivre le temps du politique dans le changement, le temps du pilotage du politique c'est-à-dire la mise en œuvre hiérarchique, et le temps de la transformation de ses propres pratiques. Il n'a pas eu le temps de changer que le politique a déjà défini une autre stratégie, parce que ce dernier varie en fonction de l'électorat et de la citoyenneté.

LA CULTURE DE TYPE RATIONALISTE

• **Les caractéristiques de la culture de type rationaliste**

La culture rationaliste est sans doute celle qui développe le plus le système, parce qu'elle le mécanise, l'observe, le trace et établit des comptabilités précises sur cette question.

Cette culture gère par les instruments, la standardisation ; elle accorde de l'importance aux techniques et fait référence à la rentabilité et au présent : « C'est votre projet, mais de quoi s'agit-il aujourd'hui ? »

• **Les freins de la culture de type rationaliste**

La culture rationaliste est la culture des indicateurs, des tableaux de bord, de l'analyse de la valeur. Le côté mécanique précède la recherche du sens de l'action collective. La première question du rationaliste n'est pas : « Que fait-on ? » ou « pourquoi fait-on cela ? », mais « comment fait-on cela ? » Cette tendance est tout à fait observable tant dans l'Éducation nationale que dans le secteur médico-social. Ce ne sont pas des instructions de finalités qui sont envoyées, mais des tableaux de bord à remplir et des statistiques à faire baisser.

Cette culture laisse à croire que la forme prime sur le fond. C'est la culture du paraître, du résultat à court terme. Ceci est très observable dans les enquêtes internationales, européennes de type PISA ou PIRLS : en effet, l'observation de la manière dont elles sont constituées et sur laquelle est fondée par exemple l'idée que le système éducatif français est à rendement très moyen dans le

classement européen, la première place étant occupée par la Finlande, révèle un défaut de lecture et la grande complexité d'analyser un système sur le plan du sens.

La crainte d'une robotisation de l'action humaine peut poindre. Des collègues en lycée professionnel m'ont demandé : « À quand l'élève ISO 9004-2 ? Où allons-nous ainsi ? » Dans l'Éducation nationale, les GRETA sont aujourd'hui quasiment astreints par la voie de la concurrence économique à entrer dans la certification, l'assurance qualité, mécanique de cette culture rationaliste ; les collègues évoqués précédemment s'interrogent sur la date de la mise en œuvre de cette démarche dans les écoles primaires, ce qui serait pire encore pour eux. Quand les écoles primaires ISO apparaîtront et que la carte scolaire aura été supprimée, les parents pourront choisir les écoles certifiées au détriment de celles qui ne le seront pas. Où est la laïcité de l'école ? Où est l'éducation à la citoyenneté ? Autant de questions qui n'ont plus de réponses... La résistance à la culture matérialiste naîtra donc de la crainte de la mécanique, de la robotisation du système. C'est un frein, alors que cette culture correctement gérée et pas utilisée en tant que telle, ce qui n'est pas le cas dans l'Éducation nationale, est tout à fait intéressante.

Paradoxalement, l'acteur rationaliste se réfugie dans le systémique, c'est-à-dire qu'il n'écoute plus l'autre. Quand l'autre nous parle, nous lui demandons : « Quelles sont tes interactions avec les autres ? Ce qui m'intéresse, ce n'est pas ce que tu dis ni qui tu es, mais ce qui se passe entre toi et les autres, entre toi et le système. » L'enfant handicapé n'est pas intéressant en tant que tel, mais en tant que : « Puisque nous sommes entre acteurs pour le prendre en charge, quels résultats obtenons-nous sur lui ? »

Une confusion entre obligation de résultats et liberté de moyens peut émerger dans cette culture. Le « tout technocratique » et le « tout bureaucratique » peuvent primer sur le « tout psychologique », le « tout historique ».

L'autorité est externe dans la culture rationaliste : « Je n'y suis pour rien, je suis qualicien, et ce n'est pas moi qui l'ai dit, mais monsieur Thélot. » Le rationaliste se réfugie derrière ce que l'orateur a énoncé et ce qui lui paraît de bon aloi, supprimant ainsi toute notion de responsabilité.

• **Les leviers de la culture de type rationaliste**

Les leviers de la culture rationaliste sont les mêmes que ses freins : les tableaux de bord, les indicateurs peuvent, voire – c'est mon point de vue – doivent fournir des outils d'aide à la décision, des éléments d'analyse commune de la valeur, une aide à la construction du sens de l'action collective. Il n'est plus possible d'agir ensemble sans savoir d'où on parle, pour quoi faire, dans quelles conditions, avec des critères communs. Une culture commune, humaniste ne se fonde plus aujourd'hui sur les simples représentations de type rousseauiste selon lesquelles ce que dit l'un et ce que dit l'autre sont un résultat social. De nos jours, nous avons besoin de mesurer véritablement d'où on parle, pourquoi on parle ainsi et ce que cela va donner. Quand nous lisons les finalités de la mise en place des plans annuels de performance dans l'organigramme de finance, nous comprenons les causes des mécanismes des actions et interactions sur la carte scolaire. Il est vital de tenir ce discours jusqu'à l'auteur. La culture rationaliste doit être accompagnée d'une culture de la communication, afin d'éviter que les freins soient plus puissants que les leviers.

La culture « méthode » peut réunir ce qui est éparé, c'est le thème de cette journée : comment, sur le plan méthodologique, les acteurs issus de cultures et d'institutions différentes peuvent se réunir et se mettre au service de la prise en charge de l'élève, de l'enfant, du patient handicapé ? Pour ce faire, il faut de la méthode.

Cette culture permet de centrer les logiques de prises en charge des élèves sur les individus élèves : la personne pourra être reconnue dans l'élève, pour ce qui touche à l'Éducation nationale.

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

La culture rationaliste assure une traçabilité de l'histoire et des pratiques, qui permet des comparaisons. Ceci est un véritable levier à condition que ces comparaisons ne soient pas à l'origine de choix politiques, comme c'est le cas en Angleterre par exemple. Si une comparaison entre les écoles ou les établissements spécialisés en matière de culture de résultat est menée et que les rapports d'inspection des enseignants sont publiés sur le Net ou à la mairie du quartier qui recrute les professeurs, afin que les parents puissent choisir la meilleure des écoles recueillant les résultats les plus significatifs dans le cadre de l'intégration du droit à la différence, alors le risque social peut être grand dans une démocratie et une culture humaniste telle que celle de la République française.

La culture rationaliste est une approche plus scientifique de la relation dans la psychologie du travail ; elle autorise des comparaisons.

Enfin, contrairement à la culture personnalisante, elle renforce le primat du professionnel sur le personnel.

LA CULTURE DE TYPE DECISIONNEL

• **Les caractéristiques de la culture de type décisionnel**

Ce champ culturel est sans doute le plus porteur du développement de l'acteur dans le système, celui qui reconnaît le plus l'humain dans le système et l'efficacité de ce dernier en tant que tel.

La culture décisionnelle se caractérise par une gestion par les processus de décision : la décision ne va pas de soi, mais elle est le résultat, incarné dans le pilotage, d'un processus.

La reconnaissance du personnel dans la gestion de la décision implique la confrontation. Il faut pouvoir donner aux personnalisants, aux conservateurs, aux rationalistes l'occasion de s'exprimer. Dans les modalités de travail des cultures européennes, la parole à l'acteur est trop souvent confisquée. Ce dernier doit avoir l'opportunité de dire ce qu'il vit et ce qu'il vit mal dans le cadre de la complexité de son acte, car aujourd'hui, être enseignant, médecin, psychologue, n'est pas une tâche simple dans la gestion et la prise en charge du handicap. Que pense l'acteur de son travail ? Comment le vit-il ? Quelles finalités, quelles valeurs peut-il partager avec les autres ? La confrontation peut aller jusqu'à la confrontation politique, comme le disent certains sociologues dont Philippe Bernoux.

Dans une partie de mon histoire professionnelle, j'ai été inspecteur de l'Éducation nationale dans le premier degré. J'ai invité Philippe Bernoux à donner une conférence pédagogique devant l'ensemble de ma circonscription sur le champ du politique de l'école. À l'époque, l'inspecteur d'académie m'y a accompagné. Toutes les cultures étaient réunies dans la salle, et Philippe Bernoux a dit une chose simple : « Maintenant, nous allons pouvoir travailler ensemble. Quel est le cadre commun de toutes ces représentations ? Où allons-nous ensemble ? » Il a tout inscrit au tableau, et nous avons reconnu les personnes dans leur façon de se représenter leur acte professionnel, dans le sens social qu'ils donnaient à leur identité professionnelle. Ce n'était pas un coup d'épée dans l'eau, c'était réellement intéressant.

Quand les professeurs sont réunis pour la rentrée dans les établissements du second degré, qu'ils travaillent avec le personnel ATOS et qu'il en ressort que le cuisinier en sait pratiquement autant que le CPE sur les collégiens parce que ces derniers se confient à lui, tous ces échanges constituent de la matière. Mais que fait le cuisinier de cette matière ? Et que peut-il en faire ? Il a quelque chose à en dire. Que fait le surveillant qui décide de laisser passer un enfant ne pouvant pas manger parce qu'il n'a plus d'argent sur son badge, mais qui sait que si cet enfant ne mange pas le midi, il ne mangera pas du tout de la journée ? Il exerce un devoir de désobéissance par rapport au gestionnaire de l'établissement et à la tenue de la comptabilité de l'établissement public. Il fait un acte social. Son acte n'a aucun sens s'il est seul à le mettre en œuvre. La culture

décisionnelle est la confrontation des choix. Choisir, c'est renoncer. Il est évident que la gestion de la décision de l'acte collectif professionnel est là. Dans le partenariat de la prise en charge, chacun de nous doit accepter de renoncer, dans nos cadres de références spécifiques, à tout ou partie de nos choix personnels, professionnels et culturels intrinsèques. Le fait que l'Éducation nationale travaille avec des réseaux médico-sociaux n'aura aucun sens s'il n'y a pas d'acculturation, c'est-à-dire compréhension de la culture des autres. La culture décisionnelle est une culture de l'acculturation. La personne se situant dans cette culture se trouve dans une posture d'écoute fondamentale des cultures des autres, des autres systèmes et des autres instructions institutionnelles. Elle prendra donc plaisir à trouver des textes fondateurs dans la culture conservatrice de type interministériel. Le plan relatif à la prévention et à la lutte contre la violence scolaire appliqué dans l'Éducation nationale est un texte interministériel préparé avec les ministères de la Justice et de l'Intérieur. Voilà une manière institutionnelle et politique de réunir dans le processus de décision des acteurs à cultures différentes pour aboutir à une culture dite partagée.

La culture décisionnelle se caractérise par l'importance des projets : nous ne sommes plus ni dans le souhaitable ni dans le probable, mais dans le projet possible.

Enfin, la culture décisionnelle fait référence au groupe, à la qualité et à l'avenir.

• **Les freins de la culture de type décisionnel**

Cette culture peut provoquer de la méfiance, de la défiance, un désir de vouloir s'opposer implicitement au chef. Le patron d'une organisation, le responsable, l'inspecteur, le proviseur dans le jargon de l'Éducation nationale, le chef de service, qui se situe dans une culture décisionnelle c'est-à-dire avec une volonté de réunir les individus, de travailler d'abord sur les systèmes de valeurs, puis de présenter les textes de cadrage, de demander l'avis des personnes, est immédiatement suspecté. Il s'agit d'une forme de méfiance, d'allégeance avec l'acteur qui parfois ne choisit pas.

Le refus des démarches participatives, les difficultés rencontrées à s'acculturer, à concevoir le moyen terme, le sentiment de perte de temps sont autant de freins propres à la culture décisionnelle. « Nous n'allons pas nous réunir pendant cinq heures pour définir nos valeurs communes ; nous n'avons pas de temps à perdre, donc allons droit au but. » Ce n'est pas du temps perdu que de savoir dans quel cadre de références, de valeurs, chacun s'inscrit.

• **Les leviers de la culture de type décisionnel**

Communication, travail en équipe, confiance, valorisation des acteurs, reconnaissance des auteurs et autorité sur le projet : tels sont les premiers leviers de la culture décisionnelle. Cette culture n'existe qu'à partir du moment où les institutions laissent aux auteurs la propriété du droit d'auteur. Je rapproche le concept d'autorité de celui d'« autorité », le concept d'autorisation de celui d'« autorisation ». Pendant trop longtemps, l'Éducation nationale a considéré que la production de l'acteur, du professeur innovant dans l'établissement était d'emblée la production du collectif, voire pire la production du chef d'établissement qui la signait et l'envoyait de sa main au rectorat, au pôle académique de soutien et d'innovation, au corps d'inspection. L'acteur ne peut se sentir inclus dans une culture partagée de type décisionnel que si son nom demeure et si la reconnaissance de la paternité de sa production est effective. La démarche de considération dans le travail est essentielle. Aujourd'hui, les enseignants qui luttent dans la rue à Paris avec les lycéens contre des fermetures de classes, comme si tous les moyens devaient demeurer car nos enfants n'ayant pas de prix, l'école ne doit pas avoir de coût, demandent plus de considération, c'est-à-dire une reconnaissance en tant que professionnels.

En ce qui concerne l'anticipation des capacités des équipes et des acteurs en matière de conduite de changement, nous sommes souvent très mauvais. Nous avons l'impression que les actions seront mises en œuvre parce que cela en a été décidé ainsi. Les systèmes de contraintes, les

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

limites et les capacités de changement des acteurs ne sont pas suffisamment pris en compte. C'est la raison pour laquelle il est important de reconnaître les cultures en présence. Il faut savoir que dans notre équipe de travail – l'institutionnel –, et dans le partenariat – le réseau, l'interinstitutionnalité –, se côtoient des cultures et des manières de changer différentes. Cette reconnaissance passe par la définition du cahier des charges de chaque acteur : quelle est la faisabilité de notre projet ? Nous pouvons prendre l'exemple, dans la gestion de la différence en école maternelle, de la scolarisation des enfants de deux ans : qu'est-ce qui est faisable ? Quand la directrice dit : « Moi, je ne les prends pas, ils ne comptent pas dans la carte scolaire. Ce sont des élèves en plus, et l'inspecteur d'académie ferme mon poste. Donc je refuse », elle tient un raisonnement inverse et pourtant issu du principe de réalité. L'intérêt de la scolarisation des enfants de deux ans n'a pas été négocié avec cette personne, malgré le fait qu'ils ne sont effectivement pas comptés dans la carte scolaire.

Gestion réaliste et négociée des temporalités : c'est ce sur quoi vous travaillerez aujourd'hui avec l'intervention suivante.

J'insiste sur la lisibilité et la stabilité du processus de décision. Ce qui tue la culture décisionnelle, c'est l'instabilité des chaînes hiérarchiques, non pas le turn-over du personnel, mais l'instabilité des pilotes eux-mêmes. Dans la culture décisionnelle, il est important de savoir qui fait quoi, qui décide quoi et comment. Je dis souvent aux chefs d'établissement dans le cadre de la formation des personnels de l'encadrement de l'Éducation nationale : « Il vaut mieux que vous soyez dans le vouvoiement des enseignants, dans une rigueur d'apparence physique qui vous protège si c'est votre choix et votre personnalité, il est préférable que vous soyez toujours stables et désagréables, plutôt que super participatifs le lundi et totalement intolérants le mardi. » Il me semble que cette posture est valable dans la relation humaine. D'une manière générale, pour que l'acteur s'investisse dans le processus de décision, il faut qu'il sache à qui il a à faire : se connaître pour se reconnaître.

Une communication rationalisée est nécessaire. Parce que nous sommes dans la culture de l'humain et non pas de l'économique – quoique... –, nous communiquons comme nous communiquons entre nous dans le couple et dans la famille. Dans le couple, ça donne : « Être deux, c'est ne faire qu'un, oui mais lequel ?... Je suis désolée, ma chérie, tu n'es pas ma moitié, et je ne veux pas que tu le sois. » « Je veux rester moi », dit l'enfant à son professeur, à ses copains, à sa maman. Nous sommes ainsi dans l'implicite d'une communication fusionnelle, afusionnelle, non gérée et orale. Il y a urgence véritable dans le système public – c'est ce que fait le ministère des Finances aujourd'hui – à rationaliser la communication, à la stabiliser de manière efficace, simple, avec le souci du moindre détail. Nous ne communiquons pas, et dans notre institution qu'est l'Éducation nationale, est véhiculé le message que cela ne sert à rien d'écrire des productions fleuves à destination des enseignants des écoles, des collèges et des lycées, car dans les écoles ils ne lisent pas faute de temps, et car dans les collèges et les lycées les corbeilles des salles de professeurs sont pleines des instructions, recommandations et notes de service diverses non lues. C'est la réalité, nous en sommes encore un peu là, et en même temps, nous statuons sur le fait qu'un véritable effort rationnel doit être mené en matière de communication.

Dans la culture décisionnelle, chaque acteur du réseau qui participe de la prise en charge a le devoir de répondre : culture institutionnelle et sens des responsabilités. Nous sommes dans une institution y compris polymorphe, dans la MDPH et dans l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le projet de scolarisation ; chacun de nous, au nom de notre regard porté sur l'enfant/élève/patient, doit répondre de ses actes individuels professionnels pour l'intérêt du collectif, parce que le jeune se trouve dans la complexité de la différence de ces prises en charge.

La notion d'autorité de compétence dans le réseau recouvre le fait que chacun se mêle de ce qu'il sait faire, de ce pourquoi il est formé, diplômé, recruté par l'institution qui l'emploie. Il n'est rien de pire que le psychologue scolaire dans l'Éducation nationale qui joue au psychologue, que

l'enseignant de CM2 qui ne veut pas écouter un enfant, parce qu'il considère que ce n'est pas son travail et que le RASED et le psychologue scolaire ne s'occupent que des élèves de cycle 2. Quand les enseignants écouteront-ils les pré-pré-adolescents dans la reviviscence de l'Œdipe et dans les changements liés à leur entrée en sixième, sans se réfugier derrière la compétence unique du psychologue ? Il convient de se situer entre les deux postures, c'est-à-dire ne pas mener un travail psychologique de type clinique, mais être à l'écoute de l'autre dans le cadre de sa mission d'enseignant, sérier les champs professionnels, rester sur son domaine de compétence, et en même temps travailler avec les autres, piloter de manière participative. Mais pour cela, un enseignant doit savoir ce qu'est un psychologue scolaire, et le psychologue scolaire doit connaître la différence entre lui et le psychologue clinicien de l'institution partenaire médicale avec lequel il travaille.

La continuité des perspectives de scolarisation des élèves et le travail inter-degré du côté de l'élève dans l'élève/enfant/individu/patient constituent des urgences pour nous : l'ensemble de nos textes les mettent en œuvre aujourd'hui.

En conclusion, nous retiendrons :

- dans la culture personnalisante, l'importance du dialogue, de la considération de la personne acteur/auteur et la reconnaissance du pouvoir d'innovation ;
- dans la culture conservatrice, le formel, la reconnaissance et le respect de l'histoire et de ses acquis, l'importance des règles, des commandes institutionnelles ; c'est une culture convenante, stable ;
- dans la culture rationaliste, l'importance des outils, des méthodes, des techniques qui autorisent le regard normatif et la mise en perspective, la comparaison de projets, l'évolution, la dynamique, le changement, l'organisation de la perspective d'avenir, et finalement la culture commune ;
- dans la culture décisionnelle, le processus de décision, la définition des finalités, des systèmes de valeurs – quels objectifs sont poursuivis, pour faire quoi, avec quelle méthode communément admise ensemble, comment les temps sont coordonnés – la méthode d'évaluation, qui est au centre de ce processus, la confrontation et le respect des personnes, la responsabilité et l'engagement du système, ce dernier doit répondre de ses actes ; l'acteur doit répondre au sein du système de ses actes –, l'acculturation et le projet possible.

En synthèse, Philippe BERNOUX dit que « les actions de médiocre importance sont celles qui créent de la coopération. Elles sont définies comme actions réciproques durables et sont une condition de l'existence des organisations ».

Finalement, même si nous ne parvenons pas à travailler ensemble dans cette culture décisionnelle, à la mettre en œuvre avec toutes ses composantes – une formation à cette culture est quasiment nécessaire –, le soin que chacun de nous apporte dans sa sphère au moindre détail, à la plus petite action, est essentiel. Je suis aujourd'hui responsable d'un centre IUFM. Je rentre dans l'IUFM, je vois un papier qui traîne, je le ramasse parce qu'il en va de l'accueil des usagers dont j'ai la charge. Je ne suis effectivement pas un personnel ATOS de catégorie C, mais c'est mon travail ce jour-là à ce moment-là, et je le fais. Le souci du moindre détail ...

« Une organisation tient sur des accords et des conventions entre ses membres. Le premier de ces accords est celui des temporalités. » (Poltanski/Thévenot)

Pour entrer dans l'approche psychiatrique de la prise en charge de ce jeune, j'ai besoin de cette chaîne d'actions dans ce temps-là. Moi, en tant qu'enseignant, avec le même jeune, sur le plan des apprentissages et de la pédagogie, j'ai besoin de ce temps-là. Quels sont ses durées, ses rythmes, ses incompatibilités ? Dans la culture décisionnelle, l'idée est qu'avec chaque acteur de

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

la prise en charge, verticalement, des rencontres, des réseaux, des nœuds soient identifiés, qui vont permettre de faire de l'évaluation, des bilans et de modifier les temporalités. Vous trouverez cette notion chez Thévenot de manière tout à fait simple et lisible.

Appartenance/référence : dans un réseau, chacun appartient à une institution. Appartenir à la DRASS et à l'Éducation nationale ou à toute autre institution est différent. Nous sommes les référents de notre institution dans le partenariat. Il convient d'en avoir conscience et d'y répondre à ce titre.

Délégation/responsabilisation : des délégations sont possibles dans la culture décisionnelle.

Lisibilité/traçabilité : il est important de tenir compte de l'histoire.

Exemple/exemplarité : donner des exemples, prendre exemple sur, mutualiser nos expériences, témoigner... Du temps est nécessaire pour tout cela.

Gestion adaptée des temporalités : il convient d'essayer – cette observation est aujourd'hui communément admise – de réduire les écarts entre la prise de décision et les registres d'actions. Aujourd'hui, des statistiques établissent clairement que dans l'Éducation nationale, entre l'instruction d'une réforme et son observation concrète en tant que pratique régulière dans la classe de la part du professeur, douze ans sont nécessaires dans le premier degré, quatorze ans dans le second degré. Cela veut seulement dire qu'il faut du temps. Entre instruire 2005 et le voir concrètement dans la pratique, il faudra laisser du temps aux acteurs. Nous devons entrer ensemble dans une culture du résultat parce que nous devons atteindre des objectifs, parce que des jeunes attendent encore des places dans les institutions précédemment décrites par Mme la directrice adjointe de la DRASS, parce que des enfants porteurs de handicaps ou d'une différence majeure pour apprendre sont encore laissés pour compte dans les classes. Ce temps doit être réduit.

Il ne s'agit pas d'entrer dans un modèle de type pensée unique – voilà ce qu'est un enfant handicapé ; il est pris en charge de telle façon dans tous les cas à la bonne minute avec tel type d'action partenariale –, mais bien de fédérer nos approches pour porter un regard individuel sur chacune des situations, qui reconnaît le temps social, le temps culturel, le temps de loisir, le temps scolaire, tous les temps, et à travers ces temporalités, les douleurs, les souffrances, les appétences, des parents, des jeunes eux-mêmes, et des professionnels parce que la souffrance existe aussi – étymologiquement, « travailler » signifie « esclavage » – dans la prise en charge. Nous exerçons des métiers extrêmement difficiles. Accordons-nous pour partager ce qui peut être partagé et rendu commun, et en même temps, gardons nos spécificités, nos champs de compétences, identifions-les, faisons-les connaître au service d'une centration sur ceux-ci.

Patrick GUYOTOT

Merci pour ce discours clair, illustré, rationnel. La notion de rupture du contrat symbolique existe aussi dans les établissements du secteur médico-social, et je peux en témoigner pour les connaître parfois un peu de l'intérieur, notamment par rapport au sentiment du changement de public auquel les personnels sont confrontés dans les IME. Nous entendons souvent dire : « Je n'ai pas été recruté pour cela, je ne suis pas assez formé... »

Cette intervention nous permet également de comprendre que la difficulté de travailler dans des équipes pluri-catégorielles et dans le cadre de partenariats diversifiés ne trouve pas son origine dans le seul cotoiement de cultures professionnelles différentes, mais aussi dans celui de cultures sociologiques de références différentes. Un individu de culture personnalisante et un psychiatre ou un éducateur de l'ITEP de culture rationaliste auront du mal à s'entendre, et pas seulement parce que leurs professions sont différentes. Ce point devra être travaillé.

Jean Pennaneac'h nous propose maintenant une approche plus pragmatique, un témoignage sur la façon dont la question de la temporalité est mise en jeu dans le projet de vie de la personne handicapée, préalable à tout projet : plan de compensation, projet de scolarisation, projet de soins, projet professionnel, et la manière dont ces questions peuvent se traduire dans les actions, les services, les établissements, les dispositifs dont vous avez la charge.

L'ACCORD (DES TEMPS) DES PROFESSIONNELS AUTOUR DU PROJET DE L'ENFANT

Jean PENNANEAC'H

Directeur des services, Trisomie 21 Loire

Bonjour et merci de m'avoir invité à participer à cette réflexion. Je suis directeur de service, donc acteur de terrain, mais je n'agis pas directement auprès des personnes dont je m'occupe, majoritairement porteuses de trisomie 21. Je m'appuierai donc sur cette expérience et ce type de handicap, mais je pense que le contenu de mon intervention sera transverse par rapport à d'autres types de handicaps.

Ma présentation s'articulera autour de trois axes :

- ***l'importance du projet de vie dans la loi du 11 février 2005.*** Il me semble en effet que, paradoxalement, alors que cette loi ne modifie quasiment pas les réponses de terrain apportées, elle change considérablement la vie des personnes handicapées. La loi de 2002 portait sur les droits des usagers ; la loi de 2005 est plus centrée sur l'évaluation, l'attribution et les notifications, c'est-à-dire le système de décision et non celui des réponses. Les dispositifs sont les mêmes qu'avant 2005 – des CLIS 1, des CLIS 2, des UPI, des IME. Pourtant, nous avons tous l'impression de changements fondamentaux, certainement liés à la notion même de projet de vie.
- ***l'importance des familles, des parents.*** Je ne sais comment les qualifier : ce ne sont ni des donneurs d'ordres au sens strict, ni des partenaires au sens institutionnel. Ce sont des acteurs certes, mais qui occupent une place particulière. Les acteurs du secteur médico-social ont une interaction forte avec les parents dont les caractéristiques doivent être appréhendées dans le cadre d'un travail sur les temporalités.
- ***La définition du travail d'un SESSAD sur la question du temps.***

L'IMPORTANCE DU PROJET DE VIE DANS LA LOI DU 11 FEVRIER 2005

Certains articles de la loi explicitent très clairement le projet de vie.

Article 11 : « ... Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis. »

Nous ne nous situons plus dans une approche que nous pourrions qualifier de déféctologique. Nous ne sommes plus dans le repérage des incapacités, des dépendances, des déficiences, mais dans les aspirations, le désir. La réponse apportée ne dépendra donc pas strictement du niveau de handicap de la personne, mais bien de la représentation ultérieure d'une vie. Pour nous, professionnels, c'est un changement très fort puisque, à déficience équivalente, nous pourrions apporter des réponses radicalement différentes. Selon moi, cette base modifie le centre de gravité du système, puisque nous n'utilisons plus un guide barème.

Il convient donc de travailler sur l'expression du projet de vie. L'article 64 de la loi nous dit que « ... la maison départementale des personnes handicapées assure à la personne handicapée et à sa famille l'aide nécessaire à la formulation de son projet de vie... ». Voilà qui n'est pas simple à résoudre. En premier lieu, qu'est-ce qu'un projet de vie, pour nous, pour moi, pour eux ? Je ne sais pas si le terme a été bien pesé. Néanmoins, c'est un vaste chantier. Non seulement il faut avoir un projet de vie, mais en plus il faut pouvoir le formuler, c'est-à-dire en définir les

temporalités, appréhender un certain nombre de systèmes très complexes et en avoir un minimum de visibilité de réalisation. Or dans le champ du handicap, s'il y a bien un élément difficile à percevoir tant pour le professionnel que pour la famille, c'est bien l'avenir de la personne à moyen terme. Le travail de formulation n'est donc pas aisé, et nous le voyons bien puisque pour le moment, nous sommes encore pour les enfants à cette étape de la formulation du projet de vie, qui reste très vague, très succincte et nécessite sans doute un accompagnement.

La démarche de définition de projet de vie sous-entend l'évaluation des besoins. Ceci implique une prise en compte des aspirations des personnes et de la réalité du handicap – la définition du handicap dans cette loi prend en compte, au delà des particularités de la personne, celles de son environnement social –, mais pour créer un plan personnalisé de compensation. Un programme d'actions devra donc être élaboré, et une équipe pluridisciplinaire évaluera les besoins de compensation et d'incapacité sur la base du projet de vie et de références définies par voie réglementaire, c'est-à-dire par d'autres critères. La loi rappelle bien que c'est le projet de vie de la personne qui doit d'abord être pris en compte, et en particulier par les EPE.

Vient ensuite l'étape de la décision de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées. Dans le processus prévu par la loi, ce plan doit être proposé aux familles même avant la décision de la CDAPH ; celles-ci valident ou pas, avec un retour si elles ne valident pas. Dans mon département, le processus se déroule ainsi pour les adultes, mais pas tout à fait pour les enfants : l'équipe pluridisciplinaire émet une proposition qui est envoyée directement à la CDAPH qui transmet son avis aux familles ; le retour à l'étape intermédiaire de négociation n'existe pas.

Selon l'article 64, « ... une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées prend, sur la base de l'évaluation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire [...] des souhaits exprimés par la personne handicapée ou son représentant légal [...] les décisions relatives à l'ensemble des droits de cette personne, notamment en matière d'attribution de prestations et d'orientation... » C'est bien sur les souhaits exprimés par la personne ou son représentant légal qu'il convient d'appuyer sa décision. Pour moi, un des enjeux de la période actuelle et future est de parvenir à prendre en compte cette expression dans le traitement des demandes : sinon, la loi de 2005 sera morte. C'est bien cette capacité que nous aurons à entendre, à aider les personnes à formuler les projets de vie et à organiser les réponses en fonction de cela qui amènera le changement. Le processus est à l'œuvre, mais il est loin d'être arrivé à son terme.

La loi organise ce chaînage précis de la demande, depuis l'expression, en passant par l'évaluation des besoins, la construction d'un plan personnalisé de compensation dont le projet personnalisé de scolarisation est un élément, la validation par la CDAPH, jusqu'à la mise en œuvre. La loi prévoit que les personnes soient accompagnées tout au long de ce processus, avec un élément clé : le fait que les professionnels n'ont plus le droit de saisir une commission pour établir un plan de compensation ; seules la personne concernée ou sa famille en ont la possibilité. Des recours en termes de médiation et de conciliation sont néanmoins prévus si cet accompagnement n'est pas effectif. Ce processus semble linéaire, mais il peut être en boucle, car quand l'accompagnement existe, il peut aider à faire évoluer la représentation du projet de vie et à formuler de nouvelles demandes. Pour ma part, je dirige un service où l'âge des individus va de zéro à vingt ans ; le projet de vie se transforme au fil du temps avec des accompagnements de longue durée.

Ces approches sont certainement nouvelles, notamment pour les professionnels. Le temps institutionnel et le temps personnel ne se recouvrent pas : c'est la première difficulté. Entre la nécessité d'apporter une réponse à une situation donnée et la mise en œuvre d'un processus de cet ordre, les décalages sont importants, les familles se trouvant souvent dans l'urgence. Néanmoins, je trouve que celles-ci sont plus que patientes, au vu de leur situation personnelle et du temps qui s'écoule avant l'organisation des réponses. Entre le moment où un enfant rentre en UPI-collège et le temps où la première UPI-lycée a été mise en œuvre, il s'est passé plus que le

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

temps d'un parcours d'un élève en UPI-collège. Or nous avons l'indication de la nécessité de construire un tel lycée quatre ans après l'entrée de cet enfant en UPI-collège. Les parents vivent déjà dans ce temps-là, et nous, professionnels, administrations et institutions diverses, étions tellement soucieux de la mise en œuvre d'un système qui tienne à peu près la route que nous ne nous préoccupions pas encore de construire la suite. Ceci crée des dysharmonies, des « hétérochronies », en fait de fortes dysfonctions de temps et de temporalités.

Cette loi remet l'enfant et sa famille au centre du dispositif sur un mode différent, dans le sens où l'enfant est un acteur décisionnel très fort, et non l'objet de toutes les attentions. L'enfant a ou aura de plus en plus la capacité d'exprimer son désir et la volonté que les organisateurs des réponses adaptent ces dernières à ce qu'est un projet de vie ; tel est le sens de la compensation. Le centre n'est donc plus l'enfant handicapé passif qui serait l'objet de toutes les attentions techniques, expertes, bienveillantes, mais bien un sujet différent qui aura un autre poids dans la négociation des événements futurs. Là réside un changement important déjà initié par la loi de 2002-2 sur les droits des usagers, mais désormais encore plus fort. La temporalité de l'acteur central suppléera certainement de plus en plus la temporalité des institutions qui apportent les réponses. Jusqu'à présent, nous vivions dans un système où le temps médico-social ou scolaire, par définition, ordonnait l'ensemble du dispositif. Maintenant, l'acteur dit que cette temporalité doit être amendée avec sa temporalité, car c'est de son projet de vie qu'il s'agit. L'école et l'institution médico-sociale n'ont pas forcément intégré cette culture, car elles ont d'autres modes de fonctionnement qui viennent en contradiction ou en opposition avec le fonctionnement familial.

À titre indicatif, des dispositifs accompagnent les familles lors de la formulation et de la mise en œuvre du projet de vie : EQUAL, le Fonds social européen, et un projet avec lequel nous travaillons dans notre fédération au niveau national : « Les temps pour vivre ensemble », un titre qui n'est pas anecdotique dans le cadre de la réflexion de ce jour.

L'IMPORTANCE DES FAMILLES, DES PARENTS

Tout projet établit une relation entre le présent et le futur. Projeter, c'est jeter devant soi. Il est essentiel d'avoir une perception du futur et du présent, de travailler dans les deux dimensions en même temps. Ceci n'est pas simple. Jean-Pierre Boutinet donne une définition que j'apprécie, car elle renvoie à l'ensemble de ces implications : « Tout projet, à travers l'identification d'un futur souhaité et des moyens propres à le faire advenir, se donne un certain horizon temporel à l'intérieur duquel il évolue. »

Il convient donc d'identifier « un futur souhaité » – première complexité –, « les moyens propres à le faire advenir » – deuxième complexité –, « dans un horizon temporel » qu'il faudra fixer, peut-être avec un accord entre les différents acteurs sur les temporalités, la vitesse de mise en œuvre et les échéances.

Les personnes que j'accompagne, soit les parents d'enfants porteurs de trisomie 21, présentent certaines caractéristiques.

- **Le traumatisme de l'annonce.** Encore aujourd'hui, d'une manière générale, l'annonce est faite à la naissance. Avec les dispositifs de dépistage anténatal, la grande majorité des grossesses d'enfants porteurs de trisomie 21 ne sont pas menées à terme. Certaines familles choisissent de garder ces enfants, mais la plupart de ceux qui naissent n'ont pas été diagnostiqués comme porteurs de trisomie 21. L'annonce a alors lieu lors dès les premiers jours de la vie.

- **Un présent douloureux et injuste.** La douleur et l'injustice s'associent dans le moment présent, parce que l'enfant qui est là n'est pas celui qui était attendu, désiré. Cet écart entre l'enfant souhaité et l'enfant réel est très souvent vécu comme insupportable. Le nombre de personnes désirant garder un enfant porteur de trisomie 21 reste très faible, à cause des normes sociales et pour des raisons personnelles qui appartiennent à chacun – un cas est diagnostiqué

sur quatre cent quatre-vingt-sept grossesses ; un enfant sur quatre mille voit finalement le jour. Avant, les familles parlaient de fatalité. Maintenant, elles trouvent cela injuste, car elles pensent que cela aurait dû être diagnostiqué plus tôt. Notre représentation du diagnostic anténatal fait que les femmes sont persuadées qu'une erreur a été commise à un moment et que cet enfant n'aurait pas dû naître. Cette injustice est vécue d'une manière très aiguë. En parallèle, le futur s'obscurcit très fortement : on ne sait plus quoi faire de cet enfant en termes de projets humain, personnel, familial.

- **Un futur inexistant.** Tout projet de vie doit passer par la définition d'un futur, voire par un travail sur le présent. Les familles ne se trouvent pas dans une incapacité à penser, mais elles auront des difficultés particulières à lier ces deux axes de travail parce que l'annonce de la trisomie 21 est précoce – dans les premiers jours de la vie –, totale – dans la majorité des cas, la totalité des cellules du corps humain portent les trois chromosomes –, et définitive – dans l'état actuel de la science, cette maladie ne se guérit pas. Les caractéristiques de cette annonce marqueront donc très fortement le temps de ces familles.

Les enfants porteurs de trisomie 21, certainement comme ceux atteints d'autres handicaps, sont essentiellement caractérisés par la lenteur, soit une dilatation du temps. Ils ont besoin de plus de temps. Pour pallier cette lenteur d'apprentissage, de développement, il faut donner du temps. Or il me semble qu'une grande partie de la scolarisation sera marquée non pas par l'acte de donner du temps, mais par le sentiment des parents de manquer de temps à des moments particuliers.

- **Dans l'instant.** Les trisomiques 21 ont un temps de latence plus important que les autres : le temps d'assimiler une information, de la comprendre, de résoudre le problème posé, de formuler la réponse et de l'énoncer est sensiblement plus important que chez les autres enfants. Les modalités de réponses des élèves, au sein d'une classe, seront donc différentes. Or, nous vivons à l'époque de la réponse instantanée. Nous ne supportons plus les blancs, les temps de latence, cette dilatation. La réponse doit être immédiate. Mais ces enfants-là ne fonctionnent pas ainsi. Notre époque péjore donc encore plus leurs caractéristiques. Or, il ne faut pas couper ce temps de latence, sans quoi ces enfants ne peuvent pas aller jusqu'au bout du processus de réponse ; on finit alors par les empêcher de penser au sens propre.

- **Dans la semaine.** Les enfants doivent aller à l'école pour apprendre à être élèves. Or l'école se donne de moins en moins de temps pour fabriquer des élèves. Elle exige de plus en plus que l'enfant qui arrive soit déjà formé, en connaisse les codes de fonctionnement et les attentes. Venir deux demi-journées par semaine ne permet pas de devenir un élève, car cela prend plus de temps. D'un côté, l'école reconnaît que ces enfants auront besoin de temps pour devenir des élèves, mais de l'autre, elle demande aux familles de les faire venir deux demi-journées par semaine parce qu'ils sont plus lents, parce qu'ils ne connaissent pas le fonctionnement de base de la classe, que l'enseignant ne pourra pas s'en occuper et qu'ils ne seront pas bien. Les familles sont donc confrontées à des situations compliquées. Je ne mets pas en cause la bonne volonté des enseignants, mais je constate qu'il est maintenant dans la norme de commencer l'école progressivement, en fonction des attentes de l'enseignant, et non du projet de vie des familles. L'espace de négociation est là extrêmement important, et le temps proposé aux enfants ne doit pas être trop partiel en termes de scolarisation.

- **Tout au long de la scolarité.** Les trisomiques 21 n'apprennent pas aussi vite, pas aussi bien, et l'école est ainsi faite qu'elle est normée par étapes : l'école maternelle jusqu'à sept ans, l'école primaire jusqu'à douze ans, l'école secondaire jusqu'à seize ans, éventuellement le lycée jusqu'à vingt ans. Ceci produit, selon moi, des parcours scolaires ambitieux mais frustrants. Ambitieux, parce que je n'aurais pas pu énoncer ce parcours scolaire devant vous il y a dix ans. À l'époque, les familles n'imaginaient pas que leur enfant irait au collège un jour. L'ambition est donc là, mais la frustration aussi, car parallèlement, l'école maternelle « se primarise ». Pour ma part, j'ai la représentation d'une grande section qui devient de plus en plus une propédeutique du CP, avec

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

une acquisition effective d'apprentissages et de manières d'être qui seront mis en œuvre au CP. Des enfants sont donc maintenus en maternelle – c'est particulièrement vrai dans mon département –, et font une année supplémentaire de maternelle sans accéder à la grande section, ce qui péjore forcément le futur en terme de comportement pour entrer dans une CLIS 1 voire un CP. Ces enfants quitteront donc la maternelle avec le sentiment très fort qu'ils n'y ont pas acquis toutes les compétences que la maternelle était censée apporter. Les familles doivent donc renoncer à un objectif qui paraissait pourtant atteignable dans leurs représentations : l'acquisition des compétences normées de l'école maternelle par l'enfant trisomique 21, ce qui correspond en plus de manière générale à la représentation des enseignants, à savoir que c'est entre ce qui est poursuivi à l'école maternelle et les compétences des enfants que l'écart sera le plus faible dans leur parcours scolaire. Par ailleurs, il n'est pas marginal actuellement d'amputer une partie de ces compétences, notamment par la difficulté d'accès à la grande section. Ceci n'était pas un souci majeur il y a dix ans ; aujourd'hui, rares sont ceux qui parviennent à négocier une entrée en grande section.

Des apprentissages fondamentaux sont inachevés à l'école élémentaire : on quittera l'école élémentaire sans savoir très bien lire, écrire, compter. J'ai cru comprendre que les nouveaux programmes mettaient à nouveau l'accent sur ces apprentissages fondamentaux. Après un passage en classe ordinaire de type CP, CE1, plus généralement de CLIS 1, ces enfants quittent l'école élémentaire avec une maîtrise très variable de ces outils, en étant loin d'être arrivés au terme d'apprentissages nécessaires suffisants pour être autonomes par rapport à la lecture, à l'écriture et au calcul. Déjà, les familles seront informées qu'il faut quitter le temps de ces apprentissages fondamentaux, quitter cette période de structuration pour aller vers autre chose. Nous générerons donc une deuxième frustration, puisqu'on ne laissera pas le temps à ces enfants d'apprendre à lire et à compter, en étant toutefois conscient de la complexité que cela peut générer d'accueillir des jeunes de quatorze ans en école élémentaire.

En UPI, les objectifs de l'école changent : il s'agit d'acquérir des savoirs communs qui permettent d'avoir une identité commune ; nous ne situons plus sur les apprentissages instrumentaux. Les apprentissages du collège ne nous servent pas forcément socialement, mais nous donnent un sentiment d'appartenance à une communauté grâce à des savoirs partagés. Le collège a cette fonction. Mais la difficulté est que, en classes de quatrième et de troisième, l'écart entre les contenus programmatiques proposés et les compétences cognitives des élèves concernés grandit. La première manière de pallier cette difficulté est de ne plus scolariser ces enfants dans des classes ordinaires – on ne fait donc que du recrutement en UPI ; la deuxième manière est de commencer à travailler sur le projet professionnel, en mettant en place des stages en entreprise. Du temps sera organisé à l'extérieur de l'école pour pallier l'éventuelle impossibilité à faire participer ces enfants aux enseignements communs en quatrième et en troisième. Nous ne nous situons déjà plus dans la culture commune.

Enfin, en lycée professionnel, le travail portera également sur des qualifications pour l'acquisition de compétences professionnelles. Les enseignants sont tiraillés entre l'objectif du CAP ou celui de l'insertion, ce qui génèrera des frustrations.

À chaque étape d'orientation, les parents revivent l'annonce du handicap. Ils savent bien sûr qu'ils ont un enfant trisomique ; et quand ce dernier quitte l'école maternelle, l'école primaire, le collège, le lycée, ces parents s'entendent dire qu'ils ont un enfant porteur de trisomie 21. En rejouant cette scène inaugurale à chaque fois, nous troublons à nouveau les temporalités entre les acteurs, et nous remettons les familles en grande difficulté pour négocier avec l'école.

LA DEFINITION DU TRAVAIL D'UN SESSAD SUR LA QUESTION DU TEMPS

Faut-il aller vers une confusion des temps et des lieux dans notre action ? L'école est le seul temps social à partir duquel tout devrait être organisé dans l'accompagnement des enfants handicapés. Faut-il tout mettre dans l'école : les soins, l'éducatif, l'apprentissage ? Cette posture entraînerait alors des risques de confusion des lieux : l'école deviendrait l'Institution, à côté de l'autre institution qu'est la famille. Ceci deviendrait alors le pendant de ce qui existait historiquement entre l'institution médico-sociale, l'IME où on fait tout, et la famille.

Je pense qu'il est important de faire du soin à l'école pour deux raisons :

- il ne faut pas envahir le temps social libre des familles, des fratries ; entre 8 heures 30 et 17 heures, il n'est pas nécessaire d'ajouter de la rééducation ou un groupe éducatif qui va désorganiser le fonctionnement familial ; il est important de préserver un temps non envahi par du soin ;
- faire du soin dans une école, c'est investir un espace non prévu pour cela, afin de permettre à chacun de penser la compétence de l'autre ; c'est dire aux enseignants que la pédagogie seule ne résoudra pas tous les problèmes de ces enfants, et qu'il faut tenir compte du social, du coût à être intégré pour une personne en terme d'identité.

Il convient donc de travailler sur cette réciprocité de repérage. Faire du soin à l'école amènera les enseignants à ne plus penser le soin sur le mode du mystère et de l'absence. On n'extrait plus un enfant pour aller faire je ne sais quoi je ne sais où avec je ne sais qui ; il n'est pas là, et je gère un temps enlevé mais n'ayant aucune fonction dans l'organisation de la semaine de l'enfant. Par ailleurs, faire du soin à l'école forcera le thérapeute à penser que la seule toute-puissance du soin ne permettra pas à l'enfant d'avancer ; une relation avec du social est également nécessaire.

J'avais demandé aux professionnels du SESSAD de renoncer au territoire : nous n'avons plus de lieu ; nous allons dans les familles, les centres sociaux. Maintenant, je vais leur demander de renoncer au temps : ce n'est plus leur temps qui compte ; c'est celui des partenaires. Renoncer à l'espace et au temps pour des professionnels médico-sociaux, ce n'est pas simple. Il leur reste leur intelligence, leur identité professionnelle, le fait de savoir ce qu'ils font dans les lieux où ils vont au moment où ils s'y rendent. Si nous ne souhaitons pas ajouter du temps par-dessus les temps, il est nécessaire de s'inscrire dans le jeu, dans l'interstice, dans un projet de vie, là où il y a des possibilités, afin de parvenir à une cohérence. Il ne faut pas imposer des démarches contraintes à des systèmes déjà contraints, ce qui est le cas de l'école, très normée, qu'il faut accepter telle quelle. C'est d'ailleurs pour cette raison que les parents d'enfants handicapés veulent y mettre leurs enfants. Enfin, il faut permettre aux uns et aux autres d'anticiper, d'accompagner, aussi bien l'école que la famille. Le collège ne dure que quatre ans, il convient de préparer l'avenir, afin de ne pas vivre une situation d'urgence. Je demande aux professionnels d'accompagner une définition de l'avenir pour construire du présent, et non pas d'utiliser du présent pour voir quel pourrait être un avenir. Accompagnons une définition de l'avenir. À ce titre, il ne me semble pas, aujourd'hui, que les équipes de suivi de scolarisation soient le bon outil. Parfois, ces espaces institutionnels ne me paraissent pas coordonnés. Des intervenants sont amenés à y faire des annonces sans que leur contenu ait été travaillé de manière partenariale. Il y a là en plus une confusion du temps et de l'espace lorsque sont demandés au titre de la scolarisation des renseignements sur la psychomotricité, la psychologie, l'affectif, etc., pour savoir s'il va rester à l'école ou pas. Ces équipes de suivi de scolarisation n'auront de sens, selon moi, que lorsque nous nous situerons dans une démarche de projet de vie, donc de projet de scolarisation et que nous, professionnels, nous aurons comme mission d'accompagner la définition de l'avenir.

Patrick GUYOTOT

Merci pour cet exposé qui prépare parfaitement les ateliers de cet après-midi. Je pense que la confusion des lieux et des temps est effectivement au cœur de nos préoccupations et de ce que nous avons voulu inscrire dans cette journée. Faire du soin à l'école, est-ce faire du soin dans les locaux de l'école, sur les temps de scolarité ? L'un prime-t-il sur l'autre ? Dans le cas de l'école à l'hôpital, comment faire comprendre aux médecins que les priorités ne sont pas toujours les mêmes ? Il convient plutôt de s'interroger sur la nécessité pour l'enfant de privilégier dans son projet de vie à un moment telle approche éducative, soignante, scolaire, etc.

DEBAT AVEC LA SALLE

Intervention de la salle. *Je suis éducatrice spécialisée à Aubenas, en Ardèche. Ma question s'adresse à M. Didier Quef et concerne le pouvoir. Ne pensez-vous que c'est le manque d'introspection et de travail sur soi au niveau des représentations concernant le handicap qui entraîne la méconnaissance des autorités de compétence sur le terrain ?*

Didier QUEF. Vous posez une question centrale, essentielle par rapport à tout acte professionnel. J'ai envie de répondre avec deux phrases de Platon: « Connais-toi toi-même » – ceci est valable pour tout le monde – ; « nul n'entre ici s'il n'est géomètre, nul n'entre ici s'il n'est que géomètre. » Dans tout milieu professionnel qui a pour vocation l'insoutenable légèreté de l'être et l'humain, la connaissance de soi en tant qu'acteur est un devoir constitutionnel et professionnel. On peut ajouter à cela que la psychanalyse n'est pas l'unique méthode en Europe de connaissance de soi. Je connais de nombreux professionnels qui, par l'analyse collaborative des pratiques entre acteurs, via une partie de golf ou une séance de piscine, se font autant de bien pour la connaissance de soi qu'une séance de psychanalyse. Mais il est vrai que c'est une méthode reconnue.

Intervention de la salle. *J'interviens en tant que parent d'une jeune fille de dix-sept ans porteuse d'une maladie génétique rare et intégrée en UPI de lycée professionnel. Les SESSAD sont essentiels. J'ai entendu le discours relatif aux enseignants qui restent un peu sur leurs positions. Je pense que les choses ont évolué, notamment depuis l'entrée des SESSAD dans les écoles, parce que nous avons pu commencer à discuter en équipe autour de l'enfant. Il me semble évident que du temps manque : un temps de confrontation, de discussion. Par ailleurs, SESSAD et école ont pu faire lien autour de la famille. Pour les parents, se disperser entre les services de soins et l'école était insoutenable. Pouvoir avoir des gens qui communiquent et qui renvoient à la famille des informations, c'est essentiel. J'ai entendu parler de mille places de SESSAD qui ouvriront en Rhône-Alpes : je suis rassurée. Quand un enfant est sur liste d'attente, il a une notification, il a donc un SESSAD. Comment connaît-on les besoins en SESSAD, et comment ces besoins ont-ils été évalués en Rhône-Alpes ?*

Jean PENNANEAC'H. Je ne fais pas partie de la programmation. Je ne suis pas dans les secrets des PRIAC et des modes d'évaluation. Je sais qu'en tant qu'association porteuse de projets, nous faisons valoir des besoins, et nous formulons des propositions auprès des autorités de tutelle. Par ailleurs, je pense que le SESSAD est un outil très contemporain par rapport aux besoins des personnes. Pour autant, je ne suis pas sûr que les indications soient toujours bien pesées. Une vertu quelque peu magique lui est alors conférée, sans laisser par exemple la liberté aux parents de choisir d'autres types de systèmes, mais aussi des dispositifs plus légers. Néanmoins, j'entends bien vos propos, et je sais que pour une grande partie des élèves en UPI, c'est un outil extrêmement pertinent et souvent performant.

Éliane CORBET. Le premier niveau porte sur l'évaluation des situations de vie de chacun par des équipes pluridisciplinaires. Vient ensuite la décision de la CDAPH pour un plan de compensation, au sein de la Maison départementale des personnes handicapées. Une analyse des besoins

agregés est également menée afin de disposer de données sur un territoire. Ces travaux sont régulièrement conduits lors des travaux de planification. L'enjeu est d'en avoir une observation continue au-delà des seuls travaux de planification. Nous disposons donc d'estimations plus que de quantifications.

Anne MICOL. Madame Leuridan a évoqué précédemment les huit cents places ouvertes depuis cinq ans, et annoncé les mille places programmées dans le PRIAC 2008-2012. Le PRIAC est un outil de programmation qui s'appuie sur les travaux de planification menés dans les départements et inscrits dans les schémas départementaux. Il essaie de programmer au niveau régional de manière synthétique et prévisionnelle la création des divers équipements dans chaque département. C'est un outil de programmation prioritaire de l'État dans les départements, mais qui s'appuie sur l'évaluation des besoins repérés dans chaque département par les travaux de planification.

Intervention de la salle. *Je suis enseignante spécialisée, et je travaille dans un réseau d'aide. L'intervention de Didier Quef m'interpelle. La veille, une école primaire de Vénissieux était fermée le personnel était en grève, un élève de CM2 est ingérable ; il est très violent envers le personnel et ses pairs. Est-ce la culture personnalisante de l'équipe pédagogique, est-ce leur culture conservatrice qui a poussé les enseignants à alerter sur les troubles du comportement, à ouvrir un débat, à remettre en question la déscolarisation de l'élève proposée par l'IA – la seule solution qui ait été proposée ? Je n'en suis pas sûre. Les enseignants sont très seuls devant un enfant différent, ils en ont peur, ils craignent cette solitude. La formation des enseignants, on sait ce qu'elle est : il n'y a plus de formation continue ni de remplacement ; depuis février, lorsque la CDA notifie une AVS, aucune suite n'est donnée ; l'avenir des réseaux est incertain, nous sommes inquiets ; apparemment, nous serions plutôt orientés vers les difficultés d'apprentissage, mais pas pour aider des collègues à accueillir des enfants différents ; quant à l'augmentation des effectifs et à la suppression des postes, je ne pense que cela puisse aider les élèves, les enseignants et les enfants en situation de handicap. L'avenir de l'application de cette loi à laquelle nous sommes fortement attachés dépend certes de bonne volonté, de cultures, mais aussi des moyens, et j'ai peur.*

Didier QUEF. Votre intervention, dépourvue de question, résulte d'une observation à partir de votre posture d'acteur, et j'ai un profond respect pour ce type d'expression. Néanmoins, quelle que soit notre culture professionnelle, le respect des autres, la mise en pratique du travail collaboratif a une visée avec les moyens dont nous sommes dotés, et peut nous faire agir dans deux directions : militer pour avoir les conditions de travail que vous estimez être possibles et les meilleures pour la prise en charge dans votre classe et continuer à se former, ou alors présenter les moyens de l'État et la façon dont ils sont répartis avec des objectifs qui intègrent la dimension de la prise en charge de la différence. Et là, votre remarque doit être adressée au citoyen qui, par son vote, exprime une conduite politique mettant en place des ministres et des exécutifs au service de son application. D'une part, nous devons être conscients ensemble que le métier que nous exerçons est très difficile, et il est tout aussi difficile de personnaliser des parcours de scolarisation d'élèves handicapés que de former des enseignants en IUFM. D'autre part, une solution complémentaire au fait de défendre nos moyens et en même temps d'utiliser ce qu'on nous donne est de travailler ensemble, et ce n'est pas une vision utopique de la réalité humaniste, mais une vision réaliste. Débattre des finalités de l'école, du cadre politique – c'est ce que nous venons de faire –, c'est intéressant pour tout le monde.

Jean-Paul VIGNOUD. Je voudrais réagir à l'intervention de M. Pennaneac'h sur la notion d'école qui ne laisse pas le temps à l'enfant. Dans ce domaine, il faut se méfier du temps de l'illusion. Il est vrai qu'il y a quelques années, certaines écoles maternelles acceptaient des élèves porteurs de trisomie 21 et quand c'était le cas, leur réponse se situait essentiellement, pour l'avoir vécu sur le terrain, sous forme de garderie essentiellement. Dès qu'arrivait la problématique de l'entrée à l'école élémentaire, les affaires étaient closes. Aujourd'hui, et j'ai beaucoup apprécié les propos

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

tenus précédemment par madame parent d'élève, même si parfois il y a de l'impatience, l'école a beaucoup progressé. Nous essayons, et la loi de 2005 nous y aide, de proposer un parcours scolaire associant différents acteurs et sans oublier l'école, lieu d'apprentissage, permet par la complémentarité, en donnant du temps – il est vrai qu'il faut parfois encore progresser dans ce domaine –, d'exprimer la volonté de l'équipe au sein de l'école. Elle n'est pas encore totalement réalisée, mais je tiens à rendre hommage au travail des enseignants. C'est aussi l'occasion pour ces services externes qui fréquentent l'école d'accepter de mieux la connaître, et réciproquement, et en se connaissant mutuellement, progressivement de mieux s'accepter, afin de se reconnaître et d'être complémentaire. Il est vrai qu'il nous faut ensuite répondre au mieux à la répartition des besoins et donc des moyens ; nous devons faire des choix. Dans certains secteurs, ce travail est engagé ; dans d'autres, il nous faut parfois le stimuler. Des fonctionnements professionnels immobiles n'ont plus place aujourd'hui à l'école car, quelles que soient les fonctions, y compris dans les réseaux d'aide, il y a des évolutions potentielles visant à ce que chaque élève soit scolarisé avec ses différences, et il nous revient au travers des accompagnements divers dont les dispositifs adaptés qui existent et se multiplient – unités pédagogiques en lycées professionnels, en cités scolaires, afin qu'une approche des enseignements technologiques puisse également exister. Il y a quelques jours, à Bellegarde, j'ai rencontré une équipe qui me disait que finalement, l'existence d'une unité pédagogique d'intégration dans un établissement scolaire et dans une cité scolaire était en train de métamorphoser aussi les pratiques pédagogiques, et par ce biais, conduisait les uns et les autres à agir autrement et parfois, à mesurer que peut-être les moyens pouvaient être répartis autrement.

ATELIER 1 LES PREMIERS TEMPS : LA PETITE ENFANCE

Animation :

Maryse METRA

Formatrice à l'IUFM de Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1

Synthèse :

Ariane CHARLES

SSEFIS Recteur Louis (OVE)

► ARGUMENT

L'accord des temps ... Qu'en est-il dans le domaine de la petite enfance ? Quelle alternance entre les temps scolaires et les autres formes d'accueil ? Avec quelle prise en compte des temps et rythmes de l'enfant et des temps des parents ?

A partir des présentations de nos trois intervenants, nous essaierons de penser cet accord des temps :

- pour l'enfant lui-même afin de lui permettre de construire une permanence des relations dans un sentiment de sécurité,
- pour répondre aux besoins des parents : lieu d'appui, de rencontres entre eux et avec des professionnels,
- au regard des institutions : quels sont leurs devoirs ? Leurs besoins en termes de formation ? Comment développent-elles leurs savoir-faire ? Avec quel partenariat ?

Comment éviter les risques de morcellement, de vide, de discontinuité ? A quelles conditions créer des environnements « suffisamment bons » ?

Autant de questions qui se poseront à nous et alimenteront nos échanges.

► TEMOIGNAGE

Monsieur Xavier BONTE

Directeur des IME, SESSAD et halte garderie « le Clos fleuri », Haute-Savoie

Présentation de la halte garderie les « Moussaillons »

Cette structure a pour vocation d'accueillir des enfants valides et des enfants en difficulté (handicap, retard de développement, comportement ...).

L'équipe a œuvré pour développer un réseau et se faire reconnaître comme structure permettant une première socialisation, si bien que les Moussaillons sont sollicités par différents partenaires pour des enfants de 3 à 6 ans.

Pour certains enfants, l'entrée en école maternelle coïncide avec la « découverte du handicap » ; « les Moussaillons » sont alors présents : soit pour accueillir l'enfant sans solution, soit pour favoriser une scolarisation à temps partiel en accompagnant parents et instituteurs. Ils sont aussi là, lorsqu'arrivés à la Toussaint, les parents essuient le refus d'une poursuite de scolarité.

L'anticipation du passage de la halte-garderie à l'école est une clé de réussite : pour une rentrée scolaire en septembre, c'est dès le mois de mars qu'ont lieu les premières rencontres avec le référent scolaire, la famille, l'école ... Prévoir ce qu'il va se passer avec un balisage dans le temps conduit à une meilleure intégration.

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

Pour les plus grands, la halte-garderie reste toujours disponible pour soutenir cette scolarisation car les enfants sont soumis à des rythmes intensifs avec des emplois du temps plus chargés compte tenu des soins, et l'équipe favorise les liens entre professionnels.

► **TEMOIGNAGE**

Dr Marie-Claude ASTIER

Responsable du service médical scolaire de la Ville de Lyon, en charge du dossier handicap (DPSE)

L'action de sensibilisation menée par la ville de Lyon en partenariat avec l'Éducation nationale

L'action « Vivre ensemble à l'école » poursuit 3 objectifs en évoluant tant auprès d'enfants que d'adultes et partenaires :

- mieux inclure à l'école l'enfant handicapé,
- sensibiliser les enfants et les adultes de l'école à la problématique du handicap,
- contribuer à l'éducation de citoyens ouverts et responsables.

Cette sensibilisation s'est faite sur une progression régulière entre 2002 et 2007 auprès de 1625 enfants grâce à des actions mises en place par des personnes handicapées, des parents et des professionnels sous forme de témoignages, d'échanges, de jeux et mises en situation avec spectacles en contes.

La préparation avait été réalisée au préalable dans un projet d'école en partenariat avec les enseignants, des associations et l'équipe DPSE de la Ville de Lyon.

La sensibilisation des adultes a commencé en 2005 par une conférence de Charles Gardou auprès de tous les professionnels de la circonscription du 2nd et 7^{ème} arrondissement (enseignants, personnel municipal et représentants des parents, soit 700 personnes) puis a été renforcée par des actions de proximité.

Sur cette année, une première journée organisée dans le cadre de la formation des ATSEM a été l'occasion de mener une matinée informative avec enseignant référent, enseignant relais médecins, tandis que les tables rondes organisées l'après-midi ont permis de faire des propositions sur la prise en compte du handicap pour une meilleure reconnaissance professionnelle et une clarification des rôles entre ces professionnels et les EVS.

► **TEMOIGNAGE**

Michel BOUTIN

Directeur du CAMSP de la Duchère (ARIMC)

Mission du CAMSP et principes d'action

L'accompagnement porte sur des enfants dès la fin de leur première année jusqu'à leurs 4 ans. Selon lui, pour intégrer une école on s'y prépare en commençant à sortir du lien préférentiel individuel avec l'adulte. Une prise en charge dès la plus jeune enfance permet de mieux élaborer et d'aménager le projet d'orientation.

Pour se faire, le CAMPS a mis en place des activités de groupe :

- Un groupe « parcours » dans l'objectif de développer les possibilités de se déplacer sans être accompagné systématiquement : monter les escaliers, se mouvoir sur l'herbe
- Un groupe « communication- action » travaillant sur l'écoute, l'échange avec les autres, détecter et utiliser les signes verbaux et non verbaux et prendre la parole.

- Un atelier portant sur un apprentissage pré-scolaire : collaboration, compréhension des consignes, production et travail en groupe.

Le CAMPS prépare au passage de la relation duelle (essentiellement présente dans une démarche de rééducation) aux relations multiples et groupales dans le cadre d'une éducation collective.

L'équipe du CAMPS peut être présente dès l'inscription à l'école ; les professionnels soutiennent en tant que tierce personne la présentation de l'enfant et peuvent en cas de besoin étayer l'enseignant et être présents sur le temps de classe. De la même manière, un orthophoniste ou un ergothérapeute peuvent intervenir ponctuellement, notamment pour la mise en place de matériel adapté.

Cette information professionnelle encourage la place à faire pour l'autre dans sa différence.

L'équipe du CAMPS a une attention toute particulière sur le temps social à préserver et faire que les enfants avec leur handicap puissent suivre les rythmes de leur classe d'âge.

Même si les enfants bénéficient d'une éducation spécialisée, il est important comme tout à chacun qu'ils partagent l'espace citoyen que représente l'école, mais aussi par ailleurs ;

- Que le temps scolaire soit suffisant tant pour les enfants que pour la famille,
- Que ce temps soit fraternel et adapté pour que le rythme de l'enfant handicapé puisse rejoindre celui des autres.
- Qu'il y ait un équilibre dans la répartition entre les espaces dédiés à la scolarité et à la rééducation.
- Que ces temps ne soient pas simplement subjectifs mais qu'ils soient réguliers, fiables et inconditionnels.

Il faut aussi réserver la possibilité aux enfants d'investir des espaces avec leurs pairs pour éviter l'épuisement et la dévalorisation.

Les perspectives à venir du CAMPS, si la République le permet, seraient de s'inscrire dans un « entremêlement » de l'éducation spécialisée et de l'enseignement avec des dispositifs CLIS en maternelle ¹ ou d'un IME au sein d'une école.

¹ Note : Le CREAI Rhône-Alpes peut se détacher de certaines opinions émises par les personnes intervenant dans le cadre des ateliers, en l'occurrence s'agissant de l'idée de créer une CLIS en maternelle, à laquelle il n'est pas favorable dans l'absolu.

ATELIER 2

LE POLYHANDICAP : UNE TEMPORALITE SPECIFIQUE

Préparation et animation :

Camille GILIBERT

Conseillère technique, CREAI Rhône-Alpes

Synthèse :

Audrey VIARD

Conseillère technique, CREAI Rhône-Alpes

► ARGUMENT

Le quotidien des enfants polyhandicapés se construit au rythme d'une temporalité très spécifique, de « ritualisations » pouvant induire un sentiment d'immuabilité.

- Comment organiser les stimulations dans le temps pour échapper à l'a-temporalité ?
- Comment articuler diverses interventions rendues nécessaires par la complexité du handicap ?
- Quel temps pour l'enfant, pour la famille, pour les loisirs ?
- Quelle place pour une scolarité adaptée ?

Le législateur de 2005 a introduit l'objectif de scolariser tout enfant ou adolescent en situation de handicap. Comment mettre en œuvre cet objectif s'agissant des enfants les plus gravement handicapés ? Une expérience, conduite dans le Rhône, de mise à disposition d'un enseignant spécialisé dans trois établissements pour enfants polyhandicapés, constitue une illustration extrême de la notion de scolarisation « pour tous ».

Elle nous heurte dans nos représentations de ces enfants qui nous apparaissent comme prisonniers de leur corps et dont on s'interrogeait il y a encore deux siècles sur l'« éducabilité » même. Elle questionne d'ailleurs la définition du polyhandicap.

D'un point de vue pédagogique, cette action prend des airs d'aventure et d'expérimentation. Quelles références, quels repères, quels outils pour l'enseignant ?

Le témoignage à plusieurs voix de quelques acteurs de cette expérience nous permettra de dégager les premiers éléments d'analyse et pistes de travail à propos de cette voie à peine explorée...

► INTRODUCTION

Les personnes polyhandicapés étaient appelées encéphalopathes ou « arriérés profonds ». Pour ces personnes dont le taux de mortalité est très élevé, les pronostics d'évolution étaient considérés comme nuls. Alors que l'on se posait la question de leur éducabilité même, on note actuellement une prise de conscience des capacités des personnes polyhandicapées et des moyens à mettre en œuvre pour développer ces potentialités. Cette position tient à un changement de regard récent de la société

En 1989 les annexes XXIV définissent l'organisation des conditions particulières de soins et d'accompagnement des enfants handicapés – l'annexe XXIV ter concernant le polyhandicap.

Celle-ci indique que l'action des établissements ou services à destination d'enfants polyhandicapés comporte :

- L'accompagnement de la famille et de l'entourage habituel de l'enfant, notamment dans [...] l'apprentissage des moyens de relation et de communication ;
- L'éveil et le développement des potentialités selon des stratégies individualisées ;
- Un enseignement adapté pour l'acquisition de connaissances

En 2005, la loi du 11 février « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » confirme et prolonge ces éléments en posant le principe de la scolarisation pour tous. Mais comment la mettre en œuvre pour des enfants polyhandicapés ?

Le groupe polyhandicap France fait des propositions à travers le plan d'action polyhandicap :

« Tout au long de sa vie, la personne polyhandicapée est capable d'apprendre et de s'en réjouir : comme tout le monde, elle a donc droit à une éducation continue, si possible à une scolarisation adaptée à ses attentes, ses domaines d'intérêt, ses capacités d'attention et de mémorisation, ensemble certes fluctuant, diversifié mais toujours perceptible à la condition expresse qu'on cherche à l'extérioriser patiemment.

Pour développer ce potentiel intellectuel, propre à chacun, mais non ou guère « testable », il importe de se laisser guider non plus par son apparence mais par son âge réel. On doit avoir recours successivement à divers moyens d'enrichissement de la pensée et à des stimulations sensorielles adaptées : l'utilisation par l'équipe éducative des A.V.Q. pour acquérir les notions de temps (avant, après...), d'espace (devant, derrière...), la reconnaissance des goûts, des textures, des odeurs, la reconnaissance des couleurs, puis des formes, des grandeurs, des quantités ... En quelques années, plus ou moins vite, plus ou moins élaboré, s'ouvre l'accès à la symbolisation et donc à de nombreux acquis pré-scolaires et mêmejj élémentaires.

Mais les conditions à remplir pour le développement intellectuel progressif sont rigoureuses : dépistage et corrections dès que possible des troubles visuels et auditifs si souvent associés ; des aidants suffisamment nombreux et soutenus pour assurer le bain de langage continu ; l'adjonction à l'équipe éducative de la coopération régulière des éducateurs, psychomotriciens, orthophonistes, ergothérapeutes (par ex. pour les enseignements assistés par l'ordinateur – EAO) et enfin de l'aide régulière d'enseignants spécialisés, au besoin itinérants, complétant de possibles essais en maternelle. »

Dans le département du Rhône la mise à disposition par l'Inspection académique d'un poste d'enseignant spécialisé auprès d'enfants polyhandicapés permet d'engager une réflexion concrète et circonstanciée sur cette question.

► **TEMOINS**

Myriam BRONNER

Directrice de l'IME « L'Espérance » (ADAPEI), Rhône

Nous avons commencé au sein de l'IME à réfléchir sur ce que pourrait apporter à certains enfants une prise en charge pédagogique, de tenter de repérer les différences entre une activité sensorielle ou sensori motrice et une activité à caractère scolaire. Sommairement, nous avons fait le double constat que les enfants, dans le cadre des activités que les professionnels de l'IME proposent, sont essentiellement sollicités par le biais de la sphère perceptive – c'est aussi par ce biais là qu'ils communiquent (sourire, regards, toucher, cris) ; et que pour certains enfants cela ne semblait pas suffisant.

Une fois acquise la relation de cause à effet, la conscience d'une certaine continuité dans le temps et l'espace, la notion d'altérité, il nous a semblé que les conditions étaient réunies pour proposer à ces enfants des apprentissages plus théoriques nécessitant une mise à distance et cela dans un cadre collectif et non individuel, afin de socialiser les éventuels apprentissages.

Nous avons donc interpellé l'inspection académique au printemps 2006 en collaboration avec l'IME les Sittelles pour demander un « temps » d'enseignant pour les 2 IME.

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

Le projet a retenu l'attention de l'Inspecteur d'Académie, même si dans un premier temps, il nous rappelle que c'est la CDAPH qui doit statuer sur la possibilité d'un projet personnalisé de scolarisation, et non les professionnels de l'IME.

Ce projet de scolarisation d'enfants très limités à la fois sur le plan moteur et sur le plan mental s'est mis en place courant 2007 avec un soutien fort des services de la DDASS et de l'Éducation Nationale. Il a abouti à une mise à disposition d'une enseignante pour 3 IME à la rentrée 2007.

A l'IME Espérance 8 enfants âgés de 5 à 12 ans bénéficient de cette prise en charge sur deux séquences d'une heure par semaine.

Nous ne parlons pas d'école, mais d'atelier pédagogique. Chaque groupe est accompagné d'une éducatrice de jeunes enfants ou d'une éducatrice spécialisée. L'atelier ne fonctionne qu'en présence de l'enseignante - garante de la pédagogie utilisée - ce qui n'empêche pas les éducatrices de reprendre les activités dans un autre contexte.

Les capacités des enfants n'ont pas été testés en amont : il n'existe actuellement pas d'outils qui permettraient d'évaluer les possibilités cognitives d'un enfant qui ne parle pas, ne se déplace pas ... la décision a été prise en réunion pluridisciplinaire, en fonction d'un consensus sur les potentialités perçues de l'enfant par chacun : capacités ou volonté de communiquer, capacités d'imitation, intérêt au collectif essentiellement.

La scolarisation n'est qu'un des axes de leur projet individuel, il se décline à côté du projet de soin et d'éducation. Cet atelier est donc pour l'instant perçu par les parents et les professionnels comme un atelier parmi d'autres au service du projet de l'enfant : c'est un moyen pour atteindre des objectifs élaborés et discutés entre parents et professionnels.

Beaucoup de questions restent en suspens :

- La question de la régularité et du temps :
La fréquence des séances est-elle suffisante ? Quel relais pour l'enseignante au sein des équipes éducatives qui prennent en charge les enfants beaucoup plus longtemps ? Quelle part donner à la scolarité de l'enfant par rapport à ses autres besoins ?
- La question des outils pédagogiques :
L'éducation nationale n'avait pas jusqu'à présent vocation à intervenir auprès d'enfants aussi handicapés, il n'y donc pas de recherche sur des méthodes adaptées, elles sont entrain de s'inventer sur le terrain. Quelle méthode serait à inventer pour susciter auprès de ces enfants un démarrage du processus de formation du concept ?
- La question du seuil
Est-ce que tous les enfants seront scolarisés à terme, dans le doute par rapport à des capacités non évaluables par manque d'outils validés ? Ou faut-il déterminer un seuil en lien avec la notion de développement de l'enfant ?
- La question de l'évaluation des effets de la scolarisation et la notion de progrès
Elle pourrait porter sur l'intérêt de l'enfant, la prise d'initiative, l'attention qu'il porte à l'activité.

► **TEMOINS**

Jean-Christophe BRENIER,

Directeur, IME Val de Saône (OVE), Rhône

Expérimentation d'un dispositif d'activités d'éveil pré scolaire animé par une éducatrice de jeunes enfants (EJE). Mise en place d'un poste spécifique à caractère expérimental. On ne parle pas vraiment de scolarisation.

L'Éducation nationale attend certains résultats de ce dispositif, notamment que les enfants puissent identifier le lieu classe, l'apprentissage du repérage dans le temps, dans l'espace, acquérir des rituels, le symbole du cartable ... la problématique est d'arriver à trouver des outils de communication adaptées pour ces enfants.

► **TEMOINS**

Véronique DUBOIS POBLE,
Enseignante spécialisée

Un regard nouveau se porte sur le polyhandicap. Le cadre de la loi (11 février 2005) permet des expériences comme la notre. La scolarité entre dans un projet de vie : elle représente un aspect d'une prise en charge globale de la personne qui nécessite en effet un suivi médical et rééducatif importants. Les professionnels et les familles sont soucieux de proposer des perspectives de vie qui soient respectueuses de la personne et qui offrent la possibilité d'accéder à une meilleure insertion dans la société. La construction d'un projet de scolarisation participe à cette dynamique et montre qu'il est possible d'agir sur le sentiment d'immuabilité auquel le polyhandicap pourrait conduire.

Comment définir ce public et des temps de prise en charge ?

L'expérience que nous menons concerne 30 enfants âgés de six à quatorze ans. Ils sont répartis sur trois établissements qui répondent aux conditions d'accueil décrites par les annexes 24 et 24 ter. Derrière une apparente hétérogénéité de ce public, nous avons recherché des caractéristiques permettant de constituer des groupes classe. Aussi la première remarque que l'on fera est relative à la notion d'a-temporalité : en effet, c'est un des traits les plus perceptibles dans le quotidien de ces enfants. Les déficits de mémoire, la lenteur d'exécution d'une action, sa répétition et sa stéréotypie provoquent une distorsion du temps conséquente.

L'écart important entre l'âge chronologique et l'âge de développement renforce également cette sensation de perturbation dans les durées.

Une autre particularité est celle de la forte altération dans les interactions sociales qui s'accompagne d'une possibilité limitée de communication.

Nous mettons en œuvre des ateliers à caractère pédagogique qui visent une première mise à distance du réel par le biais notamment de la représentation photographique. Ce dispositif a pour objectif de les aider à organiser leurs perceptions sensorielles et à communiquer. Le cadre et les outils choisis devraient leur permettre d'orienter leur intérêt vers des objets de connaissances et des opérations cognitives.

Comment amener ces enfants à un parcours scolaire : quelles sont les conditions de réussite et d'accessibilité ?

- Le travail sur la mise en relation :

Le contact avec le monde qui les entoure est très inégal. Beaucoup sont isolés et en difficulté pour formuler une demande. La satisfaction des besoins primordiaux tels que l'alimentation, les soins, le bien être affectif peut être comblée sans pour autant que le langage soit nécessaire. Le risque n'est pas négligeable pour eux de n'être plus qu'objet de soins. La mise en rapport avec le monde se réalise alors sur un plan fonctionnel et instrumental mais engage seulement des liens archaïques.

La première action que doit mener l'école est d'accorder à chacun une identité singulière, de les ramener vers leurs possibilités d'être pensant. Le postulat d'éducabilité est essentiel dans une telle action.

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

Alors un des enjeux de l'école sera d'ordre communicationnel : Etre en relation avec leur environnement conduit à un niveau de connaissance du monde plus complexe et symbolique que la seule mise en contact.

On cherchera à développer l'idée de sentiments partageables. Ceci induit une intentionnalité des actes. Nous essayons de créer un espace temps dans lequel ces élèves sont en position de faire des demandes et des choix.

Concevoir l'autre dans un rapport de réciprocité, c'est-à-dire répondre à un échange du type « je comprends que tu essaies de communiquer avec moi et j'essaie de répondre » est loin d'être une évidence pour ce public très dépendant et peu autonome. Echanger est une action primordiale à construire ou renforcer chez ces enfants, cela implique que l'on prête à autrui des intentions de communication.

- Agir et s'exprimer avec son corps :

Des difficultés motrices et des expériences sensorielles réduites empêchent une connaissance et un rapport au monde extérieur qui soit assez riche pour un développement cognitif satisfaisant. Leur appréhension d'eux même et du monde paraît fragmentaire et morcelée.

Or l'exploration de son environnement est le premier mode et lieu de connaissance et d'action pour l'individu. Il analyse son environnement en mettant en ordre ses perceptions et les informations qu'il reçoit. Aussi un autre enjeu pour l'école sera de passer du simple plaisir d'agir à des actions voulues et contrôlées (programmes cycle 1) et de favoriser le plus souvent possible les liens entre une action particulière et sa généralisation.

Au vue de notre expérience deux points paraissent importants à soulever et s'emploient à garantir des conditions de réussite et d'accessibilité :

- Le travail préparatoire à la scolarité :

La stimulation sensorielle par l'adulte préfigure l'exploration autonome qui pourra être proposée à l'enfant en classe. Tout le travail éducatif effectué au quotidien auprès de l'enfant va favoriser ce passage de l'éveil sensori - moteur vers un stade pré- opératoire (tel que Piaget le définit).

- La précocité de la prise en charge

On fait l'hypothèse que dès le plus jeune âge ces enfants devraient bénéficier d'activités propres à stimuler leurs fonctionnements cognitifs.

Des questions restent en suspens, notamment à propos des limites de la scolarisation :

Il y a-t-il un seuil d'éducabilité ? Qui doit le définir et sur quels critères ?

Une tentative de réponse serait qu'en l'absence d'intérêt visible pour l'exploration et l'émergence de communication, les besoins de l'enfant ne sont pas prioritairement scolaires mais relèvent d'un autre champ professionnel.

Modalité de prise en charge :

La prise en charge groupale se distingue d'une relation individuelle, thérapeutique ou rééducative. Le bénéfice de la stimulation du groupe est assez semblable à ce que l'on peut constater dans un groupe classe ordinaire. L'entraide est possible et initie la prise en compte de l'autre et l'ouverture sur des interactions sociales. L'imitation et l'observation sont des facteurs d'apprentissages.

Le temps de prise en charge est variable (30mins à 1h). Il est journalier et ritualisé pour aider des enfants à l'ancrer dans un espace temps.

Une collaboration entre éducateur et enseignant a été proposée. Les séances sont menées par l'enseignant avec l'aide de l'éducateur.

Différentes modalités de travail sont à l'essai cette année dans les trois établissements concernés par le projet.

Évaluation : Comment mesurer les effets de la scolarité ?

L'évaluation de notre action est quotidienne. L'outil le plus précis que nous ayons reste l'observation des réactions des élèves à nos sollicitations, que nous cherchons à garder la plus objective et pragmatique possible. Pour inscrire notre action dans le temps nous utilisons des photographies des activités qui sont réunies dans des cahiers individuels. Ces objets seront dans la durée des outils d'évaluation de notre intervention.

Lorsque la démarche d'une communication est réussie (qu'elle soit verbale ou non verbale) celle-ci devient un critère d'évaluation et signe l'expression d'une mise en relation en construction. L'adéquation d'une réponse à une demande est un signe de compréhension.

► **TEMOINS**

Marthe-Marie COUDURIER

Éducatrice de jeunes enfants, IME Val de Saône (OVE), Rhône

Les objectifs de l'intervention de l'EJE sont de faire le lien avec l'enseignante, lui apporter ses connaissances des enfants, du handicap, leur niveau de compétence. Cela permet de constituer avec l'enseignante des groupes de classe. On travaille ensemble pour que les enfants acquièrent des repères : un espace défini, un temps précis, des objets définis tels que les cartables. L'EJE doit être considérée comme une « collaboratrice » à égalité avec l'enseignante.

Ce travail à deux sur un même projet permet de se soutenir mutuellement, de partager ses outils, de pratiquer des évaluations concertées ...

Les plus value de cette association : tentative d'action sur le plan cognitif, développer un échange, une communication, généraliser une situation, éducation structurée, utilisation du programme de maternelle... il faut savoir mettre du sens. « Être dans le va et vient : aller de l'enfant vers l'école et de l'école vers les enfants ». Cela permet de travailler sur le cadre : le cadre de la classe, le tableau, les tables, le cartable...

Concernant le droit à la scolarisation pour tous :

« On n'a pas attendu l'école pour y aller », l'école les rejoint

La présentation du projet de scolarisation aux parents laisse parfois dubitatifs. Certains d'entre eux ne viennent pas quand l'établissement leur propose de faire un point, ils ne viennent pas non plus aux réunions de parents. Certains n'en n'attendaient pas tant. D'autres sont dans l'illusion. Cette activité « classe » est présentée aussi au conseil de la vie sociale, comme étant une activité parmi d'autres.

► **TEMOINS**

Docteur Claude SIMMONOT

Centre Henri Gormand – Comité Commun Lyon

Quelle représentation a-t-on de ces enfants ?

Peut-on partir du postulat qu'ils pensent ?

Il est important de requalifier les mères qui ensuite arrivent mieux à s'occuper de leur enfant. Selon le regard, si on considère que l'enfant est compétent, il le deviendra. L'inverse est vrai aussi.

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

Pour autant, on ne peut pas mettre tous les enfants à l'école. On vend du vent à ces familles, même si l'école est notre point commun.

Il faut partir des compétences « socles » de l'enfant. Il est primordial d'avoir de la méthode, des objectifs, des moyens, des indicateurs évaluables.

Pour les enfants, se pose la question de l'empilement des prises en charge, la multitude des lieux, du temps...

Il faut arriver à limiter les temps de prise en charge mais on peut se heurter rapidement à l'organisation institutionnelle.

► **CONCLUSION**

Un peu de conjugaison...

Le passé

Évolution de la prise en compte et de l'accompagnement des enfants polyhandicapés, liée à l'évolution du regard

→ Évolution juridique, humaine et sociale

Le présent

La loi de 2005 et les expériences (comme celle présentée ici)

L'imparfait : les limites

- *Limites de la loi*

Attention à l'écueil de l'idéologie – limite de la scolarisation « pour tous »

Retenir la notion de parcours individualisés et adaptés

- *Limites de l'expérience*

Manque d'outils (notamment pédagogiques) d'évaluation des compétences

Le futur : la conclusion ?

- *Les enseignements*

Du point de vue de l'enfant, des équipes et de la société – des bénéfices partagés :

→ des progressions perceptibles, au rythme du développement de l'enfant soigné, stimulé et accompagné → déplacement des limites

→ importance de la dimension collective – dynamique de groupe – pair émulation

→ travail d'équipe – pluridisciplinarité – croisement des regards

→ valeur ajoutée de l'enseignant : culture d'évaluation ; référence à la « norme », qui a ses limites mais engage au recours au formalisme, très limité dans le secteur médico-social ...

- *Rendez-vous ...*

→ ... dans quelques années (ou à notre prochaine journée d'étude) : où en seront-nous dans les limites et les repères ?

→ ... le 17 juin 2008 à l'UNESCO, journée de formation GPF :

« Polyhandicap : comment m'apprendre ? Les compétences cognitives des enfants et adultes polyhandicapés. Évaluation, développement, stimulation »

ATELIER 3 PARTAGER LES TEMPS : LEVER LES CONTRAINTES

Préparation et animation :

Jean-Pierre FONTAN

Directeur des services de La Bâtie (AFIPAEIM), Isère

Synthèse :

Betty BOUCHOUCHA

Formatrice à l'IUFM de Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1

► ARGUMENT

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées incite les acteurs à rechercher une personnalisation des parcours. Cet objectif suppose de mettre en place des aménagements adaptés, des temps partagés, de développer de passerelles et permettre des allers et retours. Il fait appel à l'inventivité.

De bonnes pratiques et des innovations peuvent être identifiées dans l'organisation de la scolarisation des enfants en situation de handicap, entre milieu ordinaire et milieu protégé.

- Comment organiser des temps partagés qui ne soient pas des « compromis frauduleux » pour les jeunes ? Quelle cohérence des temps et des projets ?
- Quelles compétences réciproques des acteurs ? Quels partenariats ?
- Quel rôle pour les professionnels médico-sociaux ?

► TEMOINS

Sophie DAVID-CLERMONT

IEN-ASH, Inspection académique de Savoie

Françoise ROBERT

Directrice du centre d'éducation motrice Henri Gormand à Ecully, Rhône

Elisabeth VACHERON

Directrice de l'IME Les Primevères (ADAPEI), Rhône

► ECHANGES

La question du partage des temps et des contraintes pour les personnes handicapées et les différents acteurs chargés des aides et des prises en charges invite à porter sa réflexion sur la cohérence des actions entre tous les partenaires.

Le décret de 1989 co-signé par le ministre de l'Education Nationale et le Ministre de la Santé envisageait déjà de réduire certaines contraintes en redéfinissant le cadre des missions des établissements médico-éducatifs.

La loi de 2005 précise que c'est à partir de l'école de référence de l'élève que se construisent les services et l'organisation des prises en charge des élèves en situation de handicap. Il s'agit alors aujourd'hui de trouver les moyens de mettre en œuvre une véritable prise en charge individualisée pour les élèves concernés qui s'inscrive en toute cohérence dans les projets d'établissement de ces derniers.

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

Malheureusement, il existe toujours un décalage entre les volontés politiques et les réalisations sur le terrain. L'esprit de la loi ne s'incarne pas toujours de terrain et ne répond pas suffisamment aux espérances des familles. Les acteurs sur le terrain cherchent des solutions empiriques, ils « bricolent » au sens noble du terme en proposant avec succès des actions créatrices et novatrices, mais qui ne sont encore pas organisées au sens entendu d'une politique publique.

Les chefs d'établissement soulignent l'importance du sens et des enjeux pour la vie des enfants dont il est question. Par exemple, certains enfants inscrits dans des établissements spécialisés fréquentent aussi des classes dans les écoles ordinaires (CLIS ou UPI).

La réussite des projets de scolarisation de ces élèves dépend des liens entre les partenaires. Il importe que tous les professionnels de terrain qui accueillent les élèves en situation de handicap se rencontrent pour construire, évaluer, anticiper le suivi et la scolarité de ces élèves particuliers. Il importe aussi que les prises en charge soient coordonnées et orchestrées de manière logique et fructueuse afin d'assurer la meilleure scolarisation pour ces élèves.

Or, il existe des freins à cet indispensable travail en partenariat. Il est parfois très difficile de trouver des temps à partager entre des professionnels qui n'ont pas les mêmes contraintes de planning. Il existe alors des risques, celui du morcellement de l'enfant à travers la multiplicité des prises en charge et celui de la réduction des regards portés sur l'enfant à son handicap.

Des freins subsistent encore parfois dans les esprits et dans la culture de travail entre des professionnels différents qui n'ont pas l'habitude et qui ont peur de travailler les uns avec les autres. Pour travailler ensemble, dans une logique de construction et de cohérence des aides, les professionnels doivent apprendre eux aussi, à partager leur vécu professionnel, leurs connaissances sur l'enfant, leurs interrogations. Ils s'orientent ainsi, tous ensemble, vers une problématisation des situations ; il s'agit là d'une démarche personnelle et collective qui engage entièrement les partenaires appartenant à des corps professionnels différents. Ceci peut être déstabilisant, remettre en question les actions engagées, et implique que les professionnels soient capables de déconstruire, d'apprendre, de réajuster leurs actions.

Cette démarche de travail évite les regards clivés sur l'enfant, vu uniquement au travers de son handicap ou de ses manques ; les échanges institués entre les partenaires permettent à tous les professionnels d'appréhender les enfants dans leur globalité, de mieux les connaître et de comprendre leurs besoins. Les aides apportées ont alors plus de sens et chaque professionnel s'enrichit du regard des autres professionnels et rencontre aussi la personne de l'élève, principal bénéficiaire de ce travail en partenariat.

Il s'avère aussi que les enseignants des classes ordinaires, surtout ceux exerçant en milieu rural, se retrouvent démunis lorsque le handicap n'est pas encore décelé et que l'enfant ne bénéficie pas encore d'aide extérieure à l'école. Dans ce cas, à la solitude des enseignants s'ajoute celle des élèves et de leurs familles.

De la disponibilité des partenaires, et notamment de celle des enseignants, qu'ils soient spécialisés ou non, dépend la réussite de la scolarisation des élèves handicapés. Par exemple, lors de l'orientation d'élèves d'IME en SEGPA, des enseignants pourraient être déchargés et missionnés pour créer du lien entre ces différents espaces. Les élèves d'IME orientés en SEGPA sont vulnérables, ils ont besoin aussi d'un accompagnement médico-éducatif.

Si tous les élèves concernés doivent pouvoir bénéficier d'une scolarisation en SEGPA, on observe parfois des réticences, lors des orientations, lorsqu'il s'agit d'élèves suivis par le SESSAD.

Les SESSAD ont des fonctionnements très différents : suivant qu'ils travaillent en zone urbaine ou rurale, ils peuvent intervenir pour aider des élèves scolarisés dans des classes spécialisées ou ordinaires.

Parfois, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves inscrits en établissement spécialisé est une source de peur, en effet, ce sont leurs difficultés à l'école ordinaire qui les ont contraints à ces appartenances groupales différentes et stigmatisantes : CLIS, UPI, SESSAD, IME... Dès lors, on comprend que les élèves ainsi que leur famille appréhendent le retour dans ce milieu qui les a exclu et avec lequel ils n'ont pas été en mesure de tisser un lien de filiation suffisamment fructueux pour se construire une identité positive d'élève. C'est pourquoi l'accompagnement de ces transitions par des professionnels est très important.

La scolarisation partielle des élèves handicapés en milieu ordinaire, en complémentarité de leur établissement spécialisé de référence, peut donc se trouver freinée pour des raisons diverses ; entre autres, sont cités les problèmes des transports et des responsabilités qui constituent souvent un obstacle, les chefs d'établissement recourant alors à des conventions.

Pourtant, malgré toutes les difficultés évoquées, les participants s'accordent pour dire que la scolarisation en milieu ordinaire a des effets très positifs sur les comportements des élèves et, notamment, sur leurs compétences sociales. Par exemple, en Haute Savoie, les classes externalisées et délocalisées accueillant des enfants déficients dans des écoles ordinaires sont une belle réussite. Les comportements des élèves ont considérablement évolué et donné suite à l'ouverture d'une UPI.

La scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire est à poursuivre, tout comme la richesse de la réflexion qu'elle suscite. La scolarisation d'élèves à besoins spécifiques, la mobilisation de la communauté éducative pour la réussite de ces projets revêtent une dimension collective qui rassemble autour de valeurs partagées ; le respect de l'autre, la citoyenneté, les règles sociales, le traitement des différences... ne sont plus des notions abstraites mais des valeurs qui s'incarnent dans des réalités quotidiennes ; l'intérêt pour les établissements ordinaires est considérable, les gains sont réciproques.

Enfin, la Loi de 2005 qui s'adresse à l'école va relever le défi de la scolarisation des élèves handicapés. Afin d'avancer dans cette direction, il importe de développer encore la culture du partenariat et d'associer le monde médico-social au service de l'Education Nationale qui a la charge de scolariser tous les élèves.

ATELIER 4

APRES L'ÉCOLE : LE TEMPS DES LOISIRS

Animation :

Richard BOURQUE

Directeur de CMPP (OVE), Rhône

Synthèse :

Agnès FERREYRE

Formatrice à l'IUFM de Lyon, Université Claude Bernard

► ARGUMENT

Comment ouvrir les espaces culturels, sportifs, de loisirs, lorsque tout se ramène chaque fois à soigner, éduquer, rééduquer, compenser ? Tout instant est instrumentalisé, même l'accès aux activités « normales », « ordinaires », « de tout le monde », aurait un caractère à la fois démonstratif et curatif.

Loi du 11 février 2005, projet de vie. Il faut penser l'accessibilité en termes de modalités : ouvertures, passages, parcours, passerelles. Ne serait-il pas tout aussi judicieux de porter attention aux motivations qui animent les jeunes handicapés ?

- Ainsi, pourquoi faire du sport ? Les raisons, certes multiples et variées, méritent qu'on les reprenne une par une pour regarder ce qu'elles signifient dans le projet de vie d'un jeune en situation de handicap, selon que la déficience impacte ou non sur tel ou tel exercice. Entretenir hygiéniquement son corps, accéder à un niveau d'habileté, jouer, se faire plaisir, se valoriser, se dépasser, concourir à des compétitions, gagner ?...
- De même, pourquoi prendre de son temps pour apprendre à faire de la musique, chanter, danser, dessiner, peindre, sculpter, construire ? Pour quel projet, quel rêve, quelle satisfaction ? Pouvoir un jour offrir quelque chose de beau, plaire, être montré et regardé, exposer ses œuvres, rivaliser à l'appui des qualités intrinsèques de sa production, susciter l'intérêt d'autrui ou le plaisir d'un amateur, susciter une rétribution ?
- Enfin, a-t-on accès, en situation de handicap, à l'inactivité intelligente ? Le droit de ne rien faire, se livrer à la flânerie, la contemplation, à l'écoute d'un monde « sans bonne intention » ?

Interrogeons nos invités : une artiste lyrique, un universitaire, un professeur d'EPS, un animateur de loisirs pour enfants et adolescents.

► INTRODUCTION

Deux exemples :

Oscar Pistorius, « double amputé » des jambes, s'est vu refuser la participation aux jeux olympiques « valides » car ses prothèses le rendaient trop performant.

Une fondation italienne permet à des jeunes trisomiques, en accord avec un galeriste et des artistes, d'exposer leurs productions mêlées à celles des artistes, toutes étant anonymées et disponibles à l'achat. L'un des jeunes, dont les œuvres sont appréciées et achetées, bénéficie grâce à cela de revenus réguliers.

Qu'est-ce que la normalité en fin de compte ?

► **TEMOIGNAGE**

Christian COMBIER

Fédération des FRANCAS

La formation des jeunes animateurs (BAFA) et l'accueil d'enfants et adolescents handicapés dans les lieux éducatifs de loisirs

Un parti pris : l'éducation permet à tout individu de se construire dans l'aventure collective, le projet et la confrontation de points de vue. Cette éducation doit être accessible dans la mixité la plus large possible. Il est souhaitable que l'espace collectif permette une vision du monde, une insertion et une action dans ce monde.

Champ de la formation :

- Il est avant tout nécessaire de déconstruire les représentations des stagiaires animateurs : un enfant handicapé n'est pas « pareil que tout le monde », contrairement au message qu'ils tentent souvent de faire passer au groupe d'enfants, et qui échoue. Chaque individu étant différent, le groupe ne doit pas gommer les individualités. Il s'agit plutôt pour le stagiaire débutant d'« animer » les entraides et les conflits nés de la prise en compte de ces différences.
- L'accessibilité à des stagiaires porteurs de handicap : elle est effective sur les stages théoriques, mais difficile à mettre en œuvre sur les stages pratiques (question de la responsabilité par rapport au groupe d'enfants, du surcoût en présence d'un accompagnateur)
- Parmi toutes les thématiques proposées, il est proposé d'approfondir la thématique suivante : « accueil de loisirs et place des jeunes porteurs de handicap » (comment accueillir un ou plusieurs jeunes porteurs de handicap au sein d'un centre de loisirs « ordinaire »)

Remarques à propos des accueils de loisirs :

On peut constater un écart structurel entre les grandes structures (colonies, etc.) qui ont pu recevoir des financements pour se mettre aux normes d'accessibilité, et les petites structures de proximité (centres aérés ...), qui n'en ont pas les moyens.

Du point de vue de l'affichage, les plaquettes de présentation (avec programmes) peuvent décourager les parents d'enfants handicapés.

Deux notions importantes, en lien avec le projet de vie de l'enfant : la relation individualisée aux parents (Une des missions des jeunes animateurs) et le temps globalisé qui permet la personnalisation du temps passé dans l'accueil de loisirs : les horaires et les groupes, modulables, s'adaptent à l'enfant, et non l'inverse.

Des difficultés peuvent être rencontrées quand les parents inscrivent l'enfant sans prévenir les animateurs du handicap : il est alors impossible d'anticiper.

► **TEMOIGNAGE**

Stéphanie PETITEAU

Opéra de Lyon

Opéra coté cours : quand les enfants handicapés montent un spectacle sur les planches de l'Opéra.

L'opéra national de Lyon est une structure subventionnée à près de 50%, où travaillent 350 personnes. Il a une mission de service public, l'ouverture doit être maximale vers tous les publics. L'accessibilité au public handicapé en fait partie (Exemple : équipe d'accueil formée, boucle magnétique pour personnes sourdes, etc..).

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

Le Pôle de développement culturel met en œuvre de nombreux projets (par exemple, en milieu carcéral et hospitalier) parmi lesquels les quatre projets « opéra côté cours », qui concernent deux classes du réseau d'éducation prioritaire des pentes de la Croix Rousse, et deux classes d'enfants ou adolescents ayant des troubles de la personnalité ou une déficience intellectuelle (UPI du collège du Tonkin et classe de l'Institut Jean Fayard de Theizé). Vingt heures d'atelier artistique dans l'année ont lieu au sein de ce projet, ce qui nécessite un partenariat entre l'enseignant de la classe et un artiste (musicien, comédien, danseur, circassien) de l'association EOLO, qui a l'habitude de travailler avec les personnes en situation de handicap.

Les élèves travaillent à partir d'une œuvre lyrique choisie parmi le répertoire de l'opéra de Lyon, un spectacle est élaboré et sera présenté 2 fois : dans l'amphithéâtre de l'opéra et dans la salle Paul Garcin.

Si ces spectacles sont gratifiants pour les enfants, le plus important est le processus, la démarche d'engagement des enfants tout au long du projet, leurs progrès. Les troubles des enfants impliquent la durée du projet sur plusieurs années, car les temps d'adaptation peuvent être longs pour ces enfants. Les troubles peuvent aussi parfois remettre en question leur entrée sur scène, le déroulement du spectacle, etc. ... Plusieurs exemples donnés de moments où la difficulté de l'enfant a été finalement surmontée, ou dont sa prise en compte a donné lieu à des moments artistiques riches d'émotions.

Cette année il y a eu encouragement de la part de l'opéra pour plus d'échanges entre ces quatre classes qui travaillent à partir du même support artistique.

► **TEMOIGNAGE**

Michel FODIMBI

Responsable APA, UFSTAPS, Université Claude Bernard Lyon 1

« A-t-on accès à l'inactivité intelligente ? »

la temporalité du handicap en regard de la temporalité du monde social

Dans les pays développés, pour ce qui concerne le temps de l'enfant et de l'adolescent, le temps éducationnel, « sérieux », est en augmentation, et privilégié, contrairement au temps phénoménologique, (consacré aux amis, à la famille, à regarder la télé, etc.... ou à ne rien faire) qui lui, se réduit car considéré comme dangereux, non productif. « L'oisiveté est mère de tous les vices ».

Pour ce qui concerne le handicap, la notion de temps éducatif est très récente (au début du 20^{ème} siècle, les enfants handicapés mentaux étaient confiés à l'asile). Ce temps éducatif est lié à l'idée de progrès, c'est un temps normatif : il faut occuper le temps utilement, et pour cela il faut être accompagné.

Il y a paradoxe entre cette conquête du temps éducatif pour les enfants en situation de handicap, et le fait que les loisirs soient pour eux peu développés, contrairement à ceux qui concernent les enfants « ordinaires » (qui de ce fait n'échappent pas, eux, à une forme de normalisation).

Comment développer les besoins éducatifs des jeunes handicapés en leur laissant la possibilité de ne rien faire ?

Il faudrait trouver un équilibre, ne pas être occupé tout le temps.

La pratique sportive et de loisirs montre un écart très important entre personnes « valides » et personnes handicapées. Il y aurait un rapport de 1 à 18 : 18 fois plus de licences vendues aux personnes valides qu'aux personnes handicapées.

Quels sont les obstacles qui aboutissent à cette situation ?

- Le manque d'accompagnement et d'encadrement
- Le défaut d'aménagement du milieu, qui concerne les municipalités, conseils généraux et régionaux
- La difficulté à avoir une activité de proximité
- Le coût des activités

► **TEMOIGNAGE**

Wilfried VILLARET,

Fédération française de rugby Rhône-Alpes

Comment concilier soins et scolarité pour des élèves porteurs de handicap moteur

En milieu scolaire, la réussite passe par l'intégration sociale.

Les objectifs du projet de sport adapté élaboré dans le Lycée professionnel, en 2005 :

- Susciter chez les « inaptés » l'envie de pratiquer au-delà du temps scolaire
- Faire prendre conscience aux valides qu'une pratique physique est possible aux jeunes porteurs de handicap.

Deux situations peuvent être citées : V., une jeune fille souffrant d'une malformation très lourde des articulations, et M une autre atteinte de mucoviscidose. Toutes les deux participent à la vie de classe même en EPS. L'objectif est qu'elles réalisent des progrès sur le plan moteur et qu'elles développent une image d'elles positive. Cela dépend aussi bien sûr de la volonté de l'élève.

Plusieurs exemples d'adaptation : Pendant que ses camarades font une course d'endurance, M suit une épreuve de marche. En activité danse, pas d'adaptation nécessaire, M participe pleinement. Pour V c'est la taille du terrain qui est adapté (plus petit que pour les autres), ainsi que les règles du jeu (droit de jouer au volley-ball avec les pieds).

Changer le regard des valides : projet pour sensibiliser une classe :

Accueil d'athlètes du club handisport de Bourgoin-Jallieu, ayant participé aux jeux paralympiques

Mise en situation de handicap visuel (foot non-voyant)

Tournoi de foot en salle à l'IME Jean Jacques Rousseau (on peut pratiquer ensemble, ils jouent aussi bien que nous)

Tournoi de basket en fauteuil pour tous

► **ECHANGES**

La pratique sportive

Le sport peut être un point d'appui, un levier pour faire changer le regard des autres : les élèves handicapés ne sont pas tous inaptés. Quelques exemples :

- un groupe d'élèves sourds profonds faisant gagner l'école aux compétitions USEP d'athlétisme, initiant les autres élèves de l'école aux pratiques circassiennes,
- un projet de plongée sous-marine pour valoriser l'usage de la langue des signes en utilisation subaquatique.

La pratique d'un sport de haut niveau semble malgré tout hors de portée des personnes porteuses d'un handicap intellectuel par exemple.

Le semblable et le différent

Les parents et les enfants ne demandent pas forcément des loisirs en intégration et souhaitent souvent des loisirs adaptés, entre enfants porteurs du même handicap. À la cantine on observe également des regroupements, de même que les CP se mettent ensemble, les CM2 aussi, etc., par affinité, on cherche son semblable.

Il s'agirait de sortir du débat « intégrer ou pas » et d'être attentif aux demandes de chacun (demandes fréquentes de regroupement // autisme, Surdité)

L'âge de l'adolescence peut rendre difficile cette confrontation entre valide et porteur de handicap dans cette période de quête identitaire ; cela peut poser problème des deux côtés.

Les adolescents handicapés, au collège, rejettent pour beaucoup la présence de l'auxiliaire de vie scolaire, qui les rend différents des autres.

Il faut aussi penser les groupes en termes de ressemblances, pas uniquement de différences. Le corps, par la perception, permet le ressenti : des pôles de ressemblances peuvent être organisés.

Mais le rapport au corps est médié par des normes. La question de la ressemblance est sociale et identitaire. Il est en tout cas difficile de faire changer les représentations, ainsi que le montre par exemple l'expérience de cohabitation entre sourds et entendants lors de l'expédition « sur les traces de Shkelton » : si les représentations des entendants sur les sourds avaient changé au cours de l'expédition, les sourds étaient malgré tout restés entre eux. L'intégration ne peut être le fait que de moments particuliers.

L'accueil en centres de loisirs

Assez fréquemment, les centres de loisir refusent d'accueillir les enfants ou adolescents porteurs de handicap, même si l'accompagnement est possible. Les troubles du comportement posent souvent des difficultés.

La mise en place d'un temps globalisé d'accueil en centre de loisirs, la construction dans ce cadre de parcours individualisés et une réflexion globale sur l'accessibilité pour tous s'imposent.

L'accueil en centre de loisirs est une réelle difficulté compte tenu du fait que la grande majorité des animateurs ne sont pas des professionnels : On compte en moyenne 1 seul animateur professionnel par centre, il faudrait atteindre le nombre de 2. Un problème important hors champ du handicap pour l'accueil en centre de loisirs est celui de l'accueil des enfants de 4 ans non encore scolarisés : première séparation d'avec la famille, les animateurs non professionnels n'y sont pas préparés. De plus la rotation fréquente des animateurs (absences pendant les périodes d'exams, etc.) nécessite de réexpliquer chaque fois le handicap de l'enfant.

Les AVS peuvent, dans certains cas, accompagner les enfants en centre de loisirs. Cela se fait par exemple dans le Rhône, lorsque cela est inscrit dans le PPS de l'enfant.

Il faudrait une pérennité des AVS auprès d'un enfant, et en faire un véritable métier, qui puisse déborder du champ scolaire. Ce suivi lors des activités de loisirs permettrait aux parents de ne pas revivre les situations difficiles qu'ils ont déjà rencontrées à l'école.

Une fédération « Fédération loisirs Pluriel » propose dans le nord-ouest de la France et sur Paris des accueils en petites structures, sans hébergement, d'enfants handicapés parmi des enfants valides. Elle regroupe 8 associations locales. Il n'existe semble-t-il pas pour l'instant d'équivalent sur la région.

ATELIER 5

LA SCOLARITE ET LE SOIN : LA CONCILIATION DES TEMPS

Préparation et animation :

Formateur à l'IUFM de Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1

qualité

Synthèse :

Nicole VAILLOT-POL

Œuvre des Villages d'Enfants

► ARGUMENT

Le handicap de l'élève met à jour des besoins éducatifs particuliers qui, bien souvent, demandent du temps... plus de temps. Dans le même emploi du temps s'inscrivent des soins parfois très prenants.

- Comment harmoniser, au mieux de l'intérêt de l'enfant, les rythmes de ces contraintes aussi nécessaires l'une que l'autre ?
- Quelles compatibilités, quelle cohérence dans la succession des activités qui ponctuent la journée de l'enfant / élève ?
- Comment éviter pour l'enfant trop plein ou discontinuité ?

Le temps de la scolarité et du soin s'organiseront différemment selon les lieux de soins, de scolarisation et de socialisation (hôpital, établissement spécialisé, école ou établissement, domicile...)

À quelles conditions les points de vue des secteurs sanitaires, sociaux éducatifs et pédagogiques peuvent-ils contribuer, par leur complémentarité

► TEMOIGNAGE

Daniel SEGAUD

Directeur de l'IEM Belluard (ADIMC 74), Haute-Savoie

Comment un responsable d'établissement prend en compte la conciliation des temps ?

Propos en deux points : les rythmes scolaires en rapport aux rythmes spécifiques d'un établissement, les besoins des jeunes et les convictions des professionnels de l'établissement.

L'établissement reçoit 72 enfants et jeunes de 5 à 20 ans dont 42 internes. Un dispositif de scolarité adaptée, avec des classes délocalisées dans des écoles élémentaires de la ville et dans les collèges des environs, est proposé aux enfants.

Des difficultés sont notées en raison de la non concordance du calendrier scolaire et du calendrier de l'institut, ce dernier fonctionnant sur 210 jours ; on constate un certain absentéisme des enfants au moment des vacances scolaires. Ce point est actuellement évoqué et traité avec la DDASS

Pour respecter le temps de repos des enfants, les rééducations et soins sont donnés sur le temps scolaire. Ainsi le temps familial est complètement respecté, ce sont les professionnels qui se déplacent mais cela est coûteux pour l'établissement.

Les intégrations sont étudiées au cas par cas :

- Cela va d'une intégration très ponctuelle et très adaptée, à un jeune en intégration complète avec un accompagnement d'un AVS recruté par l'institut

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

- Les enfants peuvent être scolarisés au sein de classe délocalisées en milieu ordinaire, où interviennent des enseignants et éducateurs scolaires. Pour les enfants de 5, 6 et 7ans avec des troubles sévères, ayant besoin de rester à l'institut pour des raisons de santé, il existe également une classe d'accueil en interne.
- La notion de séquentiel est donc importante tant sur le plan du soin que sur le plan pédagogique.

Plus synthétiquement : l'approche se veut très diversifiée pour répondre aux diversités des situations afin d'offrir des réponses aux choix familiaux (rappelons qu'il s'agit à l'origine d'une association créée par des familles).

► **TEMOIGNAGE**

Céline FERRANT

Enseignante spécialisée, IME Arthur Lavy, Haute-Savoie

Elle nous fait part de deux expériences : une CLIS en école ordinaire, l'autre au sein d'une CLIS implantée dans l'IME Arthur Lavy qui accueille des jeunes polyhandicapés et des autistes. Ces deux options entraînent des différences dans les rapports avec les rééducateurs et les soignants :

- Dans la CLIS intégrée dans le centre, seul l'ergothérapeute est présente. Les autres rééducations se passent à l'extérieur. Les enfants étant conduits aux différents cabinets des professionnels, l'institutrice ne rencontre pas les soignants et ne peut donc pas facilement se coordonner avec eux.
- A l'inverse dans la CLIS intégrée dans une école ordinaire, les professionnels de l'établissement se rendaient dans l'école. L'institutrice pouvait alors échanger avec les professionnels, elle était plus avertie du cheminement de l'enfant dans sa rééducation et pouvait lui en faire éventuellement un retour. Cette proximité avait aussi permis la présence du rééducateur, par moment, dans la classe favorisant le lien entre les connaissances acquises à l'école et en rééducation. Par ailleurs institutrice et rééducateurs ou soignants avaient proposé des petits groupes toujours intéressants et enrichissants pour tous les participants.

Ces différentes organisations avaient des répercussions quant aux jours ou ½ journées d'école :

A la CLIS en établissement il y a quelques ½ journées d'école, les autres étant réservées aux rééducations. Dans la CLIS intégrée, l'organisation est plus facile et plus souple ; les enfants sont toujours là ou pas loin quand ils sont en rééducation.

Afin de faciliter tout de même le lien avec les rééducateurs en cabinet, l'institutrice est allée les rencontrer en début d'année : des cahiers de liaison ont été mis en place. D'autres fois des liaisons internet, échange d'images ou d'informations sont établis.

Des questions se posent :

- Quel est le meilleur moment pour la classe, pour la rééducation : le matin ? L'après midi ? Que privilégie-t-on ? Pas de rééducation ou soins le soir, ni le mercredi afin de préserver la vie familiale.
- Sur les différents lieux, leur complémentarité, la discontinuité ?
- Présence des enseignants aux synthèses prévues dans les établissements ?
- Qui est garant de l'emploi du temps de l'enfant? Le référent de projet ? L'instituteur ? Le PPS et l'enseignant référent ? Les parents ?

► **TEMOIGNAGE**

Docteur Marc ZIMMERMANN

Chef de service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Hôpital Saint- Jean de Dieu, Rhône

Quelques points d'attention :

Le point de vue du médecin sur la problématique du soin doit prendre en compte la discontinuité des temps dans la vie l'enfant.

Pour les soins dispensés à l'extérieur se pose le problème du transport (coût, temps).

Des difficultés sont rencontrées avec l'entrée en fonction de la MDPH.

La notion de handicap évolue.

La multiplicité des acteurs induit la multiplication des contraintes. Elle rend plus difficile la concordance des volontés de chacun des acteurs. Or il est nécessaire d'effectuer des choix et priorités dans les prises en charge.

La parole doit être donnée à l'enfant sur ce qu'il pense de ses soins : c'est bien lui l'acteur central, la concordance des volontés doit être envisagée autour de la sienne.

Au-delà du temps du soin/et du temps du scolaire, il ne faut pas oublier/le temps « de l'aventure », le temps pour rêver, pour ne rien faire. Ni les entre-deux, c'est à dire les passages d'un temps à un autre.

Enfin outre l'accord et la continuité des temps il convient aussi de penser celle des lieux.

► **CONCLUSION**

Quel projet pour l'enfant ? Quelle utilisation de son temps ? Quelle coordination des acteurs ?
Quelle évaluation des actions ?

ATELIER 6

LE TEMPS DE LA CRISE : PREVENIR LES EXCLUSIONS

Préparation et animation :

Patrick GREGOIRE

Conseiller technique, CREAI Rhône-Alpes

► ARGUMENT

La crise, moment déterminant et parfois décisif dans un parcours, engage autant celui qui est identifié « en crise » que les acteurs de son environnement. Elle indique les limites, les impasses, les indicibles des uns et des autres.

Ses manifestations sont multiples. Celles qui interpellent massivement s'expriment par la violence parfois radicale, la rupture, l'attaque du lien vécu paradoxalement comme dangereux. D'autres s'expriment en creux, dépressions, retraits, renoncements, crises peu bruyantes parfois ignorées.

- Comment faire en sorte que le temps de la crise se transforme en moment fécond pour l'enfant ou l'adolescent, et pour le dispositif qui l'accompagne ?
- Comment faire pour que la crise soit l'occasion d'interrogations partagées par tous les protagonistes ?
- Comment éviter qu'elle soit l'occasion de ruptures définitives ?
- Comment résister aux attaques du lien avec l'enfant ou l'adolescent et entre les professionnels ?
- Comment comprendre l'émergence de la crise : pathologies, dysfonctionnements familiaux et/ou institutionnels ?

Comme pour la « crise » de l'adolescence, les identités sont interrogées, le sens même des missions l'est également et les façons de dire et d'agir des adultes, des parents sont déterminantes.

À partir d'illustrations cliniques, l'atelier s'attachera à identifier les obstacles et les facilitateurs de la gestion et de la prévention de la crise pour laquelle l'épaisseur du temps est essentielle.

► TEMOIGNAGE

Docteur Thierry ROCHET

Chef de service de pédopsychiatrie, Département des adolescents Hôpital le Vinatier, Rhône

Éric SUBTIL

Directeur de la Cité scolaire Élie Vignal (Rhône)

Dans la « post-crise », lorsque la reprise de la scolarité est possible et acceptée par l'équipe de soin, l'adolescent peut bénéficier de la mise en place d'un accompagnement spécifique pour la reprise de sa scolarité.

Un partenariat actif et réactif

En amont, un vrai partenariat entre les équipes de soins et éducative (établissements scolaires) est nécessaire : la connaissance réciproque des missions de chacun au service des besoins spécifiques de l'adolescent permet de communiquer rapidement et en toute confiance.

Ce partenariat peut prendre la forme d'un PAI (Projet d'Accueil Individualisé) ou d'un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) dans le cas d'un handicap reconnu par la MDPH. Il s'effectue dans le respect des missions de chacun et privilégie l'écoute et la construction d'actions de prévention, autant pour permettre à l'adolescent de poursuivre sa scolarité que pour rassurer les enseignants.

Prévues dans la loi du 11 février 2005, les équipes éducatives ou de suivi de la scolarisation se doivent d'être beaucoup plus réactives au quotidien, en particulier en période de gestion de post-crisis.

Cette communication passe par le service médical de l'établissement scolaire (infirmière ou médecin scolaire) et doit être transparente pour l'adolescent et sa famille.

En cas de crise, cette communication nécessite d'être très réactive et reposera sur la confiance déjà présente entre les différents partenaires. Elle a pour objectif de déterminer une **adaptation de la scolarité pour éviter la rupture**.

Une scolarité sur mesure pour éviter la rupture

La préoccupation commune doit rester la prévention de l'exclusion : les différentes solutions sont réfléchies en équipe.

L'institution scolaire doit rappeler à l'adolescent en souffrance la nécessité du cadre, élément souvent rassurant et structurant.

Ces exigences sont toutefois mises en œuvre avec écoute et bienveillance : une exclusion de la classe peut être nécessaire voire salutaire, mais un maintien dans l'établissement permet de garder le lien avec la scolarité. Des possibilités peuvent être également étudiées pour permettre à l'adolescent d'être éloigné temporairement du groupe tout en permettant un accompagnement par un adulte.

Dans tous les cas, les feed-back positifs sont à privilégier pour reconstruire une confiance dans les apprentissages et la socialisation (mise en place par exemple d'une fiche de suivi).

L'éclairage proposé par l'équipe soignante est souvent déterminant pour l'accompagnement scolaire ; celui-ci peut être individualisé avec des objectifs pédagogiques très précis : retour à des fondamentaux disciplinaires rassurant pour l'élève, maintien d'un lien plus rapproché avec la progression de sa classe, repérage plus précis de compétences.

Les adaptations pédagogiques peuvent faire l'objet d'un document spécifique, éventuellement associé au PAI ou au PPS, qui précise dans le détail les spécificités de l'accompagnement. Ce document sera transmis à l'équipe pédagogique de l'année scolaire suivante.

La question de l'évaluation est à étudier avec beaucoup de soin : elle est possible à différents niveaux, écrit comme oral, discipline par discipline, sans exclusive et de façon progressive.

Dans tous les cas, une rupture scolaire sera ressentie comme un nouvel échec pour l'adolescent et il convient de l'éviter au maximum en favorisant les maintiens des liens avec les professeurs du collège ou du lycée d'origine lorsque l'élève est hospitalisé. Il s'agit, dès le début de la déscolarisation éventuelle, de préparer le retour en classe en minimisant les impacts négatifs de l'absence.

Les dispositifs de l'Éducation Nationale existants

- Au domicile : Le SAPAD (service d'accompagnement pédagogique à domicile)
Mis en place sur production d'un certificat médical auprès de l'Inspection académique du département, il organise l'intervention de professeurs du collège ou du lycée de l'élève à son domicile (3 fois par semaine) afin donner les priorités du travail scolaire et garder le lien avec la classe. Une rescolarisation à temps partiel peut ensuite être étudiée avec un PAI et des objectifs pédagogiques spécifiques.
- En service hospitalier :
Des professeurs de l'Éducation nationale organisent les suivis de scolarité dans de nombreux hôpitaux ou cliniques. Les objectifs sont à la fois d'assurer la scolarisation mais aussi de

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

favoriser le retour dans le cadre scolaire traditionnel et la réintégration dans la classe. Dans ces différents services, l'école fait partie du soin, au sens de « prendre soin ».

- Une scolarisation spécifique peut s'avérer nécessaire dans un établissement adapté, médicalisé ou non. Il s'agira de privilégier une reprise de confiance dans la scolarité tout en favorisant les soins. Un cadre temporaire de scolarité adaptée favorise le retour plus rapide de l'adolescent dans un groupe classe tout en personnalisant son accueil.

► **TEMOIGNAGE**

Docteur Monique ALBON

Pédopsychiatre, Médecin chef du centre médical Chanay (MGEN), Ain

La crise est le témoin de tensions dans un système donné. Elle annonce une rupture qui, généralement, s'opère sur la partie la plus fragile du système.

Les propositions de traitement de la crise vont aller vers la recherche de la diminution des tensions afin d'éviter les ruptures traumatiques.

L'avantage de la crise est de mettre en lumière les points conflictuels et d'en avoir une représentation pour pouvoir les traiter.

Dans ce contexte de crises répétées pour Coralie, avec rupture de la scolarité à chaque fois, la mise à distance avec l'admission au centre de Chanay fin septembre a été une façon de relâcher les tensions.

La scolarité a été réinstallée de manière progressive, laissant le temps à Coralie de se remettre dans un processus d'apprentissage, en suivant au plus près ses mouvements, puisque au cours de l'hospitalisation il y a eu encore des fluctuations entre « crises » et apaisement.

Le séjour n'était pour elle acceptable que sur un temps limité (3 mois). Finalement, elle a pu, elle-même, renoncer à des exigences trop immédiates en terme de réussite et demandera à rester plus longtemps.

Entre temps, la crise concernant Coralie et son environnement s'était déplacée sur une crise plus familiale, mettant en conflit la génération parentale et grand parentale. La mise à distance et le temps donné ont sans doute permis également un travail élaboratif à ce second niveau de crise. C'est à ce moment que nous avons pu poursuivre un projet de scolarisation avec retour en famille et maintien d'une attention pédagogique particulière, et que nous avons sollicité le Lycée Elie Vignal.

L'importance de la qualité des liens entre les 3 lieux de soins et de scolarisation (service ados de Flavigny/Chanay/lycée Elie Vignal) est à souligner. Cela fait partie du pronostic favorable pour la patiente.

ATELIER 7

ENTRE LES *TEMPS* DES FAMILLES ET LE *TEMPS* DE L'ECOLE : LA PERMANENCE EDUCATIVE

Préparation et animation :

Marie-Jo VILLARET

Directrice de l'IME Jean-Jacques Rousseau (OVE), Rhône

Synthèse :

Édith PANEL

Responsable qualité et communication (OVE)

► ARGUMENT

La loi du 11 février 2005 engage à tout mettre en oeuvre pour favoriser l'accueil des enfants handicapés dans les structures ordinaires de vie tels des lieux associatifs, de loisirs, halte-garderies, centres aérés ou autres. Mais c'est en pratique un parcours difficile qui jalonne la vie des parents d'enfants handicapés, a fortiori lorsqu'ils exercent une activité professionnelle. Les difficultés de ces familles doivent être prises en compte, la problématique se situant à deux niveaux :

- d'une part, le droit de tout enfant handicapé à accéder aux différents dispositifs de droit commun,
- d'autre part, les moyens à mettre en place pour que l'accueil des enfants handicapés se réalise dans de bonnes conditions.

Dans les faits, nombre de parents d'enfants handicapés doivent encore souvent adapter leur temps de travail, s'engager personnellement dans la recherche de solutions et organiser, coordonner eux-mêmes les diverses réponses, assurant ainsi une permanence éducative. Cela n'est pas possible pour tous, les obstacles apparaissant souvent infranchissables, avec peu de lisibilité des possibles pour les familles.

- L'accueil des enfants handicapés dans les structures péri ou extra scolaires relève-t-il de la démarche individuelle de chaque famille ou d'une réponse plus globale ou institutionnelle ?
- Quelles sont les instances concernées pour organiser cet accueil ? Quels pourraient être les partenaires, avec quelles compétences ?
- À qui revient la mission de coordination ? Qui serait légitimé pour l'assurer ?
- Le handicap est multiple, chaque enfant handicapé est particulier, une réponse généraliste peut-elle alors être suffisante ?

Les témoignages permettront d'entendre les approches des différents partenaires, de questionner le rôle de chacun, d'interroger l'idée de permanence éducative, de souligner les évolutions positives actuelles, mais aussi les limites rencontrées.

► TEMOIGNAGE

Marielle LACHENAL

Présidente de Parents ensemble et vice-présidente de l'ODPHI

Philippe ROBERT

Directeur du service de soins de Saint-Etienne (APF), Loire

Maurice CHARRIER

Maire de Vaulx-en-Velin, Rhône

► **ECHANGES**

Trois questions centrales se nouent autour de la permanence éducative :

- Comment les établissements et services scolaires et/ou médico-sociaux prennent-ils en compte les rythmes liés à l'activité professionnelle du ou des parents ?
- Comment les partenaires peuvent-ils favoriser, pour les parents, l'articulation entre vie familiale et vie professionnelle ?
- Comment organiser la permanence éducative en faveur des élèves porteurs de handicap ?

Parle-t-on assez de la vie des parents ? Comment prendre soin des familles dans l'intérêt de l'enfant ?

Les parents constituent le fil conducteur entre les différents accompagnements au service des enfants.

Si l'on est conscient de la place centrale des parents, on connaît peu la façon dont la vie des familles s'organise au travers des contraintes liées aux accompagnements successifs de l'enfant porteur de handicap. Cela semble un sujet émergent, entrevu au travers des anecdotes, des histoires de vie et de famille... sans apparaître jamais central ni essentiel.

Les professionnels s'accordent sur l'importance de la famille, garante de l'organisation du parcours de l'enfant. Tous, cependant, relèvent également que les temps sont multiples et distincts : AVS, nounou, halte-garderie, école, hôpital, intervenants..., temps professionnel des parents, temps personnels, temps de la famille réunie, temps des autres enfants.

De même, les différents lieux d'accompagnement imposent des horaires liés à leurs propres contraintes qui les rendent incompatibles avec la vie des parents.

"Il existe des vides, des trous noirs entre les différents temps, lieux et acteurs des accompagnements" explique une mère de famille.

Comment dans ces conditions gérer les repères de l'enfant ?

"L'enfant doit ressentir que sa famille et les professionnels travaillent dans le même sens et qu'il existe entre eux réciprocity et échange".

Comment pallier les situations usantes des familles ? Plus usantes encore et plus difficiles souvent pour les familles les plus défavorisées.

Pour tous il s'agirait d'installer une approche organisée à partir des rythmes de l'enfant, tenant compte des différents lieux de sa vie. "Apporter la bonne aide à l'enfant, au bon moment", constitue une alchimie compliquée avec des professionnels dont les temps sont très réglementés.

Le directeur d'un Sessad de la Loire souligne que, dans les accompagnements effectués par le service, le temps de l'intervention est au carrefour du temps de l'enfant, des temps des parents, du temps du professionnel et du temps de l'institution. Le professionnel qui se rend dans la famille doit bénéficier d'un accord d'intrusion et d'un projet partagé par tous sans lesquels il n'y aurait pas de possibilité d'intervenir.

Comment ménager le droit des enfants à accéder aux dispositifs de droits commun et les conditions de leur accueil ?

M Charrier, maire de Vaulx-en-Velin, relève la difficulté pour une collectivité de percevoir la place du handicap dans la commune. Il pose la question du libre accès des dispositifs de droit commun aux enfants handicapés.

Le nombre des professionnels disponibles pour accueillir les enfants porteurs de handicap est notoirement insuffisant.

Un autre problème se pose avec la situation d'enfants accompagnés par des personnes en difficulté sociale, employées de façon précaire (temps partiel avec des contrats de deux ans) pour lesquelles peut se poser la question de la motivation et de la professionnalisation.

En parallèle, les solutions d'accueil proposées sont quelquefois décalées au regard de la situation de l'enfant (enfant adressé par défaut à une structure non exactement ciblée).

Une politique locale peut contribuer en fonction de ses moyens. Ceux-ci sont rapidement atteints dans des communes où réside une forte proportion de familles défavorisées.

Deux points à noter :

- L'information sur l'accès aux droits : La commune de Vaulx-en-Velin appuie des offres de soutien, tel "Collectif handicap" et organise des actions ponctuelles spécifiques : "Journée internationale des droits de l'enfant" pour faciliter la connaissance et l'accès des familles à leurs droits.
- L'accessibilité des centres et lieux de loisir : Dans la commune, sept-cent-soixante enfants sont inscrits dans les lieux de loisirs dont dix-neuf enfants porteurs de handicap. Différents problèmes se posent quant à l'accueil de ces enfants dans les conditions requises, notamment la formation des encadrants et le lien avec les intervenants habituels.

Au regard des différents témoignages, il paraît ne pas exister de véritable action publique cohérente pour mettre en place une action éducative permanente et aider les parents. Au niveau local, les solutions sont "inventées" au cas par cas avec les médecins territoriaux et les assistants sociaux.

Le temps des uns et des autres, "celui qu'on veut nôtre"²

Comment adapter le temps des villes, le temps des administrations, le temps des professionnels qui est lui-même dépendant des temps personnels ?

On pourra se reporter au rapport d'Edmond Hervé "Les temps de la ville" paru en juin 2001 :

"La maîtrise des temps concerne la qualité de vie et l'égalité.

La qualité de vie : l'équilibre des différents temps y aide. (...)

L'égalité : le temps est un révélateur puissant d'inégalité.

Qu'il s'agisse de l'inégalité entre les personnes : pensons aux temps et conditions de transport ; aux temps scolaires, péri et extra scolaires ; aux temps de travail (choisis ou non, imposés aux autres, continus ou fractionnés, précaires ou assurés) ; aux temps des enfants ; au temps des résidents (plus ou moins proches des services).

Qu'il s'agisse de l'inégalité entre les Hommes et les Femmes.

Outre la question du travail, c'est toute la problématique du partage du temps éducatif, du temps familial, du temps domestique, du temps pour soi."³

2 Charles Aznavour - *Le temps* - 1965.

3 Edmond Hervé, rapport "*Le temps des villes*" 19 juin 2001 www.ville.gouv.fr/infos/dossiers/temps.html

► EN RESUME

Au cours des présentations, des témoignages et des échanges, diverses questions auront été abordées :

- Le projet de vie de chacun et la façon dont il s'accorde aux projets partagés.
- La nécessité de la cohérence de l'échange, de la discussion, de la confiance entre les partenaires, des temps, nécessaires pour penser et construire un projet.
- Les rythmes de la famille, différents des temps des villes d'une part et du temps des institutions d'autre part. Comment les articuler pour les rendre "vivables" ?
- La volonté des personnes qui accueillent ou accompagnent : Faut-il agir par volonté délibérée, voire réglementer ou vaut-il mieux informer et compter sur un changement culturel ?

On note les différences dans la gestion des temps entre établissements et interventions sur les lieux de vie.

- Comment construit-on la permanence éducative, au cas par cas, et collectivement ?
- Quelle place pour les réseaux de soutien associatifs ?
- Quel rôle pour une MDPH dans la mesure où le projet de vie est travaillé sous son égide ? Comment assurer cette mission de guichet unique avec tous les enjeux qui en découlent ?

► CONCLUSION

Constat d'un déficit dans les possibilités d'accompagnement individualisé, qui rend complexe, pour les familles, la gestion du temps.

Nécessité d'une évaluation, d'un dialogue autour de la situation de la personne accompagnée et d'une articulation des accompagnements, des différents temps.

A partir de quelle plate-forme ? Qui sera légitimé, sur quelle compétence et pour quel rôle ?

Comment établissements et services sociaux et médico-sociaux peuvent-ils y contribuer tout en respectant la mission définie par leur agrément ?

ATELIER 8

TEMPS DES SAVOIRS, TEMPS DES METIERS : L'APRES SEIZE ANS

Préparation et animation :

Laurent COLON

DAFOP, Académie de Lyon

► ARGUMENT

La loi du 11 février 2005 a affirmé le droit pour tout élève handicapé de bénéficier d'un parcours de formation adapté à ses besoins.

Tout au long du parcours, en fonction des projets de vie et en tenant compte des capacités individuelles, le jeune se voit proposer divers modes de scolarisation : dans son établissement scolaire de référence, dans un établissement scolaire bénéficiant d'un dispositif adapté (UPI) ou dans un établissement médico-éducatif (scolarisation à temps plein ou à temps partagé avec un établissement scolaire).

Les collèges répondent, en partie, à la nécessité d'accueil en milieu ordinaire d'adolescents en situation de handicap. La suite logique de l'accès de ces adolescents à la scolarité en milieu ordinaire doit, chaque fois que possible, devenir l'accès à un métier que ce soit en milieu ordinaire, en milieu protégé ou dans des entreprises adaptées. À l'ambition d'insertion scolaire et sociale doit donc logiquement succéder celle d'une formation professionnalisante en vue de l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes. L'insertion professionnelle peut également passer par un parcours universitaire.

Une des spécificités de la formation professionnalisante réside dans le fait d'être implantée dans des lieux de formation complémentaires et différents : l'établissement de formation et l'entreprise. Cela induit une appropriation de deux espaces avec des équipements différents mais aussi des rythmes, des durées, des activités et des contraintes spécifiques.

Pour le jeune en situation de handicap, un accompagnement par différents acteurs et partenaires est indispensable pour prendre en compte la notion de temporalité et d'espace et permettre ainsi la réussite du parcours du jeune. Dans ce cadre, les SESSAD sont des partenaires privilégiés.

► TEMOINS

Marie-France AUGY

IEN-ETEG, Académie de Lyon

Thierry GAUBERT

Proviseur adjoint du Lycée professionnel René Cassin, Rhône

Alain GABUCCI

Responsable du SESSAD Chalet Saint-André, Haute-Savoie

François ROSSI

Responsable de service à l'IME Chalet Saint-André, Haute-Savoie

Le rapport de l'atelier et la synthèse des échanges n'ont pas été transmis.

Conférence **DU TEMPS A LA DUREE** **REFLEXION PHILOSOPHIQUE**

Éric FIAT

Philosophe, université Paris-est

« Marquise, si mon visage / A quelques traits un peu vieux, / Souvenez-vous qu'à mon âge, / Vous ne vaudrez guère mieux.

Le temps aux plus belles choses / Se plaît à faire un affront. / Il saura faner vos roses / Comme il a ridé mon front.

Le même cours des planètes / Règle mes jours et vos nuits : / On m'a vu ce que vous êtes ; / Vous serez ce que je suis. »

disait le vieux Corneille à quelque jeune fille, ce à quoi cette dernière, selon Tristan Bernard et Georges Brassens, devait finalement répondre :

« Peut-être que je serai vieille, / Répond Marquise. Cependant / J'ai vingt-six ans, mon vieux Corneille, / Et je t'emmerde en attendant. »

Spontanément, chacun se représente le temps comme une puissance universelle qui agit sur tous les êtres et sur toutes les choses. Cette idée s'appelle en patois philosophique : l'efficacité du temps, un terme qui indique que le passage du temps sur un être a toujours des effets. Il est vrai que le temps altère toutes les choses sur lesquelles il passe ; il les rend autres, il les aliène, les corrompt, les déforme, les abîme, les use ; il transforme tout ce sur quoi il passe. Cette toute-puissance du temps se voit plus vite sur ce visage-ci que sur ce visage-là, mais se marque pourtant sur eux deux. Cette toute-puissance du temps se marque plus vite sur la rose que sur l'étoile, mais se marque cependant sur elles deux. De cette toute-puissance, témoigne également et ô combien son irréductible irréversibilité. Si nous pensons le temps tout-puissant, c'est d'abord parce que nous le savons irréversible. Les Grecs disaient que même un dieu ne peut pas faire que ce qui a eu lieu n'ait pas eu lieu, alors un homme... Vous sentez la toute-puissance du temps lorsque vous éprouvez du remords, par exemple. L'homme qui éprouve du remords est celui dont l'âme est mordue deux fois : « re-mords ». En effet, un tel homme a d'abord l'âme mordue par la conscience de sa faute : « Pourquoi ai-je fait ce que je n'aurais pas dû faire ? Quel imbécile ! Mon petit doigt me disait de ne pas faire ce geste, de ne pas dire ce mot... J'ai fait ce geste, j'ai dit ce mot, et j'en éprouve une brûlure. » Juste après, généralement, notre conscience se met en branle et imagine ce qui se serait passé si nous n'avions pas fait cette bêtise. Tout irait alors bien... Malheureusement, « re-mords » : surgit ensuite la deuxième morsure provoquée par la conscience de l'irréversibilité du temps...

Pour cette causerie sur les différents temps, il m'a semblé opportun de partir de l'admirable tableau de Goya qui se trouve au Prado : *Saturne dévorant ses enfants*. Y est représenté le vieux Cronos, fils d'Ouranos et père de Zeus, avalant de sa bouche d'ombre le corps ensanglanté d'un de ses fils encore mal dégagé de la gangue primitive. Cronos dévorait tous ses enfants, car il avait peur qu'un de ses fils ne lui fit ce qu'il avait fait à son père, Ouranos : le déloger du trône du dieu des dieux en le châtiant. Voilà pourquoi lorsque vous voyez au doux crépuscule rougeoyer l'horizon, peut-être serait-il bon d'avoir, messieurs, sinon mesdames, un peu de compassion pour le vieil Ouranos dont le sang du sexe continue à s'épandre dans le ciel. Cette belle allégorie de Cronos dévorant tous les enfants qu'il met au monde nous dit ce qu'il en est du temps : en effet, Chronos avec un « h » se conduit comme Cronos sans « h », c'est-à-dire Saturne pour les Romains. Tout ce que le temps fait, il le défait ; tout ce qu'il construit, il le détruit ; tout ce qu'il fait apparaître dans l'être, il finit par l'en faire disparaître.

Cette toute-puissance de Chronos fait que l'homme souffre de sa triste impuissance. Notre rapport coutumier au temps est un rapport de souffrance. Pourquoi le temps passe-t-il si vite ? Pourquoi le temps détruira-t-il tout ce qu'il a construit ? De là découle le désir certainement le plus ancien de l'*Homo sapiens sapiens* : trouver un être ou une chose qui échapperait au temps, sur lequel le temps achopperait, que le temps ne pourrait altérer, corrompre, transformer... Un des plus vieux désirs de l'histoire de l'humanité est donc de trouver un être à l'enviable permanence. La permanence est le fait de rester – *maneo* – le même à travers – *per* – le temps. Les hommes ont poursuivi cette recherche dans trois domaines essentiellement :

- l'infiniment petit ;
- l'infiniment grand ;
- le domaine des dieux.

L'infiniment petit

L'atome fut longtemps un candidat sérieux au titre de « M. Être permanent ». En effet, nous avons remarqué que le temps change les choses en les décomposant. Or l'atome est un corps simple sur lequel le temps pourrait achopper. Ultime composant de la matière, l'atome est par définition un corps insécable, indivisible, l'équivalent physique du point mathématique. Le mot « atome » est composé d'un « a » privatif et de « *tomos* » : qu'on ne peut pas couper. La simplicité de l'atome signifierait l'échec du temps à l'altérer, à le détruire, à le corrompre. Exerçant souverainement sa puissance sur ces compositions d'atomes que sont la rose, l'étoile, le visage ou le bibelot, le temps serait tristement réduit à l'impuissance face à leurs simples et éternels composants que sont les atomes. Mais ces atomes d'Épicure qui ont la simplicité des principes existent-ils vraiment ? Non, car si l'on en croit la science moderne qui nous décrit les atomes comme étant composés de protons, d'électrons, de quarks, etc., la division semblant pouvoir être indéfiniment poursuivie, les atomes ne sont plus ce qu'ils étaient. D'ailleurs, les expressions « fission de l'atome » et « scission de l'atome » nous en informent suffisamment. Les hellénistes s'indignent à bon droit à l'évocation de l'énergie nucléaire, atomique, obtenue par fission ou scission de l'atome. Les termes se contredisent, car l'atome est un corps insécable. Dans l'infiniment petit, il n'existe donc pas d'atome au sens propre du terme – un corps simple –, et rien n'y échappe au pouvoir du temps.

L'infiniment grand

Faut-il chercher un être qui échapperait au temps dans l'infiniment grand ? C'est bien ce que conseillait un ami à un poète abandonné par sa belle dans une légende romantique allemande que Goethe par exemple nous a racontée. La belle lui avait promis d'être toujours là le soir à l'attendre, toujours à la même heure, toujours assise sur la même pierre à côté de la même source. Et en effet, pendant des semaines et des mois, elle se tient toujours au même endroit, symbole de la fidélité, jusqu'à un funeste soir où la belle n'est pas là parce qu'elle ne l'aime plus. Et notre poète abandonné de maudire l'infidélité des femmes, leur versatilité, leur inconstance. Être fidèle, c'est être plus fort que le temps. La fidélité est un défi lancé au temps, l'alliance étant le symbole d'une certaine permanence portée au doigt de la main qui va vieillir, changer, s'altérer, se corrompre... Le poète s'entend répondre par son ami que lui, ne risque pas pareille mésaventure car il est tombé amoureux d'une étoile. « Les étoiles sont plus fidèles que les femmes. La mienne ne me manquera jamais. Même si le brouillard ou le ciel bas et lourd m'en bouche la vision, je sais qu'elle continue à brûler pour moi. » L'étoile serait donc l'être qui échapperait au temps. Voilà un candidat qu'aurait présenté Aristote qui considérerait les corps célestes comme échappant au temps, éternels. Mais là encore, la science moderne est venue remettre en question cette belle illusion, car elle explique que cette idée d'une étoile constante ne correspond pas à la réalité. Les étoiles d'aujourd'hui ne sont plus celles dont les Grecs peuplaient le monde supralunaire, ces corps sphériques au mouvement circulaire uniforme qui se rapproche

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

le plus de l'immobilité – plus on s'éloigne du point dont on est parti, plus on s'en rapproche. Et comme le disait Bernard Blier dans *Le grand blond avec une chaussure noire* : « On tourne en rond, on tourne en rond, on tourne en rond ! Merde, on tourne en rond, ce qui veut dire qu'on n'avance pas ! » La science moderne explique que les étoiles s'éteignent, que leur mouvement n'est pas circulaire, uniforme, mais elliptique – nous le savons au moins depuis Kepler. En outre, nous savons que cet univers est infini, peut-être en expansion, etc. Donc il faut bien s'y résoudre : il n'est pas dans l'infiniment grand de corps pour échapper au pouvoir du temps. Il est inutile d'ajouter que les diamants eux-mêmes ne sont pas éternels. Si par conséquent, l'espoir de trouver dans le monde matériel – infiniment petit, infiniment grand – des êtres échappant au pouvoir du temps semble voué à l'échec, c'est peut-être parce que notre erreur a consisté à croire à l'éventuelle existence d'êtres matériels échappant au temps. Voilà pourquoi les hommes vont chercher des êtres permanents dans un troisième domaine : celui des dieux...

Le domaine des dieux

Les dieux sont-ils des êtres permanents ? La mythologie grecque ne les disait pas éternels ; au moins les qualifiait-elle d'immortels. Ils échappent bien sûr au temps. Mais qu'en est-il de l'immortalité de Zeus, Eros, Aphrodite, etc. ? Un dieu n'a peut-être pas plus de durée de vie que celle de la civilisation qui l'adore et croit en lui. Quand une civilisation qui adore un dieu meurt, son dieu meurt avec elle. D'ailleurs, les dieux grecs et romains sont morts. Le croyant de l'assemblée dira peut-être que ces dieux païens qui ne sont souvent rien d'autre que des personnifications des puissances naturelles ne sont pas des candidats sérieux au titre de « Mr Être permanent ». Le fils d'Abraham dira que son Dieu n'a rien à voir avec ces dieux. Entre le Dieu des monothéistes et ces dieux grecs, la différence est infinie. On ne saurait mettre sur le même plan ces derniers souvent simples personnifications des puissances naturelles, et ce premier omnipotent, omniscient, créateur *ex nihilo* de la nature et de toutes choses, juge suprême. Le problème est qu'il n'est pas sûr que Dieu existe. Même le plus croyant d'entre nous ne peut pas dire qu'il sait que Dieu existe, comme il sait que si a est égal à b et b est égal à c, alors a sera égal à c. La foi est confiance et non preuve, disait Kant. Avoir la foi, c'est espérer plus souvent qu'on ne doute, disait saint Augustin. Le rapport à Dieu n'est donc pas un rapport de certitude objective, de savoir, mais un rapport d'espérance au lieu de confiance. Confiance, foi et fidélité viennent du même mot : le *fides* des Romains. Il est question de confiance quand un doute, un déficit en savoir existe. Même l'être qui a confiance en son Dieu doute parfois. Le doute entoure de son halo la foi la plus chevillée au corps. Je ne peux donc pas retenir Dieu comme un être échappant au temps.

Le temps parfaitement régulier, irrésistible, irréversible

Il faut donc bien s'y résoudre : rien n'échappe au temps, rien ne semble demeurer dans le temps. Voilà pourquoi Chronos doit être qualifié de plus puissant de tous les dieux. Atome, étoile, visage, bibelot, galaxie, dieux, Dieu : rien n'est permanent, sinon le temps lui-même dont seule l'action sur les choses relève d'une rigoureuse et impitoyable permanence. Le temps est tout-puissant, et l'homme qui est en quête d'un être ou d'une chose échappant au temps est condamné à revivre la tragique expérience du Faust de Marlowe dans la dernière scène de *The Tragedy of Doctor Faustus*. Faust est un savant sur le point de pénétrer le *mysterium cosmographicum*, le secret du monde, de trouver la pierre philosophale qui permet de transformer le plomb en or. Il est au bout de sa vie et sent ses forces l'abandonner. Le désir de retrouver sa jeunesse, d'annuler le temps l'envahit. Apparaît alors le diable, sous la forme de Méphistophélès qui réalise son désir après lui avoir fait conclure un pacte où il lui prend son âme. La dernière scène de cette œuvre se déroule trente-trois ans plus tard ; Faust n'a plus qu'une heure à vivre : « ... Oh ! Faust, tu n'as plus maintenant qu'une pauvre heure à vivre, puis il te faut périr à tout jamais damné ! Arrêtez-vous, sphères du ciel toujours mouvantes ! Que le temps cesse et que minuit jamais n'arrive ! Bel œil,

s'il te plaît, lève-toi sur un jour éternel ! Ou bien que cette heure soit un an, un mois, une semaine, un jour complet pour que Faust se repente et qu'il sauve son âme ! O lente, lente, currite noctis equi – Ô courez lentement, lentement, chevaux de la nuit ; en effet, les Romains croyaient que le jour était apporté par des chevaux d'or qui tiraient un char doré contenant le soleil, et que la nuit était apportée par des chevaux d'argent qui tiraient un char d'argent où se trouvait la lune. En dépit de mes pleurs, les étoiles cheminent, le temps maintient son cours, l'horloge va sonner, et Faust sera damné... » Le temps est indifférent à notre appel, à notre désir qu'il s'arrête. Le temps, ce grand faucheur, poursuit impitoyablement sa tâche. Il défait ce qu'il a fait ; il détruit ce qu'il a construit ; il passe sur l'atome comme sur l'étoile, sur le bibelot comme sur la galaxie, sur la rose comme sur l'homme. Le temps est donc bien la marque de l'impuissance de l'homme, plus encore que celle de l'atome, de l'étoile, du bibelot et de la rose, car ces derniers se moquent que le temps passe, ils ne luttent pas contre son passage. Seul se sent impuissant celui qui désire la puissance, et l'être humain est quelqu'un qui se veut plus puissant que le temps, qui veut laisser des traces de son passage dans l'univers. Le temps rend inlassablement présent l'avenir, et passé le présent. Il n'est rien qui échappe à son empire, et Chronos-Cronos est bien le plus puissant de tous les dieux.

Le temps hétérogène

Le temps est-il vraiment comme nous venons de dire, tout-puissant, régulier, uniforme, agissant sur toutes les choses ? Peut-être pas, parce que la mythologie grecque nous a raconté que le règne de Chronos-Cronos devait un jour trouver ses limites en la personne de Zeus. Rhéa, l'épouse de Cronos, en eut un jour assez que son mari dévorât tous ses enfants, et remplaça le corps de Zeus qu'elle venait de mettre au monde par une grosse pierre, après avoir confié son petit dernier à des nymphes qui l'emmenèrent de l'autre côté de l'Olympe. Cronos réclama son dû et avala la pierre sans se rendre compte de la supercherie de Rhéa. Ce que Cronos craignait qu'il arrivât, arriva en effet. Zeus crût en puissance et en beauté. Devenu fort, il délogea son père du trône du dieu des dieux, comme Cronos avait pris la place d'Ouranos. Aidé de Métis, Zeus contraignit son père à boire un breuvage qui lui fit vomir la pierre et rendre à la lumière les dieux de son sang qu'il avait engloutis.

Faudrait-il donc en conclure que le temps n'est pas tout-puissant ? Oui, c'est bien possible, mais il me semble que ce n'est pas tant un dieu, Zeus, qui est plus fort que Cronos, mais l'homme, parce que ce temps parfaitement régulier, impitoyable, uniforme, homogène, qui agit sur toutes les choses, n'est pas le temps tel que les hommes le vivent. Nous ne sommes pas totalement impuissants face au temps ; nous avons un certain pouvoir sur lui, dont il me faut vous parler à présent.

La distinction que faisait Bergson entre le temps mathématique d'une part, ou temps des horloges, et le temps psychologique d'autre part, ou durée, est inoubliable, et elle explique assez bien pourquoi certaines de nos heures passent vite, et d'autres pas. Pourquoi le temps passe-t-il plus vite pour l'orateur que l'on écoute que pour son auditoire ? Quand bien même, vous me feriez la grâce de me donner un peu d'attention, le temps passe moins vite pour vous que pour moi, et je me dis : « Déjà ! » quand vous vous dites : « Encore » ! » La durée n'est donc pas un temps régulier, uniforme, irréversible, homogène... Voilà pourquoi la fameuse formule usée jusqu'à la corde qui vient facilement sous la plume des auteurs de romans d'amour ou fantastiques, selon laquelle « cette seconde dura une éternité », n'est pas totalement ridicule. Si le temps des horloges est homogène, régulier, absolu et uniforme, en revanche la durée, c'est-à-dire le temps tel que nous le vivons, nous, les hommes, est hétérogène – le temps ne passe pas à la même vitesse pour tout le monde –, irrégulière – certaines minutes passent très vite, et d'autres très lentement –, relative à nos états d'âme – en période d'ennui, le temps passe moins vite que lorsqu'on se passionne –, polymorphe.

« *Sous le pont Mirabeau, coule la Seine, et nos amours faut-il qu'il m'en souviennne* », disait Apollinaire. Ce n'est pas pour rien que l'imaginaire populaire a élu ces vers comme les siens. Il est intéressant de voir pourquoi certains poèmes sont connus par cœur, et d'autres pas, même s'ils sont plus beaux. Ce n'est jamais par hasard. C'est parce que ces vers-là nous disent quelque chose de la condition humaine. Le passage de l'eau sous le pont est une bonne métaphore du temps. « De l'eau est passée sous les ponts... Ça fait un bail... » : voilà les deux formules que mon beau-frère emploie volontiers quand nous nous revoyons au bout d'un certain temps. Il faut néanmoins ajouter très vite que si le temps coule comme la Seine, c'est justement en ceci qu'il ne passe pas comme un fluide régulier. En effet, toute l'eau qui passe sous le pont Mirabeau n'aboutira pas forcément à la Manche. Si vous regardez attentivement l'eau qui coule sous le pont Mirabeau, vous verrez maints petits filets qui retournent vers Charenton, vers l'amont. Voilà pourquoi il ne faut pas dire que le temps coule ; il faut plutôt dire que le temps percole. J'essaie de remettre à la mode ce mot un peu désuet, un peu démodé, un peu coquet, un peu maniéré, mais je dois être un peu tout ça... Je m'en moque... Le mot « percoler » n'existe plus, il n'existait qu'en ancien français. Seul demeure le terme « percolateur ». Pour réfléchir au temps et à la durée, allons au bistrot et regardons comment le café coule sous le percolateur. Ce dernier, comme tout filtre, impose au liquide l'hétérogénéité de ses pores. Donc le liquide passe, et ne passe pas ; il coule très vite ici, et très lentement là. Et il en va de même pour le temps qui ne coule pas, mais percole, de *colare* – couler – et *per* – à travers. Percoler, c'est couler à travers. Le percolateur mérite donc bien son nom : il s'agit d'un filtre au travers duquel coule le liquide et comme tout filtre, il impose l'hétérogénéité de ses pores au liquide qui passe. Le temps passe vite, et la trotteuse semble galoper pour qui se sait en retard. Le temps mathématique est le temps des horloges, et la trotteuse trotte, toujours, parfaitement régulièrement. Le temps ne passe plus, et la trotteuse semble aller au pas pour qui attend le train qui ne vient pas. De même, qui entend le mouvement lent du *Quintette à deux violoncelles* de Schubert a l'impression que le temps ne passe plus, nous sommes déjà dans une espèce d'éternité. En revanche, qui écoute telle ouverture de Rossini, très rapide, a l'impression que le temps galope. Choissant le tempo qui lui semble convenir à l'exécution du morceau qu'il va jouer, le musicien substitue au Cronos universel le métronome de son choix, il impose alors le tempo de son état d'âme. Tout musicien, tout mélomane affirme bien son pouvoir sur le temps. Le temps n'est finalement pas si régulier, pas si absolu, pas si uniforme que cela.

L'homme a donc un certain pouvoir sur le temps. La tristesse de Faust est également celle d'autres poètes qui ont dit notre difficulté à avoir un pouvoir sur le temps, comme Lamartine : « *Ô temps, suspends ton vol et vous, heures propices, suspendez votre cours...* », ou pour citer un autre poète d'un niveau différent, Johnny Hallyday : « *Retiens la nuit pour nous deux jusqu'à la fin du monde...* » Mais le temps s'en moque et continue, contrairement à la durée, car elle n'est pas la même à chaque instant de nos vies, elle est variable pour chacun d'entre nous selon les heures de la journée. Cette hétérogénéité des temps est vraie pour chacun d'entre nous, mais elle est encore plus vraie lorsque deux personnes, l'une étant handicapée et l'autre pas, vivent une même situation. Ce désaccord des durées, qui est une donnée anthropologique de base, se révèle alors encore mieux.

Du temps et de la durée au sujet des enfants handicapés

Pour introduire ce propos, rappelons une histoire racontée par Platon dans le *Protagoras*. Un jour, Zeus fit venir à lui deux Titans fils de Japet : Prométhée et Épiméthée, avec le dessein de leur confier une tâche importante : distribuer les diverses qualités naturelles aux vivants. Zeus donna aux deux frères un grand sac où se trouvaient toutes les qualités naturelles possibles. Zeus ajouta à l'endroit des deux frères la nécessité de réaliser un partage équitable : « Que votre partage soit inspiré par la règle de la *dikè* », ce qui veut dire la justice en grec. Zeus aurait bien voulu que ce fût Prométhée qui fît le partage. Mais chemin faisant, Épiméthée, las que Zeus confie les tâches intéressantes à son frère et non à lui, demanda d'effectuer ce partage, et l'invita à venir en juger

quand il aurait fini. Prométhée accepta. En l'absence de détails sur le déroulement de ce partage, nous pouvons imaginer que donnant la force au lion, Épiméthée n'a pas eu besoin de lui donner une rapidité extraordinaire ; une carapace ne fut pas nécessaire à la rapide frégate ; la tortue munie d'une carapace n'eut pas besoin de venin ; l'aspic pourvu du venin n'eut pas besoin de cette capacité de changer de couleur qui échut au caméléon, lequel n'eut besoin ni de venin, ni de carapace, ni de rapidité, ni de force. Prométhée eut donc l'impression d'un partage équitable et en félicita Épiméthée. Ce fut alors que les deux frères virent arriver devant eux un étrange animal, « un bipède sans plumes » selon les mots utilisés par Platon dans un autre dialogue, c'est-à-dire un homme. Prométhée demanda alors à Épiméthée ce qu'il allait lui donner. Épiméthée ouvrit son grand sac et se rendit compte qu'il était vide. Étourderie d'Épiméthée qui n'avait pas de qualités naturelles à donner au petit d'homme, mais sous laquelle il n'y a rien d'autre qu'une étourderie de la nature. En effet, cette dernière a fait de l'homme en ses premiers commencements le plus fragile, le plus précaire, le plus vulnérable, le plus dépendant, le plus handicapé de tous les êtres vivants. Alors que Bambi sait se débrouiller assez vite dans sa vie, des années sont nécessaires pour que l'homme parvienne à une forme d'autonomie qui n'est jamais complète. Pour être un homme parfait, une apparence d'homme ne suffit pas ; il faudrait aussi pratiquer toutes les vertus aristotéliennes à la fois : être toujours juste et jamais injuste, toujours courageux et jamais lâche, toujours généreux et jamais avare ni prodigue... Aucun homme ne réalise parfaitement l'humanité sans faire la preuve du contraire, manifestant ainsi de l'orgueil qui est un vice. La fragilité, la dépendance, la précarité, la vulnérabilité, le handicap si l'on veut, sont des données anthropologiques de base. Ce ne sont pas des dysfonctionnements, des signes d'inhumanité, mais au contraire des signes d'humanité. Bien sûr, nous passerons notre temps à essayer de faire oublier tous ces signes dans la société. La vie sociale est un espace dans lequel la vie est jouée plutôt que véritablement vécue, et nous jouons l'invulnérabilité, l'indépendance. Je déteste l'emploi que l'on fait du terme « dépendance » aujourd'hui, quand il est présenté comme un risque, ou quand il apparaît dans le développement de l'acronyme EHPAD – établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes. Cela laisserait à penser que les autres sont indépendants, ce qui n'est pas vrai du tout. Mon bonheur, par exemple, dépend des autres. Des degrés à la dépendance existent bien sûr, mais il faut voir les personnes handicapées comme les plus dépendants des dépendants, les plus fragiles des fragiles, les plus précaires des précaires, les plus vulnérables des vulnérables, les plus handicapés des handicapés.

Afin de ne pas laisser l'homme dans cet état de dénuement et pour remédier à l'étourderie de son frère, Prométhée monta sur l'Olympe afin de subtiliser aux dieux trois qualités surnaturelles puisque absentes du sac de Zeus : le feu, l'intelligence technique et l'art politique. Sans trop de difficultés, Prométhée parvint à dérober le feu à Héphaïstos, le dieu forgeron. Il alla ensuite voler à Athéna l'intelligence technique, l'intelligence dans les besoins de la vie. Quant à l'art politique, qui permet d'assurer la justice et la paix dans la cité des hommes, malheureusement, c'était Zeus qui le possédait, et ses appartements étaient si bien gardés que jamais Prométhée ne parvint à le lui ravir. Nous sommes donc condamnés à demeurer pour des siècles et des siècles des « bricoleurs ». Nous ne parviendrons jamais à créer une société parfaitement juste ni parfaitement paisible. Méfions-nous des utopistes, et en même temps célébrons leur existence. Ils sont nécessaires quand ils nous disent qu'un autre monde est possible et que nous ne devrions pas admettre tant d'injustices et tant de conflits. Ils sont là pour nous dire qu'il faut œuvrer pour plus de justice et plus de paix dans le monde. Le problème est que lorsque nous donnons le pouvoir aux utopistes, leur désir de créer un monde juste et paisible est tel qu'ils finissent par sacrifier la liberté humaine sur l'autel du bonheur. Prométhée descendit donc de l'Olympe avec les deux tiers seulement de son projet réalisés.

Le premier enseignement à tirer de cette histoire est qu'il convient de porter aux handicapés un regard qui laisse à comprendre que le handicap, la fragilité et la dépendance ne sont pas fondamentalement des dysfonctionnements. Sous cette étourderie d'Épiméthée, ne se révèle rien d'autre qu'une étourderie de la nature. En effet, lorsque cette dernière donne un besoin à un

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

animal, elle lui donne généralement les moyens lui permettant de le satisfaire. C'est l'instinct qui permet à l'animal de trouver les chemins de sa vie sans avoir besoin de les chercher. À nous autres hommes, la nature a donné des besoins sans nous en donner les moyens. Il nous revient alors d'essayer de les inventer. Notre pauvreté en instinct est donc une donnée anthropologique de base. Je ne réduis pas toutefois les animaux à l'instinct et les hommes à l'intelligence. Je dirai que le plus intelligent des animaux a toujours un peu moins d'instinct qu'il n'a d'intelligence, et que le moins intelligent des hommes a encore moins d'instinct qu'il n'a d'intelligence. Pour ne pas laisser l'homme dans cet état de dénuement, nous essaierons d'acquérir des techniques et des habitudes qui nous permettront de trouver notre place. Nous avons par exemple en partage avec de nombreux animaux la nécessité de maintenir notre corps à une certaine température en hiver. Regardez cet oiseau migrer instinctivement vers les régions où il fait chaud sans sextant ni boussole ni poteau indicateur ; regardez cet animal se fabriquer un magnifique plumage, et cet autre un admirable pelage. Mais nous autres, hommes, nul instinct ne nous fait migrer vers des pays chauds, et nous ne sommes pas plus poilus en hiver qu'en été.

Le deuxième enseignement de ce mythe est que la technique est nécessaire mais pas suffisante. Le feu et l'intelligence technique sont essentiels à l'homme, à la survie de l'humanité, au plus handicapé des handicapés. Vive ces techniques qui permettent de se mouvoir de manière autonome, de parler, etc. ! Elles ne sauraient néanmoins tenir lieu d'art politique, contrairement à ce que croient les technocrates au sens propre du terme, ceux qui veulent donner le *cratos* – le pouvoir – à la technique. Précisément, nous n'en aurons pas fini avec nos devoirs envers les plus handicapés des handicapés une fois que nous aurons utilisé les techniques à l'efficacité utile. Il est possible de nourrir un homme, de laver une femme grâce à une machine. Oui, mais dans les deux cas, un élément essentiel manquerait : tout simplement la possibilité pour l'autre de se sentir membre de la cité des hommes, et notamment la capacité de dire merci à l'autre. On ne remercie pas une machine. En outre, laver une femme n'est pas seulement laver une chambre, nourrir un homme n'est pas seulement remplir un ventre : c'est honorer une personne. Voilà pourquoi l'inspiration de la loi qui nous réunit crée cette circulation qui pourrait rapprocher les moins handicapés des plus handicapés. Mais nous nous heurtons à ce moment-là à cette difficulté d'accorder les temps.

Éloge de la skolé

Je terminerai en faisant l'éloge d'une école qui serait fidèle à l'origine étymologique du mot « école » : le grec *skolé*. La *skolé* des Grecs est sensiblement identique à l'*otium* latin, c'est-à-dire le loisir studieux. Il est intéressant d'observer les changements liés à l'histoire du mot *otium*. En effet, nous autres, modernes, pensons que les loisirs sont ce que nous faisons quand nous ne travaillons pas, que la valeur positive est le travail avec tout ce que cela suppose d'affairement, d'efficacité, de rapidité, et surtout de changements fréquents sans pérennité. Aujourd'hui, tout est urgent, nous vivons à l'heure de la culture de l'urgence. Le loisir est donc une valeur négative, contrairement à ce que pensaient les Romains. En effet, les individus placés au sommet de la société dans le monde latin, les citoyens romains, ne travaillaient pas. Cela ne veut pas dire qu'ils glandouillaient, mais ils pratiquaient l'*otium* car ils méprisaient le travail. Ceux qui n'avaient pas cette chance pratiquaient le *negotium* – c'est de là que vient le mot « négoce » : *otium* et *nec*, « ne pas ». Aujourd'hui, nous n'osons plus guère traduire le mot *otium* par loisir, ce terme ayant maintenant revêtu une connotation un peu triste à l'heure des parcs Eurodisney et autres. Voilà pourquoi *otium* est aujourd'hui traduit par « disponibilité à l'essentiel ». C'est précisément lorsque nous ne travaillons pas que nous sommes disponibles à l'essentiel, c'est-à-dire à l'amour et à la mort. Il faudrait que l'école redevienne ce qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'être, non pas un apprentissage de ce monde affairé, mais un lieu où il est possible d'être disponible à l'essentiel, un lieu où la patience existe.

Éloge de la patience

Il faut attendre ceux qui vont moins vite. Or notre société considère toute attente comme un scandale. L'attente nous exaspère ; elle est tension vers l'avenir attendu, et s'accompagne généralement d'un mépris agacé pour le présent. C'est une manière de s'expatrier du présent en le disqualifiant. Nous n'aimons pas attendre parce que l'attente est toujours accompagnée d'impuissance, d'ignorance et de passivité. Quand vous vous trouvez dans une file d'attente, vous souffrez de tout cela : de passivité parce que vous êtes obligé d'attendre ; d'ignorance parce que vous ne savez pas combien de temps cela va durer ; d'impuissance parce que vous n'avez pas le pouvoir de faire en sorte que ce que vous attendez soit présent. L'homme qui attend est tendu vers l'avenir et indifférent au présent. Le propre de l'attente est, en effet, d'être particulièrement attentive à ce qu'elle cherche et pas à ce qu'elle trouve, parce que le présent est par définition vide de ce que nous attendons – sinon, nous n'attendrions pas. L'attente considère généralement le présent comme aussi peu que rien. Aussi celui qui attend se montre-t-il généralement très injuste à l'endroit du présent, parce qu'il sait que ce qu'il cherche ne s'y trouve pas. Le présent le plus riche lui apparaît comme la pauvreté même, et le temps qui le sépare de ce qu'il attend n'a pour lui que la morne et agaçante consistance d'un délai. Imaginez qu'un commissaire mène une enquête chez un homme très riche et envoie ses hommes fouiller son appartement. Ils ont beau tout fouiller pour chercher une pièce : en vain. « Alors ? » demande le commissaire. « Rien », répondent les enquêteurs. Quand nous ne trouvons pas ce que nous attendons, nous considérons que tout ce qui se trouve autour de nous n'est rien. Généralement, nous sommes agacés quand nous attendons qu'un enfant comprenne alors qu'il est plus lent, parce que nous avons un objectif. La pédagogie par objectifs est peut-être critiquable. Plutôt que d'attendre impatientement, apprenons à être patient. Qu'est-ce que la patience justement ? La patience n'est pas un désir de maîtriser le temps, mais un accueil de ce qui arrive ; elle ne consiste pas à répondre à la puissance du temps par la puissance de la volonté, mais par une volonté de non-puissance. Je dirai que la patience est une manière paradoxale d'attendre, de prendre plaisir à l'attente. Le temps qu'il faut n'est pas un simple délai qu'il faudrait raccourcir, mais un élément essentiel se manifeste dans ce temps-là, ce temps lent. N'est-ce pas en apprenant la patience que le jeune homme devient un bon amant ? Être patient, c'est savoir attendre, c'est se laisser envahir par le temps de l'autre, c'est donner du temps au temps de l'autre. Voilà pourquoi la patience fut souvent dite une vertu féminine. Pénélope à sa manière, la femme enceinte à la sienne, savent que patience et longueur du temps font plus que force ni que rage. La patience est un accueil aimant du présent, c'est une vertu qui donne sa chance au temps. Si l'attente impatiente de l'homme moderne, pressé, nous met à distance de nous-mêmes et fait de tout délai une souffrance, la patience attentive au contraire nous réconcilie avec nous-mêmes et fait du délai une source de plaisir et d'approfondissement. Voilà pourquoi il me semble que cultiver la vertu de patience, de disponibilité à l'essentiel à l'école est peut-être notre devoir pour faire en sorte que les temps puissent s'accorder un peu.

Je conclurai mon intervention comme je l'ai commencée, avec un tableau, *Saint Mathieu et l'ange*, œuvre de Rembrandt exposée au Louvre. Nous y voyons deux visages : celui de l'ange éternellement juvénile, beau, rapide, avec ses beaux cheveux bouclés, et à côté, celui du vieil évangéliste, lacis de rides interrogatives, fragile ostensor du temps. Les deux visages sont penchés l'un vers l'autre. Et dans ce tableau extraordinaire, contre toute attente, la lumière vient du vieux, et non du jeune. Ceci est étonnant car, normalement, les anges sont porteurs de lumière. Le passage du temps a fait gagner au vieil évangéliste une belle et douce lumière cuivrée, qui aurait disparu si notre vieux saint Mathieu, cédant à toute la pression d'une époque, avait procédé à quelques liftings.

« Marquise, si mon visage / A quelques traits un peu vieux, / Souvenez-vous qu'à mon âge, / Vous ne vaudrez guère mieux. »

**Les conditions de réussite
des parcours de scolarisation**

Le temps aux plus belles choses / Se plaît à faire un affront. / Il saura faner vos roses / Comme il a ridé mon front.

Le même cours des planètes / Règle mes jours et vos nuits : / On m'a vu ce que vous êtes ; / Vous serez ce que je suis. »

« Peut-être que je serai vieille, / Répond Marquise. Cependant / J'ai vingt-six ans, mon vieux Corneille, / Et je t'emmerde en attendant. »

Espérons que la jeune marquise ne dira pas à son interlocuteur qu'elle l'« emmerde », mais qu'elle le respecte, voire peut-être qu'elle l'aime. Puisse la patience être plus forte que le handicap. Puisse l'amour être plus fort que la mort. Puisse l'amour retisser des liens là où le temps a déchiré des mailles. Merci.

Éliane CORBET. Votre leçon philosophique s'ouvre et se ferme avec deux tableaux qui nous apprennent surtout, s'agissant de ce qui nous préoccupe aujourd'hui, que la fragilité est un signe d'humanité, et non de dysfonctionnement. Vous avez également insisté sur le désaccord des durées et l'hétérogénéité des temps. Pour autant, il revient à chacun de vivre cette situation comme il le peut. En vous écoutant faire l'éloge de la patience, je me suis demandée pourquoi les malades à l'hôpital sont appelés des patients.

Éric FIAT. Ils sont patients au sens étymologique du verbe *patior*, souffrir et subir. Un agent pathogène est entré dans leur corps et les transforme en patients au sens où ils subissent son action. La dimension temporelle est absente dans le terme « patient » qui tend aujourd'hui à être remplacé par le vocable « usager », ce qui me pose quelques difficultés. C'est la notion de passivité qui est sous-tendue. Ceci me rappelle ma grand-mère qui régnait sur toute sa famille. Lorsqu'elle allait chez le docteur, ce dernier la faisait attendre très longtemps – c'est un luxe de pouvoir faire attendre quelqu'un, d'où la formule : « l'exactitude est la politesse des rois » –, mais elle comprenait cette longue attente. Elle se demandait également pourquoi les médecins écrivent si mal, et pensait que cela était certainement lié à leur intelligence. Comme si l'intelligence donnait le droit de mal écrire.

CONCLUSION

Claude WOLKMAR

Directeur du CREAI Rhône-Alpes

Je pense que cette journée a été riche, et vous aurez pu sans difficulté passer de ce que le sociologue énonce comme la complexité à la question de l'accord des temps, thème de cette journée et sujet ô combien difficile. Il ne serait d'ailleurs pas inutile sur des projets concrets de demander quelques conseils aux sociologues sur les processus qui sont à l'œuvre, car la gestion de projets est un exercice difficile vu les cultures en présence et les habitudes de travail. Merci également à Éric Fiat qui sait transformer toute question en appétit de savoir avec cet art de la maïeutique qui lui est propre. Merci à vous toutes et à vous tous, et rendez-vous l'année prochaine.

CREAI Rhône-Alpes

18 avenue Félix Faure
69007 Lyon

téléphone

04 72 77 60 60

télécopie

04 78 37 03 38

e-mail

accueil@creai-ra.org