



HAL
open science

Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale

Hervé Benoit

► **To cite this version:**

Hervé Benoit. Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2014. Français. NNT : 2014MON30001 . tel-00958867

HAL Id: tel-00958867

<https://theses.hal.science/tel-00958867>

Submitted on 13 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

**Délivré par l'université Paul Valéry-
Montpellier 3**

**préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche CRISES**

**Spécialité : Sciences de l'éducation et
psychanalyse**

Présentée par Hervé BENOIT

**Les impasses actuelles
du pédagogique et les enjeux de
l'accessibilité face au défi éthique de
l'inclusion sociale**

TOME 1

**Emergence des notions d'accessibilité
pédagogique et de besoins éducatifs
particuliers (BEP) dans l'école**

Soutenue le 14 janvier 2014 devant le jury composé de

M. B. SALIGNON, professeur, Paul Valéry
M. C. GARDOU, professeur, Lumière Lyon 2
Mme L. DE ANNA, professeur, Rome
M. C. FRÉTIGNÉ, professeur, Paris-Est-Créteil
M. E. PLAISANCE, professeur, Paris-Descartes

Directeur
Co-directeur
Examineur
Pré-rapporteur
Pré-rapporteur

TITRE DE LA THESE

Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale

RESUME DE LA THESE

L'examen de l'arrière-plan conceptuel et contextuel, en France et dans le monde, des enjeux de l'éducation inclusive, aux niveaux institutionnel, juridique, politique, psychanalytique et éthique, conduit à explorer les variations de cette notion qui n'est pas comprise partout de la même façon : elle peut être assimilée aux ressources compensatrices destinées à faciliter l'insertion en milieu ordinaire de jeunes en situation de handicap. Cette approche '*réductionniste*', liée aux pratiques '*intégratives*' dérogatoires, mérite d'être confrontée à l'objectif d'accessibilisation universelle des systèmes éducatifs, dans une logique de déconstruction de la norme.

Une étude est menée sur la précarité du statut scolaire de l'élève handicapé accueilli en milieu ordinaire. Les pratiques professionnelles d'*intégration* le plaçaient sous la menace d'une reconduite en territoire spécialisé ; les pratiques d'*inclusion* modifient-elles cette situation ? Il s'agit de montrer comment les enseignants peuvent répondre au continuum de diversité des élèves par un continuum d'accessibilité pédagogique. Il y a là des enjeux de représentations professionnelles, de stratégies d'enseignement et d'outils pédagogiques dont l'analyse permet de démythifier 'l'accueil de la différence', souvent excessivement dramatisé. Sur ce plan, la scolarisation en milieu ordinaire des jeunes sourds dont la langue naturelle est la langue des signes est emblématique. Elle met en lumière la rémanence de comportements '*clinico-correctifs*', centrés sur une approche déficitaire, quand les enjeux sont de l'ordre de la privation de liberté et de l'appel des traces désirantes gestuelles que les sourds entendent avec leurs yeux.

MOTS-CLES

Accessibilité pédagogique ; Besoins éducatifs particuliers ; Déni ; Différence ; Discours ; Dispositif ; Diversité ; Handicap ; Inclusion sociale ; Intégration ; LSF ; Norme ; Outils numériques ; Réductionnisme ; Scolarisation ; Singularité ; Surdité ; Trouble.

TITLE

Current pedagogical deadlocks and questions of accessibility confronted with the ethical challenge of social inclusion

SUMMARY

The examination of the conceptual and contextual backdrop of inclusive education, in France and all over the world, at the institutional, legal, political, psychoanalytical and ethical levels, leads us to explore the variations of this notion. Indeed, the notion of inclusive education is not understood in the same way everywhere. It may be viewed as one of the compensatory resources aimed at facilitating integration of young people in a situation of disability in a mainstream environment.

This « *reductionist* » approach, linked to « *integrative* » practices involving dispensations, deserves to be confronted with the goal of universal accessibility of educational systems, with a view to deconstructing existing norms. A study is being conducted on the precariousness of the educational status of the disabled pupil in a mainstream environment. Professional « *integrative* » practices place the disabled pupil under the threat of being sent back to specialized territories. Do practices of « *inclusion* » change this situation? The point is to show how teachers can deal with the continuum of the variety of pupils through a continuum of pedagogical accessibility. There are a number of things at stake here: professional representations, teaching strategies and pedagogical tools. If we analyze these elements we can demystify the often over-dramatized « accommodation of difference ». At this level, the schooling of young deaf persons, whose natural language is sign language, in a mainstream environment, is emblematic. It sheds light upon the lingering « *clinical corrective* » approaches focused on deficiencies. What is at stake, however, is the deprivation of freedom and of signals communicating wishes, signals that deaf persons understand with their eyes.

KEY-WORDS

Pedagogical accessibility – Special educational needs – Denial – Difference – Discourse - System – Disability – Social inclusion – Integration – French Sign Language – Norm – Digital tools – Reductionism – Schooling – Singularity – Deafness – Disorder.

Sommaire

INTRODUCTION	6
I - INTERROGER LA DISTINCTION TRADITIONNELLE : <i>DIFFICULTE SCOLAIRE VS HANDICAP</i>	15
LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE EN SEGPA - SCENARIOS DIDACTIQUES EN FRANÇAIS ET MATHÉMATIQUES (ARTICLE)	15
LES ASSOCIATIONS ET L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE (ARTICLE).....	32
EDITORIAL 15 - DE L'INTEGRATION A LA SCOLARISATION : EMERGENCE DU PRINCIPE D'ACCESSIBILITE.....	47
REMIATIONS PEDAGOGIQUES, MEDIATIONS SYMBOLIQUES ET PSYCHOTHERAPIE..... (ARTICLE)	52
EDITORIAL 18 - ART ET PEDAGOGIE, ANTIDOTES DE LA FRACTURE INTERNE... ..	78
PEUT-ON PARLER DE BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS EN CAS DE DIFFICULTE SCOLAIRE (ARTICLE)	79
EDITORIAL 22 - DU BON USAGE DES « BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS » : SITUATION DE HANDICAP, SITUATION DE DIFFICULTE... ..	89
DIFFICULTES DE LECTURE ET TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE : APPROCHE MEDICALE OU APPROCHE PEDAGOGIQUE ? (ARTICLE)	91
EDITORIAL 27 – DIAGNOSTIC ET DERIVES SEGREGATIVES	104
APPRENDRE A L'ADOLESCENCE, APPRENDRE DE L'ADOLESCENCE (DOSSIER NRAIS).....	106
<i>Editorial 29</i>	107
<i>Présentation du dossier</i>	109
INEGALITES SOCIALES ET TRAITEMENT SEGREGATIF DE LA DIFFICULTE SCOLAIRE : HISTOIRE OU ACTUALITE ? (ARTICLE).....	112
EDITORIAL 31 – DETERMINISME BIOLOGIQUE ET PRODUCTION D'INEGALITES SOUS FORME DE HANDICAP	126

EVALUATION MODES D'EMPLOI (DOSSIER NRAIS)	128
<i>Editorial 32 - Violence symbolique de la sélection scolaire vs expérience vécue en</i>	
<i>réciprocité positive</i>	128
<i>Présentation du dossier</i>	130
EDITORIAL 36 - DE L'EXCLUSIVISME CULTUREL A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE ET	
CULTURELLE.....	135
EDITORIAL 38 - LA SANCTION PEUT-ELLE TENIR COMPTE DES SINGULARITES.....	138
EDITORIAL 42 - FONCTIONNEMENT, BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS ET « MEDIATION	
ACCEPTABLE »	140
EDITORIAL 52 - LES NAUFRAGES DE L'ENSEIGNEMENT INVISIBLE.....	142
LES VIOLENCES A L'ECOLE (DOSSIER NRAS)	144
<i>Editorial 53 - Questionner la validité d'une approche étiologique des comportements de</i>	
<i>violence</i>	144
<i>Présentation du dossier</i>	146
EDITORIAL 56 - QUE LA SINGULARITE AIT DOIT DE CITE FACE AU FANTASME DE LA	
STANDARDISATION DE L'APPRENANT...	151
LES EGPA ET LE HANDICAP : ENTRE RISQUE DE SEGREGATION ET CHANCE D'INCLUSION	
(ARTICLE)	153
COMMENT REpondre AU DEFi DE LA DIVERSITE DES ELEVES (ARTICLE - ACADEMIES SUISSES)	163
II - DE LA RAMPE INCLINEE POUR ACCEDER A LA PORTE DE L'ECOLE AU PLAN	
INCLINE PEDAGOGIQUE POUR ACCEDER A LA PORTE DES APPRENTISSAGES	170
EDITORIAL 39 – LE PLAN INCLINE...	170
COMMENT EN EST-ON VENU A L'UPI ? FORME ET SIGNIFICATION D'UN DISPOSITIF (ART)	172
EDITORIAL 21 – MILLE UPI... POUR QUE LA SCOLARISATION AU COLLEGE NE SOIT PLUS UNE	
RECOMPENSE AU HANDICAP MERITANT.....	193
HANDICAP ET INTEGRATION : DU DETOUR SEGREGATIF A L'ECOLE INCLUSIVE (ARTICLE) ...	194
EDITORIAL 28 – RUPTURE ET MUTATION CULTURELLE	203

DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE A L'INTEGRATION DANS L'ECOLE (DOSSIER CAHIERS PEDAGOGIQUES).....	206
<i>Les orientations actuelles (article)</i>	206
<i>Pour une culture commune de l'intégration (article)</i>	211
ADAPTATIONS DIDACTIQUES 2 (DOSSIER NRAS).....	218
<i>Editorial 35 – Des besoins éducatifs particuliers aux adaptations didactiques</i>	218
<i>Présentation du dossier</i>	219
EDITORIAL 37 – ETAYER PLUTOT QU'ORIENTER : LA CLASSE ORDINAIRE COMME REFERENCE OU PORT D'ATTACHE	227
EDITORIAL 40 – PAS DE SANATORIUMS POUR LES TROUBLES DU COMPORTEMENT.....	229
L'ECOLE A L'EPREUVE DU HANDICAP (DOSSIER CAHIERS PEDAGOGIQUES)	231
DE LA REPRODUCTION DES PRATIQUES A LEUR TRANSFORMATION : LE DEFI DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS (ARTICLE)	235
L'APPORT DES AIDES TECHNIQUES A LA SCOLARISATION DES ELEVES HANDICAPES (ARTICLE)	245
EDITORIAL 43 – ECOLE INCLUSIVE, ACCESSIBILISATION ET COMPENSATION.....	254
PROJET PERSONNALISE DE SCOLARISATION : MODE D'EMPLOI (DOSSIER NRAS).....	256
<i>Editorial 44 – Une voie de scolarisation de référence...</i>	257
<i>Editorial Hors série CNSA</i>	258
EDITORIAL 45 – LE METIER D'AVS, ENTRE ACCESSIBILITE ET COMPENSATION.....	260
ECOLE MATERNELLE ET ACCUEIL DE LA DIVERSITE (DOSSIER NRAS)	262
<i>Editorial 46 – L'éducation précoce mise en perspective internationale</i>	263
<i>Présentation du dossier</i>	264
L'EDUCATION INCLUSIVE EN FRANCE ET DANS LE MONDE (HORS SERIE 5 NRAS).....	268
<i>Présentation</i>	268
EDITORIAL 47 – DU DUALISME EDUCATIF A UNE VOIE UNIQUE DE REFERENCE ?.....	275

EDITORIAL 48 – ENJEUX DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE : UN <i>DEFI CITOYEN</i>	277
EDITORIAUX 19 - 50 – DE L’ETHIQUE DU HANDICAP A L’ETHIQUE DU CORPS HANDICAPE.	280
<i>Editorial 19</i>	280
<i>Editorial 50</i>	283
EDITORIAL 51 – L’ENSEIGNANT SPECIALISE, AU-DELA DES FRONTIERES DE LA DELEGATION, VERS LA COOPERATION... ..	284
PEDAGOGIE ET PSYCHANALYSE (dossier NRAS).....	286
<i>Editorial 54 – Des confrontations idéologiques d’hier à la prise en compte des enjeux symboliques des apprentissages</i>	287
<i>Présentation du dossier</i>	289
EDITORIAL 55 – IMPASSES ACTUELLES DES MESSAGES FORMATIFS	294
EDITORIAL 57 – TROIS IMPASSES ACTUELLES DE L’INSTITUTION EDUCATIVE ET PEDAGOGIQUE	297
SPORT ET HANDICAP : LES ACTIVITES PHYSIQUES ADAPTEES (APA) /PLAYING SPORTS WITH A DISABILITY : ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY (APA) (DOSSIER NRAS BILINGUE FRANÇAIS ANGLAIS)	299
<i>Editorial 58 (français) – L’adaptation pédagogique face aux discours dominants de l’ableisme</i>	299
<i>Editorial 58 (anglais)</i>	301
<i>Présentation du dossier (français)</i>	303
<i>Introduction (anglais)</i>	310
EDITORIAL 60 – L’IMPASSE DE L’INTEGRABILITE.....	317
DISPOSITIFS INNOVANTS DE L’ECOLE INCLUSIVE (DOSSIER NRAS).....	319
<i>Editorial 61 – Le conflit de la loi et de la norme : l’impasse du droit d’accès en inclusion...</i>	320
<i>Présentation du dossier</i>	321
EDITORIAL 62 – L’IMPASSE DU DIAGNOSTIC.....	326

Introduction

Le premier tome de ce travail s'intéresse à l'émergence et à la construction des notions d'accessibilité pédagogique et de besoins éducatifs particuliers, à la fois dans les discours institutionnels de l'Education nationale¹ et dans la recherche en sciences de l'Education, à travers les travaux que j'ai conduits et publiés entre 2001 et 2013, principalement dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, mais aussi dans d'autres revues comme *Reliance* (CRHES), *Eduquer / Former* (ICP), les *Cahiers pédagogiques* (CRAP), *Les dossiers de l'ingénierie éducative* et *L'Ecole numérique* (CNDP), *Réadaptation* (ONISEP), *ART & THERAPIE* (INECAT), *La revue du CERFOP*, *Education & Management* (CRDP Créteil), *Les cahiers d'Education & Devenir* (CRDP Lyon), *Une éducation pour la Suisse du futur* (Académies suisses des sciences) et sur des sites web comme celui de l'Institut français d'éducation (IFE)², celui de la CNSA³, d'Eduscol⁴, ceux des académies de Paris⁵ et de Bordeaux⁶ ou celui de l'IUFM de Créteil⁷.

Le processus de maturation de la rénovation de la Classification internationale du handicap (CIH) arrive à son terme à la fin des années 1990. En témoigne par exemple l'ouvrage dirigé par Gabriel Langouët, *L'enfance handicapée en France*⁸, paru en novembre 1999, qui aborde le handicap comme une notion complexe en construction, qu'il n'apparaît plus possible de

¹ On fait ici référence à l'abondante production d'arrêtés, décrets et circulaires publiés au Bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN).

² <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/formation/documents-handicap-ecole/sagot-texte>

³ http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/actes_CNSA.pdf

⁴ <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/handicap/bibliographie/tice-handicap/articles-revues>

⁵ http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_76621/colloque-eps-et-handicap-changer-de-regardb (conférence en ligne - 14 janvier 2009)

⁶ <http://carec.ac-bordeaux.fr/videos.asp> (conférence en ligne - 5 avril 2012)

⁷ <http://ressources.creteil.iufm.fr/ressources/ressources-audiovisuelles-de-liufm/adaptation-scolaire-et-scolarisation-des-eleves-handicapes-ash/seminaire-les-dispositifs-innovants-de-lecole-inclusive-1ere-partie/>

et

http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/audiovisuel/speechi/2013/seminaire_ASH_27022013/Herv%E9_Benoit/Com_HB.pdf

⁸ Hachette.

référer uniquement à la personne déficiente. La question de l'éducation des jeunes handicapés y est quant à elle abordée sous l'angle de la scolarisation, et non plus sous celui de l'intégration, ce qui constitue un véritable tournant sémantique et conceptuel, qui, bien que souvent interprété à l'époque par les professionnels comme un recul, s'inscrit dans une profonde mutation des référentiels de pensée et annonce le changement de « *paradigme*⁹ » lié au développement de l'inclusion sociale en général et de l'école inclusive en particulier.

C'est en effet à partir de cette nouvelle approche centrée sur les droits plutôt que sur les besoins de santé que commence à se dessiner un vaste chantier de reconstruction des référentiels de la pensée et de l'action enseignantes autour des nouveaux « *concepts maîtres de l'intelligibilité*¹⁰ » (Morin, 1999), que sont l'accessibilité sociale et scolaire, articulées à la connaissance et à la reconnaissance de la singularité de la personne. Il en résultera la mise en question des discours récurrents sur les (in)capacités, les (in)compétences, les difficultés (grandes et/ou graves) et les (contre)performances, qui renvoient aux processus institutionnels bien identifiés de sélection, de filiarisation et de ségrégation.

C'est au cours de cette même année 1999 qu'est lancé le plan Handiscol'¹¹, dont la première circulaire¹², le 19 novembre 1999 affirmera que « *la scolarisation est un droit* » pour les élèves handicapés. Le choix du mot *scolarisation*, de préférence à celui d'*intégration scolaire*, a une portée symbolique forte : il engage à sortir de la logique de l'alternative entre éducation séparée et école ordinaire ; il renvoie au principe universel d'accessibilité de l'école à tous, le repli sur une prise en charge séparée dans des établissements d'éducation spéciale ne constituant plus alors qu'une solution exceptionnellement dérogatoire à la loi commune.

Parallèlement, les situations de handicap et l'AS¹³ « *disent*¹⁴ » aux sciences de l'éducation qu'une *handicapologie* jusqu'alors marginale a vocation à s'ouvrir sur l'universel et à contester la « *normocratie et son cortège de certitudes douillettes* » fondées sur des

⁹ Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, coll. « Champs Science », 2008, édit. orig. 1962. Cf. éditorial 61.

¹⁰ Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

¹¹ Annonce des 20 mesures du plan Handiscol' au CNCPE, le 20 avril 1999.

¹² Circulaire 99-187, abrogée par la circulaire 2007-080 du 6 avril 2007 par simplification administrative.

¹³ Adaptation et intégration scolaire.

¹⁴ Gardou C., Develay, M. (2001) - « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 15-23.

habitudes « *de discrimination et d'exclusion déniaient la citoyenneté des plus vulnérables* » (Gardou et Develay, 2001).

Le principe de *non discrimination*, déjà affirmé par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989¹⁵, va précisément fonctionner comme le moteur des évolutions dans le domaine juridique. Entre 1999 et 2005, année de la loi 2005-102, on voit se profiler au sein du cadre réglementaire de l'intégration scolaire, notamment dans les circulaires de 2001 et de 2002, portant respectivement sur les Upi¹⁶, les ressources de l'AIS¹⁷ et les Clis¹⁸, l'idée que si « *chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés ou malades dont la famille demande l'intégration scolaire*¹⁹ », une telle injonction implique des « *aménagements matériels*²⁰ », des « *adaptations pédagogiques*²¹ » susceptibles de « *réduire* » une « *situation de handicap*²² », définie pour la première fois comme une « *situation évolutive qui n'est pas exclusivement liée à la personne mais aussi à un environnement*²³ ». Dans ce contexte discursif, marqué par la toute récente adoption par l'OMS de la CIF²⁴, on voit apparaître la possibilité d'une extension de la notion d'accessibilité, au-delà du domaine physique et matériel, qui permettrait de circonscrire l'ensemble des mesures collectives en vue de l'intégration des élèves handicapés :

« On attachera une importance particulière aux conditions d'accessibilité, entendue au sens large, de ces classes et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobilier ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, ...)»²⁵ »

¹⁵ « Le droit à l'éducation est reconnu à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité [...] L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée » (article 1).

¹⁶ Circulaire 2001-035 du 21 février 2001.

¹⁷ Circulaire 2002-111 du 30 avril 2002.

¹⁸ Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

¹⁹ Circulaire 2002-111, *op. cit.*

²⁰ Circulaire 2001-035, *op. cit.*

²¹ *Ibidem.*

²² Circulaire 2002-111, *op. cit.*

²³ Circulaire 2001-035, *op. cit.*

²⁴ CIF : *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, adoptée par 54^{ème} Assemblée mondiale de la Santé, le 22 mai 2001 (résolution WHA54.21).

²⁵ Circulaire 2002-113, *op. cit.*, c'est moi qui souligne.

La transposition du *plan incliné* architectural dans le domaine pédagogique est en chemin, même si les chercheurs restent encore perplexes²⁶ face aux nouveaux dispositifs d'intégration scolaire (Clis et Upi), même s'il faudra attendre la circulaire du 18 juin 2010 sur les Ulis, cinq ans après la loi du 11 février 2005 – dont le premier chapitre du titre IV, intitulé « Accessibilité », concerne pourtant la scolarité, l'enseignement supérieur et l'enseignement professionnel –, pour que l'expression « *accessibilité pédagogique* » figure dans un texte réglementaire :

« À compter du 1er septembre 2010, tous les dispositifs collectifs implantés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) et constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour ces élèves²⁷ »

Pourtant, dès la fin des années 1990, l'élucidation et la formation de ce concept d'*accessibilité pédagogique* constituent ensemble l'un des enjeux de la mutation culturelle correspondant au passage d'une logique intégrative à une logique inclusive²⁸, via le catalyseur institutionnel de la notion intermédiaire de scolarisation. Adopter l'*accessibilité pédagogique* comme grille de lecture et d'analyse²⁹ des pratiques et des processus éducatifs permet de positionner et de stabiliser, dans un espace intellectuel structuré, des notions labiles et mouvantes comme par exemple celle de besoins éducatifs particuliers, qui trouvera ainsi son inscription dans une approche écologique plutôt qu'étiologique³⁰, ou celle de l'évaluation, oscillant entre le scolaire et le clinique, ou encore celle du corps, porte d'entrée vers la singularité plutôt qu'écran sur lequel s'inscrit l'écart à la norme au détriment de la personne³¹. De même, les réponses aux questions

²⁶ « La question fréquemment soulevée est celle de savoir si de telles modifications sont de simples toilettes des dispositifs anciens, qui n'introduisent pas de changements en profondeur, ou si elles introduisent de nouvelles dynamiques, par exemple en termes d'aspirations à de véritables formations professionnelles pour les adolescents, ou de prises en charge de sujets « handicapés » dans un cadre scolaire ordinaire, qui leur assurent aussi des services multidisciplinaires d'aides spécialisées », E. Plaisance, C. Gardou (2001), *Revue française de pédagogie*, 134, p. 10.

²⁷ Circulaire 2010-088 du 18.06.2010, « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré » créant les unités localisées pour l'inclusion scolaire.

²⁸ Cf. p. 238 de ce tome 1.

²⁹ Cf. tome 2, p. 4, note 1 : Foucault M. - *Dits et écrits II, 1976-1988*, Defert, D. et Ewald, F., (eds), Paris, Quarto Gallimard, 2001, texte n° 206, p. 302.

³⁰ Cf. p. 230 de ce tome 1.

³¹ Cf. p. 284 de ce tome 1.

posées par les missions des enseignants et des professionnels, transversales ou cloisonnées, par la précarité scolaire du statut de l'élève *en intégration*, par la formation des enseignants³² enfin, focalisée sur la création de scénarios pédagogiques inclusifs ou sur la connaissance des troubles, le diagnostic des dysfonctionnements et *l'intégrabilité*, dépendent fortement de la prise en compte, ou non, du droit universel à l'accessibilité pédagogique.

L'expression a été reprise en 2013, par le « Département enseignement supérieur et recherche » de l'ESEN³³ et la DGESIP³⁴ dans le cadre de l'organisation d'un séminaire ayant pour titre « Accessibilité pédagogique et surdité au sein du continuum enseignement secondaire, enseignement supérieur » destiné notamment aux responsables de l'accueil des étudiants handicapés à l'universit ³⁵, mais elle reste encore peu investie par le discours institutionnel. Du côté des formations universitaires et de la recherche, le master PIH A2 proposé par l'INS HEA depuis septembre 2011 « *s'appuie sur les recherches liées à l'accessibilité pédagogique et à l'accompagnement éducatif – c eur des travaux menés*³⁶ » ; un colloque organisé par la Faculté d'éducation de l'ICP³⁷ s'est tenu en mars 2012 sur le thème : « Accessibilité pédagogique :  mergence, applications didactiques et pédagogiques » et l'expression est récurrente dans les colloques « Education et handicap », organisés par l'Ophris³⁸. L'étude du contexte et des conditions dans lesquelles cette notion émergente se constitue progressivement, à la fois comme l'axe conceptuel d'un nouveau paradigme et comme un analyseur des impasses des pratiques et des processus éducatifs au regard de l'inclusion scolaire est développée dans la seconde partie de ce volume.

La première partie des travaux qui y sont regroupés, en interrogeant la validité de la distinction traditionnelle entre la *difficulté scolaire* et le *handicap*, s'inscrit quant à elle dans la continuité de la problématique développée dans un rapport publié au Royaume Uni en

³² Cf. p. 294 de ce tome 1.

³³ Ecole supérieure de l'Education nationale, Chasseneuil du Poitou.

³⁴ Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle.

³⁵ Cf. tome 2, p. 5 et 132.

³⁶ http://www.inshea.fr/page_generique.php?id_menu=3&id_ssmenu=269&id_rubrique=&id_ssrubrique=304

³⁷ Institut catholique de Paris - <http://www.icp.fr/fr/Organismes/ISP-Faculte-d-Education/Agenda/Colloque-Accessibilite-pedagogique>

³⁸ L'Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire (Ophris) est un réseau de chercheurs s'interessant à la scolarisation des élèves handicapés du point de vue des disciplines et des pratiques scolaires. De 2010 à 2013, quatre colloques ont été organisés à Lyon, Nantes (IUFM), Nancy (IUFM) et Lyon (IF ), le prochain est prévu à Bordeaux (Segalen Bordeaux 2) les 20 et 21 mai 2014.

1978, auquel le nom de Mary Warnock est associé, et des débats qui l'ont suivi. Le comité du département de l'éducation et de la science qu'elle avait présidé s'était attaché à la question de l'éducation des jeunes handicapés en s'efforçant de l'extraire de la logique médicale des catégories de déficiences pour la recentrer sur un modèle plus pragmatique et moins stigmatisant, celui des *special educational needs*. Cette approche est d'ailleurs reprise 18 ans plus tard, en 1996, lors de la création par la Commission de l'Agence européenne³⁹ (*European Agency for Development in Special Needs Education*) et donnera lieu, dans le domaine francophone, à deux formulations différentes : *besoins éducatifs spéciaux* et *besoins éducatifs particuliers*. La première est adoptée par la Belgique, tandis que la seconde prend place en 2000 dans la terminologie officielle française, suite à la recommandation du Cnefei⁴⁰ que le Ministère de l'Éducation nationale avait consulté sur ce point, en tant que représentant officiel de la France auprès de l'Agence.

Comme le souligne Eric Plaisance⁴¹, à l'occasion de la publication en 2010 de l'ouvrage collectif *Special Educational Needs. A new look* de Mary Warnock, Brahm Norwich et Lorella Terzi, l'intention explicite des rapporteurs de 1978 était de critiquer la pertinence de la distinction entre le normal et le handicapé (*handicapped*) et de promouvoir l'idée d'un continuum entre tous les types de difficultés d'apprentissage, sans chercher à rapporter certaines d'entre elles à une catégorie de déficience :

« Le terme "enfant avec difficultés d'apprentissage" doit être utilisé dans le futur pour décrire à la fois ceux qui sont habituellement catégorisés comme sub-normaux du point de vue éducatif et ceux qui, avec difficultés éducatives, sont souvent actuellement l'objet des services de rattrapage » (Rapport Warnock, 3.26, cité et traduit par Plaisance).

Dans la même perspective, la Suède avait remplacé dans la terminologie des textes officiels, dès les programmes d'enseignement de 1969, l'expression « *enfants en difficultés* » par « *enfants en situation de difficultés* », manifestant ainsi une préférence pour un *modèle relationnel et socioculturel* d'analyse de la question de l'apprentissage, en opposition au

³⁹ Agence européenne pour la formation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

⁴⁰ Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée créé en 1954 et devenu en 2006 l'INS HEA.

⁴¹ « *Special educational needs* selon Mary Warnock : autocritique ou reniement », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 2012, p. 212.

modèle de catégorisation, fondé sur une conception *médicale* ou *médico-psychologique* de l'éducation spéciale⁴².

La transversalité de l'approche liée à la prise en compte des *besoins* dans le cadre d'une visée éducative universelle, englobant l'ensemble des élèves en difficultés, conduit logiquement à l'idée de l'intégration en milieu ordinaire des enfants accueillis dans la filière spécialisée et à la réorganisation du système d'enseignement en vue de mettre en place les réponses adaptées en terme d'accompagnement et de soutien. C'est donc bien la notion d'accessibilité pédagogique qui émerge alors en relation avec une conception continuiste, non médicalisée et scolairement située des difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves.

Mais à peine advenu, le modèle de compréhension relationnel et interactionnel du besoin est battu en brèche par le retour des catégorisations déficitaires, perçues comme indispensables par le *législateur* pour délimiter des populations *d'ayant droit* et organiser le financement des aides additionnelles. Qu'il s'agisse de l'*Education Act* de 1981 qui, au Royaume Uni, a organisé le tri des différents types de besoins en instaurant des procédures et des niveaux de responsabilité distincts : *statement* (bilan écrit relevant de l'autorité locale) en cas de situation de handicap, *assessment* (repérage relevant de l'école) pour des difficultés scolaires ; du décret présidentiel de 1994, qui, en Italie, attribue le maître de soutien à l'élève handicapé, via le « *certificazione di handicap* » délivré par une commission exclusivement constituée de médecins⁴³ ; du décret du 3 mars 2004 en Belgique, qui scinde l'enseignement spécialisé en plusieurs types pour répondre à des « *besoins éducatifs* » *déterminés en fonction du handicap principal commun à [un] groupe* » ; de la loi du 11 février 2005 en France, qui articule la « *restriction de participation à la vie sociale* » à « *une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions*⁴⁴ » ; la procédure de catégorisation *handicap vs difficulté scolaire* reste encore aujourd'hui le critère d'attribution des ressources, même s'il existe souvent le projet de lui substituer de nouveaux modes d'évaluation inspirés de la CIF qui mettent l'accent sur les barrières environnementales susceptibles de faire obstacle aux apprentissages des élèves. Les travaux

⁴² Nilholm C., Hakanson C. (2003) - « L'éducation spéciale dans le contexte suédois : bilan et perspectives », *La nouvelle revue de l'ASIS*, 22, Suresnes.

⁴³ Dans le cadre de l'ASL (Agence sanitaire locale), référence pour l'évaluation de l'état d'invalidité en vue de l'intégration des élèves à besoins éducatifs spéciaux à l'école (DPCM 185/2006).

⁴⁴ Article L-114 du Code de l'action sociale et des familles créé par la loi 2005-102, art. 2.

qui suivent dans la première partie de ce tome s'emploient à analyser les ressorts pédagogiques, sociaux, institutionnels de cette distinction et les conditions dans lesquelles elle est concrètement opérationnalisée.

Une telle division binaire renvoie et s'adosse à d'autres dichotomies, qualifiées par Berg et Schneider⁴⁵ de « *dichotomies de l'égalité* » (*equality dichotomies*), qui selon ces auteurs permettraient de rendre compte de l'opposition entre, d'un côté, les chercheurs qui défendent, au nom d'une approche fondée sur l'égalité des droits et la non discrimination, l'idée de l'inclusion totale (« *full inclusion* ») et, de l'autre, ceux qui estiment que l'inclusion partielle (« *partial inclusion* »), en autorisant le placement temporaire des élèves handicapés (« *exceptional students* ») dans des structures séparées (« *segregated settings*»), répond mieux à leurs besoins de développement social et psychologique (« *social-emotional development* »). Examinées à la lumière des théories philosophiques de Habermas⁴⁶ et de Rawls⁴⁷, ces deux options ressortiraient aux yeux des auteurs d'une « doctrine morale » (« *moral doctrine* ») pour la première et d'une « approche éthique » (« *ethical approach* ») pour la seconde.

Pris pour ainsi dire en tenaille entre la posture morale – fondée sur l'analogie entre le bien commun représenté par le respect de droits universels et l'expérience vécue de l'élève handicapé – et la posture éthique – préconisant l'articulation problématique de la prise en charge éducative spécifique du sujet et de la programmation scolaire, l'objectif d'accessibilisation générale des systèmes éducatifs se trouverait ainsi conduit dans une impasse philosophique de laquelle il sortirait comme désarticulé et vidé de son contenu d'universalité. Ainsi découpé, le concept d'inclusion scolaire s'actualiserait selon une casuistique pragmatique permettant de juger, d'un individu à l'autre, s'il doit et peut se réaliser, comme l'a écrit récemment Mary Warnock, « *sous le même toit* »⁴⁸ que l'ensemble des élèves ou s'il faut au contraire envisager sa concrétisation dans un environnement séparé et spécialisé.

⁴⁵ BERG, D. H. & SCHNEIDER, C. (2012) - « Equality Dichotomies in Inclusive Education: Comparing Canada and France », *ALTER - European Journal for Disability Research*, 6(2), 124-134.

⁴⁶ Habermas, J. (1993) - *Justification and application: Remarks on discourse ethics* (C. P. Cronin, Trans), Cambridge, MA: MIT Press, cité par Berg & Schneider.

⁴⁷ Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge MA: Harvard University Press, cité par Berg & Schneider.

⁴⁸ « *Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement* », *op. cit.*, p. 11.

Au-delà de l'opposition de deux conceptions philosophiques et idéologiques irrémédiablement opposées concernant la meilleure manière de prendre en compte dans le processus éducatif les élèves considérés comme handicapés (ou comme exceptionnels), le concept d'accessibilité – parce qu'il ouvre la possibilité d'une réconciliation dialectique entre le singulier et le collectif, au sens où nulle personne humaine n'est plus singulière qu'une autre et où la reconnaissance de la singularité de chacune est une responsabilité commune partagée – offre une chance de dépasser l'aporie dualiste paralysante des *droits* et des *besoins* dans laquelle il pourrait se laisser enfermer.

|

Interroger la distinction traditionnelle : *Difficulté scolaire vs Handicap*

LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE EN SEGPA - SCENARIOS DIDACTIQUES EN FRANÇAIS ET
MATHEMATIQUES (article)

Hervé Benoit et François Boule

Professeurs agrégés au CNEFEI

La nouvelle revue de l'AIS, dossier « Les enseignements adaptés dans le second degré »
dirigé par André Philip (Cnefei – responsable pédagogique de l'antenne Cronstadt)
N° 14, 2^{ème} trimestre 2001, p. 23-34.

Résumé : Les difficultés des élèves des EGPA ne sont pas fondamentalement différentes de celles des autres collégiens. C'est pourquoi on peut en chercher l'origine dans les scénarios didactiques auxquels ils sont et ont été exposés au cours de leur scolarité. Dans cette perspective, il s'agit d'identifier les processus de fabrication de la grande difficulté scolaire à travers la confrontation des pratiques pédagogiques et des caractéristiques de ces élèves. Certains rituels pédagogiques, des glissements d'objectifs, la simplification des tâches, la prééminence des traitements locaux sur la construction du sens global, les savoir-faire procéduraux isolés sont les écueils de l'adaptation pédagogique. Pour tenter de les éviter, quelques exemples de scénarios didactiques sont proposés.

Mots clés : Apprentissage – Complexité – Contrôle – Ecriture – EGPA – – Explicitation – Grande difficulté scolaire – Lecture – Mathématiques – Métacognition – Planification – Scénario didactique – Situation problème.

Pour être graves et souvent persistantes, les difficultés scolaires rencontrées par les élèves des EGPA en français et en mathématiques ne sont pas cependant d'une nature fondamentalement différente de celles des autres collégiens. Une étude de la DEP (1997) a

montré que les élèves de 6^{ème} SEGPA obtiennent, dans le cadre de l'évaluation nationale, des résultats comparables à ceux des 5% des élèves les plus faibles accueillis en 6^{ème} ordinaire. L'étude menée par Roland GOIGOUX en 1998⁴⁹, confirme ce résultat en révélant une similitude extrême dans la distribution des notes de ces deux populations d'élèves. L'absence de toute solution de continuité signifie que la genèse de leurs difficultés peut être recherchée dans l'analyse des scénarios didactiques auxquels ils sont et ont été confrontés antérieurement, et surtout de la manière dont ils les ont perçus, plutôt que dans de supposés dysfonctionnements psychologiques personnels ou familiaux. Elle signifie également que les perspectives de travail qui seront dégagées pourront bénéficier à tous les élèves.

Dans ce domaine, le silence est grand et les propositions sont rares, y compris du côté des organismes de recherche ou des éditeurs. On peut en donner pour témoignage les récents *Accompagnements des programmes de SEGPA*, publiés par le CNDP en 1999, et dont rien ne peut faire penser, du moins en ce qui concerne les mathématiques, que leurs auteurs – anonymes – ont la moindre expérience de l'enseignement en SEGPA.

Avant de tenter de cerner les processus en jeu dans la constitution de la grande difficulté en français et en mathématiques et de proposer quelques pistes pédagogiques, il convient d'abord de se pencher sur les acquis et les lacunes des élèves scolarisés dans les EGPA.

Acquis et lacunes

Une charge cognitive asphyxiante

En lecture, l'insuffisante automatisation des procédures de reconnaissance (adressage) des mots conduit ces élèves à consacrer une grande partie de leur énergie cognitive disponible au déchiffrage. Il en résulte que les opérations plus complexes de traitement des unités phrastiques et textuelles (micro traitements et macro traitements) ne peuvent bénéficier des ressources attentionnelles indispensables à la construction d'une représentation mentale de l'ensemble du texte.

⁴⁹ *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Rapport de recherche réalisé à la demande de la DESCO – Ministère de l'Education nationale –, sept. 2000, Editions du CNEFEI.

En d'autres termes, le lecteur malhabile, après avoir alloué beaucoup de temps à l'identification des mots, est en difficulté pour construire la signification des groupes de mots, syntagmes ou propositions, puis des phrases et des ensembles de phrases, en reliant entre eux les éléments de signification progressivement identifiés. L'étape suivante, qui consiste à élaborer le sens global du texte et qui suppose à la fois la compréhension fine de l'ensemble de l'énoncé et la capacité de restitution précise et pertinente de ses caractéristiques (résumé, paraphrase, rôle et psychologie des personnages, enchaînements logiques et chronologiques), ne sera dans ces conditions que rarement atteinte.

Symétriquement, dans le cas des activités d'expression écrite, la focalisation des élèves (des enseignants ?) sur les aspects locaux, tels que l'orthographe lexicale ou la morphosyntaxe, se fait au détriment d'opérations bien plus déterminantes pour la production de texte (planification, choix de la stratégie discursive, gestion des effets sur l'interlocuteur et de la progression thématique), dont dépendent d'ailleurs pour une grande part les opérations précédentes.

Une conception additive de la tâche

Une autre particularité des lecteurs précaires est de concevoir le texte à lire ou à écrire comme une succession de mots, voire un entassement de mots, dont la somme représenterait la signification. On voit bien comment se conjuguent difficulté de déchiffrage et conception additive pour restreindre l'acte lexique à des stratégies de décodage mot à mot, qui conduisent, par extension de cette procédure, à traiter chacune des phrases comme autant de phrases isolées.

Est-il alors pertinent de proposer à ces élèves comme support d'écriture des *images séquentielles* ou même une *bande dessinée*, au risque de les voir produire une succession de phrases séparées, et non un texte ?

Une telle situation de lecture ou d'écriture est évidemment peu favorable aux inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et encore moins aux inférences interprétatives (entre les informations issues du texte et les connaissances antérieures du lecteur). Elle a également pour conséquence de laisser croire qu'un texte est d'autant plus facile à comprendre qu'il comporte peu de mots *difficiles* et

qu'inversement l'accès au sens d'un texte dépend essentiellement de la connaissance de tous les mots qui le composent, ce qui est une représentation largement erronée.

La compréhension des énoncés mathématiques est également affectée par une telle conception. La traduction de l'énoncé linguistique en langage mathématique dépend pour une part des inférences de liaison – qui permettent de saisir les données dans un contexte précis – mais beaucoup plus encore des inférences interprétatives, que l'élève utilise pour *représenter* d'abord et résoudre ensuite la situation problème qui lui est décrite.

La compréhension littérale et la compréhension fine

Les programmes de sixième⁵⁰ distinguent la *compréhension immédiate des mots et des phrases (saisie du thème et du propos global d'un texte)* et la *compréhension logique – ou compréhension fine – (saisie des relations qui structurent un texte)*. *Le but de la classe de 6^{ème} dans ce domaine est que l'élève maîtrise la compréhension logique et reconnaisse la présence de l'implicite.* Les élèves des EGPA sont donc, depuis les récentes circulaires de 1996 et 1998, concernés par la saisie de l'implicite d'un texte.

Roland GOIGOUX cite dans son étude⁵¹ les trois facteurs susceptibles d'entraver les processus inférentiels de ces élèves : la faible étendue de leurs connaissances du monde ; l'insuffisante fiabilité de leurs traitement linguistique ; enfin et surtout l'absence de conscience de la nécessité pour le lecteur d'aller au delà de l'information explicite du texte. La faiblesse des élèves des EGPA sur ce troisième point correspond à un manque de *clarté cognitive* sur la nature de l'activité intellectuelle que constitue la lecture. Elle pose le problème de l'identification des procédures et des stratégies de compréhension comme nouveaux objets d'enseignement.

On retrouve cette distinction dans l'activité de résolution de problème. Une lecture superficielle, insuffisante, fait repérer des nombres et des indicateurs d'opérations à l'exclusion de toute autre élément de signification ou d'évocation. Ce qui est à développer, c'est un contrôle constant sur le sens global de la situation.

⁵⁰ Ministère de l'Éducation nationale. *Programme de la classe de 6^{ème}*, Paris, DLC, 1995.

⁵¹ *Op. cit.*

Prévalence de la norme institutionnelle sur l'adhésion et l'implication personnelles

Les élèves en difficulté scolarisés dans les EGPA sont ceux qui ont le plus besoin que soit explicité le sens des activités scolaires qui leur sont proposées. Si les finalités générales de leur formation leur apparaissent assez clairement, il n'en est pas de même des objectifs d'apprentissage spécifiques de chacune des situations pédagogiques qui constituent leur quotidien au collège.

Si l'on n'y prend garde, certaines exigences formelles, paraître attentif, participer aux rites du groupe classe, souligner des membres de phrases par des traits de couleurs différentes en grammaire, surligner des mots et expressions, poser des opérations mathématiques, appliquer des règles, recopier proprement sur le bon cahier ce qui est noté au tableau, chercher des mots dans le dictionnaire, peuvent se substituer purement et simplement à l'activité intellectuelle d'appropriation des compétences. Il ne s'agit plus que de gestes accomplis pour ressembler à un collégien au travail, à un apprenant conforme aux attentes comportementales du maître. Dès lors, la fréquentation du collège n'est plus qu'une simple soumission à une obligation institutionnelle générale, déclinée elle-même en une multitude de contraintes particulières sous forme de leçons, d'exercices et de contrôles. Cette perte du sens au profit des traits de surface peut être source de graves malentendus à l'heure de l'insuccès scolaire : l'élève n'a-t-il pas le sentiment d'avoir donné ce qu'on attendait de lui ?

Cette approche des modalités cognitives qui caractérisent les élèves des EGPA recoupe d'autres études, venues d'horizons différents. Un article de Jean JULO et Jean HOUDEBINE⁵² analyse les difficultés en mathématiques d'élèves de collège et notamment de SEGPA. Les auteurs mentionnent trois champs sur lesquels devraient s'exercer une intervention didactique différenciée.

- *Les règles d'action.* Les élèves en difficultés montrent, plus que les autres, une préférence pour l'emploi de règles, qui résument, à leurs yeux, toute l'activité de résolution. Ainsi sont-ils conduits à traduire hâtivement le problème posé en termes procéduraux, sans s'interroger sur la validité ou la limite d'usage de ces règles.

⁵² « Les élèves en difficultés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire » *Revue française de pédagogie* n°84, 1988.

- *La représentation des situations.* On peut sans doute parler d'évocation, notamment pour ce qui concerne les résolutions de problème. Les représentations construites par les élèves semblent souvent instables et peu opératoires (imprécises, peu explicites, peu validables), parce que fondées sur une compréhension immédiate et partielle.

- *La maîtrise des contenus.* Les auteurs signalent que l'on inverse trop souvent l'enchaînement entre la réussite et la motivation. La prise de confiance, la motivation engagent moins un progrès dans la maîtrise des tâches qu'elles n'en résultent. Il apparaît donc qu'une démarche préparatoire, assurant une meilleure assise aux représentations qui seront ensuite sollicitées accroît notablement le niveau de réussite.

On retrouve ici les conclusions des recherches actuelles, selon lesquelles les connaissances et compétences métacognitives différencient nettement les bons des mauvais élèves, parce qu'elles permettent aux premiers de clarifier la nature de l'activité intellectuelle en jeu et de mettre à distance les techniques de traitement local.

En résumé, on pourrait regrouper les difficultés signalées selon deux directions, non pas pour les disjoindre, mais pour faire apparaître le retentissement que ces deux directions ont l'une sur l'autre.

- Questions de ressources : il s'agit des connaissances disponibles, mais surtout de la capacité de les mettre au service des opérations de planification et de contrôle.
- Questions de comportement : motivation, estime de soi, attentes mutuelles professeur / élèves. Ce qui relève du *contrat didactique* s'inscrit dans cette rubrique.

La fabrication des difficultés

Des rituels pédagogiques

Du *Référentiel de français* de 1990, en vigueur dans les EGPA jusqu'en 1998, Roland GOIGOUX fait l'analyse suivante : *Les objectifs visés dans la perspective du CAP, (et a fortiori*

*du CFG) sont bien moins ambitieux que ceux du collège, et même que ceux de l'école primaire, sur le plan de la lecture.*⁵³

Cet outil de travail a joué à partir de 1990, il faut le rappeler, un rôle moteur dans la restructuration de l'enseignement dans les sections spécialisées des collèges (SES), que la circulaire parue l'année précédente venait de modifier en profondeur. La perspective de préparation d'un diplôme reconnu, l'identification de compétences et de capacités étaient de nature à renouveler les termes du contrat didactique et pédagogique, à renforcer la motivation des élèves et à donner à l'action des professeurs un but repéré. Il n'en reste pas moins légitime de mettre en évidence certains effets induits par ce référentiel qui peuvent constituer aujourd'hui des freins à l'élévation des performances des élèves en français et en mathématiques.

Evoquons par exemple, en lecture, l'effet modélisant des épreuves du CFG et/ou du CAP qui peut conduire à une excessive standardisation des exercices proposés en classe : ainsi se trouvent privilégiées la compréhension globale (*Capacité B : saisie du thème et du propos*) au détriment de la compréhension fine – ou compréhension logique – et la recherche sélective d'informations (*Capacité C*), au détriment de la mise à jour des relations qui structurent le texte et des données linguistiques qui en assurent la cohésion (procédés grammaticaux et lexicaux de réalisation anaphorique, connecteurs logiques, rôle des marques morpho-syntaxiques, désinences verbales...)

Ainsi le questionnaire de lecture (majoritairement orienté vers la recherche d'informations) peut-il se trouver érigé en rituel pédagogique au point de façonner dans l'esprit des élèves une représentation erronée de l'activité lexicale. À trop subordonner la lecture à un questionnement, les élèves finissent par se méprendre sur le sens de cette activité intellectuelle. *Ils confondent la lecture-compréhension avec la recherche d'informations sollicitée par un questionnaire, l'invention d'une histoire à partir de quelques bribes, l'identification d'un auteur ou d'un genre textuel. Ils ne la reconnaissent pas en revanche comme une activité où il est nécessaire de chercher à comprendre au fur et à mesure de l'avancée dans le texte, puis (...) d'aller au delà de ce qui est explicitement annoncé.*⁵⁴

⁵³ GOIGOUX, *Op. cit.*, p. 101.

⁵⁴ GOIGOUX, *op. cit.*, p.84.

Des glissements d'objectifs

L'enseignement du français, comparé à celui des autres matières, présente une difficulté spécifique de délimitation du champ disciplinaire. D'une part, le langage est le vecteur de l'activité métacognitive en général, quelle que soit l'objet auquel elle s'attache ; d'autre part, il est le véhicule de tous types de connaissances, auxquelles il apporte des formes symboliques stables.

Il en résulte un risque de confusion des objectifs, aussi bien en réception qu'en production, lorsque c'est le texte, et non pas le contenu qu'il transporte, qui est l'objet de l'étude. C'est sans doute la raison pour laquelle l'enseignement de la compréhension n'est pas clairement défini comme tel par les programmes et que l'acquisition de cette compétence repose très largement sur les capacités des élèves à en abstraire les éléments à travers l'implicite des pratiques pédagogiques.

A l'occasion de la lecture d'un texte, il est courant que le professeur estime utile de préciser le sens d'un mot, afin d'enrichir, en explorant le champ sémantique correspondant, la palette de vocabulaire de ses élèves ; il lui est non moins habituel d'apporter commentaires et explications sur les réalités évoquées par les textes. Et ce faisant, il passe d'un objectif à l'autre, sans être toujours conscient que les élèves les moins performants ne sont pas en mesure de repérer ces glissements. Peut-on vraiment s'étonner que ces élèves maîtrisent peu les compétences métacognitives nécessaires au contrôle et à l'auto-régulation des processus de lecture et d'écriture, quand l'activité de lecture en elle-même n'a pas été explicitement construite comme objet d'étude spécifique ? Quand elle interfère constamment avec le traitement des contenus de connaissances qu'elle a pour fonction de véhiculer ?

Face à cet obstacle didactique, nous verrons dans la suite qu'il ne s'agit nullement d'introduire un enseignement décontextualisé de la métacognition (du type PEI de FEUERSTEIN), mais plus simplement d'intégrer la notion de pertinence dans la conduite quotidienne des séquences consacrées à l'enseignement de la lecture.

Comment apporter des aides adéquates ?

Aider les élèves doit consister avant tout à leur donner les moyens de juger de l'utilité de telles ou telles ressources (règles, opérations, procédures) en fonction des besoins de la

situation problème. Il n'est donc pas, en théorie, pertinent de recommander systématiquement l'une d'entre elles.

Une exception notable semble toutefois affecter ce principe, celle du recours au dictionnaire : en effet, qu'il s'agisse de vérifier l'orthographe des mots dans une tâche rédactionnelle ou de chercher la signification des mots *difficiles* dans un texte donné à comprendre, la posture de recherche dans le dictionnaire est le plus souvent présentée et perçue par le pédagogue comme une preuve d'autonomie intellectuelle, de motivation et comme une garantie de réussite. On imagine sa perplexité quand ce n'est pas le cas. L'expérience des professeurs de Lettres classiques, chargés d'enseigner le latin et le grec, est à cet égard tout à fait intéressante, car leur appréciation de cet outil de référence, aujourd'hui plébiscité à l'école, se situe exactement aux antipodes : ne pas se précipiter sur le dictionnaire, chercher d'abord à repérer les constructions, les réseaux anaphoriques, les articulations logiques, le fil conducteur du discours, voilà quel est leur conseil. Les élèves de l'école primaire et du collège, notamment les plus en difficulté en lecture et écriture, pourraient tirer grand profit de cet avis. Du point de vue didactique, il entraîne une profonde modification du scénario : il ne s'agit plus alors de la *signification* des mots, mais de leur *sens*, c'est-à-dire de la valeur particulière qu'acquiert le signifié dans un contexte, une situation particulière ; l'enjeu est de restituer aux indices contextuels (sémantiques, syntaxiques, morphologiques) le rôle déterminant qui est le leur dans l'attribution des valeurs d'emploi.

Dès lors, le problème didactique se pose en des termes nouveaux : comment faire comprendre aux lecteurs les plus faibles, qui se réfugient volontiers dans des activités répétitives et procédurales, que *la prise de risque* sémantique (*sauter* le mot inconnu et lui accorder un sens provisoire) est plus riche de promesses que l'errance dans l'espace lexicographique ? Et leur permettre ainsi d'entrer dans une véritable démarche de résolution de problème sémantique ?

Face à une activité de résolution de problème mathématique, la tendance, signalée plus haut, des élèves en difficultés à se précipiter sur une règle pour l'appliquer mécaniquement, sans *prendre le risque* de construire le schéma global de la situation, renvoie au même type de comportement. On voit bien, là aussi, l'effet d'un manque de confiance en soi.

Quels critères pour le choix des supports de travail ?

Un autre lieu commun pédagogique concerne le degré de complexité des situations d'apprentissage ou des situations problèmes, quelle que soit la discipline. On a en effet coutume de penser qu'il faut toujours partir du plus simple pour construire les notions, particulièrement avec des élèves en difficultés. Or cette démarche contribue souvent à freiner leurs progrès. Ainsi réduit-on la taille et la complexité des textes supports des activités de français et renonce-t-on, afin de se mettre à *leur portée*, à s'appuyer sur les ressources de la littérature de jeunesse et de la littérature générale. Mais, dans ce domaine, adaptation ne va pas nécessairement de pair avec simplification.

Bien que l'abandon des manuels du cours élémentaire, dont l'utilisation s'inscrivait dans le cadre de l'éducation spécialisée, recueille aujourd'hui l'assentiment de tous, les pratiques restent majoritairement centrées sur la lecture de passages isolés et la rédaction de textes brefs, en général de nature informative ou fonctionnelle. Soucieux de ne pas placer ses élèves *en difficultés* devant *une difficulté*, le pédagogue ne les aide pas non plus à sortir de ce sentiment confus d'impuissance qui tend à inhiber leur activité intellectuelle.

Parier sur la richesse et la complexité du contexte d'apprentissage, c'est proposer aux élèves une situation problème (de lecture, d'écriture ou de mathématiques) suffisamment complexe pour que les concepts puissent être construits sans trop grande perte de sens ; pour que les schèmes cognitifs (au sens de Bruner et de Vergnaud) ne se trouvent pas réduits à l'automatisation de savoir-faire procéduraux isolés, parcellaires et inefficaces, parce que non reliés à un ensemble cohérent de connaissances métacognitives (principes généraux de la compréhension). On conçoit bien, par exemple, qu'il soit paradoxalement plus aisé d'intéresser les élèves aux fonctionnements textuels internes d'un roman que d'une recette de cuisine ou d'un mode d'emploi, dont la dimension fonctionnelle sera très prégnante. L'intérêt de miser ainsi sur une difficulté suffisamment consistante (mais pas trop), nécessitant de surcroît un temps de résolution significatif – en tous cas beaucoup plus d'une séance – et une continuité de l'effort intellectuel est aussi de réhabiliter l'expérience de l'obstacle cognitif (c'est à dire de la difficulté) et de le désaccoupler du sentiment d'échec.

Ainsi se fait jour la nécessité de développer en parallèle trois formes d'activités :

- la stabilisation et la mémorisation de procédures simples qui, grâce à un entraînement régulier, doivent tendre vers l'automatisation. Les activités de calcul réfléchi en donnent un bon exemple.
- la hiérarchisation de ces procédures, c'est-à-dire leur fédération dans une démarche plus globale. C'est sans doute ce qu'une lecture restrictive des *Référentiels* pourrait occulter ; les tâches complexes donnent l'occasion de planifier, d'anticiper, elles préservent du *sens* et permettent à des procédures de contrôle de s'exercer. Les activités de construction géométrique illustrent bien ce type de préoccupation, ainsi que plusieurs des exemples de scénarios ci-dessous.
- enfin la mise en œuvre de projets à plus long terme, assortis d'un partage des tâches, de confrontation d'équipes et de tâtonnements, relèvent de l'élaboration d'une méthode et de l'intégration de savoir faire variés. La réalisation d'un panneau collectif (ci-dessous), ou d'une maquette en donne l'exemple.

Quelques exemples de scénarios didactiques

Jeux de calcul

Les procédures de bases sont les opérateurs $+1$, -1 , $+10$, -10 , puis les *tables* d'addition et de multiplication. Des exercices variés, écrits ou oraux, individuels ou collectifs, visent à rendre ces procédures de base rapides et sûres. Exemple : les élèves sont disposés en rond, on choisit un nombre de départ et un opérateur. Chaque élève doit donner le résultat de l'action de l'opérateur sur le nombre précédemment annoncé. S'il s'agit de l'opérateur $+1$, il ne s'agit pas d'un calcul. En revanche s'il s'agit de $+7$, plusieurs stratégies sont possibles, selon le nombre précédemment annoncé. $30+7$ ne fait pas l'objet d'un calcul ; mais $32+7$ ou $43+7$, ou encore $58+7$ peuvent donner lieu à des modes de production variés ($58+2+5$, ou $58+10-3$, ou $50+8+7$, etc.). Ce n'est plus alors la rapidité d'exécution qui est recherchée, mais l'explicitation (et la comparaison) des stratégies de calcul. Les exercices du type *Le Compte est bon* sont particulièrement favorables pour ce type de confrontation.

La calculette peut contribuer ou non, dans ce cas, à une recherche collective. Voici un exemple. Il s'agit de trouver un nombre entier auquel on fait subir les transformations

successives suivantes : multiplier par 2, ajouter 2, diviser par 7, ajouter 7, multiplier par 2, ajouter 3 ; on retombe alors sur le nombre de départ ; quel est-il ? Tous les nombres intermédiaires sont entiers. Faute d'une résolution algébrique qui n'est pas à la portée d'élèves de SEGPA, la recherche est empirique, ce qui peut donner lieu à une distribution de tâches. On peut réduire ce tâtonnement en indiquant par exemple que le nombre obtenu après division par 7 est compris entre 10 et 20.

Construction d'un objet ou d'une figure

L'observation d'une figure en vue de la reconstruire, ou l'élaboration d'un programme de construction sont d'excellents supports pour passer d'un objet géométrique (représentation imagée) à un texte et réciproquement. Voici deux exemples :

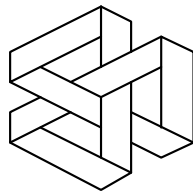


fig. 1

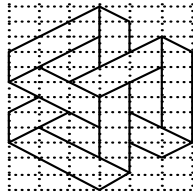


fig. 2

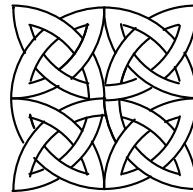


fig. 3

Une figure est donnée à observer qu'il s'agit de reproduire. La nature du support (uni ou quadrillé) et le choix des instruments sont deux variables didactiques importantes. L'objectif peut-être de reproduire la figure (avec le modèle, mais sans décalquer) ou de transmettre un programme devant permettre à qui n'a pas observé la figure de la produire.

Le second exemple (fig.4) correspond à la même consigne, mais avec l'impératif suivant : on ne dispose que d'une règle non graduée, mais on peut plier la feuille.

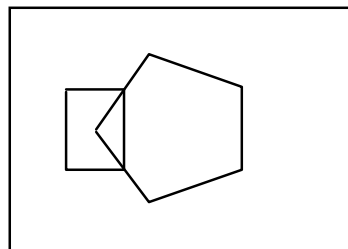
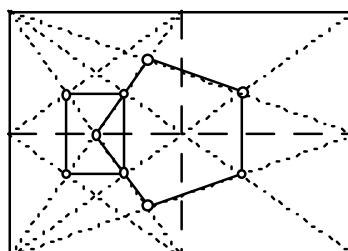


fig. 4



La seconde figure indique les lignes de pliages et de construction.

Autre projet : En découpant une feuille de bristol de format A4, on peut obtenir le développement d'une boîte (fig. 5).

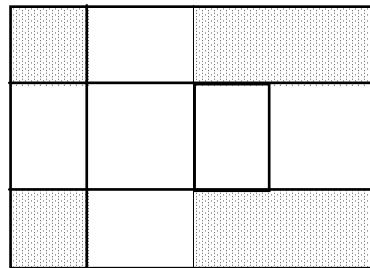


fig. 5

Quelle est la boîte *de plus grand volume* que l'on peut obtenir ? Cette activité se prête bien à une démarche de recherche collective. Encore faut-il déterminer la meilleure façon de distribuer les tâches et de comparer les résultats.

Le prisonnier du château fort : comment caractériser un personnage

Le roman de Daniel Henard (éd. Hachette, coll. *Romans junior*) est étudié en lecture suivie en classe de 5^{ème} SEGPA. Les quatre premiers chapitres ont déjà été découverts. Le problème de lecture est de caractériser l'un des protagonistes du récit, le jeune Robin ; l'objectif est d'identifier l'un des procédés qui gouvernent la distribution des informations dans un récit ; les concepts travaillés sont ceux de *personnage*, de *chapitre*, d'*exposition*.

Une première élucidation des termes de l'énoncé est à l'évidence nécessaire : qu'est-ce qui définit l'identité d'un personnage de roman ? Le modèle de la carte d'identité (nom, prénom, âge, profession...) est-il pertinent ? L'essentiel est de se mettre d'accord sur une formule provisoire, dont on sait qu'elle pourra être réajustée.

Deux démarches de résolution peuvent ensuite être envisagées :

- Partir en quête des indices textuels dans un survol rapide, au risque d'un mauvais rapport efficacité/ temps ;
- Se donner une méthode de recherche qui permettra d'agir *à coup sûr*.

Dans le cas du deuxième choix (qui peut supposer que l'on a en quelque sorte expérimenté les incertitudes du tâtonnement et pris conscience de son insuffisance méthodologique), on est logiquement amené à se poser la question : *Dans quel chapitre ai-je de bonnes raisons de penser que je vais trouver les informations que je cherche ?*, ce qui revient à s'interroger sur le rôle narratif de chacun des quatre premiers chapitres dans l'économie de ce début de roman. Dès lors, le chapitre n'est plus seulement une division conventionnelle du genre romanesque (*Tous les romans ont des chapitres parce que c'est comme ça*), mais une unité de signification dans la *grammaire* du texte :

- Chapitre 1 - présentation du baron Richard de Montfort, seigneur cruel et autoritaire ; le récit est amorcé à l'extrême fin du chapitre, tenu en suspens au cours des deux suivants et repris au début du quatrième.
- Chapitre 2 - Présentation de Robin par des informations explicites (histoire personnelle, situation présente...)
- Chapitre 3 - Retour en arrière (analepse) : le sauvetage de l'écureuil, qui renseigne implicitement le lecteur sur le caractère de Robin.
- Chapitre 4 - Premier épisode du récit : la livraison d'herbe fraîche au château.

Thésée dans le labyrinthe : le réseau sémantique d'une image

En 6^{ème} SEGPA, une série d'activités de français sont organisées autour du thème de la mythologie gréco-latine, en liaison avec le programme d'histoire du collège sur l'Antiquité. Parallèlement à l'étude d'une œuvre intégrale de littérature de jeunesse, *Les Douze Travaux d'Hercule* (éd. Livre de poche-jeunesse), différents textes sont étudiés à propos des combats pour le pouvoir avant le règne de Zeus et de héros comme Ulysse, Prométhée, Hercule, Thésée...

L'un d'entre eux, extrait de l'ouvrage *Le Minotaure*, de Nathaniel Hawthorne (L'école des loisirs) et intitulé *Le Labyrinthe*, fait l'objet d'une séance de lecture dans la perspective d'une production d'écrits sur le thème du labyrinthe.

Demander aux élèves de repérer les mots *difficiles* dans ce texte conduirait à traiter isolément des termes comme *tortueux*, *ondulations*, *entrelacées* et à couper l'approche

sémantique du contexte narratif. Au contraire, le professeur peut les inviter à explorer, à partir du rapprochement explicite (figure de comparaison) entre le tracé des murs et le fil d'un fuseau (*Il semblait que les murs se déroulassent comme le fil échappé d'un fuseau*), le champ lexical de *l'écheveau*, au sens d'assemblage compliqué de fils repliés et liés ensemble au point qu'on ne peut les suivre. Ainsi crée-t-il des conditions favorables pour dégager la métaphore « filée » (le lien entre le comparé et le comparant est alors implicite) tout au long du texte selon trois modalités différentes :

Le plan conçu par Dédale : le fil de sa pensée	Le piège : le fil qui emprisonne et égare	Le secours : le fil qui sauve
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quel était le plan de ces voies entrelacées ?</i> - <i>Une combinaison aussi embrouillée...</i> - <i>Rien d'aussi compliqué si ce n'est le cerveau de Dédale lui-même...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Etourdi à force de tourner</i> - <i>Un passage tortueux...</i> - <i>L'enveloppant (les murs) dans leurs ondulations capricieuses...</i> - <i>Ces défilés déserts</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Le jeune héros prit l'extrémité du fil de soie dans sa main gauche, dans la droite son glaive...</i> - <i>Il se serait souvent cru perdu...s'il n'eût senti... Ariane au bout du fil.</i>

C'est au cœur du fonctionnement textuel qu'accèdent alors les élèves, ce qui ne manquera pas de leur être utile si le but poursuivi est le réinvestissement des procédés d'écriture dans une tâche rédactionnelle.

Légender des photographies pour constituer un panneau d'exposition

A la suite d'une sortie pédagogique au Palais de Justice de Paris, au cours de laquelle des photographies ont été prises, les élèves préparent un panneau d'exposition destiné au public de la prochaine journée portes ouvertes du collège.

Deux options de travail sont possibles :

- entreprendre de légènder chacune des photographies indépendamment les unes des autres à partir d'une liste d'items donnée et composer le panneau dans un deuxième temps en combinant entre elles les différentes unités image/texte ;
- ou au contraire commencer par s'interroger sur l'économie générale du panneau d'affichage, avant de s'engager dans la description particulière de chacun des clichés.

Comme celle d'un texte, la production d'un panneau d'exposition exige que l'on procède d'abord à la planification de l'ensemble (opération d'orientation), avant de s'interroger sur les aspects plus locaux, dont le traitement dépend d'ailleurs des choix plus larges effectués antérieurement. C'est en effet de la vision globale de la production que découleront le tri, la hiérarchisation et l'articulation entre elles des différentes unités. Une telle situation de départ peut donner lieu à des aides efficaces pour l'écriture, sur le double plan de l'exécution de la tâche et de sa conception. Elle peut au contraire aboutir à un dispositif inadéquat, susceptible d'induire une représentation inexacte de l'activité rédactionnelle et de renforcer l'idée fausse que les unités de signification en elles-mêmes prévalent sur les relations qui les unissent.

Enfin, la réalisation du panneau constitue en elle-même une situation problème géométrique. La taille et la mise en place du titre, la répartition des photographies et de leur légende, le calcul des intervalles de telle sorte que la composition soit équilibrée ou que soit mis en valeur tel ou tel élément par un encadrement, tout ceci conduit à des choix et à la distribution de tâches de calcul ou de construction.

En conclusion

C'est dans les activités de résolution de problèmes de lecture, d'écriture et de mathématiques que se forgent les apprentissages, dans une pratique réfléchie, capable de revenir sur elle-même et sur les schèmes cognitifs qui la structurent comme activité intellectuelle.

La parcellisation, la simplification des tâches conduit à les priver de sens, et à priver les élèves de penser, ce qui retentit négativement sur leur engagement ; il convient donc de conserver des tâches complexes, parce qu'elles préservent du *sens* et une hiérarchisation

des connaissances propres aux *vrais* apprentissages. Mais cela n'implique nullement la disparition d'apprentissages procéduraux et de savoir faire.

L'équilibre entre ces deux aspects de l'apprentissage dépend en grande partie du travail pédagogique d'explicitation et de clarification des scénarios didactiques. Là où l'élève performant fera lui-même le tri des objectifs et saura se retrouver dans l'entrelacs des discours, l'élève en difficulté aura besoin de l'aide de son professeur pour dépasser les traits de surface et accéder aux principes qui leur donnent sens.

Annexe : Le labyrinthe

Le jeune héros prit l'extrémité du fil de soie dans sa main gauche, dans la droite son glaive et il s'avança.

Quel était le plan de ces voies entrelacées les unes dans les autres ? C'est ce que je ne saurais dire. On n'a jamais vu et l'on ne verra jamais dans le monde un travail d'une combinaison aussi embrouillée. Il ne peut rien y avoir d'aussi compliqué, si ce n'est le cerveau de Dédale lui-même, qui en est l'auteur.

Thésée n'avait pas fait cinq pas qu'il avait déjà perdu Ariane de vue. A peine en eut-il fait cinq autres qu'il se sentit tout étourdi à force de tourner.

Il continua à marcher, tantôt en rampant sous une voûte basse, tantôt ayant à franchir des degrés, rencontrant parfois un passage tortueux.

Il semblait que les murs se déroulassent comme le fil échappé d'un fuseau, en l'enveloppant dans leurs ondulations capricieuses. Et tout en suivant ces défilés déserts, il ne cessait d'entendre les cris du Minotaure qui le guidaient.

Il avançait toujours. Il se serait souvent cru perdu sans espoir de jamais retrouver son chemin, s'il n'eût senti, à certains petits mouvements, Ariane au bout de son fil.

Thésée poursuivait fermement sa marche dans la direction des épouvantables mugissements qui devenaient de plus en plus bruyants, et si éclatants qu'à chaque nouveau détour il s'attendait à voir le monstre surgir devant lui.

A la fin, il arriva dans un espace ouvert, au centre même du labyrinthe, et la hideuse créature apparut à ses yeux.

Le Minotaure, Nathaniel Hawthorne, L'école des loisirs, Classiques, 1990.

LES ASSOCIATIONS ET L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE (article)

Hervé Benoit

Agrégé de l'Université

Inspecteur formateur au CNEFEI

La nouvelle revue de l'AIS, dossier « Loi de 1901 : un siècle d'activités associatives » dirigé par Henri Lafay (président Apajh, Unalg) et Patrice Blougorn (Cnefei)

N° 15, 3^{ème} trimestre 2001, p. 41-52.

Résumé : Après avoir fait le point sur la genèse du principe d'accompagnement scolaire dans le cadre de l'évolution de la demande sociale d'éducation, cet article montre comment le dispositif institutionnel est passé de la perspective du handicap socioculturel propre aux enfants de migrants à celle de l'analyse systémique des difficultés des élèves. Il évoque ensuite les conditions dans lesquelles s'est construit le partenariat école-associations et l'impact qu'il a pu et peut encore avoir sur les représentations et les pratiques des enseignants, mais aussi des autres acteurs sociaux et institutionnels.

Mots clés : Accompagnement scolaire - Communauté éducative - Familles - Handicap - socioculturel - Intégration - Immigration - Partenariat - Réussite scolaire - Solidarité - Zep - Zones sensibles.

La naissance de l'accompagnement scolaire et le rôle que les associations et d'autres organismes institutionnels ont joué dans la définition et la mise en œuvre de ce nouveau principe d'action doivent être présentés dans une perspective évolutive, où la mission confiée à l'école et la demande sociale interagissent l'une sur l'autre. D'abord perçu par les responsables comme périphérique et sectoriel, parce que centré à l'origine sur les enfants d'origine étrangère arrivés tardivement en France, l'accompagnement scolaire s'est progressivement imposé comme l'une des réponses les plus pertinentes sur le terrain face aux difficultés rencontrées par les élèves dans les zones sensibles de ce qu'il est convenu d'appeler la *géographie prioritaire*. Au-delà de son efficace pragmatique, ce concept a notamment permis de dépasser la conception scolarocentriste des apprentissages scolaires

et de renouveler en profondeur les représentations des enseignants sur la part des facteurs culturels et du contexte social dans la formation des compétences intellectuelles.

Genèse d'un principe d'action

Réussite scolaire et réussite sociale

L'émergence et la diffusion de la notion d'échec scolaire, que le Monde de l'éducation a fortement contribué à porter sur le devant de la scène médiatique au début des années 1970, est l'aboutissement d'un long processus d'évolution historique qui a fait de l'école et de son rôle l'un des enjeux majeurs de l'itinéraire social des individus. Les profondes transformations économiques et démographiques, qui ont conduit la France essentiellement rurale d'avant 1914 à devenir la société urbaine et industrielle des trente glorieuses puis la société de services, dans le cadre européen et même mondial, que nous connaissons aujourd'hui, ont eu en effet pour conséquence d'alourdir considérablement l'enjeu scolaire.

En 1956, alors que la Direction des écoles publie la circulaire (29.12.1956) interdisant *la rédaction des devoirs* hors de la classe et justifiant dans le même temps *l'étude du soir*, dont *l'objet essentiel est l'étude des leçons*, la situation de l'école au regard des performances scolaires est la suivante : la moitié à peine des élèves de l'école primaire passe au collège ; un sur deux obtient le certificat d'études ; un sur dix le baccalauréat. A l'époque, personne ne parle d'échec scolaire et l'on ne trouve pas anormal qu'un enfant sur quatre redouble le cours préparatoire et que six enfants sur dix soient en retard au cours moyen deuxième année. C'est que la réussite à l'école n'est pas encore devenue ce vecteur obligé de toute insertion sociale et professionnelle, qui focalisera progressivement et de manière de plus en plus prégnante, à partir des années soixante et jusqu'à nos jours, les attentes et les espoirs des familles.

La massification de la scolarité primaire, puis secondaire avec le collège unique mis en place par la *loi Haby* en 1975, le durcissement du contexte économique, les mutations du marché de l'emploi, mais aussi le développement de la société démocratique vont faire peser une pression sociale nouvelle sur le système éducatif et sur ses acteurs. Malgré la volonté du législateur, les réponses de l'école s'organisent à cette époque autour de pratiques

sélectives, consistant à écarter les élèves les plus faibles et les plus vulnérables dans des filières d'attente ou de relégation, comme les classes de perfectionnement dans le premier degré et de transition dans le second. Ces dispositions auront pour effet de renforcer la dramatisation de l'échec scolaire, dont les victimes sont très majoritairement issues des milieux les plus défavorisés. Ainsi la question scolaire devient-elle, sous l'effet des pressions externes et des crises successives, une question sociale.

Les relations de l'école et des familles populaires

La remise en question de la conception ancienne de la débilité légère, liée à l'adoption en 1989 de la nomenclature de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), de même que la suppression des classes de perfectionnement en 1991, même s'il elle n'est pas, aujourd'hui encore, effective partout, sont deux facteurs qui ont fortement contribué à décatégoriser les publics accueillis dans ces structures. Débarrassés de l'étiquette stigmatisante et paralysante de handicapés mentaux, ces élèves sont apparus comme ce qu'ils sont très majoritairement : des enfants issus de milieux populaires pour qui l'adhésion aux normes culturelles de l'école et aux activités d'apprentissage sont loin d'aller de soi. Dès lors que *le masque psychologique*⁵⁵ laisse à nu *la réalité sociologique*, le problème se pose sous un autre jour, celui de la dynamique socio-cognitive à promouvoir dans le triangle élève, famille, école pour favoriser la réussite scolaire.

Dès le milieu des années 1990, l'INRP et le CRESAS ont mis en lumière les liens entre les difficultés d'apprentissage de nombreux élèves des couches populaires et le déficit de communication sociale entre l'école et leurs parents. Il s'agit, selon Nourredine BOUBAKER⁵⁶ d'un authentique *malentendu pédagogique*, fait de contresens réciproques, de peurs et de méfiances respectives, un véritable fossé qui sépare les enseignants et la majorité des parents des milieux populaires, pourtant très demandeurs par rapport à l'école, toutes les études l'attestent. Pour dissiper cette incompréhension mutuelle, un effort peut être fait pour jeter des ponts entre ces deux mondes, qui souvent n'utilisent pas le même langage, ni les mêmes codes culturels. Mais pour construire cette relation, l'école peut avoir besoin de

⁵⁵ J. Gateaux-Mennecier, *La débilité légère, une construction idéologique*, CNRS, 1990

⁵⁶ Délégué national à l'action sociale, familiale et éducative au Fonds d'action sociale (FAS), préface à *100 actions Parents-Ecoles*, CNDP, 1995.

prendre appui sur un tiers médiateur, par exemple dans le champ associatif, qui l'aidera à entrer avec ces familles, sans rien perdre de son expertise ni abdiquer aucune de ses responsabilités, dans une véritable logique de reconnaissance réciproque. D'un côté, rendre les exigences pédagogiques de l'école plus lisibles en proposant aux élèves des contrats didactiques explicites ; de l'autre donner aux parents des repères et des clefs pour saisir les finalités des activités d'apprentissage.

Enfants de migrants : un handicap socioculturel propre ?

C'est dans le relevé de conclusions d'une réunion du 3 février 1981 entre des représentants du ministère de l'Education nationale et du secrétariat d'Etat à la Condition des travailleurs immigrés que se trouve mentionné pour la première fois le projet de mise en place d'*études assistées* pour enfants immigrés. Cette mesure venait compléter le dispositif des classes d'initiation (CLIN) et classes d'adaptation pour l'enseignement du français aux *primo-arrivants* institué auparavant. Ces *études assistées*, qui ne substituaient pas aux études existantes, bien que se déroulant à la même heure, devaient être financées par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs migrants et leurs familles (FAS) et mises en œuvre par des associations *au contact réel avec le milieu*. Quant aux objectifs, ils consistaient à *procurer aux élèves en cause une stimulation qu'ils pourraient recevoir dans une famille apte à percevoir avec exactitude les exigences de l'école et à y répondre*.

A travers ces enfants à *assister* et ces familles *inaptes* (en filigrane), on voit poindre la théorie du handicap socioculturel, dont découle le discours qui veut que l'échec des enfants s'explique par la démission, démobilitation ou insuffisante implication de leurs parents. Ainsi la responsabilité des difficultés est-elle rejetée sur la famille, en l'occurrence immigrée et non francophone.

C'est donc à partir de l'idée que les enfants immigrés ou issus de l'immigration ont des *difficultés propres*, comme l'indique la circulaire du 10 juin 1982, fondatrice des AEPS⁵⁷, que s'élabore la philosophie politique qui conduira au développement de l'accompagnement scolaire. Mais ce point de départ donnera lieu, dès la circulaire de 1984, au déclenchement d'un processus de prise de conscience qu'une politique d'intégration scolaire exclusivement

⁵⁷ Activités éducatives périscolaires.

dédiée à des élèves étrangers ou d'origine étrangère serait à la fois anachronique et discriminante. La circulaire du 10 mai 1990 est l'aboutissement de ce cheminement institutionnel, entrepris par les pouvoirs publics et le mouvement associatif, qui, d'une mesure ciblée sur un public spécifique, a permis de faire de l'accompagnement scolaire un dispositif général et commun à tous les élèves.

De même que la remise en cause du handicap mental a privé de toute justification le traitement séparé des difficultés des élèves des classes de perfectionnement ; de même, l'inexistence constatée de besoins propres aux élèves étrangers ou d'origine étrangère a permis de poser les fondations d'une politique globale de lutte contre l'exclusion scolaire et sociale. Dans cette nouvelle perspective, les difficultés individuelles ne sont plus interprétées comme des caractères propres à un groupe ni attribuées à l'enfant en tant que *handicap*, mais sont analysées comme la résultante des interactions entre la personne et un environnement où se trouvent parfois à l'œuvre des mécanismes de sélection et de rejet. N'est-ce pas ce qu'appelle la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, qui vise à *apporter à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale et culturelle, une culture générale et une qualification reconnue ?*

Les associations et les collectivités territoriales dans l'accompagnement scolaire

D'abord répondre à la demande sociale

La loi du 10 juillet 1989, dans le Rapport qui lui est annexé sur *Les Missions du système éducatif* affirme que les parents sont *les partenaires des enseignants* et qu'ils sont de droit *les premiers partenaires de l'école*. Cette initiative d'ouverture du service public d'éducation vers ses usagers, accordée à l'idée qu'un service public est par définition *au service* du public, s'inscrit dans un contexte social et institutionnel tout à fait paradoxal. D'une part, elle paraît répondre à des attentes sociales croissantes des familles en matière d'éducation : c'est que les performances scolaires ont pris une nouvelle signification, puisqu'elles conditionnent à la fois l'accès aux filières d'enseignement et l'insertion socioprofessionnelle.

Mais d'autre part, elle ne corrige nullement le caractère particulièrement *asymétrique*⁵⁸, dans l'usage sinon dans le droit, des échanges entre parents et enseignants, qui restent marqués par la prépondérance du fonctionnaire sur le simple citoyen, ne reposent pas toujours sur une vraie culture de reconnaissance mutuelle et ne peuvent donc être qualifiés de partenariaux.

La situation se complique encore si l'on observe la façon dont se manifeste cette demande émergente d'éducation. Toutes les études montrent que les parents de condition modeste ne se désintéressent pas de l'école et que la position de retrait qui est souvent la leur vis à vis de ses initiatives est généralement l'expression d'une appréhension et d'une *désorientation*⁵⁹. Ce même constat est fait par Bernard CHARLOT⁶⁰ au regard des familles d'origine étrangère, pour qui *l'aventure scolaire* de leurs enfants est la poursuite, sous la forme d'une *migration intérieure*, du projet initial d'émigration en tant qu'il *ouvrait le champ des possibles* et permettait de rompre avec « *la fatalité et leur milieu d'origine* ». Mais cela n'empêche pas les enseignants de se représenter souvent les parents comme désinvestis, démobilisés par rapport à l'école, lorsqu'ils ne vivent pas le rapport entre l'école et son environnement populaire comme une sorte de *bras de fer*.

Cette demande pressante d'éducation et de réussite adressée par les familles à l'institution scolaire ne pouvait assurément pas se satisfaire du *Faites-nous confiance, il n'y a rien de particulier à faire* que pourrait suggérer une conception étroite de l'identité professionnelle enseignante, fondée sur le principe de la nécessité absolue de cloisonner les rôles. De même, l'organisation déjà ancienne des études dirigées (par des enseignants) et des études surveillées ne correspondait plus aux besoins nouveaux. A la prise de conscience de la nature déterminante de l'enjeu scolaire, notamment parmi les familles des quartiers populaires, ont donc répondu toute une série d'initiatives des différents acteurs des quartiers, professionnels de l'éducation, du travail social, de la santé, de la protection judiciaire de la jeunesse, ou encore militants et bénévoles de diverses associations. Les collectivités territoriales elles-mêmes, et particulièrement les communes, par l'intermédiaire de leurs services éducatifs, de leurs centres sociaux et parfois d'associations para-municipales, se

⁵⁸ Françoise LORCERIE, *Cent actions Parents-écoles*, p.34.

⁵⁹ Jean-Manuel de Queiroz, « Les familles et l'école », *La famille, l'état des savoirs*, coordonné par François de Singly, Paris, La Découverte, 1991, p.201-210

⁶⁰ « La réussite scolaire, parcours et stratégies », *Migrants-Formation*, n° 81, juin 1990.

sont engagées dans des actions, extrêmement variées dans leurs principes et leurs modalités, destinées à combler le vide qui semblait se creuser entre l'école et les enfants issus des milieux défavorisés.

D'une manière générale, les objectifs de ces actions ont oscillé entre l'idée de normalisation des attitudes des enfants, voire des parents eux-mêmes, pour les rendre conformes aux exigences de l'institution scolaire, et celle de régulation d'un système relationnel enfant/élève – école – famille en créant un contexte d'explicitation favorable à une meilleure compréhension mutuelle.

Dès 1982, le FAS est intervenu, d'abord seul, puis avec le soutien des caisses locales d'allocations familiales, pour subventionner les opérateurs de terrain, principalement associatifs, chargés de mettre en œuvre les actions d'accompagnement scolaire. Les activités éducatives périscolaires (AEPS), créées en 1982, avaient fait l'objet, dans la circulaire de 1990, d'une nouvelle définition, clairement centrée sur la réussite scolaire : *Les AEPS, conçues pour aider les enfants à mieux réussir à l'école à partir d'activités très diversifiées revêtent la forme d'un accompagnement complémentaire*. Elles avaient également été étendues à tous les élèves de l'école élémentaire et des classes de 6^{ème} et 5^{ème} des collèges.

Bâtir un partenariat en se gardant des dérives

Un véritable partenariat éducatif se trouve ainsi mis en chantier depuis une quinzaine d'années, dans lequel s'est fortement investi le monde associatif. Car si les pouvoirs publics se sont mobilisés pour signer, avec les milieux associatifs, la Charte nationale de l'accompagnement scolaire⁶¹, ce n'était pas dans le but d'orchestrer une énième intervention publique, directement financée et pilotée par les services extérieurs de l'Etat ; le projet était bien au contraire promouvoir, grâce à l'appel au secteur associatif sur la base d'un cahier des charges précis, le développement de solidarités horizontales, capables d'engendrer une authentique dynamique partenariale autour de la réussite scolaire.

⁶¹ Signée par les organismes publics suivants : Ministère de l'Education nationale et de la Culture, Ministère de l'Agriculture et du Développement rural, Ministère des Affaires sociales et de l'Intégration, Ministère des Départements et Territoires d'outre-mer, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Secrétariat d'Etat à la Ville, Secrétariat d'Etat aux Collectivités locales, Secrétariat d'Etat à la Famille, aux Personnes âgées et aux Rapatriés, Secrétariat d'Etat à l'Intégration, Secrétariat d'Etat aux Handicapés, Délégation interministérielle à l'Insertion des Jeunes, Fonds d'action sociale, Groupe permanent de Lutte contre l'Illettrisme.)

C'est souvent à l'occasion des AEPS et de l'accompagnement scolaire que l'on est parvenu à faire travailler ensemble, dans le cadre d'un groupe scolaire ou d'un collège, des enseignants, des associations, des élus, des parents. L'expression des points de vue respectifs, la confrontation des arguments et la nécessité d'expliquer et de justifier de part et d'autre ses pratiques ont permis de situer, mais aussi d'articuler les rôles de chacun dans une perspective ouverte sur la coéducation. Ces moments de collaboration ont sans doute largement contribué à donner consistance à cette notion de *communauté éducative*, introduite en bonne place par la loi de 1989, mais dont le contenu était assez vague à l'origine.

De manière récurrente, les textes définissant les AEPS et l'accompagnement scolaire, en 1990, 1992, 1997, 1998 insistent sur le rôle de médiateur de l'accompagnateur scolaire : *Il permet aux parents de mieux connaître l'école et contribue à les sensibiliser au suivi de la scolarité de l'enfant. Il développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants et facilite leur appréhension des problèmes spécifiques de l'élève en difficulté*⁶². De même, en 1997, les troisième et quatrième objectifs des contrats d'accompagnement scolaire (après la réussite scolaire et la qualité de l'offre) sont *de renforcer les parents dans leur rôle éducatif et de créer les conditions d'une réelle prise en compte par les associations de ce rôle dans l'accompagnement scolaire*.

Mais rapprocher l'école des familles populaires ne veut pas seulement dire faire rentrer les parents à l'école pour la rendre plus accueillante et conviviale ni transformer les parents en écoliers pour qu'ils deviennent de vrais parents, ce qui supposerait que l'on envisage d'imposer un modèle de famille aux familles populaires.

Cela ne signifie pas non plus que l'accompagnateur voie sa mission réduite à celle d'un simple *agent de liaison*⁶³, entre enseignants et parents, dans l'espace incertain d'une *zone tampon*⁶⁴. Il est, bien au contraire, l'animateur de ce temps périscolaire, *judicieusement mis à profit par les couches moyennes comme partie intégrante de la construction des savoirs*⁶⁵,

⁶² Charte, *op. cit.*

⁶³ Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, « De l'accompagnement scolaire », *Migrants-Formation*, n° 99, décembre 1994, p.47.

⁶⁴ *ibidem*.

⁶⁵ N. BOUBAKER, « Les animations éducatives périscolaires entre continuité et ruptures », *Migrants-Formation*, n° 99, décembre 1994, p.22)

et qui participe de manière si déterminante à la formation, au développement et à l'épanouissement intellectuels et culturels de l'enfant élève.

A contrario, il est certain que lorsque les engagements des uns et des autres, parents, associations et école, se structurent sous une forme conflictuelle et donnent lieu à des tensions répétées, voire à des affrontements, l'enfant élève risque de devenir l'otage de revendications culturelles, voire communautaristes ou même religieuses, qui n'ont alors plus rien à voir avec les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Sans donner trop de relief à des dérives exceptionnelles, on peut tout de même souligner à cette occasion le caractère contre-productif des situations de défiance réciproque, dans lesquelles les protagonistes s'ignorent ou se dénieent réciproquement toute compétence, soit au nom d'une logique anti-école, soit parce que les enseignants estiment nécessaire de protéger leurs prérogatives pédagogiques contre des associations prédatrices d'activités scolaires. C'est en effet un label envié, pour des associations jusque-là cantonnées dans des activités socio-éducatives, socioculturelles et de loisirs, que celui de l'accompagnement scolaire.

Bien qu'il ait toujours été clairement précisé dans les textes officiels que l'accompagnement scolaire *ne se confond pas avec des activités scolaires*⁶⁶ et qu'il ne doit en aucun cas constituer une *école-bis* ou une école après l'école, il peut arriver que les enseignants veuillent régenter le travail associatif, soit en substituant le soutien scolaire (qui relève du temps scolaire) à l'accompagnement scolaire, soit en encadrant indirectement les activités périscolaires en donnant à leurs élèves des devoirs écrits à effectuer *à la maison*, alors même que l'interdiction de 1956 (pour l'école primaire) a été deux fois rappelée depuis. Dans ce cas de figure, les intervenants associatifs risquent d'être perçus par les élèves et leurs parents comme des substituts des enseignants, auxquels ceux-ci auraient passé une commande en sous-traitance. Résister à ce dévoiement de l'esprit et de la lettre de l'accompagnement scolaire est d'autant plus difficile que les parents, et notamment quand il s'agit de l'école primaire, expriment généralement une très forte demande d'aide aux devoirs, de soutien scolaire direct prolongeant le travail de la classe et même parfois, sous l'influence de certaines opérations commerciales, de *rattrapage*. Cette demande se transforme d'ailleurs en pression exercée au quotidien sur les intervenants associatifs.

⁶⁶ Circulaire du 10 mai 1990.

Face à cette conjonction de facteurs, on voit nettement apparaître le besoin d'une clarification – qui sera développée dans la troisième partie – des missions respectives de l'école et de l'accompagnement scolaire : la première est d'assurer les apprentissages dans un cadre programmatique, sans se défaire d'aucune des phases de cet apprentissage sur des agents extérieurs à l'école ; la seconde consiste à installer des réseaux d'activités et une dynamique intellectuelle interactive, c'est à dire à inscrire dans les *sociabilités* culturelles les acquis de la scolarité.

La dérive, qui consisterait à déplacer les activités d'apprentissage hors de l'école – dont le rôle pourrait alors se réduire à faire appliquer et à évaluer les savoirs acquis – a été caractérisée par Dominique GLASMAN comme pouvant aboutir à un *fonctionnement à fronts renversés*. Tandis que centres sociaux et animateurs associatifs périscolaires tentent de construire des séquences d'apprentissage, l'école finirait par se centrer sur des activités péri-éducatives. Ce détournement des objectifs serait de nature à créer de véritables déserts culturels, les élèves ne trouvant à *l'aide aux devoirs* du quartier que des exercices formels d'application ou d'exécution sur des mécanismes linguistiques ou mathématiques, là où ils pouvaient prétendre à l'élargissement de leurs *centres d'intérêt*, à l'accès à la *citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche*, au renforcement de leur *autonomie personnelle* et de leurs *capacités de vie collective*⁶⁷.

Puis fédérer et mettre en cohérence les actions entreprises

A partir de 1997⁶⁸, le but poursuivi est d'intégrer dans un ensemble cohérent les actions antérieurement mises en œuvre sous le nom d'AEPS dans le cadre de la circulaire du 10 mai 1990. Un Comité départemental d'accompagnement scolaire, où siègent des représentants de l'Education nationale, du FAS, de la CAF, de la DDJS, de la DDASS et de la Préfecture, a désormais pour tâche de fédérer et d'harmoniser les initiatives locales. Son action est relayée sur le terrain par les Comités locaux d'accompagnement scolaire, animés par les coordonnateurs de zones d'éducation prioritaire (ZEP), sous l'autorité de leurs responsables.

⁶⁷ Charte, *op. cit.*

⁶⁸ Circulaire n° 97/505 du 15 juillet 1997.

Dans chaque site, ce comité fait un diagnostic des besoins, mobilise le tissu associatif pour la réussite scolaire, réunit l'ensemble des acteurs locaux entre lesquels il assure la coordination et éclaire de ses analyses le responsable de ZEP.

Il s'agit pour ces instances locales, au sein desquels les représentants de l'éducation nationale ont un rôle central d'expertise, de renforcer la dimension partenariale, indispensable à la bonne marche des actions d'accompagnement scolaire. Toutes les associations concernées ont leur place au sein de ces comités, qui sont le lieu où vont s'établir et/ou se fortifier les liens horizontaux entre les éducateurs du temps scolaire et les éducateurs du temps extrascolaire. Ainsi se dirige-t-on vers un dispositif unique, fondé sur la Charte nationale et garanti au plan qualitatif dans ses réalisations particulières par les comités locaux.

C'est ainsi que l'année suivante, par une circulaire interministérielle du 9 juillet 1998⁶⁹, le contrat éducatif local définit le cadre global et cohérent dans lequel prendront place toutes les activités offertes aux enfants et adolescents en dehors du temps scolaire, en liaison avec les projets des écoles et des collèges de son secteur d'application : *Le contrat éducatif local a vocation à intégrer les contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ)...et les dispositifs d'accompagnement scolaire, animations éducatives périscolaires (AEPS), réseaux solidarité école (RSE), contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS)...*

Vers une conception écologique des apprentissages

Droit à la scolarisation, droit à la réussite ?

Les tout premiers mots de l'instruction interministérielle de 1997 représentent l'aboutissement d'un cheminement institutionnel de quinze années en matière d'aménagement des temps et des activités des enfants et des jeunes : *La manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale.*

⁶⁹ Instruction n° 98-119 JS pour la circulaire conjointe des ministères de l'Éducation nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports et de la Ville ; n° 98-195 JS pour l'instruction du Ministère de la Jeunesse et des Sports.

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 avait marqué une rupture entre l'époque de la démocratisation-massification de l'enseignement secondaire et celle qui s'ouvrait sur le nouvel objectif de démocratisation des savoirs scolaires. Le **droit à la scolarisation** – lui-même récemment réaffirmé dans deux textes concernant, l'un, le renforcement du contrôle de l'obligation scolaire (loi du 18 décembre 1998), l'autre, les élèves handicapés (circulaire du 19 novembre 1999, reprise dans la note de rentrée du 17 juillet 2001) – se trouve complété par un droit d'accès au savoir, à la culture, au sport, à une qualification reconnue.

L'exercice de ce droit d'accès, ou de cette *égalité d'accès de tous*⁷⁰, qui constitue l'une des réalisations concrètes du principe de *l'égalité des chances*⁷¹, est un véritable défi pour l'école. La Charte affirme qu'elle doit le relever en mettant tout en œuvre pour mener à la réussite les jeunes qui lui sont confiés, mais qu'elle *ne peut se permettre de négliger, ... pour remplir cette mission dans les milieux difficiles, ... les collaborations et les appuis qui s'offrent à elle... Ainsi toutes les initiatives qui se donnent pour tâche d'aider les élèves en difficulté et qui s'appuient sur les ressources de l'environnement doivent être résolument encouragées. Dans les quartiers et les zones rurales les plus défavorisés, c'est même une priorité.*

Nous ne sommes pas très loin, toutes proportions gardées, de la notion de *droit à compensation* discutée dans le cadre de la révision des deux lois de 1975⁷² : *Les activités proposées aux enfants et aux jeunes visent, en particulier, à compenser les inégalités qui subsistent encore dans l'accès à la culture et aux savoirs et qui se creusent souvent pendant les temps où ils ne sont pris en charge ni par l'école, ni par leur famille. La conception et la mise en œuvre (de) ces activités relève de la responsabilité des partenaires locaux.*

Comme le dit Gérard CHAUVEAU, l'accompagnement scolaire a donc principalement pour but de *seconder l'école dans son entreprise de démocratisation des savoirs*⁷³.

⁷⁰ Instruction du 9 juillet 1998.

⁷¹ Circulaire du 15 juillet 1997 sur les Contrats locaux d'accompagnement scolaire : *Le Pacte de relance pour la ville a réaffirmé la nécessité de favoriser l'égalité des chances en améliorant la prise en charge scolaire et périscolaire des jeunes des quartiers en difficulté.*

⁷² Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 et loi sur les institutions sociales et médico-sociales du 30 juin 1975, dont le nouveau texte a été voté en première lecture par l'Assemblée nationale au début de l'année 2001.

⁷³ « De l'accompagnement scolaire », *op. cit.*

Du scolarocentrisme à l'approche écologique des apprentissages et du développement intellectuel

Les nouvelles formes de collaboration entre l'école et les ressources partenariales qui lui sont proposées à l'extérieur sont certainement de nature à faire évoluer les représentations des enseignants – pour ne pas dire leurs certitudes – quant à la place des apprentissages scolaires dans la formation intellectuelle des jeunes. La confrontation avec des organismes et des intervenants associatifs extérieurs à l'école, dont les finalités éducatives s'inscrivent plutôt dans le champ de la vie sociale, de la citoyenneté et des pratiques culturelles plutôt que dans celui des performances scolaires normées, peut susciter la recherche de nouvelles articulations entre l'école (collège, lycée) et son environnement, au delà des traditionnelles commandes de devoirs écrits.

S'intéressant à la manière dont les enfants apprennent à lire, Gérard CHAUVÉAU a mis en évidence que si l'école est bien le pivot de l'apprentissage du lire-écrire, elle n'est pas la seule à intervenir et que tout ne se joue donc pas dans le triangle élève-maître-méthode de lecture. L'enfant a besoin d'autres aides, d'autres pratiques et d'autres échanges pour s'approprier ces compétences fondamentales. Le point de vue écologique consiste justement à prendre en compte le contexte social et institutionnel, dans lequel se déroulent, non seulement les premiers apprentissages, mais la scolarité en général.

On voit ainsi se dessiner, à côté (aux côtés) de la famille, à côté (aux côtés) de l'école un espace médian, périscolaire – qui peut avoir d'ailleurs avec l'école et la familles des zones de recouvrement – où se jouent et se construisent les *sociabilités* intellectuelles et culturelles.

C'est dans cet espace médian que les variations en temps d'activité intellectuelle entre les enfants et adolescents, selon le milieu dont ils sont issus, sont les plus importantes. Tandis que certains jeunes se font lire ou raconter une histoire, découvrent un livre illustré, (et pour les plus âgés) feuilletent la revue à laquelle ils sont abonnés, consultent un ouvrage de référence (sur papier, cédérom, *internet*) ou visionnent un document vidéo sur un sujet qui leur tient à cœur..., d'autres n'ont en dehors de l'école presque aucune activité intellectuelle structurée autour d'un support de culture.

Le rôle fondamental de l'accompagnement scolaire est donc d'initier ces réseaux d'activités et cette dynamique interactive évoquée plus haut de façon à intégrer les apprentissages

scolaires dans ce que j'ai déjà appelé les *sociabilités* culturelles et qui mérite que l'on s'y arrête quelques instants. La conclusion du fascicule intitulé *La maîtrise de la langue à l'école*, publié par le CNDP et l'Association SAVOIR LIVRE en 1992, est particulièrement éclairante sur cette question de la lecture dans la vie sociale. Il y est souligné par exemple que la réussite du processus d'apprentissage de la lecture-écriture est fortement liée à la découverte par l'apprenti lecteur de la possibilité d'exprimer son identité sociale et personnelle à travers sa façon d'utiliser ces compétences.

A cet égard, l'enfant est très largement influencé par des *modèles*, c'est à dire des personnes de référence qu'il peut observer dans son entourage. On retrouve ici les *partenaires de connaissance*, évoqués par le CRESAS⁷⁴, avec lesquels il a pu partager des activités de lecture-écriture ou une forme d'expérience de type scientifique ; les *tuteurs* (G. CHAUVEAU) – adultes ou jeunes plus expérimentés – qui assurent l'étayage de l'activité cognitive en encourageant, en stimulant, en expliquant, en suggérant ; les *supporters* enfin, ceux qui croient en lui, qui lui font confiance, s'intéressent à ses progrès. Toutes ces interactions définissent un espace de convivialité des pratiques intellectuelles, susceptible de favoriser l'appropriation des connaissances acquises à l'école.

L'approche socio-historique a mis en évidence le rôle décisif joué par les *sociabilités* de la lecture. La relation privée nouée avec le livre s'accompagne souvent d'échanges multiples : on se prête des livres, on en parle, on en lit des passages pour s'émerveiller ou s'indigner, on écrit à leur propos, on accomplit, en un mot, les gestes ordinaires de la culture de l'écrit.

On voit bien que l'enseignant de ZEP qui se préoccupe d'accompagnement scolaire et d'intégration, soit qu'il participe à la réflexion commune avec des partenaires associatifs dans le cadre d'un comité local d'accompagnement scolaire, soit qu'il choisisse de s'investir lui-même dans la prise en charge d'un cycle d'activités, ne se trouve pas *ipso facto* transformé en assistante sociale ou en animateur de rue. L'intégration est en effet une valeur de l'école laïque et républicaine et pourrait même révéler des vertus pédagogiques.

⁷⁴ CRESAS, *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Editions ESF, Paris, 1987.

En conclusion : quelques perspectives

Dans la continuité de l'évolution que nous avons tenté de retracer, il est aujourd'hui significatif qu'un décret soit en préparation pour 2002 en vue de donner au Fonds d'action sociale pour les travailleurs migrants et leurs familles le nouveau nom de *Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations* (FASILD).

Il s'agit donc bien de sortir d'une logique sociale d'assistance, fondée initialement sur le repérage de publics spécifiques (par exemple les enfants issus de l'immigration pour les AEPS), pour entrer dans une perspective d'analyse et de transformation des pratiques des acteurs sociaux et institutionnels.

Dans le domaine de l'accompagnement scolaire, où le FAS a sans doute joué un rôle particulièrement moteur, notamment en suscitant avec l'appui de l'INRP-CRESAS et de nombreuses universités un nouvel espace de recherche, cela signifie que l'objectif essentiel sera d'amener les enseignants et leurs partenaires associatifs à se poser ensemble la question suivante : où sont les freins à la réussite scolaire ? Les chances de bâtir une culture commune commencent avec cette interrogation qui porte sur la compréhension et l'articulation des pratiques des uns et des autres et qui conduit presque naturellement à dégager ensuite des pistes de travail concertées⁷⁵.

Le fait que, dès le départ, les activités d'accompagnement scolaires aient été nettement distinguées des activités de loisir périscolaire (Charte de 1992) n'a pas toujours empêché la confusion. Le recentrage sur le problème de la réussite scolaire est une bonne garantie contre la juxtaposition d'activités scolaires et périscolaires sans autre lien entre elles que la postulation abstraite d'un enrichissement réciproque. Il constitue également une réponse à la question des cultures d'origine.

Le 22 juin 2000, une circulaire interministérielle⁷⁶ synthétisait l'essentiel des dispositions antérieures dans le but de relancer la dynamique des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, dont la dilution était à craindre dans le cadre très large des contrats éducatifs locaux

⁷⁵ Hervé Benoit, Philippe Musson, « Devenir reporter pour repartir », *A l'école de la presse, revue des BCD et CDI, Argos*, n° 15, Réseau CRDP académie de Créteil, septembre 1995.

⁷⁶ Circulaire 2000-341, relative au contrat local d'accompagnement à la scolarité, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère délégué à la Famille et à l'Enfance, ministère de la Jeunesse et des Sports.

mis en place en 1998. Dans la continuité, la première *Charte de l'accompagnement scolaire* a été retravaillée afin d'être mise en harmonie avec les réformes actuellement engagées pour rapprocher les élèves et les savoirs et pour mieux prendre en compte l'attente des familles pour la réussite de leurs enfants. A lire la nouvelle *Charte de l'accompagnement scolaire*, les quelques ajouts et modifications sont à cet égard tout à fait significatifs : par exemple, là où le texte de 1992 évoquait la nécessité de *répondre à (la) demande d'éducation*, celui de 2001 parle de *satisfaire ce droit* ; là où on lisait auparavant que *l'école ne peut se permettre de négliger* les collaborations qui s'offrent à elle dans son environnement, on lit aujourd'hui qu'*elle doit s'appuyer* sur ces ressources. Enfin, tous les passages relatifs aux liens à rechercher avec les familles sont rédigés de manière à éviter toute ambiguïté pouvant conduire à l'infantilisation des parents à qui il faudrait expliquer l'école : *L'accompagnement à la scolarité offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants*. C'est donc d'abord sur le contexte que l'on veut agir et non pas sur les personnes elles-mêmes. Il est d'ailleurs affirmé ailleurs que *Les familles, toutes les familles*⁷⁷, *de leur côté, sont très attachées à la réussite de leur enfant à l'école*. Tout récemment, au cours de cette année 2001, un *Guide de l'accompagnement à la scolarité*, constitué de la Charte de 1992 réactualisée et de fiches pratiques (*pour comprendre, pour organiser, pour accompagner et pour évaluer*), a été adressé aux acteurs de terrain par les ministères de tutelle. C'est le signe de l'intérêt des pouvoirs publics pour un mode de collaboration horizontal entre les services déconcentrés de l'Etat et les partenaires locaux, mais dans un cadre maîtrisé au plan national. C'est le signe aussi qu'au-delà des pétitions de principes et des démarches d'expérimentation, l'institution se préoccupe de fournir aux professionnels concernés des outils pour faire.

EDITORIAL 15 - DE L'INTEGRATION A LA SCOLARISATION : EMERGENCE DU PRINCIPE D'ACCESSIBILITE

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l' AIS, dossier « Loi de 1901 : un siècle d'activités associatives » dirigé par Henri Lafay (président Apajh, Unalg) et Patrice Blougorn (Cnefei)

N° 15, 3^{ème} trimestre 2001, p. 3-6.

⁷⁷ C'est moi qui souligne.

Le droit à la scolarisation pour les jeunes handicapés a été clairement réaffirmé en 1999, 2000 et 2001. Le texte ministériel⁷⁸ du 19 novembre 1999 dispose que *Tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire⁷⁹ la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir d'hommes et de femmes libres et de citoyens.* **La mise en exergue du mot *scolarisation*, de préférence à celui d'*intégration scolaire*, a une portée symbolique forte : il s'agit de sortir de la logique de l'alternative qui constitue la norme de référence et structure aujourd'hui encore les représentations de nombreux professionnels de l' AIS, en dépit de la loi d'orientation de 1975. Cela signifie que le problème ne devrait plus être posé en termes de choix entre deux solutions d'égal statut, dont la première serait l'accueil à l'école ordinaire et la seconde l'éducation en milieu spécialisé, mais à partir du principe universel d'accessibilité de l'école à tous ; le repli sur une prise en charge séparée dans des établissements d'éducation spéciale ne constituant qu'une solution exceptionnellement dérogatoire à la loi commune, insatisfaisante par nature, et toujours susceptible d'être réinterrogée au regard des évolutions adaptatives à promouvoir résolument dans l'environnement social.**

Le 25 janvier 2000, le Premier ministre déclarait, en annonçant un nouveau plan pluriannuel⁸⁰ 2001-2003 pour l'accès des personnes handicapées au milieu de vie ordinaire, que *Ce n'est plus aujourd'hui seulement à l'élève, mais aussi à l'école de s'adapter*. L'objectif national est de doubler en trois ans, en le portant de 25 000 à 50 000, le nombre d'enfants et d'adolescents accueillis en milieu scolaire ordinaire. Pour atteindre ce but, la méthode à mettre en œuvre consistera à *conjuguer le droit à l'éducation avec le droit aux soins*, c'est à dire concrètement déployer, harmoniser et articuler les moyens du système éducatif et du secteur médico-social, en développant territorialement des cartes de réseaux sous la responsabilité conjointe des autorités déconcentrées (IA, DDASS, DDPJJ, Préfecture), en liaison avec les associations gestionnaires d'établissements et de services d'éducation

⁷⁸ 1- Circulaire n° 99-187 portant *Intégration scolaire – Scolarisation des enfants et adolescents handicapés*)

⁷⁹ C'est moi qui souligne.

⁸⁰ Dossier de presse du CNCPH du 25 janvier 2000, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, SICOM-bureau de presse. Au total seront dégagés 1,52 milliards supplémentaires, dont 955 MF de mesures nouvelles (CAMSP, Sessad, aides techniques et humaines, matériel pédagogique, interprétariat pour les sourds, services de soins infirmiers à domicile, CDES, Cotorep, auxiliaires de vie. Informations disponibles sur www.social.gouv.fr

adaptée et spécialisée et les collectivités locales. Le groupe départemental de coordination *Handiscol'* a d'ores et déjà été institué comme la cheville ouvrière de ce plan d'action.

Enfin une circulaire⁸¹ adressée au mois d'août dernier aux recteurs, inspecteurs d'académie DSDEN, directeurs des services départementaux des affaires sanitaires et sociales et préfets a fait du *devoir d'accueil* des jeunes handicapés à l'école une priorité de cette rentrée scolaire 2001 : une *mobilisation toute particulière* était en effet demandée pour *améliorer en qualité et en quantité la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et adolescents handicapés ou atteints de graves maladies*. Au delà des recommandations et des dispositifs de contrôle et de pilotage mis en place (le bilan de la rentrée, établi conjointement par l'IA et le DDASS devait être présenté dès ce mois de novembre au groupe départemental *Handiscol'* et donner lieu à un travail approfondi dont les conclusions devront être portées à la connaissance de cette même instance lors d'une réunion plénière en janvier 2002), on voit s'affermir une définition nouvelle de la mission de service public d'éducation, où la déontologie professionnelle et les pratiques qui lui correspondent se trouvent subordonnées aux valeurs citoyennes de justice, de solidarité et de tolérance : *Chaque école, chaque collège, chaque lycée qui n'intègre aucun élève handicapé doit se dire qu'il ne remplit pas totalement sa mission et doit rechercher les moyens de le faire.*⁸²

Le temps n'est plus où l'institution scolaire dans son ensemble pouvait s'accommoder d'une situation où des associations disposant de la compétence d'éducation spéciale l'exonéraient de la responsabilité d'assumer les adaptations nécessaires à la scolarisation des jeunes handicapés. A ce titre, la loi⁸³ du 10 juillet 1989 est fondamentale en ce qu'elle intériorise dans le champ de l'éducation nationale l'objectif de l'intégration scolaire : *L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent.* Parce qu'il ne lui était donc plus possible de déléguer une partie de son rôle éducatif à des organismes spécialisés, l'école, de son côté, s'est trouvée amenée à chercher en elle les ressources pour adapter ses structures et ses modes de fonctionnement, pour développer

⁸¹ Circulaire n° 2001-144 du 11 juillet 2001, portant *Accueil des élèves handicapés – rentrée scolaire 2001*.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486.

des formes diversifiées d'aide et de soutien, mais elle a dû aussi rechercher dans son environnement des collaborations et faire ainsi l'apprentissage du partenariat.

Du côté du monde associatif, la nécessité de répondre à une demande, à la fois sociale et institutionnelle, de plus en plus importante en matière d'intégration, de même que l'évolution de la conception du handicap ont fait peser sur les établissements et les conseils d'administration une pression fortement accrue, relayée sur le plan budgétaire par les directions départementales des affaires sanitaires et sociales. Entre les signaux de redéploiement envoyés par les autorités locales, les critiques de plus en plus insistantes des *jeunes parents* et le développement d'associations dissidentes – qui parfois parviennent à faire financer un projet de service innovant – les grandes associations traditionnelles propriétaires de nombreux établissements spécialisés sont inévitablement conduites à se demander dans quelle mesure elles seront capables dans l'avenir de répondre aux nouveaux besoins des personnes handicapées et de leurs familles.

C'est que les freins aux transformations sont inhérents à cet impressionnant système de gestion associative d'établissements, dont le remarquable mérite a été néanmoins, en son temps, de promouvoir une approche réadaptative des déficiences et de permettre ainsi de rompre avec les pratiques d'enfermement qui prévalaient dans le mode de traitement médical de l'infirmité, représenté par l'hospice ou l'hôpital psychiatrique. On peut identifier trois types de résistances : celles qui relèvent de la *logique de la pierre*, qui aboutit au placement et à *l'institutionnalisation*⁸⁴ des jeunes et adultes handicapés ; celles qui concernent les pratiques et cultures professionnelles ; celles enfin dont l'enjeu est éthique et idéologique. A ces résistances correspondent symétriquement des dynamiques d'innovation et de renouvellement des structures, dont sont également porteurs ces mêmes organismes associatifs.

La logique de la pierre n'est pas nécessairement synonyme de repli frileux sur un espace protégé *intra muros*, où seraient assurées les prises en charge médicale, sociale, éducative et pédagogique. Elle s'accommode tout à fait d'une certaine expansion vers l'extérieur, mais toujours de manière concentrique : ainsi les classes spéciales délocalisées dans une école ou un collège, dont tous les élèves ont fait l'objet d'un placement, qui apparaît comme le

⁸⁴ Chomette (J), Champeaux (J.-P.), « Une démarche centrée sur la personne porteuse de trisomie 21 : les GEIST 21 », La nouvelle revue de l' AIS, n° 15, 2001, p. 101-105.

préalable paradoxal de leur intégration ; ainsi leur enseignant lui-même qui, bien qu'exerçant dans les locaux d'une école ordinaire, a le statut de *mis à disposition* de l'établissement spécialisé. A l'opposé de cette organisation, des associations ont développé des services d'aide à l'intégration scolaire (Sessad)⁸⁵ qui prêtent leur concours aux dispositifs d'intégration en milieu ordinaire que sont les classes d'intégration scolaire (Clis) à l'école primaire et les unités pédagogiques d'intégration (Upi) dans le second degré. Le renoncement à la structuration concentrique de la sphère d'influence des établissements constitue d'une certaine façon pour les associations l'abandon d'une partie de leur autonomie politique liée à la loi de 1901 ; il implique d'accepter, en dehors du seul réseau associatif, un cadre territorial d'intervention géographiquement défini, dans lequel il faudra passer des conventions avec des partenaires (IA, collectivités locales), entrer dans une logique de développement concerté (schéma départemental, régional) et collaborer à la mise en place d'un ensemble coordonné de moyens d'accompagnement au service de l'intégration sociale et scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers.

Du côté des pratiques professionnelles, le principe d'adaptation de l'environnement dans le but de réduire la situation de handicap appelle de la part des acteurs de terrain une décentration de leur perspective de travail. Or il est clair que les habitudes de fonctionnement antérieures étaient essentiellement fondées sur la protection plutôt que sur l'intégration ; sur le collectif plutôt que sur l'individuel et sur la structure plutôt que sur l'utilisateur. C'est donc une véritable conversion des modes d'action qui est aujourd'hui attendue des professionnels du secteur. C'est là l'objet du projet de loi⁸⁶ rénovant l'action sociale et médico-sociale (loi du 30 juin 1975), adopté en première lecture par l'assemblée nationale en février 2001.

En ce qui concerne la conception même du handicap, le modèle à dominante médicale qui caractérise la classification de Wood (CIH)⁸⁷ continue d'inciter à attribuer les conséquences des problèmes de santé à la personne, alors même que ses difficultés proviennent partiellement, voire totalement, d'un environnement défavorable. Si l'on définit au contraire la situation de handicap comme la résultante des interactions entre les caractéristiques d'un individu et les exigences auxquelles il est confronté dans son environnement, on est

⁸⁵ Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile.

⁸⁶ Disponible sur www.assemblee-nationale.fr

⁸⁷ Classification internationale du handicap.

naturellement amené à se poser le problème de son insertion sociale, non plus en termes de réadaptation, mais en termes d'accessibilité, c'est à dire dans une perspective de citoyenneté partagée. La conséquence concrète de ce changement de point de vue est ce que l'on nomme en langage juridique un renversement de la charge de la preuve : ce n'est plus (seulement ?) à la personne handicapée de montrer ses aptitudes à la vie en société ; c'est d'abord à la communauté de faire valoir les efforts qu'elle a déployés pour rendre accessibles ses dispositifs de droit commun. Enfin, sur le plan déontologique, la recherche à tout prix de la pérennité d'un fonctionnement d'établissement, destinée à préserver certaines conditions ou habitudes de travail, quand les besoins réels ne sont plus le placement mais l'aide au maintien en milieu ordinaire, peut conduire à des dérives consistant à se saisir de nouvelles catégorisations (enfants dyslexiques, par exemple) en vue de recruter de nouveaux publics.

REMIATIONS PEDAGOGIQUES, MEDIATIONS SYMBOLIQUES ET PSYCHOTHERAPIE (article)

Hervé Benoit

Agrégé de l'Université, inspecteur formateur au CNEFEI

et

Jean-Pierre Klein

Psychiatre honoraire des hôpitaux, directeur de l'Inecat⁸⁸

La nouvelle revue de l'AIS, dossier « Art, pédagogie, thérapie » dirigé par Jean-Pierre Klein et Magali Viallefond (Cnefei), n° 18, 2^{ème} trimestre 2002, p. 33-50.

ART & THERAPIE, n° 78/79, dossier « Interventions artistiques à l'école » tome 1, septembre 2002, pp. 3-19, Paris. <http://www.inecat.org/78-79-Interventions-artistiques-a.html>

Réédition actualisée dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier « Pédagogie et psychanalyse » dirigé par Sylvie Canat (Montpellier UPV) et Hervé Benoit, n° 54, 2^{ème} trimestre 2011, p. 81-102.

http://laboutique.inshea.fr/site/Nras/n54/tel_benoit_klein.pdf

⁸⁸ Institut National d'Expression, de Création, d'Art et Thérapie – Paris.

Résumé : L'établissement d'une véritable continuité entre l'action pédagogique des enseignants, la remédiation assurée par les spécialistes de l'aide et la médiation symbolique est aujourd'hui inscrit dans la logique institutionnelle des RASED. Est-il possible de rapprocher l'action pédagogique de la médiation symbolique ? Dans l'affirmative, peut-on cerner les conditions objectives à réaliser pour que l'action et la remédiation pédagogiques comportent aussi une part de médiation symbolique ? Quels enseignements peut-on tirer d'exemples d'interventions psychothérapeutiques ? Quel est l'intérêt de la dimension artistique dans une telle perspective ? Cet article analyse trois contextes pédagogiques et éducatifs différents : tout d'abord une situation d'évaluation, à partir d'un exemple de production écrite d'élève de sixième, ensuite deux situations d'intégration scolaire, pour un enfant présentant des troubles des fonctions cognitives et pour un enfant sourd. Dans chaque cas, sont mis en regard des exemples de pratiques thérapeutiques conduites notamment dans le contexte d'une consultation en Centre médico-psychologique (CMP).

Mots clés : Accessibilité – Art – Ecriture – Evaluation – Handicap – Médiation symbolique – Psychothérapie – Remédiation pédagogique – Sujet – Thérapie.

Bien des débats sont nés de la question de savoir si, oui ou non, ou dans quelle mesure l'école pouvait être un lieu de thérapie. Pour tenter d'apporter à ce problème un éclairage exempt de tout éclat polémique, il convient de revenir un instant sur les grandes évolutions qu'ont connues les discours sur les finalités et les pratiques de l'institution scolaire, qu'il s'agisse de la position officielle ou de la libre expression du point de vue des enseignants.

Considérons, par exemple, les deux termes *instruction* et *éducation* : il est aujourd'hui à peu près unanimement admis que le seul objectif de l'instruction, limité à un simple transfert de connaissances et de compétences, est très loin de suffire à la définition de la mission de l'Ecole. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 dispose, dans son article premier, que *le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de développer sa personnalité...* et si le rapport annexé à la loi rappelle avec force que *l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances*, il enchaîne immédiatement en affirmant qu'elle *a pour but de former...des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité.*

Formation qualifiante, médiation subjectivante

Si éduquer signifie conduire une personne vers son plein épanouissement individuel, il est clair que se posent alors de manière prégnante les questions de la participation et de l'adhésion du sujet à cette entreprise de formation qui le vise. L'éventualité que puissent s'intégrer à la charge psychique de ce sujet-apprenant des forces contre-formatives, dont l'activation risquerait d'hypothéquer son engagement formatif ne peut être rejetée d'emblée comme inconcevable ou techniquement irrecevable.

Face à ce problème, les choix qui s'offrent à l'Ecole sont les suivants : décide-t-elle de rejeter ces forces parasites hors de son champ de compétences, de créer en son sein un secteur spécialisé pour les prendre en charge ou au contraire de déléguer leur traitement à des instances extérieures réputées compétentes ? D'une certaine manière, on peut dire que la situation actuelle sur ce plan s'apparente à un non-choix, puisque les trois options coexistent simultanément dans l'institution scolaire. Mais peut-être existe-t-il une quatrième option, moins souvent mise en œuvre parce qu'encore insuffisamment identifiée comme telle, qui consisterait à incorporer la médiation symbolique à la logique même de l'action pédagogique.

Nous préciserons dans la suite en quoi la médiation symbolique se distingue de l'action thérapeutique, au sens où l'on parle d'*entretiens thérapeutiques*, d'*analyse* ou d'*ateliers psychodramatiques*, mais aussi en quoi elle peut être assimilée, parce qu'elle est par définition *subjectivante* – par opposition à la formation qui est *qualifiante* – à une forme de thérapie. Nous verrons également que des initiatives comme celles mises en œuvre dans le cadre de l'Inecat rencontrent cette même problématique et constituent une approche novatrice en rupture avec les méthodes thérapeutiques traditionnelles du domaine médico-psychologique (CMP) ou médico-psycho-pédagogique (CMPP).

Des changements de conceptions : d'enseigner à apprendre

Dès la fin des années 1960, les travaux d'Emilia Ferreiro⁸⁹ ont placé l'enfant, le sujet qui apprend, plutôt que la méthode d'apprentissage, au centre des préoccupations du pédagogue. Ainsi la perspective de l'enseignement a-t-elle basculé vers celle de l'apprentissage, qui met l'accent sur l'activité de l'enfant.

Mais il est plusieurs manières de centrer l'éducation sur l'élève. Le mouvement du néo-behaviorisme, qui prend son essor après la deuxième guerre mondiale, conduit par exemple à la formulation d'*objectifs pédagogiques opérationnels*, représentés par des comportements observables chez l'apprenant : *Par comportement, nous entendons des actions et des mouvements que nous pouvons observer (voir, entendre, sentir) sur d'autres personnes. Par conséquent, penser, qui entraîne une activité électrochimique du cerveau, n'est pas considéré comme un comportement, car cette activité n'est pas directement observable par les sens.*⁹⁰ Les composantes de l'objectif opérationnel sont le comportement final, le produit de ce comportement (la performance), les conditions dans lesquelles ce comportement doit avoir lieu et les critères de réussite (l'évaluation).

Sans remettre en question l'intérêt d'une démarche qui donne le moyen de démontrer qu'un but est atteint ou non et qui permet par conséquent de mesurer l'efficacité de l'enseignement, il est néanmoins évident que rien ne garantit que l'apprenant a fait sien l'objectif considéré. On peut choisir de classer simplement les performances et d'occulter **la part de non- adhésion du sujet apprenant** dans la non-apparition du comportement final attendu, mais on sent bien dans ce cas le risque d'une gestion technocratique de la (non) réussite : *Nous déduisons l'existence d'états affectifs ou d'états cognitifs à partir d'actes psychomoteurs...Nous ne voyons pas l'activité mentale du « problem solving » ; nous voyons les solutions provisoires apportées au problème*⁹¹.

A l'illusion, héritée de Skinner (1969), selon laquelle le meilleur enseignement est aussi le plus soigneusement et le plus complètement planifié, afin de maîtriser toutes les

⁸⁹ Dernier ouvrage paru chez Retz, dans la nouvelle collection *Forum Education Culture : Culture écrite et éducation*, 2002.

⁹⁰ R. Kibler et collaborateurs, *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, 1970, p.5, cité par V. et G. de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1982, p.239.

⁹¹ *Ibidem*

contingences prévisibles, on est tenté d'opposer le problème du *sujet renonçant*⁹² à l'apprentissage. Le problème de ceux qui, pour quelque raison que ce soit, ne donnent qu'un assentiment de surface aux systèmes de valeurs, de règles et de fonctionnement en vigueur à l'école. Ceux auxquels, nous dit Annie Langlois⁹³, toutes les pédagogies différenciées, les médiations et les remédiations pédagogiques seront d'un piètre secours, car leur difficulté se situe du côté de l'affectif.

Des dispositifs séparés : des cliniques dans l'école ?

Dès 1970, les responsables du système éducatif prennent conscience du fait que les difficultés de certains élèves pour rentrer en apprentissage n'ont pas pour seule origine une faiblesse des capacités intellectuelles (que l'on nommait à l'époque *débilité légère*), mais peuvent notamment provenir du domaine affectif. Ainsi apparaissent les Gapp (groupes d'action psychopédagogique), premier outil institutionnel d'une politique de prévention naissante, destinée à réduire la ségrégation scolaire. Vingt ans plus tard, les Rased (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) reprennent l'idée que des interventions à *dominante rééducative* puissent être, au-delà de l'aide pédagogique concernant *les méthodes et techniques de travail*, nécessaires à certains enfants dont *les conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles* sont en décalage avec les situations d'apprentissage. Le *désir d'apprendre* et *l'estime de soi*⁹⁴ sont les enjeux explicites de cette mission particulière définie à l'intérieur de l'école. La circulaire du 30 avril 2002, qui a tout récemment remplacé le texte précédent reprend ces mêmes termes et ajoute que *des médiations spécifiques* doivent être créées pour aider les enfants à faire le lien entre leur « *monde personnel* » et *les codes culturels que requiert l'école*.

Si le Gapp, compte tenu de sa mission rééducative, pouvait apparaître comme la *clinique de l'école*, le Rased met l'accent, dès 1990, sur le désenclavement des pratiques d'aides spécialisées : la collaboration entre les maîtres des classes ordinaires et les intervenants spécialisés est fortement encouragée ; cette recommandation est plus appuyée encore en

⁹² En droit, on appelle *renonçant* la personne qui refuse, comme la loi le lui permet, un héritage qui lui est destiné.

⁹³ *Restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, article publié dans ce dossier.

⁹⁴ Circulaire 90-082 du 9 avril 1990, A.2-2, remplacée par la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

2002, puisque la mission de prévention pour les membres du Rased *va jusqu'à concourir à la recherche d'un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe*⁹⁵.

L'établissement d'une véritable continuité entre l'action pédagogique (les enseignants), la remédiation (les spécialistes de l'aide) et la médiation (les rééducateurs) est donc aujourd'hui inscrit dans la logique institutionnelle. Les deux formes d'aides spécialisées (pédagogique et rééducative) ne doivent pas être considérées comme cloisonnées : *Les médiations utilisées dans l'un et l'autre cas peuvent être partiellement identiques*⁹⁶. Toutefois, si les actions de prévention et de remédiation⁹⁷ font désormais partie des obligations professionnelles des enseignants ordinaires, la question de la médiation symbolique reste, dans le discours institutionnel, un peu à part, comme si elle représentait un élément étranger, parce qu'irréductible à la seule approche *reméditative*. Et lorsque la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée à l'école – ce dont le psychologue scolaire est juge – une consultation extérieure est conseillée aux parents.

Nous verrons dans la suite que les modalités de l'intervention psychothérapeutique renvoient – tout en conservant leur spécificité – à des situations pédagogiques, auxquelles elles peuvent apporter un éclairage intéressant.

Action pédagogique, médiation symbolique, thérapie

Est-il possible de rapprocher l'action pédagogique de la médiation symbolique ? Dans l'affirmative, peut-on cerner les conditions objectives à réaliser pour que l'action et la remédiation pédagogiques comportent aussi une part de médiation symbolique ? Quels enseignements peut-on tirer d'exemples d'interventions psychothérapeutiques ? Quel est l'intérêt de la dimension artistique dans une telle perspective ?

On appellera médiation symbolique toute situation où l'enfant est en mesure, par la conversion – consciente ou non – d'un aspect de son vécu dans le registre subjectif, d'apprivoiser une inquiétude profonde, de se libérer d'une préoccupation envahissante qui faisait barrage au désir d'apprendre, c'est à dire d'investir son Moi de manière positive et de reconstruire un narcissisme qui peut être défaillant.

⁹⁵ Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

⁹⁶ *Ibidem*

⁹⁷ La mission de remédiation est distincte de la mission de prévention, elle consiste à traiter la difficulté d'apprentissage déjà installée grâce des aménagements psychopédagogiques spécifiques.

Pour tenter de répondre à ces questions, nous analyserons trois contextes pédagogiques et éducatifs différents : tout d'abord une situation d'évaluation, à partir d'un exemple de production écrite d'élève de sixième, ensuite deux situations d'intégration scolaire, pour un enfant présentant des troubles des fonctions cognitives et pour un enfant sourd. Dans chaque cas, nous mettrons en regard des exemples de pratiques thérapeutiques conduites notamment dans le contexte d'une consultation en Centre médico-psychologique (CMP).

Contexte pédagogique 1 : le dialogue caché de Fofana

Les conditions de production du texte de Fofana sont particulièrement marquées sur le plan institutionnel puisqu'il s'agit d'un exercice proposé dans le cadre d'une évaluation nationale de 6^{ème} (1996). La consigne d'écriture était la suivante : *Le jour de ses dix ans, Camille reçut un pouvoir magique et sa vie en fut transformée... Peu après, un événement lui donna l'occasion d'utiliser ce pouvoir.*

Voici ce qu'écrivait Fofana :

Exercice 6

Le jour de ses dix ans Camille reçut un pouvoir magique et sa vie en fut transformée ... Peu après, un événement lui donna l'occasion d'utiliser ce pouvoir.

Raconte ce moment.

Tu écriras un récit de 20 lignes environ.

- 1 Il...était...une fois un jeune fille...a s'appelaient.
- 2 camille un étrange lumier vena au loin d'abord.....
- 3 camille qui...étaient curieux alla a la gare pour
- 4 dire...vous la lumier...mon ni enfant nous avons rien vu
- 5 du tout étrange...et partit a la érorogore...demander...
- 6 nous n'avons rien vu du tout...vous en été...bien sûr...
- 7...oui...alors...elle a la se...coucher...je vais aller devant
- 8 au...camin...de me nire...et alors...nous allons jusqu'a...
- 9 la lumier...retais un saoucu...valentes un état d'été
- 10 dit...prends se colier...Tu ora des pouvoirs.....
- 11 sans plus tardelle un pouvoir.....

Examinons les modalités de réponses possibles à une telle production.

Dans le contexte institutionnel de l'évaluation 6^{ème}, la première réponse à envisager est l'application des 15 critères analytiques d'appréciation concernant les différents aspects de l'écrit produit : la production de texte, les contraintes de type narratif (respect de la consigne...), la cohérence textuelle (chronologie, lieu, personnages, substituts, temps verbaux...), la maîtrise de la langue (ponctuation, syntaxe, lexicque, orthographe). Le résultat de cette opération renvoie, on s'en doute, une image très négative de la performance.

Plaçons-nous maintenant dans un autre contexte et tentons de prendre l'écrit de Fofana non plus comme point d'arrivée, mais comme **point de départ** d'une action pédagogique personnalisée. Si l'on pose le postulat qu'un *feed back* objectif, énumérant les critères non remplis, risquerait de provoquer chez l'enseignant le sentiment d'un travail fastidieux et formel et chez l'élève une surcharge affective et cognitive contre-formative, que reste-t-il à faire ?

Face à un tel écart entre la production réelle et la production attendue, le maintien des exigences normatives serait de nature à rendre opaque l'expression de l'élève-auteur et à susciter une approche de type lacunaire ou défectologique. Il faut donc en suspendre momentanément l'application : une demande de révision de l'écrit adressée à cette élève ne serait sans doute qu'une violence symbolique sans lendemain⁹⁸. Dès lors la question de la consigne devient secondaire, même si, comme on le verra, son traitement n'est que différé.

L'alternative est donc la suivante : **l'évaluation-notation** (force est en effet de constater qu'elle vont presque toujours de pair dans les pratiques réelles), **ou l'amélioration-distanciation**. Dans le premier cas, c'est la prestation telle qu'elle est, en tant qu'elle reflète le niveau de compétence actuel de l'élève, que l'on rapporte à une norme ; dans le second, c'est la performance en devenir, telle qu'elle pourrait se présenter si l'on mettait au service de l'intention qui la sous-tend les moyens appropriés. L'une et l'autre perspectives ont des implications symboliques très différentes sur le vécu du sujet apprenant : la première lui montre ce qu'il ne sait pas faire ; la seconde lui dévoile ce qu'il pourrait parvenir à faire s'il s'appropriait quelques outils bien repérés. La première risque de renforcer une image de soi dévalorisée et d'aggraver un narcissisme défaillant, tandis que la seconde peut au contraire

⁹⁸ Francine Darras, « Lire : des risques partagés », *La nouvelle revue de l'AIS*, n°11, 3^{ème} trimestre 2000, p.55.

contribuer à restaurer symboliquement l'investissement positif du Moi-auteur. L'action pédagogique-symbolique d'amélioration-distanciation consiste ici à proposer à Fofana une réécriture de son texte :

Il était une fois une jeune fille (qui) s'appelait Camille(.) Une étrange lumière vint au loin(.)
Alors Camille qui était curieuse alla à la gare pour dire(:)
- *Vous (avez vu) la lumière(?)*
- *Mon enfant nous n'avons rien vu du tout(.)*
- *Etrange(!)*
Et elle partit à l'aérogare demander(.)
- *Nous n'avons rien vu du tout(.)*
- *Vous en êtes bien sûrs(?)*
- *Oui(.)*
Alors elle alla se coucher(.) Je vais aller demander aux copines de venir (se dit-elle) et alors nous (ir)ons jusqu'à la lumière(.)
C'était une soucoupe volante(,) un extra-terrestre dit(:)
- *Prends ce collier(,) tu auras des pouvoirs(.)*
Un an plus tard(,) elle eut un pouvoir(.)

Un tel *feed back* est à la fois qualifiant sur le plan pédagogique et subjectivant sur le plan symbolique. Qualifiant, parce qu'il révèle et dévoile un dialogue caché dans l'inorganisation des répliques, qu'il offre l'occasion de mettre en relation l'intention et la procédure experte et qu'il donne à voir les outils pour la mettre en œuvre. Subjectivant, parce que le travail de réécriture consenti par l'enseignant est le signe d'une **reconnaissance** de l'élève en tant que sujet-auteur. Celui-ci est rétabli dans son droit de s'exprimer à l'écrit, sans que l'exercice de ce droit soit uniquement soumis à sa capacité de l'exercer. L'aide effective et la médiation symbolique de l'enseignant interviennent pour gommer la solution de continuité entre ce droit et son exercice. La production écrite est devenue l'enjeu d'une collaboration enseignant-apprenant qui vise le texte seul et non plus la valeur du sujet-élève lui-même à travers une performance scolaire. Cette collaboration participe de la médiation symbolique ; elle est la clé de la **distanciation** qui pose la production comme objet d'un travail commun et non plus comme émanation, voire comme partie de soi.

Si l'on reconsidère maintenant, dans cette perspective de travail, la question du respect de la consigne, qui a été laissée en suspens, on voit apparaître une alternative au simple constat que le texte de Fofana n'y répond pas. Il s'agit par exemple de se demander quelles transformations il faudrait lui faire subir pour que l'écrit de Fofana devienne recevable : *Le jour de ses dix ans, Camille reçut un pouvoir magique et sa vie en fut transformée...Racontez cet événement*. Le principe de l'aménagement (négocié avec l'apprenant) des contraintes initiales de la tâche, en vue de rendre sa production compatible avec la nouvelle demande, est l'une des façons de prendre en compte l'élève réel et non plus l'élève normé. Le dépassement de la peur d'apprendre passe sans doute symboliquement par cette **désacralisation** de la consigne, qui va de pair avec un modèle plus souple de fonctionnement pédagogique.

Quelles pourraient être les situations pédagogiques les plus propices à l'instauration de cet autre type de relation au savoir où l'amélioration-distanciation supplante la gestion techniciste de la performance (évaluation-notation), où des ponts sont jetés entre le sujet-apprenant et l'action pédagogique, où la singularité de l'histoire personnelle a droit de cité, où l'enseignant n'est plus le maître de la parole, mais le serviteur – au sens noble de serviteur de l'Etat – de la parole de ses élèves. Il est clair que le contexte de la production artistique, récemment mis à l'honneur par les classes à PAC⁹⁹ – destinées à généraliser l'art à l'école – peut considérablement renouveler à la fois les situations d'apprentissage et les statuts symboliques de l'élève et de son professeur. Toutes les activités d'expression, ateliers d'écriture narrative ou poétique, de jeu dramatique, mais aussi les activités plastiques et musicales, mettent en effet en jeu l'existence d'un sujet et la réalité d'une production, dans laquelle il a mis quelque chose de lui-même, mais qui s'est détachée de lui en devenant objet écrit, plastique, musical...proposé au regard, au regard de l'autre aussi bien qu'à son propre regard.

Pour revenir à Fofana, la réécriture de son écrit n'apparaîtrait-elle pas parfaitement naturelle si elle prenait place dans la création d'un scénario de bande dessinée ou dans la création d'une saynète ?

⁹⁹ Classes à parcours artistique et culturel

Contexte thérapeutique 1 : la voix qui anime l'écriture

On voit que l'on bouleverse les données en *prêtant* à l'enfant des compétences d'écriture. Mais on peut aussi effectuer une sorte d'aller retour entre l'oral et l'écrit : les accessoires du jeu sont simples, ils consistent en un papier et un stylo ; la règle est la suivante : prononcez les mots magiques *Il était une fois* ou *C'est l'histoire de* et prendre en note ce que l'autre invente.

Il est préférable, pour les moins expérimentés, qu'il n'y ait aucune autre intervention, sous peine de courir le risque soit de faire le rapport avec la réalité de l'enfant, ce qui abolit brutalement la distance de la fiction, soit, ce qui est la tentation la plus fréquente, d'orienter le récit vers la réparation des violences qui s'y déroulent, ce qui nie la distance de l'invention imaginaire, qui permet de jouer avec ses peurs ou ses agressivités sans risque de répercussions dans la réalité même. Le maximum que l'on puisse se permettre est de faciliter un peu, si l'enfant est en difficulté, la définition du personnage central et son projet, mais encore une fois il faut le déconseiller, car la qualité première de cette approche est la discrétion.

Il s'agit d'être ouvert et accueillant par son attitude, afin de juste faciliter sans prendre de position personnelle. Seuls les très expérimentés pourront intervenir plus avant, mais toujours avec prudence.

La répartition est simple, l'un dit et l'autre écrit, c'est une dictée. Il est peu recommandé d'y corriger les lapsus. Bien sûr, conformément à la théorie de l'ellipse¹⁰⁰, l'histoire tout entière racontée non pas en *je/ici/maintenant*, mais en *il/ailleurs/alors* contient toutes les problématiques en question qui ont présidé à la venue de l'enfant dans ce lieu de rencontre avec le soignant, mais celui-ci n'a pas à essayer de les découvrir, ni même de les verbaliser, encore moins de les interpréter.

L'on procède à un déplacement dans l'ordre de la création symbolique, sans que ce symbolique soit mis en évidence ; faisons comme s'il n'y avait pas de lien entre le réel (qui est ce qui de notre réalité nous échappe) et cette construction qui le met en scène.

Et le rôle de l'adulte là-dedans ? Il s'efface, il facilite, il accueille, il écrit, il demande

¹⁰⁰ I. Darrault-Harris, J.-P. Klein, *Pour une psychiatrie de l'ellipse ; les aventures du sujet en création*, Paris, PUF, 1993 (préface de Jean Duvignaud, postface de Paul Ricoeur).

éventuellement la phrase de conclusion pour bien marquer la fin, et puis le titre de l'histoire. Mais son action principale, ce qui d'une certaine façon donne sens au récit et l'insère, non seulement dans le transfert (car il est évident qu'il a été construit pour le soignant comme destinataire), mais aussi dans le contre-transfert : c'est le don de sa voix, avec toutes ses composantes contrôlées et incontrôlées, qui fait interprétation au sens artistique mais aussi thérapeutique du terme.

En effet le second temps est constitué de la lecture à l'enfant par le soignant du récit qui vient d'être inventé ; cet acte sert en quelque sorte de sanction au sens d'*approbation*, de *consécration* ou de *ratification*¹⁰¹ à l'épreuve qu'a traversée l'enfant comme héros : la performance d'être l'auteur d'un récit contant l'histoire d'un héros fictif qui, la plupart du temps, a lui-même une épreuve à traverser. L'adulte est, par rapport à la performance de l'invention d'un récit, dans le rôle du Destinateur/Judicateur final du conte, (celui qui traditionnellement reconnaît la victoire du héros, le déclare compétent et lui donne une récompense). Il pourra éventuellement demander aussi l'avis à l'enfant sur son œuvre, sur ce qui est à modifier, l'instaurant ainsi dans un rôle critique qu'il n'utilise d'ailleurs que peu, cela lui permet d'être en quelque sorte son auto-codestinateur.

Quel est le rôle de la voix dans cet exercice ? Elle permet de donner corps, émotion et ludisme. Ce qui n'avait l'air que de venir du sommet de la tête - la création de l'histoire - s'insère par elle dans un trajet complexe. La voix se distingue en effet des autres fonctions de la tête : alors que les yeux (la vue), les oreilles (l'ouïe), le nez (l'odorat), la bouche (le goût) agissent dans un sens centripète, réceptif en connexion avec le cerveau inclus dans la boîte crânienne, l'appareil de la phonation permet une émission centrifuge, qui s'adresse à un destinataire. Elle est en relation non seulement avec des organes situés dans notre bouche, qui sont à peu près les mêmes que ceux du goût, mais aussi avec d'autres, situés dans le cou (larynx, cordes vocales, pharynx), dans la poitrine (trachée, poumons, diaphragme), voire dans l'abdomen.

La voix donne du souffle aux mots, elle les insuffle, elle les anime, ce que ne fait pas la voix de l'enfant qui est, comme on dit, *une voix de tête*. La voix de l'adulte est pour lui anticipatrice de la voix qu'il aura après avoir passé une épreuve autrement plus difficile (celle de la puberté).

¹⁰¹ Définition du dictionnaire *Le Robert*.

Donner de la voix à son récit après lui avoir donné de l'ouïe, puis de la transcription fidèle, c'est le corporéiser, ce qui transforme son récit en récit issu d'une globalité.

L'adulte, de même, doit faire habiter sa lecture d'émotion, puisqu'il aura permis et toléré (sans les susciter ni les réprimer) des inventions horribles, des personnages monstrueux, des agressions d'autant plus offensives qu'elles ne débordent pas la fiction, ce qui permet d'aller loin sans risque. L'adulte devenu héraut pourra extérioriser la colère d'un personnage, sa peur, sa méchanceté (ah ! le rire sardonique et machiavélique des méchants !). S'il y a dialogue, il changera de voix selon les personnages en présence. Il pourra même - intervention personnelle - manifester son épouvante devant le crocodile ou la sorcière. C'est là que l'ambiguïté *joue* : celle du ludisme, car la voix à l'évidence feint l'épouvante sans la ressentir, car que craindre d'un crocodile qui n'est qu'un mot sur le papier ? Certes nommer les choses et prononcer les noms des monstres comporte le risque de les invoquer, de les faire apparaître, comme penser puis décrire des actes interdits c'est déjà commencer de les commettre, mais le grain d'ironie, l'intonation du faire semblant montre bien à la fois que c'est permis, que ce n'est certes pas anodin, car la peur est aussi réelle, elle n'est pas entièrement feinte (nos vieilles peurs enfantines ont toujours cours), et que c'est un jeu inoffensif à partir du moment où l'ensemble se déroule dans le simulacre de l'épouvante, de la destruction et du combat la plupart du temps victorieux avec les forces du mal.

De toute façon, la forme prime le contenu précis : si elle est réussie, même si l'histoire finit mal, c'est la construction qui a gagné. Ce qui est le signe de cet accomplissement est **la reconnaissance orale par le soignant** de cette dictée de *l'oral-écrit* de l'enfant (car l'enfant conforme son invention aux canons du récit écrit).

C'est donc la voix de l'adulte habitant la coquille du récit qui désigne implicitement qu'il a été émis par le corps entier de l'enfant qui y a projeté ses pulsions les plus archaïques.

La voix de l'un et la grande émotion de l'autre d'entendre son texte par une voix extérieure, (mais l'on sait que l'audition est aussi réception interne) est **sanction-interprétation** qui transforme cette rencontre au protocole extrêmement simple en séance proprement thérapeutique, même dans le cas où l'adulte ne serait pas un thérapeute.

Contexte thérapeutique 2 : l'humour thérapeutique

L'introduction du dialogue entre personnages imaginaires dans une relation d'aide à l'enfant joue de l'ambiguïté, car il s'agit à travers l'invention de résoudre ses difficultés. Le travail qui pousse à la distanciation joue de cet aller et retour entre soi et sa production et c'est tout naturellement qu'elle se teinte souvent d'un humour qui apparaît comme une forme de pudeur devant ce qui est un dévoilement masqué de profondeurs cachées.

On peut utiliser la création de récits, de contes. On peut faire appel au dialogue lorsqu'on sent que l'enfant, par personnages interposés, a besoin de s'affirmer, de se confronter, de résoudre des affrontements soit par la rupture, soit par la négociation. Il faut s'appliquer alors à lui opposer des résistances, afin que sa butée soit source de solutions inédites qui tiennent compte de chacun des interlocuteurs.

Le professionnel expérimenté – et lui seulement car il s'agit d'être rompu à ce genre d'exercice – pourra lui-même jouer de *connecteurs d'isotopies*. L'exemple type du connecteur d'isotopies est le suivant : des amis jouent au bridge dans un café. Ils commandent les consommations : *Une bière pour le mort*. *Bière* et *mort* s'appliquent chacun à deux isotopies différentes.

On rapportera maintenant un fragment de la psychothérapie de Yann, un adolescent psychotique dont la cure est relatée en détails dans un livre¹⁰².

Après avoir successivement fait appel au discours en *je*, puis aux dessins, puis aux histoires inventées dont il était l'auteur absolu, il est apparu nécessaire de mettre Yann en situation de dialoguer, c'est à dire de se mesurer à un interlocuteur qui résiste et avec qui il faudrait compter pour aboutir à une résolution de conflit.

Voici son premier dialogue : il choisit d'être un stylo et donne au thérapeute le rôle de la feuille.

Yann - *J'ai envie d'écrire.*

Thérapeute - *J'ai pas envie que tu me salisses.*

Y - *Je serais bien obligé si je fuis.*

T - *Essaie de ne pas fuir.*

¹⁰² I. Darrault-Harris, J.-P. Klein, *op. cit.* pp. 163 -229.

Y - *Justement j'essaie de me retenir.*

T - *Peux-tu écrire sans fuir ?*

Y - *Non, car je suis un stylo plume.*

T - *Et alors, tu es obligé de faire des cochonneries ?*

Y - *Le moins possible.*

T - *Si tu écris bien, je suis d'accord.*

Y - *Je vais essayer.*

T - *Que vas-tu écrire ?*

Y - ...

T - *Quelle phrase ?*

Y - ...

T - *Je t'accorde une seule phrase.*

Y - *Le chat qui joue avec la pelote de laine et qui s'emmêle les pattes parce que la bobine de laine l'enroule et qui est en train d'essayer de démêler, réussit, et il peut rembobiner la pelote de laine pour continuer à jouer.*

Nous rions ensemble de la façon dont il a *appliqué* la consigne en inventant une histoire complète en une phrase, à la fois emmêlée dans la forme et démêlée dans le contenu (grâce à l'habileté du chat), qui joue plaisamment de la contrainte imposée.

On voit que l'humour se manifeste aussi par la connexion d'isotopies. Le texte peut en effet se lire comme l'histoire d'un stylo et d'une feuille, mais aussi comme celle d'un individu qui fait ses besoins sur un autre.

Lorsque Yann propose la répartition entre un stylo et une feuille, il introduit un rapport hiérarchique. Mieux : il met en scène ce qui était la répartition précédente des tâches (des taches?). Jusqu'alors il inventait des histoires que je prenais en notes : à lui la pensée, à moi le stylo et le papier, rôle de scribe apparemment subalterne dont la main était instrumentalisée par sa dictée, mais dont, au fil des séances, il a pu mesurer l'aspect manipulateur (discussion sur un terme, sur une péripétie). Dans les dialogues, c'est moi qui continue d'écrire nos échanges. En l'occurrence j'écris son désir d'écrire qui est l'acte même

que j'effectue. D'ailleurs Yann, enfant psychotique qui n'avait au début aucun contact avec le monde et utilisait le langage de façon stéréotypée (il bâillait et répétait : *Oh ! dormir !*) a pu au cours de sa progression formuler un jour son envie d'accession au langage écrit (lire le journal *Le Monde* auquel ses parents étaient abonnés).

La position de départ est claire : Yann s'est distribué un rôle d'activité et m'a donné un rôle passif. Ce sera souvent le cas de ses dialogues : par exemple, il sera un chien qui veut manger le bol de croquettes, rôle qu'il m'octroie.

Sans entrer dans les détails d'une analyse sémiotique, qu'il suffise ici d'analyser quelques-uns des traits qui mettent en évidence **le mécanisme de l'humour thérapeutique**.

La situation est relativement chosifiante : le stylo agit et la feuille reçoit. L'humour, c'est Yann qui l'a instauré dans sa répartition des rôles. Mais le thérapeute le reprend à son compte dès la première réplique.

J'ai envie...

Interrogeons tout d'abord la notion d'*envie*. Algirdas Greimas, fondateur de l'école de sémiotique de Paris, décrit quatre modalités de la compétence d'un individu avant la performance. Ce qui nous pousse à agir, c'est d'acquérir un objet dont on éprouve le manque, ici écrire. Ces modalités sont le *vouloir*, le *pouvoir*, le *savoir*, le *devoir*.

Or, le terme *envie* est ambigu : en effet, il renvoie au *vouloir* : *je veux écrire*, mais il renvoie aussi à quelque chose qui dépasse l'individu et le pousse à vouloir. Pour illustrer cette seconde acception, l'exemple immédiat qui vient en tête est celui de l'envie de faire pipi.

Dire *j'ai envie d'écrire* peut tout autant procéder d'une volonté que d'un besoin impérieux sur le modèle d'un besoin naturel.

Dans le premier cas, la personne est sujet de son vouloir (en l'occurrence une relation chosifiante avec son thérapeute), dans le second, elle est possédée par le besoin, ce qui l'innocente d'un vouloir trop délibéré.

Ce besoin remplit – si l'on peut dire – en elle le rôle actantiel de ce qu'en sémiotique on appelle : *destinateur initial*, celui qui au début du conte envoie le sujet accomplir sa quête, mais qui peut tout autant résider à l'intérieur de la même personne comme Rodrigue qui

s'écrie : *Je me dois de...*(tuer le père de Chimène).

C'est cette ambiguïté qui est mise en évidence par l'assimilation de sa demande à une envie pressante.

...si je fuis...

La thérapie procède souvent par reprises régulières des mêmes éléments qui s'inscrivent de moins en moins dans le corps et dans l'acte et finissent par être évoqués oralement. Cela est particulièrement remarquable à chaque changement de support et de règles du jeu.

Le rappel langagier ou comportemental – qui est le plus souvent inconscient – est à différencier radicalement d'un retour des symptômes. Il est d'ailleurs souvent fait de façon humoristique, comme s'il s'agissait de quelqu'un d'autre.

Ici, il s'agit d'un rappel des premières séances qui ont traité de la fuite. L'attitude initiale de Yann (de profil, dans le bâillement et la non-communication) pouvait en effet être interprétée en termes de *fuite de la réalité*¹⁰³.

On peut dire pour conclure que Yann, grâce notamment à son humour, a pu dans la fiction inventer des histoires de plus en plus cocasses qui lui ont permis de guérir de son organisation psychotique, qui n'est pas une structure figée, car, comme l'a écrit Oscar Wilde : *Il n'existe qu'une certitude définitive sur la nature humaine, elle est changeante.*

*Contexte pédagogique 2 : intégration scolaire en Clis 1*¹⁰⁴

La question de savoir si la pédagogie s'adresse à l'enfant ou à l'élève prend un relief tout particulier dans le cas de l'intégration scolaire d'un enfant handicapé. De même que l'on a évoqué, à propos de l'enseignement ordinaire, le risque de gestion technique de la performance et de la remédiation, qui n'accorde par définition qu'une place bien modeste à la dimension symbolique, c'est à dire au sujet en tant que tel, il faut ajouter, quand il s'agit du handicap, les problèmes que posent les actions de réparation. Fondées sur une

¹⁰³ Ce qui constitue néanmoins une *interprétation partielle* qui névrotise le symptôme psychotique en lui donnant en l'occurrence un caractère plus volitionnel.

¹⁰⁴ Classe d'intégration scolaire accueillant des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives (retard mental global, troubles psychiques graves...)

conception déféctologique essentiellement développée dans le cadre médical, celles-ci visent avant tout à corriger la déficience afin que la personne qui en est porteuse puisse réintégrer la société. Il s'agit de réduire le handicap comme on réduit une fracture – ce qui se fait précisément en cas de troubles moteurs – à l'aide de techniques correctrices, d'interventions mécaniques et stéréotypées qui font de l'enfant un objet de soins compensateurs et font bon marché de son existence en tant que sujet.

La logique de la réparation, qui implique la mise en œuvre d'actions spécifiques de traitement ou de rééducation centrées sur les conséquences d'un problème de santé, va assez souvent de pair avec une prise en charge en milieu spécialisé. On voit bien quelles raisons pratiques militent en faveur d'une telle solution : les équipements thérapeutiques adaptés sont sur place, les spécialistes sont disponibles, la logistique peut être rationalisée. Au-delà de ces considérations d'organisation et de gestion, le problème se pose de l'image de soi que pourra construire l'enfant en situation de séparation-ségrégation dans un établissement spécialisé. La conséquence d'un tel placement est en effet de placer le handicap au premier plan de l'identité sociale du sujet. Il est d'abord un malade (en structure hospitalière), un handicapé (en milieu médico-éducatif), avant d'être un élève. Or, de nombreux travaux ont mis en évidence à quel point les opinions de l'enfant sur lui-même sont liées à son statut scolaire. Un récent article portant sur *L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel*¹⁰⁵ a montré que l'indice global d'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel, lorsqu'il est accueilli en classe d'intégration scolaire (Clis), ne présente pas de différence significative par rapport à celui de l'enfant ordinaire qui suit le cursus normal.

Un certain nombre d'indices de ce type conduisent à penser que **la scolarisation en milieu ordinaire peut constituer en elle-même une médiation symbolique déterminante pour l'enfant intégré**. Il n'est bien sûr pas question de valider ici ce que l'on a pu appeler *l'intégration sauvage*, qui, contrairement à son appellation, est plutôt une *inscription administrative* (sur les registres matricules). Mais lorsque les besoins particuliers de l'enfant font l'objet d'un accompagnement approprié de la part d'un SESSD¹⁰⁶, **l'effet thérapeutique** du milieu scolaire ordinaire est reconnu par les personnels médicaux eux-mêmes. Ainsi le docteur Caillot, médecin psychiatre au Sessad intervenant auprès des élèves de la Clis 1 à

¹⁰⁵ Sunhae LEE-NOWAKI, *La nouvelle revue de l'AIS*, numéro 15, 3^{ème} trimestre 2001.

¹⁰⁶ Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile, aussi dénommé SESSAD.

l'école des Mézereaux à Melun, déclare-t-il à propos d'un enfant présentant des troubles d'ordre psychotique : *Ce qui m'a intéressé dans ce projet au départ, en dehors du fait qu'il y ait une équipe de soins à l'intérieur de l'école, c'est le côté thérapeutique de l'intégration des enfants dans un lieu institutionnel de vie, c'est ça qui valait le coup qu'on tente cette expérience. Les enfants handicapés se retrouvent ici avec les autres et cela, c'est un élément thérapeutique aussi important que l'intervention de personnels spécialisés dans l'école.*¹⁰⁷

Poursuivons l'analyse de la nature de cette médiation symbolique. L'école fait place à la différence, lui donne droit de cité dans ses murs, et, ce faisant, elle s'affranchit du discours normalisateur qui a si longtemps verrouillé le processus d'intégration : *Fais d'abord la preuve que tu peux être comme les autres, et tu auras le droit d'être avec les autres.* En acceptant le risque de faire en sorte que *l'être avec* précède *l'être comme*, on ouvre devant le sujet un espace de **légitimité d'être**. On ne pose plus de conditions en termes de capacité d'adaptation ou de communication ; on crée les conditions favorables à leur émergence, dans une démarche qui exclut d'opposer la personne à son handicap. Il s'agit d'éviter cette fracture intérieure insupportable qui naît lorsque la partie réputée saine de soi est mise en demeure par les exigences sociales de surmonter et de compenser la partie déficiente ou malade. C'est pourquoi toutes les initiatives qui pourront être prises pour aménager et adapter les contraintes environnementales, aussi bien au niveau scolaire que pédagogique – et que l'on peut regrouper sous le concept d'**accessibilité** pris dans son acception la plus large – jouent un rôle tout autant concret que symbolique. Ainsi la problématique de l'accessibilité trouve-t-elle sa pertinence bien au-delà des cahiers des charges de construction de nouveaux locaux et prend toute sa place dans un jeu d'interactions symboliques entre l'enfant (la personne) en situation de handicap et les acteurs du milieu d'accueil.

La logique de l'accessibilité s'oppose à celle de la réparation : la seconde s'adresse au symptôme à réduire, la première consiste à bâtir un pont entre les caractéristiques de la personne et les contraintes/exigences de l'environnement. Dans la nouvelle perspective ouverte par le concept d'accessibilité, le symptôme est analysé dans le cadre de la situation de handicap, qui est une construction sociale ; il est reconnu comme une composante de la problématique de la scolarisation, où interagissent l'enfant lui-même et tous les autres

¹⁰⁷ Document audiovisuel : *Possible ?*, réalisé par Brigitte BAYET, éd. du Cnefei, 1995.

acteurs. Ce n'est donc plus dans un traitement techniciste et frontal, mais plutôt dans **une dynamique de résolution du problème dont font partie tous les acteurs** – enfant, enseignants, parents, pairs – que se posera la question de l'évolution du symptôme de l'enfant.

Ainsi rétabli dans son statut de membre de la communauté sociale et scolaire, l'enfant perçoit que sa difficulté n'est pas son ennemie, qu'elle n'est pas l'obstacle à surmonter avant de pouvoir apprendre, mais qu'elle peut au contraire participer du processus d'apprentissage, qui est processus de création de soi.

A propos du même enfant psychotique de la Clis de l'école des Mézereaux, le docteur Caillot déclarait : *C'était un enfant qui ne communiquait pas, qui était très enfermé dans beaucoup d'activités qu'on pourrait qualifier d'obsessionnelles, très ritualisées, en particulier autour des lettres et des chiffres...et que l'on sentait comme des défenses très rigides...Mais on sentait aussi chez cet enfant un désir d'apprendre.* A ces propos font écho ceux de l'institutrice spécialisée : *Il avait énormément envie d'apprendre à lire...C'est moi qui ai suivi sa demande...une demande bien particulière, surtout par rapport à son obsession des chiffres et des lettres, mais je l'ai suivi, c'est plutôt lui qui m'a entraîné dans la lecture et, progressivement, j'ai essayé de donner du sens¹⁰⁸.*

Contexte thérapeutique 3 : face au symptôme ou à côté de l'enfant

On suppose que tout le monde tombera d'accord pour émettre des doutes sur le procédé dit *pipi-stop* comme traitement de l'énurésie. Il s'agit d'un appareil que l'on met dans le lit et qui déclenche une sonnerie stridente à la première goutte. Mais bien des rééducations, apparemment plus douces, attaquent le symptôme selon le même esprit. Comme autre exemple extrême, on peut citer le traitement frontal du bégaiement par forcing et conditionnement de la respiration.

Nul doute que ces techniques n'aient beaucoup de succès, notre propos n'est pas de les dénoncer, mais de repérer les différences fondamentales d'attitudes envers le trouble en prenant comme item la présence ou l'absence de la dimension symbolique. L'approche techniciste s'adresse au symptôme à réduire, sans que la dimension symbolique

¹⁰⁸ *Ibidem.*

soit prise en compte. Autre est l'approche, même celle qui fait apparemment appel aux mêmes gestes, qui inclut le symbolique dans le projet. La première élit le trouble, la difficulté, la maladie, le dysfonctionnement, comme *objets* à éliminer ; la seconde suppose la personne comme **sujet de sa transformation**, grâce à l'accompagnement du professionnel.

N'y a-t-il pas malgré tout du sujet dans l'approche techniciste ? Oui, mais dans la séparation : le sujet y est défini comme distinct de son trouble, statufié comme étranger, ou tout au moins comme devant le devenir. En psychothérapie, certains insistent beaucoup sur l'alliance avec la partie saine contre la partie malade. Tout se passe comme si la personne disait (ou qu'on lui fasse dire) : *Ce n'est pas moi, ça, c'est non pas mon symptôme qui renverrait à moi-même, mais un trouble quasi instrumental, qui m'arrive un peu de la même façon qu'une méchante maladie infectieuse ou qu'un accident*. La personne se constitue ainsi comme sujet reniant ce comportement comme sien, ce qui la pousse à tenter soit d'expulser – on n'est pas loin de l'exorcisme – soit de le maîtriser. La métaphore du pouvoir de l'esprit triomphant de la bête est à l'œuvre. **En revanche si la personne se considère (ou si on l'aide à le faire) comme sujet de sa difficulté, ou en tout cas de sa transformation en réussite, son être n'est plus un champ de bataille pour une attaque armée contre l'étranger qui a réussi à le pénétrer ; il devient, grâce à l'éducation, la rééducation ou la thérapie, auteur complet de la résolution de ses difficultés**. Loin de livrer son bobo au spécialiste qui va le guérir, il apprend l'autothérapie, ou, de façon plus générale, le dépassement des maux et épreuves de la vie.

Dans les cas cités du bégaiement ou de l'énurésie, l'intervenant et l'enfant essaient de se débarrasser de ce qui est considéré comme un parasite. Dans une psychothérapie d'une névrose par exemple, la personne agence autrement les composants de ce qui la structure afin que la nouvelle composition soit plus satisfaisante (la rééducation pourrait prendre cette formule pour modèle).

On se trouve en fait devant deux conceptions éthiques opposées ; nous n'allons pas discuter de leurs efficacités réciproques. Qu'il suffise de souligner combien il est impossible de se cantonner à la première approche dans le champ de l'activité artistique. On pourra avoir comme ambition limitée de résoudre une maladresse graphique par un apprentissage du geste fin pictural ou calligraphique, le déplacement même dans un autre registre, ce que sémiotiquement on appelle une *conversion*, suffit pour introduire la dimension du

symbolique. Si en outre on favorise ce qui vient de l'imaginaire de l'enfant, la panoplie est complète pour que de ses difficultés réelles, il fasse résolution symbolique dans un espace qu'il nourrit de son imagination. **Du coup, la difficulté n'est pas l'ennemie, elle se dépasse en tant que matériau pour une construction créative.**

L'enfant aura ainsi pu accéder à cet incroyable défi que propose Braque : *L'art est une blessure qui se termine en lumière.*

Contexte pédagogique 3 : l'apprentissage de la parole chez le jeune sourd

Dans un discours prononcé le 13 février 2002, à l'occasion d'une conférence de presse sur la langue des signes, le ministre de l'Éducation nationale Jack Lang évoquait ainsi l'histoire douloureuse de ce mode de communication : *A la fin du XIX^{ème} siècle, on insinuait plus sournoisement que ce mode d'expression gestuelle était dangereux, sensuel peut-être, immoral sans doute.*

Tous les enfants sourds devaient donc apprendre à parler, que leurs parents l'aient ou non choisi. Ils devenaient ainsi, très souvent, victimes des excès, voire de la violence de leurs éducateurs.

Nombre de jeunes sourds, privés du moyen naturel de communiquer que représente la langue des signes, ont ainsi été victimes de la **violence symbolique** de l'apprentissage de la parole. Ainsi ce jeune homme sourd profond, aujourd'hui titulaire d'un diplôme d'ingénieur, qui, au cours d'une interview¹⁰⁹, racontait qu'enfant, lorsqu'il demandait à boire par gestes à sa mère, il n'obtenait satisfaction qu'à la condition de prononcer correctement la phrase correspondante. Ce n'est que devenu adulte qu'il a découvert que la langue des signes constituait pour lui un extraordinaire moyen de s'exprimer sans efforts, naturellement, et de communiquer facilement avec d'autres signeurs.

La raison de cette privation de langage naturel tient à la nature techniciste de la pédagogie oraliste, selon laquelle l'usage des gestes encouragerait la *paresse* et dissuaderait les jeunes sourds de faire l'effort de s'exprimer par la parole. Nous ne sommes pas bien loin du

¹⁰⁹ Document audiovisuel, interview d'Y.C., visionné par les participants au colloque *Conceptualisation et surdité* organisé au CNEFEI de Suresnes les 10 et 11 mai 2001. Actes dans le numéro 17 de *La nouvelle revue de l'AS* (1^{er} trimestre 2002) et en fascicule tiré à part, éd. du CNEFEI, juin 2002.

discours hygiéniste que tenait, à la fin du 19^{ème} siècle, Jean Itard, pour qui les sourds qui ne parlent pas ne ventilent pas suffisamment leurs poumons et sont donc plus exposés aux maladies pulmonaires – la phtisie particulièrement.

On sent bien que **ce type de modèle éducatif fait l'économie de la construction de l'identité de la personne et n'hésite pas à nier symboliquement la déficience en prétendant la réparer**, au risque d'en aggraver considérablement les conséquences, notamment sur le plan de l'acquisition des connaissances générales et de la capacité de conceptualisation. Au-delà même de la question du développement psychologique de l'enfant sourd, se pose aussi le problème de l'exclusion d'une forme de culture de la surdité, qui peut être source d'épanouissement pour l'individu et d'enrichissement pour la communauté sociale.

Des études, menées aux Etats-Unis et synthétisées par Cyril Courtin¹¹⁰, ont permis de montrer que le choix éducatif effectué par les familles entendantes pour leur enfant sourd concernait moins la question de la langue (orale ou gestuelle) que celle d'un modèle d'insertion sociale. Les parents qui choisissent l'oral privilégient l'insertion par le partage d'un même mode de communication, tandis que ceux qui choisissent la langue des signes préfèrent le partage des valeurs sociales. Les premiers optent pour la forme, la parole ; les seconds, pour le contenu, les connaissances sociales. Le statut symbolique du sujet est très différent dans les deux cas : le sourd oralisant doit constamment militer contre soi et risque d'épuiser son énergie intellectuelle et affective à parfaire le contenant linguistique et à rechercher une ressemblance de surface ; le sourd signeur pourra s'intéresser au contenu de l'information et le mettre à profit pour se construire une pensée personnelle. Dans cette perspective, on peut dire que la langue des signes, en tant que médiation symbolique, a un **effet subjectivant** beaucoup plus fort que la langue orale, car elle respecte l'unité de la personne et n'introduit aucune fracture interne.

Contexte thérapeutique 4 : les déclencheurs d'implication

La création artistique comme processus de transformation de l'enfant pose au moins trois questions complexes : comment faire en sorte que la production figure la personne et ne se

¹¹⁰ Cyril COURTIN, « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd, synthèse des travaux existants », Actes du colloque *Conceptualisation et surdité*, ibidem.

réduise pas à un simple exercice ? Comment se peut-il que, dans l'invention du personnage, la création d'un tableau, ou l'élaboration d'un rythme, l'on puisse travailler sur soi ? Enfin, quelles différences y a-t-il entre ce projet et n'importe quelle activité artistique ?

Les déclencheurs d'implication permettent que le sujet de l'énonciation figure de façon cryptique dans l'énoncé, sans être pour autant sujet de cet énoncé, en clair, que la personne se projette, à son insu, dans sa production, qui ne traite pas d'elle en première personne sur le mode du *je*.

Les réponses tiennent à trois items :

- Le premier déclencheur est la situation même qui est porteuse d'implication : s'il s'agit de rééducation faisant appel à un support artistique, les enfants viennent pour leurs difficultés ou bien ils savent plus ou moins que l'intervenant a été sollicité pour les aider individuellement ou collectivement.

L'intervenant et le ou les enfants savent que cet exercice n'est pas gratuit, qu'il ne se réduit pas à de la distraction. Il s'intègre dans un projet de résolution de ses difficultés, ce qui ne veut absolument pas dire que la difficulté soit prise comme thème de l'exercice (*Tu vas écrire sur ta relation difficile avec tes camarades !*). On se trouverait alors dans l'intentionnalité démonstrative ou dans une introspection projetée à trop courte distance du *je* de l'énonciateur au *je* du narrateur. Le cadre doit être assez large, mais pas trop pesant ; inducteur, mais non directif ; il faut que l'enfant sache et oublie à la fois qu'il vient pour lui-même.

- Le deuxième déclencheur d'implication se trouve dans le dispositif même. Les propositions de jeu peuvent induire, de façon claire ou non, une implication personnelle. Parmi les astuces possibles, je citerai : travailler à partir d'un objet investi moins pour en relater la charge affective que pour tourner autour, le prendre comme prétexte à description froide, ne s'intéresser qu'à sa forme, l'inclure dans un ensemble pour nourrir une représentation picturale, une installation, un collage, que sais-je encore ; une relaxation avec voyage imaginaire dans son corps, dans sa maison d'enfance, peut aussi initier le travail et l'influencer ; on peut jouer à partir de l'écoute de son prénom (faire chuchoter par un groupe tous les noms et petits noms dont on a été tendrement appelé).

C'est au génie propre de chacun des intervenants de savoir suggérer l'intimité sans se noyer dedans.

- La troisième dimension est encore plus subtile puisqu'elle est totalement inapparente. Elle se cache en effet dans la tête de l'intervenant. Peu importe parfois que l'enfant sache en toute conscience qu'il travaille sur lui-même. L'artiste qui propose un atelier n'ayant l'air de rien, mais qui s'inscrit dans *la création comme processus de transformation*, s'y prendra assez astucieusement pour que de la profondeur et de l'authenticité renforcent une œuvre.

L'orthophoniste qui réduit la confusion des phonèmes peut se borner à cela de façon quasi mécanique (et avec un guide-langue). Mais s'il sait que, par exemple, cet enfant reporte là une confusion quant à son identité, ou aux rôles familiaux, cela ne justifiera pas pour autant qu'il s'engage dans la voie dangereuse et intrusive de l'interprétation. Il suffit, sans rien changer à sa technique (quoiqu'il soit sans doute préférable d'éviter le guide-langue qui peut symboliser une intrusion-pénétration non respectueuse), qu'il soit sensible à l'aspect métaphorique du symptôme, de ce qui s'en vit et s'en dit, de ce qui s'en mobilise d'une séance à l'autre.

L'intervenant (en particulier s'il est formé à l'art-thérapie) aidera l'enfant à une improvisation en lui permettant de partir de ses difficultés personnelles d'enfant ou des difficultés qu'il a projetées dans sa fonction d'élève et de les résoudre en les projetant cette fois dans son travail d'acteur improvisant.

Si l'enfant ne fait pas le rapport avec ses difficultés, le professionnel le fera pour lui-même sans le révéler à l'enfant. Il suffit en effet qu'il présente l'existence de la symbolisation, sans toujours comprendre de quoi. Le travail d'accompagnement de création de l'enfant dans une visée résolutive de ses difficultés n'est ni l'illustration-démonstration d'une idée préalable, ni le décryptage trop forcé des significations d'un discours au sens très large du terme. La subjectivation à laquelle elle procède ne passe pas forcément par la conscientisation. L'important est que, d'une façon ou d'une autre, l'implication s'y trouve : la production, dans son évolution, pourra alors tracer un parcours symbolique qui, de ce fait, sera ce qu'on appelle *thérapeutique*.

Pour conclure

Ce qui semble se dégager de cette confrontation de situations pédagogiques et thérapeutiques, c'est que l'accompagnement de l'enfant, quelle qu'en soit la nature, répond à des exigences communes, manifestement transversales aux spécificités professionnelles des intervenants.

Qu'il s'agisse d'éducation, de pédagogie ou de psychothérapie, toutes les actions fondées sur une approche techniciste (évaluation-notation ; rééducation de l'énurésie ; réduction du handicap ; correction de la déficience...) tendent à négliger l'importance de l'adhésion et de la participation du sujet dans la réussite du processus ou de l'activité engagés.

La part du symbolique est pourtant tout à fait déterminante dans le désir d'apprendre : l'apprentissage peut en effet devenir un processus très douloureux, si la difficulté de faire, au lieu d'être dépassée par le traitement collaboratif (l'adulte met ses compétences au service de l'élève), transcendée par la distanciation qui en découle (et pose la production de l'élève comme objet de travail commun) est renvoyée à l'enfant sous la forme d'une dévalorisation de soi.

Lorsque l'intégration conduit à opposer le sujet à son handicap, c'est à dire à lui-même, en le renvoyant à ce qui fait en lui obstacle – dans ses facultés physiques, motrices, sensorielles et intellectuelles – à une scolarisation en milieu ordinaire, alors elle manque son but et ne peut que rester limitée en nombre.

De même, dans le cadre thérapeutique, lorsque le sujet et son trouble sont dissociés au point que le symptôme se trouve réduit à un *corps étranger*, à éliminer de manière presque chirurgicale, l'être devient le champ clos de l'affrontement entre le soi sain et le soi malade.

Ce que peut apporter à cette problématique la création artistique, c'est d'abord la reconnaissance du sujet comme auteur, un contexte d'expression subjectivante qui donne plus d'importance à l'œuvre qu'aux conditions dans lesquelles elle a été réalisée, c'est à dire plus de valeur au résultat qu'au respect d'une consigne normative. Mais c'est aussi, d'un point de vue thérapeutique, un processus de transformation de l'enfant (de la personne) qui fait de la difficulté (d'apprendre, de vivre) le matériau même d'une construction créative.

L'efficace de la médiation symbolique, qu'elle intervienne dans le cadre d'un apprentissage ou d'une thérapie ne dépend pas de la conscience qu'en a l'enfant : le processus de subjectivation que s'efforce de déclencher l'accompagnement de l'adulte ne passe pas nécessairement par la conscientisation et évite par principe l'interprétation intrusive et réductrice.

On voit qu'il n'y a pas, du point de l'usage de la médiation symbolique, de solution de continuité entre le pédagogique et le thérapeutique dès lors que, dans l'une et l'autre situation, l'objectif est d'éviter toute fracture interne de la personne, en lui assurant autant que possible les conditions les plus favorables à son avènement au statut de sujet de sa transformation.

EDITORIAL 18 - ART ET PEDAGOGIE, ANTIDOTES DE LA FRACTURE INTERNE...

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'AIS, dossier « Art, pédagogie, thérapie » dirigé par Jean-Pierre Klein et Magali Viallefond (Cnefei), n° 18, 2^{ème} trimestre 2002, p. 3.

L'art à l'école, au collège, au lycée pourrait-il être ce *sésame* vers les apprentissages fondamentaux et les savoirs académiques que tous les acteurs du système éducatif appellent de leurs vœux, face à la montée du décrochage scolaire ? N'apporte-t-il pas un antidote aux nouveaux scientismes, nés de la technicisation excessive des connaissances des méthodes ? Parce qu'elles font appel à l'affectif, à la sensibilité et à l'émotion, les pratiques artistiques sont assurément une voie privilégiée d'adhésion aux activités scolaires : l'acte de création, quels que soient l'âge et le degré d'habileté de l'auteur, restaure en effet le sujet dans son droit à l'expression et fait passer au second plan la mesure normée de la performance. C'est alors le contenu de sens, c'est à dire l'intentionnalité de l'expression, qui prévaudra sur la conformité du contenant, dont l'amélioration continuera néanmoins d'être recherchée. Sans doute la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève en est-elle profondément modifiée : on n'enseigne plus tout à fait de la même façon une fois qu'on a

partagé avec ses élèves une démarche de création artistique. Les expériences présentées dans le dossier *Art, pédagogie, thérapie* de ce numéro en témoignent.

Si la pédagogie est à la recherche de nouveaux passages pour les élèves vers la réussite, certains thérapeutes, et notamment des psychothérapeutes, s'interrogent de leur côté sur la validité, pour leurs patients, de méthodes qui tendent parfois à mettre en danger l'intégrité de la personne soignée, soit qu'on l'identifie à sa maladie, à son trouble ou à son handicap, soit qu'on entreprenne de mobiliser la partie saine contre la partie malade, soit encore que le soignant s'approprie l'histoire personnelle du sujet et la lui renvoie, une fois reconstruite dans un cadre interprétatif qui peut être réducteur, voire dangereux. Le chemin de l'art-thérapie consiste à faire de la personne le sujet de sa transformation : la difficulté d'être n'est plus alors un *corps étranger* à éliminer mais devient le matériau d'une construction créative.

Qu'il s'agisse de la pédagogie ou de la thérapie, la dimension artistique n'est elle pas cet *outsider* qui permettra au sujet-élève comme au sujet-patient de gagner la course aux apprentissages et la course à la guérison ? Ainsi le pédagogique et le thérapeutique se découvrent-ils une exigence commune : celle d'éviter toute fracture interne de la personne en lui assurant les conditions les plus favorables pour le rendre acteur de son évolution.

C'est à ces questions et à ces problèmes que *La nouvelle revue de l' AIS* et la revue *ART & THERAPIE* (à paraître en septembre) ont tenté ensemble d'apporter un commencement de réponse. Les sommaires présentés ici permettront de poursuivre la lecture dans cette publication amie.

PEUT-ON PARLER DE BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS EN CAS DE DIFFICULTE SCOLAIRE (article)

Hervé Benoit

Agrégé de l'Université

Inspecteur responsable de formations au Cnefei

***La nouvelle revue de l' AIS*, dossier « Les besoins éducatifs particuliers » dirigé par Claudie Rault (IUFM Versailles) et Jack Sagot (Cnefei)**

N° 22, 2^{ème} trimestre 2003, p. 81-88.

Résumé : Le dualisme éducatif qui caractérise les systèmes éducatifs européens, de même que la prééminence du modèle médical comme outil d'analyse de la difficulté scolaire a pu conduire à faire prévaloir dans ce domaine l'approche psychopathologique sur l'approche psychopédagogique. L'évolution actuelle de la conception du handicap dans une perspective situationnelle et relationnelle, de même que certains apports du domaine anglo-saxon, parmi lesquels les concepts d'*inclusion* et de *besoins éducatifs particuliers*, peuvent assurément contribuer à éclairer la problématique de la prévention des difficultés scolaires et à autoriser des pratiques d'adaptation de la norme.

Mots clés : Accessibilité – Adaptation – Besoins éducatifs particuliers – CIF – Déficience – Difficulté scolaire – Handicap – Inclusion – Intégration – Médiation – Prévention – Situation de difficulté ou de handicap.

Dès lors que l'obligation scolaire s'impose à tous les enfants d'une communauté nationale, l'école se trouve nécessairement confrontée à une population d'élèves dont la diversité est le reflet de l'hétérogénéité culturelle et sociale. Et même si le but de l'école est que tous ces enfants puissent se construire le statut d'élève et l'identité d'apprenant indispensables à la réussite de leurs apprentissages, le fait est qu'un nombre significatif d'entre eux peuvent éprouver des difficultés à répondre de manière adéquate aux exigences de l'enseignement.

En France, les historiens de l'éducation, et notamment Antoine Prost, ont montré comment la mise en place, au cours des années 1960, d'un système éducatif de masse a provoqué l'accroissement spectaculaire du nombre des élèves ne parvenant ni à s'inscrire dans les démarches pédagogiques qui leur étaient proposées, ni à s'approprier les contenus enseignés. Mais la dramatisation psychologique de ce phénomène n'intervient qu'au milieu des années 1970¹¹¹, au moment où la réussite scolaire est perçue de plus en plus clairement comme la condition première de l'insertion socioprofessionnelle et de la promotion sociale. C'est alors que les performances scolaires prennent une nouvelle signification, dans la mesure où elles conditionnent à la fois l'accès aux filières d'enseignement et la réussite personnelle. Ainsi la fonction de l'école évolue-t-elle : elle devient un lieu de sélection des

¹¹¹ Le thème de *L'échec scolaire* fait l'objet, en décembre 1974, du premier numéro du *Monde de l'éducation*.

élèves les plus performants et commence à marginaliser du même coup les plus faibles et les plus vulnérables.

C'est, parmi d'autres, à ce processus de marginalisation que répondent les principes de *l'école inclusive*, dont le premier est la prise en compte la diversité des *besoins éducatifs particuliers*¹¹² des élèves, dans une perspective d'adaptation de la norme scolaire.

Le dualisme des systèmes éducatifs européens

Pour des raisons historiques, la plupart des systèmes éducatifs européens, dont le français, ont mis en place deux voies ou deux cursus parallèles, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient tant soit peu de la norme admise. La principale conséquence a été la création d'une filière dite ordinaire, qui n'estimait pas de son devoir de s'adapter aux besoins de tous les élèves et d'une autre, dite spécialisée, chargée de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés par la première.

C'est à partir de ce contexte global de dualisme éducatif que se sont simultanément développées deux types de réponses. D'une part, les processus d'intégration scolaire et sociale qui consistent à incorporer, à agréger à la majorité des jeunes ceux qui avaient été écartés, d'autre part les politiques de prévention – et d'*inclusion* –, dont la finalité essentielle est de créer le contexte le plus favorable possible pour tous les élèves, en vue d'éviter ainsi toute stigmatisation. Les réponses du premier type sont tournées vers les élèves, qui devront apporter la preuve qu'ils sont capables de s'adapter, celles du second type mettent en question le fonctionnement du système dans sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels des élèves. Les premières s'inscrivent dans la logique réadaptative, les secondes dans la logique de l'accessibilité.

La prééminence du modèle médical comme outil d'analyse de la difficulté scolaire

Il a fallu un long cheminement au système éducatif français pour prendre conscience de sa responsabilité de scolariser tous les élèves. Après la seconde guerre mondiale, se sont en

¹¹² Traduction de l'expression anglaise *special educational needs*.

effet trouvées réunies, du fait de l'inertie de l'enseignement public, les conditions de développement d'un système parallèle, dit *médico-éducatif*, de prise en charge de l'éducation des jeunes *handicapés*, grâce au financement de la Sécurité sociale. Des corps de savoirs d'ordre médical, déjà disponibles ou en cours de constitution, ont dès lors fonctionné comme des références pour justifier, par la construction de catégories diagnostiques, la mise en œuvre de ce dualisme éducatif.

L'approche psychopathologique de l'échec scolaire, dont on sait qu'elle a pu contribuer, par exemple à travers l'action de René Zazzo, à médicaliser certaines difficultés d'apprentissage en les référant à un diagnostic de *débilité légère*, est une illustration de la caution médicale apportée en son temps à des pratiques de marginalisation scolaire. Pour Jacqueline Gateaux-Mennecier, la *débilité légère* est une véritable *construction idéologique* destinée à constituer *le masque psychologique d'une réalité sociologique : la résistance ou la non adhésion aux normes culturelles de l'école*¹¹³. Qu'il s'agisse de la difficulté scolaire ou de handicaps plus lourds, liés à une déficience sensori-motrice ou mentale avérée¹¹⁴, c'est bien la logique d'une approche de type nosographique qui prévaut dans les faits et dans les pratiques, à partir du cloisonnement par type de déficience des établissements médico-éducatifs organisé par les décrets de 1988 et 1989 rénovant les *Annexes XXIV* au décret de 1956¹¹⁵.

C'est cette même approche que l'on retrouve aujourd'hui dans le champ de la dyslexie et plus généralement dans celui des troubles spécifiques du langage oral et écrit (TSL). La circulaire du 31 janvier 2002¹¹⁶ commence en effet par reconnaître l'existence d'une déficience liée à un dysfonctionnement primaire du système neurologique central¹¹⁷ (c'est à dire d'origine congénitale, et donc sans aucun lien ni avec l'environnement social et scolaire, ni avec une déficience mentale, sensorielle ou motrice, ni avec des perturbations acquises

¹¹³ Jacqueline Gateaux-Mennecier, *La débilité légère, une construction idéologique*, Paris, Ed. du CNRS, Fév. 1990. Les élèves qui, pour des raisons culturelles et sociales n'adhéraient pas aux codes de l'école faisaient l'objet d'un diagnostic de débilité légère, étaient reconnus *handicapés* par une commission d'éducation spéciale et orientés en classe de perfectionnement.

¹¹⁴ La réglementation française distingue les enfants *en difficultés* relevant de mesures d'adaptation (RASED, SEGPA) de ceux dont la déficience justifie la mise en place d'un projet d'intégration scolaire (en classe ordinaire, CLIS ou UPI).

¹¹⁵ Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 complétant le décret n° 46-1834 du 20 août 1946 modifié fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux.

¹¹⁶ Circulaire n° 2002-024, portant *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit*.

¹¹⁷ Le National Joint Committee On Learning Disabilities définit la dyslexie comme *un trouble intrinsèque à l'individu et présumé secondaire à un dysfonctionnement du système nerveux central* « Learning disabilities : issues of definition », *Journal of Learning Disabilities*, n°20, 1987, p.107-108.)

avant ou peu après la naissance ou des traumatismes postérieurs) avant d'aborder la question des parcours scolaires et des modalités de prise en charge. On se situe clairement dans une perspective où la réponse aux besoins éducatifs particuliers est subordonnée à la pose d'un diagnostic : *La qualité du repérage, du dépistage et du diagnostic (...) constitue une étape essentielle et déterminante pour définir les meilleures conditions d'une prise en charge individualisée.*

Il ne s'agit pas ici de juger de la possibilité ou de la pertinence de diagnostics médicaux différentiels dans le domaine de la difficulté scolaire, mais simplement de resituer les rôles respectifs des deux approches psychopédagogique (à dominante situationnelle) et psychopathologique (à dominante nosographique). Selon que l'on adopte l'une ou l'autre perspective, la conception de la prévention s'infléchit en effet dans un sens ou dans un autre. Ainsi dans le premier cas sera-t-on conduit à considérer les difficultés d'apprentissage et les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves comme les conséquences de l'échec scolaire, tandis que dans l'autre on y verra plutôt les causes.

Des fondamentaux du modèle biomédical à l'approche situationnelle

Depuis la mise en chantier par l'OMS¹¹⁸, dans le courant des années 1990, de la révision de la Classification internationale des handicaps¹¹⁹ (CIH), qui a abouti à l'adoption, en mai 2001, de la CIF¹²⁰, l'omniprésence du modèle biomédical dans la conception même du handicap et dans les représentations induites a été fortement discutée.

Le modèle biomédical repose sur trois axes méthodologiques :

- La référence à la causalité,
- la centration sur l'individu,
- la recherche de l'étiologie.

¹¹⁸ Organisation mondiale de la santé.

¹¹⁹ La CIH a été adoptée en France par l'arrêté du 4 mai 1988 (ministère de la Santé), repris en termes identiques par le ministère de l'Éducation nationale le 9 janvier 1989.

¹²⁰ CIF : *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, adoptée par 54^{ème} Assemblée mondiale de la Santé, le 22 mai 2001 (résolution WHA54.21).

Or la principale critique adressée à ce modèle, dans le champ du handicap, est de reposer sur une causalité fautive. Il consiste en effet à attribuer à la personne affectée par une déficience des difficultés qui ne proviennent pas seulement de cette déficience, mais qui procèdent au contraire partiellement, voire totalement, d'un environnement défavorable. Il entraîne également à postuler de façon quasi systématique, en cas de difficulté scolaire, l'existence d'une déficience, ce qui oriente le regard vers l'action sur l'élève plutôt que vers l'ajustement des données environnementales. Face à cette perspective médicale, la nouvelle classification, la CIF, propose un autre modèle de pensée, fondé sur l'analyse systémique de tous les paramètres constitutifs de la situation dans laquelle une personne rencontre des obstacles ou des difficultés. Il s'agit alors de se centrer sur *la situation de difficulté (ou de handicap) où se trouvent les personnes* et non plus sur *le handicap* ou *la difficulté de* ces personnes. L'une des conséquences de cette conception est assurément la prise de conscience¹²¹ que l'environnement scolaire fait partie du problème, qu'il est un élément (en positif mais aussi en négatif) de la situation de difficulté, et que celle-ci ne peut être rapportée aux seules répercussions d'une déficience, qu'elle soit avérée ou supposée.

Cette approche situationnelle conduit à la notion d'accessibilité. Si la personne en situation de difficulté ou de handicap est considérée, non plus seulement en tant qu'individu déficitaire, mais à travers les relations que le contexte social lui permet ou ne lui permet pas de nouer avec son environnement, cela implique qu'en matière d'activité et de participation sociales, sa responsabilité sera désormais partagée. Cette évolution du cadre de pensée conduit ainsi à ce que l'on pourrait appeler, en empruntant au langage juridique, un renversement (ou du moins un partage) de la charge de la preuve. On passe en effet d'une logique de la mise à l'épreuve de la personne à une logique de l'accessibilité de l'environnement. La notion de besoin qui en résulte est donc bien plus large que celle de réadaptation ou de rééducation : à l'analyse, ces deux notions se révèlent en effet centrées sur la personne elle-même, que l'on va aider à acquérir les compétences qui lui permettront

¹²¹ Bien que la CIF n'ait pas été adoptée officiellement en France, son esprit a commencé d'inspirer certains textes réglementaires: *La situation de handicap n'est pas seulement liée aux atteintes, maladies ou déficiences, dont sont porteurs certains élèves. Les conséquences de ces atteintes, maladies ou déficiences peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent. A l'inverse, les lacunes d'un parcours scolaire peuvent générer des incapacités, qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent, pour le futur adulte, les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés.* (circulaire 2002-111 du 30.04.2002)

de s'intégrer dans la société. A la suite de quoi, ses capacités seront mises à l'épreuve des exigences de l'environnement social et c'est du résultat de cette confrontation que dépendront les conditions d'accueil : à l'école, pour un enfant ou un adolescent ; dans le monde du travail, pour un adulte. Il y a dans cette logique de mise à l'épreuve un chaînon manquant : à quel moment demande-t-on à l'environnement scolaire ou social (ou du moins à ses acteurs et à ses responsables) de faire la preuve que tout a été mis en œuvre pour créer des réponses adaptatives destinées à réduire la situation de difficulté ou de handicap, et non plus seulement à rééduquer ou à réadapter la personne ? A quel moment s'interroge-t-on sur les conditions d'accessibilité de l'environnement ?

Prévention et médiations environnementales

On voit que la réflexion engagée dans le champ du handicap conduit à repenser la question de la prise en charge de la difficulté scolaire, alors même que la réglementation française les situe dans deux domaines bien distincts, celui de l'adaptation scolaire pour la difficulté, fût-elle grave et persistante, celui de l'intégration scolaire pour le handicap.

Force est de constater que l'idée que les causes de l'inadaptation sont inhérentes à l'enfant fait encore aujourd'hui l'objet d'un consensus implicite et qu'elle n'a été que très récemment et assez timidement remise en question. Le changement radical d'orientation face à l'exclusion et à la ségrégation scolaires, dont les principes ont été inscrits dans la loi en 1975¹²² et en 1989¹²³, n'a pas en effet entraîné automatiquement l'abandon de la conception de Binet¹²⁴, selon laquelle les causes de l'échec scolaire de l'élève doivent être essentiellement recherchées du côté de dysfonctionnements psychiques intrinsèques, d'origine personnelle ou familiale.

¹²² Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n°75-534 du 30 juin 1975, actuellement en révision.

¹²³ Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.

¹²⁴ Le psychologue et physiologiste Alfred Binet est l'inventeur des *enfants anormaux*, dont il affirmait qu'ils ressemblaient si peu à des enfants *normaux*, qu'il serait aussi *déraisonnable* de leur prodiguer un enseignement ordinaire *que de faire de l'enseignement auditif aux sourds et de l'enseignement visuel aux aveugles*, (Binet A., Simon T. (1907), *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978, pp. 20 et 22.) Sur ces formes de pensée, le modèle de psychologie génétique élaboré de 1923 à 1950 par Jean Piaget, de même que les recherches de Henri Wallon, qui mit particulièrement l'accent sur l'interdépendance de facteurs biologiques (maturation du système nerveux) et sociaux dans le développement psychique, eurent finalement peu d'influence.

C'est pourquoi l'évolution actuelle de la conception du handicap et certains apports du domaine anglo-saxon, parmi lesquels les concepts d'*inclusion* et de *besoins éducatifs particuliers*, peuvent assurément contribuer à éclairer la problématique de la prévention des difficultés scolaires. Si l'on admet que le handicap, plus que la conséquence inéluctable d'un problème de santé affectant la personne, est avant tout la résultante des interactions entre des caractéristiques personnelles et les exigences de l'environnement, on peut alors le définir comme une véritable construction sociale : *la situation de handicap*. Il ne s'agit pas là d'un euphémisme ou d'une complaisance démagogique, mais bien d'un recentrage du regard sur les données objectives de la situation concrète de vie ou d'apprentissage, en tant qu'elles *fabriquent* le handicap. Adoptons maintenant l'angle de vue anglo-saxon de *l'inclusion*, qui, à la différence de *l'intégration*, englobe tous les élèves, et pas seulement les élèves handicapés, et transposons cette analyse dans le champ de la difficulté scolaire : les élèves que nous disons en difficulté scolaire ne seraient-ils pas *en situation de difficulté* ? Ce qui signifie alors que l'on s'occupera moins de dépister des anomalies ou des dysfonctionnements chez l'enfant en situation de difficulté que d'identifier et de caractériser les difficultés cognitives et psychologiques produites par la nature même de la situation scolaire, dont les exigences et les codes, implicites autant qu'implicites, qui lui sont inhérents, les méthodes et les démarches qui lui sont propres peuvent constituer autant d'*obstacles*¹²⁵ pour l'élève. Au même titre que l'on parle d'accessibilité sociale et culturelle pour les personnes handicapées, il semble que la notion d'*accessibilité pédagogique pour tous* pourrait être une clé utile pour appréhender les enjeux d'une politique de prévention.

A côté de la prévention-dépistage qui se centre sur la personne, sa santé, ses manques éventuels, ses problèmes fonctionnels sur le plan psychologique ou physiologique et relève d'un diagnostic médical, il est donc une autre forme de prévention, destinée à promouvoir de l'accessibilité pédagogique pour tous, au sens où les auteurs anglais, comme Mel Ainscow¹²⁶, parlent d'*inclusion scolaire*. Cette deuxième forme de prévention interroge le système éducatif sur sa capacité à proposer le meilleur contexte possible pour des apprentissages fondés sur le principe de l'échange, l'objectif de l'émergence de la personne et la pratique de l'émulation. Elle l'interroge sur sa capacité à prendre conscience du rôle

¹²⁵ L'une des innovations de la CIF est l'identification de facteurs environnementaux : les *obstacles* et les *facilitateurs*.

¹²⁶ Cf. l'article de Mel Ainscow publié dans la partie « Brèves de l'Europe » de ce dossier.

déterminant du type de scénario interactif qui engagera l'enfant et l'école dans une aventure commune, elle élève enfin considérablement la responsabilité de l'institution scolaire, s'il est vrai, comme le dit avec tant de candeur Albert Jacquard, que *chaque erreur (de l'enfant) est révélatrice d'une erreur de l'enseignant, c'est tout*¹²⁷.

Produire ce meilleur contexte possible suppose de connaître les enjeux réels de la maturation de la personnalité de l'enfant dans la situation scolaire, afin de mettre en place les médiations environnementales capables de répondre aux risques de *vulnérabilité*¹²⁸ couru par chacun :

- Par ses exigences, l'école contribue à l'abandon des positions de toute-puissance infantile et des illusions d'une identification imaginaire à l'adulte.
- Elle fait passer un seuil à l'enfant dans le processus de séparation-individuation qui caractérise l'enfance et l'adolescence (l'expérience de la séparation scolaire peut provoquer, lors de la première rentrée en maternelle, une angoisse-panique qui se manifestera par le repli sur soi, le mutisme ou l'agitation irréprouvable).
- Elle inscrit la vie de l'enfant dans une temporalité sociale et fait entrer l'histoire personnelle dans le temps de la scolarité ; sur le plan intellectuel, elle construit, à côté des *concepts quotidiens*, saturés de contenus empiriques et gorgés d'une expérience singulière, des *concepts scientifiques*¹²⁹, dont le rapport à l'objet est lui-même médiatisé par un système de concepts.
- Elle soumet le travail de l'élève à une évaluation sociale qui vise avant tout son devenir, ce qui est source de tension, voire d'angoisse : le risque d'échec sape la base de sécurité nécessaire à la construction de l'équilibre personnel.
- Elle fait passer l'enfant dans un univers où le succès est déterminé par le mérite personnel, dans un cadre de règles qui ne sont pas toujours explicites.
- Elle peut transformer des insuccès ponctuels en sentiment d'échec, par intériorisation des évaluations négatives successives.

¹²⁷ Jacquard (A.). – « Risquer la prévention... ». – *La nouvelle revue de l'AIS*, n°16. – Suresnes : Editions du Cnefei, 4^{ème} trimestre 2001.

¹²⁸ Malandain (C.). – « L'écolier vulnérable ». – *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n°8. – Suresnes : Editions du Cnefei, 4^{ème} trimestre 1999. Les points développés plus loin reprennent de manière synthétique le propos de l'auteur.

¹²⁹ Clot (Y.). – *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. – Paris : La découverte/Poche, 1998, pp.133-134.

En conclusion : des besoins éducatifs aux chances de réussite...

Tisser les liens entre les enfants et le savoir acquis par la communauté des hommes impose de démêler l'écheveau des codes (parfois implicites) et des pratiques (parfois sélectives) en vigueur à l'école. Ces codes et ces pratiques peuvent se constituer en obstacles pour un élève en situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est à dire *un besoin éducatif particulier*, dont la définition repose essentiellement sur une analyse des interactions relationnelles dans le contexte scolaire et auquel il s'agit de répondre dans la perspective la plus ouverte possible, en partant du principe l'environnement n'est pas immuable et sans hésiter à adapter autant que possible la norme scolaire. C'est ce que fait par exemple la circulaire déjà citée concernant le plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage lorsqu'elle recommande *de tenir compte lors des évaluations (...) de l'impact de ces troubles sur les différentes situations d'apprentissage (...): on s'attachera à distinguer, dans les productions, les acquisitions réelles dans les différentes disciplines et l'impact des troubles sur la qualité de l'expression*¹³⁰. Sans qu'il soit nécessaire de renoncer à des critères et à des objectifs nationaux en termes de compétences à acquérir, on voit bien qu'il est malgré tout possible d'aménager le processus d'évaluation en y intégrant une dose variable d'aide en fonction des besoins des élèves en situation de difficulté. On peut organiser des activités pédagogiques collectives, dont la finalité n'est pas obligatoirement que tous les élèves parviennent aux mêmes performances avec la même quantité d'aide. On peut aussi imaginer que deux élèves atteignent la même performance, mais que l'un y soit parvenu sans aide et l'autre avec beaucoup d'aide. On peut enfin exonérer temporairement un élève de la mise en œuvre de procédures cognitives de bas niveau (déchiffrage, orthographe, etc.), qui épuiserait ses ressources attentionnelles parce qu'il ne les a pas encore automatisées, pour lui permettre de travailler sur des problèmes de plus haut niveau (compréhension des inférences, résolution de problèmes...).

¹³⁰ *Op. cit.*, II-1 et II-3.

La prise en compte du besoin, parce qu'elle s'inscrit dans un cadre contextuel ou relationnel et qu'elle n'engage pas de caractérisation constitutionnelle de la personne (par exemple de type nosographique), évite tout risque de stigmatisation et préserve l'intégrité des chances de réussite ; elle permet de considérer que l'avenir n'est jamais écrit, qu'il existe pour tout enfant un droit imprescriptible de s'évader de tout déterminisme social, biologique ou catégorie nosographique où la psychopathologie l'aurait malencontreusement enfermé, et sans doute pour tout enseignant le devoir de contribuer à la réussite de cette évasion. Elle amène enfin à méditer sur cette image de l'Homme sculpteur de lui-même que nous livre Albert Jacquard : *Un homme... se construit lui-même à partir d'un donné que lui fournit la nature, mais l'homme qui sera construit est aussi différent de son patrimoine génétique initial que la statue faite par Michel Ange de Moïse est différente du bloc de marbre qu'un jour Michel Ange a mis dans son atelier*¹³¹.

EDITORIAL 22 - DU BON USAGE DES « BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS » : SITUATION DE HANDICAP, SITUATION DE DIFFICULTE...

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'AIS, dossier « Les besoins éducatifs particuliers » dirigé par Claudie Rault (IUFM Versailles) et Jack Sagot (Cnefei).

N° 22, 2^{ème} trimestre 2003, p. 3-4.

Les besoins éducatifs particuliers, en tant que concept émergent en France, mais déjà largement adopté par les instances européennes¹³², auront-ils à terme pour effet de rendre caduques les notions d'adaptation et d'intégration scolaires (AIS) et de faire ainsi voler en éclat les repères qui structurent nos pratiques actuelles d'enseignement et d'orientation ? Dans le cas contraire, serions-nous condamnés une fois encore à une nouvelle exception culturelle française ?

¹³¹ *Op. cit.*

¹³² Par exemple l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers.

Ce pronostic à l'emporte pièce n'est pas de mise, même s'il faut envisager une évolution progressive des cadres de pensée. Les lecteurs pourront le constater en lisant les nombreuses contributions réunies dans ce numéro autour de la problématique des besoins éducatifs particuliers. La réalité est plus complexe : d'une part parce que les pays européens partagent une histoire commune, d'autre part parce que la frontière n'est pas si facile à tracer entre les politiques menées dans ces différents pays, même lorsqu'elles se réclament explicitement d'une option comme celle de l'école inclusive ou des besoins éducatifs particuliers.

Historiquement, la plupart des systèmes éducatifs européens ont mis en place deux voies parallèles, la première pour les élèves ordinaires, la seconde pour ceux qui s'écartaient de la norme. Mais par la suite, des problèmes se sont posés à l'intérieur même de chacune de ces voies : d'un côté un nombre significatif d'élèves ont éprouvé de grandes difficultés à suivre les cursus d'enseignement qu'on leur proposait, de l'autre, il est apparu de plus en plus que les dispositifs d'éducation séparée ne donnaient pas aux jeunes qui les fréquentaient les meilleures chances d'épanouissement personnel et d'insertion sociale. A ce double problème, les systèmes ont souvent répondu par des mesures de soutien scolaire pour les uns et par des actions d'intégration pour les autres. On voit que la distinction française de l'adaptation et de l'intégration, même si elle n'est pas institutionnalisée ailleurs, recouvre malgré tout un ensemble de problèmes communs à de nombreux pays. Ce ne serait que justice d'ajouter que la culture de l'adaptation et de la prévention¹³³, en privilégiant l'analyse des difficultés des enfants dans leur rapport avec le contexte scolaire plutôt qu'en les attribuant à de supposés déficits individuels a beaucoup contribué à préparer les esprits à la notion de besoins éducatifs particuliers et même à l'école inclusive.

Enfin, il ne faudrait pas croire que l'entrée par les besoins éducatifs particuliers constituerait en elle-même une panacée. Dans des pays qui l'ont adoptée depuis longtemps, le problème de l'accueil en milieu scolaire ordinaire des élèves présentant des déficiences a continué à se poser. Et lorsque cet accueil est réalisé, ces élèves peuvent être très isolés, malgré la présence du *coordonnateur des besoins éducatifs particuliers*. Le risque existe également

¹³³ Les GAPP (groupes d'aide psychopédagogique), créés en 1970, avaient bien cette vocation de prévention de l'exclusion, à une époque où l'on commence à s'inquiéter de la progression exponentielle du nombre des classes de perfectionnement. Les RASED (1990), qui instituent la solution alternative du regroupement d'adaptation, s'inscrivent bien dans la continuité de cette mission.

que les établissements scolaires subordonnent l'accueil d'un enfant à la mise en place de mesures d'aide ou de soins spécialisés le concernant. Le problème s'est posé récemment en France à propos des auxiliaires de vie scolaire.

A la lumière des expériences conduites, on peut tenter de dégager une série de conditions à remplir pour faire un bon usage de cette notion de besoins éducatifs particuliers : d'abord s'affranchir du modèle médical et nosographique qui s'appuie sur la primauté du diagnostic ; adopter ensuite une approche par la *situation de handicap ou de difficulté* qui autorise l'adaptation de la norme scolaire ; accompagner enfin les enseignants et les personnels de direction, par la formation et l'animation, dans la construction d'une culture d'équipe pluridisciplinaire en les engageant dans des dispositifs cohérents dont ils soient avant tout les acteurs et non les spectateurs ou les consommateurs.

DIFFICULTES DE LECTURE ET TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE : APPROCHE MEDICALE OU APPROCHE PEDAGOGIQUE ? (article)

Hervé Benoit

Agrégé de l'Université

Inspecteur responsable de formations au Cnefei

***La nouvelle revue de l'AIS*, dossier « Les troubles des apprentissages » dirigé par Gérard Vergnaud (CNRS) et Joëlle Pojé-Crétien (Cnefei)**

N° 27, 3^{ème} trimestre 2004, p. 23-32.

Résumé : Les recherches sur la dyslexie s'inscrivent historiquement et épistémologiquement dans le courant des sciences de la nature, dont les modèles théoriques, largement inspirés des recherches menées aux Etats-Unis, conduisent à postuler que l'explication des conduites humaines doit être plutôt recherchée dans des déterminants biologiques que dans des déterminants environnementaux. Dans le même temps, l'évolution de la conception du *handicap* dans le sens d'une construction sociale invite à aborder les questions de l'enseignement dans une perspective socioculturelle qui privilégie la situation d'apprentissage plutôt que la focalisation sur l'individualisation des difficultés et la

recherche de solutions compensatrices des déficits dans des savoirs experts. Cet article tente de faire le point sur le positionnement et les enjeux du *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral et écrit* de janvier 2002 dans ce contexte théorique et institutionnel.

Mots clés : Compétences phonologiques ; Culture de l'écrit ; Déficience ; Difficulté de lecture ; Dyslexie ; Médicalisation ; Situation d'apprentissage ; Trouble spécifique du langage.

La question de la difficulté d'apprendre a connu, au cours du 20^{ème} siècle, en France et en Europe, de profondes évolutions, mais les nouvelles conceptions ne se sont jamais complètement substituées aux anciennes et les structures scolaires ont parfois très longuement survécues à l'abandon, voire à la faillite, des idées qui les avaient inspirées et légitimées. Ce phénomène bien connu dans notre pays de stratification des modes d'organisation qui caractérise le domaine de l'Education nationale, n'est pas seulement dû à l'inertie d'un système dont le gigantisme ferait obstacle à toute capacité de changement ; il est le reflet de tendances contradictoires qui en un même moment de l'histoire coexistent au niveau scientifique et idéologique, les unes en mineures, les autres en dominantes, sans que l'on puisse véritablement avoir la certitude qu'un retournement de tendance ne peut advenir.

Ainsi le principe de la classe spéciale accueillant un public d'enfants *handicapés* recrutés sur la base d'une catégorie nosographique exclusive, préconisé par Alfred Binet pour les *anormaux d'école*, a-t-il été progressivement abandonné après avoir fait l'objet de vives critiques. Avant même le remplacement des GAPP¹³⁴ par les RASED¹³⁵ en 1990, les classes d'adaptation ne faisaient plus depuis longtemps l'objet d'une orientation par la CCPE¹³⁶ et elles furent pour la plupart remplacées par des regroupements d'adaptation qui, parce qu'ils étaient temporaires, ne remettaient pas en cause la fréquentation de la classe ordinaire ; lorsque les CLIS sont mises en place en 1991, la circulaire¹³⁷ précise en annexe que *l'on*

¹³⁴ Groupes d'aide psychopédagogique, créés en 1970

¹³⁵ Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficultés, créés en 1990.

¹³⁶ Commission de circonscription préélémentaire et élémentaire.

¹³⁷ Circulaire 91-304 du 18 novembre 1991 portant *Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire (CLIS)*

évitera de fonder le recrutement des élèves sur une seule caractéristique (par exemple la trisomie 21) ; enfin les textes les plus récents préconisent, dans le second degré, des dispositifs collectifs d'intégration fondés sur des regroupements complémentaires de la classe ordinaire de référence, et, dans le premier degré, une plus grande ouverture de la CLIS, voire dans certaines conditions un fonctionnement comme dispositif d'appui à la scolarisation dans la classe ordinaire de référence¹³⁸. C'est un principe d'ordre pédagogique qui sous-tend cette mise à distance de la catégorisation médicale : l'appartenance à une même catégorie diagnostique ne garantit nullement que les enfants présentent des besoins éducatifs identiques.

C'est dans un tel contexte, où s'opère un renversement de perspective qui voit la classe ordinaire, lieu de diversité, devenir la **référence**, en lieu et place de la classe spéciale, adossée à la catégorie, que la circulaire du 31 janvier 2001 envisage, il est vrai pour une minorité d'enfants (1%), une scolarisation en Clis ou dans la classe d'un établissement spécialisé pour des enfants présentant des *formes sévères* de troubles spécifiques du langage oral ou écrit¹³⁹.

Un détour par la Suède : le DAMP (déficit attentionnel, moteur et/ou perceptif)

L'exemple de la situation suédoise, telle que la décrivent Claes Nilholm et Christer Hakanson¹⁴⁰, montre que l'ambivalence du système scolaire au regard de l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers, est loin d'être l'apanage de la France. Dès 1962, étaient engagées une série de réformes dans le but de rendre l'éducation plus *inclusive*, c'est-à-dire de résoudre la plupart des problèmes que pouvaient rencontrer les élèves sans les exclure de leur classe ordinaire. Dans les programmes de 1969, il était spécifié, pour la première fois, que les difficultés des élèves à l'école pouvaient être dues aux conditions

¹³⁸ Circulaire 2002-113, du 30 avril 2002 : *La Clis constitue dans l'école un dispositif ouvert et non une classe fermée sur elle-même... Pour les élèves scolarisés en Clis 2, 3 et 4, il est indispensable, en particulier au cycle 3, qu'ils soient intégrés à une classe de référence..*

¹³⁹ On constate le même type de phénomène dans le champ des troubles du comportement, puisque les instituts de rééducation, à l'inverse des autres établissements du secteur médico-éducatif, ont connu une forte croissance en nombre d'établissements (+ 19%) et en nombre de places entre 1988 et 1998 (cf. le dossier du n°26 de *La nouvelle revue de l'AIS*).

¹⁴⁰ « L'éducation spéciale dans le contexte suédois : bilan et perspectives », *La nouvelle revue de l'AIS*, n°22, Suresnes, 2003, *op.cit.*

d'enseignement, plutôt qu'inscrites dans les caractéristiques de l'enfant. Ainsi dans la terminologie des textes officiels a-t-on vu l'expression *enfants en difficultés* être remplacée par *enfants en situation de difficultés* et, par voie de conséquence, des mesures étaient recommandées en vue de l'aménagement de l'environnement et de la prévention. Malgré tout, encore aujourd'hui, il existe des formes d'organisation ségrégatives, telles que les « *särskolan* », qui sont des sortes d'écoles spécialisées pour enfants présentant des incapacités d'apprentissage (par exemple pour des enfants auparavant catalogués dans le *retard mental*). Une étude récente¹⁴¹ sur l'état de la recherche en éducation spéciale en Suède a d'ailleurs mis en évidence la prééminence d'un *modèle de catégorisation*, défini comme une focalisation sur l'individualisation des difficultés, sur la recherche de solutions dans des savoirs experts, sur la compensation des déficits individuels, souvent à travers des pratiques ségrégatives. Ce *modèle de catégorisation* est à rattacher à ce que l'on appelle souvent une conception *médicale* ou *médico-psychologique* de l'éducation spéciale. Le *modèle de catégorisation* s'oppose au *modèle relationnel*, dans lequel les problèmes de l'éducation spéciale sont essentiellement liés aux contenus et aux conditions de l'éducation et de l'enseignement et où les différences individuelles appellent un effort d'adaptation de la part de l'école. Dans les dernières années, les textes officiels suédois ont adopté de plus en plus ce *modèle relationnel*. Il y a donc une très nette divergence entre la position idéologique officielle et la recherche, à laquelle s'ajoute le problème du décalage entre les réformes et les pratiques des écoles, qui continuent de se fonder sur l'idée que la difficulté scolaire est à rapporter aux caractéristiques des élèves. En toile de fond, il faut placer les violentes controverses de ces dernières années, largement médiatisées, entre les représentants de la communauté des chercheurs en neuropsychologie et les défenseurs d'approches plus *sociales* à propos de l'usage de plus en plus fréquent de diagnostics médicaux. Il s'agissait notamment des enfants faisant l'objet d'un diagnostic de DAMP (déficit attentionnel, moteur et/ou perceptif), diagnostic souvent posé dans le contexte suédois. Malgré tout, Emanuelsson, Persson et Rosenqvist (2001) estiment que le modèle relationnel gagne du terrain, soutenu par la tendance générale à aborder les questions de l'enseignement et de l'apprentissage dans une perspective socioculturelle qui privilégie la communication et les relations plutôt que les individus.

¹⁴¹ Emanuelsson, (I.), Persson, (B.) and Rosenqvist, (J.). – *Forskning inom det specialpedagogiska området*. – Stockholm : Skolverket, 2001.

Et retour en France...

Dans le contexte français, il a fallu un long cheminement au système éducatif pour prendre conscience de sa responsabilité de scolariser tous les élèves. Après la seconde guerre mondiale, se sont en effet trouvées réunies, du fait de l'inertie de l'enseignement public, les conditions de développement d'un système parallèle, dit *médico-éducatif*, de prise en charge de l'éducation des jeunes *handicapés*, grâce au financement de la Sécurité sociale. Des corpus de savoirs d'ordre médical, déjà disponibles ou en cours de constitution, ont dès lors fonctionné comme des références pour justifier, par la construction de catégories diagnostiques, la mise en œuvre de ce dualisme éducatif.

Parallèlement, l'approche psychopathologique de l'échec scolaire a contribué à médicaliser certaines difficultés d'apprentissage en les référant à un diagnostic de *débilité légère*, ce qui revenait en fait à apporter une caution médicale à des pratiques de marginalisation scolaire¹⁴². Qu'il s'agisse de la difficulté d'apprentissage ou de handicaps plus lourds, liés à une déficience sensori-motrice ou mentale avérée¹⁴³, c'est bien la logique d'une approche de type nosographique qui prévaut dans les faits et dans les pratiques, à partir du cloisonnement par type de déficience des établissements médico-éducatifs organisé par les décrets de 1988 et 1989 rénovant les *Annexes XXIV* au décret de 1956¹⁴⁴.

C'est cette même approche que l'on retrouve aujourd'hui dans le champ de la dyslexie et plus généralement dans celui des troubles spécifiques du langage oral et écrit (TSL). La circulaire du 31 janvier 2002¹⁴⁵ commence en effet par reconnaître l'existence d'une

¹⁴² Pour Jacqueline Gateaux-Mennecier, la *débilité légère* est une véritable *construction idéologique* destinée à constituer le *masque psychologique d'une réalité sociologique : la résistance ou la non adhésion aux normes culturelles de l'école (La débilité légère, une construction idéologique, Paris, Ed. du CNRS, Fév. 1990).*

¹⁴³ La réglementation française distingue les enfants *en difficultés* relevant de mesures d'adaptation (RASED, SEGPA) de ceux dont la déficience justifie la mise en place d'un projet d'intégration scolaire (en classe ordinaire, CLIS ou UPI).

¹⁴⁴ Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 complétant le décret n° 46-1834 du 20 août 1946 modifié fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux.

¹⁴⁵ Circulaire n° 2002-024, portant *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit.*

déficience liée à un dysfonctionnement primaire du système neurologique central¹⁴⁶ (c'est à dire d'origine constitutionnelle, et donc sans aucun lien ni avec l'environnement social et scolaire, ni avec une déficience mentale, sensorielle ou motrice, ni avec des perturbations acquises avant ou peu après la naissance ou avec des traumatismes postérieurs) avant d'aborder la question des parcours scolaires et des modalités de prise en charge. On se situe clairement dans une perspective où la réponse aux besoins éducatifs particuliers est subordonnée à la pose d'un diagnostic : *La qualité du repérage, du dépistage et du diagnostic (...) constitue une étape essentielle et déterminante pour définir les meilleures conditions d'une prise en charge individualisée.*

Il ne s'agit pas ici de juger de la possibilité ou de la pertinence de diagnostics médicaux différentiels dans le domaine de la difficulté scolaire, mais simplement de cerner les implications respectives des deux approches psychopédagogique (à dominante situationnelle) et psychopathologique (à dominante nosographique). Selon que l'on adopte l'une ou l'autre perspective, la problématique s'infléchit en effet dans un sens ou dans un autre. Ainsi dans le premier cas sera-t-on conduit à considérer les difficultés d'apprentissage et les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves comme des conséquences, tandis que dans l'autre on y verra plutôt des causes.

Modèle bio-médical et approche pédagogique

Le cadre conceptuel et idéologique de la prise en compte de la dyslexie est donc posé : c'est bien une logique de type médical qui sous-tend le plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit mis en place par la circulaire du 31 janvier 2002. Comme le soulignent Hervé Cellier et Claudette Lavallée¹⁴⁷ le modèle d'action est celui du soin :

- le repérage est effectué par le maître de la classe, le RASED, les éducateurs de jeunes enfants en crèche, la PMI ;

¹⁴⁶ Le National Joint Comitee On Learning Disabilities définit la dyslexie comme *un trouble intrinsèque à l'individu et présumé secondaire à un dysfonctionnement du système nerveux central* « Learning disabilities : issues of definition », *Journal of Learning Disabilities*, n°20, 1987,p.107-108.)

¹⁴⁷ *Difficultés de lecture, enseigner ou soigner ?*, PUF, coll. « Education et formation », 2004.

- le dépistage est le travail des médecins de PMI et des médecins scolaires dans le cadre des bilans de santé (3-4 ans et 4-5ans) ;
- le diagnostic est à la charge des centres hospitaliers spécialisés et libéraux disposant d'équipes pluridisciplinaires habilitées à effectuer des diagnostics de dyslexie.

On retrouve là, transposé dans le champ pédagogique, le cheminement qui va du patient et de son entourage au praticien spécialiste en passant par le médecin généraliste. L'efficacité du traitement se trouvant par voie de conséquence subordonnée à la justesse du diagnostic. Mais peut-il en être de même quand l'action à mettre en œuvre est d'ordre pédagogique ? La circulaire du 10 février 2004¹⁴⁸ qui encadre la mise en place des nouvelles formations du CAPA-SH et du 2 CA-SH répond clairement à cette question : *Ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide, mais la nature des besoins de l'élève.* Ce sont donc deux logiques institutionnelles et scientifiques différentes qui sont en jeu : d'un côté, le modèle biomédical, de l'autre le modèle pédagogique. Le premier repose sur trois axes méthodologiques : la référence à la causalité, la centration sur l'individu, la recherche de l'étiologie. Il consiste à attribuer à la déficience les difficultés de la personne ; il entraîne à postuler l'existence d'une déficience derrière une difficulté et voit dans la connaissance des causes la clé de la *guérison*. Le second se fonde sur le besoin éducatif tel qu'il se fait jour dans la situation d'apprentissage, interroge l'école sur sa capacité d'adaptation et s'attache à prendre en compte l'ensemble des paramètres cognitifs en jeu dans la situation et non pas, comme dans la rééducation, à extraire artificiellement une fonction déficiente en vue d'une procédure curative ou réparatrice.

La pathologisation des difficultés d'apprentissage et la subordination du pédagogique au biologique, renvoient à la question épistémologique des cadres théoriques ou idéologiques sur lesquels elles sont fondées. Il existe aujourd'hui un courant de la recherche cognitive¹⁴⁹ qui, s'appuyant sur le modèle des sciences de la nature, postule que l'explication des conduites humaines doit être plutôt recherchée dans des déterminants biologiques que dans des déterminants environnementaux. Il n'est alors pas surprenant de voir apparaître

¹⁴⁸ Circulaire n°2004-026, annexe 1.

¹⁴⁹ Pour Jacques Fijalkow, il s'agit d'un courant fort ancien en psychologie, le courant fonctionnaliste, qui se représente la vie mentale comme un ensemble de fonctions.

l'hypothèse que l'altération ou la désorganisation d'une fonction ¹⁵⁰ au niveau neuro-anatomique puisse s'exprimer par des difficultés d'entrée dans l'écrit. Malgré tout, les excès dus, dans le passé au mélange des genres peuvent nous éclairer aujourd'hui : en 1954, dans un ouvrage sur la question des *insuccès scolaires, diagnostics et traitements*, publié dans la collection *Que sais-je ?*, A. Legall, inspecteur général de l'instruction, affirmait que l'absence des acquisitions de base, syllabation, numération, deux ans après l'âge normal, constitue chez un enfant un signe cardinal d'imbécillité ou de débilité¹⁵¹. N'est-ce pas l'illustration de la manière dont la logique médicale du signe, du symptôme et du syndrome peut se refermer comme un piège sur le pédagogue en le conduisant à se décentrer de sa mission pour rechercher l'agent pathogène supposé à l'origine du trouble.

Quel est l'état actuel de la connaissance scientifique sur l'origine des déficits des dyslexiques ? Les chercheurs s'accordent sur le fait que cette origine n'est pas encore bien établie. Liliane Sprenger-Charolles estime que si plusieurs hypothèses explicatives ont été avancées, celles-ci sont loin d'être corroborées¹⁵². Pour André Inizan, l'idée déjà centenaire qu'une anomalie organique cérébrale puisse faire obstacle à l'apprentissage de la lecture reste une *causalité non confirmée*¹⁵³. Jean-Emile Gombert¹⁵⁴ voudrait clore le débat sur l'étiologie et mettre un terme à ce qu'il appelle *une controverse passionnée* en réservant l'usage du terme dyslexie aux troubles de la lecture limités à la reconnaissance des mots écrits, pour lesquels il estime que *l'hypothèse de dysfonctionnements d'origine organique et peut-être héréditaire (...) semble être actuellement la mieux étayée*. Mais pour d'autres chercheurs, comme Jacques Fijalkow¹⁵⁵, il s'agit moins d'une hypothèse de recherche que d'une posture idéologique, voire d'un épisode de la lutte pour des parts de marché.

¹⁵⁰ Formulation reprise dans le *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage* présenté le 21 mars 2001 (Services de presse, www.sante.gouv.fr)

¹⁵¹ Cité par Philippe Mazereau, *La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie. Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, L'Harmattan, 2002.

¹⁵² Cf. « Apprentissage de la lecture et dyslexie : état des recherches », publié dans ce dossier.

¹⁵³ André Inizan, *Commentaire pas à pas du rapport Ringard*, site internet d'A. Inizan.

¹⁵⁴ « Mauvais lecteurs : plus de dissynoptiques que de dyslexiques », *Les troubles spécifiques du langage*, sous la direction de P. Couteret, Suresnes, Ed. du Cnefei, 2002, , p. 21.

¹⁵⁵ « Dyslexie : le retour », *Psychologie et Education*, n°47, décembre 2001, pp.111-128 (p. 122 : « *La cause étant entendue et la victoire acquise, le débat dans le monde médical est de savoir à qui revient ce marché* »).

La médicalisation des difficultés d'apprentissage de la lecture comporte-t-elle des risques ?

- Le risque du réductionnisme

Dans un article récent Claire Meljac, Marie Kugler et Evelyne Lenoble¹⁵⁶ évoquent à propos de l'échec dans l'apprentissage lexique le double risque du réductionnisme, *qu'il s'agisse d'une inféodation de ces troubles à des « maladies » neurologiques ou à des expressions d'un conflit interne dont seule la psychanalyse pourrait rendre compte*. Les auteurs soulignent l'importance d'un examen du trouble *sous divers angles, dans sa genèse et son expression actuelle*. Dans le même esprit, Hervé Cellier et Claudette Lavallée estiment réducteur d'attribuer à l'altération d'une fonction mentale isolée (l'analyse phonémique) la responsabilité de l'échec de l'apprentissage lexique, car celui-ci relève d'un *ensemble complexe de fonctions mentales, de sollicitations diverses*. Ce n'est donc pas selon eux une rééducation destinée à restaurer l'opérationnalité de cette fonction qui pourra résoudre l'ensemble du problème.

L'apprentissage de la lecture est un processus d'une extrême complexité et qui ne peut sans simplification abusive être ramené à une seule activité de décodage : ce serait oublier que lire n'est pas décoder des mots mais comprendre des énoncés¹⁵⁷ et que l'appropriation de l'acte lexique implique l'entrée dans une culture de l'écrit. Les nouveaux programmes de l'école élémentaire l'affirment sans ambiguïté : *Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre le signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur*¹⁵⁸. Or, le propre des méthodes rééducationnelles dans le champ de la dyslexie est précisément de se fonder sur une conception du savoir lire principalement axée sur la maîtrise de la voie sublexicale, c'est-à-dire du transcodage des graphèmes en phonèmes.

On voit quel pourrait être le danger en termes pédagogiques si les difficultés attribuées à une catégorie limitée d'enfants (sur des bases théoriques d'ailleurs essentiellement

¹⁵⁶ « Plans de recherche et plans d'action, quels rapports ? » *Psychologie et Education*, n°47, décembre 2001, pp. 59-76.

¹⁵⁷ Les travaux de Gérard Chauveau ont clairement établi ce point.

¹⁵⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP-XO Ed., 2002.

élaborées à partir de quelques cas cliniques) étaient étendues à un public plus large, notamment les 15 à 20% de mauvais lecteurs que l'on s'accorde aujourd'hui à recenser parmi les élèves de 6^{ème}.

- Le risque de la stigmatisation

Il est loin d'être acquis que la reconnaissance d'un trouble spécifique du langage, par exemple un diagnostic de dyslexie, permette *a priori* de résoudre le problème posé. En revanche, on peut craindre un effet de marquage ou d'étiquetage dans une catégorie médicale.

- Le risque de déresponsabilisation des enseignants

Les enseignants dans les classes desquels sont scolarisés des élèves en difficulté de lecture pourraient être amenés à considérer qu'ils relèvent d'une expertise non pédagogique et d'un traitement rééducatif d'ordre médical. Pourquoi alors ne pas déléguer la prise en charge de ces difficultés à des professionnels de santé, supposés mieux outillés en vue d'une *pédagogie* curative et réparatrice ?

- Le risque de la ségrégation

Comme on l'a déjà évoqué plus haut, on peut être tenté de développer des classes spécialisées afin de faire bénéficier les enfants dyslexiques d'une prise en charge et d'un plateau technique adapté. Le problème est que, chaque fois que l'on a entrepris de scolariser à part une sous-population scolaire identifiée comme *à risques* dans des structures séparées, on n'a abouti qu'à creuser l'écart entre ces élèves et le reste de la population scolaire.

Qu'apportent aux pédagogues les travaux sur la dyslexie ?

- Dispose-t-on d'une définition opérationnelle de la dyslexie ?

Dans un ouvrage récent¹⁵⁹, Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé examinent les différentes définitions de la dyslexie existant actuellement. Celle de la Fédération mondiale de neurologie, dont J-E. Gombert¹⁶⁰ souhaiterait la systématisation, consiste à définir ce trouble par défaut et de manière négative : *la dyslexie est un désordre manifesté par une difficulté sévère d'apprentissage de la lecture en dépit d'une intelligence normale, d'un enseignement conventionnel et d'opportunités socioculturelles adéquates. Elle est liée à un dysfonctionnement primaire du système neurologique central, probablement d'origine constitutionnelle*. Parce qu'elle est fondée sur l'élimination des causes potentielles d'échec, cette définition n'est pas opérationnelle d'un point de vue diagnostic : elle ne fournit pas en effet d'indices spécifiques d'identification de la dyslexie. C'est pourtant celle qui est citée dans la circulaire¹⁶¹ du 31 janvier 2002. Les praticiens, dans leur grande majorité, ont adopté une autre définition, qui prend en compte l'écart observé entre le niveau de lecture atteint par l'enfant et son niveau intellectuel. Ainsi les enfants pour lesquels le niveau de lecture est significativement inférieur au niveau attendu compte tenu de leur QI sont considérés comme manifestant des troubles spécifiques correspondant à une dyslexie. Le problème est qu'il n'y a pas de corrélation systématique entre le QI et le niveau de lecture et que de nombreuses données montrent que les déficits relevés dans les procédures d'identification des mots écrits sont de même nature chez les dyslexiques et chez les mauvais lecteurs tout-venant. Plus récemment, des définitions plus précises ont été avancées : ainsi, selon l'observatoire national de la lecture (1998) est considéré comme dyslexique un mauvais lecteur *chez qui le déficit résulte, en partie en tout cas, d'une anomalie de la capacité d'identification des mots écrits (c'est-à-dire en dehors de tout contexte). L'origine de cette anomalie se trouve dans les structures cérébrales et cognitives qui sous-tendent cette capacité*.

Deux années de retard est le critère le plus souvent retenu. Mais alors se pose un grave problème : comme l'apprentissage systématique de la lecture commence à 6 ans en France, on ne peut diagnostiquer la dyslexie d'un enfant qu'à partir de 8 ans. Cependant, les chercheurs sont aujourd'hui d'accord sur le fait que les prédicteurs les plus fiables de l'apprentissage de la lecture sont, d'une part, les compétences en analyse phonémique,

¹⁵⁹ *Lecture et dyslexie*, Paris, Dunod, 2003, pp. 131-134.

¹⁶⁰ *Op. cit.*

¹⁶¹ *Op. cit.*

d'autre part les capacités de dénomination rapide et, enfin, le niveau de connaissance des lettres. Mais les prédictions effectuées sur ces bases sont d'une fiabilité contrastée, car si les non détections (de futures dyslexies) sont peu nombreuses, les fausses reconnaissances le sont beaucoup plus. Dans de telles conditions, on peut légitimement s'interroger sur les conséquences sur le développement psychologique d'un enfant pour lequel une prédiction erronée de dyslexie aurait entraîné le déclenchement d'un traitement rééducatif.

- Une clarification du rôle de certains processus en jeu dans l'acquisition de la lecture

Le Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage de mars 2001 précise que la reconnaissance officielle d'un trouble spécifique du langage (...) ne représente pas l'adhésion passive à un courant de pensée ou de recherches plutôt qu'à un autre. Elle exprime la volonté d'agir, d'ouvrir des pistes de travail pour les professionnels... L'objectif poursuivi est de proposer des solutions permettant de contribuer concrètement à une meilleure prévention des troubles du langage quelle qu'en soit l'origine, un meilleur repérage des troubles spécifiques, l'établissement d'un diagnostic plus rapide et plus sûr, une meilleure prise en charge des 4 à 5% d'enfants concernés (1% présentant des troubles sévères).

C'est certainement dans le domaine de la prévention des difficultés de lecture que les recherches entreprises peuvent être d'une grande utilité. D'abord parce qu'elles ont contribué à faire voler en éclat quelques préjugés pédagogiques solidement établis et ensuite parce qu'elles ont permis de mieux cerner les conditions à réunir pour qu'un apprenti lecteur devienne un lecteur expert. Parmi les idées reçues, celle que la lecture serait uniquement une activité visuelle, sans rapport avec la réalité phonologique de la langue, ne peut plus aujourd'hui être soutenue valablement¹⁶². Pour les jeunes sourds, on commence à prendre conscience de la nécessité de prendre en charge dans l'enseignement bilingue (français-LSF) de la lecture le lien oral-écrit, sans nécessairement lui donner une importance prépondérante, mais en lui réservant suffisamment de place pour que les jeunes élèves puissent construire les représentations phonologiques nécessaires à l'analyse phonémique d'un signifiant vocal, dont la matérialité sonore est radicalement différente de

¹⁶² Les hiéroglyphes de l'ancienne Egypte renvoyaient tantôt à une signification, tantôt à un son.

la réalité gestuelle des signes de la LSF. Contrairement à une autre idée reçue, ce sont les élèves en difficultés dans l'apprentissage de la lecture qui recourent le plus au contexte pour identifier des mots qu'ils ne reconnaissent pas automatiquement, parce qu'ils n'en ont pas stocké mentalement l'image.

C'est également une clarification des processus en jeu dans l'acquisition de la lecture qui est apportée. On sait par exemple qu'il convient de ne pas sous-estimer l'importance des procédures sublexicales dans l'appropriation de l'acte lexique et que les représentations phonologiques sont activées en lecture silencieuse plus qu'on ne le pensait. Mais aussi que les compétences phonologiques, liées au développement d'une conscience métaphonologique, indispensables à la lecture, ne relèvent pas d'un entraînement mécanique ou d'un simple conditionnement, mais qu'elles engagent bien au contraire la capacité à abstraire des phonèmes, c'est-à-dire à construire des catégories mentales bien spécifiées pour chacune des unités de seconde articulation, ce qui est une activité de conceptualisation.

Conclusion

Les recherches sur la dyslexie s'inscrivent historiquement et épistémologiquement dans le courant des sciences de la nature, dont les modèles théoriques, largement inspirés des recherches menées aux Etats-Unis, conduisent à postuler que l'explication des conduites humaines doit être plutôt recherchée dans des déterminants biologiques que dans des déterminants environnementaux. Il n'est donc pas surprenant que l'approche médicale d'un problème dont les psychopédagogues pensaient s'être définitivement saisis soit de nouveau propulsée sur le devant de la scène. Jacques Fijalkow n'intitule-t-il pas l'un de ses derniers articles sur ce sujet : *La dyslexie : le retour ?*

Les effets pervers de ce retour en force en termes de simplification et de déplacement des problèmes ne sont pas négligeables sur le plan pédagogique ; ils peuvent freiner la mise à distance des catégorisations stigmatisantes et réductrices qui caractérise actuellement l'évolution dans le domaine des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils peuvent favoriser temporairement les activités d'automatisation par rapport à celles qui visent la

compréhension, mais au-delà des controverses, les enseignants sauront distinguer la différence entre une condition nécessaire et une condition suffisante et tirer le meilleur profit des résultats des recherches conduites parce qu'ils les auront resitués dans le contexte dont elles sont issues.

EDITORIAL 27 – DIAGNOSTIC ET DERIVES SEGREGATIVES

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l' AIS, dossier « Les troubles des apprentissages » dirigé par Gérard Vergnaud (CNRS) et Joëlle Pojé-Crétien (Cnefei)

N° 27, 3^{ème} trimestre 2004, p. 3-4.

Dépassionner le débat autour de la dyslexie et plus généralement autour des troubles spécifiques des apprentissages, sortir de la controverse qui oppose les tenants de l'origine organique, ceux de l'origine affective et ceux de l'origine sociopédagogique est un vœu que l'on peut former à bon droit, quand on sait combien les polémiques peuvent dramatiser les enjeux, obscurcir les buts et paralyser les praticiens, c'est-à-dire ici les enseignants quotidiennement confrontés aux pannes de progression de leurs élèves dans les apprentissages.

Mais à quel prix ?

Faut-il souscrire à l'opinion assez communément répandue aujourd'hui que les sciences dites dures ou exactes, par exemple les sciences de la nature, la biologie, la neurologie, auraient vocation à valider ou à invalider les hypothèses que les sciences humaines ont pu émettre mais sans pouvoir vraiment les vérifier ? Elles ne le prétendent pas elles-mêmes, car ce serait revenir à une vision positiviste, voire scientiste, et oublier un peu vite que les modèles théoriques adoptés sous-tendent et gouvernent les protocoles expérimentaux. Selon que l'on assimile le savoir lire au seul décodage grapho-phonétique des mots, à leur seule identification, ou que l'on considère qu'il s'inscrit au contraire dans un réseau de

compétences structuré autour de la culture de l'écrit, ce ne sont pas les mêmes outils d'observation et d'évaluation qui seront mis en place.

Que proposent en fait les neuropsychologues aux pédagogues : un partage du territoire. D'un côté, il y aurait les mauvais lecteurs tout-venant, 15 à 20%, de l'autre les jeunes dyslexiques dont la proportion serait de l'ordre de 5% en moyenne, y compris le 1% de troubles sévères. Un tel *Yalta* de la population scolaire ferait assurément bon marché de la remise en question de la frontière entre *le normal* et *le pathologique* opérée par Canguilhem dès 1966. On sait en effet qu'il n'y a pas de différence fondamentale en matière de fonctionnement cognitif entre des enfants qui relèveraient de la normalité et d'autres, dont les processus mentaux seraient si radicalement différents qu'ils seraient rebelles à toute entreprise éducative ordinaire. D'ailleurs, si frontière il y avait, où se situerait-elle ? Il n'y a que de la diversité. De nombreuses données montrent que les déficits relevés dans les procédures d'identification des mots écrits sont de même nature chez les dyslexiques et les mauvais lecteurs tout-venant¹⁶³. Et il y a assurément un continuum sans rupture entre l'élève qui résout un problème sans rencontrer d'obstacle et celui qui se trouve, pour des raisons très diverses, complètement désemparé devant la tâche à accomplir.

Que peut apporter au pédagogue la connaissance d'un diagnostic différentiel entre dyslexie développementale d'origine constitutionnelle (hypothèse considérée comme *la plus vraisemblable*¹⁶⁴, mais toutefois non avérée scientifiquement) et des difficultés sévères d'apprentissage de la lecture ? Quels en sont les enjeux pour les élèves ? Un premier problème se pose : comme l'apprentissage systématique de la lecture commence à 6 ans en France, on ne peut diagnostiquer la dyslexie d'un enfant qu'à partir de 8 ans, car deux années de retard sont le critère le plus fréquemment admis. Et en second lieu, l'expérience a largement démontré que ce n'est pas la connaissance des causes des difficultés

¹⁶³ Stanovich et Siegel (1994) cité par L. Sprenger-Charolles dans *Lecture et dyslexie*, Paris, Dunod, 2003, p. 133, ce point est confirmé par une revue récente de la littérature qui a porté sur une cinquantaine d'études (Stuebing *et al.*, 2002).

¹⁶⁴ Jean Emile Gombert, « Mauvais lecteurs : plus de dissynoptiques que de dyslexiques », *Les troubles spécifiques du langage*, sous la direction de P. Couteret, Suresnes, Ed. du Cnefei, 2002, , p. 21.

d'apprentissage qui peut garantir l'efficacité des médiations pédagogiques, quand elle ne génère pas des dérives ségréatives¹⁶⁵.

Si la pacification du débat ne semble pas pouvoir actuellement relever d'une découverte fondamentale en neurophysiologie sur le réseau des activations et des inhibitions neuronales en jeu dans la lecture, alors pourquoi ne pas suivre le chemin d'une approche didactique et pédagogique dont Gérard Vergnaud nous propose le cadre théorique ? Les médiations apportées par le pédagogue consistent en effet essentiellement à intervenir sur l'activité de l'apprenant **en situation** et non pas sur son fonctionnement physiologique : *Le cadre théorique dans lequel on doit penser l'action des éducateurs emprunte donc nécessairement à l'analyse de l'activité, dans ses relations avec la structure des situations offertes, et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place cette activité.* Le dispositif d'aide mis en place expérimentalement dans le cadre d'une recherche action que décrit Dominique Crunelle¹⁶⁶ va bien dans le sens de l'exploration de telles pistes pédagogiques.

APPRENDRE A L'ADOLESCENCE, APPRENDRE DE L'ADOLESCENCE (dossier NRAIS)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université, directeur adjoint du Cnefei

et

Jean-Pierre Klein

Psychiatre honoraire des hôpitaux, directeur de l'Inecat¹⁶⁷

- Travaux issus des universités de Paris 8, de Lyon 2, de l'ULCO¹⁶⁸, de l'INECAT et du Cnefei ;
- contributions d'écrivains, d'artistes, de metteurs en scène et de psychanalystes.

La nouvelle revue de l'AIS, n° 29, avril 2005, p. 7-135.

¹⁶⁵ Voir l'article de J. Crépin dans ce dossier : *On peut néanmoins regretter que ces élèves restent éloignés pour la plupart de leur famille, regroupés par petites équipes dans l'établissement d'accueil et donc dans des conditions de scolarisation qui ne sont pas celles du milieu scolaire habituel.*

¹⁶⁶ Voir l'article de D. Crunelle, G. Meerschman et F. Roussel dans ce dossier.

¹⁶⁷ Institut national d'expression, de création, d'art et transformation – 23, rue Boyer, 75020, Paris.
www.inecat.free.fr

¹⁶⁸ Université du littoral Côte d'Opale.

Editorial

Le passage de l'adolescence est un gué entre l'enfance et l'âge adulte qu'il s'agit pour tous de franchir, mais l'équipement de chacun pour le faire, les circonstances de la traversée, et particulièrement l'aide apportée ou non par un *passeur*, sont déterminantes pour la suite de son parcours de vie. Non que l'adolescence relève de déterminations exclusivement biologiques – qui ne doivent pas pour autant être ignorées – mais parce que notre système culturel occidental, où elle n'apparaît qu'au XIII^{ème} siècle, lui assigne un statut proche du *rite de passage* et la définit comme une période transitoire et *dissociée*, faite d'incertitude et de recherche de soi, voire d'une éphémère transgression de l'ordre social, mais nécessaire au retour à l'équilibre grâce à l'*assujettissement* – au sens de *devenir sujet*¹⁶⁹ – à des savoirs culturels, sociaux et langagiers, qui serait la condition de l'avènement de l'âge adulte.

A partir des travaux de Georges Lapassade, qui a développé dans le champ des sciences de l'éducation la thèse de la *dissociation adolescente*¹⁷⁰ (et qui nous a fait l'amitié de s'intéresser à la réalisation du dossier de ce numéro), on voit se faire jour un double mouvement de récupération des *cultures jeunes*¹⁷¹ par l'industrie médiatique du marché de l'adolescence et de diffusion par ces mêmes médias télévisuels d'un discours privilégiant systématiquement la confusion du *faire* du *dire* et du *vivre*, au détriment de tout ancrage sémantique nécessaire à la construction d'une parole réflexive. En creux, c'est sur la possibilité de mettre à distance par le langage (posture métalangagière) et de se construire comme *je* maître du *jeu* qu'est jeté le discrédit par les nouvelles formes culturelles dominantes du zapping, de la tchatche, du code verbal¹⁷², du look¹⁷³ et de l'image qui mettent les effets de surface au premier plan, en indifférence à l'élaboration conceptuelle et à la mise en savoirs. La *dissociation* se trouve ainsi projetée au centre des valeurs de ce qui fonctionne pour les adolescents comme de nouveaux modèles d'identification et de référence.

¹⁶⁹ Cf. dans ce dossier : G. Boudinet : « Les pratiques culturelles des jeunes face à l'intervention éducative », p. 13-26.

¹⁷⁰ Georges Lapassade (sous la direction de), *Regards sur la dissociation adolescente*, Anthropos (Editions), 2000, 244 p. - (Exploration interculturelle et science sociale)

¹⁷¹ Hip-hop, tag, rap, graff.

¹⁷² Mots au sens indéterminé, voire interchangeable : *trop, grave, cool...*

¹⁷³ Voir l'importance pour les adolescents de porter des vêtements de marques.

Pour en sortir, il est clair que la complaisance et la démagogie sont de mauvaises pistes. Elles qui conduiraient à coup sûr, comme le dit Gilles Boudinet, à *scolariser* le rap ou le graff en organisant des ateliers centrés sur le *faire*. Non plus que le recours à un discours-loi fondé sur une vérité dont la parole enseignante serait par nature dépositaire. La possibilité d'une mise en savoirs par les adolescents dépend de la situation dans laquelle les apprentissages trouveront leur place et leur validité au regard des besoins de chacun. Cela suppose avant tout une écoute authentique, qui, Colette Combe¹⁷⁴ nous le suggère, passe par une posture empathique, l'identification, délogée de toute référence à des pathologies. Ainsi les possibilités d'apprentissage des adolescents sourds scolarisés en collège¹⁷⁵ tiennent souvent moins à leur déficience auditive en elle-même qu'au sentiment de sécurité ou d'insécurité qui sera le leur selon qu'il leur sera offert ou non et de tenir les rôles sociaux qui sont ceux de tout collégien et de partager un vécu commun : bavarder entre copains, être de connivence, se faire des ami(e)s. Sur le plan cognitif, la privation du *dire sur*, la plupart du temps liée à l'inexistence d'un système linguistique suffisamment structuré (ni en français, ni en langue des signes française) susceptible de fonctionner comme métalangage pour construire les nouveaux concepts attendus au collège, constitue un obstacle important. C'est alors que l'adolescent sourd, à qui l'on apporte hors contexte, pour préparer le cours suivant, une liste de vocabulaire, se trouve, comme Rachid, le jeune tagueur interviewé par Gilles Boudinet mais pour des raisons différentes, prisonnier d'une dissociation du signifié et de son contenu sémantique, englué dans des effets de surface où le signe vaut pour lui-même, comme sonnent pour eux-mêmes les vocables du rappeur et comme la forme du tag devient son propre contenu.

Qu'il s'agisse d'élaboration conceptuelle, d'appropriation de savoirs ou, plus généralement, de la quête de ses identités – corporelle, sexuelle, mentale, sociale, affective, etc. – l'adolescent, en situation de handicap ou non, est à la recherche d'un *je* qui ne lui est pas toujours *immédiatement* accessible : il a besoin alors pour l'atteindre de *médiations éducatives* qui lui permettront d'intégrer son *moi*¹⁷⁶ que souvent il rejette. Le secours du langage, du théâtre, de la fiction, de l'autoportrait, de l'autofiction, mais aussi de l'activité

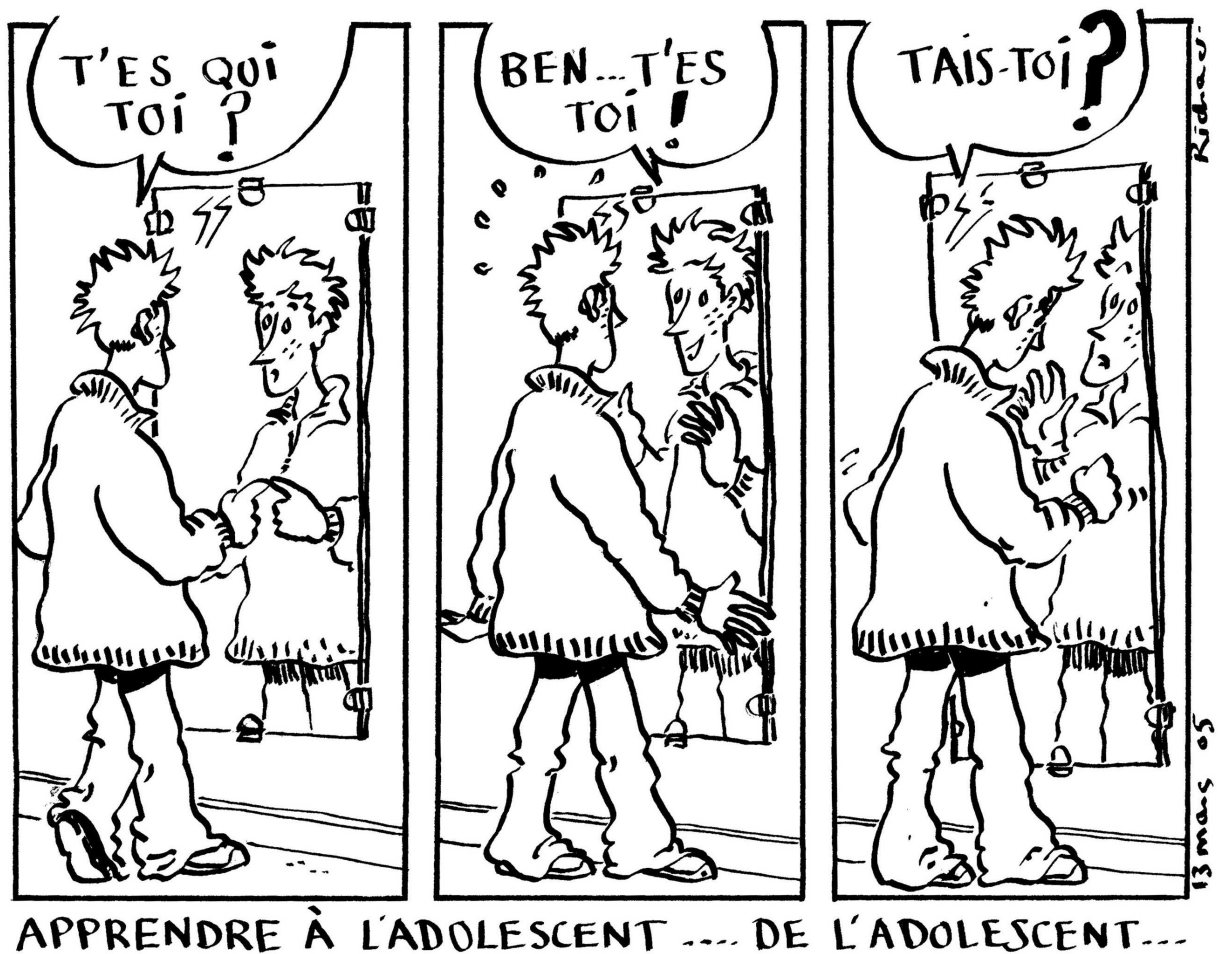
¹⁷⁴ Cf. dans ce dossier : C. Combe, « Le refus du désir d'apprendre est-il une conduite suicidaire ? », p. 35-39.

¹⁷⁵ Cf. dans ce dossier : F. Bertin et F. Duquesne, « Etre et accueillir un adolescent sourd au collège », p. 99-113.

¹⁷⁶ Cf. dans ce dossier : J-P. Klein, « L'adolescent, entre le *je* et le *moi* », p. 27-34.

sportive¹⁷⁷, peut lui permettre de *travailler son image*¹⁷⁸, de projeter son *je* de personne dans un *il* de personnage et de s'inscrire ainsi dans la sémiotisation de son vécu par une pratique réflexive.

Le numéro 90-91 de la revue *ART & THERAPIE*, avec laquelle nous nous jumelons une nouvelle fois, prolonge, dans une perspective complémentaire, ce dossier sur l'adolescence...



Présentation du dossier

Trois questions initialement posées ont été à l'origine de la construction de ce dossier : d'une part celle de savoir s'il y a un conflit entre les adolescents et leurs éducateurs et quelle

¹⁷⁷ Cf. dans ce dossier : J-P. Garel, « Adolescents au corps altéré et apprentissages par corps », p. 85-98.

¹⁷⁸ Cf. dans ce dossier : P. Fabian, « Rencontre avec les arts visuels, l'adolescent acteur », p. 41-47.

est la nature de ce conflit (tient-il aux savoirs eux-mêmes ou au pouvoir social qu'ils représentent et dont ceux qui les transmettent sont en partie dépositaires ?) ; d'autre part celle de savoir si l'adolescence entraîne inévitablement des difficultés ou s'il existe des adolescents en difficultés parce que des obstacles identifiables (d'ordre social, culturel, physique, cognitif, affectif, etc.) se dressent sur leur chemin ; enfin celle de savoir si les enseignants, les éducateurs et les adultes en général n'auraient pas quelque chose à apprendre de l'adolescence, des adolescents : plutôt que de voir dans l'adolescence un obstacle, une série d'inconvénients, ne pourrait-on pas plutôt la considérer comme une ressource, comme un contexte privilégié où la quête de soi peut être une forte motivation pour s'engager dans le processus culturel de réception et de production de sens qui est aussi celui de l'élaboration des savoirs ?

La première question en appelle plusieurs autres, liées au type de rapport que l'adolescent établit avec son environnement : le rapport au langage et aux savoirs, au pouvoir et à l'institution, à la famille, à l'environnement social (cultures jeunes, médias, pairs), aux stratégies marchandes qui transforment le désir en besoin et entretiennent l'illusion de la satisfaction immédiate par des pratiques et des effets de surface (look, tchat, zapping, rave party) où fusionnent le *faire*, le *dire* et le *vivre* jusqu'à une imbrication telle du *je* dans son vécu (qui est souvent un vécu collectif) qu'aucune distance réflexive nécessaire à la mise en savoirs n'est plus possible.

Cette question était évidemment à croiser avec le problème des difficultés de l'adolescence et des adolescents en difficultés. L'origine de ces difficultés est-elle à rechercher dans des dysfonctionnements personnels (liés à un *handicap*) ou familiaux, ou ne faut-il pas plutôt interroger les types de scénarios interactifs dans lesquels se trouvent engagés les adolescents : l'école d'abord, la culture, la communication, la consommation... Ces différentes situations sont-elles propices à la construction par l'adolescent de cette distance réflexive qui permet de mettre le monde à distance de soi, de sortir de la *transe* et de dégager un espace de liberté pour construire une identité singulière ? Le problème est alors pour lui d'accepter de différer, de sortir de l'immédiété (absence de médiation), sorte de *mysticisme* du *je* pour entrer dans le processus de la conquête du *moi*, et aussi du *il* qui dit le *moi*, mais à distance. C'est alors entrer dans le temps de la production et de la construction, qui est aussi celui de la réflexion, et qui va convoquer le langage, l'écriture, l'activité

physique, le jeu dramatique, l'expression artistique, pour affirmer une expérience personnelle.

Transversalement à ces deux questions, surgit celle de savoir ce que nous avons à apprendre des adolescents qui sont pour nous comme un *roman d'apprentissage* en acte.

La première partie du dossier, consacrée aux problématiques générales de l'adolescence, est ouverte par **Georges Lapassade**, anthropologue et écrivain, qui en quelques lignes écrites à propos de son ouvrage *La dissociation adolescente*¹⁷⁹, montre qu'une *pathologie* peut aussi fonctionner comme une *ressource* et que ces deux notions sont loin d'être aussi opposées qu'il y paraît. **Gilles Boudinet**, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8, aborde ensuite les pratiques culturelles actuelles des jeunes (du tag au graff, du rap aux raves, en passant par la danse hip-hop) et s'interroge sur la prise qui peut être celle de l'enseignant dans ce contexte. Quand l'adolescent en quête de ses identités se cherche dans un *je* qui n'a pas encore conquis et intégré son *moi*, **Jean-Pierre Klein** préconise d'œuvrer dans la fiction et de l'engager dans un processus de création où image et personnage sont des médiations pour devenir sujet de ce qui le traverse et qui le parcourt. Mais pour franchir ce pas, c'est aussi d'écoute, accueillante et sans jugement, que l'adolescent a besoin, ce que montre **Colette Combe**, psychiatre et psychanalyste, pour entrer dans ce qu'elle appelle un mouvement de création à deux, et qui n'a rien à voir avec l'impatiente recherche de solutions.

Viennent en deuxième partie les rencontres des adolescents avec des formes d'activités qui, toutes, vont le mettre sur le chemin d'une mise en savoirs en passant par le rôle d'*acteur*, au-delà des injonctions des médias à se conformer à un modèle commun. C'est d'abord avec **Philippe Fabian**, artiste plasticien, la rencontre avec les arts visuels ; avec **Jean-Claude Gal**, metteur en scène, la rencontre avec le travail théâtral, d'abord mouvement du corps puis investissement de l'écriture ; avec **Luc Tartar**, artiste lui aussi, la découverte d'une pratique ludique, mais rigoureuse dans sa mise en forme, de la lexicographie du *langage amoureux* ; avec **Geneviève Parrot Passani**, professeur de théâtre dans l'Éducation nationale, la rencontre de l'art dramatique et de lycéens en difficultés dans leurs apprentissages. Et pour

¹⁷⁹ Georges Lapassade (sous la direction de), *Regards sur la dissociation adolescente*, Anthropos (Editions), 2000, 244 p. - (Exploration interculturelle et science sociale)

clure cet ensemble d'expériences, **Benoît Virole**, psychanalyste, nous propose un petit guide pour la jungle des jeux vidéo.

Il était indispensable, dans la troisième partie de ce dossier, de prendre en compte les différentes situations de handicaps dans lesquelles certains jeunes vivent leur adolescence. **Guy Genevois**, psychologue et psychothérapeute, maître de conférences à l'université de Lyon 2, analyse les liens entre l'identité adolescente et les représentations sociales du handicap et interpelle le discours éducatif. **Jean-Pierre Garel**, professeur honoraire au Cnefei, montre l'importance de l'adaptation des activités physiques à un moment de la vie où le corps joue un rôle de premier plan dans la bataille de l'identité. Pour **Françoise Duquesne et Fabrice Bertin**, professeurs au Cnefei, la quête d'identité de l'adolescent sourd est souvent compliquée par des problèmes de communication qui tiennent moins à la déficience auditive en elle-même qu'à l'insuffisance des médiations linguistiques dans la situation scolaire. Les adolescents porteurs de trisomie 21 sont aussi, **Jean-Paul Champeaux**, directeur de Fait 21, l'affirme, des adolescents comme les autres, or l'éducation séparée risque de forger d'abord une identité de personne handicapée et de compromettre à terme l'accès à l'autonomie à l'âge adulte. Enfin, il revient à **Christine Philip**, professeur au Cnefei de clore le dossier en éclairant la question de l'autisme à l'adolescence par la présentation et l'analyse du témoignage d'une jeune femme présentant un syndrome d'Asperger qui s'exprime sur sa façon d'être au monde.

INEGALITES SOCIALES ET TRAITEMENT SEGREGATIF DE LA DIFFICULTE SCOLAIRE : HISTOIRE OU ACTUALITE ? (article)

Hervé Benoit

Agrégé de l'Université

Directeur adjoint du Cnefei

La nouvelle revue de l' AIS, dossier « Handicap, difficultés scolaires et inégalités sociales » dirigé par Hervé Morisset (Paris 5-Sorbonne) et André Philip (Cnefei)

N° 31, octobre 2005, p. 91-100.

Résumé : Le traitement ségrégatif de la difficulté scolaire s'inscrit dans l'histoire de la constitution du secteur de l'Education spéciale et de l'Adaptation et de l'intégration scolaires. Les classes de perfectionnement et les sections d'éducation spécialisée ont servi à la filiarisation dans des structures séparées d'élèves en difficulté scolaire et issus de milieux sociaux défavorisés et c'est à des corpus de savoirs psychologiques et médicaux extérieurs à elle que l'institution scolaire a recouru pour y orienter des élèves en difficulté dans leurs apprentissages. Force est de constater que l'idée que les causes de l'inadaptation sont inhérentes à l'enfant fait encore aujourd'hui l'objet d'un consensus implicite et qu'elle n'a été que très récemment et assez timidement remise en question. C'est pourquoi l'évolution actuelle de la conception du handicap et certains apports du domaine anglo-saxon, parmi lesquels les concepts d'*inclusion* et de *besoins éducatifs particuliers*, peuvent assurément contribuer à éclairer la problématique de la prévention des difficultés scolaires. Cette approche situationnelle de la difficulté scolaire constitue à coup sûr un excellent antidote contre des pratiques d'orientation et de ségrégation, profondément enracinées dans la postulation d'une étiologie déficitaire à toute difficulté d'apprentissage, et qui conduisent mécaniquement à la stigmatisation, voire à l'aggravation des inégalités sociales.

Mots clés : CIF, CIH, Classe de perfectionnement, Déficience intellectuelle, Difficulté scolaire, Filiarisation, Handicap, Inadaptation, Inégalités sociales, Ségrégation, Stigmatisation.

La corrélation entre les inégalités sociales et les difficultés d'apprentissage, voire l'échec scolaire, est aujourd'hui communément admise, même si l'on insiste souvent à juste titre sur le fait qu'il serait erroné d'en conclure à une fatalité pour les individus. L'hypothèse d'un lien de cause à effet entre les unes et les autres, fondée sur des rapprochements statistiques, mérite d'ailleurs la plus grande prudence, compte tenu des modes de traitement ségrégatifs et/ou stigmatisants qui peuvent tout à fait contribuer à produire des situations handicapantes, et de là des problèmes scolaires. Mais tout se passe cependant comme si notre système scolaire, au cours de son histoire récente, avait déployé toutes sortes de stratégies pour éviter de se trouver confronté à la réalité de cette chaîne complexe de déterminations, dans laquelle il est engagé comme partie prenante, entre les milieux d'appartenance sociale des élèves et leurs résultats scolaires. Pour Marie-Claude Courteix, cette situation s'explique par « certaines tendances (...) particulièrement marquées en

France : d'une part l'assimilation fréquente et abusive de la difficulté scolaire à une *déficience intellectuelle légère*, d'autre part, le poids très important du médical dans l'approche des processus d'échec scolaire¹⁸⁰... ». C'est en effet à des corpus de savoirs psychologiques et médicaux extérieurs à elle que l'institution scolaire a recouru pour traiter les élèves en difficulté dans leurs apprentissages, et d'autant plus souvent que la difficulté était plus grande.

Echec scolaire et modèle psycho-médical : l'invention de la *débilité légère*

La réalité de la difficulté d'apprendre et de réussir à l'école de la République remonte aux débuts de l'école publique, comme l'atteste la sentence bien connue prêtée aux instituteurs d'une France encore essentiellement rurale : *l'agriculture manque de bras*. Un telle formule ne peut se comprendre aujourd'hui que par référence au contexte socio-économique d'une France agricole, encore structurée autour de la communauté villageoise, où l'insuccès scolaire était bien loin de constituer la condition *sine qua non* de l'insertion sociale et professionnelle d'un individu, qui reposait par ailleurs sur bien d'autres paramètres. C'est au milieu des années soixante dix que *l'échec scolaire* se construit comme un phénomène social, trouve une place récurrente dans le discours médiatique et devient une préoccupation majeure des politiques¹⁸¹. Selon Antoine Prost, l'émergence de ce phénomène nouveau s'explique par la massification du système éducatif, qui se développe à partir des années soixante et qui provoque l'accroissement très important du nombre des élèves incapables aussi bien d'adhérer aux normes en vigueur à l'école que de produire les performances attendues par leurs maîtres. Mais il faut ajouter que l'évolution de la société, la dégradation de l'économie à l'époque des premiers *chocs pétroliers* et les exigences nouvelles du marché de l'emploi contribuent à dramatiser fortement l'échec scolaire, dans la mesure où la réussite à l'école conditionne à la fois la possibilité et la qualité de l'insertion socioprofessionnelle.

Dans un contexte de recherche d'ascension sociale, l'école est ainsi amenée à jouer un rôle prépondérant dans l'avenir professionnel et la vie personnelle de chaque élève. Cette

¹⁸⁰ *La nouvelle revue de l'AIS*, n°27, 3^{ème} trimestre 2004, Actes du colloque d'Avignon, « La scolarisation des élèves en situation de handicap : l'exemple français », p179.

¹⁸¹ Le thème de *l'échec scolaire* est celui du premier numéro du *Monde de l'éducation*, en décembre 1974.

nouvelle vocation du système éducatif va l'entraîner à la fois dans la voie de la sélection des élèves les plus performants et dans celle de la marginalisation des plus faibles et des plus vulnérables. Et c'est précisément à ce moment qu'apparaît la notion de *débilité légère*, qui va fonctionner comme « *le masque psychologique d'une réalité sociologique : la résistance ou la non adhésion aux normes culturelles de l'école* »¹⁸². On peut dire que l'institution scolaire, qui produit alors une forme de déviance par rapport à la norme qu'elle a elle-même forgée et imposée, va s'appuyer sur des corpus de savoirs construits sur des fondements théoriques complètement étrangers à cette norme pour justifier la mise à l'écart dans des classes de perfectionnement d'un certain nombre d'enfants issus de milieux populaires.

On voit quel rôle a pu jouer à l'époque le modèle psycho-médical d'interprétation de la difficulté scolaire dans le traitement des élèves en échec scolaire. Des psychologues, comme René Zazzo, vont apporter une caution scientifique à ce concept et légitimer par voie de conséquence l'augmentation spectaculaire du nombre des classes de perfectionnement : après un développement très lent jusqu'en 1945, on en compte 1145 en 1951, 4020 en 1963, et l'on en ouvre régulièrement jusqu'en 1976, date à laquelle elles accueillent 4,6 % du total des élèves français entre le CP et le CM2¹⁸³.

Initialement, cette structure avait été créée en 1909¹⁸⁴ pour accueillir à l'école des enfants *arriérés*, désignés aussi par Alfred Binet sous le nom d'*anormaux d'école*, par opposition aux *anormaux d'asile* qu'il ne pensait pas éducatibles. Il s'agissait donc à l'époque d'une initiative humaniste et très novatrice, proche de l'esprit de ce que l'on appellera beaucoup plus tard *l'intégration scolaire*, puisqu'elle consistait à ouvrir l'école à des enfants qui en étaient exclus et ne bénéficiaient auparavant d'aucun enseignement. Mais c'est un tout autre public qui y sera accueilli en grand nombre dans les années soixante et soixante-dix : le système éducatif s'était en effet saisi de cette structure, destinée à l'origine à des enfants handicapés, comme soupape de sécurité pour le traitement d'élèves déjà présents à l'école et le plus souvent issus de milieux populaires, dont on attribuait l'échec scolaire à une déficience mentale : la *débilité légère*.

¹⁸² Jacqueline Gateaux-Mennecier, *La débilité légère, une construction idéologique*, CNRS, 1990.

¹⁸³ Catherine Sceaux, *Les classes de perfectionnement depuis 1945. Genèse, enjeux idéologiques, évolution des institutions, responsabilités des acteurs (sciences de l'éducation)*, thèse dirigée par Eric Plaisance et soutenue à l'Université de Paris V, 2000.

¹⁸⁴ Loi du 15 avril 1909 (non abrogée).

A la suite des classes de perfectionnement, les élèves étaient orientés dans les sections d'éducation spécialisée (SES) des collèges qui constituaient ainsi le prolongement d'une véritable filière ségrégative pour des élèves très majoritairement issus des milieux sociaux les plus défavorisés et considérés officiellement par les commissions de l'Education spéciale (CCPE et CCSD¹⁸⁵) comme des enfants *débiles légers*. On ne sera pas surpris que les ambitions scolaires affichées par le système pour ces enfants aient été jusqu'en 1989 considérablement en retrait par rapport aux programmes officiels valables pour tous au collège. Il fut même un temps où il était interdit de les préparer au CAP, au point que certains enseignants dynamiques en étaient réduits à les présenter clandestinement en candidats libres.

Si l'on considère que « *la situation de handicap n'est pas seulement liée aux atteintes, maladies ou déficiences, dont sont porteurs certains élèves* » et qu'« *à l'inverse, les lacunes d'un parcours scolaire peuvent générer des incapacités, qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent, pour le futur adulte, les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés*¹⁸⁶ », alors force est d'admettre que la situation de mise à l'écart, voire de relégation comme cela a parfois été dit, dans laquelle ont été placés pendant des années les élèves de perfectionnement et de SES, était productrice de handicap plus qu'elle n'était la conséquence d'une déficience réelle. On retrouve là une confirmation de l'hypothèse formulée par Pierre Mormiche et Vincent Boissonnat selon laquelle il existe des « *mécanismes de production des inégalités en termes de handicap* » qui permettent d'affirmer que « *le social s'immisce dans le biologique* »¹⁸⁷.

Les apports de la CIH dans l'approche de la « déficience intellectuelle légère »

Il convient de bien garder à l'esprit le caractère évolutif des désignations de l'écart à la norme d'efficience intellectuelle et scolaire : l'abandon des catégories de *l'idiotie* et de *l'arriération*, associées à des *infirmités incurables*, contemporaines de la promulgation la loi

¹⁸⁵ Commission de circonscription pour l'enseignement préélémentaire et élémentaire ; commission de circonscription pour le second degré : toutes deux émanation de la CDES, commission départementale de l'éducation spéciale, créée par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975.

¹⁸⁶ Circulaire 2002-111 du 30 avril 2002.

¹⁸⁷ Article publié dans ce dossier.

de 1909, qui figeaient l'état de déficience mentale dans l'irréversibilité et qui sont à l'origine des conceptions fixistes du handicap, constitue une illustration de ce phénomène.

Beaucoup plus récemment, en 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a procédé, avec l'adoption de la Classification internationale du handicap (CIH) à un remaniement significatif des frontières traditionnelles de la déficience intellectuelle ainsi que de la description des difficultés cognitives. Dans le cadre des *déficiences de l'intelligence*, la dénomination du *retard mental* a remplacé celle de la *déficience intellectuelle* ; l'échelle des *insuffisances* en référence au QI subsiste, mais les limites correspondant aux différents degrés de ce retard (profond, sévère, modéré ou léger) ont été rééchelonnées à partir d'une nouvelle approche de ce que l'on nommait *débilité légère*.

Tableau 1

COTATION ANCIENNE		COTATION DE L'O.M.S.	
Débilité légère	65 - 80 / 90	Restriction sociogène de l'efficience intellectuelle	70 - 100
Débilité moyenne	50 - 64	Retard mental léger	50 - 70
Débilité profonde	30 - 49	Retard mental modéré	35 - 49
Arriération profonde	... - 30	Retard mental sévère	20 - 34
		Retard mental profond	... - 20

S'agissant du retard mental léger, on observe que les seuils de QI sont passés de 65 et 80, voire 90, à 50 et 70. Cette nouvelle nomenclature a été officiellement adoptée en 1988 et

mise en application à partir de 1989 par l'arrêté du 9 janvier. Les critères antérieurs de pathologisation (rappelés dans le tableau 2) et, par conséquent, d'orientation se trouvaient remis en question : apparaît la notion nouvelle de *restriction sociogène de l'efficacité intellectuelle*, qui se manifeste à travers de *graves difficultés scolaires liées à des problèmes sociaux*. Pour parvenir à ce nouvel étalonnage, l'OMS s'est appuyé sur le fait que les déficiences liées à des altérations organiques ou génétiques se distribuent équitablement sur les différentes catégories socioprofessionnelles. Or, les populations dont le QI se trouve entre 70 et 100 se caractérisent par une très forte surreprésentation d'individus issus des milieux socialement défavorisés. Dans ces conditions, le facteur de détermination sociale est clairement mis en évidence et l'on ne peut pas parler de *retard mental*.

Tableau 2 (critères d'orientation antérieurs à 1989)

Q.I.	50 - 75	Classe de perfectionnement
Q.I.	65 - 80	S.E.S. Section d'Education Spécialisée

Ainsi l'ensemble des élèves dont le QI est compris entre 70 et 80/90, qui étaient auparavant étiquetés *débiles légers* et orientés vers des filières spéciales, ne sont plus depuis 1989 considérés comme déficients. On voit que la notion de normalité comporte une dimension de construction historique et sociale.

C'est par une circulaire du 6 février 1989, c'est-à-dire à peine un mois après l'arrêté adoptant la *nouvelle nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages*, que les élèves des Sections d'éducation spécialisée (SES) sortent de la catégorie de la déficience intellectuelle légère pour devenir des élèves *en difficulté scolaire grave et persistante* accueillis en Segpa¹⁸⁸. Deux ans plus tard, la circulaire du 18 novembre 1991 supprimera une

¹⁸⁸ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

première fois¹⁸⁹ les classes de perfectionnement et créera une nouvelle structure, la Classe d'intégration scolaire (Clis 1¹⁹⁰), dont les élèves devaient être effectivement recrutés sur la base d'un retard mental avéré, tel que défini par la nouvelle nomenclature : on revenait en quelque sorte à l'esprit initié par Bourneville au début du 20^{ième} siècle. Il s'agissait en effet de faire place, dans une classe à part certes, mais au sein de l'école ordinaire et avec des objectifs d'intégration, à des enfants antérieurement accueillis dans les établissements du secteur médico-éducatif, et notamment en IME¹⁹¹.

On aurait pu penser qu'une telle réforme allait briser le cycle de la filiarisation dans des structures séparées d'élèves en difficulté scolaire et issus de milieux sociaux défavorisés. En fait, dans nombre de départements, on s'est contenté dans les années quatre-vingt-dix de changer la dénomination de la classe sans modifier en profondeur le mode de recrutement. Parfois, on s'est appuyé sur une possibilité, laissée ouverte par la circulaire dans ses annexes, pour distinguer les Clis D, accueillant des élèves avec retard mental, et les Clis E¹⁹², dont le recrutement n'était guère différent de celui des anciennes classes de perfectionnement. Si l'on observe aujourd'hui la répartition des Clis dans les tissus urbains, on constate encore une très nette concentration de ces classes dans les quartiers populaires, notamment dans les zones d'éducation prioritaires, tandis qu'elles sont peu nombreuses en centre ville. On peut faire l'hypothèse que les secondes répondent bien à leur vocation de scolarisation d'élèves *présentant des troubles importants des fonctions cognitives*¹⁹³ - la première classe accueillant des enfants avec trisomie a été implantée dans une école de l'Île Saint Louis à Paris (4^{ème}) dans les années soixante – alors que les premières correspondent au contraire pour partie d'entre elles aux pratiques de relégation sociale antérieures.

Si l'on prend l'exemple de Paris, il apparaît que les arrondissements où l'on ne compte aucune Clis 1 sont les 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème}, que ceux où l'on n'en compte qu'une sont les 5^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} et 16^{ème}. En revanche, les arrondissements où l'on en compte 3 ou plus sont les 11^{ème}, 13^{ème}, 15^{ème}, 18^{ème} et 20^{ème}. D'un côté, le centre et l'ouest où se situent les quartiers les plus aisés ; de l'autre le nord et l'est, où se trouvent les zones plus

¹⁸⁹ Ces classes ont fait à nouveau l'objet d'une suppression dans la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

¹⁹⁰ D'autres Clis, appelées Clis 2, Clis 3 et Clis 4, sont créées par la même circulaire pour la scolarisation d'élèves présentant des déficiences sensorielles et motrices.

¹⁹¹ Instituts médico-éducatif

¹⁹² La lettre D correspond à la spécialité de l'enseignant à qui la classe est confiée. D : troubles importants à dominante psychologique ; E : aide pédagogique aux élèves en difficulté scolaire.

¹⁹³ Terminologie actuellement en vigueur.

populaires¹⁹⁴. Malgré le travail important effectué par les responsables académiques depuis le début des années quatre-vingt-dix, il est clair que l'héritage du traitement socialement ségrégatif de la difficulté scolaire n'est pas encore liquidé.

Le processus de filiarisation des jeunes issus des milieux les plus défavorisés est encore plus net pour les élèves scolarisés dans les Segpa des collèges. Les inégalités sociales apparaissent de manière criante lorsqu'on compare les populations d'élèves de Segpa à celles des classes ordinaires de collège. L'article d'André Philip et ceux d'André Le Fur et Michel Toumoulin, publiés dans ce dossier, en apportent la confirmation. De même, une carte des Segpa ferait apparaître que les collèges où elles sont implantées sont très majoritairement situés dans les quartiers déshérités¹⁹⁵.

La prééminence du modèle médical comme outil d'analyse de la difficulté scolaire

L'approche psychopathologique de l'échec scolaire, qui a été évoquée plus haut, est une illustration de la caution médicale apportée en son temps à des pratiques de marginalisation scolaire. Qu'il s'agisse de la difficulté scolaire ou de handicaps plus lourds, liés à une déficience sensori-motrice ou mentale avérée¹⁹⁶, c'est bien la logique d'une approche de type nosographique qui prévaut dans les faits et dans les pratiques, à partir du cloisonnement par type de déficience des établissements médico-éducatifs organisé par les décrets de 1988 et 1989 rénovant les *Annexes XXIV* au décret de 1956¹⁹⁷.

C'est cette même approche que l'on retrouve aujourd'hui dans le champ de la dyslexie et plus généralement dans celui des troubles spécifiques du langage oral et écrit (TSL). La circulaire du 31 janvier 2002¹⁹⁸ commence en effet par reconnaître l'existence d'une

¹⁹⁴ Source : académie de Paris.

¹⁹⁵ A titre d'exemple, en Seine-et-Marne, Provins (quartier Chambenoist) ou Montereau (Surville).

¹⁹⁶ La réglementation française distingue les enfants *en difficultés* relevant de mesures d'adaptation (RASED, SEGPA) de ceux dont la déficience justifie la mise en place d'un projet d'intégration scolaire (en classe ordinaire, CLIS ou UPI).

¹⁹⁷ Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 complétant le décret n° 46-1834 du 20 août 1946 modifié fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux.

¹⁹⁸ Circulaire n° 2002-024, portant *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit*.

déficience liée à un dysfonctionnement primaire du système neurologique central¹⁹⁹ (c'est à dire d'origine congénitale, et donc sans aucun lien ni avec l'environnement social et scolaire, ni avec une déficience mentale, sensorielle ou motrice, ni avec des perturbations acquises avant ou peu après la naissance ou des traumatismes postérieurs) avant d'aborder la question des parcours scolaires et des modalités de prise en charge. On se situe clairement dans une perspective où la réponse aux besoins éducatifs particuliers est subordonnée à la pose d'un diagnostic : *La qualité du repérage, du dépistage et du diagnostic (...) constitue une étape essentielle et déterminante pour définir les meilleures conditions d'une prise en charge individualisée.*

Il ne s'agit pas ici de juger de la possibilité ou de la pertinence de diagnostics médicaux différentiels dans le domaine de la difficulté scolaire, mais simplement de resituer les rôles respectifs des deux approches psychopédagogique (à dominante situationnelle) et psychopathologique (à dominante nosographique). Selon que l'on adopte l'une ou l'autre perspective, la conception de la prévention s'infléchit en effet dans un sens ou dans un autre. Ainsi dans le premier cas sera-t-on conduit à considérer les difficultés d'apprentissage et les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves comme les conséquences de l'échec scolaire, tandis que dans l'autre on y verra plutôt les causes. Le choix entre ces deux options est déterminant pour les pratiques : si l'on considère que le trouble, la déficience ou le dysfonctionnement sont *primaires*, on s'orientera inévitablement vers des actions *réparatrices*²⁰⁰ de la déficience – réelle ou supposée – attribuée à l'élève, vers des réponses conçues en termes de *remédiation* mises en œuvre dans un environnement médicalisé et spécialisé ; si, au contraire, on refuse de postuler systématiquement un trouble ou une déficience pour expliquer une difficulté, c'est-à-dire un obstacle, alors on choisira plutôt d'aménager et d'adapter, si possible de manière préventive, l'environnement scolaire et pédagogique ordinaire. Ce faisant, on sera amené à rechercher les moyens pédagogiques de réduire les inégalités scolaires, tandis que, dans l'autre perspective, on prend le risque de médicaliser des inégalités sociales et de les aggraver par des pratiques ségrégatives.

¹⁹⁹ Le National Joint Comitee On Learning Disabilities définit la dyslexie comme *un trouble intrinsèque à l'individu et présumé secondaire à un dysfonctionnement du système nerveux central* « Learning disabilities : issues of definition », *Journal of Learning Disabilities*, n° 20, 1987, p.107-108.)

²⁰⁰ Cf. Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et société*, Dunod, Paris, 1997.

Des fondamentaux du modèle biomédical au modèle social

Depuis la mise en chantier par l'OMS²⁰¹, dans le courant des années 1990, de la révision de la Classification internationale des handicaps²⁰² (CIH), qui a abouti à l'adoption, en mai 2001, de la CIF²⁰³, l'omniprésence du modèle biomédical dans la conception même du handicap et dans les représentations induites a été fortement discutée.

Le modèle biomédical repose sur trois axes méthodologiques : la référence à la causalité, la centration sur l'individu et la recherche de l'étiologie. Or la principale critique adressée à ce modèle, dans le champ du handicap, est de reposer sur une causalité fautive. Il consiste en effet à attribuer à la personne affectée par une déficience des difficultés qui ne proviennent pas seulement de cette déficience, mais qui procèdent au contraire partiellement, voire totalement, d'un environnement défavorable. Il entraîne également à postuler de façon quasi systématique, en cas de difficulté scolaire, l'existence d'une déficience, ce qui oriente le regard vers l'action sur l'élève plutôt que vers l'ajustement des données environnementales. Face à cette perspective médicale, la nouvelle classification, la CIF, propose un autre modèle de pensée, fondé sur l'analyse systémique de tous les paramètres constitutifs de la situation dans laquelle une personne rencontre des obstacles ou des difficultés. Il s'agit alors de se centrer sur *la situation de difficulté (ou de handicap) où se trouvent les personnes* et non plus sur *le handicap* ou *la difficulté* de ces personnes. L'une des conséquences de cette conception est assurément la prise de conscience que l'environnement scolaire fait partie du problème, qu'il est un élément (en positif mais aussi en négatif) de la situation de difficulté, et que celle-ci ne peut être rapportée aux seules répercussions d'une déficience, qu'elle soit avérée ou supposée.

Cette approche situationnelle conduit à la notion d'accessibilité. Si la personne en situation de difficulté ou de handicap est considérée, non plus seulement en tant qu'individu déficitaire, mais à travers les relations que le contexte social lui permet ou ne lui permet pas de nouer avec son environnement, cela implique qu'en matière d'activité et de participation

²⁰¹ Organisation mondiale de la santé.

²⁰² La CIH a été adoptée en France par l'arrêté du 4 mai 1988 (ministère de la Santé), repris en termes identiques par le ministère de l'Éducation nationale le 9 janvier 1989.

²⁰³ CIF : *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, adoptée par 54^{ème} Assemblée mondiale de la Santé, le 22 mai 2001 (résolution WHA54.21).

sociales, sa responsabilité sera désormais partagée. Cette évolution du cadre de pensée conduit ainsi à ce que l'on pourrait appeler, en empruntant au langage juridique, un renversement (ou du moins un partage) de la charge de la preuve. On passe en effet d'une logique de la mise à l'épreuve de la personne à une logique de l'accessibilité de l'environnement. La notion de besoin qui en résulte est donc bien plus large que celle de réadaptation ou de rééducation : à l'analyse, ces deux notions se révèlent en effet centrées sur la personne elle-même, que l'on va aider à acquérir les compétences qui lui permettront de s'intégrer dans la société. A la suite de quoi, ses capacités seront mises à l'épreuve des exigences de l'environnement social et c'est du résultat de cette confrontation que dépendront les conditions d'accueil : à l'école, pour un enfant ou un adolescent ; dans le monde du travail, pour un adulte. Il y a dans cette logique de mise à l'épreuve un chaînon manquant : à quel moment demande-t-on à l'environnement scolaire ou social (ou du moins à ses acteurs et à ses responsables) de faire la preuve que tout a été mis en œuvre pour créer des réponses adaptatives destinées à réduire la situation de difficulté ou de handicap, et non plus seulement à rééduquer ou à réadapter la personne ? A quel moment s'interroge-t-on sur les conditions d'accessibilité de l'environnement ? C'est à ces questions qu'a voulu répondre le législateur par la loi du 11 février 2005 sur *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, dans laquelle le handicap est abordé comme « non pas comme une déficience qui sépare et (...) qui exclut, mais comme des obstacles rencontrés dans (...) la participation à la vie sociale »²⁰⁴.

Prévention et médiations environnementales

Force est de constater que l'idée que les causes de l'inadaptation sont inhérentes à l'enfant fait encore aujourd'hui l'objet d'un consensus implicite et qu'elle n'a été que très récemment et assez timidement remise en question. Le changement radical d'orientation face à l'exclusion et à la ségrégation scolaires, dont les principes ont été inscrits dans la loi en 1975²⁰⁵ et en 1989²⁰⁶, n'a pas en effet entraîné automatiquement l'abandon de la

²⁰⁴ Discours de Jacques Chirac, Président de la République, sur la politique en faveur des personnes handicapées, Palais de l'Élysée, mardi 8 février 2005, <http://www.elysee.fr>

²⁰⁵ Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n°75-534 du 30 juin 1975, actuellement en révision.

²⁰⁶ Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.

conception de Binet²⁰⁷, selon laquelle les causes de l'échec scolaire de l'élève doivent être essentiellement recherchées du côté de dysfonctionnements psychiques intrinsèques, d'origine personnelle ou familiale.

C'est pourquoi l'évolution actuelle de la conception du handicap et certains apports du domaine anglo-saxon, parmi lesquels les concepts d'*inclusion* et de *besoins éducatifs particuliers*, peuvent assurément contribuer à éclairer la problématique de la prévention des difficultés scolaires. Si l'on admet que le handicap, plus que la conséquence inéluctable d'un problème de santé affectant la personne, est avant tout la résultante des interactions entre des caractéristiques personnelles et les exigences de l'environnement, on peut alors le définir comme une véritable construction sociale : *la situation de handicap*. Il ne s'agit pas là d'un euphémisme ou d'une complaisance démagogique, mais bien d'un recentrage du regard sur les données objectives de la situation concrète de vie ou d'apprentissage, en tant qu'elles *fabriquent* le handicap. Adoptons maintenant l'angle de vue anglo-saxon de *l'inclusion*, qui, à la différence de *l'intégration*, englobe tous les élèves, et pas seulement les élèves handicapés, et transposons cette analyse dans le champ de la difficulté scolaire : les élèves que nous disons en difficulté scolaire ne seraient-ils pas *en situation de difficulté* ? Ce qui signifie alors que l'on s'occupera moins de dépister des anomalies ou des dysfonctionnements chez l'enfant en situation de difficulté que d'identifier et de caractériser les difficultés cognitives et psychologiques produites par la nature même de la situation scolaire, dont les exigences et les codes, implicites autant qu'implicites, qui lui sont inhérents, les méthodes et les démarches qui lui sont propres peuvent constituer autant d'*obstacles*²⁰⁸ pour l'élève. Au même titre que l'on parle d'accessibilité sociale et culturelle pour les personnes handicapées, il semble que la notion d'*accessibilité pédagogique pour tous* pourrait être une clé utile pour appréhender les enjeux d'une politique de prévention.

²⁰⁷ Le psychologue et physiologiste Alfred Binet est l'inventeur des *enfants anormaux*, dont il affirmait qu'ils ressemblaient si peu à des enfants *normaux*, qu'il serait aussi *déraisonnable* de leur prodiguer un enseignement ordinaire *que de faire de l'enseignement auditif aux sourds et de l'enseignement visuel aux aveugles*, (Binet A., Simon T. (1907), *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978, pp. 20 et 22.) Sur ces formes de pensée, le modèle de psychologie génétique élaboré de 1923 à 1950 par Jean Piaget, de même que les recherches de Henri Wallon, qui mit particulièrement l'accent sur l'interdépendance de facteurs biologiques (maturation du système nerveux) et sociaux dans le développement psychique, eurent finalement peu d'influence.

²⁰⁸ L'une des innovations de la CIF est l'identification de facteurs environnementaux : les *obstacles* et les *facilitateurs*.

A côté de la prévention dépistage qui se centre sur la personne, sa santé, ses manques éventuels, ses problèmes fonctionnels sur le plan psychologique ou physiologique et relève d'un diagnostic médical, il est donc une autre forme de prévention, destinée à promouvoir de l'accessibilité pédagogique pour tous, au sens où les auteurs anglais, comme Mel Ainscow²⁰⁹, parlent d'*inclusion scolaire*. Cette deuxième forme de prévention interroge le système éducatif sur sa capacité à proposer le meilleur contexte possible pour des apprentissages fondés sur le principe de l'échange, l'objectif de l'émergence de la personne et la pratique de l'émulation. Elle l'interroge sur sa capacité à prendre conscience du rôle déterminant du type de scénario interactif qui engagera l'enfant et l'école dans une aventure commune, elle élève enfin considérablement la responsabilité de l'institution scolaire. Produire ce meilleur contexte possible suppose de connaître les enjeux réels de la confrontation de l'enfant à la situation scolaire, afin de mettre en place les médiations environnementales capables de répondre aux risques de *vulnérabilité*²¹⁰ couru par chacun.

En conclusion : des besoins éducatifs aux chances de réussite...

Tisser les liens entre les enfants et le savoir acquis par la communauté des hommes impose de démêler l'écheveau des codes (parfois implicites) et des pratiques (parfois sélectives) en vigueur à l'école. Ces codes et ces pratiques peuvent se constituer en obstacles pour un élève en situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est à dire un besoin éducatif particulier, dont la définition repose essentiellement sur une analyse des interactions relationnelles dans le contexte scolaire et auquel il s'agit de répondre dans la perspective la plus ouverte possible, en partant du principe l'environnement n'est pas immuable et sans hésiter à adapter autant que possible la norme scolaire. La prise en compte du besoin, parce qu'elle s'inscrit dans un cadre contextuel ou relationnel et qu'elle n'engage pas de caractérisation constitutionnelle de la personne (par exemple de type nosographique), évite tout risque de stigmatisation et préserve l'intégrité des chances de réussite ; elle permet de considérer que l'avenir n'est jamais écrit, qu'il existe pour tout

²⁰⁹ Mel Ainscow, « L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en Angleterre », *La Nouvelle Revue de l'AI*, n°22, Editions du Cnefei, Suresnes, 2^{ème} trimestre 2003.

²¹⁰ Malandain (C.), « L'écolier vulnérable », *La Nouvelle Revue de l'AI*, n°8, Editions du Cnefei, Suresnes, 4^{ème} trimestre 1999.

enfant un droit imprescriptible de s'évader de tout déterminisme social, biologique ou catégorie nosographique où la psychopathologie l'aurait malencontreusement enfermé, et sans doute pour tout enseignant le devoir de contribuer à la réussite de cette évasion. Cette approche situationnelle de la difficulté scolaire constitue à coup sûr un excellent antidote contre des pratiques d'orientation et de ségrégation, profondément enracinées dans la postulation d'une étiologie déficitaire à toute difficulté, et qui conduisent mécaniquement à la stigmatisation, voire à l'aggravation des inégalités sociales.

EDITORIAL 31 – DETERMINISME BIOLOGIQUE ET PRODUCTION D'INEGALITES SOUS FORME DE HANDICAP

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l' AIS, dossier « Handicap, difficultés scolaires et inégalités sociales » dirigé par Hervé Morisset (Paris 5-Sorbonne) et André Philip (Cnefei) N° 31, octobre 2005, p. 91-100.

La pathologisation des difficultés d'apprentissage et la subordination du social au biologique, renvoient à la question épistémologique des cadres théoriques ou idéologiques sur lesquels elles sont fondées. Il existe aujourd'hui un courant de la recherche en psychologie²¹¹ et en sciences humaines qui, s'appuyant sur le modèle des sciences de la nature, postule que l'explication des conduites humaines et des phénomènes sociaux doit être plutôt recherchée dans des déterminants biologiques que dans des déterminants environnementaux.

Dans ces conditions, il paraîtrait, par exemple, logique de penser que les inégalités sociales existant entre personnes handicapées et personnes valides s'expliquent par une relation causale entre l'atteinte par des déficiences et la catégorie socioprofessionnelle, puisqu'il est

²¹¹ Pour Jacques Fijalkow, il s'agit d'un courant fort ancien en psychologie, le courant fonctionnaliste, qui se représente la vie mentale comme un ensemble de fonctions.

clair que certaines déficiences, notamment mentales, sont susceptibles de constituer un obstacle rédhibitoire pour l'accès à des emplois de haut niveau. Dans ce cas, ce serait la déficience qui influencerait sur le destin social de la personne, mais il faut évidemment que la manifestation de la déficience précède l'acquisition du statut social. Dans leur analyse des données de l'enquête HID²¹², Pierre Mormiche et Vincent Boissonnat montrent au contraire, en s'appuyant sur la distribution de la déficience chez les enfants, que le milieu social défavorisé préexiste à l'apparition des déficiences, ce qui constitue à leurs yeux un argument sérieux en faveur d'une possible influence de la catégorie sociale sur la distribution des déficiences.

De même, on pourrait penser que les difficultés qu'éprouvent les personnes handicapées à progresser dans leur emploi, lorsqu'elles en ont un, que ce soit en milieu adapté ou en milieu ordinaire, puissent vraisemblablement être liées à la gravité de leurs atteintes physiques ou psychiques. Or dans un dossier du CTNERHI, on découvre « *qu'un grand nombre de travailleurs handicapés sont plus handicapés par leur faible qualification que par une déficience lourde.* »⁶

La conclusion de Pierre Mormiche et Vincent Boissonnat est décapante : il existe des mécanismes de « *production des inégalités en termes de handicap* » : le fait que certaines personnes courent plus de risques d'être en situation de handicap « *n'est pas le fruit du hasard ou de l'hérédité* », mais relève d'un processus dans lequel « *le social s'immisce dans le biologique* » : « *même la dimension biophysique du handicap (les déficiences) dépend de la position occupée dans la société et ne peut être entièrement comprise comme un fait de nature* ».

Une telle mutation des représentations dans le champ du handicap méritait d'être approfondie, voire corroborée, grâce à d'autres contributions de chercheurs et de professionnels.

²¹² Enquête *Handicaps, incapacité, dépendance*, Insee (HID)

⁶ CTNERHI, Dossier professionnel n° 9 (p. 48), *Formation professionnelle et épanouissement personnel, un double enjeu pour les adultes handicapés*, Formation santé social n° 28, 1996, cité par André Philip, « Au-delà du collège : les possibilités de formation professionnelles pour les élèves d'UPI », *La nouvelle revue de l'AIS*, numéro 21, 1^{er} trimestre 2003, Editions du Cnefei, Suresnes, p. 51

EVALUATION MODES D'EMPLOI (dossier NRAIS)

Dirigé par

Hervé Benoit

Agrégé de l'université, directeur adjoint du Cnefei

et

Janine Laurent-Cognet

Inspectrice de l'Education nationale, formatrice au Cnefei

- Travaux issus des universités de Lille 3, de Lyon 2, de Nancy 2 et du Cnefei ;
- contributions professionnelles d'enseignants, de psychologues, de médecins scolaires, de directeurs d'ESMS et d'inspecteurs de l'Education nationale.

La nouvelle revue de l'AIS, n° 32, janvier 2006, p. 5-142.

Editorial – Violence symbolique de la sélection scolaire vs expérience vécue en réciprocité positive

La question de l'évaluation se pose et s'impose aujourd'hui dans tous les champs de l'activité humaine. Le domaine de l'éducation n'échappe évidemment pas à cette exigence actuelle qui conduit à confronter les résultats obtenus aux moyens mis en œuvre pour les atteindre. Dans cette perspective, le point de vue de l'évaluateur est extérieur au dispositif d'actions sur lequel il porte son regard, ce qui garantit son indépendance. Mais derrière la simplicité apparente du processus essentiellement *économique* consistant à dissocier l'évaluation de l'action pour dégager une *valeur ajoutée*, se cachent des problèmes autrement plus complexes. Comment faire en effet lorsque les modalités de l'évaluation sont elles-mêmes partie intégrante d'un système dont elles constituent l'un des principaux déterminants ? Tout se passe en effet comme si certaines pratiques évaluatives fonctionnaient comme un frein au développement des compétences visées par l'action éducative. Ce serait là une forme de situation d'injonction paradoxale dans laquelle la mesure de la valeur pourrait affecter la valeur recherchée elle-même.

Ainsi la question du niveau scolaire s'est-elle trouvée très fréquemment au centre de la problématique d'intégration scolaire : l'élève *handicapé* a-t-il atteint le niveau de compétences et de connaissances attendu à la fin d'un cycle donné ? Si ce n'est pas le cas, il ne sera pas possible de le scolariser dans le suivant. La référence au niveau scolaire constitue à ce titre un verrou à la scolarisation et à la continuité du parcours de formation ; il n'est pas un enseignant, une famille, un élève qui ne s'y soit trouvé confronté. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les politiques actuelles d'intégration et d'*inclusion* de pays européens comme le Danemark, l'Italie, la Suède et le Royaume Uni se sont développées dans les années 1950 à 1960 grâce à l'abandon d'une politique de sélection dans le second degré²¹³.

Dans un autre cadre, celui de l'exploitation de l'enquête européenne *PISA 2000*²¹⁴, le rapport national observait notamment que les jeunes français étaient à la fois plus performants en expression écrite que ceux des autres pays, lorsqu'ils produisaient un texte, et très sensiblement plus nombreux à ne pas répondre à cet item. A cela le rapporteur proposait deux explications : soit les jeunes français sont plus exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes que leurs camarades européens et ne s'engagent dans la rédaction que quand ils se sentent à la hauteur, soit ils ont le sentiment que « *tout ce qu'ils écriront pourra être retenu contre eux* ».

Il s'agirait donc de faire en sorte que les pratiques d'évaluation puissent échapper au cercle vicieux du ressenti de « *violence symbolique* », générateur d'exclusion, que Francine Darras évoquait dans un numéro précédent de *La nouvelle revue de l'AIS*²¹⁵ pour entrer dans ce que Jean-Marc Dutrénit définit comme « *l'expérience vécue du sujet en réciprocité positive* »²¹⁶. Sans doute les pratiques d'évaluation pourraient-elles beaucoup gagner en efficacité en prenant en compte cette logique de réciprocité interpersonnelle et intergroupe qui organise les échanges sociaux. Le processus d'évaluation y est en effet par nature impliqué, puisqu'il repose précisément sur l'équilibre entre un *don* et un *contre-don*, c'est-à-dire sur le fait de donner et de recevoir à équivalence en fonction de ses capacités. La capacité de maîtrise de

²¹³ Cf. O.C.D.E. : *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*.

²¹⁴ *PISA* désigne le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* auquel participent 32 pays, avec la coordination de l'OCDE ; ce programme a pour ambition de mesurer les connaissances et les compétences acquises par les jeunes de 15 ans. Cette enquête a lieu tous les trois ans (2000, 2003, 2006).

²¹⁵ « Lire : des risques partagés », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 11, dossier « Illettrismes », 3^{ème} trimestre 2000, pp. 51-58.

²¹⁶ « Evaluer et stimuler les élèves », dans le dossier de ce numéro, p. 9-18.

cette réciprocité prend la forme d'une compétence sociale qui apparaît aujourd'hui, à travers l'exemple finlandais, comme un déterminant de la réussite scolaire.

La connaissance des cycles de réciprocité *positive* et *négative*, en tant que principe de régulation des relations humaines, est de nature à faire évoluer considérablement les pratiques d'évaluation : dans le premier cas, la logique est celle de la coopération, dans le second, celle de l'affrontement. Et il est avéré que l'intériorisation du processus d'évaluation par l'élève lui-même dans sa dynamique personnelle d'autonomisation au regard des apprentissages – qui est la finalité de l'évaluation *formatrice* – ne peut intervenir que dans le premier cas. Les conditions d'une évaluation efficace ne seraient-elles pas alors à rechercher sur les deux versants du développement de la *compétence sociale* chez l'élève et de la juste mesure par l'enseignant du *coût cognitif* – c'est-à-dire l'investissement attentionnel et mental engagé par l'apprenant pour accomplir une tâche ou une partie de tâche – correspondant à une performance (ou contre-performance), de façon à tendre vers l'adéquation de la réponse évaluative à la réalité des processus cognitifs mis en œuvre dans la situation de production ?

Présentation du dossier

L'évaluation est une thématique qui focalise aujourd'hui l'attention de tous les acteurs et partenaires du système éducatif. L'objet de ce dossier est de tenter de l'aborder de manière originale, en interrogeant la démarche plus que les résultats : nous écartons donc d'entrée de jeu les *le niveau baisse (s'élève) ou Il est plus élevé en Finlande qu'en France*.

Il est par exemple intéressant de se demander dans quelle mesure l'évaluation pourrait être un outil de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (et de l'hétérogénéité des compétences de chacun d'entre eux), afin de contribuer à la réussite de tous, y compris les élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais ne se constitue-t-elle pas parfois en obstacle dans le cadre de certaines pratiques ?

La problématique de l'évaluation est abordée ici sous des angles multiples : il fallait d'abord faire le point sur les différents dispositifs et formes de l'évaluation dans le champ pédagogique, mais aussi psychométrique, et le problème de l'évaluation des élèves à

besoins éducatifs particuliers méritait qu'on s'y attache, en liaison avec les enseignements disciplinaires. Mais la question centrale semble bien être celle-ci : l'évaluation est-elle au service de la sélection ou aide-t-elle l'élève à apprendre et le professeur à enseigner ? Un certain consensus se dégage des différentes approches. La question de la faisabilité est posée. Nous formons le souhait que cet ouvrage puisse nourrir les pratiques futures.

Jean-Marc Dutrénit montre comment la compétence sociale est une nouvelle discipline qui médiatise les autres apprentissages et permet ainsi d'assurer une certaine réussite personnelle. Dans le contexte social actuel, la finalité de la fonction d'évaluation ne devrait plus être la sélection des meilleurs, mais plutôt une aide à la réussite de tous pour éviter l'exclusion. La vraie question est de savoir de quoi manquent ceux qui échouent ou en d'autres termes, qu'est-ce qui caractérise ceux qui réussissent ? Ainsi, l'analyse de certains succès ou d'expériences menées sur les territoires français, européen ou international a permis de définir la compétence sociale comme une maîtrise de la réciprocité interpersonnelle et intergroupe. Autrement dit, une personne se trouvera en situation de réussite si elle a la capacité à vivre des relations de réciprocité majoritairement positives avec ses partenaires. D'où l'importance pour Jean-Marc Dutrénit, d'une part, d'intégrer dans tout processus d'évaluation de l'élève plusieurs composantes, dont celle de l'évaluation de sa compétence sociale, d'autre part, de s'appuyer sur cette évaluation pour, si nécessaire, offrir à l'élève un programme de développement de cette compétence qui lui permettra de retrouver le chemin de la réussite scolaire et personnelle.

Christine Philip développe une conception de l'évaluation qui consiste à observer l'élève dans ses apprentissages pour ensuite pouvoir modifier son action pédagogique en fonction des besoins repérés, tout en associant l'élève à ce processus. Les différents types d'évaluation habituellement cités sont revisités. Au-delà de leurs limites respectives, l'auteur montre qu'en fait, toute évaluation peut être formative à condition que la finalité soit bien d'observer pour ensuite intervenir en vue d'aider à apprendre. En outre, l'évaluation sera formatrice si l'élève, considéré comme acteur de ses apprentissages, y participe. Avant de développer une conception pragmatique et réaliste de l'évaluation, Christine Philip aborde la question des obstacles et difficultés de mise en œuvre que l'on peut observer dans les pratiques des enseignants, mais aussi du côté des élèves. L'art d'enseigner, conclut-elle,

c'est finalement entrer en pédagogie, c'est-à-dire dans une relation de confiance avec l'élève, et utiliser l'évaluation pour modifier l'acte même d'enseigner.

Janine Laurent-Cognet explore, dans le cadre de travaux conduits pour l'agence européenne, comment l'évaluation des élèves vue du côté de la législation, mais aussi des pratiques actuelles peut contribuer à développer une école inclusive en France. Après avoir montré que la législation française en matière d'évaluation est très propice à développer une école inclusive, elle constate un certain décalage du côté des pratiques des enseignants. Pour autant, le recensement de bonnes pratiques ou de pratiques innovantes laisse présager une évolution qui contribuera à développer une école française plus inclusive.

Martine Marsat centre principalement sa réflexion sur le rôle de l'évaluation formative dans la réussite des élèves. Mais, en tout premier lieu, elle fait le point sur la définition, l'origine et l'évolution du concept d'évaluation. Puis elle aborde le couple habituel, à savoir évaluation sommative/évaluation formative sous l'angle des fonctions sociale et pédagogique de l'évaluation, pour ensuite, recentrer ses propos sur le rôle de l'évaluation formative dans la gestion de l'hétérogénéité. C'est bien à partir de ce type d'évaluation que l'enseignant peut réguler son enseignement, mettre en œuvre la différenciation pédagogique nécessaire pour répondre aux besoins des élèves et mieux expliciter ses attentes. Du côté de l'élève, ce type d'évaluation permet une élaboration progressive dans le déroulement de ses apprentissages jusqu'à ce qu'il soit capable de s'autoréguler pour devenir autonome. Que l'évaluation soit formative et/ou sommative, les enseignants ont souvent des difficultés à développer de telles pratiques. Martine Marsat donne quelques pistes permettant de leur venir en aide.

Dimitri Afgoustidis s'interroge sur la rencontre possible entre psychologie et pédagogie et se demande, plus précisément, quels peuvent être les apports actuels de l'évaluation psychométrique aux pratiques pédagogiques. Il évoque tout d'abord une pratique de la psychométrie au début du vingtième siècle ayant pour principal objectif de classer et d'orienter les individus sur la base de critères objectifs. Puis il livre un constat relatif à une période plus récente, qui énonce la difficulté à utiliser la mesure des aptitudes intellectuelles pour répondre au questionnement des pédagogues face aux obstacles d'apprentissage rencontrés par leurs élèves. C'est à la lumière des apports de la psychologie cognitive que psychométrie et pédagogie vont pouvoir s'ouvrir l'une à l'autre. Ainsi, une conception

dynamique de l'évaluation des aptitudes et processus ouvre la possibilité d'élaborer un programme d'apprentissage au sein duquel contenus didactiques et processus cognitifs s'étayeront les uns les autres.

Odile Cochetel et Véronique Naumovic, respectivement médecin scolaire et inspectrice chargée de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le département d'Indre-et-Loire, s'intéressent à la scolarisation des élèves manifestant de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit au collège. La question de l'évaluation est là encore centrale. D'une part il s'agit de sortir de la stricte évaluation sommative de l'élève pour, à partir d'une évaluation diagnostique fine, comprendre ses difficultés et repérer ses besoins. D'autre part, il faut faire en sorte d'adapter les modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève dyslexique, sans renoncer aux exigences des programmes scolaires et dans le respect de l'équité. Odile Cochetel et Véronique Naumovic ont une approche pragmatique de la problématique et proposent un véritable *vade-mecum* pour la scolarisation d'un élève dyslexique.

La recherche de **Jean-Paul Fischer** consiste tout d'abord à élaborer une définition de la dyscalculie qu'il appellera encore acalculie ou trouble spécifique du calcul. Il s'agit de l'incapacité à calculer en opposition à l'incapacité à lire et écrire les chiffres ou les nombres. L'on entend par calculer la mise en relation des quantités directement à partir de leurs représentations numériques. Dans un second temps, il définira deux critères sur lesquels s'appuyer pour parler de dyscalculie : le critère de difficulté en calcul (score significativement inférieur à celui de la population parente) et le critère de discrédance (score significativement inférieur au score obtenu à une épreuve comparable de langage). Une fois l'opérationnalisation de ces critères définie, ceux-ci ont été appliqués sur un échantillon d'une circonscription primaire aux évaluations nationales de CE2. Les résultats ont conduit à identifier 1,2% des élèves comme potentiellement dyscalculiques en lieu et place des 6% habituellement annoncés. En outre, l'auteur précise que ces résultats doivent être complétés par des observations cliniques ou neurologiques pour garantir d'une fiabilité maximale. Finalement, à la lumière de cette recherche, la véritable question est bien de se demander si la dyscalculie existe.

Christelle Derelle, en tant que responsable de secteur dans les institutions du Phare (Illzach), apporte un témoignage sur la création d'un pôle d'intégration pour des élèves déficients visuels. C'est en s'appuyant sur un cadre réglementaire résolument axé à la fois

sur la scolarisation en milieu ordinaire et la participation des usagers, mais aussi en partant des besoins des élèves que les professionnels ont conçu ce dispositif collectif de scolarisation à l'école ordinaire. Evaluer les besoins des élèves puis élaborer des réponses en terme de scolarisation et enfin évaluer le dispositif mis en place, le tout au sein d'un travail d'équipe et partenarial : Christelle Derelle décrit et explique une démarche qui semble satisfaire tous les acteurs par son pragmatisme et sa cohérence.

Annie Carcaillon et Fabrice Bertin, tous les deux professeurs d'histoire et de géographie, l'une au collège/lycée Morvan à Paris, l'autre formateur au Cnefei, situent la problématique de l'évaluation des élèves au croisement de la didactique de leur discipline et de la spécificité de la surdité. Leur préoccupation est double : mettre en œuvre des activités d'apprentissage accessibles, évaluer des savoirs et des savoir-faire spécifiques en histoire et géographie, en évitant dans les deux cas l'interférence du défaut de maîtrise de la langue française. En s'appuyant sur des présupposés didactiques et une démarche scientifique de résolution de problème, les auteurs inventorient les modalités d'évaluation utilisées, en limitant autant que possible la part de l'écrit. Pour eux, la question de l'évaluation en histoire géographie est centrale et englobe toutes les étapes de l'apprentissage.

Patrice Renaud centre son regard sur la question de l'évaluation en technologie, tout particulièrement en SEGPA et/ou en EREA. Son analyse longitudinale des textes officiels permet d'appréhender l'esprit dans lequel il est conseillé d'évaluer les élèves. Même si l'on constate au fil des années certaines ruptures en ce qui concerne les contenus et les démarches, les textes mettent l'accent sur le rôle de l'évaluation formative dans le parcours de l'élève. La question de l'adaptation des modalités d'évaluation en SEGPA ou en EREA est tout particulièrement développée. Le challenge est bien de faire en sorte que les pratiques des enseignants soient au service de la réussite des élèves. Pour ce faire, Patrice Renaud inventorie les critères des bonnes pratiques en matière d'évaluation formative, sans pour autant exclure l'évaluation sommative qui, si elle est bien utilisée, contribue, elle aussi à la réussite des élèves.

Anne-Marie Bastien interroge la résistance de la matière artistique à l'évaluation. La question posée est celle de la pertinence du jugement esthétique, face au rejet parfois exprimé de toute forme d'évaluation dans le domaine artistique, mais aussi face à l'instrumentalisation des enseignements artistiques au profit d'autres apprentissages

comme la lecture, le vocabulaire ou de compétences transversales comme la capacité d'attention. Malgré tout, l'auteur estime qu'il importe de mesurer, à travers ce qui est observable, le progrès d'une maturation artistique, car on ne saurait se contenter d'apprécier uniquement le degré de bien-être, ce que l'on pourrait être tenté de faire avec des jeunes handicapés. C'est alors le projet éducatif qui va guider l'évaluation, dont l'utilité dépendra essentiellement de la clarté des objectifs de l'enseignant. Une évaluation qui ne peut être normative, ni s'accommoder de *grilles*, car il faut de la souplesse pour rendre compte d'une démarche artistique. Une évaluation enfin qui intègre *l'acte de publication*, car les pratiques artistiques n'ont de sens que si elles rencontrent un public.

EDITORIAL 36 - DE L'EXCLUSIVISME CULTUREL A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier « Langues d'école, langues d'ailleurs » dirigé par José Seknadje-Askénazi et Jean-Luc Guyot (INS HEA)**

N° 36, janvier 2007, p. 3-4.

L'école de la troisième République avait refusé droit de cité aux langues parlées dans les familles au nom de l'idée que la langue française est fondatrice de l'identité nationale et qu'à un peuple correspond une langue et une seule. A l'époque, les langues régionales n'ont pas été les seules à faire les frais de cette politique d'exclusivisme linguistique ; la langue des signes n'a-t-elle pas été, dans le même contexte, officiellement interdite pour l'éducation des jeunes sourds à l'issue de congrès de Milan en 1880 ? Ainsi les autres langues parlées dans les familles deviendraient-elles des patois ou des dialectes, selon qu'elles étaient d'origine régionale ou issues de pays de colonisation.

Nul ne peut aujourd'hui contester sérieusement l'importance de la maîtrise de la langue française dans la double démarche d'acquisition d'une culture et de construction identitaire dans laquelle l'école républicaine a vocation à engager tous ses élèves, mais le principe

d'exclusion et de disqualification des autres langues (et cultures) est devenu obsolète : l'appartenance à des groupes sociaux différents, la pratique à la maison d'une autre langue que celle de l'école ne sont plus traitées par l'institution comme un risque pour la cohésion sociale, même si une telle prise de conscience ne résout pas automatiquement tous les problèmes posés par la diversité culturelle et linguistique au sein de l'école. Les recherches dans le domaine du bilinguisme ont montré que le fait d'avoir pour langue maternelle (ou première) une autre langue que le français ne constitue aucunement en soi un obstacle à l'apprentissage du français et, d'ailleurs, si le français est bien la langue de la République, il n'est pas obligatoirement la langue première de tous les français, car ce serait lui donner une base ethnique, ce qui est contraire aux principes de la République. A la question posée à un jeune du Nord-Pas-de-Calais : « *Quelle est ta langue maternelle ?* », la réponse fut « *J'ai deux langues maternelles, le français et l'arabe.* »

Entre une culture historiquement enracinée dans le monolinguisme et l'ouverture au plurilinguisme et au pluriculturalisme, il y a une étape majeure, celle de la reconnaissance par l'Etat, comme langues à part entière, des autres langues pratiquées. La création en 2001 de la Délégation à la Langue française et aux Langues de France²¹⁷ (DGLFLF) témoigne de cette évolution, de même que la création, dans la même dynamique, de nouvelles options de langues au baccalauréat, notamment parmi les langues dites de l'immigration ou régionales (Swahili, Lingala, Fulfuldé, Soninké, breton, alsacien, etc.). La légitimation du droit à une éducation en langue des signes pour les jeunes sourds par la loi du 11 février 2005 a ainsi donné lieu au projet d'une option au baccalauréat.

Pourquoi, dans ces conditions, la diversité linguistique et culturelle des élèves continue-t-elle souvent d'être vécue par les acteurs du système scolaire plutôt comme un *handicap* que comme une richesse ? Sans doute parce que le bilinguisme français arabe ou français soninké ne recouvre pas la même signification sociale que le bilinguisme français allemand ou français anglais. Certaines langues, coexistant sur un même territoire, peuvent occuper, pour des raisons historiques, un statut socio-politique minoré, voire dévalorisé, par rapport à d'autres²¹⁸. Et à cela s'ajoute le problème de la pauvreté, qui touche plus que d'autres des populations dont l'immigration a répondu à la quête de meilleures conditions de vie.

²¹⁷ La DGLFLF succède à la Délégation générale à la Langue française (DGLF), créée en 1989.

²¹⁸ Situation de diglossie.

Le problème qui se pose dès lors à l'école est de savoir comment intégrer de façon positive dans son fonctionnement la question de la diversité culturelle et linguistique de ses élèves, afin de favoriser leur réussite scolaire. Un principe peut guider l'action : tout rejet de cette *diversité* au nom de l'*intégration* ou de la maîtrise du français risquerait d'être contre-productif sur le plan psychologique et sur le plan cognitif.

Sur le plan psychologique, la langue première « *est à l'origine de la structuration du sujet* ²¹⁹ » et, avec elle, s'est construite une identité familiale qui devra être articulée à une nouvelle identité dans le processus d'adoption, à l'école notamment, d'une autre langue et d'une autre culture. La *mise au secret* de la première identité, qui peut se traduire par l'impression d'*oubli de la langue* (comme le déclarent souvent les jeunes eux-mêmes²²⁰), entraîne un sentiment de perte de la continuité identitaire et risque de compromettre les chances d'articulation entre les apprentissages scolaires et l'attachement aux origines familiales.

Sur le plan cognitif, c'est l'articulation de la langue parlée dans la famille et de la langue d'enseignement à l'école qui mérite réflexion. Parce que la langue première est aussi celle dans laquelle le sujet s'explique le monde, celle dans laquelle il se formule les problèmes²²¹, celle dans laquelle il s'approprie les règles de l'échange langagier, premières compétences métalinguistiques. Comment créer un contexte favorable à l'investissement de la langue d'école sans imposer un renoncement à la langue et à la culture de la famille ? Des ponts entre la culture familiale et la culture de l'école sont à rechercher, par exemple sous la forme d'activités impliquant distanciation et retour réflexif. Des activités de comparaison, de traduction, de synonymie, peuvent aussi constituer des médiations entre les deux langues. Le dossier présenté dans ce numéro ouvre de multiples perspectives d'action pédagogique.

²¹⁹ Franco Sinatra, cité par M-C. Yazbec Gonçalves Da Silva, dans le présent dossier, p.85.

²²⁰ Enquête menée par le sociologue Mamadou Sall, présentée dans le cadre du colloque « L'écho de ma langue », organisé par Tam Tam 59, les 18 et 19 décembre 2006, au Grand Palais de Lille.

²²¹ Dans les témoignages recueillis par l'enquête citée dans la note précédente, les adolescents interrogés expliquent qu'à l'école primaire, ils se traduisaient les énoncés mathématiques dans leur langue première pour mieux saisir le problème.

EDITORIAL 38 - LA SANCTION PEUT-ELLE TENIR COMPTE DES SINGULARITES INDIVIDUELLES ?

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Ecole et Justice – Quels partenariats pour protéger, éduquer, former ? » dirigé par Dominique Youf (CNFE-PJJ) et Jacqueline Puyalet (INS HEA)

N° 38, juillet 2007, p. 3-4.

L'Ecole et la Justice sont deux institutions distinctes, mais les territoires sur lesquels l'une et l'autre exercent leurs missions ne sont pas séparés par une frontière imperméable, qui aurait nom transgression, passage à l'acte ou délinquance. Le système scolaire, parce qu'il est aujourd'hui de plus en plus confronté à des comportements qui le perturbent, s'interroge sur son positionnement par rapport à la loi et à l'autorité ; la Justice, quant à elle, veut que les mesures de protection qu'elle prend, fussent-elles des rappels à la loi, voire des sanctions, soient d'abord éducatives. Entre les deux, un point de jonction ou un espace transitionnel : des dispositifs²²² pour assurer le relais entre des adolescents déscolarisés, engagés dans un processus de marginalisation sociale, et les structures des collèges de l'Education nationale.

Si la question de l'éducation est bien centrale pour les acteurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, celle de la loi, de son apprentissage et de son respect, est partie intégrante de l'acte d'enseigner. Albert Camus, dans le roman auquel il travaillait au moment de sa mort, en 1960, et dont le texte inachevé ne fut publié qu'en 1994 sous le titre *Le premier homme*²²³, en donne une illustration particulièrement intéressante²²⁴.

Pour avoir été insulté par un élève qui l'a appelé « *chouchou* » en classe devant ses camarades, Jacques Cormery, suivant la tradition, adresse à celui-ci l'injure rituelle « *la putain de ta mère* » qui entraînera les deux protagonistes au « *champ vert* » : « *C'est là*

²²² Classes relais.

²²³ Editions Gallimard, Cahiers Albert Camus 7, NRF, 1994

²²⁴ Première partie : Recherche du père ; chapitre 6bis : L'école ; pp.143-149.

qu'avaient lieu les « donnades ». Les donnades étaient simplement des duels, où les poings remplaçaient l'épée, mais qui obéissaient à un cérémonial identique. Ils visaient en effet à vider une querelle où l'honneur d'un des adversaires était en jeu, soit qu'on eût insulté ses ascendants (...), soit qu'on eût déprécié sa nationalité ou sa race... » L'affrontement se terminera par un crochet placé par Jacques sur l'œil droit de l'offenseur et par deux jours d'absence de celui-ci. Interrogé par le directeur de l'école, auquel se sont plaints les parents du blessé, Jacques, qui reconnaît s'être battu, est puni d'une semaine de piquet et menacé d'exclusion en cas de récidive. Son instituteur, Monsieur Bernard, commence par déclarer « Vous êtes punis tous les deux. C'est régulier. » Puis il ajoute en se penchant affectueusement vers l'enfant « Dis donc moustique, on ne croirait pas à te voir que tu as un tel crochet ! »

N'y a-t-il pas contradiction, de la part de l'enseignant, à légitimer dans un premier temps la sanction (car la blessure à l'œil aurait pu être plus grave), pour ensuite valoriser le duel d'honneur ? On pourrait sans doute voir dans cette attitude un conflit de loyautés, celle de la loi scolaire et sociale qui interdit de faire justice soi-même et celle de l'honneur personnel qui exige que l'affront soit lavé. Mais Albert Camus n'est pas Corneille, et ce n'est assurément pas *Le Cid* qui se rejoue dans ce récit. En revanche, on peut faire l'hypothèse que ce que Monsieur Bernard nous dit, c'est que ce qui importe dans la sanction, c'est plus la manière dont elle est appliquée que le degré de contrainte qu'elle impose. On pourrait aussi voir, dans ce compromis somme toute discutable de l'instituteur avec la règle, émerger l'idée que le rapport à la loi de la communauté que construit chaque individu dépend de la structure subjective et culturelle qui le caractérise et peut-être même des scénarios interactifs qui se déroulent entre cet individu et son environnement. Jacques a perdu son père à la guerre, Monsieur Bernard l'a faite et a survécu : « *Moi, j'ai fait la guerre avec leurs pères et je suis vivant. J'essaie de remplacer ici au moins mes camarades morts. Et maintenant, si quelqu'un veut dire que j'ai des « chouchous », qu'il parle !* » Dans cette situation complexe où père et instituteur s'incarnent dans une même personne et où cette confusion est source de violence, le rappel à la loi prend une forme appropriée qui « *fit monter un flot de tendresse au cœur du condamné.* »

EDITORIAL 42 - FONCTIONNEMENT, BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS ET « MEDIATION ACCEPTABLE »

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Médiation enseignement apprentissage » dirigé par Isabelle Vinatier (Université de Nantes) et Jeanne-Marie Laurent (INS HEA)

N° 42, juillet 2008, p. 3-4.

La médiation, c'est l'Ecole. Mais s'il est aujourd'hui un sujet sensible et même polémique, c'est bien l'existence d'élèves dont les difficultés ou le refus d'apprendre mettent en échec la relation médiatrice qui, en s'instaurant entre l'enseignant et l'apprenant, rend possible à la fois la construction d'un rapport au savoir et l'appropriation de savoirs. Les enseignants sont en effet, comme les parents d'ailleurs, autant de médiateurs qui interagissent avec l'enfant/élève et permettent le développement de ses processus mentaux. Or l'explication fixiste ou défectologique qui consistait à attribuer ces problèmes à des limites constitutionnelles, inscrites dans la nature, ne peut plus être retenue, car les apports de Vygostki ont mis en lumière le rôle essentiel des interactions sociales sur le développement des compétences cognitives.

La scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire, devenue la règle depuis la loi du 11 février 2005, a sans aucun doute accéléré le mouvement par lequel l'école a entrepris d'interroger ses modes de pensée et de fonctionnement. Partant de l'hypothèse de *l'éducabilité* et des capacités de conceptualisation de toute personne, il s'agit moins désormais de se focaliser sur les facultés cognitives, sensorielles ou mentales déficientes que de créer les conditions de leur restauration en formant des *environnements facilitants*. Les déficits initiaux qui peuvent caractériser des personnes ne structurent pas directement leur fonctionnement et donnent lieu pour chacune d'entre elles à des destins variés, pour aboutir à un éventail très large de situations individuelles. C'est que le développement psychique et psychologique procède d'une structure globale et non pas d'éléments qui seraient

juxtaposés les uns aux autres. Les particularités individuelles que l'on a tendance à isoler en termes de *déficiences* se trouvent intégrées dans ce développement, c'est-à-dire qu'elles peuvent être plus ou moins compensées par un fonctionnement psychique réorganisé autour d'autres potentialités perceptives ou cognitives. Leur impact réel sur la personne dépend en grande partie de la qualité de l'environnement, c'est-à-dire des *médiations* parentales, éducatives et pédagogiques dont elle aura pu bénéficier (climat affectif, aides aux apprentissages et à la scolarisation). On voit l'intérêt qu'une telle approche peut avoir en termes d'action pédagogique.

Les difficultés rencontrées par un élève handicapé au cours de sa scolarité sont à analyser en termes d'*obstacles* constitutifs d'une *situation de handicap*. Cette *situation* résulte des interactions entre les caractéristiques singulières de cet élève et les contraintes de l'environnement scolaire dans lequel il est immergé. C'est l'identification des obstacles rencontrés dans la situation d'apprentissage qui permet de déterminer les *besoins éducatifs particuliers* : un élève rencontre un obstacle dans ses apprentissages ou dans sa scolarité, il en résulte un besoin d'aide, c'est-à-dire de *médiation*, qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier. Celui-ci n'est donc pas constitué préalablement à la situation d'enseignement, il est le produit des interactions qui la caractérisent.

La *médiation*, définie comme l'ensemble des aides qu'une personne peut proposer à une autre pour lui rendre un savoir accessible, consiste à la fois à faire prendre conscience de l'écart et à aider à franchir la distance qui sépare : comment l'enfant aveugle, qui fait ses premiers pas, trouvera-t-il le courage de se lancer, quand la figure rassurante de l'adulte qui tend les bras n'est pas visible ? Pour que l'aide devienne médiation, il faut qu'elle soit *acceptable* par celui ou celle à qui elle est destinée. Dans cette perspective, il est essentiel de se demander comment configurer les pratiques d'évaluation pour qu'elles puissent jouer pleinement le rôle médiateur qui est le leur, en s'inscrivant dans une dynamique de coopération et d'accompagnement et en évitant le risque d'être reçues comme une violence symbolique sans lendemain.

EDITORIAL 52 - LES NAUFRAGES DE L'ENSEIGNEMENT INVISIBLE...

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Enseigner et apprendre en Segpa » dirigé par Roland Goigoux (Université de Clermont-Ferrand) et Daniel Beauvais (INS HEA)

N° 52, janvier 2011, p. 3-4.

Si les Segpa n'existaient pas, il faudrait les inventer, déclarait la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire²²⁵ le 20 janvier 2000, dans le cadre du colloque organisé à la Sorbonne à l'occasion de la « *Journée nationale des Segpa* ». Dès leur naissance, à partir de la transformation des SES²²⁶, la circulaire fondatrice du 6 février 1989 fixait très clairement les objectifs à atteindre : « *Les SES et les EREA ont toute leur place dans l'ensemble des formations du second degré et constituent l'une des voies visant à l'acquisition par les jeunes d'une formation et d'une qualification leur permettant une insertion professionnelle au niveau V. Dans cet esprit, les SES deviennent de véritables sections d'enseignement général et professionnel adapté.* » Depuis cette date, on ne compte pas moins de cinq circulaires destinées à ajuster et à préciser le fonctionnement et les modalités d'enseignement de cette structure : décembre 1990, juin 1996, juin 1998, septembre 2006, avril 2009. Si l'on a pu dire jadis que « *les équipes qui travaillent dans ce secteur (sont) trop souvent oubliées* »²²⁷, l'abondance des textes réglementaires a prouvé qu'elles étaient et sont toujours au centre des préoccupations des responsables du système éducatif.

Les résultats de l'enquête PISA 2009²²⁸, la première d'un nouveau cycle triennal d'évaluations, publiés le 7 décembre dernier, justifient pleinement cette attention quand se trouve mis en évidence, pour la France, une dichotomie de plus en plus accentuée au fil du temps entre les performances des meilleurs élèves et celles de plus faibles. Face à l'écart qui se creuse entre les élèves qui réussissent et ceux qui n'acquièrent pas les compétences

²²⁵ Madame S. Royal.

²²⁶ Sections d'enseignement spécialisé, créées en 1965.

²²⁷ Annonce du colloque du 20 janvier 2000 à la Sorbonne.

²²⁸ Programme international pour le suivi des acquis des élèves - OCDE

attendues, en quoi une structure spécifique comme la Segpa est-elle une réponse pertinente ? Et quelle place peut être la sienne dans un environnement d'éducation inclusive ?

On s'accorde en général à reconnaître que les difficultés rencontrées par les élèves de Segpa ne sont pas de nature différente de celles des autres collégiens, même si l'on doit admettre qu'elles sont significativement plus marquées, notamment en français et en mathématiques. C'est pourquoi il est assurément vain d'attribuer ces difficultés à ceux qui les rencontrent et d'en faire un élément de caractérisation justifiant leur orientation dans une filière dite *adaptée*. Ce type d'approche tautologique consistant à dire d'un élève qui manifeste de la lassitude dans ses apprentissages qu'il serait *fatigable*, voire atteint d'un syndrome de fatigue chronique²²⁹ (SFC) ou d'un déficit attentionnel moteur et/ou perceptif ²³⁰(DAMP), détourne l'attention de « *l'analyse de l'activité, dans ses relations avec la structure des situations offertes et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place cette activité.* »²³¹ (G. Vergnaud 2004). En privilégiant la focalisation sur les difficultés, voire les dysfonctionnements personnels de l'apprenant, il occulte les obstacles qui peuvent procéder de la situation d'apprentissage et du *contrat didactique*²³².

Ces élèves *en difficulté de lecture* sont peut-être tout simplement ceux qui n'ont pas acquis des compétences que l'Ecole évalue sans les avoir enseignées explicitement, ils apparaissent alors comme les *naufragés* de l'enseignement *invisible* de la compréhension et de la régulation de la compréhension, à qui l'occasion n'a pas été donnée de prendre conscience et d'apprendre à contrôler leurs propres stratégies. Pris ensuite dans « *la spirale de l'Effet Mathieu* »²³³, en référence au passage de la Bible où il est dit que les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent, ces lecteurs *faibles compreneurs* fréquentent très peu l'écrit, ce qui tend à accroître très rapidement et très fortement l'écart de compétences qui les sépare des meilleurs lecteurs, grands consommateurs de textes en tous genres. Afin d'éviter que le système éducatif ne contribue au processus de *production sociale* des incapacités (Fougeyrollas), il s'agit aujourd'hui d'élargir à tous les élèves la voie ouverte par les

²²⁹ Ce syndrome a été identifié dans les pays anglo-saxons au milieu des années 1980. L'Organisation mondiale de la santé le considère comme une maladie neurologique.

²³⁰ Ou ADD/ADHD (*Attention deficit hyperactivity disorder*). Diagnostic souvent posé dans le contexte suédois (Claes Nilholm et Christer Hakanson, *La nouvelle revue de l'AS*, 2003, n° 22, p.50.

²³¹ *La nouvelle revue de l'AS*, n° 27, p.8.

²³² Article de Christophe Roiné, dans ce dossier.

²³³ Cité par F. De La Haye-Nicolas et Nathalie Bonneton-Botté dans ce numéro.

chercheurs et les praticiens vers un enseignement explicite de *l'apprendre*, centré sur les activités de métacognition, les opérations intellectuelles qui sous-tendent une compréhension efficace et les procédures et les stratégies impliquées dans l'apprentissage.

LES VIOLENCES A L'ECOLE (dossier NRAS)

Dirigé par

Hervé Benoit

Agrégé de l'université, INS HEA

et

Yves Montoya

Université Bordeaux Segalen

Observatoire international de la violence à l'école

- Travaux issus des universités de Bordeaux, de Bourgogne, de Lyon Lumière, de Laval (Québec), du Québec, de Cergy-Pontoise, de Paris 8 et de l'INS HEA.

- contributions professionnelles de la Fédération des autonomes de solidarité laïque, de l'inspection générale de l'Education nationale et de l'Inecat.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 53, mai 2011, p. 5-194.

Editorial – Questionner la validité d'une approche étiologique des comportements de violence

Contre les violences, la parole serait la meilleure réponse, le rempart le plus efficace. Une telle assertion ne relève pas d'un irénisme irresponsable, tant vilipendé par les détracteurs du *pédagogisme*, auxquels la presse a pu naguère donner l'onction médiatique²³⁴. Ce n'est pas verser béatement dans l'écoute des élèves, voire pire encore, dans la compréhension démagogique de leurs *problèmes*, que de promouvoir, face la montée de toutes les formes de violence, à l'école et ailleurs, une parole collective, construite, réflexive, *tutélaire*, étayée

²³⁴ Robert Redeker, *Le Figaro*, 8-9 janvier 2005, « La pédagogie contre le pédagogisme » et <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/LEFIGARO.pdf>

par des fonctionnements institutionnels lisibles et structurés, forte de la conscience de son pouvoir mais aussi et surtout de sa fragilité.

Fragilité de la parole, parce qu'elle souvent inaudible, dans l'immédiateté de l'agression, de ceux qui agissent sous l'empire de la pulsion et qui sont souvent d'ailleurs incapables *a posteriori* d'expliquer les raisons de leurs actes ou de reconnaître la souffrance de leurs victimes. Mais fragilité aussi de la sanction, brandie par les adeptes de la restauration de l'autorité, qui, lorsqu'elle fonctionne comme une *histoire sans paroles*, se contente de renvoyer une réponse sociale négative, au risque de détériorer le climat scolaire en induisant des vécus persécutifs et d'altérer ainsi durablement les relations interpersonnelles de réciprocité²³⁵. Force de la parole, qui, dans le processus développemental, joue un rôle important pour permettre à l'enfant d'apprendre à contrôler et à réguler son agressivité, à différer la satisfaction de ses désirs ; force du langage de la responsabilité, comme l'a montré la pédagogie institutionnelle, qui permet de sortir de l'omnipotence du *jet de mots*, c'est-à-dire de l'injure, qui est la forme verbale de la violence.

Même si elles n'utilisent pas les mêmes mots, la psychopathologie et la sociologie se rejoignent, par les voix respectives de Grégory Michel²³⁶, qui propose de « *favoriser le développement des compétences psychosociales des enfants et des parents tout en potentialisant les ressources contenues dans l'environnement scolaire et social de la famille* » et de Jean-Marc Dutrénit, professeur à l'université de Lille 3, pour qui il est essentiel de développer « *la compétence sociale de l'élève (...) parce qu'elle médiatise les apprentissages* »²³⁷ et lui permet de s'intégrer de façon positive (coopération), plutôt que de s'inscrire de façon négative (affrontement) dans les échanges sociaux.

La mise en place d'actions de prévention des violences, dont le besoin ne fait plus débat, et de réponses appropriées à un phénomène qui décourage tant d'enseignants et dont personne ne songe plus à contester la réalité scolaire et sociale, passe assurément par la formation de tous les personnels et responsables éducatifs impliqués. On peut penser que c'est dans une telle logique qu'intervient la proposition, exprimée par Eric Debarbieux dans

²³⁵ Jean-Marc Dutrénit, « Evaluer et stimuler les élèves », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 32, janvier 2006, p. 14.

²³⁶ Voir son article dans le dossier de ce numéro.

²³⁷ *Ibidem*, p. 10.

un rapport²³⁸ rendu le 12 avril dernier, de réunir une « Conférence nationale sur la formation initiale des enseignants » et de créer un « Haut conseil à la formation »²³⁹.

Le renforcement la formation des personnels sur les violences n'est à l'évidence pas séparable du développement de l'approche scientifique de toutes les formes qu'elles peuvent prendre (du *Happy Slapping*²⁴⁰ aux jeux d'agression), mais il est aussi indissociable d'une analyse historique et épistémologique qui tienne compte de la variabilité comme de la relativité des critères d'acceptabilité des comportements au regard des époques, des sociétés et des cultures. Dans une telle perspective, il faudra bien s'interroger sur l'isomorphie entre le système de résistance opposé par les élèves à toutes formes d'encadrement de la satisfaction immédiate du désir, à toute unité assujettissante (culturelle, scolaire, sociale), à toute forme stable (linguistique, éthique), et le fonctionnement du néolibéralisme économique, qui au *laissez faire, laissez passer* des physiocrates a substitué un *consommer sans entraves*, dans lequel se dissolvent la conscience et la parole critiques.

Présentation du dossier

La mobilisation autour de la violence scolaire atteint un niveau sans précédent : à l'heure où s'achève la 5^{ème} conférence mondiale sur la violence à l'école (Mendoza, Argentine), au moment où des enquêtes d'ampleur sans égale sont publiées notamment en France, et où les pouvoirs publics transforment cette problématique en grande cause nationale, il nous semble indispensable de dresser un bilan sur les nombreuses dimensions que ce sujet interroge. Ce dossier fait le point sur la question sensible et complexe des violences à l'école en s'appuyant sur les recherches les plus récentes en France et au plan international. Des spécialistes de champs disciplinaires variés (sciences de l'éducation, psychologie, droit, pédagogie) font porter leurs analyses sur les divers aspects de cette problématique, tant dans le domaine des politiques publiques que dans celui des réponses qui peuvent être

²³⁸ Rapport intitulé « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école », rendu à Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale.

²³⁹ *Le Monde*, mardi 3 mai 2011, p.13.

²⁴⁰ Le *happy slapping* ou *vidéolynchage* consiste à filmer l'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable.

apportées par les professionnels. La richesse de ces points de vue, d'ancrage différents, souvent complémentaires, est la marque de l'originalité et de l'intérêt de ce numéro. Conçu dans une logique d'approches plurielles, cet ouvrage se veut stimulant par la remise en cause des dogmes réducteurs ordinaires pour mieux connaître et prévenir les phénomènes de violences scolaires. De la violence à l'école dans son histoire aux *Etats généraux de la sécurité à l'école*, qui se sont tenus en France en avril 2010 et dont les récentes *Assises nationales sur le harcèlement à l'école* des 2 et 3 mai derniers constituent le prolongement, ce dossier spécial a pour objet d'éclairer les différentes facettes de la *nébuleuse* violence à l'école.

Eric Debarbieux et **Yves Montoya** présentent, dans le premier article²⁴¹ de ce dossier, les premiers grands enseignements de l'enquête menée en toute indépendance, avec le concours technique de la DEPP²⁴², dans un échantillon représentatif de 157 écoles dans 8 académies. Jamais auparavant une telle représentativité nationale et académique n'avait été atteinte. Le but de cette enquête est de mettre en lumière l'expérience victimaire d'enfants d'écoles élémentaires. L'un des premiers constats d'importance est celui d'un regard très positif des élèves de primaire sur leurs écoles, même si l'un des aspects les plus intéressants de l'enquête est aussi de faire apparaître le poids des combinaisons de violences, ou de *microviolences*, que l'on pourrait considérer isolément comme ordinaires.

Aux yeux de **Claude Lelièvre** et de **Francis Lec**, historien et juriste, la violence scolaire n'est pas à considérer comme un phénomène nouveau ou récent, mais comme un fait qui a toujours existé, indépendamment de l'origine sociale des élèves ou du climat social d'une époque. Il convient néanmoins aujourd'hui de prendre en compte la souffrance spécifique de l'enseignant victime et d'y apporter des réponses juridiques et institutionnelles pertinentes et réalistes. La violence ne doit pas en effet être pensée simplement comme une cause de détérioration du climat qui règne à l'école. Elle en est aussi, souvent, la conséquence.

Partir du climat scolaire, l'analyser, définir les conditions de son instauration, de son amélioration, sont les préalables d'une prévention de la violence scolaire. C'est précisément une définition du climat scolaire, comme concept représentatif de l'ensemble des réalités de

²⁴¹ Cet article s'appuie sur le rapport réalisé par l'Observatoire International de la Violence à l'école (Auteur : Eric Debarbieux) pour le compte de l'UNICEF France.

²⁴² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Éducation nationale.

l'établissement, et une approche des indices qui permettent de le caractériser qu'apporte **Georges Fotinos**, non sans avoir examiné les politiques, sécuritaires ou préventives, qui ont prévalu face à la violence scolaire au cours de ces trente dernières années. Selon lui, force est de constater que deux grands types de modèles explicatifs président aux réponses à la violence scolaire aujourd'hui : soit des réponses d'ordre sécuritaire faisant de l'élève un unique responsable, soit des réponses à vocation préventive, tendant à rechercher les causes endogènes ou exogènes de cette violence. Cette seconde dimension de l'analyse participe de l'approche en terme de « *climat scolaire* ». Il s'agit là d'un outil permettant une mesure objective, non plus centrée sur des responsables, mais sur l'identification de problèmes et la recherche de solutions par et pour la communauté éducative.

Pour autant, le milieu scolaire n'échappe pas à la recrudescence chez les élèves des conduites à risques, qui s'actualisent plus particulièrement à travers les jeux d'agression. Cette violence *ludique-récréative* est abordée par **Grégory Michel**, qui s'appuie sur une discussion autour des profils des auteurs et des victimes pour aborder les conséquences psychopathologiques sous l'angle d'une approche préventive s'inscrivant dans le cadre de la promotion de la santé. Parmi les facteurs de risques, les données scientifiques disponibles ont permis de mettre en évidence à la fois des caractéristiques propres à l'enfant et des éléments de type psycho-environnementaux, mais elles font aussi apparaître le rôle déterminant de l'école en matière de développement, dès les premiers temps de la scolarisation, des compétences psychosociales des enfants et des parents, en prenant appui sur le potentiel des ressources scolaires et familiales.

Dans le registre d'expression des nouvelles formes de violences, **Catherine Blaya** analyse ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler la *cyberviolence*. En effet sont apparus entre les jeunes des comportements inédits liés aux nouvelles technologies de la communication. L'ère du numérique est porteuse de risques inconnus jusqu'alors et questionnent notamment les nouveaux rapports entre espaces publics et espaces privés ou encore les liens qui existent entre monde réel et monde virtuel. Dans cette note de synthèse internationale, l'auteur dresse un état des lieux sur les questions de définitions et de prévalence du phénomène. Elle fait le point le plus récent sur les conséquences chez les jeunes et interroge l'efficacité des programmes d'intervention actuels.

Rejoignant les débats d'actualité sur l'identité nationale et la laïcité **Jean-François Bruneaud** pose la question du poids de l'origine ethnique dans la perception du climat scolaire à travers la reconnaissance des identités culturelles et de leurs discriminations au sein de collèges de l'académie de Bordeaux.

Mais l'essentiel n'est-il pas de se donner les moyens de penser pédagogiquement le phénomène de la violence dans l'école, afin de pouvoir construire les réponses possibles à lui apporter ? Cette entreprise, dans laquelle s'engage **Philippe Meirieu**, en s'appuyant sur une recension des approches théoriques de la violence scolaire depuis les années 1970, le conduit à explorer les voix par lesquelles il sera possible à l'école de « *repandre le parole pour combattre la violence* » : les paroles de l'institution, des éducateurs et des adultes, dans un cadre d'action structuré par le triptyque « *différer, symboliser, stabiliser* » deviennent ainsi pour eux les moyens de s'ériger en figures tutélaires, capables de tenir la violence à distance.

Il est clair que les formes institutionnelles que peut revêtir la prévention de la violence sont un élément déterminant du succès des politiques dans ce domaine. Ainsi **Claire Beaumont** présente-t-elle une analyse du déploiement, au **Québec**, de programmes de prévention universelle, basés sur une définition commune au service de la construction d'un réseau de « *partenariat communautaire* ». Ces programmes d'intervention, distincts des programmes d'éducation, et mis en oeuvre à l'initiative des milieux scolaires pour tous les élèves, ont pour but d'aider les jeunes à développer leur compétence sociale et à mieux gérer leur agressivité. Ils ne sont pas cependant exclusifs d'actions plus ciblées en direction d'élèves présentant des troubles du comportement. Les modalités du *leadership* au sein de l'établissement restent un facteur important de réussite de l'ensemble de ces projets, l'accent étant mis sur les conditions d'implantation des ces programmes dans une logique de prévention précoce.

La formation des enseignants, tant initiale que continue, en matière de réponses aux comportements violents est l'une des conditions et sans doute l'une des clés de l'efficacité de l'action. Toujours au **Québec**, **Nancy Gaudreau** part du constat de la carence avérée de la gestion des élèves en difficulté dans la formation initiale des enseignants, générant chez eux un fort risque d'épuisement professionnel et un impact négatif sur la réussite des élèves. Sa

contribution souligne l'importance de leur apporter une formation de qualité, capable de les amener à s'ouvrir à de nouvelles pratiques d'intervention.

C'est dans le même esprit que **Magdalena Kohout-Diaz** propose de renoncer à réduire les violences scolaires à des troubles neurologiques ou de la santé mentale des élèves. Le rôle de l'école ne consiste pas en effet à ses yeux à servir d'auxiliaire aux services de dépistage et de diagnostic des troubles comportementaux, mais à retrouver sa vocation première qui est d'en prendre soin, en tenant compte de l'interdépendance de tous et de la vulnérabilité potentielle de chacun. Ainsi se dessinent une logique et une éthique du *care*, soucieuses des singularités humaines, à travers des pratiques aujourd'hui « *invisibilisées* », celles par exemple des personnels d'accompagnement, auxiliaires de vie scolaires et emplois de vie scolaires. De là s'ouvre un nouveau champ d'action où le *care*, comme élément clé du processus éducatif, peut contribuer à mettre en œuvre efficacement la différenciation pédagogique et la prévention des violences scolaires.

Bruno Robbes se demande lui aussi si l'on n'attribue pas un peu hâtivement les comportements violents observés chez de nombreux élèves au syndrome neurocomportemental des TDAH²⁴³, au lieu de prendre en compte l'environnement éducatif et pédagogique dans lequel ils évoluent. Un tel questionnement le conduit à approfondir la notion d'autorité éducative, à dégager les savoirs d'action que les enseignants développent pour l'exercer et à montrer en quoi la pédagogie institutionnelle leur permet, qu'ils soient spécialisés ou non, de se doter de ces savoirs et de les rendre opérationnels dans des dispositifs pédagogiques.

Une autre pratique, relatée et analysée par **Jean-Pierre Klein**, à partir d'une expérience menée dans un collège d'Asnières, consiste à travailler sur la transmutation de la violence de l'acte en violence de l'imagination, grâce à des ateliers d'écriture conduits auprès d'adolescents dits violents. Les exemples de textes produits dans ces ateliers par ces élèves montre que le détour par la création lorsqu'il est structuré peut conduire à une amélioration de leur estime de soi et une valorisation d'eux-mêmes à travers leurs productions.

Constatant que les savoirs d'expérience des éducateurs, pourtant concernés au premier chef par les manifestations de violence, restent confidentiels faute de diffusion, **Yves Jeanne** a

²⁴³ Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

recueilli après d'eux des récits d'épisodes de violence extrême, auxquels ils ont été confrontés dans leur pratique professionnelle. L'analyse de ce corpus lui permet de caractériser trois types de positionnements professionnels face à la violence à travers trois logiques d'action : appréhender la violence, atermoyer et subir la violence.

Enfin, **Gilles Boudinet**, dans une perspective philosophique qui rencontre les analyses de Gilles Deleuze et de Félix Guattari, montre que la violence des jeunes à l'école ne relève plus d'une *contre-culture* de nature contestataire, mais d'une *transe-culture*, dominée par le rejet de toute forme, donc de toute formation et de tout statut de sujet en formation. Cela ne signifie pas que ces élèves aient adopté d'autres formes culturelles que celles que leur propose l'école et auxquelles il lui suffirait de s'adapter. Mais bien plutôt que ces élèves sont en fait rétifs à toute forme, que l'unité par essence formatrice de la forme leur est inaccessible parce qu'ils ne peuvent plus lui donner sens.

Mettre à portée les débats et enjeux scientifiques, témoigner d'expériences de terrain, éclairer et participer au débat démocratique concernant un sujet qui est forcément piégé sont les principes directeurs de ce dossier de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.

EDITORIAL 56 - QUE LA SINGULARITE AIT DOIT DE CITE FACE AU FANTASME DE LA STANDARDISATION DE L'APPRENANT...

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Adolescence et décrochage : prévenir et répondre » dirigé par Marie-Anne Hugon (Université Paris Ouest Nanterre La Défense) et Danièle Toubert-Duffort (INS HEA)

N° 56, janvier 2012, p. 5-6.

Articuler le « faire apprendre » et le « faire grandir » ou les dissocier en les opposant apparaît comme l'enjeu sous-jacent au problème du décrochage scolaire à l'adolescence.

Enjeu philosophique et éthique tout d'abord, si l'on convient avec Hannah Arendt que « *la pluralité est la condition de l'action humaine, parce que nous sommes tous pareils, c'est-à-dire humains, sans que jamais personne soit identique à aucun autre homme ayant vécu, vivant ou encore à naître* »²⁴⁴. C'est l'élève qui apprend ; c'est le sujet adolescent qui grandit parce qu'il est confronté à la question « Qui es-tu ? » et qu'il devient capable d'y répondre. Est-ce le rôle du collège de l'aider dans ce difficile processus d'autonomisation, tout en respectant la singularité de sa subjectivation ? Les avis des enseignants sont partagés, mais les jeunes sont unanimes à exprimer l'aspiration à être reconnus comme adolescents en train de *grandir*, et non plus seulement en tant qu'élèves, soumis à évaluation, notation et orientation, particulièrement lorsqu'ils sont en difficulté scolaire. Accepter que l'habit d'élève recouvre des individualités particulières, voire perturbantes, que la différence ait droit de cité, face au fantasme de l'apprenant standardisé, suppose une rupture collective des représentations à laquelle il n'est pas certain que soit prêt le monde enseignant.

Enjeu institutionnel et pédagogique ensuite, car sur l'échelle d'estime de soi²⁴⁵, c'est le *Soi scolaire*, celui qui renvoie aux représentations des comportements et des performances que le sujet a de lui-même, qui souffre le plus de dévalorisation, lorsque les résultats scolaires ne sont pas au rendez-vous. Une posture accueillante et bienveillante de l'ensemble de l'équipe éducative ne serait-elle pas en mesure d'instaurer un climat de confiance, où pourrait éclore ce sentiment de compétence sans lequel, selon Jérôme Bruner, l'apprenant ne développe pas la capacité à affronter l'obstacle cognitif²⁴⁶, mais se bloque et se décourage à la moindre difficulté ? Qu'il s'agisse de mentorat, de tutorat ou d'étayage, si fait défaut l'accompagnement par un médiateur pour franchir la zone de déséquilibre qu'implique toute démarche d'apprentissage et pour parvenir à la réorganisation des nouveaux modes de fonctionnement cognitif, l'apprenant risque de se sentir dévalorisé par ce qu'il percevra comme un échec. Pour prévenir cette angoisse de l'échec, on peut imaginer de proposer un cadre sécurisant dans lequel l'élève n'ait pas le sentiment que *tout ce qu'il pourra produire pourra être retenu contre lui*, avant que ne tombe le couperet du *verdict* scolaire.

²⁴⁴ H. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, coll. « Pocket-Agora », 1983, p. 92.

²⁴⁵ *Echelle Toulousaine d'Estime de Soi*, 1994, citée par Hervé Cellier, dans ce dossier (note 24).

²⁴⁶ Floriane Buvat et Christiane Montandon, « En quoi les principes fondamentaux de l'école Decroly permettent à l'établissement d'éviter que se pose la question du décrochage scolaire », dans ce dossier.

Enjeu professionnel enfin, tant il est avéré que le *malaise* identifié dans le corps enseignant n'est pas sans rapport avec cette situation de crise pédagogique, marquée par la démotivation et le décrochage (intérieur et extérieur), que vivent les professeurs. Lorsque la renarcissisation²⁴⁷ des élèves passe par l'organisation d'un travail collectif des enseignants, qui leur permet de sortir de leur isolement et de s'engager dans des projets innovants, les apprenants et leurs pédagogues renouent entre eux le lien social qui s'était, un moment, sinon rompu, du moins rigidifié.

Question politique en dernier ressort, quand déscolarisation et délinquance sont si souvent rapprochées dans les discours médiatiques officiels, induisant dans le grand public une vision restrictive²⁴⁸ du décrochage scolaire, que la plupart des établissements scolaires et des associations périscolaires estiment contre-productive.

LES EGPA ET LE HANDICAP : ENTRE RISQUE DE SEGREGATION ET CHANCE D'INCLUSION (article)

Hervé Benoit

***Revue du C.E.R.F.O.P.*, dossier « Relations et coopérations entre structures adaptées et dispositifs d'inclusion ».**

N° 26, décembre 2011, p. 47-54

Les circulaires de 1989 et de 1990, confirmées par celles de 1996 et de 1998, puis de 2006 et de 2009 ont fait sortir les publics d'élèves des enseignements généraux et professionnels adaptés (EGPA) du champ du handicap, d'abord au titre de la loi de 1975, puis au titre de celle du 11 février 2005. Aujourd'hui cependant, ces structures sont paradoxalement devenues des lieux privilégiés de scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés. Dotées d'un personnel spécialisé constitué d'enseignants du premier degré, titulaires d'un

²⁴⁷ Fanny Salane, « Réussite pour tous : un dispositif qui fait (aussi) du bien aux enseignants », dans ce dossier.

²⁴⁸ Muriel Epstein, « L'état des lieux de la recherche sociologique sur la thématique des pratiques institutionnelles et pédagogiques de prévention et de remédiation au décrochage scolaire », dans ce dossier.

CAPA-SH dans l'option F, et d'une culture partagée de l'adaptation scolaire, les EGPA apparaissent, dans le cadre par exemple du dossier du numéro 52²⁴⁹ de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dirigé par Roland Goigoux et Daniel Beauvais, comme un véritable laboratoire pédagogique, où s'expérimente la capacité du système éducatif à lutter contre les exclusions et à prévenir les décrochages. C'est la raison pour laquelle les CDAPH²⁵⁰ considèrent de plus en plus souvent qu'ils constituent un dispositif approprié de réponse aux besoins éducatifs particuliers de jeunes handicapés.

Une telle évolution est-elle conforme à la lettre et à l'esprit de la loi de 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » ? Quelles sont les conséquences des pratiques d'orientation qui l'accompagnent ? Quelle place peuvent occuper les EGPA dans un contexte d'éducation inclusive et d'accessibilité généralisée à la diversité de tous les élèves ? Quelle articulation peut être envisagée avec les unités d'enseignement (UE) et les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis²⁵¹) ? Autant de questions concrètes qui se posent aux enseignants et aux responsables du système éducatif, auxquels il est urgent de proposer des pistes de réponses.

Le croisement de trois angles d'analyse permet d'élucider certains points obscurs et d'apporter un éclairage au problème posé par le rôle des EGPA dans le développement de l'inclusion scolaire. Après avoir clarifié le contexte réglementaire et juridique relatif à l'orientation des élèves handicapés en EGPA, on analysera ce que l'on peut appeler les ambiguïtés structurelles du dispositif des enseignements adaptés pour enfin caractériser les différentes pratiques d'orientation au regard du principe d'accessibilité généralisée, qui est le corollaire de la notion d'inclusion.

Aspects réglementaires, juridiques et institutionnels

Le fait que la loi du 11 février 2005 ne soit pas, comme celle de 1975, une loi sectorielle, concernant principalement, du côté des enfants et adolescents, le domaine de l'*Education*

²⁴⁹ Dossier intitulé « Apprendre et enseigner en SEGPA », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, janvier 2011.

http://laboutique.inshea.fr/boutique/fiche_produit.cfm?ref=N52&type=31&code_lg=lg_fr&num=11

²⁵⁰ Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, instaurées par la loi 2005-102 du 11 février 2005.

²⁵¹ Unités localisées pour l'inclusion scolaire, circulaire 2010-088 du 18-6-2010.

spéciale, mais qu'elle soit transversale à l'ensemble des services de droit commun, et notamment au service public d'éducation, continue de poser au niveau académique un certain nombre de problèmes liés à la délimitation du champ des compétences et de l'autorité au regard de l'orientation des élèves. Ainsi l'instauration de la CDOEA (commission départementale d'orientation des enseignements adaptés), présidée par l'inspecteur d'académie DSDEN²⁵², à côté de la CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées), rattachée à la MDPH et indépendante des responsables académiques, pourrait laisser penser que la première est aujourd'hui seule compétente pour l'orientation et l'affectation des élèves, handicapés ou non, dans les structures des enseignements généraux et professionnels adaptés (SEGPA²⁵³ et EREA²⁵⁴). Mais la CDOEA n'est pas un avatar de la CCSD, qui aurait été détachée de l'ancienne CDES mais dotée des mêmes attributions, et dont l'entière responsabilité serait passée entre les mains de l'autorité académique, elle est une *commission d'orientation de droit commun*, soumise à ce titre à la prééminence du principe d'accessibilité, c'est-à-dire concrètement tributaire des décisions de la CDAPH, dès lors qu'il s'agit de l'orientation d'un élève handicapé au sens de la loi.

Il est important de rappeler, pour clarifier le cadre d'action réglementaire, que le rôle et la compétence de la CDAPH ne se limitent pas à prononcer la scolarisation en milieu ordinaire d'un élève handicapé, à charge pour l'Education nationale de procéder à son orientation vers un établissement donné, mais qu'ils consistent au contraire, de la même façon que pour un établissement médico-éducatif, à indiquer le ou les établissements ordinaires capables de mettre en œuvre son projet personnalisé de scolarisation, c'est-à-dire de répondre à ses besoins éducatifs particuliers. En résumé, les compétences de la CDAPH, bien connues pour les établissements et services du secteur médico-social, ne s'arrêtent pas à la frontière de celles de l'autorité académique, sous laquelle est effectivement placée la CDOEA.

Il convient, pour le comprendre, de distinguer les deux expressions *prononcer l'affectation* et *se prononcer sur l'affectation*. Si la première est bien le fait de la CDOEA, la seconde concerne la CDAPH.

²⁵² Directeur des services départementaux de l'Education nationale.

²⁵³ Sections d'enseignement général et professionnel adapté.

²⁵⁴ Etablissements régionaux d'enseignement adapté.

Les deux articles suivants, le premier du Code de l'Education, le second du Code de l'Action sociale et des familles expriment clairement que la décision d'orientation de la CDAPH s'impose, y compris dans les établissements scolaires du milieu ordinaire :

1) Article L351-2 du Code de l'Education

La commission mentionnée²⁵⁵ à l'[article L. 146-9](#) du code de l'action sociale et des familles **désigne les établissements** ou les services ou à titre exceptionnel l'établissement ou le service correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent en mesure de l'accueillir.

La décision de la commission s'impose aux établissements scolaires ordinaires et aux établissements ou services mentionnés²⁵⁶ au 2° et au 12° du I de l'[article L. 312-1](#) du code de l'action sociale et des familles dans la limite de la spécialité au titre de laquelle ils ont été autorisés ou agréés.

Lorsque les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé font connaître leur préférence pour un établissement ou un service correspondant à ses besoins et en mesure de l'accueillir, la commission est tenue de faire figurer cet établissement ou service au nombre de ceux qu'elle désigne, quelle que soit sa localisation.

2) Article L. 241-6 du Code de l'Action sociale et des familles (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 art. 66)

I. - La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées est compétente pour :

1° **Se prononcer sur** l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son **insertion scolaire** ou professionnelle et sociale ;

2. - Désigner les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé et en mesure de l'accueillir.

²⁵⁵ La CDAPH.

²⁵⁶ Les établissements et services médico-sociaux.

Il résulte de ces deux articles que le pouvoir d'affectation de l'IA DSDEN est juridiquement subordonné au pouvoir d'orientation de la CDAPH. En ce qui concerne la jurisprudence relative aux obligations de l'Etat en matière de scolarisation, il convient malgré tout de mentionner que le recours déposé par une famille, dont l'enfant handicapé avait été scolarisé en milieu ordinaire, mais hors SEGPA, alors que la décision de la CDAPH l'indiquait expressément, n'a pas été pris en compte, le juge ayant considéré que la scolarisation était bien effective et l'obligation de l'Etat remplie. Mais il s'agissait d'un recours dit « liberté » (liberté de...), c'est-à-dire fondé sur le fait que le droit à l'éducation est une liberté fondamentale. Selon certains juristes, il est probable qu'un recours de type « droits sociaux » (droits à...) aurait abouti à une décision inverse. Dans ce domaine, la jurisprudence peut en effet varier en fonction des procédures choisies²⁵⁷. A l'avenir, les familles auront sans doute intérêt, dans cette situation, à se détourner du « référé-liberté », aux conditions d'engagement très exigeantes.

Les ambiguïtés structurelles du dispositif des enseignements adaptés

Nées en 1989-1990, de la transformation des SES (sections d'éducation spécialisée) créées en 1965, les SEGPA ont aujourd'hui 20 ans et leur fonctionnement a fait l'objet de deux ajustements, d'abord par les textes de 1996 et de 1998, puis par ceux de 2006 et 2009. Le 20 janvier 2000, à la Sorbonne, la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire²⁵⁸ déclarait que si les SEGPA n'existaient pas, il faudrait les inventer.

Ces structures sont pourtant directement issues du traitement ségrégatif de la difficulté scolaire dans le cadre de ce que l'on appelait *l'Education spéciale* et *l'AIS* (adaptation et intégration scolaires). Les classes de perfectionnement et les sections d'éducation spécialisée ont en effet longtemps servi à la filiarisation, voire à la relégation, dans des structures séparées, d'élèves en difficulté scolaire et issus de milieux sociaux défavorisés, sur la base de corpus de savoirs psychologiques et médicaux qui conduisaient à les ranger dans

²⁵⁷ Murielle Helgeson, MCF en Droit public, séminaire de recherche sur l'accessibilité, INSHEA, mai 2011.

²⁵⁸ « Journée nationale des Segpa », intervention de Madame Ségolène Royal.

la catégorie de la *débilité légère*²⁵⁹. Le poids du médical dans l'approche des processus d'échec scolaire, qui était prédominant alors, reste d'ailleurs aujourd'hui encore très important en France.

Même après que l'adoption en 1989 de la nouvelle nomenclature de la CIH²⁶⁰, qui remettait définitivement en question la définition française de la *débilité légère*, a déclenché la transformation des SES en SEGPA et entraîné la sortie des élèves qui y étaient orientés du champ du handicap²⁶¹, le processus de filiarisation des jeunes issus des milieux les plus défavorisés s'est poursuivi pour les élèves scolarisés dans les Segpa des collèges. Les inégalités sociales apparaissent de manière criante lorsqu'on compare, sur la base des catégories socio-professionnelles (CSP), les populations d'élèves de Segpa à celles des classes ordinaires de collège. L'article d'André Philip et ceux d'André Le Fur et Michel Toumoulin, publiés dans ce dossier « Handicap, difficultés scolaires, inégalités scolaires » du numéro 31 de *La nouvelle revue de l'AIS*, en apportent la confirmation. De même, une carte des Segpa ferait apparaître que les collèges où elles sont implantées sont très majoritairement situés dans les quartiers déshérités²⁶².

Il existe néanmoins une autre facette à cette dimension incontestablement discriminatoire, celle de l'accompagnement, voire de la protection, de publics d'élèves scolairement fragiles auxquels les enseignements adaptés peuvent donner les meilleures chances d'accéder au lycée professionnel et de parvenir à une qualification de niveau V (CAP, BEP) à l'issue de leur cursus d'études secondaires. S'il est vrai que plus de 60% des élèves de SEGPA accèdent au LP, se pose néanmoins les questions du décrochage d'un certain nombre d'entre eux avant la fin de leurs études et de la sortie sans qualification pour ceux qui échouent à l'examen. Peu de recherches universitaires se sont intéressées à ce problème, même si de nombreux mémoires professionnels l'ont pris pour sujet d'étude dans la cadre de la préparation du diplôme DDEEAS, et les statistiques nationales font cruellement défaut.

²⁵⁹ Jacqueline Gateaux-Mennecier définit la débilité légère comme « *le masque psychologique d'une réalité sociologique : la résistance ou la non adhésion aux normes culturelles de l'école* », *La débilité légère, une construction idéologique*, CNRS, 1990.

²⁶⁰ Classification internationale du handicap, adoptée par l'arrêté du 9 janvier 1989.

²⁶¹ H. Benoit, « Inégalités sociales et traitement ségréatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 31, novembre 2005.

²⁶² A titre d'exemple, en Seine-et-Marne, Provins (quartier Chambenoist) ou Montereau (Surville).

Dans le champ des sciences de l'éducation, on ne peut non plus omettre de mentionner les recherches universitaires menées depuis plus de 10 ans sur les diverses médiations pédagogiques susceptibles de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves des EGPA. Citons, à titre d'exemples, les nombreux travaux de Roland Goigoux, dont le premier rapport²⁶³, rédigé en 1998 et publié en 2000, a posé les termes du problème et tracé des pistes de réponses, ceux d'Isabelle Vinatier²⁶⁴, ceux de Brigitte Marin²⁶⁵, pour qui l'ENT peut constituer un contexte propice à « *l'économie des processus de bas niveau (qui) libère la capacité attentionnelle au profit des processus de haut niveau et facilite les opérations mentales impliquées par l'activité et le format des tâches assignés aux élèves.* », ceux de Daniel Beauvais et Jeanne-Marie Laurent, dont les films pédagogiques de la série Utopia-Egpa²⁶⁶ sont des ressources pédagogiques pour les enseignants, ceux enfin de Fanny de la Haye-Nicolas, Nathalie Bonneton-Botte, Isabelle Bloch, Sylvie Cèbe, Sophie Gobert, Nadia Hathed, Fanny Hermans, Isabelle Vercaemst, Patrice Renaud, Christophe Roiné, regroupés dans le dossier déjà mentionné « Apprendre et enseigner en SEGPA » du numéro 52 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dirigé par Roland Goigoux et Daniel Beauvais.

On ne peut que reconnaître l'intérêt et la qualité des recherches menées dans le cadre des Segpa, dont on a pu dire qu'elles constituaient un véritable « *laboratoire, où s'expérimente la capacité du système éducatif à lutter contre les exclusions*²⁶⁷ » ; il reste néanmoins que, face à l'écart qui se creuse entre les élèves qui réussissent et ceux qui n'acquièrent pas les compétences attendues²⁶⁸, on est en droit de se demander en quoi des structures séparées comme les EGPA, fondées sur le principe de l'éducation séparée de certains publics scolaires, peuvent constituer une réponse pertinente et quelle place peut être la leur dans un contexte d'éducation inclusive. La question se pose de manière d'autant plus prégnante que des chercheurs (Benoit et Boule 2001 ; Roiné 2011) contestent le caractère spécifique

²⁶³ *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Rapport de recherche réalisé à la demande de la DESCO – Ministère de l'Éducation nationale –, sept. 2000, Editions du CNEFEI

²⁶⁴ Dossier « Médiation, enseignement-apprentissage », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, avril 2008.

²⁶⁵ Brigitte MARIN, « Produire un texte documentaire dans un environnement numérique de travail en classe de Segpa : mobiliser des ressources informatives et cognitives », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, juillet 2008.

²⁶⁶ Editions de l'INS HEA, www.inshea.fr

²⁶⁷ R. Goigoux, D. Beauvais, « Apprendre et enseigner en Segpa, présentation du dossier », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, janvier 2011, p. 5.

²⁶⁸ Enquête Pisa 2009 (OCDE).

des difficultés des élèves qui y sont scolarisés : « *L'absence de toute solution de continuité (entre les résultats des élèves de 6^{ème} de collège et de Segpa) signifie que la genèse de leurs difficultés peut être recherchée dans l'analyse des scénarios didactiques auxquels ils sont et ont été confrontés antérieurement, et surtout de la manière dont ils les ont perçus, plutôt que dans de supposés dysfonctionnements psychologiques, personnels ou familiaux.*²⁶⁹ »

L'accueil des élèves handicapés en Segpa : ségrégation ou inclusion ?

Les équipes d'enseignants travaillant dans les EGPA sont règlementairement constituées de professeurs des écoles titulaires du CAPA-SH option F et de professeurs du second degré (PLC - professeurs de lycées et collèges - et PLP - professeurs de lycées professionnels -) titulaires, pour certains d'entre eux au moins, du 2CA-SH option F. A ce titre, elles détiennent donc des compétences professionnelles particulières dans le domaine des « *difficultés graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles.*²⁷⁰ »

Une telle expertise pédagogique est à double face : d'un côté, elle constitue effectivement une ressource pour répondre efficacement aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap, mais de l'autre elle peut conduire la CDAPH à considérer les EGPA comme un pôle d'accessibilité en matière d'apprentissages en milieu ordinaire et le lieu par excellence de mise en œuvre dans le cadre scolaire des projets personnalisés de scolarisation (PPS) des élèves handicapés. Une telle tendance a commencé d'apparaître dans les statistiques nationales, selon lesquelles les élèves avec PPS constituent environ 10% de la population scolaire des Segpa. Ce chiffre qui concerne les quatre années de cursus (6^{ème}-3^{ème}), ne semble pas au premier abord excessif, mais il ne rend pas compte de la situation réelle dans les classes de 6^{ème}, où la proportion d'élèves avec PPS peut dépasser 80%. Une telle situation, qui s'explique en partie par le déficit actuel de recrutement d'élèves en 6^{ème}

²⁶⁹ H. Benoit, F. Boule, « Les difficultés d'apprentissage en SEGPA, scénarios didactiques en français et mathématiques », *La nouvelle revue de l'AS*, n°14, juillet 2001.

²⁷⁰ Circulaire n° 2006-139, du 29 août 2006, « Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA) ».

de Segpa, montre bien l'attractivité de cette structure au regard de l'orientation dans le second degré par les CDAPH des jeunes avec PPS.

Or, les auteurs s'accordent généralement à penser qu'il ne peut exister qu'une seule forme d'éducation inclusive, celle qui correspond à l'objectif d'accessibilité universelle de l'école, celle qui consiste à « *répondre aux besoins éducatifs particuliers (des élèves) pour (leur) rendre l'école accessible*²⁷¹ » (Benoit, 2008). L'éducation inclusive ne se décline pas selon des modalités différentes selon qu'il s'agit des enfants en situation de handicap ou du reste de la population scolaire (D'Alessio, 2009). Ainsi pour G. Thomas et C. O'Hanlon, « (...) *l'éducation inclusive vise réellement à prolonger l'idéal global de l'éducation. Ceux qui en parlent sont par conséquent moins concernés par les supposés « besoins éducatifs spéciaux » des enfants (...) et davantage par le développement d'un système éducatif qui s'efforce d'obtenir tolérance, diversité et équité.*²⁷² » (Thomas and O'Hanlon, 2002). Dès lors, l'orientation préférentielle par les CDAPH d'élèves avec PPS dans les structures spécifiques des EGPA, auxquelles ont été délégués des moyens supplémentaires du fait qu'elles accueillent des élèves en grande difficulté scolaire, paraît contradictoire au regard de la définition même de l'inclusion scolaire pour deux raisons.

- D'une part, parce que, bien que formellement considérées comme des classes de droit commun, les Segpa sont réellement des lieux de discrimination sociale et fonctionnent comme ce que l'on appellerait ailleurs en Europe des *special schools* : on est donc doublement dans un processus d'éducation séparée, au titre de caractéristiques d'ordre social et d'ordre médical.
- D'autre part, parce que ce serait une conception *réductionniste* de l'éducation inclusive (D'Alessio, 2009) que de considérer qu'elle ne concernerait que « *les élèves handicapés ou d'autres minorités opprimées.*²⁷³ », alors même qu'elle repose dans son principe sur une approche *systemique*, impliquant « *la transformation des systèmes éducatifs et des*

²⁷¹ « De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants », *Reliance*, n° 27, mars 2008, p. 99-104.

²⁷² *Deconstructing special education and constructing inclusion*, Open University Press, Buckingham, 2002, p. VII.

²⁷³ S. D'Alessio, « 30 ans d'*Integrazione scolastica* en Italie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n° 5, juillet 2009, p. 35-48.

*cultures permettant à tous les élèves de participer entièrement et équitablement au processus d'apprentissage dans les classes ordinaires.*²⁷⁴»

En d'autres termes, c'est bien faire la même « *interprétation conservatrice*²⁷⁵ » (D'Alessio, 2009) de l'inclusion scolaire que d'attribuer des ressources humaines et matérielles compensatrices aux établissements en fonction des élèves handicapés accueillis ou de diriger les élèves handicapés vers des structures bénéficiant déjà de l'affectation de ces formes d'assistance spécialisée. Dans tous les cas, il s'agit d'une politique de normalisation « *qui tente de limiter les impacts de la scolarisation des élèves handicapés dans des environnements ordinaires et qui, ce faisant, laisse les écoles et les contextes ordinaires inchangés.*²⁷⁶»

Or c'est bien le principe de l'inclusion sociale dans sa dimension universelle que pose la loi du 11 février 2005, notamment dans le domaine des ERP (établissements recevant du public), qui devront, à terme, devenir accessibles à tous les publics. Dans l'esprit de la loi, il ne serait par exemple aucunement acceptable qu'un cinéma sur cinq ou qu'une préfecture sur deux seulement aménage une rampe pour accueillir des personnes handicapées en fauteuil. De même, comment justifier que seuls les collèges dotés d'une Segpa disposent de cet « *autre plan incliné, celui que le pédagogue met en place pour aider un élève, en situation de handicap ou de difficulté, à accéder à la porte des apprentissages et des savoirs.*²⁷⁷» (Benoit, 2007). Ne serait-ce pas là exonérer implicitement la plupart des collèges de leur responsabilité au regard de la loi et les détourner durablement de l'objectif d'accessibilité pédagogique qui doit être le leur ? Il n'y aurait dès lors qu'un pas à franchir pour considérer les établissements de prestige, les lycées hôteliers par exemple, automatiquement inaccessibles aux élèves handicapés. Or l'enjeu majeur des prochaines années est précisément que ces établissements s'accessibilisent. Le fait qu'au cours des derniers mois de nombreuses Ulis aient été implantées en EREA, plutôt qu'en lycées professionnels (LP), où elles ont vocation à fonctionner, est significatif de cette tendance à concentrer les élèves handicapés dans des secteurs considérés comme protégés et déjà adaptés.

²⁷⁴ *Ibidem*, p. 36.

²⁷⁵ *Ibidem*, p. 43.

²⁷⁶ *Ibidem*.

²⁷⁷ H. Benoit, « Editorial », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 39, novembre 2007. <http://laboutique.inshea.fr/site/Nras/n39/EditorialNRAS39.htm>

Pour conclure

La transversalité du principe d'accessibilité scolaire et pédagogique bat en brèche des habitudes managériales fondées sur une conception sectorielle des responsabilités dans le champ de l'Education ; l'expertise des équipes enseignantes des EGPA, si pertinente soit-elle au regard des besoins particuliers des élèves en situation de difficulté scolaire, peut paradoxalement freiner le développement de la politique d'inclusion scolaire et produire de nouvelles formes de discrimination, lorsque des critères d'ordre médical et d'ordre social se combinent pour justifier la mise à l'écart du milieu scolaire ordinaire ; enfin, certaines pratiques d'orientation insuffisamment réfléchies parce que facilitatrices en termes de gestion immédiate peuvent générer une pratique restrictive ou même réductionniste de l'inclusion sociale en général et de l'éducation inclusive en particulier.

COMMENT REpondre AU DEFi DE LA DIVERSITE DES ELEVES (article)

Hervé Benoit – INS HEA

Une éducation pour la Suisse du futur – De la sélection à l'intégration (actes du colloque des 16 et 17 juin 2011)

Académies suisses des sciences, Berne, avril 2012, p. 117-122.

La prise en compte de la diversité des élèves et l'attention à leurs besoins éducatifs particuliers ne sont pas des attentes nouvelles, mais les mutations de l'enseignement en France et dans le monde ont mis l'accent sur leur importance, notamment à travers le développement des politiques d'inclusion scolaire. Au niveau international, plusieurs études ont souligné l'importance d'une formation à la prise en compte de la diversité des élèves dès

le début du cursus²⁷⁸ (Donnelly and Watkins). L'agence européenne pour le développement des personnes ayant des besoins particuliers (European Agency for Development in Special Needs Education) a mis en chantier un vaste projet²⁷⁹ sur ce thème, prioritaire à ses yeux, qui comporte des rapports détaillés sur les politiques et les pratiques des pays membres et dont le but est de publier des recommandations dans ce domaine.

Puisque je suis le seul intervenant français de ce colloque « Une éducation pour la Suisse du futur », j'évoquerai tout d'abord la situation actuelle en France au regard de l'évaluation des acquis des élèves, mesurée dans le cadre du programme PISA²⁸⁰ de l'OCDE. A partir de l'analyse de cette situation, j'élargirai ensuite mon propos aux problèmes d'intégration et d'inclusion scolaires qui se posent généralement aux systèmes éducatifs.

Des écarts de performances scolaires

Les résultats de l'enquête PISA 2009, la première d'un nouveau cycle triennal, et dont les résultats ont été publiés le 7 décembre 2010, mettent en évidence un écart de performances scolaires, qui s'est accentué de plus en plus au cours des dix dernières années, au point d'apparaître aujourd'hui comme une véritable dichotomie, entre les élèves qui réussissent et ceux qui n'acquièrent pas les compétences attendues. Dès la première enquête PISA 2000, ce phénomène avait en effet été observé.

Cet écart qui se creuse entre les meilleurs élèves et les plus faibles est à la fois un point noir du fonctionnement de l'Ecole, mais aussi une menace pour la cohésion sociale, car il risque de compromettre l'adhésion de tous aux valeurs de la République et de la démocratie. Il implique que le traitement scolaire de chaque élève n'est pas équitable et surtout n'est pas perçu comme tel. Ce sentiment est encore renforcé par une plus forte incidence en France (PISA 2009) que dans les autres pays de l'OCDE de l'origine sociale sur le niveau de réussite scolaire. Statistiquement, ce problème se traduit chaque année par la sortie du système éducatif de 130 000 élèves sans qualification.

²⁷⁸ Verity Donnelly & Amanda Watkins, « *Teacher education for inclusion across Europe* » et « *Former les enseignants à l'éducation inclusive* » (traduction française), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 55, à paraître en novembre 2011, p. 9-23.

²⁷⁹ Programme international de suivi des acquis des élèves

²⁸⁰ <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

La question est donc d'identifier et d'inventorier les moyens institutionnels et pédagogiques dont les systèmes éducatifs disposent pour traiter ce problème de l'écart. Compte tenu des politiques aujourd'hui mises en œuvre dans différents pays et des recherches en cours, on peut tenter d'esquisser une typologie des réponses effectivement apportées ou actuellement préconisées.

Sélection et filiarisation

La réponse au problème de l'écart de performances par la sélection des élèves et par la filiarisation consiste à orienter très précocement les élèves et à séparer les plus performants – destinés à suivre des cursus d'excellence – et les plus faibles – destinés à des parcours spécialisés – de la masse des élèves. L'expérience a montré, en France et en Allemagne notamment, selon des modalités différentes, que cette formule a tendance à creuser les écarts plutôt qu'à les réduire, mais qu'elle permet de les gérer. Les pratiques d'*intégration scolaire* sont parties prenantes de ce mode d'organisation, au sens où elles font reposer le maintien en milieu scolaire ordinaire de l'élève handicapé sur les capacités d'adaptation scolaire dont il va se montrer capable²⁸¹ (Benoit, 2008). La logique est celle de la confrontation à la norme et de la mise à l'épreuve, faute de quoi, la réorientation en milieu spécialisé s'impose.

Education inclusive ou inclusion scolaire

La réponse de l'inclusion scolaire suppose que l'école soit une école pour tous, capable de répondre à la diversité des besoins singuliers de chaque élève. Cette approche implique un changement institutionnel radical, une mutation profonde des représentations et des pratiques (Gardou, 2009), consistant à penser les situations de handicap ou de difficulté

²⁸¹ Hervé Benoit, « De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants », *Reliance*, n° 27, mars 2008, p. 99-104.

dans le processus de scolarisation²⁸² en termes de « *continuum* » et non plus en termes de ruptures.

Ce changement passe par l'adoption, au niveau des modes d'organisation de la scolarité comme au niveau des pratiques pédagogiques, du principe d'accessibilité généralisée, c'est-à-dire d'accessibilité universelle des apprentissages. Dans cette perspective renversée, on cesse de postuler que la limitation observée de la capacité d'apprentissage d'un élève lui serait intrinsèque ou constitutionnelle, mais on pose au contraire l'hypothèse qu'elle est le produit d'une situation insuffisamment facilitante ou d'un enchaînement de situations insuffisamment facilitantes. La genèse des difficultés scolaires peut être alors recherchée dans l'analyse des scénarios didactiques auxquels il a été confronté antérieurement, et surtout de la manière dont il les a perçus, plutôt que dans de supposés dysfonctionnements psychologiques ou familiaux.

Ainsi est-on conduit à se décentrer de la pathologisation du fonctionnement de l'élève pour s'interroger sur les obstacles pédagogiques et didactiques qui peuvent résider dans la situation elle-même et interagir avec le profil de compétences ou les caractéristiques singulières de l'apprenant. Il peut s'agir, par exemple, d'un problème de « *contrat didactique* »²⁸³ (Roiné 2011) ou d'une « *invisibilité* » des enseignements²⁸⁴ (Goigoux, 2011), lorsqu'ils sont « *peu intelligibles aux élèves et à leurs parents, peu explicites dans leur mise en œuvre et lacunaires quant aux savoirs enseignés* » et que « *trop de compétences requises par les tâches scolaires ne sont pas assez exercées à l'école et sont laissées à la charge de l'éducation hors l'école, ce qui contribue à renforcer les inégalités.* »

On voit que, dans ce nouveau cadre inclusif, la question des écarts de réussite scolaire peut être reformulée de façon très différente : *Quelles sont les médiations facilitantes pour l'apprentissage de chacun et de tous ? Quels scénarios pédagogiques et didactiques interactionnels peut-on privilégier face à la difficulté d'apprendre ?*

Avant tout, deux écueils doivent être évités :

²⁸² Charles Gardou, « Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 44, juillet 2009, p. 123-135.

²⁸³ Christophe Roiné, « Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, janvier 2011, p. 73-87.

²⁸⁴ Roland Goigoux, « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui en ont le plus besoin », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, janvier 2011, p. 22.

- 1) La pédagogie du « *surajustement*²⁸⁵ » des pratiques (Bautier et Goigoux 2004 ; Marin, 2008), qui consiste à éliminer les tâches complexes pour les élèves les plus faibles au regard de leurs difficultés, conduit à ne leur proposer que des activités ponctuelles et décontextualisées. Dans ces conditions, les apprentissages se focalisent sur des compétences de surface qui ne mettent pas en jeu, par exemple, les processus inférentiels.

En d'autres termes, les pédagogies du surajustement, qui s'opposent en tout aux pédagogies de l'aide et de la médiation, privent les tâches scolaires de leur sens en les simplifiant et contribuent ainsi à renforcer les processus de « sous-fonctionnement mental²⁸⁶ » (Paour, 1991) qui jouent un rôle important dans la formation du retard mental.

- 2) Le piège du concret consiste à considérer l'abstraction *a priori* inaccessible à certaines catégories d'élèves. Ainsi les enferme-t-on dans des activités concrètes, sans les accompagner vers les processus de conceptualisation. Mais lorsque les travaux de manipulation ne sont pas mis en perspective dans une logique de formalisation et de métacognition, l'enseignement produit lui-même les limitations d'apprentissage qu'on attribuera ensuite aux élèves. C'est dans cette logique que Patrick Fougeyrollas²⁸⁷ (1998) parle de « *production* » sociale du handicap. Des recherches ont montré qu'il est besoin de conceptualiser pour poser des bordures de trottoir²⁸⁸ (Mayen, 2000).

Et l'on peut tracer quelques pistes de travail :

²⁸⁵ Elisabeth Bautier et Roland Goigoux, « Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 148, 2004, p. 89-100 ; Brigitte Marin, « Produire un texte documentaire dans un environnement numérique de travail en classe de Segpa : mobiliser des ressources informatives et cognitives », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, juillet 2008, p. 207-220.

²⁸⁶ Jean-Louis Paour, *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, texte de soutenance de thèse, Université de Provence, Laboratoire de psychologie du développement, Aix-en-Provence, 1991.

²⁸⁷ FOUGEYROLLAS, P., R. CLOUTIER, H. BERGERON, J. CÔTÉ, G. ST MICHEL (1998). Classification québécoise Processus de production du handicap, Québec, Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH, 166p

²⁸⁸ Patrick Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 12, 2000, p. 59-67.

- 1) Un effort de différenciation pédagogique, non pas fondé comme c'est souvent le cas sur la constitution de groupes de niveaux, qui renvoient à la *sélection-filiarisation*, mais sur la personnalisation d'un étayage par l'aide et la médiation, articulé à la reconnaissance et à la connaissance de la singularité des besoins des apprenants.
- 2) Une lutte constante contre l'enseignement « *invisible* », dans lequel on évalue chez les apprenants des compétences qui n'ont pas été enseignées explicitement. Par exemple, promouvoir un enseignement explicite de la *compréhension*, qui tienne compte des procédures mentales sous-jacentes aux apprentissages de la lecture, celles que les comportementalistes de la pédagogie « *par les objectifs* » avaient enfermées dans ce qu'ils appelaient la *black box*, puisque seuls importaient à leurs yeux l'*input* et l'*output*, et que la psychologie cognitive a permis de mettre au jour.
- 3) Une recherche des réponses adaptatives – c'est-à-dire des médiations – correspondant aux obstacles pédagogiques et didactiques rencontrés par les élèves dans le cours de leurs apprentissages. Les médiations apportées par le pédagogue consistent en effet essentiellement à intervenir sur l'activité de l'apprenant *en situation* et non pas sur son fonctionnement physiologique : « *Le cadre théorique dans lequel on doit penser l'action des éducateurs emprunte donc nécessairement à l'analyse de l'activité, dans ses relations avec la structure des situations offertes, et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place cette activité.* ²⁸⁹ » (Vergnaud, 2004)

Pour conclure

Si, comme on s'accorde en général à le penser, les difficultés des élèves les moins performants ne sont pas de nature différente de celles des autres, mais seulement plus marquées, il serait vain de recourir à une éducation dite *spéciale*. On peut en revanche faire l'hypothèse que les difficultés rencontrées par ces élèves procèdent d'obstacles résidant

²⁸⁹ Gérard Vergnaud, « Un cadre général en guise d'introduction », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 27, 2004, p. 7-13.

dans la situation d'apprentissage et dans l'inadéquation du contrat didactique. Dans ce cas, c'est vers une pédagogie de l'aide et de la médiation qu'il faudrait se diriger.

Il est intéressant à cet égard de soulever le problème de l'enseignement « *invisible* », dans lequel on est amené à évaluer des compétences qui n'ont pourtant pas été enseignées explicitement. Afin d'éviter que les systèmes éducatifs ne contribuent à la (re)production sociale de l'échec et à la production de handicap, il est possible notamment de mettre en œuvre, dans l'esprit de l'éducation inclusive, un enseignement explicite de *l'apprendre*, centré sur les activités de métacognition, c'est-à-dire sur les opérations et stratégies intellectuelles impliquées dans l'apprentissage.

II

De la rampe inclinée pour accéder à la porte de l'école au plan incliné pédagogique pour accéder à la porte des apprentissages

EDITORIAL 39 – LE PLAN INCLINE...

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « La loi du 11 février 2005 : évolution ou révolution ? » dirigé par Annie Coletta (MDPH du Calvados) et Christine Magnin de Cagny (INS HEA)

N° 39, novembre 2007, p. 3-4.

Le plan incliné qui permet à des enfants et adolescents en fauteuil d'accéder à la porte de l'école, du collège, du lycée, est devenu, avec la dynamique d'accessibilisation de tous les établissements scolaires aux jeunes handicapés, emblématique de la loi du 11 février 2005. Mais à côté de cet aménagement architectural, fait de ciment ou de béton, n'y a-t-il pas un autre plan incliné, celui que le pédagogue met en place pour aider un élève, en situation de handicap ou de difficulté, à accéder à la porte des apprentissages et des savoirs.

En s'appuyant sur les notions de participation sociale, de compensation et d'accessibilité, la loi de 2005 s'est éloignée de la conception technique du handicap à travers un *taux*, pour le définir plutôt comme une situation où les facteurs environnementaux *interagissent* avec les caractéristiques personnelles pour produire des *obstacles* ou, au contraire, des médiations facilitantes. Ainsi les pratiques et/ou les contenus d'enseignement peuvent ils, pour des élèves vulnérables, se constituer en obstacles dans la situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est-à-dire un *besoin éducatif particulier*, dont l'existence est très

fortement déterminée par les interactions relationnelles et cognitives dans le contexte scolaire.

Répondre à ce besoin éducatif particulier, qui ne doit pas être considéré comme un caractère intrinsèque de la personne, mais comme le résultat d'une production sociale, en intervenant sur les paramètres de la situation d'apprentissage, est un acte d'*adaptation* qui suppose la mise en œuvre d'une ou plusieurs médiations. Ces aides et ces médiations, que le PPS a vocation de fédérer et d'organiser, peuvent se positionner sur un *continuum*, qui va de la compensation à l'accessibilité, c'est-à-dire de la prise en compte des composantes individuelles (outils prothétiques, supplétifs) à la dimension collective des modifications apportées à l'environnement scolaire. Dire, par exemple, où il faut situer l'AVS sur cet axe continu est difficile, car ce positionnement relève, selon les besoins de l'élève observés dans un contexte donné, de la compensation (aide aux déplacements, aux gestes quotidiens...) ou de l'accessibilisation (prise de notes, explicitation de consignes).

Quoi qu'il en soit, les deux dimensions – individuelle et collective – sont indispensables et complémentaires, car les aides, quelles qu'elles soient, ne doivent pas être seulement considérées comme des compensations apportées à un déficit personnel, qu'elles suppléeraient directement ou indirectement, de telle sorte qu'elles réintégreraient l'enfant dans le champ de la normalité en gommant certaines de ses particularités individuelles ; elles ne sont pas la pièce manquante d'une organisation physiologique déficitaire qui, ainsi complétée, deviendrait *assimilable* à un élève *normalisé*, conforme au modèle attendu, exonérant ainsi l'éducateur ou l'enseignant d'un engagement professionnel dans la mise en place et le suivi des réponses adaptatives ; elles impliquent au contraire que l'on remette sur le métier les normes couramment admises de la pratique enseignante pour entrer dans la logique du scénario pédagogique interactif, dans lequel il s'agit moins de compenser des manques que de lever des obstacles.

La notion d'*adaptation* permet de dépasser l'opposition entre l'assignation à la différence (différentialisme) et l'assimilation à la norme (assimilationisme). Elle offre en effet un cadre dans lequel l'élève en situation de handicap n'est ni un élève *différent*, ni un élève *standardisé*, mais tout simplement un élève *comme les autres*, c'est-à-dire reconnu dans son droit inaliénable à la *singularité*.

COMMENT EN EST-ON VENU A L'UPI ? FORME ET SIGNIFICATION D'UN DISPOSITIF (article)

Hervé Benoit

Agrégé de l'Université

Inspecteur formateur au Cnefei

La nouvelle revue de l'ALS, dossier « Les UPI – Les élèves en situation de handicap dans le second degré » dirigé par Serge Ebersold (université Marc Bloch, Strasbourg) et Christine Magnin de Cagny (Cnefei)

N° 31, octobre 2005, p. 33-48.

Résumé : La signification et l'originalité du dispositif d'unité pédagogique d'intégration sont abordées à travers deux problématiques connexes : d'une part les évolutions actuelles du processus d'intégration scolaire au regard des notions de droit à la scolarisation et de devoir d'accueil et d'autre part le développement des concepts de situation de handicap et d'accessibilité, dans le contexte de la nouvelle classification des fonctionnements, du handicap et de la santé (CIF), récemment adoptée par l'OMS. Dans ce cadre, l'opposition apparemment irréductible entre les principes de l'intégration collective et ceux de l'intégration individuelle sont analysés dans une perspective dialectique qui conduit à l'identification d'une nouvelle génération de formes d'intégration et d'un outil méthodologique de référence : l'UPI.

Mots clés : Accessibilité – CIF – Enseignement secondaire – Evaluation – Handicap – Intégration – Partenariat – Situation de handicap – Unité pédagogique d'intégration.

Les acteurs, les usagers et les professionnels du système éducatif s'accordent-ils actuellement sur le sens et la portée de l'expression *intégration scolaire* ? Donnent-ils tous la même définition des publics d'élèves *handicapés* concernés par ce processus de scolarisation ? Les éléments de réponse que l'on tentera tout d'abord d'apporter à ces deux questions permettront d'aborder plus aisément la signification et l'originalité, dans l'esprit comme dans la lettre, du dispositif d'unité pédagogique d'intégration, dont la

démultiplication est l'axe principal du plan pluri-annuel que vient d'annoncer le ministre Luc Ferry, lors de sa conférence de presse du 21 janvier 2003²⁹⁰.

Qu'est-ce que l'intégration scolaire ?

L'intégration scolaire est un droit...

L'intégration scolaire repose sur un droit défini par l'article premier de la loi du 10 juillet 1989 relative à l'éducation²⁹¹ : Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent.

Cet article comporte deux nouveautés par rapport aux précédents textes législatifs²⁹² : d'une part il affirme **l'universalité du droit à l'éducation**, garanti à tous les jeunes, sans aucune restriction, quelles que soient les particularités de chacun d'entre eux ; d'autre part, il lie ce droit à l'insertion sociale et professionnelle et l'exercice plein et entier de la citoyenneté. De ce fait, la loi ne renvoie plus seulement à une **obligation de moyens**, à laquelle correspondraient plutôt les idées d'instruction et de scolarité obligatoire²⁹³, mais s'oriente vers une **obligation de résultats**, puisque l'éducation ne s'accomplit pleinement que par l'avènement du Citoyen²⁹⁴. L'article 8 illustre bien cette évolution, qui dispose que *l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée...fait partie du droit à l'éducation.*

Mais une fois affirmée l'universalité du droit à l'éducation, il reste encore à préciser la manière de l'inscrire dans les faits. Déjà la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des

²⁹⁰ *Les mesures nouvelles en faveur de l'intégration des élèves handicapés*, texte du communiqué de presse disponible sur le site : www.education.gouv.fr/presse/2003/handicap.htm

²⁹¹ Dite *loi Jospin*.

²⁹² Loi 75-734 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées et loi du 11 juillet 1975, dite *loi Haby*.

²⁹³ Cf. l'analyse développée par Marie-Claude Courteix dans *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves, une mission de service public*, ESF, 1999, Paris.

²⁹⁴ Pris au sens plein d'être humain considéré comme personne civique.

personnes handicapées avait montré la voie de l'accueil à l'Ecole ordinaire en spécifiant que *les enfants et adolescents handicapés...satisfont à l'obligation éducative en recevant, soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'entre eux*. Première des mesures du plan Handiscol²⁹⁵, la circulaire du 19 novembre 1999²⁹⁶, a relancé cette dynamique d'accueil de tous, sans discrimination. Le droit à l'éducation y est décliné en trois temps :

- *La scolarisation est un droit : la scolarisation de tous les enfants et adolescents, quelles que soient les déficiences ou les maladies qui perturbent leur développement ou entravent leur autonomie est un droit fondamental.*
- *L'accueil est un devoir : chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire.*
- *L'intégration scolaire est un moyen de l'intégration sociale : l'école a pour mission de préparer chaque génération à façonner un monde plus juste, plus tolérant, plus solidaire.*

Ainsi se manifeste clairement la volonté politique de sortir le processus d'intégration scolaire du domaine de la présence simplement *tolérée*²⁹⁷ de l'élève différent, de le dégager des principes de *bonne volonté et de charité*²⁹⁸, afin de l'installer résolument dans la mission institutionnelle de l'Ecole et, partant, dans les obligations et les savoir-faire professionnels des enseignants.

La même école pour tous ? Oui, mais comment ?

L'intégration scolaire, qui recouvre toutes les modalités de scolarisation en milieu scolaire ordinaire d'enfants ou d'adolescents handicapés, par opposition à l'éducation séparée en établissement d'éducation spéciale, constitue donc un cas particulier de l'application du droit universel à l'éducation. C'est bien dans cette perspective que l'on voit s'affermir une définition nouvelle de la mission de service public de l'éducation, où la déontologie

²⁹⁵ Présenté lors du CNCPH (conseil national consultatif pour les personnes handicapées) du 20 avril 1999.

²⁹⁶ Circulaire n° 99-187 portant *Intégration scolaire – Scolarisation des enfants et adolescents handicapés*.

²⁹⁷ Cf. rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAS sur *l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*, mars 1999, présenté par Pierre Naves, Mireille Gaüzere, Claire Trouvé, Bernard Gossot et Claude Mollo, p. 27.

²⁹⁸ Ibidem, p. 34.

professionnelle et les pratiques qui lui correspondent se trouvent subordonnées aux valeurs citoyennes de justice, de solidarité et de tolérance : *Chaque école, chaque collège, chaque lycée qui n'intègre aucun élève handicapé doit se dire qu'il ne remplit pas totalement sa mission et doit rechercher les moyens de le faire*²⁹⁹. Les aspects matériels, techniques, et même psychologiques, passent au second plan, derrière les principes d'action – l'égalité des chances, le respect et la prise en compte des différences³⁰⁰ – auxquels ils doivent être soumis : *Respecter les préjugés et faire passer les contraintes matérielles avant l'avenir d'un enfant n'aurait aucun sens*, écrivaient les rédacteurs du rapport IGEN-IGAS de mars 1999³⁰¹. A cette recommandation répond l'instruction du 30 avril 2002 : *La vocation première des commissions (CDES, CCSD, CCPE) est de proposer un projet d'intégration en milieu ordinaire(...)*³⁰².

L'objectif est affiché : une *scolarité réussie pour tous les élèves*³⁰³. La mise en exergue des mots *scolarité, scolarisation, accès à l'éducation et aux études*³⁰⁴, à côté du terme traditionnel *d'intégration scolaire* comporte une haute portée symbolique : il s'agit de sortir de la logique de l'alternative qui constitue souvent la norme de référence des pratiques d'orientation et structure aujourd'hui encore les représentations de nombreux professionnels de l'AIS, en dépit de la loi d'orientation de 1975, qui avait nettement posé la *préférence pour les classes ordinaires*³⁰⁵. Cela signifie que le problème ne devrait plus être posé en termes de choix entre deux solutions d'égal statut, dont la première serait l'accueil à l'école ordinaire et la seconde l'éducation en milieu spécialisé, mais à partir du principe universel d'accessibilité de l'école à tous ; le repli sur une prise en charge globale dans des établissements spécialisés ne constituant qu'une solution exceptionnellement dérogatoire³⁰⁶ à la loi commune, en principe insatisfaisante, et toujours susceptible d'être réinterrogée au regard des évolutions adaptatives à promouvoir résolument dans l'environnement scolaire et social.

²⁹⁹ Circulaire n° 2001-144 du 11 juillet 2001, portant *Accueil des élèves handicapés – rentrée scolaire 2001*.

³⁰⁰ Cf. articles L.111.1 et L.111.2 du code de l'éducation.

³⁰¹ *Op. cit.* p. 28.

³⁰² Circulaire n° 2002-112 du 30 avril 2002 portant *Adaptation et intégration scolaires – Accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002*.

³⁰³ Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002.

³⁰⁴ Cf. communiqué de presse du MEN du 21 janvier 2003.

³⁰⁵ Article 5, I, 1°.

³⁰⁶ *Il n'est dérogé à cette règle que si, après une étude approfondie de la situation, des difficultés importantes rendent objectivement cette intégration impossible ou trop exigeante pour l'élève*. Circulaire n°2002-111, *op.cit.*

C'est donc que le temps n'est plus où l'institution scolaire dans son ensemble pouvait s'accommoder d'une situation où des associations disposant de la compétence d'éducation spéciale l'exonéraient de la responsabilité d'assumer les adaptations nécessaires à la scolarisation des jeunes handicapés. Parce qu'il ne lui était plus possible de déléguer une partie de son rôle éducatif à des organismes spécialisés, l'école a dû trouver en elle les ressources pour adapter ses structures et ses modes de fonctionnement, pour développer des formes diversifiées d'aide et de soutien, élargir la gamme des réponses pédagogiques aux besoins particuliers, mais elle a dû aussi rechercher dans son environnement des collaborations et faire ainsi l'apprentissage du partenariat.

Le 25 janvier 2000, le Premier ministre déclarait, en annonçant un nouveau plan pluriannuel 2001-2003³⁰⁷ pour l'accès des personnes handicapées au milieu de vie ordinaire, que *Ce n'est plus aujourd'hui seulement à l'élève, mais aussi à l'école de s'adapter*. L'objectif national était de doubler en trois ans, en le portant à 50 000, le nombre d'enfants et d'adolescents handicapés accueillis en milieu scolaire ordinaire. Pour atteindre ce but, la méthode mise en œuvre a consisté à *conjuguer le droit à l'éducation avec le droit aux soins*, c'est à dire concrètement à déployer, harmoniser et articuler les moyens du système éducatif et du secteur médico-social, en développant territorialement des réseaux de services (SESSD³⁰⁸) sous la responsabilité conjointe des autorités déconcentrées (IA, DDASS, DDPJJ, Préfecture), en liaison avec les associations gestionnaires d'établissements et de services d'éducation adaptée et spécialisée et les collectivités locales. Le groupe départemental de coordination *Handiscol'* avait dès le départ été institué comme la cheville ouvrière de ce plan d'action.

Où en sommes-nous ?

A la rentrée de septembre 2001, l'évolution est très significative puisque le ministère estime à 96 000 le nombre d'élèves handicapés intégrés de la maternelle à la terminale, dont 76 000 à l'école primaire, 14 100 au collège et 5 900 au lycée. Le nombre d'étudiants

³⁰⁷ Dossier de presse du CNCPH du 25 janvier 2000, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, SICOM-bureau de presse. Au total seront dégagés 1,52 milliards supplémentaires, dont 955 MF de mesures nouvelles (CAMSP, Sessad, aides techniques et humaines, matériel pédagogique, interprétariat pour les sourds, services de soins infirmiers à domicile, CDES, Cotorep, auxiliaires de vie. Informations disponibles sur www.social.gouv.fr

³⁰⁸ Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile. Terme générique regroupant les SSEFIS, SAAAIS, etc.

poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur est évalué à 7000. Au delà des progrès accomplis d'un point de vue quantitatif, qu'il convient d'ailleurs de relativiser compte tenu de la très grande disparité des publics accueillis en Clis³⁰⁹, on voit apparaître une très nette diminution du nombre des élèves intégrés à mesure que l'on progresse dans les cycles : on ne retrouve en collège que 18,5% des élèves intégrés en primaire et seulement 7% au lycée. Ce constat avait déjà été fait par le rapport IGEN-IGAS de mars 1999³¹⁰.

Qu'est-ce que le handicap ?

Le handicap est un concept...pas une réalité

Lorsqu'on parle d'intégration scolaire, il paraît clair que les élèves concernés sont des jeunes *handicapés*. Mais est-il possible donner une définition, au delà des évidences apparentes et des stéréotypes de pensée, de *la personne handicapée* ? Cette formulation est-elle d'ailleurs légitime, compte tenu des évolutions actuelles de la réflexion et de la recherche sur la notion de *handicap* ?

Il faut poser d'abord que le handicap est un concept, qu'il n'est pas le simple reflet d'éléments de réalité. C'est un objet théorique qui doit donc être distingué de la perception directe que l'on a du réel. Car la somme des situations concrètes observées ne donne pas toujours accès aux propriétés singulières du concept correspondant ; en revanche, elle contribue assurément à l'émergence de représentations approximatives, susceptibles de compromettre sa construction rationnelle. En d'autres termes, ce sont les catégories mentales que nous avons construites en pensée qui nous permettent de reconnaître les indices disponibles dans le réel, de les interpréter et d'agir de telle ou telle manière par rapport à eux.

³⁰⁹ Classes d'intégration scolaire : ces structures mises en place par la circulaire du 18 novembre 1991 se sont parfois purement et simplement substituées aux anciennes classes de perfectionnement qui accueillait une minorité d'élèves handicapés mentaux au sens de la nomenclature OMS adoptée par le décret du 4 mai 1988 et la circulaire du 9 janvier 1989.

³¹⁰ *Op. cit.* p. 33 : *L'intégration scolaire se raréfie au lycée.*

Il est donc indispensable d'aborder la question du handicap par une approche conceptuelle. Et nous verrons que cette notion n'est pas une et absolue, mais que sa définition peut varier, d'une part selon les époques, d'autre part selon le modèle (ou la perspective) adopté, médical, social ou pédagogique.

Vers la synthèse du modèle médical et du modèle social

Aujourd'hui, **le couple déficience-handicap**, longtemps considéré comme indéfectible, est parvenu à un moment charnière de son histoire : le concept de handicap a donné lieu en effet, depuis l'élaboration à partir de 1976 par le médecin Philip Wood de la Classification internationale des handicaps (CIH), à une approche critique dont il est important d'examiner les contenus et les enjeux.

Le processus de handicap, tel que décrit dans la CIH adoptée en France par l'arrêté du 4 mai 1988³¹¹, repose sur une chaîne de causalité qui part de la déficience, définie comme perte de substance ou altération d'une fonction, de laquelle découlent des incapacités au plan fonctionnel, qui elles-mêmes génèrent des désavantages au plan social, c'est à dire des inconvénients en termes de participation sociale, d'insertion, d'accès aux services de droit commun, etc. Il est vrai que cette distinction des trois plans d'expérience a contribué à sortir le handicap d'une vision exclusivement médicale, purement mécaniste, et à promouvoir la conception plus dynamique du développement des aptitudes par la réadaptation. Il n'en reste pas moins que l'identification du handicap aux conséquences d'un problème de santé consacre **la prééminence de la dimension médicale de ce modèle du handicap**. Cette approche a parfois été qualifiée de **défectologique**, car son langage s'appuie essentiellement sur le ou les manques caractérisant la personne *porteuse* du handicap. C'est sur ces bases que se sont constituées dans le domaine éducatif les pratiques d'orientation, de scolarisation et de prise en charge médico-sociale.

L'une des critiques faite à ce modèle médical du handicap a porté précisément sur le problème de la définition par le manque : c'est la raison pour laquelle la nouvelle classification publiée par l'OMS en mai 2001 (CIF³¹²) s'est efforcée de gommer ce qu'il y avait

³¹¹ Pour le champ réglementaire de l'Education nationale, la circulaire d'application est du 9 janvier 1989.

³¹² CIF : *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, adoptée par 54^{ème} Assemblée mondiale de la Santé, le 22 mai 2001 (résolution WHA54.21).

de négatif dans l'expression des modalités du handicap. Si le terme de *déficiencia* est maintenu, en revanche *incapacité* et *désavantage* sont remplacés par *activité* et *participation*. L'optique n'est pas de remplacer du négatif par du positif, mais de viser la neutralité de la formulation.

Mais la principale critique adressée à ce modèle est de reposer sur **une causalité fautive**. Il consiste en effet à attribuer à la personne affectée par une déficiencia des difficultés qui ne proviennent pas seulement de cette déficiencia, mais qui procèdent au contraire partiellement, voire totalement, d'un environnement défavorable. Dans le cadre de la CIH, les causes des difficultés que rencontrent les personnes *handicapées* sont directement liées à leurs caractéristiques individuelles déficitaires. C'est parce qu'on est concerné par une déficiencia que l'on devient *porteur de handicap*. Face à ce modèle à dominante médicale, inspiré des travaux de Wood, la nouvelle classification de l'OMS³¹³ propose un autre modèle de pensée, non plus fondé sur la prise en compte de la seule déficiencia, mais sur une analyse systémique de tous les paramètres constitutifs de **la situation de handicap**. C'est là un changement d'optique et de point de vue tout à fait essentiel. Cela signifie que le handicap n'est plus exclusivement rapporté aux conséquences d'un problème de santé d'un individu donné, mais qu'il se définit comme une situation résultant des interactions entre les caractéristiques singulières d'une personne et les contraintes et exigences de l'environnement social dans lequel elle est immergée. Autrement dit, la définition du handicap ne s'organise plus autour du *problème de santé* et de ses conséquences, mais relève d'une analyse de type systémique des composantes personnelles – qui peuvent être marquées par une déficiencia – et des données environnementales, la combinaison des unes et des autres constituant la situation de handicap. Ce n'est pas la personne, mais la situation, qui doit alors être considérée comme *porteuse de handicap*.

Nous ne sommes donc plus dans une modélisation à dominante médicale, mais dans une perspective de synthèse entre le modèle médical et le modèle social grâce à un rééquilibrage dans la nouvelle classification entre les poids respectifs des aspects sociaux et des aspects médicaux. Ce serait toutefois une erreur de dire que la dimension sociale était absente de la classification de Wood ; elle était bien présente à travers le *désavantage*, mais en tant que conséquence sociale de la déficiencia. La nouvelle classification bouscule la hiérarchie des

³¹³ *Ibidem*.

causes et des effets mise en place par Wood ; elle tente une synthèse entre deux modèles ; elle ne substitue pas à une perspective exclusivement médicale une perspective exclusivement sociale. Cette remarque est importante, car les fonctionnements institutionnels sont souvent le jouet d'une oscillation pendulaire : le pendule va complètement d'un côté, puis complètement de l'autre. Il convient sans nul doute de se garder de ce type d'excès et de travailler plutôt à rééquilibrer des approches qui peuvent parfois obérer certaines autres dimensions. C'est le cas de la classification de Wood, dont la dominante médicale obérait les **déterminants sociaux du handicap**, en tant qu'ils peuvent être générateurs d'incapacités et de désavantages.

Il s'agit aujourd'hui de se centrer sur la situation de handicap **où se trouvent** les personnes et non plus sur le *handicap de* ces personnes. Ce concept de situation de handicap présente d'ailleurs, comme nous le verrons, de grandes qualités opérationnelles sur le plan des pratiques d'aide et d'intégration scolaires. La première est sans aucun doute la prise de conscience que **l'environnement scolaire fait partie du problème**, qu'il est **un élément (en positif mais aussi en négatif) de la situation de handicap**, qui ne peut être identifiée aux conséquences de la seule déficience mentale, sensorielle ou motrice.

Bien que la CIF n'ait pas été adoptée officiellement en France, son esprit a commencé d'inspirer certains textes réglementaires³¹⁴ : *La situation de handicap n'est pas seulement liée aux atteintes, maladies ou déficiences, dont sont porteurs certains élèves. Les conséquences de ces atteintes, maladies ou déficiences peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent. A l'inverse, les lacunes d'un parcours scolaire peuvent générer des incapacités, qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent, pour le futur adulte, les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés.*

Un changement de logique : de la mise à l'épreuve à l'accessibilité

Si la personne en situation de handicap est considérée, non plus seulement en tant qu'individu déficitaire, mais à travers les relations que le contexte social lui permet ou ne lui

³¹⁴ Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002, *Op. cit.*

permet pas de nouer avec son environnement, cela implique qu'en matière d'intégration et de participation, sa responsabilité sera désormais partagée. Cette évolution du cadre de pensée conduit ainsi à ce que l'on pourrait appeler, en empruntant au langage juridique, **une inversion (ou du moins un partage) de la charge de la preuve**. On passe en effet d'une logique de la mise à l'épreuve de la personne à une logique de l'accessibilité de l'environnement.

L'énorme apport de la loi de 1975, renforcé par l'adoption de la CIH en 1988, a été de libérer les personnes *handicapées* du ghetto de l'incurabilité, dans lequel l'idéologie médicale dominante les avait enfermées, considérant qu'à la différence des personnes malades, qui, elles, peuvent être soignées, c'est une infirmité définitive qui les caractérisait consubstantiellement. Le principe d'éducabilité a contribué considérablement à faire évoluer représentations et les pratiques, notamment dans le domaine des actions rééducatives ou réadaptatives mises en œuvre par les établissements et services spécialisés gérés par les grandes associations, dont la loi de 1901 avait permis le développement.

Mais c'est un regard critique qu'il convient aujourd'hui de porter sur ce travail remarquable accompli au cours des quarante dernières années. A l'analyse, la notion de réadaptation se révèle centrée sur la personne elle-même, que l'on va aider à acquérir les compétences qui lui permettront de s'intégrer dans la société. A la suite de quoi, ses capacités seront mises à l'épreuve des exigences de l'environnement social : c'est du résultat de cette confrontation que dépendront les possibilités d'intégration à l'école, pour un enfant ou un adolescent, dans le monde du travail, pour un adulte. On peut lire par exemple dans la circulaire du 18 novembre 1991³¹⁵, qui a créé les classes d'intégration scolaires (Clis), que *l'élève admis dans une Clis doit être capable, d'une part, d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école, d'autre part, d'avoir acquis ou d'être en voie d'acquisition d'une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires(...)*. Cette même formulation figure également dans la première circulaire de mise en place des unités pédagogiques d'intégration de 1995³¹⁶ et dans celle du 21 février 2001. Elle n'est pas reprise, en revanche, dans le nouveau texte du 30 avril 2002, qui abroge celui de 1991.

³¹⁵ Circulaire n° 91-304, abrogée par la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

³¹⁶ Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, 1.2.2, abrogée par la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

Il y a dans la logique de mise à l'épreuve un chaînon manquant : à quel moment demande-t-on à l'environnement scolaire ou social (ou du moins à ses acteurs et à ses responsables) de faire la preuve que tout a été mis en œuvre pour créer des réponses adaptatives destinées à **réduire la situation de handicap**, et non plus seulement à rééduquer la personne ? A quel moment s'interroge-t-on sur **les conditions d'accessibilité** de l'environnement ?

Rendre l'environnement accessible pour réduire la situation de handicap n'exclut nullement les actions de réadaptation centrées sur la personne, mais l'accent mis sur la promotion des réponses adaptatives, plutôt que sur la *réparation*, donne naissance à un nouveau contexte de représentations, dans lequel la déficience cesse d'être propulsée au premier plan de l'identité sociale du sujet. Celui-ci y trouve la reconnaissance de sa différence, parce qu'il n'est plus regardé comme un objet de soins compensateurs, destinés à *réduire son handicap* au même titre qu'on parle de *réduire une fracture*.

Dans le domaine de l'éducation, c'est l'environnement scolaire qui est déterminant. Quels sont les éléments d'accessibilité scolaire ? N'est-il pas nécessaire de cerner et de promouvoir les contours de ce que l'on pourrait appeler l'accessibilité pédagogique ? S'il on admet que ce terme puisse être compris dans un sens beaucoup plus large que celui des aménagements architecturaux, rampes inclinées, ascenseurs, c'est un concept riche, fructueux et porteur de progrès pour les pratiques qui se dessine alors.

Accessibilité scolaire, accessibilité pédagogique

L'accessibilité scolaire recouvre deux réalités différentes : d'une part les procédures – plus ou moins facilitantes – par lesquelles passent les enfants et adolescents en situation de handicap pour être accueillis dans le système scolaire ; d'autre part, l'existence de dispositifs (voire de structures) adaptés incorporés dans le tissu institutionnel. La collaboration et le partenariat de l'École avec les établissements et services de soins et de santé demandés par la loi du 10 juillet 1989 sont assurément l'un des aspects essentiels de cette accessibilité.

Plus proche encore des pratiques d'enseignement, l'accessibilité pédagogique correspond aux efforts, aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que peuvent développer les enseignants pour promouvoir des réponses didactiques et pédagogiques adaptatives de nature à réduire la situation de handicap au sein même de la classe.

Dans la domaine de l'accessibilité scolaire, de nombreux auteurs ont souligné la fragilité du processus d'intégration scolaire³¹⁷. Le fait qu'il se soit souvent développé sur la base du volontariat des enseignants et des chefs d'établissements a accru par exemple les disparités de réponses intégratives au sein des académies et des départements. L'insuffisance de la formation des enseignants, l'absence de contractualisation et même parfois de reconnaissance du travail accompli a pu conduire certaines équipes pédagogiques au découragement. De même, il arrive que les lacunes dans le développement des services d'accompagnement éducatif et thérapeutique (SESSD) sous tutelle de la DDASS ne permettent pas d'apporter aux élèves scolarisés en Clis ou en Upi le soutien spécialisé dont ils ont besoin pour bénéficier pleinement de leur intégration. Il en résulte, comme le ministre Luc Ferry l'a récemment souligné dans sa conférence de presse, que *trop d'inégalités et de ruptures marquent encore (le) parcours (des élèves handicapés), entretenant pour leurs parents et pour eux-mêmes une source permanente d'inquiétudes(...). C'est un véritable parcours du combattant qu'ils doivent effectuer, car chaque passage de classe ou de niveau d'enseignement (école maternelle, élémentaire, collège, lycée, enseignement supérieur) risque de remettre en cause la solution trouvée*³¹⁸. Des remèdes sont proposés qui s'articulent autour de trois axes :

- Garantir le droit à la scolarité et la continuité des parcours scolaires.
- Former les personnels.
- Améliorer les conditions de scolarisation.

Du côté de l'accessibilité pédagogique, ce sont d'autres résistances qui sont à l'œuvre. Il s'agit particulièrement de la gestion de l'aide et de l'évaluation. On constate par exemple que la question du niveau scolaire est très fréquemment au centre de la problématique d'intégration scolaire : l'élève *handicapé* a-t-il atteint le niveau attendu à la fin d'un cycle donné ? Si ce n'est pas le cas, il ne sera pas possible de le scolariser dans le suivant. On peut dire que la référence au niveau scolaire constitue bien souvent **un verrou à l'intégration scolaire** ; il n'est pas un enseignant, une famille, un élève qui ne s'y soit trouvé confronté. Il est intéressant à ce titre de noter que les politiques actuelles d'intégration de pays

³¹⁷ Du rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAS de mars 1999 (*Op. cit.*, II.2.3, p. 34) à la toute récente conférence de presse du ministre de l'Éducation nationale, le 21 janvier 2003.

³¹⁸ *Op. cit.*

européens comme le Danemark, l'Italie, la Suède et le Royaume Uni se sont développées dans les années 1950 à 1960 grâce à l'abandon d'une politique de sélection dans le second degré³¹⁹. Sans qu'il soit nécessaire de renoncer à des critères et à des objectifs nationaux en termes de compétences à acquérir, il est malgré tout possible d'aménager le processus d'évaluation en y intégrant une dose variable d'aide en fonction des besoins des élèves en situation de handicap. On peut dans un premier temps s'appuyer sur ce qu'un élève sait faire pour l'intégrer dans une activité pédagogique collective, dont la finalité n'est pas obligatoirement que tous les élèves parviennent aux mêmes performances avec la même quantité d'aide. On peut aussi imaginer que deux élèves atteignent la même performance, mais que l'un y soit parvenu sans aide et l'autre avec beaucoup d'aide.

On est bien là dans une logique d'accessibilité, dont la mise en application suppose toutefois **une connaissance approfondie des types d'obstacles** auxquels sont amenés à se heurter, dans leurs apprentissages, les élèves en situation de handicap, selon la déficience qui est la leur et compte tenu des caractéristiques de l'environnement scolaire et éducatif dans lequel ils se trouvent. Pour des jeunes sourds, il pourra s'agir de la compréhension de systèmes complexes de subordination ou de reprise par des pronoms anaphoriques ; pour des jeunes IMC, ce seront des notions ou des procédures mathématiques³²⁰. A l'opposé de cette démarche, l'approche sommative par le *niveau scolaire* est en contradiction avec le principe d'accessibilité qui fonde la légitimité de l'aide sur la reconnaissance de la différence et de la spécificité des besoins.

Des dispositifs collectifs d'intégration

L'intégration dans le second degré

Le rapport conjoint de l'IGAS et de l'IGEN de mars 1999 soulignait déjà très clairement que, dans le second degré, l'intégration scolaire marque le pas. Tout se passe comme si le processus ne parvenait pas à franchir la frontière entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. La volonté politique de changement d'échelle, affirmée dans le

³¹⁹ Cf. O.C.D.E. : *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*.

³²⁰ Voir dans ce numéro, rubrique « Pédagogie et psychopédagogie », l'article de Françoise Duquesne.

cadre du CNCPH³²¹ du 25 janvier 2000 par l'objectif de doublement du nombre d'élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire, semble n'avoir connu de concrétisation que dans le premier degré. *Conjuguer le droit à l'éducation avec le droit aux soins*³²² serait-il donc plus difficile à réaliser dans le secondaire que dans le primaire ? Y aurait-il là des obstacles spécifiques à ce que *tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, (puissent) trouver dans le milieu scolaire ordinaire la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir d'hommes et de femmes libres et de citoyens*³²³.

Les statistiques publiées tout récemment par le ministère de l'Education nationale³²⁴, dont j'ai fait état plus haut, montrent en tous cas que le taux d'évaporation des élèves intégrés entre le premier et le second degré reste considérable, puisqu'on peut l'évaluer, en collège, à plus de 80%, et, en lycée, à plus de 90%³²⁵ des élèves en situation de handicap scolarisés à l'école primaire.

Pour expliquer cette situation, on peut avancer plusieurs raisons. La première tient à l'histoire du développement de l'AIS, ou plutôt de ce que l'on appelait *l'éducation spéciale*. L'AIS est née dans le premier degré : la grande majorité des emplois spécialisés y sont concentrés, même s'ils ont pour support budgétaire des postes du second degré, comme c'est le cas pour les SEGPA³²⁶. De même, les directeurs des établissements et services spécialisés du secteur médico-éducatif sont en général issus du premier degré. Enfin, il n'y a pas de corps d'inspection spécialisé dans le second degré, ce qui explique que depuis quelques années certains recteurs ont commencé de confier à des cadres ayant exercé les fonctions d'IEN AIS³²⁷ les missions académiques d'adaptation et d'intégration scolaire. Le fait que la culture professionnelle de l'AIS ait été fortement marquée par cette origine historique

³²¹ Conseil national consultatif pour les personnes handicapées, dossier de presse du CNCPH du 25 janvier 2000, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, SICOM-bureau de presse. Au total ont été dégagés, dans le cadre d'un plan 2001-2003, 1,52 milliards de Francs supplémentaires, dont 955 MF de mesures nouvelles (CAMSP, Sessad, aides techniques et humaines, matériel pédagogique, interprétariat pour les sourds, services de soins infirmiers à domicile, CDES, Cotorep, auxiliaires de vie. Informations disponibles sur www.social.gouv.fr

³²² *Ibidem.*

³²³ *Ibidem.*

³²⁴ Conférence de presse du 21 janvier 2003, *op. cit.*

³²⁵ 81,5% et 93% si l'on fait le calcul d'après les chiffres publiés officiellement.

³²⁶ Sections d'enseignement général et professionnel adapté.

³²⁷ Inspecteurs de l'Education nationale chargés de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Leur compétence est maintenant reconnue par la circulaire 2001-035 du 21 février 2001(*op. cit.*) : *L'inspecteur de l'Education nationale, chargé au niveau départemental de l'adaptation et de l'intégration scolaires, s'avère un conseiller et un interlocuteur tant pour l'équipe de direction de l'établissement que pour la communauté éducative engagée dans des démarches d'intégration.*

explique sans doute **le faible niveau d'ambition scolaire** pour les élèves *handicapés*. L'action pédagogique reposait en effet sur le présupposé, voire le postulat implicite, que ces élèves n'avaient pas vocation à accéder aux enseignements du second degré. La gamme des parcours scolaires possibles était donc *a priori* conçue en fonction des objectifs terminaux de l'école élémentaire. Sans doute faut-il ajouter à cela le long cheminement qui a été nécessaire au système éducatif français pour prendre conscience de sa responsabilité de scolariser tous les élèves. Après la seconde guerre mondiale, se sont en effet trouvées réunies, du fait de l'inertie de l'enseignement public, les conditions de développement d'un système parallèle, dit *médico-éducatif*, de prise en charge de l'éducation des jeunes *handicapés* grâce au financement de la Sécurité sociale.

La deuxième raison est liée au développement, au cours des vingt dernières années, de ce que l'on pourrait appeler **une véritable doctrine de l'intégration individuelle**, dont l'idée centrale est que toute forme collective de scolarisation des élèves *handicapés* équivaut à la constitution de nouveaux ghettos. Il est même arrivé que, dans certains départements, des responsables institutionnels s'appuient sur la recommandation de *continuer de privilégier*³²⁸ l'intégration individuelle pour s'opposer à la création de CLIS. Le fait que ce mode d'accueil collectif en classe spéciale, dans une école ordinaire, puisse assurer une *mission d'intégration*³²⁹ et ne risque pas de dériver fatalement vers une structure ségrégative s'est malgré tout progressivement imposé dans le premier degré. Ainsi les conditions de l'accroissement du nombre d'élèves intégrés à l'école élémentaire ont-elles été créées. Il n'en a pas été de même dans l'enseignement secondaire, où la modalité collective de l'intégration, ouverte en 1995 pour les jeunes porteurs d'une déficience mentale³³⁰, n'a été généralisée pour tous les types de déficiences (mentales et sensori-motrices) qu'en 2001, dans le cadre des unités pédagogiques d'intégration³³¹. Les données recueillies par le ministère de l'Éducation nationale sur le nombre des élèves intégrés à la rentrée 2001 illustrent bien cette disparité :

³²⁸ Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, abrogée par la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

³²⁹ *Ibidem*.

³³⁰ Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, *Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI*, abrogée par la circulaire du 21 février 2001.

³³¹ Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

Niveau d'enseignement	Etablissements scolaires	
	Intégration individuelle	Intégration Collective
Premier degré	27 900	48 200
Second degré	17 200	2 800
- premier cycle	11 300	2 800
- second cycle	5 900	
Total	45 100	51 000

Ce tableau fait clairement apparaître que le manque de dispositifs collectifs d'intégration dans le second degré est la cause principale de l'exclusion du milieu ordinaire de milliers d'élèves issus des CLIS de l'enseignement élémentaire. Alors que dans le cadre de l'intégration individuelle, le taux d'évaporation entre le premier et le second degré est d'environ 39 % ; il est de presque 95 % pour l'intégration collective.

Au nom d'une conception dogmatique de l'intégration scolaire comme immersion totale en milieu ordinaire de l'élève en situation de handicap, le système éducatif a produit un phénomène de sélection par décrochage, dont on a pu dire avec quelque raison qu'il constitue une sorte de *darwinisme scolaire*, au sens où seuls les élèves les plus résistants à l'isolement, à une charge de travail considérable (notamment pour les élèves déficients sensoriels et moteurs) et à une pression psychologique permanente, parviennent à poursuivre un parcours normal. Les autres sont renvoyés à leur incapacité à s'adapter aux exigences du milieu ordinaire et n'ont d'autre solution que de rejoindre les structures spécialisées. On voit que la situation d'intégration individuelle fait majoritairement reposer sur les épaules de l'élève intégré la responsabilité de son maintien dans le cursus d'études

où il est engagé. Il s'agit bien là d'un exemple de ce processus - évoqué plus haut³³² - de **fabrication du handicap** dans l'environnement scolaire : appliquée comme une règle sociale normalisatrice, l'intégration peut paradoxalement générer de l'exclusion.

Un modèle intégratif ouvert et cohérent

De même que les conceptions opposées du *handicap* semblent évoluer vers une synthèse entre le modèle médical et le modèle social, de même la notion d'intégration est-elle le lieu de tensions entre **deux pôles fortement contradictoires** : d'un côté, un modèle collectif, issu de la tradition ségrégative de *l'éducation spéciale*, né de la transposition en milieu ordinaire des modes éducatifs des établissements spécialisés – dont les *classes annexées transplantées à l'école ordinaire*³³³ sont l'illustration - ; de l'autre, un modèle individualisé d'immersion en milieu ordinaire, héritier du mouvement de *désinstitutionnalisation* et fortement marqué par le principe *participatif*, qui conditionne la citoyenneté à l'aptitude sociale, fait reposer sur les individus la responsabilité de leur devenir et met sur le devant de la scène une vision de la personne centrée sur son rôle social. Dans le premier cas, c'est la notion de prise en charge qui domine, corrélée à celle de protection et de soins, toutes deux concourant à l'assimilation du sujet à sa déficience. Dans le second, la personne est identifiée à son niveau de participation sociale, ce qui entraîne mécaniquement le risque de négation de sa différence individuelle.

Jusqu'à la fin des années 1990, les pratiques d'orientation des élèves en situation de handicap, et même les projets pédagogiques, ont été tributaires de ces deux logiques antagonistes, apparemment irréductibles l'une à l'autre, et qui plaçaient parents, professionnels et élèves devant l'obligation de faire un choix.

Le passage en 1991 de la *classe spéciale* à la *classe d'intégration scolaire*, sans résoudre complètement le problème, montrait cependant déjà la voie pour dépasser cette opposition, puisque la dimension collective de l'intégration était présentée comme un tremplin pour l'intégration individuelle, partielle ou totale.

³³² Cf. *Vers la synthèse du modèle médical et du modèle social*.

³³³ Ce sont ces types de classes qui ont constitué historiquement le prototype des classes d'intégration scolaire (CLIS).

Parce que l'unité pédagogique d'intégration, dans sa version aboutie de 2001, se définit essentiellement par sa capacité à concilier et à articuler les deux dimensions collective et individuelle, elle ouvre la voie à **une nouvelle génération de formes d'intégration : les dispositifs collectifs d'intégration**. *Le dispositif collectif d'intégration*, au contraire de *la structure d'intégration collective* qui s'inscrit clairement dans le modèle collectif, régénère la dialectique entre l'individuel et le collectif dans son fonctionnement même. Ce faisant, il répond à **l'exigence d'accessibilité scolaire et pédagogique**, qui ne pouvait être remplie par la dichotomie telle qu'elle existait entre intégration collective et intégration individuelle.

C'est sans doute la raison pour laquelle le dispositif collectif d'intégration a commencé de s'imposer comme **outil méthodologique de référence** pour l'ensemble du secteur de l' AIS : ainsi par exemple la récente circulaire du 30 avril 2002 recommande-t-elle, à partir du cycle 3, que les élèves des Clis 2, 3 et 4³³⁴ *soient intégrés à une classe de référence, leur permettant de bénéficier d'enseignements dans toutes les disciplines*, ce qui revient à mettre en œuvre le principe de l'alternance entre les enseignements en classe ordinaire et les regroupements d'aide et de soutien.

Tout en favorisant l'intégration individuelle, l'Upi comporte une dimension de *groupalité*, qui est de nature à réduire à de multiples égards la situation de handicap et constitue de ce fait un facteur déterminant d'accessibilité scolaire et pédagogique :

- la présence d'autres élèves porteurs d'une déficience donnée (auditive, visuelle ou motrice) évite les effets pervers dus à l'isolement, car elle leur permet de ne pas assumer seuls leur différence au moment de l'adolescence – cela est particulièrement important pour des élèves sourds signeurs (utilisant la langue des signes), pour lesquels l'isolement en milieu entendant entraîne à la fois et une souffrance un déficit de communication³³⁵ ;
- dans le cas des UPI pour des élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices, chaque élève est rattaché à une *classe de référence*, qu'il fréquente à la mesure de ses possibilités ;

³³⁴ Clis accueillant des élèves présentant des déficiences sensori-motrices.

³³⁵ Voir dans ce numéro, rubrique « Etudes et formations », l'article de Fabrice Bertin.

- les moyens affectés aux regroupements des d'élèves en situation de handicap permettent de tenir compte de besoins particuliers auxquels il serait objectivement difficile de répondre de manière adéquate dans le cadre d'une classe ordinaire³³⁶ ;
- les enseignants des élèves bénéficiant de l'UPI (handicaps sensori-moteurs) sont les professeurs affectés dans l'établissement scolaire, tandis que les enseignants spécialisés du premier degré contribuent au soutien pédagogique ; dans le cas des UPI pour des élèves présentant des troubles importants de fonctions cognitives (handicap mental), c'est un enseignant spécialisé (CAPSAIS option D) du premier degré qui est à la fois chargé de l'enseignement et de la coordination du dispositif ;
- des formations, prenant appui sur un réseau national de formateurs ressources, sont organisées à l'intention des professeurs du second degré afin de faciliter les adaptations pédagogiques ;
- un accompagnement éducatif et thérapeutique est assuré dans un cadre conventionnel par un ou plusieurs services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSD).

Il s'agit bien là, au moins dans les objectifs, d'un groupe d'élèves porteurs d'une déficience face à une équipe pluridisciplinaire compétente, fédérée par un enseignant chargé de la coordination du dispositif. Ni l'enseignant, ni l'élève ne se trouvent isolés dans ce cas de figure. Ce cadre de fonctionnement est assurément favorable à l'instauration de cette **dialectique entre le collectif-équipe, le collectif-élèves et les parcours individualisés d'intégration scolaire de chacun des jeunes, qui est une condition majeure d'accessibilité scolaire.**

En conclusion : l'originalité de l'UPI

Si les élèves en situation de handicap sont peu nombreux à accéder aux enseignements du second degré, c'est donc que l'on a trop souvent limité l'ambition à un niveau d'instruction élémentaire. Or l'une des conclusions du rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAS est

³³⁶ *L'organisation pédagogique de l'UPI rend possible des moments de regroupements des jeunes handicapés intégrés, selon des modalités variables en fonction de l'âge des élèves et de la nature du handicap. Les objectifs de ces regroupements sont définis en fonction des besoins propres des élèves. Circulaire du 21 février 2001, op. cit.*

précisément de leur donner les moyens d'atteindre un niveau d'études plus élevé. Quels sont ces moyens et comment les mettre en œuvre ?

Le premier élément de réponse, c'est sans doute de dégager et d'approfondir les champs de collaboration entre les établissements et services spécialisés et les collèges et lycées accueillant ces élèves. Ces modalités renouvelées de collaboration impliquent manifestement, si l'on veut que l'ambition que l'on a pour ces jeunes puisse aboutir à des résultats positifs, que l'on entreprenne de sensibiliser, de responsabiliser et de former les équipes enseignantes de ces établissements.

C'est que nous ne sommes pas là dans la situation du premier degré, où depuis longtemps existe une tradition d'accueil et où chaque enseignant partage plus ou moins une culture commune dans le domaine de l'accueil et la scolarisation des jeunes en situation de handicap. C'est pourquoi il est essentiel d'impliquer les équipes de professeurs dans cet accueil. Si l'on veut changer d'échelle, et poursuivre dans le second degré la dynamique mise en œuvre à l'école primaire, il est nécessaire de s'engager dans une nouvelle politique et de se donner d'autres moyens.

C'est l'unité pédagogique d'intégration qui sera le dispositif vecteur de cette évolution. Pourquoi l'UPI ? Parce que l'intérêt de ce type de dispositif d'intégration est de se situer à mi-chemin entre une intégration collective et une intégration individuelle. Nous ne sommes pas dans le cadre d'une intégration individuelle, où l'élève en situation de handicap est isolé dans une classe ordinaire, avec éventuellement des soutiens de la part de services spécialisés. Nous ne sommes pas non plus dans la situation où les élèves sont regroupés dans des classes spécialisées.

Lorsqu'il s'agit d'une UPI accueillant des élèves présentant une déficience auditive, visuelle ou motrice, ceux-ci sont inscrits dans une classe ordinaire de référence et ne sont regroupés qu'en fonction de leurs besoins spécifiques, entre jeunes présentant le même type de déficience, de façon à bénéficier des adaptations qui leur permettront de poursuivre sans rupture leur scolarité en classe ordinaire. Autre caractéristique de l'UPI, ce sont les professeurs du second degré, les PLC (professeurs des lycées et collèges) qui sont les enseignants de ces élèves. Si l'on veut que les moyens soient en adéquation avec les objectifs, si on veut élever le niveau des élèves présentant une déficience, on conçoit bien que ce sera d'autant plus difficile si ce sont des maîtres du premier degré, même spécialisés,

qui enseignent dans le second degré, par exemple les mathématiques en quatrième ou en troisième, voire en seconde. On voit bien que, si l'on veut vraiment se donner les moyens d'élever leur niveau scolaire de ces jeunes, il faut que ce soient les professeurs des disciplines, et au niveau de la classe dans laquelle ces élèves sont scolarisés, qui dispensent l'enseignement. C'est l'un des apports essentiels de l'UPI que d'avoir clarifié les rôles respectifs des enseignants du premier et du second degré. Les premiers restent bien sûr indispensables, mais ils remplissent une mission d'appui, d'aide et de soutien scolaire. Leur rôle n'est pas d'enseigner les disciplines, ce rôle revient aux seconds.

Dans le cas d'une UPI pour des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, l'organisation pédagogique est différente – c'est un professeur des écoles spécialisé qui est chargé de l'enseignement – et les objectifs d'apprentissage, ajustés aux possibilités des enfants, se situeront dans les domaines culturels et sociaux, mais l'esprit du dispositif reste inchangé, puisque aussi bien l'intégration des élèves de l'UPI dans les classes du collège que l'intervention des professeurs du collège auprès des élèves intégrés doivent être recherchées.

C'est là assurément un des éléments qui permet de créer un contexte d'accessibilité pédagogique dans le second degré, parce qu'il engage des équipes de professeurs dans la recherche de réponses didactiques et pédagogiques adaptatives, en collaboration avec les enseignants spécialisés du premier degré et avec les professionnels des établissements et services spécialisés. La mise en œuvre de ces collaborations constitue le point nodal du problème. Les équipes d'enseignants du second degré ont impérativement besoin d'établir avec les établissements et services du secteur médico-éducatif, avec les compétences qui sont dans ces structures, des liens de collaboration de façon à bâtir ensemble une culture commune.

EDITORIAL 21 – MILLE UPI... POUR QUE LA SCOLARISATION AU COLLEGE NE SOIT PLUS UNE RECOMPENSE AU HANDICAP MERITANT

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'AIS, dossier « Les UPI – Les élèves en situation de handicap dans le second degré » dirigé par Serge Ebersold (université Marc Bloch, Strasbourg) et Christine Magnin de Cagny (Cnefei)

N° 21, 1^{er} trimestre 2003, p. 3.

Mille UPI seront créés dans les cinq prochaines années pour scolariser plus de 10 000 adolescents handicapés en collège et en lycée : c'est ce que le ministre Luc Ferry vient d'annoncer au cours de la conférence de presse du 21 janvier dernier. L'objectif est ambitieux ; le chantier est d'importance. Il ne s'agit pas d'une concession formelle à la décision de l'Union de faire de l'année 2003 l'année européenne du handicap : cette mesure s'inscrit au contraire dans la dynamique du plan *Handiscol'*, lancé le 20 avril 1999, dans la continuité du plan d'accès à l'autonomie des personnes handicapées annoncé par le Gouvernement en janvier 2000 et s'inscrit logiquement aujourd'hui parmi les priorités du Président de la République.

La frontière implicite entre le premier et le second degré constitue à l'heure actuelle l'un des principaux obstacles à lever pour que puisse se poursuivre la progression du processus d'intégration scolaire et sociale des élèves porteurs d'une déficience ou d'une maladie. La scolarisation au collège et au lycée n'est pas une récompense que les jeunes handicapés méritants doivent gagner par la persévérance de leur efforts d'adaptation, elle leur est due : c'est ainsi qu'en dispose la loi de notre pays. La lutte contre les discriminations, génératrices d'exclusion civique, sociale et professionnelle, impose d'assurer aux jeunes présentant des handicaps ou des maladies invalidantes, une qualification professionnelle sanctionnée, au terme d'un parcours sans rupture. Car il est inacceptable qu'un grand nombre de travailleurs handicapés soient plus handicapés par leur faible qualification que par leur déficience.

Mille UPI en cinq ans, cela suppose une mobilisation sans précédent dans le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Cela signifie 200 dispositifs à mettre en place chaque année, c'est à dire en moyenne deux par département et en réalité une fourchette de 1 à 5, compte tenu des disparités démographiques. Pour mener à bien cette entreprise, le ministre a lui-même énoncé trois conditions majeures : la première concerne le développement suffisant des moyens d'accompagnement thérapeutiques et éducatifs correspondant aux besoins des jeunes ; la seconde est liée à la formation initiale et continue des enseignants du second degré dans le domaine de l'AIS ; la troisième relève de l'universalité du droit à l'école, quels que soient les besoins particuliers de chaque élève. L'harmonisation de la carte scolaire et des schémas départementaux sanitaires et sociaux dans le cadre nouveau des comités départementaux consultatifs des personnes handicapées (CDCPH) ; la constitution dans chaque IUFM d'une équipe de formateurs pour l'AIS en coordination avec le nouvel institut d'enseignement supérieur que le CNEFEI est appelé à devenir ; enfin, l'idéal d'une école solidaire et ouverte à tous sont autant de ressources capables de contribuer à les remplir.

HANDICAP ET INTEGRATION : DU DETOUR SEGREGATIF A L'ECOLE INCLUSIVE (article)

Hervé Benoit

Agrégé de l'Université

La nouvelle revue de l'AIS, dossier « 1954-2004 : 50 ans de formations spécialisées » dirigé par Ghislain Magerotte (Université de Mons-Hainaut) et Dominique Lerch (Cnefei)

N° 28, 4^{ème} trimestre 2004, p. 27-33.

Résumé : Historiquement, la plupart des systèmes éducatifs européens, dont le français, ont mis en place deux cursus parallèles, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient tant soit peu de la norme admise. A partir de ce contexte global de dualisme éducatif, se sont développées deux types de réponses. D'une part, les processus d'intégration scolaire et sociale, d'autre part les politiques de prévention – et d'*inclusion* –, dont la finalité essentielle est de créer le contexte le plus favorable possible pour tous les

élèves, en vue d'éviter ainsi toute discrimination. Longtemps, les institutions scolaires européennes en général et le système éducatif français en particulier ont délégué à des organismes associatifs, crédités de la compétence d'*éducation spéciale*, la responsabilité d'assurer les adaptations nécessaires à la scolarisation de tous les élèves. Or la deuxième moitié des années 1990 a été marquée par l'émergence d'une très forte revendication sociale de non discrimination : ce mouvement de fond a changé la donne, contraignant ainsi les systèmes éducatifs reconsidérer leurs modes de pensée et leurs pratiques. La lutte contre l'exclusion devient, dès la fin des années 1990, notamment avec le plan *Handiscol'*, le maître mot de ce nouveau chantier.

Mots clés : Accessibilité, Besoins éducatifs particuliers, Différence, Discrimination, Diversité, Intégration scolaire, Inclusion, Scolarisation, Situation de handicap.

Le regard qu'une société porte sur les plus fragiles d'entre elle, parmi lesquels figurent les personnes *en situation de handicap*, est aussi le miroir dans lequel se reflète sa capacité de solidarité de générosité et d'ouverture. La philosophie des Lumières, au 18^{ème} siècle, et Jean-Jacques Rousseau en particulier, ont opposé *l'état de droit* au *droit du plus fort*. Une société qui a fait le choix de l'état de droit ne peut accepter que certains de ses membres, sous prétexte que leurs performances intellectuelles ou physiques ne répondent pas à la norme communément admise, soient exclus de l'accès au savoir, de l'insertion sociale et professionnelle et de l'exercice plein et entier de la citoyenneté.

La lutte contre toutes les formes de discrimination est le grand défi de notre 21^{ème} siècle. Et c'est aux systèmes éducatifs qu'il appartient d'abord de le relever, car c'est là que se trouve l'enjeu le plus important pour l'avenir : l'égalité des chances pour les *personnes handicapées*³³⁷. C'est un défi qui s'inscrit à la fois dans une dimension historique et dans un espace géographique : la dimension historique est celle de l'évolution de nos représentations du *handicap* et de la *difficulté scolaire*, en tant qu'elles ont déterminé la formation des maîtres spécialisés et l'éducation des *élèves handicapés* ; l'espace géographique est celui de l'Europe, tant il est vrai que le mouvement de fond de non

³³⁷ La loi actuellement en discussion au Parlement et destinée à se substituer à la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 s'intitule « Loi relative à l'égalité des chances des personnes handicapées »

discrimination, qui a marqué les sociétés européennes au cours de la deuxième moitié des années 1990, a trouvé appui et relais au sein des institutions européennes sous des formes diverses, de la création de l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers en 1996 à des déclarations comme celles de Salamanque en 1994 et de Madrid en 2002, pour ne citer que les des plus connues. L'émergence d'une telle revendication sociale, portée sur le devant de la scène sociale et politique européenne par les grandes associations de parents d'enfants *handicapés* et de personnes *handicapées* elles-mêmes, a fortement contribué à changer la donne, incitant les systèmes éducatifs nationaux à reconsidérer leurs modes de pensée et leurs pratiques. Ainsi, en France, la lutte contre l'exclusion fait-elle l'objet, à partir de mars 1999³³⁸, avec la publication plan *Handiscol'*, d'un nouveau grand chantier : et c'est bien là que se pose la question qui nous occupe : celle de la transition entre une pratique du détour ségrégatif – héritée de l'histoire de l'*éducation spéciale* – et la mise en place de l'*école inclusive*, c'est-à-dire celle de l'extension de la scolarisation dans les cursus ordinaires des écoles, des collèges, des lycées et des universités, à tous ceux qui en sont écartés de fait.

Du détour ségrégatif à l'intégration

Au cours du 20^{ème} siècle et plus particulièrement après le second conflit mondial, la plupart des systèmes éducatifs européens, dont le français, ont mis en place deux cursus parallèles, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient tant soit peu de la norme admise. La principale conséquence a été la création d'une filière dite ordinaire, qui n'estimait pas devoir s'adapter aux besoins de tous les élèves et d'une autre, dite spécialisée, chargée de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés par la première. Longtemps, les institutions scolaires européennes en général et le système éducatif français en particulier ont ainsi délégué à des organismes associatifs, crédités de la compétence d'*éducation spéciale*, la responsabilité d'assurer les adaptations nécessaires à la scolarisation de certains élèves.

³³⁸ Date de remise à la ministre chargée de l'enseignement scolaire du rapport conjoint des inspections générales de l'Éducation nationale et des Affaires sociales : Gossot (B.), Mollo (C.), Naves (P.), Gaüzère (M.), Trouvé (Claire), *Scolariser les jeunes handicapés*, Paris, La Documentation française, 1999, 143 p.

A partir de ce contexte global de dualisme éducatif, fondé sur la coexistence d'établissements d'éducation spéciale et de structures scolaires de droit commun, un premier type d'aménagements a commencé à se développer de façon à établir, entre ces deux filières, des ponts permettant à certains jeunes de rejoindre leurs camarades dans les cycles ordinaires d'éducation. Il s'agit du processus d'*intégration scolaire* et sociale qui consiste à incorporer à la majorité des élèves ceux qui en avaient été écartés à l'origine, pour des raisons médicales. Cette possibilité d'intégration était réservée à des élèves qui, au terme d'une action *réparatrice* ou rééducative, pouvaient apporter la preuve de leur capacité d'adaptation au milieu scolaire ordinaire ; elle était donc focalisée sur l'élève en tant qu'individu et ne questionnait pas directement le fonctionnement du système sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels de tous. Dans cette perspective, les élèves considérés comme *handicapés* ne pouvaient être intégrés, ou plutôt ré-intégrés, dans le cursus d'études ordinaire que s'ils satisfaisaient à la norme scolaire et sociale exigée de tous par l'école. C'est ce que l'on peut appeler *le détour ségréatif*.

Du côté de la difficulté, voire de l'échec scolaire, l'approche psychopathologique³³⁹, consistait à médicaliser certaines difficultés d'apprentissage en les référant à un diagnostic de *débilité légère*. Le classement d'un certain nombre d'enfants dans cette catégorie permettait de justifier leur mise à l'écart du groupe des pairs et leur orientation dans des classes spéciales. On aura reconnu ici les classes de perfectionnement, qui ont fonctionné de fait comme une filière d'exclusion pendant de nombreuses années à l'intérieur même du système éducatif. L'adoption par la France, le 4 mai 1988³⁴⁰, de la Classification internationale des handicaps (CIH), en privant cette pratique ségrégative de tout fondement scientifique, devait entraîner, dès 1991, la programmation de la disparition de ces structures.

L'incidence du trouble sur le développement psychologique

Les conceptions scientifiques du début du 20^{ème} siècle, postulaient la différence radicale, on pourrait même dire l'étrangeté absolue des enfants « anormaux » : le psychologue et

³³⁹ Développée notamment par les travaux de René Zazzo.

³⁴⁰ Arrêté du 4 mai 1988, la circulaire d'application pour l'Education nationale est du 9 janvier 1989.

physiologiste Alfred Binet affirmait par exemple qu'ils ressemblaient si peu à des enfants « normaux », qu'il serait aussi « déraisonnable » de leur prodiguer un enseignement ordinaire « que de faire de l'enseignement auditif aux sourds et de l'enseignement visuel aux aveugles »³⁴¹. Chaque déficience est alors conçue comme un type particulier de dysfonctionnement de la normalité, appelant un traitement spécifique. Il en résulte une catégorisation des individus en fonction de leur *manque* et des pratiques de prise en charge destinées à corriger ce *défaut*, à réduire l'écart à la normalité, un peu comme les orthopédistes *réduisent* une fracture. Une fois posée cette axiomatique de la rupture d'un ordre naturel, il était donc cohérent d'envisager pour ces jeunes une autre rupture, celle d'une scolarisation séparée, dans un cadre adapté à leur « différence » : un cadre « d'éducation spéciale » ou d'orthopédagogie. Ainsi l'approche médicale du handicap et le traitement éducatif qui en résultait se combinaient-ils pour créer chez les enfants et adolescents atteints d'une déficience ou en grande difficulté d'apprentissage les conditions d'une rupture plus grave encore, une véritable fracture interne, opposant au sein même du sujet une partie saine et une partie malade, et propulsant l'anomalie au premier plan de son identité.

Or l'état actuel de la recherche en psychologie permet d'affirmer qu'il n'y a pas de différence fondamentale en matière de développement mental et de fonctionnement cognitif entre des enfants qui relèveraient de la normalité et d'autres, dont les processus mentaux seraient si radicalement différents qu'ils échapperaient à toute entreprise éducative ordinaire. L'impact des caractéristiques personnelles d'un sujet sur son développement, par exemple un déficit sensoriel, moteur ou cognitif, dépend en grande partie de la qualité de son environnement, ainsi que des médiations parentales et éducatives dont il aura pu bénéficier (climat affectif, aides à l'intégration). C'est que le développement psychologique procède d'une structure globale et non d'éléments juxtaposés et que la *différence* se trouve intégrée dans ce développement, c'est-à-dire qu'elle peut être plus ou moins compensée par un fonctionnement psychique réorganisé autour d'autres potentialités perceptives ou cognitives³⁴².

³⁴¹ Binet A., Simon T. (1907), *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978, pp. 20 et 22.

³⁴² Cette analyse s'appuie sur l'article de Guy Genevois, « Incidence du déficit visuel sur le développement psychologique et prise en compte de la différence », *La nouvelle revue de l'ASIS*, n°22, 2003, pp. 127-137.

Du modèle biomédical à l'approche situationnelle

Depuis la mise en chantier par l'OMS, dans le courant des années 1990, de la révision de la Classification internationale des handicaps³⁴³ (CIH), qui a abouti à l'adoption, en mai 2001, de la CIF³⁴⁴, l'omniprésence du modèle biomédical dans la conception même du handicap et dans les représentations induites a été fortement discutée.

Le modèle biomédical repose sur trois axes méthodologiques : la référence à la causalité, la centration sur l'individu, la recherche de l'étiologie.

Or la principale critique adressée à ce modèle, dans le champ du handicap, est de reposer sur une causalité fautive. Il consiste en effet à attribuer à la personne affectée par une déficience des difficultés qui ne proviennent pas seulement de cette déficience, mais qui procèdent au contraire partiellement, voire totalement, d'un environnement défavorable. Il entraîne également à postuler de façon quasi systématique, en cas de difficulté scolaire, l'existence d'une déficience, ce qui oriente le regard vers l'action sur l'élève plutôt que vers l'ajustement des données environnementales. Face à cette perspective médicale, la nouvelle classification, la CIF, propose un autre modèle de pensée, fondé sur l'analyse systémique de tous les paramètres constitutifs de la situation dans laquelle une personne rencontre des obstacles ou des difficultés. Il s'agit alors de se centrer sur *la situation de handicap ou de difficulté où se trouvent les personnes* et non plus sur *le handicap* ou *la difficulté* de ces personnes. L'une des conséquences de cette conception est assurément la prise de conscience³⁴⁵ que l'environnement scolaire fait partie du problème, qu'il est un élément (en positif mais aussi en négatif) de la situation de difficulté, et que celle-ci ne peut être rapportée aux seules répercussions d'une déficience, qu'elle soit avérée ou supposée.

³⁴³ La CIH a été adoptée en France par l'arrêté du 4 mai 1988 (ministère de la Santé), repris en termes identiques par le ministère de l'Éducation nationale le 9 janvier 1989.

³⁴⁴ CIF : *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, adoptée par 54^{ème} Assemblée mondiale de la Santé, le 22 mai 2001 (résolution WHA54.21).

³⁴⁵ Bien que la CIF n'ait pas été adoptée officiellement en France, son esprit a commencé d'inspirer certains textes réglementaires: *La situation de handicap n'est pas seulement liée aux atteintes, maladies ou déficiences, dont sont porteurs certains élèves. Les conséquences de ces atteintes, maladies ou déficiences peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent. A l'inverse, les lacunes d'un parcours scolaire peuvent générer des incapacités, qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent, pour le futur adulte, les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés.* (circulaire 2002-111 du 30.04.2002)

Cette approche situationnelle conduit à la notion d'*accessibilité*. Si la personne en situation de difficulté ou de handicap est considérée, non plus seulement en tant qu'individu déficitaire, mais à travers les relations que le contexte social lui permet ou ne lui permet pas de nouer avec son environnement, cela implique qu'en matière d'activité et de participation sociales, sa responsabilité sera désormais partagée. Cette évolution du cadre de pensée conduit ainsi à ce que l'on pourrait appeler, en empruntant au langage juridique, un renversement (ou du moins un partage) de la charge de la preuve. On passe en effet d'une logique de la mise à l'épreuve de la personne à une logique de l'accessibilité de l'environnement. La notion de besoin qui en résulte est donc bien plus large que celle de réadaptation ou de rééducation : à l'analyse, ces deux notions se révèlent en effet centrées sur la personne elle-même, que l'on va aider à acquérir les compétences qui lui permettront de s'intégrer dans la société. A la suite de quoi, ses capacités seront mises à l'épreuve des exigences de l'environnement social et c'est du résultat de cette confrontation que dépendront les conditions d'accueil : à l'école, pour un enfant ou un adolescent ; dans le monde du travail, pour un adulte.

De l'intégration à l'inclusion

Tisser les liens entre les enfants et le savoir acquis par la communauté des hommes impose de démêler l'écheveau des codes (parfois implicites) et des pratiques (parfois sélectives) en vigueur à l'école. Ces codes et ces pratiques peuvent se constituer en obstacles pour un élève en situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est à dire *un besoin éducatif particulier*, dont la définition repose essentiellement sur une analyse des interactions relationnelles dans le contexte scolaire et auquel il s'agit de répondre dans la perspective la plus ouverte possible, en partant du principe que l'environnement n'est pas immuable et sans hésiter à adapter autant que possible la norme scolaire. La prise en compte du besoin, parce qu'elle s'inscrit dans un cadre contextuel ou relationnel et qu'elle n'engage pas de caractérisation constitutionnelle de la personne (par exemple de type nosographique), évite tout risque de stigmatisation et préserve l'intégrité des chances de réussite.

Dans une perspective *inclusive*, c'est en effet le fonctionnement du système qui est interrogé, c'est à l'environnement scolaire ou social (ou du moins à ses acteurs et à ses responsables) qu'on demande de faire la preuve que tout a été mis en œuvre pour créer des conditions d'*accessibilité pédagogique* destinées à réduire la situation de difficulté ou de handicap, et non plus seulement à rééduquer ou à réadapter la personne. A côté de la prévention-dépistage qui se centre sur la personne, sa santé, ses manques éventuels, ses problèmes fonctionnels sur le plan psychologique ou physiologique et relève d'un diagnostic médical, il est donc une autre conception de la prévention, fondée sur l'idée de l'*accessibilité pédagogique pour tous*, au sens où les auteurs anglais des années 2000, comme Mel Ainscow³⁴⁶, parlent d'*inclusive education*. Cette autre forme de prévention interroge le système éducatif sur sa capacité à proposer le meilleur contexte possible pour des apprentissages accessibles à tous, où les rapports de compétition pourraient être supplantés par des habitudes de coopération et de solidarité. Elle l'interroge sur sa capacité à prendre conscience du rôle déterminant du type de scénario interactif qui engagera l'enfant et l'école dans une aventure commune, elle élève enfin considérablement la responsabilité de l'institution scolaire, s'il est vrai, comme le dit avec tant de candeur Albert Jacquard, que *chaque erreur (de l'enfant) est révélatrice d'une erreur de l'enseignant, c'est tout*³⁴⁷.

Les dispositifs et les formations

Les pratiques d'*intégration scolaire* s'enracinent historiquement dans une tradition de volontariat, de bonne volonté des enseignants, qui explique sans doute en partie la fragilité du processus et le « parcours du combattant »³⁴⁸ des parents. Avec le plan *Handiscol'*, lancé en avril 1999, on voit au contraire s'affirmer la volonté politique de sortir l'intégration scolaire du domaine de la présence simplement « tolérée »³⁴⁹ de l'élève différent, afin de l'installer résolument dans la mission institutionnelle de l'Ecole et, partant, dans les obligations et les savoir-faire professionnels des enseignants. Il y a là un enjeu d'éthique et

³⁴⁶ Mel Ainscow, « L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en Angleterre », *La nouvelle revue de l'AIJ*, n°22, 2003, pp. 71-75.

³⁴⁷ Jacquard (A.), « Risquer la prévention... », *La nouvelle revue de l'AIJ*, n°16, 2001, pp. 11-18.

³⁴⁸ Conférence de presse du ministre de l'Éducation nationale, le 21 janvier 2003.

³⁴⁹ Rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAS, *op.cit.*, p. 27.

de citoyenneté : « L'école a pour mission de préparer chaque génération à façonner un monde plus juste, plus tolérant, plus solidaire. »³⁵⁰

La mise en œuvre de la politique de *scolarisation des élèves en situation de handicap* comporte donc deux niveaux d'action complémentaires : d'une part la mise en place de dispositifs adaptés pour garantir la continuité des parcours tout au long de la scolarité, en dehors de toute filiarisation, d'autre part l'élargissement de l'offre de formation à tous les professeurs, et non plus aux seuls enseignants du premier degré.

Le rapport de l'IGAS et de l'IGEN de mars 1999 insistait déjà sur le fait que tout se passait comme si le processus ne parvenait pas à franchir la frontière entre le primaire et le secondaire. L'une des raisons est que l'enseignement spécialisé, puis le secteur de l' AIS (adaptation et intégration scolaires), sont nés dans le premier degré. Cette origine historique, qui a marqué la culture professionnelle des acteurs, explique sans doute un niveau limité d'ambition scolaire pour les élèves *handicapés*. Dès lors que l'action pédagogique repose sur le présupposé que ces élèves n'ont pas vocation à accéder aux enseignements du second degré, il en résulte que la gamme des parcours scolaires est donc *a priori* conçue en fonction des objectifs terminaux de l'école élémentaire. La nouvelle définition de la CLIS³⁵¹ (Classe d'intégration scolaire) comme « dispositif d'intégration », ouvert sur les classes ordinaires, complémentaire de l'intégration dans une « classe de référence » pour les élèves présentant une déficience auditive, visuelle ou motrice, et non comme « classe fermée sur elle-même », a pour objet de mettre un terme à l'enfermement dans une filière et de rendre possible la continuité de parcours scolaires accompagnés.

La seconde raison tient sans doute à la quasi absence au collège, et *a fortiori* au lycée, jusqu'en 2001, de dispositifs collectifs capables d'alléger la charge psychologique et cognitive que les contraintes inhérentes à l'intégration individuelle font peser sur l'élève en situation de handicap. La vocation des Unités pédagogiques d'intégration (UPI), dont le développement fait l'objet d'un plan de cinq ans³⁵² (2003-2007), est de prévenir le décrochage scolaire provoqué par une trop forte pression, en offrant une alternative au placement spécialisé. Les élèves y sont des collégiens à part entière, fréquentent à la mesure

³⁵⁰ Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 portant *Intégration scolaire – Scolarisation des enfants et adolescents handicapés*.

³⁵¹ Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

³⁵² Le plan annoncé le 21 janvier 2003 prévoit la création de 1000 UPI sur cinq ans.

de leurs possibilités leur classe de référence³⁵³ et peuvent être regroupés pour certaines activités. Ainsi les collèges et, à terme, les lycées seront-ils en mesure de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap. On voit ainsi se résoudre, grâce à la nouvelle logique du parcours scolaire adapté construit *en référence* au cursus ordinaire, l'opposition qui paraissait un temps irréductible entre l'intégration individuelle et l'intégration collective.

La troisième raison est le manque de formation des professeurs du second degré dans le domaine du handicap et des besoins éducatifs particuliers : la mise en place à la rentrée 2004 des formations au diplôme du 2CA-SH³⁵⁴ (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) vient combler un vide et répondra à coup sûr aux attentes de nombreux professeurs.

EDITORIAL 28 – RUPTURE ET MUTATION CULTURELLE

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l' AIS, dossier « 1954-2004 : 50 ans de formations spécialisées » dirigé par Ghislain Magerotte (Université de Mons-Hainaut) et Dominique Lerch (Cnefei)

N° 28, 4^{ème} trimestre 2004, p. 3-4.

Il est rare qu'une commémoration, qui est par définition un acte de mémoire partagée, soit aussi un rendez-vous avec l'histoire. Fondé en 1954, sur le domaine limitrophe de l'école de plein air de Suresnes, d'abord sous le nom de CNEPA³⁵⁵, le Cnefei est, le jour de son cinquantenaire, à la veille d'une seconde fondation dont les termes sont contenus dans l'article 42 du projet de loi *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, destinée à prendre le relais la grande loi d'orientation du 30 juin 1975 : *La formation professionnelle initiale et continue des personnels qui concourent à la mission d'adaptation et d'intégration scolaires des enfants et*

³⁵³ Une organisation particulière est retenue pour les UPI scolarisant des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.

³⁵⁴ Décret 2004-13 du 5 janvier 2004, titre II.

³⁵⁵ Centre national d'éducation de plein air

adolescents handicapés (...) est confiée à un établissement public national à caractère administratif placé sous la tutelle du ministre chargé de l'Enseignement supérieur et du ministre chargé de l'Education. Cet établissement est administré par un conseil d'administration et dirigé par un directeur nommé par arrêté des ministres précités. (...) Il est assisté par un conseil scientifique et pédagogique. Voté tout récemment par le Sénat, ce texte reviendra sur le bureau de l'Assemblée nationale le 21 décembre et sera vraisemblablement adopté avant la fin de l'année. L'histoire est là, la mission de formation est plus que jamais à l'ordre du jour, déclarait Martine Le Guen³⁵⁶, au nom du ministre qu'elle représentait lors de l'ouverture du colloque le 1^{er} octobre 2004.

A peine aurons-nous eu le temps de rendre hommage aux formateurs et aux stagiaires, aux directeurs et à tous les personnels qui ont participé à la vie et au développement des trois centres de formation, le Cnefases de Beaumont-sur-Oise, le centre de Paris-Cronstadt et le Cnefei qui en est l'héritier, qu'il faudra préparer le changement de statut du Centre de Suresnes et assumer les missions que définira la loi.

Adossée au principe général de non-discrimination, la nouvelle législation s'attache à garantir les conditions de l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, c'est-à-dire l'égalité d'accès à l'école, à la formation, au logement, aux soins, à l'emploi, à la Cité. Le droit commun est dès lors le cadre de référence pour tous et peut être adapté et complété par des dispositifs spécifiques. Les progrès de la conscience collective, qui incitent à porter une plus grande attention aux personnes exclues du mode vie ordinaire, l'évolution des conceptions scientifiques, qui ne permet plus de réduire les difficultés que rencontrent les personnes handicapées à la seule déficience et aux incapacités qui en résultent, ont conduit aujourd'hui à faire du handicap une notion *relative* qui interroge les normes qui régissent notre société, sur le plan physique, social ou culturel. C'est bien la diversité des situations de handicap que vivent les personnes qu'il s'agit de prendre en compte, ce qui appelle la mise en œuvre d'un deuxième principe, le principe général d'accessibilité.

Rendre effectif l'accès à la Cité signifie que l'on ne se contente pas d'attendre des personnes qu'elles s'adaptent aux exigences et aux normes sociales, mais que l'on organise systématiquement l'indispensable adaptation des institutions et des procédures en

³⁵⁶ Ministère de l'Education nationale, Direction des enseignements scolaires, Sous-direction de la formation des enseignants, « Ouverture du colloque », p. 15.

développant l'accompagnement et la personnalisation des aides. A l'école, le droit commun de l'Education nationale sera aménagé en concertation avec les parents pour faciliter la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers et le rôle des services de santé du secteur médico-social sera de concourir à la réussite de cet accueil en milieu ordinaire.

La nouvelle revue de l'AIS, sa rédaction, son comité scientifique, les formateurs et la direction du Cnefei sont conscients des enjeux considérables en termes d'information et de formation qu'implique, particulièrement dans le champ scolaire, la mise en œuvre d'un tel projet, qui relève d'abord, comme le soulignait le titre du colloque organisé par le CRHES³⁵⁷ en novembre dernier à Lyon, de *la rupture* et de *la mutation culturelle*.

C'est en, effet l'ensemble du référentiel de pensée qui, d'un modèle de type médical, centré sur des dysfonctionnements attachés à la personne, doit être reconstruit sur le principe de la réponse à des besoins éducatifs particuliers (BEP) repérés en situation. Ainsi passe-t-on, par exemple, de l'idée que seuls des savoirs experts d'ordre médical pourraient permettre de traiter des élèves *radicalement différents* des autres à la prise de conscience que l'approfondissement et l'élargissement des compétences professionnelles des enseignants ordinaires dans le domaine des BEP est la base la plus sûre, en particulier dans le second degré, pour assurer des réponses pédagogiques efficaces à la *diversité* des élèves. La nouvelle formation diplômante du 2CA-SH repose ces bases. De même, les parcours scolaires diversifiés se conçoivent, dans la nouvelle logique de scolarisation, en référence au cursus de formation ordinaire, en dehors de toute filiarisation, et, par voie de conséquence, c'est à partir de la classe ordinaire de référence, et non plus de la classe spécialisée, que se mettent en place les dispositifs d'aide et les éventuels regroupements prévus dans le cadre du projet individuel. Le fonctionnement des UPI s'inscrit dans cette nouvelle optique.

Pour que ces changements culturels puissent se traduire dans les pratiques, il convient à la fois d'en diffuser les contenus et de donner à tous la possibilité de s'exprimer et d'échanger à leur propos. *La nouvelle revue de l'AIS* est à ce carrefour des chercheurs et des praticiens, elle est heureuse de collaborer dans cette entreprise avec des revues amies, comme les

³⁵⁷ Collectif de Recherches : « situations de Handicap, Education, Sociétés », présidé par Charles Gardou www.crhés.univ-lyon2.fr

cahiers pédagogiques, dont le dernier numéro³⁵⁸ est l'aboutissement d'un partenariat éditorial.

DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE A L'INTEGRATION DANS L'ECOLE (dossier *cahiers pédagogiques*)

En partenariat avec *La nouvelle revue de l'AIS*

Cahiers pédagogiques - CRAP, n° 428, décembre 2004, p. 7-52.

Les orientations actuelles

On cherche aujourd'hui à offrir aux élèves en situation de handicap une école accessible et des parcours scolaires sans ruptures. On y parviendra si les dispositifs collectifs deviennent des points d'appui à des formes d'intégration individualisées. C'est dans le second degré que se joue la réussite de cette dynamique.

Les orientations actuelles de la politique d'intégration scolaire se caractérisent par un triple changement de conceptions, de dispositifs et de formations. Une vague de fond est actuellement en train de modifier durablement la donne en attirant l'attention sur tous les élèves qui sont restés sur le bord du chemin de l'école, du collège, du lycée et qui ont été renvoyés dans des filières spécialisées, parce que la scolarité ordinaire n'était pas en mesure de différencier les dispositifs d'enseignement et d'élargir la gamme des réponses pédagogiques. C'est le rapport conjoint des inspections générales de l'Education nationale et des Affaires sociales remis en mars 1999³⁵⁹ qui est véritablement le facteur déclenchant de la prise de conscience qui va déterminer cette évolution. Mais des causes plus profondes sont à l'œuvre depuis le début des années 1990 : d'une part, la loi de 1989, qui pose le principe de l'accueil de tous à l'école sans discrimination, dans le respect des différences, et

³⁵⁸ Numéro 428, décembre 2004 : dossier intitulé *De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'école*.

³⁵⁹ Gossot (B.), Mollo (C.), Naves (P.), Gauzère (M.), *Scolariser les jeunes handicapés*, (les rapports de l'Inspection générale de l'Education nationale), Paris, La Documentation française, 1999, 143 p.

organise le système éducatif en fonction des élèves ; d'autre part, la demande sociale de plus en plus pressante de parents d'enfants handicapés de voir reconnu et appliqué le droit à la scolarisation ; enfin l'action des élus du parlement européen et d'organismes de l'Union comme l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers³⁶⁰.

Du détour ségrégatif à l'accessibilité de l'Ecole

La mise en œuvre des principes d'égalité des chances et d'universalité du droit à l'éducation imposait de revenir sur la pratique du détour ségrégatif, qui consistait à déléguer à des organismes de soins, souvent associatifs, crédités de la compétence d'*éducation spéciale*, la prise en charge des élèves handicapés dans des institutions séparées. En conséquence, il incombait à l'Ecole d'adapter ses structures et ses modes de fonctionnement, de développer des formes diversifiées d'aide et de soutien, mais aussi de rechercher le partenariat des établissements et services de santé afin de conjuguer le droit à l'éducation et le droit aux soins. Ainsi est-il devenu aujourd'hui courant que des personnels spécialisés de SESSD³⁶¹ interviennent au sein des établissements scolaires pour contribuer à répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves, dans un cadre individuel ou collectif.

S'il n'est plus envisageable pour l'Institution scolaire de déléguer à des organismes spécialisés une partie de son rôle éducatif, c'est donc qu'il lui appartient de créer les conditions de l'accessibilité pour tous à l'Ecole, aux apprentissages et aux savoirs. Le changement de conception est d'importance : cela signifie que l'enjeu essentiel n'est plus aujourd'hui de développer *l'intégration scolaire des élèves handicapés*, mais d'apporter au système éducatif les aménagements qui rendront possible *la scolarisation de tous les élèves*.

De l'intégration scolaire à la scolarisation de tous

Le processus d'*intégration scolaire* est apparu dans un contexte de dualisme éducatif, où coexistaient une filière ordinaire et une filière spécialisée d'éducation, la seconde ayant pour rôle de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers que la première ne s'estimait pas capable d'accueillir. Il consistait à incorporer, à agréger à la majorité des jeunes quelques-

³⁶⁰ European Agency for Development in Special Needs Education, Teglgårdsparken 100 DK 5500 Denmark, www.european-agency.org

³⁶¹ Services d'éducation spécialisée et de soins à domicile, aussi appelés Sessad.

uns de ceux en qui avaient été écartés en s'appuyant sur les possibilités d'adaptation qu'ils avaient pu développer grâce aux actions rééducatives. C'était donc plutôt d'une forme de ré-intégration qu'il s'agissait et qui plus est d'une ré-intégration qui reposait principalement sur la mise à l'épreuve de l'élève, sur sa confrontation aux exigences de la norme scolaire. L'objectif de *scolarisation* questionne au contraire le fonctionnement du système éducatif sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels de tous les élèves, même lorsque ceux-ci sont liés à une déficience ou à une maladie. Il s'inscrit dans une perspective où ce n'est plus seulement à l'élève, mais aussi à l'école de s'adapter ; il participe de la logique de l'*école intégrante*, qui pourrait être une façon de traduire en français l'expression *inclusive education*, maintenant très largement usitée dans les instances de l'Union.

Cette logique repose essentiellement sur la mise à distance de l'idée, issue de l'approche médicale, que les difficultés rencontrées par un élève *handicapé* au cours de sa scolarité seraient à attribuer principalement à sa déficience (sur le plan cognitif ou sensori-moteur), alors qu'elles peuvent le plus souvent être analysées en termes d'obstacles constitutifs d'une *situation de handicap*. Cette *situation* se définissant comme la résultante des interactions entre les caractéristiques singulières d'un élève et les contraintes de l'environnement scolaire dans lequel il est immergé. Pour créer les conditions favorables à la scolarisation de cet élève, il s'agira dès lors de *réduire la situation de handicap* par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain³⁶². Dans le cas où ces médiations ne pourraient être mises en œuvre, il est clair que la situation de handicap s'en trouverait aggravée, sans qu'on puisse l'imputer en aucune façon à la déficience. En revanche, l'identification, en contexte d'apprentissage, des besoins éducatifs particuliers des élèves permet d'échapper aux risques de stigmatisation et d'enfermement dans une catégorisation nosographique, elle préserve des effets pervers du déterminisme biologique ou psychopathologique.

Il faut ajouter que les pratiques d'*intégration scolaire* s'enracinent historiquement dans une tradition de volontariat, de bonne volonté des enseignants, qui explique sans doute en partie la fragilité du processus et le « parcours du combattant »³⁶³ des parents. Avec le plan

³⁶² Cf. circulaire 2002-111, du 30 avril 2002.

³⁶³ Conférence de presse du ministre de l'Éducation nationale, le 21 janvier 2003.

Handiscol', lancé en avril 1999, on voit au contraire s'affirmer la volonté politique de sortir l'intégration scolaire du domaine de la présence simplement « tolérée »³⁶⁴ de l'élève différent, afin de l'installer résolument dans la mission institutionnelle de l'École et, partant, dans les obligations et les savoir-faire professionnels des enseignants. Il y a là un enjeu d'éthique et de citoyenneté : « L'école a pour mission de préparer chaque génération à façonner un monde plus juste, plus tolérant, plus solidaire. »³⁶⁵

Le hiatus entre le primaire et le secondaire

La mise en œuvre de la politique de *scolarisation des élèves en situation de handicap* comporte deux niveaux d'action complémentaires : d'une part la mise en place de dispositifs adaptés pour garantir la continuité des parcours tout au long de la scolarité, en dehors de toute filiarisation, d'autre part l'élargissement de l'offre de formation à tous les professeurs, et non plus aux seuls enseignants du premier degré.

Le rapport de l'IGAS et de l'IGEN de mars 1999 insistait déjà sur le fait que tout se passait comme si le processus ne parvenait pas à franchir la frontière entre le primaire et le secondaire.

L'une des raisons est que l'enseignement spécialisé, puis le secteur de l' AIS (adaptation et intégration scolaires), sont nés dans le premier degré. Cette origine historique, qui a marqué la culture professionnelle des acteurs, explique sans doute un niveau limité d'ambition scolaire pour les élèves *handicapés*. Dès lors que l'action pédagogique repose sur le présupposé que ces élèves n'ont pas vocation à accéder aux enseignements du second degré, il en résulte que la gamme des parcours scolaires est donc *a priori* conçue en fonction des objectifs terminaux de l'école élémentaire. La nouvelle définition de la CLIS³⁶⁶ (Classe d'intégration scolaire) comme « dispositif d'intégration », ouvert sur les classes ordinaires, complémentaire de l'intégration dans une « classe de référence » pour les élèves présentant une déficience auditive, visuelle ou motrice, et non comme « classe fermée sur elle-même », a pour objet de mettre un terme à l'enfermement dans une filière et de rendre possible la continuité de parcours scolaires accompagnés.

³⁶⁴ Rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAS *op.cit.*, p. 27.

³⁶⁵ Circulaire n° 99-187 portant *Intégration scolaire – Scolarisation des enfants et adolescents handicapés*.

³⁶⁶ Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

La seconde raison tient sans doute à la quasi absence au collège, et *a fortiori* au lycée, jusqu'en 2001, de dispositifs collectifs capables d'alléger la charge psychologique et cognitive que les contraintes inhérentes à l'intégration individuelle font peser sur l'élève en situation de handicap. La vocation des Unités pédagogiques d'intégration (UPI), dont le développement fait l'objet d'un plan de cinq ans³⁶⁷ (2003-2007), est de prévenir le décrochage scolaire provoqué par une trop forte pression, en offrant une alternative au placement spécialisé. Les élèves y sont des collégiens à part entière, fréquentent à la mesure de leurs possibilités leur classe de référence³⁶⁸ et peuvent être regroupés pour certaines activités. Ainsi les collèges et, à terme, les lycées seront-ils en mesure de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap. On voit ainsi se résoudre, grâce à la nouvelle logique du parcours scolaire adapté construit *en référence* au cursus ordinaire, l'opposition qui paraissait un temps irréductible entre l'intégration individuelle et l'intégration collective.

La troisième raison est le manque de formation des professeurs du second degré dans le domaine du handicap et des besoins éducatifs particuliers : la mise en place à la rentrée 2004 des formations au diplôme du 2CA-SH³⁶⁹ (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) vient combler un vide et répondra à coup sûr aux attentes de nombreux professeurs.

Vers d'autres pratiques pédagogiques ?

Les politiques actuelles d'intégration de pays européens comme le Danemark, l'Italie, la Suède et le Royaume Uni se sont développées à partir des années 1960 grâce à l'abandon de la sélection dans le second degré. La mise en accessibilité des savoirs scolaires passe en effet par le choix, dans le domaine de l'aide et surtout de l'évaluation, des pratiques souples et adaptées au fonctionnement cognitif particulier de l'élève. Ce serait enfin faciliter la scolarisation des jeunes en situation de handicap et rendre service à tous les autres que de remplacer les rapports de compétition par des habitudes de coopération et de solidarité et de développer ainsi une culture de *l'apprendre et réussir ensemble*.

³⁶⁷ Le plan annoncé le 21 janvier 2003 prévoit la création de 1000 UPI sur cinq ans.

³⁶⁸ Une organisation particulière est retenue pour les UPI scolarisant des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.

³⁶⁹ Décret 2004-13 du 5 janvier 2004, titre II.

Pour une culture commune de l'intégration

Hervé BENOIT, François BOULE et José SEKNADJE-ASKENAZI

Rédaction en chef de *La nouvelle revue de l'AIS*

Au moment où la logique des besoins éducatifs particuliers (BEP) et de l'école intégrante tend à remettre en question les anciennes pratiques d'éducation spécialisée, la construction d'une culture commune de l'école pour tous devient un objectif essentiel de notre système éducatif. La nouvelle revue de l'AIS est ce carrefour où se rencontrent et s'articulent les exigences paradoxales d'une spécificité de compétences et d'une responsabilité partagée de la scolarisation de tous les élèves, sans aucune discrimination.

*La nouvelle revue de l'A.I.S. (adaptation et intégration scolaires) a été fondée en mars 1998 par Michel Laurent, directeur des centres nationaux de Beaumont (Cnefases) et de Suresnes (Cnefei), chargés de la formation des personnels de l'Education nationale (inspecteurs, directeurs, enseignants) spécialisés dans la scolarisation des élèves en situation de handicap et de difficulté au sein de l'école. Elle est issue de la réunion de deux revues, *Les Cahiers de Beaumont* et *Le Courrier de Suresnes*, dont les ressources de savoir-faire et d'expérience ont été mises en commun au profit de cette revue unique, rénovée et élargie dans sa politique éditoriale.*

Celle-ci consiste à grouper, autour d'un thème relatif aux aides spécialisées, aux enseignements adaptés et à la scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté, un certain nombre d'articles illustrant chacun un point de vue (sociologique, psychologique, pédagogique...), afin de constituer un dossier destiné à éclairer les professionnels, mais aussi les usagers de l'école, et notamment les parents d'enfants handicapés ou en difficulté, souvent confrontés à de multiples problèmes en matière de scolarisation. Au dossier s'ajoutent des rubriques (*Etudes et formations, Pédagogie et psychopédagogie, Nouvelles technologies, L'international, Compte rendus de lectures*) qui permettent d'assurer la continuité et la diversité de la réflexion.

Depuis plus de six ans maintenant, *La nouvelle revue de l'AIS*, dont le Centre National de Suresnes est l'instance éditoriale, s'est attachée à promouvoir, aux côtés des acteurs et des responsables de terrain, **une culture commune de l'intégration scolaire et de l'Ecole pour**

tous. Il est avéré aujourd'hui que les enjeux de cette entreprise sont loin de se limiter strictement au domaine de l'AIS (ses réseaux, ses structures, ses services), mais qu'ils participent des évolutions à l'œuvre dans notre société républicaine : l'adaptation des pratiques pédagogiques, la lutte contre l'exclusion, l'exercice toujours à conquérir de la citoyenneté, le renforcement des liens sociaux.

Le travail législatif actuellement en cours pour rénover la loi d'orientation de 1975 a mis en évidence deux objectifs essentiels : l'accessibilité de l'école et la participation de l'élève³⁷⁰. Cette nouvelle approche conduit à un double élargissement des champs traditionnels de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Le premier consiste en l'adoption de la notion de *besoin éducatif particulier* (BEP), défini comme résultante des interactions relationnelles en jeu dans le contexte des activités d'apprentissage. On répond à ce besoin en posant le principe que la norme scolaire n'est pas immuable et doit pouvoir être aménagée. Dans cette perspective, on s'abstient de postuler systématiquement une déficience ou un trouble derrière une difficulté et l'on se garde de céder à l'illusion que la connaissance de la nature et de l'origine du trouble serait seule déterminante pour mettre en œuvre les démarches pédagogiques appropriées. Le second élargissement de champ est consécutif à la prise de conscience récente de l'urgence à rattraper le retard pris par la scolarisation dans le second degré des élèves en situation de handicap. Ainsi apparaît-il maintenant en pleine lumière que les conditions de la réussite de l'Ecole intégrante sont moins à rechercher du côté de spécialistes du premier degré oeuvrant dans des institutions médico-éducatives que par l'extension à tous les degrés de l'enseignement ordinaire des pratiques intégrantes.

Ces évolutions, *La nouvelle revue de l'AIS* a voulu les accompagner en publiant des dossiers comme « Marginalisation, intégration » (décembre 1999), « Les EGPA dans le second degré » (juin 2001), « Art, pédagogie, thérapie » (juin 2002), « Ethique, éducation et handicap » (octobre 2002), « Les UPI » (mars 2003), « Les besoins éducatifs particuliers » (juin 2003), « Décrochage scolaire et déscolarisation » (décembre 2003), « Réussir ses apprentissages à l'école et au collège » (mars 2004), « Les troubles des apprentissages » (octobre 2004).

C'est en effet le traitement de la difficulté d'apprentissage, liée ou non à une situation de handicap, qui a souvent permis à la pédagogie de progresser au bénéfice de tous les élèves.

³⁷⁰ Note d'orientation de la loi relative à l'égalité des chances des personnes handicapées, CNCPH (Conseil national consultatif des personnes handicapées), 24 avril 2003.

C'est pourquoi *La nouvelle revue de l' AIS*, qui veut être avant tout un canal de communication entre les chercheurs, les formateurs, les enseignants, les étudiants et les usagers de l'école, a pour vocation de s'adresser aussi à l'ensemble du monde de l'éducation, corps d'inspection, personnels de direction et professionnels partenaires, créant ainsi une dynamique d'échanges et de dialogue.

Il n'y a que de la diversité (conclusion du dossier)

Comme les autres...

« Ce sont des enfants, ce sont des élèves comme les autres ». Cette déclaration toute simple, utilisée par Maryse Madiot pour présenter son expérience d'atelier d'écriture et d'activité « cinéma » en 6^{ème} avec trois élèves d'UPI présentant des troubles cognitifs, résume et illustre avec justesse les approches adoptées par de nombreux auteurs dans ce dossier. Mais l'évidence séduisante d'une formule – surtout si elle paraît politiquement correcte - ne peut suffire à convaincre, à moins de prendre appui sur une solide argumentation, sur des expériences et des témoignages : c'est là précisément que réside le mérite de ce dossier qui enrichit le débat une palette de points de vue très large et très éclairante.

Dans la diversité...

Les conceptions scientifiques du début du 20^{ème} siècle, postulaient la différence radicale, on pourrait même dire l'étrangeté absolue des enfants « anormaux » : le psychologue et physiologiste Alfred Binet affirmait par exemple qu'ils ressemblaient si peu à des enfants « normaux », qu'il serait aussi « déraisonnable » de leur prodiguer un enseignement ordinaire « que de faire de l'enseignement auditif aux sourds et de l'enseignement visuel aux aveugles »³⁷¹.

Chaque déficience est alors conçue comme un type particulier de dysfonctionnement de la normalité, appelant un traitement spécifique. Il en résulte une catégorisation des individus en fonction de leur *manque* et des pratiques de prise en charge destinées à corriger ce

³⁷¹ Binet A., Simon T. (1907), *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978, pp. 20 et 22.

défaut, à réduire l'écart à la normalité, un peu comme les orthopédistes *réduisent* une fracture. Une fois posée cette axiomatique de la rupture d'un ordre naturel, il était donc cohérent d'envisager pour ces jeunes une autre rupture, celle d'une scolarisation séparée, dans un cadre adapté à leur « différence » : un cadre « d'éducation spéciale » ou d'orthopédagogie.

Ainsi l'approche médicale du handicap et le traitement éducatif qui en résultait se combinaient-ils pour créer chez les personnes atteintes d'une déficience les conditions d'une rupture plus grave encore, une véritable fracture interne, opposant au sein même du sujet une partie saine et une partie malade, et propulsant l'anomalie au premier plan de son identité.

Or l'état actuel de la recherche en psychologie permet d'affirmer qu'il n'y a pas de différence fondamentale en matière de développement mental et de fonctionnement cognitif entre des enfants qui relèveraient de la normalité et d'autres, dont les processus mentaux seraient si radicalement différents qu'ils échapperaient à toute entreprise éducative ordinaire. D'ailleurs, si frontière il y avait, où se situerait-elle ? Il n'y a que de la diversité. Cela ne signifie pas évidemment que, par un habile tour de passe-passe, tous les problèmes seraient résolus et qu'il suffirait d'appliquer les recettes pédagogiques traditionnelles à ce nouveau public pour obtenir les meilleurs résultats.

L'intégration ne va pas de soi...

Non, ni l'intégration, ni l'école intégrante ne vont de soi, elles appellent au contraire des évolutions importantes dans les pratiques d'accueil et d'enseignement : Christine Magnin, Annie Chiffolleau, Jean-Pierre Garel le disent clairement, la réussite de l'intégration doit être « construite », elle dépend de la capacité d'un enseignant à « assumer des contraintes ». On est bien là dans une logique d'accessibilité de l'Ecole, qui ne peut reposer sur les seules épaules de quelques professeurs dévoués, mais qui relève de la responsabilité de l'ensemble du système éducatif dans deux domaines essentiels : d'une part la formation des enseignants, et particulièrement ceux du second degré qui n'avaient jamais bénéficié jusque-là de formation qualifiante, et d'autre part la diversification des dispositifs d'aide et de scolarisation au sein des établissements du premier et du second degré. Le plan

quinquennal 2003-2007 de création de 1000 UPI garantit la mise en place d'un cadre méthodologique et institutionnel pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le second degré. La création toute récente du diplôme du CCA-SH (ou 2CA-SH)³⁷², qui s'inscrit dans le cadre d'une refonte en profondeur des formations de l'adaptation et de l'intégration scolaires (AIS), permet dès cette rentrée scolaire, à de nombreux professeurs de lycées et collèges de préparer au Cnefei et dans quelques IUFM ce nouveau certificat.

S'il est vrai en effet que le diagnostic de la déficience ou du trouble qui affecte les élèves en situation de handicap n'est pas déterminant pour la mise en œuvre de réponses pédagogiques correspondant à leurs besoins éducatifs particuliers, il n'en reste pas moins utile d'acquérir la connaissance approfondie des types d'obstacles auxquels ils peuvent être amenés à se heurter dans leurs apprentissages, selon la déficience qui est la leur et compte tenu des caractéristiques de l'environnement scolaire et éducatif dans lequel ils se trouvent. Pour des jeunes sourds, il pourra s'agir de la compréhension de systèmes complexes de subordination ou de reprise par des pronoms anaphoriques ; pour des jeunes IMC, ce seront des notions ou des procédures mathématiques.

Mais elle nous concerne tous...

La construction de l'École intégrante, c'est-à-dire de l'École pour tous, ne peut être l'affaire de quelques spécialistes isolés. Pour Marc Edouard, « c'est à l'école que vont les enfants de France, cela ne se discute pas » ; quant à Bertrand Dubreuil, il voudrait inscrire l'action des IME dans une « stratégie pour parvenir à l'accueil dans l'école de tous ». C'est l'action volontaire, réfléchie et concertée des équipes pédagogiques et des responsables institutionnels, soutenue par la mise en réseau des ressources de formation et de documentation³⁷³, qui rendra possible la mutualisation des compétences au service de la scolarisation de tous.

Mais le développement des compétences est largement conditionné par le noyau dur de nos représentations du *handicap*. Charles Gardou a doublement raison de se défier des « grilles

³⁷² Décret 2004-13 du 5 janvier 2004 et circulaire 2004-026 du 10 février 2004 ; voir l'encart présentant la carte d'identité du diplôme du CCA-SH.

³⁷³ Le Cnefei diffuse chaque année un plan national d'actions de formation continue (www.cnefei.fr) et son centre de ressources documentaires publie régulièrement des bibliographies thématiques dans *La nouvelle revue de l'AIS*.

pré-établies » qui risqueraient de nous « couper du réel » – c'est-à-dire des « situations vécues » –, mais aussi de souligner fortement la nécessité de « penser juste pour agir mieux ». Ce sont les catégories mentales que nous construisons, grâce à des échanges réciproques entre pensée et réel³⁷⁴, qui nous permettent en effet d'échapper aux visions stéréotypées issues à la fois du choc émotionnel provoqué par le corps différent³⁷⁵ de l'autre et d'une idéologie sociale de la compétition et de la norme. Comprendre l'autre et agir pour qu'il ne puisse être exclu du « cercle de l'humanité »³⁷⁶, parce qu'il le serait du cercle des savoirs, consiste avant tout à porter sur lui un autre *regard*, à refuser de le réduire à sa différence particulière et à le considérer en tant que *personne*, à travers ce que nous partageons d'universel avec lui.

C'est la nature de ce regard porté, relayé par le traitement institutionnel, qui peut reléguer des élèves dans la marginalité, installer la logique du ghetto ou au contraire promouvoir l'accessibilité globale de l'Ecole par la suppression des pratiques stigmatisantes. André Philip montre par exemple que la conviction erronée de l'irréversibilité des troubles cognitifs des élèves scolarisés dans les EGPA conduisait avant la réforme de 1989-1990 à fixer une limite *a priori* à leurs capacités d'apprentissage ; Roland Depierre évoque les risques de « violence symbolique » et de contre-performances scolaires encourus par les élèves en situation de difficulté lorsque l'aide apportée implique « l'écartement » dans des « filières de remédiation » ; Jean-Pierre Garel remarque quant à lui que la participation de collégiens présentant une déficience motrice à des activités d'EPS dans un cadre intégratif révèle à ces jeunes eux-mêmes (et à leurs camarades valides) « des possibilités de désir, de jeu et d'action » qui font de leurs corps autre chose qu'un objet de soins et de réparation.

Modifier son regard sur le *handicap* ne suffit pas, mais cela ouvre une gamme très large de changement et de réorientation des pratiques pédagogiques. Ainsi n'est-il plus pertinent de dissocier socialisation et apprentissages, car c'est bien par l'entrée dans les apprentissages que l'enfant acquiert son statut d'élève ; l'idée qu'il faudrait maintenir les jeunes en grande difficulté scolaire dans le concret et le quotidien, en deçà de toute notion abstraite, est également très fortement remise en question par J-C. Pettier à travers une expérience

³⁷⁴ La formation de la connaissance selon Cassirer, cité par Robert Blanché, *La science actuelle et le rationalisme*, PUF, 1973, p. 119.

³⁷⁵ *La nouvelle revue de l' AIS*, « Ethique et handicap », dossier coordonné par C. Gardou et C. Philip, n°19, 3^{ème} trimestre 2002, Suresnes, éd. du Cnefei.

³⁷⁶ Philippe Meirieu, cité par Roland Depierre dans ce dossier.

d'enseignement de la philosophie en SEGPA ; tandis que Pierre Martinet et Alain Peyronnet insistent sur l'intérêt de la *conceptualisation* pour conduire vers la pensée abstraite des élèves à troubles cognitifs scolarisés en Clis.

Et, elle en vaut la peine !

Offrir à des élèves en situation de handicap, grâce à l'aménagement approprié du contexte et de la norme scolaires, la possibilité de réaliser des performances intellectuelles ou motrices que l'on pouvait considérer *a priori* comme improbables, au regard du diagnostic médical de leur trouble, maladie ou déficience, est déjà pour de nombreuses équipes d'établissements une source légitime de satisfaction et de fierté. Mais l'action en faveur de ces jeunes particulièrement vulnérables à l'exclusion bénéficie aussi à tous les autres, parce qu'elle met sur le devant de la scène la nécessité d'articuler la construction de parcours scolaires en référence aux objectifs nationaux à une réflexion sur l'aide, sur l'évaluation et sur la différenciation pédagogique.

Répondre ainsi aux besoins éducatifs particuliers dans un cadre exempt de stigmatisation, c'est préserver l'intégrité des chances de réussite, c'est considérer que l'avenir n'est jamais écrit, qu'il existe pour tout enfant un droit imprescriptible de s'évader du déterminisme social, biologique ou de la catégorie nosographique où la psychopathologie l'aurait – malencontreusement ? – enfermé, et sans doute pour tout enseignant le devoir de contribuer à la réussite de cette évasion. Elle amène enfin à méditer sur cette image de l'Homme sculpteur de lui-même que nous livre Albert Jacquard : *Un homme... se construit lui-même à partir d'un donné que lui fournit la nature, mais l'homme qui sera construit est aussi différent de son patrimoine génétique initial que la statue faite par Michel Ange de Moïse est différente du bloc de marbre qu'un jour Michel Ange a mis dans son atelier*³⁷⁷.

³⁷⁷ Albert Jacquard, « Risquer la prévention... », *La nouvelle revue de l'AIS*, n°16, 4^{ème} trimestre 2001, Suresnes, éd. du Cnefei.

ADAPTATIONS DIDACTIQUES 2 (dossier NRAS)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université, directeur adjoint de l'INS HEA

et

Nathalie LEWI-DUMONT

Maître de conférences – IUFM de Paris (MoDyCo)

- Travaux issus de l'IUFM de Lille, de l'université Lumière-Lyon 2 et de l'INS HEA ;
- contributions professionnelles d'enseignants, d'écrivains, et d'artistes.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 35, octobre 2006, p. 5-139.

Editorial – Des besoins éducatifs particuliers aux adaptations didactiques

L'école inclusive ne sera pas l'affaire de quelques spécialistes isolés, mais au contraire celle de tous les enseignants et responsables du système éducatif. C'est l'action volontaire, réfléchie et concertée des équipes pédagogiques et des responsables institutionnels, soutenue par la mise en réseau des ressources de formation, de recherche et de documentation, qui rendra possible la mutualisation des compétences au service de la scolarisation de tous. Cette nouvelle logique d'accessibilité de l'école ne peut reposer sur les seules épaules de quelques professeurs dévoués, mais relève de la responsabilité de l'ensemble du système éducatif dans deux domaines essentiels : d'une part la formation des enseignants, et particulièrement ceux du second degré, à qui on n'avait jamais offert jusque-là de formation qualifiante, et d'autre part la diversification des dispositifs d'aide et de scolarisation adaptée au sein des établissements. Le plan quinquennal 2006-2010³⁷⁸, prolongeant celui de 2003-2007, de création de mille UPI garantit la mise en place d'un cadre méthodologique et institutionnel pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le second degré. La création récente du diplôme du 2CA-SH, certificat

³⁷⁸ Prévus dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005 (loi Fillon).

complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap³⁷⁹, qui s'inscrit dans le cadre d'une refonte en profondeur des formations spécialisées, a permis, dès l'année scolaire 2004-2005, à de nombreux professeurs de lycées et collèges de préparer au Cnefei, devenu l'INS HEA, et dans les IUFM ce nouveau certificat.

S'il est vrai que le diagnostic de la déficience, qui concerne les élèves en situation de handicap, ou l'identification du trouble éventuel, qui peut être à l'origine d'une situation de difficulté, ne sont pas déterminants pour la mise en œuvre de réponses didactiques et pédagogiques correspondant à leurs besoins éducatifs particuliers, il n'en reste pas moins utile d'acquérir, dans les cas de troubles avérés, la connaissance approfondie des types d'obstacles auxquels ils peuvent se heurter dans leurs apprentissages, compte tenu des caractéristiques de l'environnement scolaire et éducatif dans lequel ils se trouvent. Pour des jeunes sourds, il pourra s'agir de la compréhension de systèmes complexes de subordination ou de reprise par des pronoms anaphoriques ; pour des jeunes IMC (infirmes moteurs cérébraux), ce seront des notions ou des procédures mathématiques. On est passé d'une logique de la catégorisation médicale par le manque à une logique d'accessibilisation de l'école par la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers.

Présentation du dossier

Le dossier que nous présentons fait suite à celui qu'ont dirigé Christian Sarralié et Gérard Vergnaud dans le numéro 33 (avril 2006) de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, consacré aux adaptations didactiques dans les disciplines scientifiques et en EPS. Il nous incombait donc de recueillir des contributions concernant la didactique du français dans plusieurs de ses composantes, mais aussi les sciences humaines³⁸⁰ et l'éducation artistique. Même si nos collègues nous ont largement ouvert la voie, notamment dans leur article introductif³⁸¹, la tâche était lourde : la discipline *français*, déclinée dès

³⁷⁹ Décret 2004-13 du 5 janvier 2004 et circulaires 2004-026 du 10 février 2004 et 2004-103 du 24 juin 2004.

³⁸⁰ Le découpage disciplinaire comporte une part d'arbitraire : Marc Lesage montre dans l'introduction de son article que l'histoire et la géographie peuvent, selon le point de vue adopté, se rapprocher des disciplines scientifiques.

³⁸¹ « Didactiques et enseignements adaptés : introduction », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 33, 2006, pp. 7-13.

l'enseignement primaire dans ses versants écrits (lecture et écriture) et oraux, et décomposée en *littérature* et *observation réfléchie de la langue française*, aurait pu, à elle seule, faire l'objet d'un ou de plusieurs dossiers, tant la maîtrise de la langue est une préoccupation prégnante dans les programmes des premier et second degrés : l'aspect transversal de cette discipline pour la lecture et la production de textes comme pour la maîtrise de l'oral³⁸² y est très clairement mise en exergue.

L'exhaustivité n'était pas recherchée, car nous ne pouvions décliner les problématiques de didactique de chaque discipline en fonction de chaque type de déficience, de trouble ou de difficulté, sachant que les adaptations sont liées aussi au niveau scolaire des élèves. Notre parti pris a été dès lors de lancer quelques pistes, dont nous espérons qu'elles pourront éclairer les praticiens, professeurs des écoles et professeurs de lycée et de collège accueillant dans leur classe des élèves à besoins éducatifs particuliers ou contribuant à leur scolarisation. Au moment où la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap est devenue la règle³⁸³, y compris dans le second degré, nous avons souhaité aborder les adaptations dans le primaire comme dans le secondaire.

Dans le cadre de la revue de l'Institut national supérieur en train de se constituer, ce dossier ne peut qu'être un point de départ : nous regrettons tout d'abord que la charge de travail de Sylvie Plane, professeur de sciences du langage à l'IUFM de Paris, et les contraintes de calendrier éditorial n'aient pas permis de publier dans ce dossier son article sur les contradictions, la complexité et les contraintes qui font les difficultés de l'écriture. Il aurait éclairé la réflexion sur un aspect de la didactique du français abordé plusieurs fois dans ce dossier et il paraîtra dans un prochain numéro.

Le lecteur remarquera que les adaptations didactiques présentées par les auteurs s'inscrivent plus souvent dans le cadre d'un dispositif collectif adapté que dans le milieu ordinaire : seules deux contributions traitent de situations de scolarisation individuelle, l'une au collège, l'autre à l'école primaire. Il est évidemment souhaitable que davantage d'enseignants du second degré soient associés à la réussite des études des élèves en

³⁸² Cf. dans les programmes de 2002, « parler, lire, écrire » dans chaque discipline et l'insistance sur la maîtrise des langages dans les programmes du collège. Cf. aussi Ministère de l'éducation nationale, *La maîtrise de la langue au collège*, CNDP, 1998.

³⁸³ La loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées affirme pour tout élève le droit d'être inscrit dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile.

situation de handicap. La création du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) va dans ce sens. De fait, deux articles étayent, partiellement ou totalement, leurs propositions didactiques sur les mémoires professionnels réalisés par des professeurs au cours de leur formation au 2CA-SH à l'Institut national de Suresnes. De même, bien que nous nous réjouissons de l'intérêt que les professeurs de lycée et collège manifestent pour la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, on notera que la réflexion porte surtout sur le collège, et peu sur le second cycle du secondaire.

S'il est vrai que les professeurs de langues vivantes auraient sans doute souhaité un article qui aborde spécifiquement leur domaine, ils pourront néanmoins se référer à l'article qui analyse des mémoires rédigés par des professeurs de langue vivante et à celui consacré à l'apprentissage de la lecture par enfants sourds, dont la problématique est connexe à celle de l'apprentissage des langues étrangères ; ils pourront également puiser des idées dans plusieurs contributions qui traitent de problématiques transférables : didactique de l'oral, recherche documentaire, apport du travail en groupe des élèves, adaptation des supports, projets culturels...

En ce qui concerne enfin, les Tice³⁸⁴, qui sont loin d'être totalement absentes de ce dossier (dessin assisté par ordinateur, création d'un didacticiel pour l'apprentissage de la lecture...), nous renvoyons nos lecteurs à l'article de fond, publié dans le numéro 33 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, sur ce que peuvent apporter ces technologies à la didactique pour les élèves présentant des troubles du langage écrit³⁸⁵. A l'heure où le C2I2E³⁸⁶ est généralisé, les aides techniques sont en effet particulièrement importantes dans notre domaine, où elles peuvent se décliner en techniques palliatives, supports didactiques ou encore outils d'enseignement.

C'est par une invitation à proposer d'autres recherches, d'autres contributions de praticiens dans des livraisons ultérieures de *La nouvelle revue* que nous concluons ce propos liminaire. Le dossier ouvert ici laisse un vaste champ de réflexion aux didacticiens, il leur ouvre la voie.

³⁸⁴ Technologies d'information et de communication pour l'éducation.

³⁸⁵ « Des aides techniques pour la scolarisation d'élèves présentant des troubles du langage écrit », Jack Sagot, pp. 189-200.

³⁸⁶ Certificat Informatique et Internet niveau 2 mention « enseignant ».

Nous avons décidé de placer l'article d'**Elisabeth Nonnon**, professeur de sciences du langage à l'IUFM de l'académie de Lille, en tête du dossier. L'auteur de « Traditions, tensions, visées du travail sur l'oral dans les classes et dispositifs d'enseignement adapté » s'est de longue date intéressée aux pratiques de l'oral en Segpa³⁸⁷ et part d'une approche générale montrant que la préoccupation pour l'oral est ancienne chez les enseignants relevant de l'enseignement adapté ou spécialisé. La problématique prend sa source non seulement chez les linguistes, mais aussi dans d'autres disciplines relevant des sciences humaines. L'article, qui souligne les enjeux et les difficultés d'un travail sur l'oral avec des groupes d'élèves en difficulté, nous a paru propre à stimuler la réflexion des lecteurs de ce dossier, qu'ils exercent dans le premier ou le second degré, et quelle que soit la matière qu'ils enseignent, puisque l'oral, vecteur d'enseignement, est devenu objet d'enseignement dans toutes les disciplines scolaires. Montrant avec précision et l'ampleur de la tâche et les contraintes liées à la diversité des pratiques de l'oral scolaire, l'auteur permettra à nos lecteurs de clarifier leurs objectifs et leurs critères d'évaluations en ce domaine.

Francine Darras, « Cohérences contre cohérences. Quelques instants au cours d'une remédiation », avec le style alerte que nous lui connaissons³⁸⁸, analyse à la loupe, lors d'une séance d'aide spécialisée à dominante pédagogique la lente et difficile évolution d'un élève en grande difficulté scolaire dans la découverte du fonctionnement de l'écrit. Elle montre comment le regard du professionnel de l'adaptation peut comprendre les progrès d'un élève, étayer le processus de conceptualisation qui se fait jour, par ajustements successifs aux réactions de l'élève, en décalage avec le fonctionnement du système et avec les conceptions de l'enseignante. Francine Darras, comme plusieurs auteurs du dossier insiste sur la lenteur des apprentissages et évoque les moments de découragement, qui peuvent émaner aussi bien des élèves que des enseignants.

Marguerite Perdriault, dans « Écriture et vulnérabilité », nous donne un article nourri des recherches-actions menées par des formateurs du Cnefei devenu INS HEA avec des élèves malades ou porteurs de déficiences motrices ; elle rend compte de quelques-unes de ces expériences et surtout en tire des pistes très utiles pour des enseignants du premier degré

³⁸⁷ Le corpus de sa thèse était constitué d'enregistrements effectués en Segpa (*Mouvements discursifs et modes de réflexion en commun dans des discussions d'adolescents en échec scolaire*, Université de Paris V, sous la direction de F. François) ; cf. aussi « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître élèves en S.E.S. », F. François, éd., *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, p.147-212.

³⁸⁸ Cf. « Lire : des risques partagés », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 9, 2000, p. 51-58.

ou des professeurs de lettres désireux de se lancer dans un projet d'écriture narrative longue³⁸⁹ avec de tels élèves (les difficultés et les adaptations différeront pour des élèves présentant d'autres troubles ou déficiences, mais la démarche est transférable, y compris en cas de forte hétérogénéité dans une classe ne relevant pas de l'ASH³⁹⁰). Distinguant clairement l'écriture longue de textes narratifs d'autres pratiques d'écriture, elle décline les objectifs didactiques, sociaux et culturels de tels projets, ainsi que leurs enjeux ; elle en détaille de façon précise les étapes, de la planification à la réécriture, rendue nécessaire par la socialisation des écrits. Certes une aide accrue et différenciée de l'enseignant (ou d'autres adultes intervenant dans la structure) s'avère souvent nécessaire pour des élèves dont les atteintes corporelles et motrices sont lourdes, ainsi que le recours à des aides techniques, mais l'auteur montre bien les apports de tels projets, tant dans la construction de compétences scolaires (à l'école de l'hôpital, l'enfant malade est un élève), que de compétences de socialisation et de construction de soi.

L'article suivant, « Transmission des valeurs littéraires du conte et adaptation didactique » porte lui aussi sur un projet d'écriture : **Martine Marsat**, s'appuie sur un travail d'écriture effectué avec trois classes de 6^{ème} d'un collège. Il s'agissait d'un travail de groupes incluant des élèves dyslexiques, dans le cadre d'un projet porté localement par plusieurs partenaires, y compris en dehors du collège. Si tous les élèves ont été mobilisés par cet ambitieux projet³⁹¹, l'auteur montre particulièrement ses apports aux jeunes dyslexiques : elle souligne l'intérêt du jeu des interactions entre pairs comme étayage pour les élèves en difficulté qui obtiennent de meilleures performances qu'en situation individuelle, le rôle de médiateurs que peuvent jouer les élèves les uns par rapport aux autres dans la co-production. Enfin, elle analyse les progrès significatifs des élèves les plus en difficulté que permet un tel dispositif, notamment en réinvestissement individuel ultérieur.

L'article de **Marc Lesage** s'appuie lui aussi sur une analyse de pratique avec des élèves, mais dans un tout autre domaine, l'enseignement de l'histoire et de la géographie à des élèves déficients visuels dans le premier et le second degrés. L'auteur tire parti de son expérience

³⁸⁹ Qui n'exclut pas le recours à des genres textuels divers : cf., dans l'accompagnement des programmes de 6^{ème}, l'exemple des « simulations globales » dans l'esquisse de séquence proposée.

³⁹⁰ Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.

³⁹¹ Les élèves ont été conduits à se livrer à des visites et à des recherches documentaires pour nourrir leur travail d'écriture, et les recherches documentaires ont été particulièrement utiles aux élèves en difficulté pour s'organiser s'impliquer dans le projet.

dans des classes accueillant de tels élèves et de la lecture de mémoires professionnels portant sur cette question. Il développe des exemples très précis sur le choix et l'adaptation des documents qui, en histoire et géographie, ne sont pas seulement des cartes, mais aussi des graphiques, des tableaux, des reproductions d'oeuvres d'art, etc., et qui donc ne concernent pas seulement les deux disciplines traitées³⁹². Au delà de la problématique très spécifique à la déficience visuelle (malvoyance et cécité) qu'il développe, il montre que la réflexion sur l'adaptation des documents graphiques est inséparable d'une réflexion sur les contenus d'enseignement et sur les pratiques pédagogiques. Et, finalement, chaque pédagogue, quelle que soit sa spécialité disciplinaire, n'est-il pas conduit, dans la préparation raisonnée de ses séquences, à déterminer des objectifs prioritaires d'apprentissage et des modalités d'enseignement différenciés en fonction de ces objectifs ?

Toujours à propos d'adaptations didactiques dans une discipline précise concernant un type de troubles ciblé, quoique, comme le rappelle l'auteur, présentant des conséquences très hétérogènes, l'article de **Bernard Arbus**, « les adaptations didactiques dans l'enseignement de la musique à des élèves présentant des troubles moteurs dans le second degré », concerne les pratiques instrumentales qu'il met en œuvre avec ses élèves d'un établissement scolarisant uniquement des élèves présentant un handicap moteur. En adéquation avec les programmes, la démarche de l'auteur consiste à voir quelles pratiques instrumentales différenciées sont possibles en fonction des capacités motrices et du capital fonctionnel des élèves, comment leur faire acquérir certaines techniques, le souci étant que les adolescents puissent accéder à un plaisir musical partagé. Les cas de trois élèves présentant des déficiences très différentes sont plus particulièrement étudiés, chacun, dans un projet d'expression musicale collectif, devant se positionner pour trouver une place dans le groupe.

La contribution de **Hervé Benoit, Didier Flory et Véronique Geffroy**, « Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds », consiste à présenter à la fois les enjeux théoriques et les choix pragmatiques de réalisation d'un projet innovant de didacticiel bilingue pour l'accompagnement de l'apprentissage de la lecture. Bien que pensé pour faciliter l'entrée

³⁹² La question de l'adaptation des supports est centrale dans la didactique adaptée aux élèves déficients visuels. Pour une approche complémentaire, le lecteur se reportera à l'article de Michel Bris dans « Didactiques 1 », « L'adaptation des supports, une question de l'adaptation didactique. L'exemple de l'iconographie auprès des élèves déficients visuels », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 33, avril 2006, p. 15-32.

dans l'écrit aux jeunes sourds, il n'a pas pour but de produire une énième méthode spécialisée, applicable à la seule catégorie des élèves déficients auditifs, dans un cadre rééducatif extérieur à l'école ordinaire. Bien au contraire, il s'agit de bâtir, grâce à la multimodalité de la communication, un dispositif didactique souple dont l'intérêt réside précisément dans le fait qu'il a vocation à être utilisé et partagé par les enfants sourds et entendants. Dans cet article, les auteurs esquissent les grandes lignes du cahier des charges d'un outil d'apprentissage accessible aux jeunes sourds, et notamment à ceux qui ne peuvent, du fait de leur niveau de surdité, utiliser la langue orale du pays où ils vivent (en l'occurrence le français) dans la vie de tous les jours, et *a fortiori* en classe. Dans cette perspective, c'est la situation des élèves pour qui la langue des signes est la langue de communication la plus efficiente qui est prise en compte dans le cadre d'une nouvelle alternative pédagogique.

L'originalité de l'article de **Christine Bataille**, « Adaptations didactiques en français, histoire-géographie et langues » est triple : d'abord il concerne les adaptations dans plusieurs disciplines, ensuite il les aborde en direction des trois *types* d'élèves : les élèves sourds et malentendants,, les élèves malvoyants et aveugles et les jeunes malades ou en situation de handicap moteur. Enfin, l'auteur s'appuie sur le dépouillement de vingt mémoires professionnels pour l'obtention du 2CA-SH. L'obligation de rédiger un mémoire pour l'obtention de cette certification récente en ce qui concerne les professeurs du secondaire ouvre le champ à de nombreuses perspectives de recherches pédagogiques et didactiques. Trop peu d'études existent encore sur la scolarisation de tels élèves dans le second degré³⁹³ et la littérature grise, par définition mal diffusée, peut être une ressource précieuse pour les enseignants accueillant depuis peu ces élèves. Les professeurs, découvrant pour certains ces élèves, ne peuvent faire l'économie d'un travail d'information sur le handicap avant d'aborder les adaptations pédagogiques, puis didactiques. On note, sans pouvoir évidemment faire de statistiques à cet égard étant donné le petit nombre de mémoires étudiés, que les thèmes choisis par option sont récurrents, chaque déficience engendrant des situations de handicap et des besoins spécifiques³⁹⁴. Les réponses apportées sont

³⁹³ Cf. *La nouvelle revue de l'AS*, 21, 2003, dossier « Les UPI. Les élèves en situation de handicap dans le second degré ».

³⁹⁴ Option A : élèves déficients auditifs ; option B : élèves déficients visuels ; option C : élèves malades ou présentant une déficience ou des troubles moteurs. Cela contribue à justifier le fait que les formations

variées, l'auteur en développe certaines et on en trouve d'autres développées dans plusieurs autres articles du dossier.

Le dossier se clôt sur le domaine artistique, les arts plastiques dans le secondaire, devenus depuis les programmes de 2002 « arts visuels » dans le primaire. Il ne s'agit là pas à proprement parler d'articles portant sur la didactique, mais de la leçon de deux expériences. La contribution de **Patricia Sigwalt** est le compte rendu précis d'une séance qu'elle a menée avec deux élèves malvoyants : elle met l'accent sur les adaptations techniques qu'elle a été amenée à proposer afin que les deux élèves, dont les pathologies visuelles avaient des implications sur leur vision très différentes, puissent accéder aux activités qu'elle a mises en place pour l'ensemble de la classe, observation du milieu naturel et de tableaux impressionnistes, et production personnelle.

Le dernier article, exceptionnel dans notre revue, est difficile à présenter : « L'arbre des possibles » est en effet une œuvre collective au même titre que l'aventure dont il rend compte. Certes, il s'agit de l'élaboration, de la mise en place et du bilan d'un projet culturel de grande envergure qui a donné lieu à plusieurs expositions. Ce partenariat entre des jeunes d'un établissement régional d'enseignement et d'éducation motrice - **EREA Saint Exupéry de Berck sur Mer** -, un enseignant - **Nicolas Grandin** -, un artiste - **Marcoville** - et un musée - **Opale-Sud** -, donne lieu ici à un article qui va bien au-delà d'un simple compte rendu d'expérience : rédigé à plusieurs voix par tous les acteurs, le texte montre que la motivation, le désir de s'exprimer et d'exister à part entière ont une part cruciale dans la réussite d'un projet de quelque type qu'il soit. Il montre aussi que, malgré la nécessité de maîtrise des contenus d'enseignement et des outils didactiques, la relation pédagogique heureusement aboutie est souvent la rencontre entre des êtres singuliers, enfants, adolescents, adultes dont les histoires individuelles peuvent parfois se croiser. On entend parfois dire qu'on ne choisit pas par hasard une voie ou une orientation professionnelles (par exemple quand un enseignant choisit de devenir enseignant de l'ASH). Le témoignage du sculpteur Marcoville laisse penser que dans cette aventure artistique et pédagogique, il a mis beaucoup de lui-même. Par delà l'émotion que peut susciter la lecture de cet article, il

d'enseignants prenant en charge des élèves en situation de handicap ou en difficulté soient, précisément, déclinées par option.

peut aussi donner à penser sur nature de la relation pédagogique et sur la dimension humaine du métier de professeur.

EDITORIAL 37 – Etayer plutôt qu’orienter : la classe ordinaire comme référence ou *port d’attache*

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation, dossier « De l’UPI en collège à l’UPI en lycée » dirigé par Philippe Mazereau (université de Caen) et André Philip (INS HEA)
N° 37, avril 2007, p. 3-4.

L’unité pédagogique d’intégration n’est pas seulement, comme je l’écrivais dans un article³⁹⁵ publié en mars 2003 dans le numéro 21 de cette revue, un « *outil méthodologique de référence ouvrant la voie à une nouvelle génération de formes d’intégration : les dispositifs collectifs d’intégration* ». Elle est aujourd’hui (malgré son nom) le signe le plus tangible du passage d’une logique d’intégration à une logique de scolarisation, qui elle-même renvoie à la notion d’inclusion.³⁹⁶

Où est la différence ? Tout simplement dans un renversement des repères professionnels qui structuraient les pratiques dans le champ de l’éducation spéciale. Le projet personnalisé de l’élève handicapé est aujourd’hui à construire dans le cadre d’un parcours scolaire en milieu ordinaire et non plus dans la gestion d’une scolarité alternée entre deux filières, l’une ordinaire, l’autre spécialisée. Il ne s’agit plus dans le principe de ramener dans la voie ordinaire des élèves qui en auraient été écartés ou inversement de réorienter en milieu spécialisé des élèves intégrés en difficulté, mais d’adapter le cursus scolaire de droit commun pour le rendre accessible à tous, car chacun doit pouvoir y trouver les moyens de

³⁹⁵ « Comment en est-on venu à l’UPI ? Forme et signification d’un dispositif »

³⁹⁶ Voir le débat lancé par Jean-Marie Gillig dans le précédent numéro et la contribution d’Eric Plaisance, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon et Cornelia Schneider dans celui-ci.

sa réussite : « *Des modalités de scolarisation plus souples, plus diversifiées sur le plan pédagogique (...) sont offertes par les dispositifs collectifs d'intégration* »³⁹⁷ ; « *L'organisation pédagogique de l'UPI rend possible des moments de regroupement des jeunes handicapés (...), selon des modalités variables (...). Les objectifs de ces regroupements sont définis en fonction des besoins propres des élèves.* »³⁹⁸

Si les élèves peuvent être regroupés à certains moments en fonction de leurs besoins, c'est que le cadre principal, ou, si l'on peut dire, le lieu naturel de leur scolarisation est bien une classe ordinaire. Qui ne pense à l'organisation des *regroupements d'adaptation* qui, avec l'apparition des RASED en 1990³⁹⁹, vont apporter une alternative et progressivement se substituer aux classes d'adaptation ? N'est-ce pas la même logique qui prévaut avec l'UPI : étayer la scolarisation dans la classe ordinaire plutôt qu'orienter dans une classe particulière ? Dans cette nouvelle perspective, il est clair que le point de départ, le *port d'attache* de l'élève handicapé n'est plus la classe spéciale – qu'il pouvait provisoirement quitter pour des moments d'intégration – , mais la classe ordinaire, – dont il peut être temporairement séparé pour des moments de regroupements.

Sans doute y a-t-il là un apport déterminant du texte de 2001, par rapport à l'acte de naissance de l'UPI en 1995. D'une part, on voit apparaître la notion de *classe de référence* : « *ce dispositif (...) rend possible, pour les élèves, la fréquentation de leur classe de référence, à la mesure de leurs possibilités, aussi bien que des temps ce regroupement...* »⁴⁰⁰, et d'autre part, on renonce de manière très cohérente à l'expression « *intégration collective* » au profit de « *dispositif collectif d'intégration* ». En résumé, il s'agit moins d'intégrer les élèves handicapés que d'intégrer les pratiques et les compétences adaptatives dans le dispositif de scolarisation en collège et en lycée. N'est-ce pas cela l'accessibilisation de l'école demandée par la loi du 11 février 2005 ?

³⁹⁷ Circulaire 2001-035 du 21 février 2001, I Orientations générales.

³⁹⁸ *Ibidem*, 3.2. L'organisation pédagogique.

³⁹⁹ Circulaire 90-082 du 9 avril 1990 portant mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, abrogée par la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

⁴⁰⁰ 3.2.1. Cette section est consacrée il est vrai aux élèves présentant des déficiences sensorielles et motrices, mais l'idée de classe de référence est bien en cohérence avec l'orientation générale du texte.

EDITORIAL 40 – PAS DE SANATORIUMS POUR LES TROUBLES DU COMPORTEMENT

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Ces enfants qui perturbent : vers une école prévenante » dirigé par Dimitri Afgoustidis et Paul Fernandez (INS HEA)

N° 40, janvier 2008, p. 3-4.

Qu'est-ce que la prévention à l'école ? Est-ce faire le diagnostic précoce de troubles primaires du système neurologique central susceptibles de compromettre le bon déroulement des apprentissages ? Ou plutôt créer un contexte de « réussite éducative » tel que nombre d'élèves qui auraient pu décrocher faute d'aide et de soutien puissent retrouver dans le désir d'apprendre la voie de leur épanouissement personnel ? Sans doute ces deux options ne sont elles pas incompatibles dans la pratique, même si elles relèvent l'une et l'autre de deux modèles de pensée profondément différents. Dans le premier cas de figure, la prévention s'entend en termes de soins, elle se focalise sur des dysfonctionnements personnels, sur des fonctions cognitives à rééduquer ; dans l'autre, ce sont les modalités d'accueil, de scolarisation et d'accompagnement qui sont en jeu, en tant que déterminants de facilitation ou de difficulté scolaires. On peut rêver que se conjuguent spontanément l'approche individuelle et l'approche collective, mais l'expérience nous apprend que si la seconde est rarement exclusive de la première, car il n'est pas de fonctionnement institutionnel, si performant soit-il, qui puisse éradiquer tous les problèmes individuels, la première enferme très fréquemment l'élève dans une catégorie psychopathologique et l'inscrit malencontreusement dans un destin biologique et social plus ou moins déterminé à l'avance. Dans un texte publié il y a quelques années dans cette revue, Albert Jacquard proposait une belle image pour exprimer les relations complexes qui mettent en jeu dans le développement de l'individu les médiations de l'environnement et les caractéristiques constitutionnelles : « *Un homme... se construit lui-même à partir d'un donné que lui fournit la nature, mais l'homme qui sera construit est aussi différent de son patrimoine génétique*

*initial que la statue faite par Michel Ange de Moïse est différente du bloc de marbre qu'un jour Michel Ange a mis dans son atelier*⁴⁰¹. »

La question de la prévention des conduites instables ou de l'hyperactivité à l'école n'a qu'un très lointain rapport avec la prévention de la tuberculose. Les réponses à construire ne constituent en aucune façon un traitement applicable à l'enfant et les centres de référence spécialisés – d'ailleurs saturés – ne devraient pas être considérés comme les sanatoriums des troubles du comportement. D'abord parce que la question de l'étiologie, c'est-à-dire des causes des troubles observés, reste encore aujourd'hui du domaine des hypothèses et ensuite parce que les modes d'expression et de fonctionnement des conduites troublées peuvent très souvent être reliés au contexte et à l'environnement dans lesquels elles se manifestent. Dans cette perspective, le cadre de prévention pertinent pour l'école s'apparente plus à une approche *écologique*, fondée sur l'observation des interactions et interrelations à l'œuvre dans le *milieu scolaire* qu'à un processus de détection de maladie, fût-elle d'ordre psychique. Or il apparaît que la loi 2005-102 du 11 février 2005 apporte un cadre général de réponse tout à fait adéquat à ce type de problème, et cela indépendamment de la reconnaissance d'un « handicap » : il s'agit du principe d'accessibilité de la scolarité à tous les enfants et adolescents. N'est-ce pas en effet le meilleur système de prévention que celui qui s'attache à identifier les *obstacles* que *tous* les élèves, et notamment les plus vulnérables, sont susceptibles de rencontrer dans leur cursus d'apprentissage ? Il engage en tout cas à interroger le fonctionnement institutionnel en général et la situation scolaire de l'enfant qui perturbe en particulier, en vue de lui proposer un *contrat accessible*. Faute de quoi il faut bien convenir que les difficultés d'adaptation du système scolaire pourraient générer, comme on peut le lire dans la circulaire du 30 avril 2002, « *des incapacités, qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent, pour le futur adulte, les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés.* »⁴⁰²

⁴⁰¹ Jacquard (A.). – « Risquer la prévention... ». – *La nouvelle revue de l'AIS*, n°16. – Suresnes : Editions du Cnefei, 4^{ème} trimestre 2001.

⁴⁰² Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002.

L'ECOLE A L'EPREUVE DU HANDICAP (dossier *cahiers pédagogiques*)

coordonné par

Hervé BENOIT (La nouvelle revue cde l'adaptation et de la scolarisation)

et

Sandrine BORTOLON (Cahiers pédagogiques)

Cahiers pédagogiques - CRAP, n° 459, janvier 2008.

Vue d'ensemble : de la déficience à l'obstacle (p. 51)

Un tremblement de terre ?

En substituant à un système scolaire à deux voies - la première, spécialisée, pour les élèves handicapés ; la seconde, ordinaire pour tous les autres - un système à voie unique de référence au regard de laquelle doit s'inscrire le parcours de chaque élève singulier ; en abandonnant les principes conjoints de *l'éducation spéciale* et de *l'intégration scolaire* au profit de la *scolarisation* des jeunes handicapés ; en définissant le *handicap*, non plus comme une déficience, c'est à dire comme un plus ou moins grand écart à la norme, qui sépare et qui exclut, mais comme des *obstacles* rencontrés par une personne dans sa vie personnelle et sociale, la loi du 11 février 2005 a bouleversé les cadres de représentation et de pensée sur lesquels s'était bâties les pratiques des enseignants et des professionnels de santé jusque dans les toutes dernières années du 20^{ème} siècle. S'agit-il pour autant d'une révolution imprévisible, issue d'une décision subite du Législateur, due à l'action inlassable d'organisations non gouvernementales (Unesco, Unicef...) et d'associations constituées en groupes de pression, ou encore à la volonté de quelques technocrates de l'Union, dont l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers⁴⁰³ serait le fer de lance ? Non, s'il y a bien *révolution*, au sens où les principes fondamentaux de l'éducation des jeunes handicapés sont véritablement *renversés*, celle-ci intervient au terme d'une *évolution*, dont elle est clairement l'aboutissement naturel. De même que *l'homo sapiens* est à la fois le résultat d'une longue évolution, mais qu'il constitue en même temps une mutation, c'est-à-

⁴⁰³ European Agency for special educational needs, créée en 1996.

dire une rupture par rapport à ceux dont il est le descendant, de même la nouvelle loi est-elle à ce titre à la fois une évolution et une révolution.

Et en Europe ?

D'autres pays ont eux aussi connus des changements de cet ordre au cours des dernières années : la question de l'accueil des jeunes handicapés à l'école ordinaire, celle de l'*école inclusive* – transposition de l'anglais *inclusive education* – ne peut plus d'ailleurs être abordée aujourd'hui sans que l'on se réfère au contexte européen, dans lequel s'est constitué un véritable cadre politique et juridique relatif à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés (*Déclaration de Salamanque* en 1994, *Charte de Luxembourg* en 1996, *Traité d'Amsterdam* en 1997, *Déclaration de Madrid* en 2002). Ainsi peut-on positionner les politiques éducatives des pays européens selon qu'elles prennent plus ou moins en compte cet objectif d'éducation inclusive. L'Agence européenne voit trois grands types de politiques : « two tracks approach », dans les pays où l'on pratique deux voies de scolarisation séparées, l'une ordinaire, l'autre spécialisée, pratiquement exclusives l'une de l'autre (Belgique, Suisse, Tchèque) ; « multi tracks approach », dans les pays qui ont une approche multiple et pragmatique de l'éducation des jeunes handicapés et qui développent aussi bien l'intégration scolaire que l'éducation spéciale dans des établissements séparés (Allemagne) ; « one track approach », là où les enfants et adolescents sont scolarisés de façon automatique dans les classes ordinaires (Italie). Mais à ces trois grands types de politiques éducatives, il faut ajouter un quatrième⁴⁰⁴, la marche volontariste vers la scolarisation majoritaire des jeunes handicapés dans les classes ordinaires. C'est d'ailleurs la politique éducative la plus répandue au sein de l'Union (trois pays sur quatre) : Danemark, Espagne, Portugal, Grande-Bretagne, Suède, Norvège, Finlande, Irlande, Grèce, Autriche, France depuis la loi du 11 février 2005.

⁴⁰⁴ Champollion P. (2007), « Approche comparative des systèmes éducatifs européens de scolarisation des jeunes handicapés », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, numéro 37, avril 2007, Editions de l'INS HEA.

Des oppositions structurantes

Nous sommes donc engagés dans une évolution-révolution des pratiques et des conceptions qui s'articule autour de trois couples de notions antagonistes. Celles-ci correspondent à des oppositions structurantes de référentiels de pensée.

Différence ou singularité ?

La première opposition est celle qui confronte le modèle de pensée fondé sur la *différence* au modèle de pensée fondé sur la *singularité*. C'est parce que l'on a considéré très longtemps les enfants et adolescents handicapés comme radicalement différents, absolument différents, que l'on avait organisé pour eux une éducation séparée dans des lieux de soins, dans des lieux de réparation, où l'éducation, et *a fortiori* la scolarisation, venaient en second lieu, quand on décidait que son état de santé les rendait possibles. On dispose aujourd'hui de fortes raisons pour penser les particularités individuelles en termes de *continuum* de diversité plutôt qu'en termes de différences et de ruptures. C'est parce que l'on est devenu capable de concevoir et de prendre en compte, non plus la différence, mais la *singularité* de chaque enfant, qu'on a pu envisager la scolarisation en milieu ordinaire et que s'est fait jour l'idée nouvelle d'adapter les normes scolaires et les situations d'apprentissage à ses besoins éducatifs particuliers.

Cela ne signifie pas évidemment que, par un habile tour de passe-passe, tous les problèmes soient résolus et qu'il suffise d'appliquer les recettes pédagogiques habituelles à ce nouveau public pour obtenir les meilleurs résultats. Mais les conditions sont réunies pour que puisse s'opérer un renversement de perspective qui voit la classe ordinaire, lieu de diversité, devenir la *référence*, en lieu et place de la classe spéciale, adossée à la catégorie diagnostique.

Déficience ou fonctionnement ?

Le deuxième couple de notions oppose d'un côté le référentiel de pensée fondé sur le *manque*, sur la *déficience*, sur le *défaut*, sur la *défaillance*, et de l'autre le référentiel fondé sur le *fonctionnement*. La nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) adoptée par l'OMS en 2001 met le mot *fonctionnement* en pleine lumière, puisque la CIF se substitue à la CIH (classification internationale du handicap), et que la **F** de fonctionnement se substitue à la **H** de handicap.

On sait aujourd'hui que les déficits initiaux qui peuvent caractériser des personnes donnent lieu pour chacune d'entre elles à des destins variés, pour aboutir à un éventail très large de situations individuelles. C'est que le développement psychique et psychologique procède d'une structure globale et non pas d'éléments qui seraient juxtaposés les uns aux autres. Il en résulte que les caractéristiques personnelles, par exemple un déficit sensoriel, moteur ou cognitif, ne structurent pas directement le fonctionnement de tel ou tel individu ; leur impact sur son développement psychologique et, en bout de course, sur son fonctionnement, dépend en grande partie de la qualité de son environnement, ainsi que des médiations parentales, éducatives et pédagogiques dont il aura pu bénéficier (climat affectif, aides, médiations). On voit bien l'intérêt qu'une telle approche peut avoir en termes d'action pédagogique.

Cette logique repose sur la mise à distance de l'idée, issue de l'approche médicale, que les difficultés rencontrées par un élève *handicapé* au cours de sa scolarité seraient à attribuer principalement à sa déficience (sur le plan cognitif ou sensori-moteur), alors qu'elles peuvent le plus souvent être analysées en termes d'obstacles constitutifs d'une *situation de handicap*. Pour créer les conditions favorables à la scolarisation de cet élève, il s'agira dès lors de *réduire la situation de handicap* par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain. Dans le cas où ces médiations ne pourraient être mises en œuvre, il est clair que la situation de handicap s'en trouverait aggravée, sans qu'on puisse l'imputer en aucune façon à la déficience.

Trouble ou besoin ?

Le troisième couple oppose deux référentiels de pensée distincts : celui du trouble et celui du besoin. Le premier consiste à fonder la démarche pédagogique et l'action éducative sur la connaissance du trouble ; le second, au contraire, consiste à partir de l'identification des obstacles rencontrés par l'élève dans la situation d'apprentissage pour déterminer ses besoins éducatifs particuliers. De fait, les pratiques d'enseignement et d'évaluation elles-mêmes peuvent, pour certains élèves vulnérables, se constituer en *obstacles* dans une situation d'apprentissage : il en résulte un *besoin d'aide et de médiation*, c'est-à-dire un *besoin éducatif particulier*. Le modèle du besoin implique de mettre à distance la recherche de l'étiologie du trouble, c'est à dire de la cause médicale des difficultés qui peuvent être

observées. Et c'est en tant qu'elle serait déterminante pour l'action pédagogique et éducative que l'étiologie est mise à distance. Cette démarche permet d'une certaine façon d'échapper aux doctrines et de mettre en avant, d'une manière pragmatique, l'observation de l'élève en situation d'apprentissage. On n'est plus dans une logique de savoir dogmatique où tel type d'atteinte entraînerait inévitablement tels types de *répercussions* ; on adopte une méthode dans laquelle on commence par observer, pour ensuite réfléchir aux modalités d'aide. Modalités d'aide qui consistent en fait à identifier les obstacles auxquels l'enfant se heurte dans son environnement scolaire. On peut dire que tel enfant a des difficultés pour comprendre les consignes, mais on peut aussi exprimer les choses différemment : on peut dire que cet enfant ne comprendra la consigne *qu'à la condition* qu'on la lui explique de manière claire et qu'on la lui répète un certain nombre de fois. On peut dire que tel enfant a des difficultés de repérage dans l'espace, mais on peut dire aussi que cet enfant a besoin d'un cadre structuré pour se repérer dans l'espace. C'est très loin d'être la même approche.

DE LA REPRODUCTION DES PRATIQUES A LEUR TRANSFORMATION : LE DEFI DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS (article)

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université, directeur des Etudes de l'INS HEA

***Reliance*, n° 27, mars 2008, éress, pp. 99-104**

Résumé : L'objectif de scolarisation des élèves handicapés dans le cursus ordinaire, fixé par la loi 2005-102 du 11 février 2005, ne sera atteint qu'à la condition de transformations profondes dans la culture, les conceptions et la pratique enseignantes. Cet article analyse les évolutions nécessaires dans trois registres, institutionnel, développemental et scolaire. Sur le plan institutionnel, le passage d'une logique intégrative à une logique inclusive implique l'abandon des filières et l'organisation de parcours référés à la voie ordinaire ; sur le plan développemental, il s'agit moins de poser la question de l'impact du trouble ou de la déficience sur le développement que d'examiner le rôle structurant des médiations sur le fonctionnement individuel ; sur le plan scolaire, les difficultés d'apprentissage ou

d'adaptation scolaire ne sont pas à rapporter à de supposés dysfonctionnements cognitifs intrinsèques, mais à examiner dans le cadre de l'activité de l'apprenant en situation pédagogique. Les nouveaux principes sur lesquels s'appuient les formations des enseignants spécialisés mises en place en 2004 prennent très largement en compte ces évolutions.

Adapter pour scolariser est sans doute la formule qui résume le mieux la profonde mutation culturelle que connaît aujourd'hui le champ de ce que l'on appelait *l'éducation spécialisée des enfants handicapés*. Les apports de la recherche dans les domaines des psychologies cognitive et développementale, d'une part, et de la pédagogie et de la didactique, d'autre part, ont engendré une évolution majeure des concepts et des référentiels de pensée qui servaient de support aux pratiques d'éducation et d'orientation en vigueur parmi les enseignants et les professionnels concernés. Il s'agissait auparavant pour l'enfant de *s'adapter pour être scolarisé*, il s'agit plutôt aujourd'hui, par un renversement de perspective, de rechercher les médiations qui pourront rendre la scolarité accessible à tous.

Au même moment, l'émergence de l'exigence éthique⁴⁰⁵, qui s'est récemment exprimée à partir de 2005 à travers l'organisation des premiers Etats généraux et régionaux du handicap et qui va de pair avec le progrès dans les mentalités et dans les lois (en France, celles du 10 juillet 1989 et du 11 février 2005) de l'idéal démocratique de non discrimination, peut prendre appui sur une meilleure compréhension des processus sociaux de production de handicap, tels que les ont fait apparaître des chercheurs comme la sociologue Jacqueline Gateaux⁴⁰⁶, ou Pierre Mormiche⁴⁰⁷, responsable d'enquête à l'Insee.

De l'intégration à l'inclusion : un renversement de perspective

Il est vrai que, pendant de nombreuses années, on a affecté les élèves handicapés dans des établissements spécialisés ou dans des classes spéciales constituées sur la base d'une

⁴⁰⁵ « Ethique, éducation et handicap », dossier coordonné par Charles GARDOU et Christine PHILIP, *La nouvelle revue de l' AIS*, n°19, 3^{ème} trimestre 2002.

⁴⁰⁶ GATEAUX, Jacqueline, « Discours médico-psychologique et distanciation sociale », *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 31, octobre 2005, pp. 37-53

⁴⁰⁷ MORMICHE, Pierre, « Handicap et inégalités sociales : premiers apports de l'enquête « Handicaps, incapacités, dépendance » *Idem*, pp. 19-36

catégorie de déficience bien déterminée : à ce titre, on pouvait dire que l'enfant était d'abord *classé* avant d'être scolarisé.

Après la deuxième guerre mondiale, la France, comme la plupart des autres pays européens, a mis en place un système éducatif à deux filières séparées (« two tracks approach⁴⁰⁸ »), l'une ordinaire, et l'autre spécialisée pour prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés par la première. Et c'est à partir de ce contexte général de dualisme éducatif, fondé sur la coexistence d'établissements d'éducation spéciale et de structures scolaires de droit commun, qu'un premier type d'aménagements a commencé à se développer de façon à établir, entre ces deux filières, des ponts permettant à certains jeunes de rejoindre leurs camarades dans les cycles ordinaires d'éducation. Il s'agit du processus d'*intégration scolaire* et sociale qui consiste à incorporer à la majorité des élèves ceux qui en avaient été écartés à l'origine, pour des raisons médicales. Cette possibilité d'intégration était réservée à des élèves qui, au terme d'une action *réparatrice* ou rééducative, pouvaient apporter la preuve de leur capacité d'adaptation au milieu scolaire ordinaire ; elle était donc focalisée sur l'élève en tant qu'individu *différent*, présentant des dysfonctionnements personnels, et ne questionnait pas directement le fonctionnement du système sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels de tous. Dans cette perspective, les élèves considérés comme *handicapés* ne pouvaient être intégrés, ou plutôt ré-intégrés, dans le cursus d'études ordinaire que s'ils satisfaisaient à la norme scolaire et sociale exigée de tous par l'école. C'est ce que l'on peut appeler *le détour ségrégatif*, qui s'appuie sur le postulat paradoxal que c'est en commençant par écarter de la voie ordinaire les jeunes handicapés que l'on se donne les meilleures chances de les y ramener dans un deuxième temps : 25 ans d'expérience ont montré que les effets d'une tel processus n'interviennent que de manière très marginale sur le fonctionnement séparé des filières éducatives.

Avec l'objectif d'inclusion scolaire, il ne s'agit plus de mettre le jeune handicapé à l'épreuve de la norme scolaire, il s'agit d'interroger le système éducatif sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins particuliers de tous les élèves, notamment lorsque ceux-ci sont liés à une déficience, un trouble ou une maladie. On s'inscrit alors dans une perspective renversée, où ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter à une norme scolaire intangible, mais aussi à l'école de s'adapter à la diversité des élèves. C'est là une nouvelle logique qui

⁴⁰⁸ Expression utilisée par l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers.

engage à rechercher les moyens de la mise en accessibilité des cursus de droit commun, c'est-à-dire de leur *accessibilisation*.

Pour récapituler, on peut dire que l'intégration scolaire se caractérise par :

- le lien avec un système à deux filières, puisqu'il s'agit de passer des ponts pour ré-intégrer des élèves de l'une – ségrégative – dans l'autre – ordinaire ;
- la focalisation sur les difficultés individuelles, voire les dysfonctionnements physiologiques et psychologiques, de l'enfant ou de l'adolescent ;
- la confrontation à la norme scolaire dans une logique de mise à l'épreuve ;

tandis que l'éducation inclusive se caractérise par :

- son inscription dans un système à voie unique de référence ;
- la focalisation sur l'accessibilité du système scolaire et de la situation d'apprentissage ;
- l'adaptation de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement.

Déficiences et développement

Si l'on conçoit chaque déficience ou chaque trouble comme un type particulier de dysfonctionnement de la normalité, appelant un traitement spécifique, on débouche inévitablement sur une catégorisation des individus en fonction de leur *manque* et des pratiques de prise en charge destinées à corriger ce *défaut*, à réduire l'écart à la normalité, un peu comme les orthopédistes *réduisent* une fracture. Une fois posée cette axiomatique de la rupture d'un ordre naturel, il paraît donc cohérent d'envisager pour ces jeunes une autre rupture, celle d'une scolarisation séparée, dans un cadre adapté à leur *différence* : un cadre d'*éducation spéciale* ou d'orthopédagogie. Ainsi l'approche médicale du handicap et le traitement éducatif qui en résulte se combinent-ils pour créer chez les enfants et adolescents atteints d'une déficience ou en grande difficulté d'apprentissage les conditions d'une rupture plus grave encore, une véritable fracture interne, opposant au sein même du

sujet une partie saine et une partie malade, et propulsant l'anomalie au premier plan de son identité.

Or l'état actuel de la recherche en psychologie permet d'affirmer qu'il n'y a pas de différence fondamentale en matière de développement mental et de fonctionnement cognitif entre des enfants qui relèveraient de la normalité et d'autres, dont les processus mentaux seraient si radicalement différents qu'ils échapperaient à toute entreprise éducative ordinaire. On sait aujourd'hui que les déficits initiaux qui peuvent caractériser des personnes donnent lieu pour chacune d'entre elles à des destins variés, pour aboutir à un éventail très large de situations individuelles. C'est que le développement psychique et psychologique procède d'une structure globale et non pas d'éléments qui seraient juxtaposés les uns aux autres. Il en résulte que l'altération d'une fonction peut être compensée par un nouveau fonctionnement réorganisé autour d'autres fonctions. Dans ces conditions, les particularités individuelles que l'on a tendance à isoler en terme de *déficience* se trouvent intégrées dans ce développement, c'est-à-dire qu'elles peuvent être plus ou moins compensées par un fonctionnement psychique réorganisé autour d'autres potentialités perceptives ou cognitives.

Les caractéristiques personnelles, par exemple un déficit sensoriel, moteur ou cognitif, ne structurent pas directement le fonctionnement de tel ou tel individu ; leur impact sur son développement psychologique et, en bout de course, sur son fonctionnement, dépend en grande partie de la qualité de son environnement, ainsi que des médiations parentales, éducatives et pédagogiques dont il aura pu bénéficier (climat affectif, aides à l'intégration). On voit bien l'intérêt qu'une telle approche peut avoir en termes d'action pédagogique. Ce qui nous importe, c'est le fonctionnement psychologique et cognitif de l'élève, plus que la référence à une liste de défaillances - défaillance de communication, par exemple - et dès lors que l'on cesse de penser en termes de manque et qu'on se met à penser en termes de fonctionnement, on se rend compte que le problème de l'enfant peut être formulé en termes de *mode de perception du monde* et, de ce fait, on quitte la logique de stigmatisation du manque pour entrer dans celle de la construction de la personne, qui passe par les pratiques d'observation, d'adaptation et de médiation.

Cette logique repose essentiellement sur la mise à distance de l'idée, issue de l'approche médicale, que les difficultés rencontrées par un élève *handicapé* au cours de sa scolarité

seraient à attribuer principalement à sa déficience (sur le plan cognitif ou sensori-moteur), alors qu'elles peuvent le plus souvent être analysées en termes d'obstacles constitutifs d'une *situation de handicap*. Cette *situation* se définissant comme la résultante des interactions entre les caractéristiques singulières d'un élève et les contraintes de l'environnement scolaire dans lequel il est immergé. Pour créer les conditions favorables à la scolarisation de cet élève, il s'agira dès lors de *réduire la situation de handicap* par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain⁴⁰⁹. Dans le cas où ces médiations ne pourraient être mises en œuvre, il est clair que la situation de handicap s'en trouverait aggravée, sans qu'on puisse l'imputer en aucune façon à la déficience. En revanche, l'identification, en contexte d'apprentissage, des besoins éducatifs particuliers des élèves permet d'échapper aux risques de stigmatisation et d'enfermement dans une catégorisation nosographique, elle préserve des effets pervers du déterminisme biologique ou psychopathologique.

C'est bien la reconnaissance ce *droit à la singularité*, en dehors de toute stigmatisation, qu'affirme la loi du 11 février 2005, au delà du droit d'inscription de tout enfant dans l'école de son quartier - celle qu'il aurait fréquenté s'il n'avait pas été handicapé. Et l'on voit bien l'intérêt de ce droit, non seulement pour les enfants en situation de handicap, mais aussi pour tous les élèves. Il y a là un véritable enjeu de culture professionnelle enseignante qui comporte une autre implication importante : le dépassement de la notion de *l'hétérogénéité des élèves* par celle de *l'hétérogénéité des compétences* de chaque élève. La reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves - lieu commun de la pédagogie depuis plus de vingt cinq ans - renvoie en effet essentiellement au *niveau scolaire* et l'on a vu cette question du niveau revenir de façon récurrente au coeur des problèmes qui tendent à verrouiller les parcours de scolarisation des jeunes en situation de difficulté scolaire : « *il/elle n'a pas pu continuer, il/elle n'avait pas le niveau* ». Au delà de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, il y a celle de l'hétérogénéité des compétences. Cela signifie que pour chaque enfant, chaque élève, il s'agit de définir un profil de compétences qui peut être *plus ou moins hétérogène* et que c'est cette hétérogénéité là qu'il convient de travailler dans le champ de sa singularité. Il s'agit donc d'aller au delà de l'hétérogénéité des élèves, qui renvoie d'une certaine façon à la différence, pour reconnaître l'hétérogénéité des compétences, qui, elle, renvoie à la

⁴⁰⁹ Cf. circulaire 2002-111, du 30 avril 2002.

singularité et à la diversité. Lorsque l'on examine, par exemple, des profils individuels d'enfants avec troubles envahissant du développement et que l'on découvre une observation comme celle-ci : « *une excellente mémoire, il veut réussir très vite, il a du mal à revenir sur ses erreurs* » - on est frappé par le fait que ces caractéristiques, ici celles d'un enfant autiste, se rencontrent bien souvent chez des enfants ordinaires. L'existence de ces besoins communs à l'ensemble des enfants est ce qui fonde la possibilité d'un parcours de scolarisation de tous dans la voie ordinaire. Il reste que la mise en œuvre de réponses scolaires adaptées à la singularité des besoins particuliers de chacun d'entre eux en est la condition indispensable.

Répondre aux besoins éducatifs particuliers pour rendre l'école accessible

On voit donc s'opposer deux référentiels de pensée distincts : celui du trouble et celui du besoin. Le premier consiste à fonder la démarche pédagogique et l'action éducative sur la connaissance du trouble ; le second, au contraire, consiste à partir de l'identification des obstacles rencontrés par l'élève dans la situation d'apprentissage pour déterminer ses besoins éducatifs particuliers. De fait, les pratiques d'enseignement et d'évaluation elles-mêmes peuvent, pour certains élèves vulnérables, se constituer en *obstacles* dans une situation d'apprentissage : il en résulte un *besoin d'aide et de médiation*, c'est-à-dire un besoin éducatif particulier. Le modèle du besoin implique de mettre à distance la recherche de l'étiologie du trouble, c'est à dire de la cause médicale des difficultés qui peuvent être observées. Et c'est en tant qu'elle serait déterminante pour l'action pédagogique et éducative que l'étiologie est mise à distance. Cette démarche permet d'une certaine façon d'échapper aux doctrines et de mettre en avant, d'une manière pragmatique, l'observation de l'enfant en situation d'apprentissage. On n'est plus dans une logique de savoir dogmatique où tel type d'atteinte entraînerait inévitablement tels types de *répercussions* ; on adopte une méthode dans laquelle on commence par observer, pour ensuite réfléchir aux modalités d'aide. Modalités d'aide qui consistent en fait à identifier les obstacles auxquels l'enfant se heurte dans son environnement scolaire. On peut dire que tel enfant a des difficultés pour comprendre les consignes, mais on peut aussi exprimer les choses différemment : on peut dire que cet enfant ne comprendra la consigne *qu'à la condition*

qu'on la lui explique de manière claire et qu'on la lui répète un certain nombre de fois. On peut dire que tel enfant a des difficultés de repérage dans l'espace, mais on peut dire aussi que cet enfant a besoin d'un cadre structuré pour se repérer dans l'espace. Ce n'est pas du tout la même approche.

Dans cette perspective, les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire ne sont pas à rapporter à de supposés dysfonctionnements psychiques intrinsèques, mais à analyser dans le cadre de l'activité de l'apprenant *en situation*, en relation avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles elle prend place. D'autre part, on est amené à envisager la question du développement sous l'angle de la contribution des médiations (au sens de l'aide de l'adulte à l'enfant) à l'élaboration des processus cognitifs (au sens de formes d'organisation de l'activité) rendus nécessaires par les contenus conceptuels des savoirs à acquérir. Dans cette logique, il apparaît que la prise en compte du *coût cognitif* de chacune des actions dans l'activité permet d'évaluer la disponibilité attentionnelle laissée à l'élève pour accomplir l'ensemble de la tâche. Alléger la charge cognitive liée aux opérations mentales de bas niveau non encore automatisées constitue une adaptation essentielle, car elle permet à l'élève handicapé de mobiliser ses ressources attentionnelles sur des opérations de plus haut niveau, qui, sans cette médiation, lui resteraient *inaccessibles*. Une telle approche doit enfin conduire l'enseignant ou l'éducateur à se décentrer des indices de surface de l'activité pour s'intéresser plutôt aux modalités de la gestion mentale et de la conceptualisation.

Vers des formations pour transformer les pratiques

C'est dans cet esprit qu'a été conçue la réforme des formations spécialisées, entreprise en janvier 2004 et mise en œuvre à la rentrée de septembre 2004 sous la forme des nouveaux cursus du CAPA-SH⁴¹⁰ et du 2CA-SH⁴¹¹. Le caractère profondément novateur de ces nouvelles formations est de s'appuyer sur les trois principes suivants :

⁴¹⁰ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Décret 2004-13 du 5 janvier 2004.

⁴¹¹ Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves handicapés. Décret 2004-13 du 5 janvier 2004.

- 1) La réussite du processus d'apprentissage des élèves en situation de handicap (quel que soit l'éventuel trouble ou déficience) ne relève pas de la responsabilité de médecins mais de celle des pédagogues car « *ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide mais la nature des besoins de l'élève* »⁴¹². L'état de la recherche en psychologie permet d'ailleurs d'affirmer aujourd'hui que le développement mental et le fonctionnement cognitif des jeunes en situation de handicap ne relève pas de l'anormalité absolue, qui justifierait une *éducation spéciale* dans une filière à part, comme pouvait le penser Alfred Binet au début du 20^{ème} siècle, mais s'inscrit dans un continuum de diversité qui fait que les besoins d'un élève ordinaire peuvent tout à fait recouper les besoins d'un élève handicapé et réciproquement.
- 2) La prise de conscience de ce que les élèves *handicapés* ont en commun avec leurs pairs *valides* et des enseignements qu'ils ont avantage à partager avec eux ne doit pas conduire à une banalisation de leurs besoins éducatifs particuliers qui sont réels : ceux-ci appellent la mise en œuvre de réponses adaptatives spécifiques au sein de l'École et de collaborations avec d'autres professionnels, dont il faut apprendre à maîtriser à la fois le cadre théorique et la méthodologie.
- 3) L'effort d'adaptation du système scolaire en termes de dispositifs d'accueil et de spécialisation des enseignants ne peut se limiter aux classes du premier degré, sous le prétexte qu'un adolescent en situation de handicap, en particulier en cas de trouble important des fonctions cognitives, n'aurait pas vocation à bénéficier des enseignements dispensés dans le second degré ou ne pourrait en tirer aucun profit, alors même que la qualité de son intégration sociale en dépend directement.

Ces trois principes entraînent trois applications concrètes dans l'organisation de la formation :

- 1) On ne forme pas des spécialistes du handicap dans ses aspects médicaux, mais des pédagogues capables d'observer, de repérer les besoins et de produire des adaptations pédagogiques et didactiques. Ces nouvelles compétences ne sont nullement étrangères à celles acquises par les enseignants dans leur formation

⁴¹² Circulaire 2004-026 du 10 février 2004, en gras dans le texte.

initiale ; elles y trouvent au contraire leur enracinement et en constituent le prolongement naturel.

- 2) La capacité à adapter son enseignement et à collaborer avec des partenaires du domaine de la santé est une compétence professionnelle qui se construit efficacement dans l'alternance entre formation théorique et pratique de classe.
- 3) La nouvelle formation du 2CA-SH, ouverte pour les professeurs de lycées et collèges, contribuera à installer une culture de l'adaptation pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le second degré.

En conclusion

Transposées dans le domaine de la scolarité, les catégories de déficiences et de troubles, tels qu'elles sont définies sur le plan médical, psychopathologique ou neuropsychologique, ont longtemps fonctionné comme principe organisateur de la scolarisation des jeunes en situation de handicap et comme clé de répartition de ces élèves dans les structures et classes spécialisées. L'effet de filiarisation qui en est résulté a montré ses limites en termes d'efficacité pédagogique.

Les pratiques scolaires inclusives, aujourd'hui développées dans le cadre de la loi du 11 février 2005 ne devront pas cependant faire perdre aux enfants en situation de handicap les bénéfices des avancées de la connaissance, par exemple dans le champ psychopathologique. Ces progrès doivent être mis à profit pour éclairer l'action pédagogique, même s'ils n'ont pas vocation à en déterminer la démarche et les modalités de mise en œuvre.

La pédagogie quant à elle à évolué dans deux directions : d'une part, elle s'est individualisée, mettant ainsi à distance l'élève tel qu'il devait être pour prendre en compte l'élève tel qu'il est. Ainsi la question du niveau scolaire est-elle à aborder dans cette perspective comme l'analyse d'un profil de compétences, nécessairement hétérogène, et appelant des médiations spécifiques.

D'autre part, la pédagogie s'est rapproché de la didactique, au sens où les contenus conceptuels des objets de savoir eux-mêmes (qu'ils soient en mathématiques ou d'une autre

discipline) appellent une réflexion sur les processus cognitifs à construire, à faire construire pour rendre possible leur acquisition.

C'est ainsi que se rapprochant de la didactique, la pédagogie rencontre la psychologie cognitive qui s'intéresse notamment aux situations, aux contextes et aux conditions d'apprentissage dans lesquels s'élaborent précisément les *schèmes* - pour reprendre la notion de G. Vergnaud - qui rendront possible l'acquisition des savoirs.

L'APPORT DES AIDES TECHNIQUES A LA SCOLARISATION DES ELEVES HANDICAPES ⁴¹³ (article)

Hervé BENOIT

Directeur des études de l'INS HEA

Jack SAGOT

Formateur à l'INS HEA

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier « Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école » dirigé par Thierry Bertrand (MEN, bureau des ressources numériques) Jack Sagot (INS HEA)**

N° 43, octobre 2008, p. 19-26.

C'est l'accessibilité de l'Ecole et la continuité des parcours scolaires qui est recherchée pour les élèves en situation de handicap. L'objectif de *scolarisation* se substitue à celui d'*intégration scolaire* – ce qui se traduit dans la loi du 11 février 2005 par le droit pour tout enfant ou adolescent handicapé d'être inscrit dans « (l')établissement (...) le plus proche de son domicile » et par l'abandon du terme d'*éducation spéciale*. L'un des points d'appui de cette politique est le développement, au sein du milieu ordinaire (écoles, collèges, lycées, universités) des dispositifs et des moyens d'adaptation scolaire – parmi lesquels les aides techniques informatiques – en vue de la scolarisation des enfants et adolescents

⁴¹³ Cet article reprend en grande partie un texte des mêmes auteurs à paraître dans un numéro hors série des *Dossiers de l'ingénierie éducative*, sous le titre « Les Tice peuvent-elles faciliter la scolarisation des élèves handicapés ? ». Il est publié sous cette forme avec l'aimable autorisation de cette revue et du ScérEn.

handicapés : on rejoint ici le nouveau sigle ASH, dans lequel n'apparaît plus le « I » de *intégration*.

Des environnements facilitants

La scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire, qui devenue la règle depuis la loi de 2005, a sans aucun doute accéléré le mouvement par lequel l'école a entrepris d'interroger ses modes de pensée et de fonctionnement. Partant de l'hypothèse de *l'éducabilité* et des capacités de conceptualisation de toute personne, il s'agit moins désormais de se focaliser sur les facultés cognitives, sensorielles ou mentales déficientes que de créer les conditions de leur restauration en formant des *environnements facilitants*. Les déficits initiaux, qui peuvent caractériser des personnes, ne déterminent pas directement en effet leur fonctionnement et donnent lieu pour chacune d'entre elles à des destins variés, pour aboutir à un éventail très large de situations individuelles. C'est que le développement psychologique procède d'une structure globale et non pas d'éléments qui seraient juxtaposés les uns aux autres. Les particularités individuelles que l'on a tendance à isoler en termes de *déficiences* se trouvent intégrées dans ce développement, c'est-à-dire qu'elles peuvent être plus ou moins compensées par un fonctionnement psychique réorganisé autour d'autres potentialités perceptives ou cognitives. Leur impact réel sur la personne dépend en grande partie de *la qualité de l'environnement*, c'est-à-dire des *médiations* éducatives et pédagogiques dont elle aura pu bénéficier dans son parcours de vie. On voit l'intérêt que peuvent constituer les TICE à cet égard, puisqu'elles permettent précisément d'apporter à l'élève handicapé dans le contexte scolaire les aides techniques compensatrices qui vont lui rendre accessibles les apprentissages.

Le droit à la singularité

C'est bien la reconnaissance d'un *droit à la singularité*, en dehors de toute stigmatisation, qu'affirme la loi du 11 février 2005, par le droit pour tout élève d'être inscrit dans l'école de son quartier - celle qu'il aurait fréquenté s'il n'avait pas été handicapé. Et l'on voit bien

l'intérêt de ce droit, non seulement pour les enfants en situation de handicap, mais aussi pour tous les élèves. Il y a là un véritable enjeu de culture professionnelle enseignante qui comporte une autre implication importante : le dépassement de la notion de *l'hétérogénéité des élèves* par celle de *l'hétérogénéité des compétences* de chaque élève. La reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves - lieu commun de la pédagogie depuis plus de vingt cinq ans - renvoie en effet essentiellement au *niveau scolaire* et l'on a vu cette question du niveau revenir de façon récurrente au coeur des problèmes qui tendent à verrouiller les parcours de scolarisation des jeunes en situation de difficulté scolaire. Au delà de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, il y a celle de l'hétérogénéité des compétences. Cela signifie que pour chaque enfant, chaque élève, il serait souhaitable de définir un profil de compétences qui peut être *plus ou moins hétérogène* et que c'est à cette hétérogénéité là qu'il convient d'apporter des réponses adaptatives, qui pourront prendre la forme d'aides techniques ou humaines, dans un cadre général d'accessibilité pédagogique. Il s'agit donc d'aller au delà de l'hétérogénéité des élèves, qui renvoie d'une certaine façon à la différence, pour reconnaître l'hétérogénéité des compétences, qui, elle, renvoie à la singularité et à la diversité.

Des aides techniques pour lever des obstacles

Dans cette perspective, les difficultés rencontrées par un élève handicapé au cours de sa scolarité sont à analyser en termes d'*obstacles* constitutifs d'une *situation de handicap*. Cette *situation* résulte des interactions entre les caractéristiques singulières de cet élève et les contraintes de l'environnement scolaire dans lequel il est immergé. C'est l'identification des obstacles rencontrés dans la situation d'apprentissage qui permet de déterminer les *besoins éducatifs particuliers*, parmi lesquels *les aides techniques* jouent souvent un rôle essentiel. S'il est clair que les TICE ont vocation à concourir à lever les obstacles auxquels se trouve confronté l'élève dans le milieu scolaire, elles ne doivent pas pour autant être considérées comme la pièce manquante d'une organisation physiologique déficitaire qui, ainsi complétée, deviendrait assimilable à un *élève normalisé*, conforme au modèle attendu, exonérant ainsi l'éducateur ou l'enseignant d'un engagement professionnel spécifique dans la mise en place et le suivi des réponses adaptatives. Elles impliquent au contraire que l'on remette sur le métier les normes couramment admises de la pratique enseignante pour

entrer dans la logique du scénario pédagogique interactif, dans lequel il s'agit moins de compenser des manques que de lever des obstacles.

Promouvoir l'accessibilité pédagogique

A côté du *plan incliné*, fait de ciment ou de béton, qui permet à des enfants et adolescents en fauteuil d'accéder à la porte de l'école, il y a un autre plan incliné, celui que le pédagogue met en place pour aider un élève, en situation de handicap ou de difficulté, à accéder à la porte des apprentissages et des savoirs. *L'accessibilité pédagogique* correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec l'aide et le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe. Les TICE sont en mesure d'apporter des gains d'accessibilité déterminants, notamment sous la forme des aides techniques personnalisées : *faire* quand on ne le peut pas par les applications supplétives ; *faire plus, faire vite et faire mieux* par les applications augmentatives ; *apprendre de façon différenciée, à son rythme et dans un rapport particulier avec l'enseignant* par les activités de type tutoriel ; *organiser sa pensée, développer ses stratégies et acquérir non plus seulement des connaissances mais des procédures et des méthodes* par des activités de type procédural ; *consulter des ressources et échanger* dans le cadre d'applications communicationnelles ; tout cela constitue un fond d'activités et d'applications qui se déclinent et se combinent à l'infini et qui peuvent permettre de mieux adapter l'environnement des tâches scolaires aux besoins de l'enfant en situation de handicap.

Mais l'efficacité de l'aide apportée par ces applications est très fortement liée au type d'approche de la situation et de l'activité d'apprentissage. A l'école, au collège ou au lycée, l'élève en situation de handicap en rapport avec un trouble moteur, sensoriel ou cognitif est confronté à une multitude de tâches dans lesquelles il peut rencontrer d'importantes difficultés. L'écoute de l'enseignant, la compréhension et la mémorisation d'une consigne, la lecture de documents imprimés et la production d'une réponse écrite, la résolution d'un problème mathématique, le calcul numérique, le traçage géométrique, la consultation et la

sélection d'informations, la communication et l'échange sont autant de tâches scolaires d'apparence banale, souvent associées dans une activité, qui mobilisent les fonctions supérieures de l'élève et qui entraînent une dépense importante d'*énergie cognitive*. Mais l'existence pour tel élève d'une limitation particulière liée à un trouble sensoriel, moteur, ou cognitif peut entraîner pour l'une ou l'autre de ces activités un coût cognitif véritablement exorbitant, au point d'épuiser complètement ses ressources attentionnelles et de l'empêcher d'aller au terme de l'activité dans son ensemble.

Or les ressources informatiques des TICE permettent justement d'exonérer temporairement un élève de la mise en œuvre de procédures cognitives « de bas niveau » ou « de surface » (déchiffrage, traçage des lettres et des figures, orthographe, etc.), qui entraîneraient une dépense attentionnelle excessive, parce qu'il ne les a pas encore automatisées ou parce que la fonction correspondante est altérée. Ainsi peut-on lui permettre de mettre en jeu et de développer des compétences de plus « haut niveau » (compréhension du sens, planification d'actions, résolution de problèmes...). Par exemple, dans le cas où la tâche consiste à comprendre le sens d'un texte, ce qui exige d'être capable d'élaborer les *inférences* – c'est-à-dire les opérations cognitives permettant de rétablir les informations absentes du texte, mais pourtant indispensables à son intelligibilité – si toute l'énergie cognitive est absorbée par une tâche de bas niveau comme déchiffrer le texte, alors même que la compétence lexicale n'est pas acquise, il est évident que l'élève verra son efficacité scolaire s'effondrer.

Les aides techniques matérielles et logicielles sont en fait des outils au service de l'enseignant qui devra prendre en compte les besoins particuliers de l'élève : il aura à identifier dans une tâche le segment procédural qui pose difficulté et qui risque de faire échouer l'ensemble, de façon à proposer l'outil approprié et à injecter au bon moment l'aide nécessaire. Il lui faudra accepter que certaines tâches soient suppléées, notamment celles de bas niveau, afin d'orienter l'énergie cognitive de l'élève vers des tâches de haut niveau. Dans une activité de production de texte, on évitera par exemple de mobiliser la graphomotricité ou des compétences de surface (syntaxe et orthographe), si l'objectif est d'initier l'élève à la planification textuelle⁴¹⁴. La prise en charge par l'enseignant de la gestion du coût cognitif des tâches demandées à l'élève garde d'ailleurs toute sa légitimité dans le processus

⁴¹⁴ Activité par laquelle l'élève gère les aspects pragmatique (destinataire) et sémantique (cohérence) de son texte.

d'évaluation : en allégeant la dépense attentionnelle occasionnée par des tâches de surface, l'aide apportée peut permettre de gommer les obstacles qui pourraient obérer la manifestation d'une compétence de plus haut niveau.

Choisir des outils adaptés

Fondamentalement, il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises aides techniques matérielles ou logicielles. Tout est affaire d'adéquation entre un besoin éducatif et un outil mis à disposition. Des matériels très spécialisés, très puissants et souvent très chers, peuvent ne servir à rien et même parfois alourdir la scolarisation s'ils ne répondent pas à un vrai besoin qui poussera l'élève à apprendre à s'en servir. *A contrario*, un petit logiciel gratuit ou bon marché, répondant à un besoin précis, pourra rendre quotidiennement service à l'élève handicapé.

De nombreux outils du commerce, tels les traitements de texte peuvent aider la scolarisation d'un élève à besoins éducatifs particulier. Dans la mesure du possible, on préférera les outils ordinaires aux outils spécialisés et on ne choisira ces derniers que lorsqu'il n'existe pas d'alternative raisonnable. Les outils ordinaires sont souvent plus fiables, moins chers et presque toujours moins stigmatisants pour l'élève à qui ils sont destinés.

Tous les ordinateurs disposent en effet d'un système d'exploitation, *Windows* par exemple, paramétrable dans ses options d'accès et donc adaptable à l'élève : on peut agrandir la taille du pointeur, des icônes et des caractères affichés, on peut également modifier le fonctionnement de la souris. Sans un centime d'euro supplémentaire, on peut ainsi adapter et améliorer grandement l'environnement de travail de l'élève à besoins éducatifs particulier. Bien entendu, dans un second temps, il reste qu'un ergothérapeute pourra utilement conseiller l'usage de tel ou tel autre matériel ou logiciel supplémentaire, comme par exemple, un clavier virtuel à l'écran qui sera manipulé via une *trackball*, ou boule roulante, par un élève myopathe dont la faiblesse musculaire rend illusoire l'usage du clavier et de la souris.

Pour certains élèves, les aides sont d'abord techniques, c'est le cas pour l'accueil en classe d'un élève mal ou non-voyant ou d'un jeune paralysé au niveau des membres supérieurs :

l'incapacité de voir ou d'écrire sont suppléées par des outils techniques qui ensuite s'inscrivent dans les démarches de l'enseignant. Pour d'autres élèves, comme ceux présentant des troubles des fonctions cognitives, l'approche pédagogique est déterminante, car l'aide technique ne joue pas directement un rôle de suppléance, mais peut cependant abaisser le seuil de difficulté de l'activité et donc contribuer à l'accessibilité pédagogique.

On notera enfin que des aides conçues pour les uns sont souvent très utiles pour les autres. Des outils comme le générateur d'exercices « Pictop » ou « Génex », conçus initialement pour l'aide à la lecture et l'écriture des élèves avec troubles moteurs se révèlent très intéressants pour les élèves présentant des troubles sévères du langage, pour les élèves sourds familiers de la LSF⁴¹⁵ et même pour les jeunes porteurs d'une trisomie 21. Ainsi existe-t-il une grande transversalité des aides techniques pour répondre à la diversité des besoins des élèves handicapés. C'est dans cette logique qu'est actuellement développé, sous l'égide de l'INS HEA, l'Observatoire⁴¹⁶ des ressources numériques adaptées, accessible dès la rentrée par le portail ecolepourtous.fr

Quelques exemples d'adaptation de l'environnement pour lire, écrire, calculer

Lire

De nombreux élèves présentant un déficit moteur d'origine cérébrale (élèves IMC⁴¹⁷, traumatisés crâniens, ou présentant des séquelles de tumeurs cérébrales) rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, non pas tant en raison de leur motricité perturbée que du fait de fréquents troubles associés (mauvais contrôle du regard, perception visuelle incomplète, attention fugace, faiblesse de la mémoire de travail ...). Dans ce cas les méthodes d'apprentissage de la lecture introduisant précocement le code et basées sur la phonologie (sans pour autant négliger le sens et la rencontre avec la littérature de jeunesse), sont à privilégier, car elles allègent la charge cognitive de ces élèves ralentis dans leurs apprentissages (« Méthode Lecture Tout Terrain»). Le retour vocal sur tout écrit

⁴¹⁵ Langue des signes française.

⁴¹⁶ La mise en place de l'Observatoire des ressources numériques adaptées a été annoncée par le ministre de l'Éducation, M. Xavier Darcos, dans son allocution inaugurale du salon Educ@tice, le 21 novembre 2007.

⁴¹⁷ Infirmité motrice cérébrale.

peut faciliter le développement de la conscience phonologique de l'apprenti lecteur (« Pictop », « Word Sprint »). Lorsque l'élève sait lire mais que sa lecture est lente et fatigante, il peut être intéressant de lui fournir un logiciel de synthèse vocale qui lui permettra de se faire lire un texte en français ou dans une langue étrangère (« Speakback », « VocalSelect »). Là encore, il faut penser à gérer l'énergie cognitive de l'élève, qui peut être ralenti par un déchiffrement laborieux, mais qu'*a contrario* la lecture par synthèse vocale peut aider à accéder au sens et à la réflexion.

Ecrire

L'écriture est une tâche scolaire difficile et fatigante pour certains élèves présentant un déficit moteur des membres supérieurs, c'est pourquoi la frappe au clavier de l'ordinateur, associé à un logiciel de traitement de texte, est recommandée. Dans ce cas, la première adaptation est le paramétrage du système d'exploitation de l'ordinateur de l'élève (Windows ou Mac OS) par les options d'accès qui permettront, par exemple, de neutraliser la fonction d'autorépétition des touches pouvant générer des lignes de caractères superflus liées à des tremblements ou à la crispation des doigts sur une touche, ou d'obtenir des caractères normalement générés par un appui simultané de plusieurs touches par une série d'appuis successifs sur une touche.

Cependant la frappe au clavier est souvent laborieuse et ralentit la pensée de l'élève, aussi peut-il être intéressant d'utiliser des logiciels prédictifs comme « Dicom » ou « Skippy ». Un mot dont les trois premiers caractères ont été saisis au clavier est proposé dans une liste de mots *prédits* ; l'appui sur une touche fonction permet de générer le mot entier et d'accélérer ainsi le travail d'écriture de l'élève. Le retour vocal associé au logiciel « Pictop » ou à « Word-Sprint » rend possible un meilleur contrôle de l'écrit et de l'orthographe, au moins phonétique, par l'élève. On peut également faciliter la production d'écrit par le recours à la dictée vocale à l'ordinateur via un logiciel de reconnaissance vocale comme « Dragon naturally speaking » ou « Médialexie ». La passation d'un contrôle avec un fichier-élève traité en mode formulaire bloqué constitue enfin une adaptation très utile pour des élèves présentant des troubles moteurs (« Word-mode formulaire bloqué », « Adaptation des évaluations nationales »).

Calculer

Calculer à l'école, c'est souvent poser une opération en ligne et en colonne avant de l'effectuer, ce qui constitue de fait une tâche d'écriture avec des alignements particuliers. Cette activité est ardue pour certains élèves IMC présentant des incoordinations motrices et des troubles de la spatialisation (dyspraxie visuo-spatiale). La difficulté n'est pas tant dans la méconnaissance des tables d'addition, de soustraction ou de multiplication, qu'ils ne maîtrisent pas plus mal que les autres, mais dans la disposition des chiffres. Pour les aider, on peut faire appel à des logiciels offrant des abaques dans lesquels l'élève n'aura plus qu'à positionner les chiffres pour ranger convenablement les nombres (« Posop » ou les abaques des applications numériques de « Génex »). On peut aussi tout simplement construire en mode formulaire bloqué un petit tableau dans lequel chaque case recevra un champ texte d'un seul caractère. L'élève pourra alors placer les chiffres en fonction de leur position dans chaque nombre et dans la couleur de fond du tableau.

Pour conclure

La contribution des aides techniques et des ressources numériques à la création d'environnements facilitants est aujourd'hui déterminante pour l'accessibilisation des apprentissages des élèves en situation de handicap. Elle est au cœur d'une *démarche générale d'adaptation pour tous les élèves* qui va bien au-delà de la suppléance de fonctions altérées et concerne aussi bien le développement des *processus cognitifs sous-jacents* aux compétences attendues dans le cadre du « socle commun ». Par exemple, une étude récente (Marin 2008) a montré que la compréhension et la production d'un texte documentaire dans un environnement numérique de travail sont très sensiblement améliorées (par rapport à un environnement papier), aussi bien pour des élèves en difficulté (Segpa) que pour des élèves ordinaires de collège et que les écarts de performances entre ces deux catégories d'élèves se trouvent réduits. Il apparaît que les élèves traitent plus efficacement les informations lorsqu'ils y accèdent dans une situation qui les décharge des *processus de bas niveau* et que la recherche automatisée par mots-clés rendue possible par l'ordinateur « favorise le

maintien des informations en mémoire de travail en diminuant la charge cognitive liée au décodage et au balayage de chacun des textes, auxquels sont contraints les élèves lisant les mêmes documents sur papier. Dans cette situation plus traditionnelle, la recherche de l'information exige en effet une attention et un temps importants au détriment de son traitement. L'économie des processus de bas niveau libère la capacité attentionnelle au profit des processus de haut niveau et facilite les opérations mentales impliquées par l'activité et le format des tâches assignés aux élèves.»⁴¹⁸

Or il est clair que la loi 2005-102 du 11 février 2005 apporte un cadre général de réponse qui dépasse dans l'esprit, si ce n'est dans la lettre, la reconnaissance d'un *handicap* : il s'agit du principe d'accessibilité de la scolarité à tous les enfants et adolescents. N'est-ce pas en effet la meilleure garantie de réussite que de s'attacher à identifier les *obstacles* que *tous* les élèves, et notamment les plus vulnérables, sont susceptibles de rencontrer dans leur cursus d'apprentissage ? Cela engage en tout cas à interroger le fonctionnement institutionnel en général et la situation scolaire de l'enfant handicapé en particulier, en vue de lui proposer un *contrat accessible grâce à des outils adaptés à son profil singulier*. Faute de quoi il faut bien convenir que les difficultés d'adaptation du système scolaire pourraient générer, comme on peut le lire dans la circulaire du 30 avril 2002, « *des incapacités, qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent, pour le futur adulte, les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés.* »⁴¹⁹

EDITORIAL 43 – ECOLE INCLUSIVE, ACCESSIBILISATION ET COMPENSATION

Ecole inclusive en Europe, scolarisation en France... On ne parle pas officiellement d'*école inclusive* dans notre pays. Sans doute diverses raisons peuvent-elles expliquer cette *exception* française, parmi lesquelles l'extension au domaine social qu'ont donné à cette notion les grandes ONG, comme l'UNESCO ou l'UNICEF, n'est pas la moindre. C'est la même crainte de voir se multiplier de manière incontrôlée les ayants droit à prestation de

⁴¹⁸ Brigitte MARIN, « Produire un texte documentaire dans un environnement numérique de travail en classe de Segpa : mobiliser des ressources informatives et cognitives », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, juillet 2008.

⁴¹⁹ Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002.

compensation qui a conduit le législateur à border la définition du handicap en présentant les limitations d'activité et les restrictions de participation sociale comme la conséquence « *d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielle, mentales,...* ». D'un autre côté, les réserves face à la transposition en français d'un mot d'origine anglaise, existant déjà dans notre langue avec une acception différente, ne sont assurément pas étrangères à ce rejet. Mais il est néanmoins très clair que ce que nous appelons en France, dans la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances (...) des personnes handicapées, *la scolarisation des jeunes handicapés* est bien une déclinaison de l'inclusion scolaire, à preuve l'intitulé du site lecolepourtous.education.fr, dont le ministre Xavier Darcos a annoncé l'ouverture le 28 août dernier.

En plaçant le droit pour tout élève handicapé d'être inscrit dans « *(l')établissement (...) le plus proche de son domicile* » au premier plan, la loi de 2005 s'inscrit sans conteste possible dans une perspective inclusive. Elle renonce à la filiarisation dans une voie séparée et lui préfère la mise en place de parcours adaptés ; elle fait prévaloir le projet d'accompagnement sur la décision d'orientation ; elle apporte enfin un cadre général d'action qui dépasse dans l'esprit, si ce n'est dans la lettre, la reconnaissance d'un *handicap* : il s'agit du principe d'*accessibilité* de la scolarité à tous les enfants et adolescents. N'est-ce pas en effet la meilleure garantie de réussite pour tous, et notamment pour les plus vulnérables, que de s'attacher à identifier les *obstacles* que *chaque* élève est susceptible de rencontrer dans la voie commune d'apprentissage ? Cela engage en tout cas à interroger le fonctionnement institutionnel en général et la situation scolaire de l'enfant handicapé en particulier, en vue de lui proposer un *contrat accessible grâce à des outils adaptés à son profil singulier*.

Pour atteindre ce but, il est nécessaire de conjuguer l'effort collectif d'accessibilisation, qui vise l'environnement, et l'attribution de compensations, qui vise les besoins particuliers de la personne. L'un et l'autre sont comme les deux plateaux d'une même balance, car un déficit d'accessibilité entraîne plus de compensation, et fait courir le risque de la stigmatisation, tandis qu'un déficit de compensation augmente la pression sur le droit commun et méconnaît la singularité individuelle des besoins. Du juste équilibre entre ces deux dynamiques dépend la possibilité pour l'apprenant d'*agir*, c'est-à-dire non seulement d'être là géographiquement, mais aussi de développer une *activité*, mentale ou motrice,

dans le domaine scolaire : ce que Gérard Uzan, chercheur à l'université de Paris 8 et expert en accessibilité, appelle l'*activabilité*.

Il ne suffit donc pas de vérifier successivement, à la manière d'un *checklist*⁴²⁰, que les aides techniques d'accès à l'information sont en place, que les interfaces de communication fonctionnent, que les applications supplétives sont présentes ; il importe d'évaluer *en situation d'apprentissage* l'efficacité du dispositif dans son ensemble, dans le contexte du scénario pédagogique interactif, au regard notamment de la charge mentale relative à sa mise en œuvre.

PROJET PERSONNALISE DE SCOLARISATION : MODE D'EMPLOI (dossier NRAS)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université, directeur adjoint du Cnefei

et

Janine Laurent-Cognet

Inspectrice de l'Education nationale, formatrice au Cnefei

- **Actes de la conférence nationale du 14 novembre 2008 : « Construire le projet personnalisé de scolarisation »**
- **Questions clés – Réponses aux principales questions posées au cours de réunions interacadémiques (CNSA, MEN, MESR, Ministère du travail des relations sociales et de la solidarité, Ministère de l'agriculture et de la pêche)**
- **Autour du PPS : analyses et propositions - contributions de l'université de Lyon 2 (C. Gardou), de la DGESCO (P.-F. Gachet), de l'APAJH (D. Leboiteux), du Comité national des avis déontologiques - CNAD - (Pierre Bonjour) et d'un inspecteur honoraire (J.-M. Gillig)**

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 44, janvier 2009, p. 7-182.**

Hors série CNSA en ligne sur le site de la CNSA :

http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/actes_CNSA.pdf

⁴²⁰ Le (ou la) **Checklist** (en français « liste de contrôle »), est en aviation l'action qui consiste à vérifier si l'appareil est en état pour effectuer la phase de vol suivante.

Editorial 44 – Une voie de scolarisation de référence...

PPS mode d'emploi n'est pas un titre choisi à la légère. La mise en application de la loi du 11 février 2005, dont nous nous étions demandé dans le dossier du numéro 39 de novembre 2007 si elle était une *évolution* ou une *révolution*, méritait bien que, dans les deux années qui suivraient, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* consacre une étude à la principale cheville ouvrière qui en assure la cohésion : le Projet personnalisé de scolarisation. Mais les enjeux, comme c'est le plus souvent le cas dans les sciences de l'Education, ne sont pas seulement théoriques ; ils doivent être définis à la croisée de la pratique professionnelle, du discours institutionnel et de l'analyse critique.

Dans cette perspective, l'occasion de garder trace des réunions interacadémiques conduites, au printemps 2008, sur la construction du PPS par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, la Direction de l'enseignement scolaire et la Direction de l'enseignement supérieur dans six grandes villes (Paris, Nancy, Lyon, Montpellier, Poitiers et Rennes) devait être saisie, puisque la dernière journée, destinée aux formateurs de l'ASH, conseillers pédagogiques et formateurs des IUFM, s'est justement tenue dans l'amphithéâtre de l'INS HEA, le 14 novembre dernier. La première partie du dossier s'ouvre donc sur le *verbatim* de la journée de conférence, organisé autour d'encadrés correspondant à quelques-unes des diapositives du *power point* utilisé par les intervenants. Ce premier document est suivi d'un autre, beaucoup plus structuré, destiné à apporter des réponses précises et fondées en droit aux questions les plus fréquemment posées par les participants à ces six conférences. Vient enfin l'exemple de la mise en place du PPS dans le département des Yvelines.

La seconde partie du dossier est constituée de cinq articles d'analyse et de propositions, parmi lesquels ceux de Charles Gardou et de Pierre Bonjour montrent comment le travail de la pensée sur les concepts peut contribuer à l'action ; celui de Jean-Marie Gillig s'attache à la question de la coopération des professionnels du secteur médico-social avec ceux de l'Education nationale dans ce nouvel espace commun ouvert par le PPS ; celui de Dominique Leboiteux examine les limites du droit à l'inscription au regard du droit à l'accueil tout en soulignant le risque de réduction du PPS à une simple notification d'aide ou d'orientation ; enfin celui de Pierre-François Gachet apporte un complément d'éclairage institutionnel sur les dispositifs de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (ASH).

En passant d'une logique de filières, dans lesquelles on orientait les élèves handicapés, à une logique de parcours, qui appelle un accompagnement et des adaptations, le processus de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers devient le levier de l'inclusion scolaire et trouve son point d'appui sur le projet personnalisé de scolarisation. C'est que l'originalité de cet outil forgé par la loi de 2005 tient moins à la possibilité qu'il ouvre de déroger au droit commun, ce qui met l'accent sur la différence, qu'à l'exigence constante de *référence* au droit commun, au milieu ordinaire et à la philosophie de l'appartenance à un même groupe de pairs. De *l'école de référence*, celle que l'enfant aurait naturellement fréquentée s'il n'avait pas été en situation de handicap, à la *classe de référence* évoquée par les textes de 2001 et 2002 sur les UPI et les Clis, en passant par *l'enseignant référent*, les nombreuses occurrences de ce terme inscrivent le PPS dans une culture du lien plutôt que de la séparation, dans une dynamique du commun plutôt que du spécial, dans une pratique de l'adaptation plutôt que de la compensation. Au regard de l'accueil des jeunes handicapés à l'école ordinaire, il est d'usage en Europe⁴²¹ de distinguer les politiques éducatives qui optent pour deux voies séparées de scolarisation ou au contraire pour une voie unique ; la loi de 2005 nous engage dans ce que l'on pourrait appeler un système à *voie unique de référence*.

Editorial 44 – Hors série CNSA

C'est un vade-mecum pour le PPS que la CNSA a le plaisir de mettre aujourd'hui à la disposition de son réseau de partenaires, avec le concours de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* de l'INS HEA.

Le processus de son élaboration s'inscrit, à l'origine, dans le cadre de la préparation de la rentrée de septembre 2008, la troisième après la parution des textes d'application de la loi du 11 février 2005, avec d'importants enjeux pour le développement de la scolarisation des jeunes handicapés de la maternelle à l'université. Il s'agissait en effet à la fois de prendre la mesure des nombreuses initiatives locales, fondées sur la coopération et le partenariat de toutes les institutions concernées par la mise en place du projet personnalisé de

⁴²¹ Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

scolarisation, mais aussi de recentrer les pratiques sur l'esprit de la loi, en s'appuyant sur une meilleure compréhension et appropriation des dispositions prévues par les textes réglementaires.

C'est dans cette perspective d'animation collective de réseaux et de construction d'un message commun qu'au printemps 2008 a été organisé par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), la Direction de l'enseignement scolaire (DGESCO), la Direction de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), la Direction générale de l'action sociale (DGAS), ainsi que par le ministère de l'Agriculture et de la Pêche, un cycle de six journées de travail interacadémiques, qui se sont déroulées à Paris, Nancy, Lyon, Montpellier, Poitiers et Rennes. Chacune de ces journées a rassemblé les acteurs locaux de **la construction du projet personnalisé de scolarisation (PPS)** – représentants des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), des DDASS et de l'Éducation nationale – ; toutes ont permis de partager les expériences, d'échanger sur les pratiques, et parfois même de recadrer certaines d'entre elles.

C'est au niveau national, dans l'amphithéâtre de l'INS HEA de Suresnes, que s'est tenue le 14 novembre 2008 la dernière de ces réunions, destinée aux formateurs de l'ASH, conseillers pédagogiques des circonscriptions ASH et formateurs des IUFM. L'occasion de garder trace de cette dernière conférence, et, à travers elle, la mémoire de toutes celles qui avaient été conduites antérieurement dans les régions, n'a pas manqué d'être saisie : à partir de l'enregistrement audio et vidéo des échanges, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* a publié dans son numéro 44, paru en mars 2009, un dossier centré sur les actes de cette journée. Ce numéro hors série reprend l'intégralité de ce dossier.

La première partie de ce dossier s'ouvre sur le *verbatim* de la conférence, organisé autour d'encadrés correspondant à quelques-unes des diapositives du *power point* utilisé par les intervenants. Ce premier document est suivi d'un autre, beaucoup plus structuré, destiné à apporter des réponses précises et fondées en droit aux questions les plus fréquemment posées par les participants à ces six conférences. Vient enfin l'exemple de la mise en place du PPS dans le département des Yvelines.

La seconde partie du dossier est constituée de cinq articles d'analyse et de propositions, parmi lesquels ceux de Charles Gardou et de Pierre Bonjour montrent comment le travail de la pensée sur les concepts peut contribuer à l'action ; celui de Jean-Marie Gillig s'attache à la

question de la coopération des professionnels du secteur médico-social avec ceux de l'Education nationale dans ce nouvel espace commun ouvert par le PPS ; celui de Dominique Leboiteux examine les limites du droit à l'inscription au regard du droit à l'accueil tout en soulignant le risque de réduction du PPS à une simple notification d'aide ou d'orientation ; enfin celui de Pierre-François Gachet apporte un complément d'éclairage institutionnel sur les dispositifs de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (ASH).

EDITORIAL 45 – LE METIER D'AVS, ENTRE ACCESSIBILITE ET COMPENSATION

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier « Auxiliaire de vie scolaire, un nouveau métier ? » dirigé par Marie-Christine Philbert (FNASEPH⁴²²) et Christine Philip (INS HEA)**

N° 45, janvier 2008, p. 3-4.

Le Collège de la HALDE sur la scolarisation des enfants handicapés, dans une délibération⁴²³ en date du 16 février 2009, a adressé aux principaux acteurs et organismes concernés par l'application de la loi du 11 février 2005 (gouvernement ; ministères de l'Education nationale ; du Travail, des Relations sociales, de la Famille et de la Solidarité et de la Ville ; Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) ; Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), associations) des recommandations en vue de permettre le développement de la « scolarisation *effective* des enfants handicapés ». La haute autorité s'est appuyée sur un sondage d'opinion, réalisé auprès de directeurs d'écoles maternelles et élémentaires et d'élus de communes de plus de 5000 habitants, pour recueillir de premiers éléments de bilan sur l'accueil en milieu ordinaire de ces élèves dans les établissements du premier degré. Si de notables progrès sont constatés, des difficultés demeurent dans trois domaines : l'insuffisance des moyens appropriés d'accompagnement ; le manque d'information pour les parents et de formation pour les enseignants ; la méconnaissance des

⁴²² Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap.

⁴²³ Délibération n° 2009-102 : http://www.halde.fr/IMG/pdf/Deliberation_2009-102.pdf

structures chargées de coordonner les interventions des différents acteurs. Dans ce contexte, une majorité de directeurs expriment des réserves et des craintes, à la fois sur la possibilité et sur le bénéfice de cette scolarisation.

C'est donc le problème de la complémentarité entre l'accessibilité pédagogique de l'école et les mesures individuelles de compensation du handicap qui se trouve posé : d'un côté, l'information et la formation des enseignants et des personnels d'encadrement concourent à créer des situations pédagogiques facilitantes grâce à la programmation adaptée des objectifs d'apprentissage ; de l'autre l'attribution de moyens spécifiques d'accompagnement, comme les Auxiliaires de vie scolaire individuels (AVS-i), permet de répondre à des besoins personnels des élèves, qui ne concernent en rien la mission d'enseignement. Mais l'expérience montre combien les frontières sont mouvantes entre l'acte d'enseigner et l'acte d'accompagner et la tentation peut être grande de suppléer à un manque d'accessibilité pédagogique par un surcroît d'aide humaine et technique. C'est alors que se profile cette *exclusion de l'intérieur*, faite d'isolement et de stigmatisation, paradoxalement produite par un supplément de moyens.

La régulation de l'équilibre entre ces deux dimensions individuelle et collective de l'inclusion scolaire relève de toute évidence de la qualité, mais aussi de la philosophie du processus d'évaluation, dont la responsabilité a été confiée par le législateur à l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH. Si l'évaluation s'effectue dans une perspective *clinique*, en vue d'un diagnostic de trouble, et se trouve en conséquence principalement orientée vers l'identification de ressources humaines et techniques requises en principe par tel ou tel type de *dysfonctionnement* ou de pathologie, il y a quelque risque que le projet personnalisé de scolarisation se réduise à une ou plusieurs notifications de mesures d'aide spécialisée, au nombre desquelles pourra figurer l'attribution d'un temps d'AVS. En revanche, à l'opposé de cette approche médicalisée, qui augmente d'ailleurs les risques de ségrégation, il est clair que l'analyse fine des interactions relationnelles en jeu dans la situation d'apprentissage, dans le cadre d'une évaluation pédagogique pratiquée en continu et destinée à organiser la progression des enseignements, est bien de nature à prévenir toute mesure systématique et à inscrire l'aide attribuée dans une logique véritablement inclusive.

Il apparaît donc essentiel que les AVS soient en mesure de mettre en œuvre leur mission d'accompagnement dans cet esprit d'inclusion, qui les conduira à analyser en permanence leur rôle au regard de la plus-value d'autonomie qu'ils apportent, ou, au contraire, des effets de rupture ou de dépendance liés à leur présence auprès de l'élève handicapé. Peut-on imaginer confier cette analyse à d'autres acteurs et déposséder ainsi des professionnels de cette dimension réflexive sur leur propre action, dans laquelle se construisent précisément une expertise et une identité solides ?

Les recommandations de la HALDE, dans sa délibération, ne laissent place sur ce plan à aucune ambiguïté, qui demandent au gouvernement de « *faire évoluer les dispositions législatives et réglementaires en vigueur afin de permettre aux AVS et emplois assimilés⁴²⁴ de sortir de la précarité et de faire durablement carrière dans l'accompagnement scolaire* » et de « *de mettre en place une professionnalisation des métiers de l'accompagnement scolaire et social des élèves handicapés tenant compte de la diversité des besoins* ».

ECOLE MATERNELLE ET ACCUEIL DE LA DIVERSITE (dossier NRAS)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université, directeur des études de l'INS HEA

et

Dimitri Afgoustidis

Formateur - INS HEA

- **Travaux publiés en français et en anglais issus des universités de Mälardalen (Suède), de Siegen (Allemagne), du Minho - Braga (Portugal), de l'université américaine de Beyrouth - AUB (Liban) ; travaux publiés en français issus de l'université fédérale de l'Espírito Santo - UFES (Vitória-ES, Brésil), de Paris Ouest Nanterre La Défense et de l'INS HEA.**

- **contributions professionnelles de consultants, de rééducateurs et d'enseignants.**

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 46, juillet 2009, p. 7-190.

⁴²⁴ Pour faire face au nombre croissant d'AVS-I, l'Education nationale a développé trois types de contrats : assistants d'éducation, emplois de vie scolaire (EVS) et contrats d'accompagnement dans l'emploi.

Editorial – L'éducation précoce mise en perspective internationale

L'ouverture à l'international de La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation était génétiquement inscrite dans le premier projet éditorial de *La nouvelle revue de l' AIS*, lors de sa fondation historique par Michel Laurent en 1998. Il s'agissait de « *se placer toujours dans le contexte international, d'inviter des auteurs d'autres pays à écrire dans la revue, de convoquer des récits de recherches et d'expériences menées ailleurs, d'informer sur les possibilités de conduire des projets avec des partenaires étrangers et de faire de l'aspect international un axe transversal à toutes les rubriques.* »⁴²⁵

La réalisation de ces objectifs au cours des dix dernières années a été marquée par quelques grands moments, sur lesquels il vaut la peine de revenir : le **numéro 10**, d'abord, publié en juin 2000, aux toutes premières heures de la dernière présidence française de l'Union pour le 20^{ème} siècle, qui proposait une revue des « *politiques intégratives en Europe* », avec pour auteurs Luigi Berlinguer (Italie), David Rodrigues⁴²⁶ (Portugal), Angela D. Nurse⁴²⁷, (RU), Ghislain Magerotte⁴²⁸ (Belgique) et Jonas Ruskus⁴²⁹ (Lituanie) ; le **numéro 16** de décembre 2001, dans lequel était accueilli un premier article de Mel Ainscow⁴³⁰ (Royaume Uni) et un autre de Jana Uhlírova⁴³¹ (Tchéquie) ; le **numéro 22** de juin 2003, qui, sur la question émergente en Europe des « *besoins éducatifs particuliers* », réunissait des contributions de Felicity Armstrong⁴³² (RU), Valeria Rossini⁴³³ (Italie), Claes Nilholm⁴³⁴ (Suède), H. Da Costa Ferreira⁴³⁵ (Portugal), Santiago Molina Garcia⁴³⁶ (Espagne), Anette Hausotter⁴³⁷ (Allemagne), Mel Ainscow et Marlene Rozek⁴³⁸ (Brésil) ; le **numéro 24** enfin, sur le décrochage scolaire et

⁴²⁵ La nouvelle revue de l' AIS, « Projet éditorial », n° 0, mars 1998, p. 5, Editions du Centre national de Suresnes.

⁴²⁶ Université technique de Lisbonne.

⁴²⁷ Canterbury Christchurch University College, Royaume-Uni.

⁴²⁸ Université de Mons-Hainaut, Belgique.

⁴²⁹ Université Vytautas Magnus, Lituanie.

⁴³⁰ Université de Manchester, Faculté d'éducation, Royaume-Uni.

⁴³¹ Université Charles, Prague, République tchèque.

⁴³² Institut d'Education, Université de Londres.

⁴³³ Université de Bari, Faculté des sciences de la formation, Italie.

⁴³⁴ Université d'Orebro, Suède.

⁴³⁵ Ecole supérieure d'Education de l'Institut polytechnique de Bragança, Portugal.

⁴³⁶ Université de Saragosse, Espagne.

⁴³⁷ Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins éducatifs particuliers.

⁴³⁸ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brésil).

la déscolarisation, avec les apports majeurs de l'équipe de recherche de John Elliot de l'UEA⁴³⁹ et de celle de Joan Rue Domingo de l'UAB⁴⁴⁰.

Plus récemment, Sieglind Ellger-Rüttgardt⁴⁴¹ (Allemagne), Cornelia Schneider⁴⁴², Denise Normand-Guérette⁴⁴³ et Patrick Fougeyrollas⁴⁴⁴ (Canada), ont trouvé place dans les colonnes des **numéros 35** (octobre 2006), **37** (avril 2007), **44** (janvier 2009), **45** (avril 2009) de *La nouvelle revue*.

Avec ce numéro 46, une étape supplémentaire est encore franchie, puisque sont publiés, en français et en anglais, dans le dossier sur l'accueil de la diversité à l'école maternelle, quatre articles rédigés dans le cadre du projet européen de recherche COMENIUS - SOCRATES, intitulé « Early Childhood Education in Inclusive Settings (ECEIS) », dont le rapport sera diffusé à l'automne prochain. Au-delà de cet éclairage européen (Suède, Allemagne et Portugal) de la problématique des dispositifs inclusifs d'éducation précoce, des perspectives internationales sont ouvertes par le texte d'Aniès Al-Hroub, lui aussi publié en français et en anglais, de l'Université américaine de Beyrouth (AUB), et par celui de Maria Patricia F. Almeida Sabadini, qui rapporte les résultats d'une enquête effectuée récemment au Brésil.

Les lecteurs trouveront enfin dans le dossier une approche du thème de l'accueil de tous à l'école maternelle à la fois ouverte et approfondie : ouverte, car centrée sur les évolutions générales des dispositifs d'accueil dans une perspective inclusive ; approfondie, parce que prenant en compte les besoins éducatifs particuliers des jeunes avec incapacités dans les domaines mental, visuel, auditif, moteur, de telle sorte que, pris dans le courant inclusif, ils ne se trouvent finalement *exclus de l'intérieur*.

Présentation du dossier

L'école maternelle a toujours été à l'avant-garde de l'accueil de la diversité des enfants. Par l'esprit qui l'anime depuis son origine, elle a, avec plus de facilité qu'ailleurs, creusé le

⁴³⁹ University of East Anglia de Norwich, Royaume-Uni.

⁴⁴⁰ Université Autonome de Barcelone, Espagne.

⁴⁴¹ Université Humboldt, Berlin.

⁴⁴² Mount Saint-Vincent University, Halifax, Nouvelle-Ecosse, Canada.

⁴⁴³ Université de Montréal, Greppé, Québec.

⁴⁴⁴ Institut de réadaptation en déficience physique de Québec.

premier sillon des mutations profondes qui ont abouti à l'actuelle politique d'inclusion de nos institutions scolaires. Et cela, pas seulement en France.

Elle y était, certes, prédisposée, en ce qu'elle est le lieu premier d'accueil et de transformation de tous les enfants, en passe de devenir des élèves ; soucieuse du devenir élèves de chacun d'entre eux. L'exigence de l'inclusion d'enfants à besoins éducatifs particuliers ne faisait qu'élargir et préciser ce qu'il faut entendre par *tous les enfants*, pris désormais dans son extension maximale.

Qu'elle fût par nature le lieu premier d'accueil, de transformation, de *formation*, pour tous justifiait amplement que *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* se penche sur elle et lui consacre un premier dossier, avec une exigence de réflexion forte : sur le système scolaire dont elle est la figure de proue, sur les équipes et les personnes qui l'animent, qu'ils soient enseignants ou professionnels de l'éducation, parents ou enfants, dits *ordinaires* ou à besoins particuliers : la différence entre les deux n'est plus aujourd'hui une question de rupture, mais de positionnement sur le continuum de la diversité humaine.

Ainsi, ce dossier veut-il la côtoyer, naviguer de conserve avec elle un moment bord à bord, accoster avec elle dans quelques ports européens et même plus lointains, pour connaître son équipage, sa voilure, son cap, quant aux conditions qui pourraient satisfaire à une inclusion véritable, envisagée de façon ouverte, interrogée autant que défendue.

Kertin Göransson ouvre le dossier pour la Suède par une analyse de la notion d'inclusion. Nous sommes passés de l'époque où il fallait transformer l'enfant pour l'inclure à celle où la transformation du système scolaire, de l'environnement scolaire, devient le préalable principal de l'inclusion de l'enfant. Nous nous acheminons aujourd'hui vers une perspective *dilemmatique*, qui reconnaît dans le système scolaire un ensemble de pratiques complexes à considérer, une série de dilemmes à résoudre, résolution qui rend à chaque fois l'inclusion possible.

L'éducation inclusive n'est pas un souci de l'école seule, mais une problématique politique. C'est ce que souligne, au nom de l'Allemagne, **Maria Kron**, qui voit dans l'école maternelle, l'école de l'apprentissage de la diversité propre aux sociétés contemporaines.

Ana Maria Serrano et **Joanna Lima Afons**, pour le Portugal, insistent sur la notion de qualité de l'éducation préscolaire. Qualité de l'environnement proposé à la petite enfance, qualité

du programme d'apprentissage proposé aux enfants à besoins éducatifs particuliers. Le meilleur indice de qualité, selon elles, est l'implication de l'enfant lui-même dans son univers scolaire.

Dans un esprit analogue, et à nouveau pour la Suède, **Maria Karlsson** met en lumière la corrélation constatée entre niveau de qualification des enseignants de maternelle et niveau de performance des élèves. La compétence des derniers est en relation directe avec celle des premiers.

Anies Al-Hroub s'intéresse à l'évaluation des besoins particuliers des enfants, à partir des instruments scientifiques que sont les tests psychométriques. L'évaluation dynamique, qu'il présente avec rigueur, devient le complément indispensable dans le cas des « *préscolaires* » qui ont des difficultés d'apprentissage.

Maria P. F. Almeida Sabadini nous ramène directement sur le terrain, au Brésil, pour nous donner, d'une part, l'historique du développement de l'école inclusive dans la ville de Vitoria, et pour nous livrer, d'autre part, les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignantes qui en ont été les actrices : elles parlent de problèmes de formation, de diagnostic, d'organisation, de matériel, de précision ...

Pour la France, une rééducatrice de réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté à l'école (RASED), **Maryse Metra**, précise les conditions à réunir pour une école maternelle « *suffisamment bonne* », capable de répondre aux exigences de l'inclusion. Winnicott, Vygotski, Lévine, sont convoqués pour soutenir son propos.

C'est ensuite aux différents types de publics d'enfants et aux particularités de leurs besoins éducatifs que le dossier s'intéresse :

Bernadette Céleste interroge le *consensus* idéologique qui prévaut sur l'intérêt de la scolarisation en école maternelle des enfants trisomiques pour leur socialisation. Elle présente deux études sur les interactions entre enfants ordinaires et enfants trisomiques, qui permettent d'aller plus loin sur cette question de la socialisation.

Le parcours scolaire d'Aymeric, enfant avec autisme, accueilli à l'école maternelle, permet à **Christine Philip** d'analyser les modalités à mettre en œuvre pour cette scolarisation.

Nathalie Lewi-Dumont nous offre une réflexion sur la découverte et l'expérimentation, par des enfants aveugles ou malvoyants à l'école maternelle, des réalités présentes dans un

texte de littérature de jeunesse. On y voit la constitution, à travers le travail avec les pairs, d'une identité « *dont la déficience visuelle constitue une part* ».

Du côté des jeunes sourds ou malentendants, **Anne Vanbrugghe** explicite les enjeux de scolarisation en maternelle. Elle analyse l'importance de disposer précocement d'une langue véhiculaire pour les apprentissages, telle que la LSF, sans négliger la découverte du monde sonore, et interroge, sans *a priori*, le bien fondé du partage d'expériences scolaires entre enfants sourds et entendants.

Patrice Couteret apporte des outils d'observation, il montre quels indices sont susceptibles d'aider les enseignants de maternelle au repérage des Troubles spécifiques du langage oral, langage oral dont la bonne installation est un de des objectifs majeurs de l'école maternelle.

C'est ensuite dans la vie d'une Clis 4 en école maternelle que **Muriel Rioux** nous invite à entrer. Le travail qui s'y fait avec les élèves est décrit et analysé dans tout son relief, ainsi que sa pertinence pour certains élèves, dans le cadre d'une « *classe intégrée* ».

Nous changeons de registre avec **Chantal Costantini**, dont l'analyse, suivant un paradigme psychanalytique, s'applique au discours d'enseignantes qui accueillent en maternelle des enfants en situation de handicap.

Danièle Toubert-Duffort dégage enfin un aspect essentiel dans le domaine que circonscrit ce dossier : le travail avec les familles. Autant sujets individuels que sujets sociaux, les parents profitent d'un travail d'élaboration collective utile à tous, ceux d'enfants en situation de handicap ayant un besoin supplémentaire de « *contenance* » dans cette élaboration collective.

En se penchant sur l'offre d'activités périscolaires faites aux jeunes enfants, **François Rousseau** nous conduit en dehors de cadre scolaire *stricto sensu*, mais il montre comment le rôle de l'expérience de la diversité qui est faite hors de l'école peut être déterminant au regard du rapport des enfants à l'institution scolaire.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE EN FRANCE ET DANS LE MONDE (Hors série NRAS)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université, directeur des études de l'INS HEA

et

Eric PLAISANCE

Professeur émérite, université Paris-Descartes

- Travaux publiés en français et en anglais issus de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers, des universités de Mälardalen (Suède), de Londres (Grande-Bretagne), de Vytautas Magnus (Lituanie) ; travaux publiés en français issus des universités de Mount Saint-Vincent - Halifax - Nouvelle-Ecosse (Canada), de Rome « Foro Italico » (Italie), de Lisbonne (Portugal), de São Paulo (Brésil), de Lumière Lyon 2, de Paris-Descartes, de Montpellier - Paul Valéry, du littoral Côte d'Opale - Ulco, du Centre d'études japonaises – Inalco et de l'INS HEA.

- contributions professionnelles de médecins et de psychologues.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série n° 5, juillet 2009, 266 p.

Présentation

Pour contribuer à la discussion sur l'inclusion et l'éducation inclusive, nous avons jugé bon de ne pas nous en tenir à la situation française, d'autant que ces termes sont encore loin de faire culture commune dans notre pays. Nous avons pensé qu'il était indispensable de se pencher sur l'expérience de pays étrangers, en Europe et au-delà, et d'y solliciter des contributions d'auteurs qui ne se contentent pas d'accumuler des déclarations de principe, mais qui puissent témoigner des débats en cours en fonction de données diverses précisément issues de ces pays (histoire de l'éducation spécialisée, évolution récente de la

législation et des textes officiels, recherches, analyse des pratiques professionnelles, débats, données statistiques, etc.)

Il était bien entendu impossible de prétendre faire une sorte de panorama international de ces discussions et de réitérer ce que l'on peut trouver dans les analyses produites par des organismes dont c'est précisément le rôle, par l'UNESCO ou l'OCDE sur le plan mondial, par l'Agence européenne pour l'éducation des personnes avec besoins particuliers, sur le plan de l'Europe. Nos choix sont effectivement en partie arbitraires, car ils sont tributaires de la disponibilité de tel ou tel auteur, tributaires aussi des données empiriques utilisables. Mais sur un autre plan, nous sommes en mesure de revendiquer des options raisonnées. Plusieurs pays réclament en effet une attention spécifique, du fait de certaines caractéristiques propres. Nous pouvons par exemple souligner l'intérêt d'examiner le groupe Italie-Suède et d'y associer ce pays dit *émergent* qu'est le Brésil. Nous pouvons également justifier la sélection d'articles issus de la France, du Portugal et de l'Angleterre, trois pays engagés dans une marche volontariste vers la scolarisation majoritaire des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire et dans lesquels les concepts et les pratiques de référence de l'inclusion font encore débat. Des pays moins souvent évoqués dans les études consacrées à l'inclusion, comme le Japon et la Lituanie, sont, pour des raisons historiques très différentes, des cas particuliers, mais non moins éclairants au regard de la question de l'éducation inclusive.

L'Italie, la Suède... et le Brésil

L'Italie et la Suède, malgré leurs différences, présentent la particularité d'avoir été en Europe les pays qui ont, bien avant les autres, conduit des politiques novatrices, voire radicales, en matière d'accueil et de scolarisation des personnes en situation de handicap. L'Italie, on le sait, a lancé dès la fin des années 70, une politique de suppression des classes et des établissements *différenciés*, c'est-à-dire spéciaux, pour promouvoir la socialisation, non seulement en milieu scolaire ordinaire, mais aussi en classe ordinaire. Mesure révolutionnaire, un « *tremblement de terre* » ont dit les italiens, mise en place en 1977, non par une loi sur le handicap, mais par une loi générale d'orientation pédagogique, une loi de « *programmation didactique* ». En ce sens, leur « *integrazione scolastica* » était déjà une politique d'inclusion de tous dans l'école et les classes communes. Les auteurs que nous avons sollicités ne reviennent pas sur cette histoire et sur les différents facteurs sociaux,

culturels et pédagogiques qui expliquent cette radicalité exceptionnelle sur le plan européen et même mondial. Ils ne détaillent pas non plus les diverses mesures d'application qui ont permis de développer concrètement cette politique, par exemple le rôle central des « *professeurs de soutien* », nommés en plus des professeurs ordinaires. De nombreux textes de référence existent, qui restituent cette mise en place. En revanche, ils s'interrogent sur ce que tout cela est devenu 30 ans après. L'inclusion, si l'on retient ce mot, est-elle accomplie de manière définitive ? Ou y a-t-il encore des réalités à faire évoluer ? Leur réponse est clairement nuancée, mais nullement pessimiste. Il faut continuer à changer la culture, promouvoir l'inclusion dans la réalité des interactions quotidiennes, et par conséquent continuer à se garder du risque de micro-exclusions qui peuvent encore se constituer au sein des lieux destinés à tous, notamment lorsque la pratique de *délégation* conduit à confier l'éducation des élèves handicapés à leurs professeurs de soutien.

La Suède, de son côté, a développé dès les années soixante une politique de *désinstitutionnalisation* ou de *normalisation*, si toutefois on entend par ce dernier terme, non pas le sens péjoratif, assez courant en français, c'est à dire l'injonction d'une norme coercitive, mais le sens qui est commun à l'anglais, de partage des normes de la vie ordinaire (accéder à l'environnement de la manière la moins restrictive possible). Au cours de cette même période, les réformes entreprises dans l'enseignement ont cherché à être attentives non à l'enfant « *en difficultés* » mais plutôt à l'enfant « *en situation de difficultés* », ce qui renvoyait au principe d'une approche relationnelle et non plus catégorielle. Dans les années 90, l'éducation *inclusive* a marqué un nouveau pas en avant, renforçant l'idée de la nécessaire transformation en profondeur du système scolaire lui-même. Mais les réalisations du principe de l'éducation inclusive peuvent se décliner sous diverses formes. Il peut s'agir de la *simple* insertion d'enfants dans le système scolaire ordinaire, ou bien de leur présence effective en classes communes, ou encore de leur participation au sein de groupes de travail communs. On retrouve donc ici la question précédente de la réalité et de la qualité de l'interaction, que la seule co-présence d'enfants différents ne suffit pas à garantir. Et comme le soulignent plusieurs auteurs suédois qui sont observateurs des aspects pratiques de l'inclusion, il n'y a pas de voie facile, en tout cas pas d'inclusion donnée une fois pour toutes. Encore plus, il n'y a pas de *manuel* de l'inclusion applicable uniformément, mais au contraire des stratégies diverses, tributaires des contextes locaux.

Le Brésil présente encore une situation différente. Non seulement le pays a la dimension d'un continent (une superficie de 17 fois la France) et ses Etats fédérés ont des caractéristiques profondément différentes, mais surtout, pour le sujet qui nous retient, il présente la grande originalité de vouloir développer une politique générale d'inclusion. Celle-ci ne concerne donc pas seulement la scolarisation d'enfants en situation de handicap, mais s'applique à des domaines aussi divers que l'accès aux transports pour les personnes pauvres, l'accès à l'emploi pour les descendants africains et, bien entendu, l'accessibilité des lieux pour les personnes avec incapacité physique etc. Cette orientation d'inclusion sociale, souvent liée à la notion de citoyenneté, est déclinée à tous les niveaux de la société, depuis le gouvernement fédéral jusqu'aux différents Etats, depuis les instances officielles jusqu'aux associations, dont celles qui s'occupent spécifiquement du handicap (associations Pestalozzi par exemple). Dans le domaine éducatif, le défi est, là comme ailleurs, de passer de l'éducation spéciale à l'éducation non pas seulement intégrative, mais résolument inclusive. Et le terme même d'*intégration* passe maintenant au Brésil pour refléter les valeurs d'un monde ancien qu'il convient de dépasser. Pari d'autant plus difficile que l'éducation spéciale a eu ses heures de gloire et se trouve encore bien implantée dans des établissements particuliers, par exemple gérés par des associations de parents. Rappelons que dès le début du 20ème siècle des écoles spéciales (privées ou publiques) ont accueilli divers types de publics d'enfants handicapés, principalement sur le plan mental et sensoriel. Mais les années 90 ont amorcé un virage important en instituant, au niveau fédéral, l'éducation pour tous et, par conséquent, en garantissant une offre d'éducation pour les enfants en situation de handicap, de préférence dans le réseau ordinaire de l'enseignement (loi de 1996). Parallèlement, les enfants concernés sont désignés désormais comme porteurs de besoins éducatifs spéciaux (« *portadores de necessidades educationais especiais* »).

L'actualité éducative brésilienne n'est pourtant pas exempte de contradictions et reste encore marquée par le poids du *spécial*. Les deux textes présentés ici en témoignent, tout en présentant des avancées incontestables. Certains documents officiels de réflexion proposés au Ministre de l'Éducation oscillent encore, de manière très ambiguë, entre le spécial et l'inclusif et, surtout, perpétuent une catégorisation des enfants qui va même jusqu'à englober les différences culturelles. Mais des exemples de politiques menées de manière volontariste, par exemple dans l'Etat de São Paulo, montrent des évolutions sensibles,

notamment en termes d'augmentation de la scolarisation des enfants en écoles ordinaires, ou de remplacement partiel de classes spéciales par des salles de ressources dans les écoles. Mais la question de la formation des maîtres des classe ordinaires et, en même temps, celle des modalités des aides à leur accorder, reste mal résolue. D'où cette tension chez les professeurs, tension que l'on retrouve aussi en France, entre leur accord de principe pour un accueil inclusif et leurs réticences pratiques liées, par exemple, à leur crainte de ne pas savoir faire.

La France, le Portugal et...le Royaume-Uni

Le Portugal et la France ont clairement mis à distance le modèle médical du handicap, qui rapporte les difficultés rencontrées par les personnes à un déficit ou un dysfonctionnement personnel, et adopté le modèle de la CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, 2001), dans lequel c'est la rencontre d'un environnement défavorable qui produit une situation handicapante. Ce passage d'une approche traditionnellement déficitaire ou défectologique du handicap à une approche sociale et relationnelle, qui conduit logiquement à la recherche de l'accessibilité, c'est-à-dire au traitement des obstacles plus qu'à la réparation de la personne, s'appuie aussi sur des analyses d'ordre philosophique et anthropologique. Le défaut de reconnaissance, le regard négatif ou indifférent des autres, la prégnance de la norme et le désir de conformité sont autant de « *pierres d'achoppement* » pour la personne handicapée, elle-même confrontée à ses « *écueils* » de l'intérieur.

Mais la focalisation sur les difficultés individuelles, perçues comme inhérentes à l'élève, reste tout à fait dominante dans les pratiques et les analyses des professionnels : pour nombre d'observateurs, la France n'est pas encore entrée dans l'éducation inclusive parce que son système éducatif n'a pas mis en œuvre ce « *processus d'adaptation réciproque* » qui nécessite la différenciation des enseignements et l'individualisation des apprentissages. Ce qui est ici en jeu est la transformation de ce système par le choix d'une école accueillante pour tous, capable de proposer une pédagogie « *humaniste et humanisante* », qui se donne les moyens de conjuguer les apprentissages et les subjectivités différentes d'élèves inégaux devant le langage, le savoir, le rapport à l'autre.

L'approche portugaise, comme d'ailleurs l'approche canadienne, met l'accent sur la formation des enseignants et sur la banalisation de la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements ordinaires : comme les étudiants en stage dans les écoles y rencontrent des élèves en situation de handicap qui font partie du contexte ordinaire de travail, ils sont ainsi naturellement plus ouverts à l'éducation inclusive et aux savoir-faire à développer pour répondre à leurs besoins.

On assiste également à une évolution des types d'intervention pédagogique, en relation directe avec l'abandon du modèle médical. A l'approche clinique, centrée sur le *cas*, le diagnostic et la prescription d'un traitement, se substitue une approche pédagogique, qui s'intéresse aux conditions objectives de l'activité d'apprentissage, dans ses dimensions interactives, affectives, sociales et institutionnelles. L'acceptation par l'enseignant de la singularité de l'apprenant et de son irréductibilité à une normalisation apparaît comme l'un des enjeux de l'éducation inclusive.

C'est dans ce contexte que la question de la définition de la notion de besoin éducatif particulier prend toute son importance. Souvent considérés, dans les discours et textes officiels, comme attachés au handicap, les besoins éducatifs particuliers concernent en fait à tous les élèves « *en situation de difficulté* », pour reprendre l'expression suédoise. Ce concept, essentiellement pédagogique, pourrait devenir le socle d'une culture commune au sein de l'école, car il met à l'abri des classifications, des diagnostics et des prescriptions externes à la situation d'apprentissage. De même que le handicap, c'est une notion relative, au sens où le besoin n'est pas préalable à la situation d'enseignement dans laquelle il se manifeste : un élève rencontre un obstacle dans ses apprentissages ou dans sa scolarité, il en résulte un besoin d'aide qui est précisément constitutif de ce besoin éducatif particulier.

Malgré ces évolutions, il apparaît que les pratiques dominantes en France et au Portugal, contrairement aux pays nordiques qui proposent à chaque élève la mise en œuvre personnalisée d'un parcours intégré à sa cohorte, consistent à faire suivre aux élèves un même parcours scolaire, dans lequel l'enseignement est peu individualisé, ce qui génère plus d'inégalités.

Le Royaume-Uni présente quant à lui une situation très contrastée puisque certaines régions se caractérisent par l'absence d'écoles spécialisées, tandis que dans d'autres celles-ci constituent une part importante de l'offre éducative. En résumé, on peut dire que les écoles

anglaises ont vécu, au cours de ces dernières années, les temps probablement les plus agités de leur histoire. Les normes professionnelles et organisationnelles ont été remises en cause et les structures préexistantes balayées ou transformées par le gouvernement central. C'est sur la toile de fond de ce programme de réforme complexe et parfois déroutant qu'il faut placer les tentatives pour progresser vers des pratiques inclusives et facilitatrices. Il y a néanmoins aujourd'hui des signes encourageants.

La Lituanie et le Japon

La situation du Japon au regard de l'éducation inclusive semble paradoxale. D'une part, dès les années 2000, ce pays a marqué sa volonté d'entrer dans le mouvement inclusif international en instaurant un « *enseignement de soutien spécialisé* » individualisé au sein des classes ordinaires plutôt que de recourir aux écoles spéciales, d'autre part, il a adopté une réforme de l'enseignement qui mise sur l'élitisme et la libéralisation du système éducatif. Ainsi les enseignants se trouvent-ils soumis à l'injonction paradoxale de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers et de former des élites de plus en plus performantes. L'inclusion s'accompagne en outre d'un transfert de charges vers le niveau local et le secteur privé et d'un désengagement de l'Etat, tandis que la personne handicapée sera de plus en plus amenée à se prendre financièrement en charge : serait-ce là une application de l'expression *autrement capable* ?

C'est une expérience post-totalitaire et néo-démocratique que connaît la Lituanie : le concept d'intégration sociale y est devenu le fondement du changement de références et de pratiques, par opposition à la politique sociale soviétique qui se caractérisait par la ségrégation des personnes handicapées et par une terminologie fortement discriminatoire. Mais les comportements « *clinico-correctifs* », pourtant abandonnés en principe, se trouvent renforcés par la prégnance de la notion de déviation sociale.

La notion d'éducation inclusive est loin d'être comprise et interprétée de la même façon à travers les pays et les contributions de cet ouvrage. L'une des clés pourrait être de ne pas assimiler l'éducation inclusive à l'affectation de ressources compensatrices pour faciliter l'insertion en milieu ordinaire de jeunes en situation de handicap. Cette approche « *réductionniste* », qui concerne également les pratiques intégratives dérogatoires à la

norme dans le cadre de projets personnalisés, ne correspond pas à l'objectif humaniste et universel de transformation des systèmes éducatifs, de telle sorte qu'ils deviennent accueillants et accessibles pour tous. L'inclusion n'implique pas de déroger à la norme scolaire et sociale, elle implique de les déconstruire.

EDITORIAL 47 – DU DUALISME EDUCATIF A UNE VOIE UNIQUE DE REFERENCE ?

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier « Travailler en établissement spécialisé » dirigé par Pierre Bonjour (CNAD) et Christine Magnin de Cagny (INS HEA)**

N° 47, novembre 2009, p. 3-4.

La voie unique de référence, que la loi du 11 février 2005 a instaurée comme principe organisateur de l'ensemble de notre système éducatif, à travers le droit pour chaque famille d'inscrire son enfant handicapé dans l'établissement scolaire « *le plus proche de son domicile* »⁴⁴⁵, qui devient son établissement « *de référence* »⁴⁴⁶, a modifié en profondeur le statut de la période d'accueil d'un enfant ou adolescent handicapé dans un établissement spécialisé⁴⁴⁷, au regard de son « *parcours de formation* »⁴⁴⁸. Il ne s'agit pas en effet d'un lieu d'éducation spécialisée, substitutif à l'établissement ordinaire « *de référence* », s'inscrivant dans une filière spécifiquement dédiée à la mise en œuvre dans la durée de toutes les dimensions (sociale, médicale, éducative et scolaire) du projet personnalisé de scolarisation (PPS), mais d'un accueil temporaire, n'excluant aucunement, dans son principe, la scolarisation en milieu ordinaire. Bien au contraire, *l'unité d'enseignement* (UE), que chacun de ces établissements a vocation à créer, a pour but d'assurer la continuité du parcours de

⁴⁴⁵ Loi 2005-102 du 11 février 2005, titre IV, article 19, III.

⁴⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁴⁷ Etablissement de type médico-éducatif ou sanitaire : établissements et services mentionnés au 2° du I de l'article L.312-1 du code de l'action sociale et des familles ou établissements mentionnés au livre 1^{er} de la 6^{ème} partie du code de la santé publique.

⁴⁴⁸ Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 « *relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap* ». (C'est moi qui souligne)

formation pour des « *enfants ou adolescents qui ne peuvent effectuer leur scolarité à temps plein dans une école ou un établissement scolaire.* »⁴⁴⁹ Une telle formulation présente implicitement, mais non moins clairement, la scolarité partagée entre milieu ordinaire et milieu spécialisé comme une solution naturelle. Symboliquement, le législateur a d'ailleurs tenu à marquer le caractère « *particulier et indissoluble* »⁴⁵⁰ du lien qui doit être constamment maintenu entre l'unité d'enseignement et le milieu scolaire ordinaire en disposant, d'une part, que, pour l'élève handicapé, son « *établissement scolaire de référence le reste (...) sous la forme d'une inscription inactive(...) dans le cas où le PPS rend nécessaire son inscription dans un autre établissement* »⁴⁵¹, et, d'autre part, qu'en cas de scolarisation partielle au sein d'un établissement sanitaire ou médico-social, il ne peut être administrativement inscrit (inscription active) que dans un établissement scolaire ordinaire proche de cet établissement spécialisé. La convention de coopération qui sera alors établie entre les deux établissements privilégiera l'accueil en classe ordinaire, en évitant toute « *fréquentation occasionnelle ou réduite à quelques heures par semaine (...) (qui) serait contraire à l'idée même du PPS.* »⁴⁵²

Le fait que le champ de compétence de l'enseignant référent, dont le rôle est de veiller à la continuité et à la cohérence du parcours de formation des élèves handicapés, inclue les établissements spécialisés témoigne clairement de la volonté d'éviter toute solution de continuité entre le traitement des élèves accueillis dans les structures médico-éducatives et les autres : réunie et animée par l'enseignant référent, l'équipe de suivi de la scolarisation, dont la mission est d'assurer le suivi du PPS et de veiller au bon déroulement du parcours scolaire, a droit de cité au sein des établissements spécialisés, où les traditionnelles réunions de synthèse, le plus souvent internes, ne sont plus le seul cadre de référence.

On comprend dès lors qu'il ressorte de l'arrêté et du décret du 2 avril 2009⁴⁵³ que l'unité d'enseignement est bien un *dispositif* et non une *structure*, ce qui signifie qu'il s'agit à l'évidence de renforcer le lien avec les pratiques et le droit communs et non pas de fonder un droit et des pratiques particuliers. Ainsi l'enseignement dispensé dans les unités

⁴⁴⁹ *Ibidem*, article 14.

⁴⁵⁰ Circulaire 2006-126 du 17 août 2006, portant « *Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation* »

⁴⁵¹ *Ibidem*.

⁴⁵² *Ibidem*.

⁴⁵³ Décret 2009-378.

d'enseignement est-il à concevoir comme complémentaire ou préparatoire à celui du cursus ordinaire, dans le cadre d'une « *programmation adaptée des objectifs d'apprentissage* »⁴⁵⁴, référé en tout état de cause aux programmes scolaires, et placé sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale.

C'est l'une des dernières pièces, mais assurément l'une des pièces maîtresses, de l'application de la loi du 11 février 2005 que viennent de mettre en place les deux textes réglementaires du 2 avril 2009. Trois années d'échanges et de débats ont été nécessaires pour ouvrir les frontières entre le monde du médico-éducatif et celui de l'Education nationale : formons le vœu que l'élaboration et la signature des conventions *constitutives* de chacune des unités d'enseignement n'occasionnera pas de délai supplémentaire au rapprochement et à l'harmonisation des pratiques éducatives et pédagogiques autour de l'objectif d'inclusion scolaire.

EDITORIAL 48 – ENJEUX DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE : UN *DEFI CITOYEN*

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier « Formation et insertion professionnelle » dirigé par Dominique VELCHE (CTNERHI) et André PHILIP (INS HEA)**

N° 48, janvier 2008, p. 5-6.

C'est un processus de transition qui constitue la charnière entre la formation et l'emploi des jeunes en situation de handicap : processus, parce que la réussite de l'insertion professionnelle ne peut être exclusivement rapportée à des composantes individuelles et qu'elle implique une dimension collective et institutionnelle ; transition, parce que les deux domaines de la formation et de l'emploi répondent à des codes, des logiques, des pratiques profondément différentes, voire divergentes, et que leur articulation est un champ d'activité et de recherche à part entière.

⁴⁵⁴ *Ibidem.*

L'accès à l'emploi est à l'évidence plus difficile, dans tous les pays, pour les personnes handicapées, mais plutôt que d'en chercher la raison dans leurs déficiences ou incapacités, l'esprit de la loi de 2005 nous invite à analyser cette situation au regard des obstacles qu'elles rencontrent au niveau de l'accès à la formation professionnelle, de la reconnaissance des compétences et de la qualification : la relativité de la notion de *handicap* par rapport à *l'environnement* trouve une fois encore ici son illustration.

Ainsi le service public d'éducation est-il chargé, dans le cadre des structures ordinaires, de la mise en œuvre de politiques concertées d'accès à la formation et à la qualification des personnes handicapées, afin que soient réalisées les conditions de l'exercice de leur droit au travail. Mais il est clair qu'un tel objectif passe d'abord par une refonte en profondeur des modalités de formation, mais aussi et surtout des modalités d'évaluation des acquis et, par conséquent d'attribution des diplômes, dans le cadre et à l'issue de la scolarité. Car si l'élève handicapé ne peut obtenir au terme de son cursus aucune validation de ses compétences, ses chances d'accès à l'emploi se verront largement compromises. Des solutions innovantes à ce problème existent, qui sont expérimentées par des équipes pédagogiques⁴⁵⁵ et mériteraient d'être mutualisées, parmi lesquelles on peut citer l'encadrement de la période de formation professionnelle par une année de *détermination professionnelle* à l'entrée du cursus et une année de *préprofessionnalisation* en alternance à la sortie, l'ensemble du *curriculum* se trouvant inscrit dans une perspective de recherche des moyens de reconnaissance des compétences et savoir-faire professionnels. L'étude de l'incidence des modèles inclusif ou ségrégatif sur la réussite de tels processus, à la lumière des taux d'emploi respectifs des pays ayant adopté l'une ou l'autre solution, fait en tout cas apparaître la complexité du problème, puisqu'il apparaît que *l'intégration* systématique des jeunes handicapés dans les établissements scolaires de droit commun⁴⁵⁶ ne conduit pas mécaniquement à de meilleurs résultats, ce qui pourrait valider l'hypothèse de la prééminence du facteur *accompagnement* sur le facteur *géographique* en matière d'éducation inclusive.

D'un autre côté, l'accessibilité du monde du travail aux personnes handicapées est en tout état de cause un élément déterminant. Adossée au principe de non discrimination, la loi du

⁴⁵⁵ Voir par exemple, dans ce dossier, l'article de Béatrice Fournier et Jean Pennaneac'h : « De la formation professionnelle à l'insertion : partenariat et accompagnement ».

⁴⁵⁶ Modèle adopté par l'Italie depuis plus de 30 ans.

11 février 2005 a renforcé des dispositifs antérieurs, comme l'obligation faite, par la loi du 10 juillet 1987, à tout employeur du secteur privé et à tout établissement public à caractère industriel et commercial de prendre les « *mesures appropriées* » pour permettre aux travailleurs handicapés d'accéder à un emploi ou de conserver un emploi correspondant à leur qualification, de l'exercer ou d'y progresser, en augmentant très sensiblement les pénalités financières pour les entreprises de plus de 20 salariés, dans le cas où elles ne rempliraient pas l'obligation d'emploi de 6% de travailleurs handicapés ; elle a élargi cette obligation, avec la création du fonds public pour l'insertion des personnes handicapées (FIPHFP), aux trois fonctions publiques d'Etat, Territoriale et Hospitalière, qui doivent aujourd'hui la respecter selon les mêmes principes que le secteur privé ; elle a aussi prévu la mise en œuvre de nouvelles dispositions, comme l'introduction des actions de l'employeur concernant l'emploi, le maintien dans l'emploi et la formation des travailleurs handicapés dans la négociation annuelle obligatoire (NAO) et elle a ouvert ainsi une nouvelle voie de réponse à l'obligation d'emploi en donnant la possibilité aux entreprises de mener leurs propres politiques concernant les personnes handicapées, indépendamment de la signature d'accords spécifiques en la matière.

Mais l'insertion professionnelle et sociale des personnes handicapées ne dépend pas uniquement de la publication de nouveaux textes législatifs et réglementaires, de la mise en œuvre de nouvelles mesures techniques, elle engage un **choix de société**, elle répond à une **exigence éthique**, elle fonde un **défi citoyen**, qui passe par la construction, la diffusion et le partage, dans notre culture démocratique, d'une nouvelle conception de *l'être ensemble* dans l'espace social. Au-delà du cercle restreint des spécialistes et des professionnels du handicap, il s'agit que le grand public, au sens noble du terme, puisse être partie prenante de cet élargissement de l'expérience de l'altérité à l'expression de la diversité et de la richesse humaines et puisse peser pour faire du renforcement des liens entre les personnes qui vivent le handicap et toutes les autres une priorité de l'action publique. C'est le but que l'association HSE⁴⁵⁷ s'est assigné à travers la préparation du « Train Défi Handicap », dont le départ est prévu le 1^{er} octobre 2010, vers 16 villes étapes en France...

⁴⁵⁷ *Mouvement international Handicap Solidarité Egalité*, dont les présidents fondateurs sont Julia Kristeva et Charles Gardou : <http://www.mouvement-international-hse.org/>

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l' AIS, dossier « Ethique, éducation et handicap » dirigé par Charles Gardou (Université Lumière Lyon 2) et Christine PHILIP (Cnefei)

N° 19, 3^{ème} trimestre 2002, p. 3-4.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Corps, identité, handicap » dirigé par Pierre Ancet (Université de Bourgogne) et Danièle Toubert-Duffort (INS HEA)

N° 50, juillet 2010, p. 5-6.

Editorial 19

La tolérance n'est pas donnée. Ni la Nature, ni l'individualisme démocratique qui caractérise nos sociétés modernes ne garantissent qu'elle soit présente en toutes circonstances dans nos attitudes, dans nos comportements, dans nos actes et dans nos pensées. Face à la question du handicap et face aux personnes handicapées, l'une des valeurs fondatrices de notre éthique se trouve mise à l'épreuve : sommes-nous capables de surmonter la peur du *corps étranger* que peuvent inspirer les personnes affectées par une déficience ; sommes-nous capables de reconnaître et d'accepter l'autre dans sa différence, mais sans l'enfermer dans cette différence, comme on a pu, dans un passé récent, enfermer dans des institutions désocialisantes des populations comme les arriérés ou les malades mentaux ?

Le dossier de ce numéro a pour but de tenter de répondre à ces deux questions dans le champ de l'éducation. C'est là en effet que les enjeux sont les plus grands, car les choix éducatifs que fait une société pour ses jeunes en situation de handicap sont non seulement représentatifs des valeurs qui la sous-tendent, mais sont en outre déterminants pour la transmission d'une génération à l'autre de la conception du handicap.

Nous savons bien que nos sociétés européennes démocratiques ont encore, à des degrés divers, du chemin à faire pour atteindre à un idéal de tolérance. Mais quelles sont donc ces *intolérances* qui font obstacle au progrès vers plus de reconnaissance, d'intégration et d'accessibilité ? En voici trois exemples.

Il y a l'intolérance archaïque, de nature anthropologique, que l'on aurait garde de sous-estimer, qui résulte de ce sentiment de crainte et de culpabilité provoqué par la naissance d'un enfant handicapé ou même par la présence d'une personne handicapée. Au delà du deuil de l'enfant parfait, que doivent faire les parents ; de l'élève parfait, que doivent faire les enseignants, sous peine de se retrancher respectivement dans le rejet de l'enfant et de l'élève réels, c'est aussi du deuil de l'image de soi qu'il s'agit. Car les personnes en situation de handicap nous tendent le miroir grossissant de notre humanité.

Cette réaction anthropologique, elle est tout de même immergée dans des contextes historiques et sociaux, qui peuvent en limiter les effets. La loi d'orientation du 30 juin 1975 a permis de restaurer la personne handicapée comme sujet, et non plus comme victime d'une infirmité incurable : en substituant le principe de l'éducabilité à celui de la consubstantialité, en imposant **la norme du milieu ordinaire**, elle a élargi la zone de normalité et modifié en profondeur la conception du handicap.

Il y a l'intolérance technique, institutionnelle ou technocratique, issue à la fois de la rationalisation excessive des nouveaux scientismes et d'une certaine inertie des établissements scolaires et des structures médico-sociales, historiquement chargées d'accueillir et d'accompagner les personnes handicapées. On peut évoquer, par exemple, les actions médicales de réparation du handicap qui, fondées sur une conception défectologique, visent avant tout à corriger la déficience, afin que la personne qui en est porteuse puisse réintégrer la société. Il s'agit de réduire le handicap comme on réduit une fracture – ce qui se fait précisément en cas de troubles moteurs – à l'aide de techniques correctrices, d'interventions mécaniques et stéréotypées qui font de l'enfant – ou de l'adulte – un objet de soins compensateurs et font souvent bon marché de son existence en tant que sujet. Cette logique, qui implique la mise en œuvre d'actions spécifiques de traitement ou de rééducation, va assez fréquemment de pair avec une prise en charge en milieu spécialisé. On voit bien quelles raisons pratiques militent en faveur d'une telle solution : les équipements thérapeutiques adaptés sont sur place, les spécialistes sont disponibles, la logistique peut

être rationalisée. Le handicap se trouve alors placé au premier plan de l'identité sociale de la personne.

Il y a enfin l'intolérance sociale, née de la lenteur des services et dispositifs de droit commun (écoles, collèges, lycées, universités, musées, aménagements urbains, entreprises, etc.) à se rendre accessibles aux personnes en situation de handicap. Cette intolérance sociale repose sur une base idéologique qui consiste à attribuer la situation de handicap à la seule personne porteuse de déficience, alors même que cette situation est une **construction sociale**, résultant des interactions entre les caractéristiques d'un individu et les exigences auxquelles il est confronté dans son environnement.

Contre une conception qui tend à identifier l'enfant aux difficultés et aux obstacles qu'il rencontre, les déclarations solennelles du Conseil National Consultatif pour les Personnes Handicapées du 25 janvier 2000 constituent un antidote efficace : *Ce n'est plus aujourd'hui seulement à l'élève, mais aussi à l'école de s'adapter. Celle-ci doit s'efforcer d'accueillir les enfants dans toutes leurs différences...Nous voulons faire progresser chacun le plus loin possible, en nous appuyant sur ses talents, en conjuguant le droit à l'éducation et le droit aux soins*⁴⁵⁸. A la rentrée 2001, une circulaire⁴⁵⁹ fait du **devoir d'accueil** des jeunes handicapés à l'école une priorité : une *mobilisation toute particulière* est en effet demandée pour *améliorer en qualité et en quantité la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et adolescents handicapés ou atteints de graves maladies*. On voit s'affermir une définition nouvelle de la mission de service public d'éducation, où la déontologie professionnelle et les pratiques qui lui correspondent se trouvent subordonnées aux valeurs citoyennes de justice, de solidarité et de tolérance : *Chaque école, chaque collège, chaque lycée qui n'intègre aucun élève handicapé doit se dire qu'il ne remplit pas totalement sa mission et doit rechercher les moyens de le faire*. Cette recommandation est renforcée par le texte concernant la rentrée 2002 qui rappelle avec force que *la vocation première des commissions est de proposer un projet d'intégration en milieu ordinaire avant d'envisager une scolarisation en milieu spécialisé*.

⁴⁵⁸ Dossier de presse du CNCPH du 25 janvier 2000, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, SICOM-bureau de presse. Informations disponibles sur www.social.gouv.fr

⁴⁵⁹ Circulaire n° 2001-144 du 11 juillet 2001, portant *Accueil des élèves handicapés – rentrée scolaire 2001*

Editorial 50

Patrick Fougeyrollas⁴⁶⁰, dans un entretien avec Mouloud Boukala, récemment publié dans le numéro 45 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, critiquait ainsi l'expression *personne handicapée* qui a été retenue dans l'intitulé de la loi française du 11 février 2005 : « *Cette expression est figeante et extrêmement relative. Elle appelle le statut et la distinction de celui qui l'est et de celui qui ne l'est pas. Or les difficultés d'une personne différente sont situationnelles et ne sont pas juste reliées au fait qu'elle ait des déficiences et des incapacités* ». Si ce chercheur reconnaît l'utilité de cette notion dans le domaine administratif, en vue de l'accès à des compensations et à des services particuliers, il la considère néanmoins comme une « *étiquette (...) stigmatisante (...) dans les relations sociales* », car elle suggère l'incompétence globale de l'individu. Le concept de *situation de handicap* apparaît certes plus pertinent dans la perspective du Réseau international sur le processus de production de handicap (www.ripph.qc.ca), car il conduit à rechercher la variable environnementale constitutive de l'obstacle rencontré par une personne dans son environnement. Mais cette nouvelle terminologie trouve ses limites, lorsque surviennent les expressions *situation de handicap physique* ou *situation de handicap mental*, car la notion de *situation de handicap* avait précisément été définie pour que celui-ci ne puisse plus être attribué à l'individu. Et Patrick Fougeyrollas de conclure : « *Employer ces expressions équivaut à détourner le concept pour le ramener à la notion de déficience, d'anomalie corporelle ou de capacités motrices, alors que les situations de handicap sont les restrictions de réalisation des habitudes de vie.* »

Ramener systématiquement et fantasmatiquement le handicap à la personne conduit bien souvent à la réduire à son *déficit*, à « *obstruer* », nous dit Charles Gardou⁴⁶¹, « *la vision de la personne elle-même.* » Le discours officiel selon lequel les personnes en situation de handicap sont des citoyens à part entière, bénéficiant de l'égalité des droits et des chances, vient se briser sur l'écueil des regards négatifs ou indifférents, sources de corruption de l'estime et de l'image de soi. Réduire la personne à son corps déficitaire, c'est transformer la

⁴⁶⁰ Directeur de l'enseignement à l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec, chercheur au Centre de recherche en intégration et adaptation sociale (Cirris) et président du Réseau international sur le processus de production de handicap (PIPPH) : www.ripph.qc.ca.

⁴⁶¹ « Penser et vivre le handicap : ce que nous en dit Charles Gardou », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n° 5, juillet 2009, p. 15.

*dépendance, comme simple mode de fonctionnement social, en sujétion de celui « qui n'est pas en mesure de pouvoir « rendre » et ne peut répondre à l'obligation faite par le pourvoyeur qui protège, accompagne, soigne, éduque. »*⁴⁶²

Le corps malade, le corps infirme, le corps différent sont les écrans sur lesquels s'inscrit et se lit *l'écart à la norme*, c'est là que se focalise le regard sur l'apparence, les difficultés fonctionnelles ou comportementales d'un individu. Ainsi le *corps-organisme*, comme l'appelle Pierre Ancet, s'interpose-t-il comme *objet de regard* dans la rencontre avec autrui, alors même que le regard devrait le traverser : « *La seule voie réellement acceptable est de développer une éthique de la relation qui fasse de l'apparence du corps une porte ou une voie et non pas l'obstacle qu'elle représente si souvent pour chacun d'entre nous.* »⁴⁶³

Mais rencontrer l'autre, particulièrement dans la relation éducative, c'est le reconnaître dans son vécu singulier, dans son ressenti personnel, c'est accepter qu'il nous tende le miroir de notre incomplétude, qu'il nous montre l'image déformée de notre humanité, contre laquelle les normes sociales qui nous imprègnent érigent sans cesse nos défenses, comme si l'objectivation du *corps étranger* pouvait renforcer en nous le sentiment rassurant de notre *in-vulnérabilité*.

EDITORIAL 51 – L'ENSEIGNANT SPECIALISE, AU-DELA DES FRONTIERES DE LA DELEGATION, VERS LA COOPERATION...

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Le métier d'enseignant spécialisé » dirigé par Yves Jeanne (Université Lumière Lyon 2) et José Seknadjé-Askénazi (INS HEA)

N° 51, octobre 2010, p. 3-4.

⁴⁶² *Ibidem*, p. 20

⁴⁶³ Pierre Ancet, « Polysémies corporelles », p. 14 dans ce numéro.

L'enseignant spécialisé doit-il et peut-il survivre à la disparition programmée de l'*éducation spéciale* ? Les spécialistes des *besoins éducatifs particuliers* auront-ils un rôle à jouer dans le cadre de l'avènement espéré, sinon réalisé, d'un système scolaire inclusif, c'est-à-dire fondé sur la mise en place d'environnements universellement accessibles ? Déjà aujourd'hui la formation de tous les enseignants à la diversité des élèves est à l'ordre du jour et le référentiel des compétences professionnelles que chacun d'entre eux doit maîtriser pour accomplir sa mission fait une part de plus en plus grande à l'attention aux particularités, aux besoins de chaque élève et à la dimension éthique du métier.

Le paradoxe actuel de l'enseignant spécialisé est qu'il tient historiquement son identité professionnelle du modèle de l'*expert*, celui qui résout et prescrit à *la place de*, dans un contexte fortement empreint d'une culture bio-médicale⁴⁶⁴, et qu'il se trouve maintenant confronté à des pratiques de l'*avec*, adossées à des logiques sociales de collaboration, d'accompagnement et de co-intervention. Son domaine de compétence ne peut plus être pensé comme un territoire qui s'arrêterait là où commence celui de ses collègues *non spécialisés*, il le recouvre et s'y superpose. Ses fonctions ne relèvent plus du registre de la substitution, mais de celui de la combinaison et de l'articulation des compétences dans la dynamique d'un réseau de ressources : on est passé d'une grammaire professionnelle paradigmatique, dans laquelle les déclinaisons de chaque type d'intervention professionnelle se déroulaient parallèlement, à une grammaire syntagmatique, où les rôles interagissent en permanence dans un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières.

Les frontières, ce sont celles qui délimitaient les contours de la classe spécialisée, lieu de référence pour l'élève handicapé ou en difficulté, son véritable *port d'attache*, à partir duquel il s'engageait dans un voyage intégratif et où, en cas de problème, il pouvait à tout moment être reconduit. Ce sont celles qui séparaient la voie ordinaire de scolarisation de la filière spécialisée, majoritairement représentée dans notre pays par le secteur médico-éducatif ; ce sont celles qui passaient entre une culture fondée sur l'enfant, la santé et le soin et une culture fondée sur l'élève, la vie sociale et les apprentissages. En créant les premiers « dispositifs collectifs » que sont les UPI (unités pédagogiques d'intégration),

⁴⁶⁴ Comme l'atteste, par exemple, le terme de *remédiation*.

récemment devenues ULIS⁴⁶⁵ (unités localisées pour l'inclusion scolaire), en spécifiant que les élèves scolarisés au titre de l'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement et que leur inscription se fait dans la division⁴⁶⁶ correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS), il s'agissait de référer la scolarisation de tout élève à la classe ordinaire, lieu de diversité, et non plus à un espace à part. En définissant la CLIS⁴⁶⁷, créée à l'origine sur le modèle du groupe-classe spécifique, comme un dispositif pour l'inclusion et en donnant à l'UE⁴⁶⁸ (unité d'éducation) de l'établissement spécialisé la fonction de préparer et de compléter l'enseignement reçu en milieu scolaire ordinaire, l'objectif était bien de promouvoir le principe du **continuum** scolaire, au niveau spatial (la classe ordinaire) et temporel (le cursus scolaire), et d'en finir avec les ruptures ségrégatives.

Par voie de conséquence, la mission de l'enseignant spécialisé se décline désormais sur le mode de la coopération et non plus de la délégation. Il a vocation à ne plus s'adresser seulement aux élèves, mais aussi aux autres enseignants, et les élèves auxquels il s'adresse ne lui seront pas en principe confiés *en responsabilité* dans une structure spécialisée sur la base d'une catégorie de trouble ou de dysfonctionnement cognitif, mais ils bénéficieront, pour accomplir leurs apprentissages avec leurs pairs, d'un ensemble d'aides et de médiations centrées sur leurs besoins singuliers, c'est-à-dire sur les obstacles pédagogiques qu'il rencontrent dans un espace et un temps scolaires partagés.

PEDAGOGIE ET PSYCHANALYSE (dossier NRAS)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université, INS HEA

et

Sylvie CANAT

Université Paul Valéry – Montpellier 3

⁴⁶⁵ Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010.

⁴⁶⁶ Il faut entendre par là le niveau de classe (6^{ème}, 5^{ème} ...), ce qui implique que l'ULIS ne constitue pas une division.

⁴⁶⁷ La circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 transforme les « classes d'intégration scolaire » créées en 1991 en « classes pour l'inclusion scolaire ».

⁴⁶⁸ Arrêté du 2 avril 2009.

- Travaux issus des universités de Montpellier 3 - Paul Valéry, de Paris Ouest Nanterre La Défense, de Lumière Lyon 2 et de l'INS HEA.

- contributions professionnelles de rééducateurs, d'enseignants et de directeurs d'ITEP.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 54, juillet 2011, p. 5-160.

Editorial 54 – Des confrontations idéologiques d'hier à la prise en compte des enjeux symboliques des apprentissages

Longue histoire que celle du duo ou du duel de la pédagogie et de la psychanalyse. Parce qu'elle s'est longtemps fondée sur l'idée d'un sujet conscient de lui-même et maître dans sa maison, adossé au *cogito* cartésien, l'Education a été et est encore bousculée par la découverte, sous le *moi* que l'on croyait seul au monde, des profondeurs de l'Inconscient. Pour Bernard Salignon, « *la psychanalyse (la psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle) ouvre, dans le champ philosophique de la pédagogie, une brèche opératoire et théorique.* » Opératoire, car la remise en cause des conceptions classiques de la personne, de l'individu, du sujet, du groupe, de la communauté, conduit à une nouvelle compréhension de l'humain, à une épistémologie du sujet, à une éthique de ses conditions d'existence, qui appellent des prolongements dans les pratiques d'enseignement.

Mais toute traduction scolaire ou pédagogique de la cure ouvrirait la voie à des glissements que Jacques Pain n'hésite pas à qualifier d'« *impérialistes* », dans lesquels il décèle l'origine de toutes les confusions et qui sont peut-être aussi celle de tous les conflits. La mise en résonance de l'éthique de la pédagogie et de l'éthique de la psychanalyse ne signifie pas qu'on s'engagerait dans une forme d'application directe de la thérapie à l'école, car il n'y a pas de relation duelle en classe et ni l'élève ni le maître n'échappent au groupe, au système institutionnel. C'est donc plutôt, comme l'écrit Jacques Pain dans ce dossier, de *transposition* d'une formation, d'une technicité, d'un outillage conceptuel qu'il s'agit, dans la perspective d'une « *prophylaxie* » du milieu scolaire, fondée sur « *le respect des subjectivités et de leurs étayages* », qui permettra ensuite d'enseigner à tous. Ainsi doit-on être attentif à la différence fondamentale entre le transfert dans le champ de la psychanalyse et le transfert dans le champ du pédagogique. Car la pédagogie institutionnelle se définit d'abord comme

une *praxis*, celle des classes actives, fondatrice de sa scientificité, dans et par laquelle elle s'ordonne. A ce titre, le cadrage théorique des sciences humaines ne fonctionne que comme un « repérage ».

Dans ces conditions, les excès de langage passés de Maud Mannoni, selon lesquels « *l'école après la famille est devenue aujourd'hui le lieu électif pour la fabrication de la névrose, que l'on traite ensuite dans les écoles parallèles, dites hôpitaux de jour*⁴⁶⁹ », et qui renvoient précisément à la confusion des lieux thérapeutique et pédagogique, ou de Françoise Dolto, pour qui « *un bon élève est un élève qui a compris le système de robotisation de l'école et qui a renoncé à avoir un dialogue vrai avec un adulte*⁴⁷⁰ », sont à référer aux confrontations idéologiques des années 1970, liées à l'analyse critique du modèle de l'éducation comme essentiellement répressif.

L'une des pistes de travail proposée aujourd'hui par *la pédagogie institutionnelle adaptée*, que Sylvie Canat situe « *à l'interstice de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelle*⁴⁷¹ », est la construction d'« *espaces transitionnels* » entre le monde familial et le monde sociétal, entre le monde intérieur et le monde extérieur. Ces espaces tiers, ou espaces de médiation, référés au concept de Winnicott, peuvent constituer un moyen de rendre complémentaire le pédagogique et le thérapeutique, d'articuler le pédagogique et le symbolique, et de faire en sorte que la révélation du dialogue caché⁴⁷² de Fofana soit comme le mouton imaginé par le *Petit Prince* dans la boîte dessinée par Saint-Exupéry⁴⁷³.

Les élèves ne sont pas égaux psychiquement face à la connaissance, l'institution, la *loi*. Pour leur permettre de vivre cette inégalité sans devenir *hors-la-loi*, force est de s'attacher à réduire les obstacles constitutifs des situations handicapantes par la prise en compte de la sphère psychoaffective et par conséquent des enjeux symboliques des apprentissages. Il s'agit de comprendre dans quelles conditions peuvent se former, sur le *plancher scolaire*, des inégalités, au sens d'*accidents de terrain*, sur lesquelles trébuchent certains enfants.

⁴⁶⁹ *L'Education impossible*, 1973, cité par Christine Philip, dans ce dossier.

⁴⁷⁰ Interview, *Le Monde de l'Éducation*, Avril 1979, cité par Christine Philip.

⁴⁷¹ Cité par Gladdie Fournier, dans ce dossier.

⁴⁷² « Action pédagogique, médiation symbolique et psychothérapie », H. Benoit et J.-P. Klein, dans ce dossier.

⁴⁷³ « L'espace transitionnel en pédagogie », Gladdie Fournier, dans ce dossier.

Présentation du dossier

La Psychanalyse catalyse des phénomènes et des questionnements qui nous indiquent « *encore et encore...* »⁴⁷⁴ le travail de recherche infinie nécessaire pour articuler les deux champs de la psychanalyse et de l'éducation, dont Christine Philip rappelle que Bruno Bettelheim en 1973 qualifiait leurs rapports de « *névrotiques* » dans le champ des idées et des pratiques. Le numéro 54 réunit un ensemble de textes qui s'entendent dans *leur différence*, comme le souligne Bernard Salignon, dans une perspective éthique où l'autre est « *toujours autre* »⁴⁷⁵.

Bernard Salignon ouvre ainsi ce questionnement éthique sur la question de l'altérité et du respect de cette altérité dans le champ des pratiques. Il montre l'enjeu fondamental qu'il y a, entre des savoirs qui prétendraient dire le vrai sur cet autre circonscrit par des interprétations, sur cet autre *maîtrisé*, et des savoirs qui entretiennent au statut de la vérité un autre rapport. Pour lui, « *Le sujet de l'inconscient fait apparaître l'impossibilité de totaliser et d'unifier l'homme autour d'une maîtrise de lui-même et surtout autour des connaissances philosophiques, historiques, sociologiques, comportementalistes qui mesurent chacune leur part de vérité.* » De ce principe, est né un master de pédagogie et de psychothérapie institutionnelles, mis en place conjointement par l'Institut Universitaire des Maîtres de Montpellier et par l'université Paul Valéry. Il s'agit de mettre à l'œuvre et à l'épreuve les acquis de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles, à savoir la traversée des certitudes et des croyances ainsi que le déplacement du rapport au Maître et à la vérité. Le sujet en souffrance s'appartient et « *Nul ne peut croire dire le vrai du sujet en souffrance, en crise, en délire.* »

Partie prenante de ce projet **Sylvie Canat** revisite le concept de *pédagogie institutionnelle* au regard des pratiques pédagogiques adaptées aux enfants présentant de troubles psychiques et du comportement *en situation scolaire*. Tandis que Christine Philip focalise son regard sur un passé conflictuel et peu fécond, unissant et séparant le champ de l'éducation et le champ de la psychanalyse, Sylvie Canat tente d'élaborer une « *parentalité recomposée entre psychanalyse et éducation* ». Elle participe de cette union qui, de par cette visée éthique du

⁴⁷⁴ Article de Bernard Salignon dans ce dossier.

⁴⁷⁵ *Ibidem*.

respect de l’empreinte laissée par l'enfant, serait du coup moins névrotique, moins déchirée, moins morcelée. Cette *pédagogie institutionnelle adaptée* (PIA) propose d'accueillir cet « *autrement autre* », afin d'accoler deux signatures sans effacer l'une ou l'autre, la signature d'une singularité et la signature d'une culture donnée et transmise dans le cadre de l'école. Un outil est proposé aux enseignants qu'elle nomme « *cahier pédagogique adapté* », outil qui devrait permettre à l'enseignant d'« *imaginariser* » le travail de conversion et de médiation qu'il a à inventer avec l'autre.

« *Jouant symptomatiquement du terme* », comme il le dit lui-même, **Jacques Pain** définit la pédagogie institutionnelle comme « *la classe qui commence son analyse* », tout en rappelant que le psychanalyste n'a rien à faire dans la classe, car le véritable enjeu est la structuration d'une *praxis*. A ses yeux, c'est seulement en tant qu'elle apporte une épistémologie avant tout du sujet, réglée par l'éthique, par le respect des subjectivités et de leurs étayages, que la psychanalyse constitue l'un des niveaux scientificité de l'institutionnel. Ce qui importe, c'est de poser les éléments clés d'un collectif soigné qui organise son espace-temps et les modalités de la prise de parole en vue d'une autonomisation de l'élève sujet.

L'autonomisation n'est pas synonyme de réussite scolaire à tout prix. **Jacqueline Maury** montre qu'elle peut être parfois un « *symptôme positif* », car n'apportant pas au sujet les bénéfices escomptés et donnant lieu selon l'auteur à une « *névrose de réussite* ». L'élève assujetti au désir parental réussit, non pas pour édifier sa place et sa parole en tant que sujet, mais pour confirmer à la sphère familiale qu'il est bien l'objet de leur jouissance, cet objet obéissant sans limite à l'injonction extérieure d'une réussite sans échec, hors manque, hors castration. L'élève n'ayant que le statut de « *phallus familial* » qui obture l'angoisse familiale. Comme le souligne l'auteur, « *cette réussite paradoxale* », qui peut contribuer à un équilibre un certain temps, mais qui ne conduit pas nécessairement à une réussite professionnelle et qui peut même aboutir à un échec professionnel et à une incapacité d'accéder à une vie active, est une réussite qui échoue.

C'est une perspective renversée que propose **Gladdie Fournier** : il ne s'agit pas d'une réussite qui échoue, mais plutôt d'un échec qui réussit, lorsque des enfants présentant certains troubles n'arrivent pas à se conjuguer à la demande sociale de par un envahissement d'angoisses archaïques qui trouvent comme lieu de répétition la scène scolaire et le transfert établi avec l'enseignant. Ainsi propose-t-elle de faire de l'école un

« *espace transitionnel* » entre espace familial et espace social. Elle rapproche l'éthique de la psychanalyse de celle de la pédagogie qui est une éthique de parole. La *Pédagogie institutionnelle adaptée* lui semble un espace possible de rencontre entre thérapeutique et pédagogique, en ce que cette PIA tente d'articuler les exigences de l'école aux exigences écrites par le trouble de l'élève qui appellent une attention particulière et un tissage transitionnel adapté à sa singularité.

L'article suivant a été élaboré à deux, ou plutôt à trois, si l'on se situe du point de vue de la PI : par un maître rééducateur, **Patrick Susin**, une universitaire (étudiante en master 2 de PIA et psychanalyse), **Valérie Le Bellec**, et un élève suivi dans le cadre d'un Rased⁴⁷⁶, **Anthony**. Cette réflexion *soufflée* du lieu de la pratique spécialisée met en lumière les enjeux d'un autre type d'écoute et d'accompagnement auprès d'enfants arrêtés dans leurs apprentissages, sans pour autant présenter de déficience ou des troubles psychiques. Comment oser lire, nous dit Anthony, ou écrire, si l'on est menacé de disparition à la vue de certaines vérités qui apparaissent, qui plus est, dans son propre prénom ? Anthony, fâché avec la langue et l'écrit, mais accueilli dans cet espace transitionnel (défini par G. Fournier dans l'article précédent) peut reconstruire son rapport à l'école et à la demande en quelques séances de rééducation, à la lumière de l'interprétation. Nous sommes ici face à la manifestation vivante (miroitante), analysée de façon rigoureuse, de cet Inconscient qui « *fonctionne comme un langage* » chez Mallarmé comme chez Anthony. Grâce à cet espace de rééducation instrumenté par la psychanalyse, les logiques subjective et scolaire ne *déchirent* plus le sujet, ses productions, les exigences scolaires.

Hervé Benoit et **Jean-Pierre Klein** s'interrogent sur la possibilité d'un *continuum* entre, d'une part, l'action, l'aide et la remédiation pédagogiques et, d'autre part, la médiation symbolique. Dans quelles conditions le pédagogique et le symbolique peuvent-ils fonctionner conjointement ? Peut-on cerner les conditions objectives à réaliser pour que l'action et la remédiation pédagogiques s'articulent à la médiation symbolique ? Quels enseignements peut-on tirer d'exemples d'interventions psychothérapeutiques ? Pour répondre à ces questions, les deux auteurs convoquent chacun trois situations dans chacun des contextes pédagogique et thérapeutique, afin de faire entendre entre elles les échos et les résonances.

⁴⁷⁶ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Ces différentes pratiques ne mettent-elles pas à jour les enjeux d'une pratique de psychopédagogue définie par **André Philip** ? Est ici repérée et analysée la nature des liens entre psychologie et pédagogie et ses conséquences dans le domaine des pratiques. Si la relation est asymétrique au sens où une théorie psychologique dicte *a priori* les conduites à tenir avec l'élève, on s'éloigne alors d'une praxis qui, selon l'auteur, ne doit pas prétendre à une « *élucidation totale de l'être de l'enfant et de la relation qu'il instaure* ». La nature des liens entre psychanalyse et pédagogie ne relève pas d'un savoir scientifique total à appliquer dans le cadre des pratiques pédagogiques. C'est un adossement à une lecture de type praxéologique des apprentissages, qui permet de tisser des propositions pédagogiques et psychopédagogiques.

Se pose donc pour **Daniel Calin** la question des contenus et des modalités de la formation des enseignants à la psychologie appliquée, qui pour lui ne doit en aucun cas se réduire à la connaissance du « *catalogue des principales doctrines* ». Philosophe de formation et de longue date formateur d'enseignants, l'auteur a prélevé dans ces corpus théoriques ce qui pour lui était validé par le retour positif des enseignants mettant à l'œuvre et en pratique ces savoirs. Son approche est pragmatique : évaluer les besoins de formation particuliers des enseignants lui a permis d'offrir une formation qui visait un dépassement des formations disciplinaires et didactiques. L'auteur montre les différents temps de la construction de la relation pédagogique, qui commence pour l'enseignant par « *la mise en scène de soi* » et se poursuit, dans un deuxième temps, par son retrait, pour laisser place au désir de l'élève. Cela fait écho avec la question de la mise en abyme de l'enseignant qui doit, selon Bernard Salignon « *travailler à sa disparition* ».

C'est une relation pédagogique bloquée qui est justement le point de départ de la contribution de **Martine Marsat**. Sonia, dont visage porte la marque visible de son anomalie physique, éprouve un sentiment de honte et de culpabilité quasi paralysant qui lui interdit tout apprentissage. Son visage a perdu sa « *fonction de masque* », il met à nu son impuissance aux yeux de tous, il la met à la merci des autres. Par la médiation symbolique d'une écriture collective, qui permet à chacun des élèves de mettre en sécurité son identité individuelle et qui fonctionne comme un masque de théâtre, facilitant la confrontation à l'autre (le *public*), Sonia peut s'exposer sans peur ni honte. Cette dynamique participe à la

tolérance de la différence et conduit ainsi à une plus grande estime de soi. Elle contribue, grâce à l'action collectivement menée, à restituer au visage de Sonia la fonction de masque qu'il avait perdu.

Directeur d'ITEP, confronté aux troubles des élèves accueillis dans son établissement, **Michel Defrance** interroge les finalités de l'école au regard de l'augmentation des élèves présentant des refus d'apprendre. Le contexte sociétal *secoue* les finalités actuelles de cette école qui semble être en butte aux logiques marchandes, consuméristes, médiatiques. Quel effroi pour l'auteur...de constater qu'aux portes de l'école que ce ne sont plus les enfants qui pleurent, mais les mères. Retournement des affects, vulnérabilité de qui, par rapport à quoi ? L'auteur constate que « *les règles institutionnelles ne faisant plus Loi ni transcendance, car implicitement ou explicitement transgressées dans notre environnement socioculturel et socioéconomique, les enseignants se voient contraints de produire par eux-mêmes dans leurs classes, la légitimité de leur pouvoir* ». Mais il défend l'idée d'une école *résiliente*, reprenant le rapport au social pour certains élèves dits troublés.

Du côté des enseignants, ce sont les processus sous-jacents à l'acte pédagogique qu'analyse **Chantal Costantini**, dans le cadre d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique. A partir de discours recueillis auprès d'enseignantes d'école maternelle, le but est d'appréhender les mécanismes inconscients qui peuvent faciliter ou parfois entraver des mises en oeuvre d'ordre pédagogique et didactique.

Enfin **Christine Philip**, dans son article critique, nous permet de mesurer le chemin important parcouru et/ou à parcourir afin de nouer ou de renouer des relations plus fécondes entre psychanalyse et pédagogie. L'après 1968 selon l'auteur a été marqué par une démission éducative causée par un mauvais emploi et une application erronée des idées et concepts psychanalytiques, avec pour conséquences le retour à un ordre éducatif *surmoïque* en quête de repères et de cadres de conduite. Cet article ne peut que renforcer nos convictions et nos choix théoriques en matière de formation des enseignants spécialisés (master 2 de *pédagogie institutionnelle adaptée* présenté ci-après). Les propos éclairés de Bernard Salignon, qui ouvre la réflexion dans le premier article de ce dossier, orientent notre regard : « *Toute transmission doit être tournée vers le futur. Ne serait-ce que parce que toute trace suppose son effacement, lequel effacement est la condition rendue possible d'inscrire encore, encore et encore...* »

EDITORIAL 55 – IMPASSES ACTUELLES DES MESSAGES FORMATIFS

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « La formation des tous les enseignants à la diversité » dirigé par Catherine Dorison (Université de Cergy-Pontoise) et Nathalie Lewi-Dumont (INS HEA)

N° 55, novembre 2011, p. 3-4.

Le paradoxe inhérent à la formation de tous les enseignants à la diversité est que le succès de cette entreprise ambitieuse et novatrice reste très largement subordonné aux conditions de sa mise en œuvre, c'est-à-dire aux contextes conceptuel, institutionnel et politique dans lequel elle est engagée. Ni l'expression de la volonté politique, ni l'existence d'un projet institutionnel, ni la prégnance des demandes individuelles de formation, ne peuvent garantir avec certitude que celle-ci atteindra effectivement le but qu'elle s'est fixé, ni même qu'elle n'aura pas pour effet de s'en éloigner, voire de produire des effets absolument contraires à ceux qui étaient escomptés. C'est pourquoi il est essentiel de mettre en lumière les enjeux conceptuels sous-jacents aux actions menées et d'interroger les représentations et les référentiels de pensée aussi bien des enseignants *destinataires* que des formateurs *destinateurs* du message formatif.

Reprenant l'idée d'autres chercheurs, Verity Donnelly⁴⁷⁷ remarque par exemple que le besoin exprimé ou non « *d'un éventail toujours plus large de qualifications et de spécialisations a pour conséquence de limiter dans l'esprit des enseignants le public auquel ils se sentent à même d'enseigner* ». On voit apparaître une première situation paradoxale, dans laquelle l'existence même d'une offre de formation complémentaire pourrait renforcer chez les enseignants les représentations que l'on voulait mettre en question. Analysant les réponses formatives apportées aux demandes exprimées par le *terrain*, Véronique Poutoux⁴⁷⁸, indique que l'expérience et l'expertise des formateurs dans le domaine de la

⁴⁷⁷ « Former les enseignants à l'inclusion en Europe », dans ce numéro, p. 11-16.

⁴⁷⁸ « Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? », dans ce numéro, p. 133-148.

pédagogie de l'inclusion les conduit « à concevoir ces actions en donnant la priorité à des contenus qui ne sont pas forcément ceux qui répondent directement aux attentes des enseignants ». L'enjeu théorique est ici l'isomorphie entre, d'un côté, les conceptions et les représentations de la *diversité* et, de l'autre, les modalités institutionnelles d'organisation et d'élaboration des actions de formation, les unes et les autres étant déterminés par leur positionnement au regard des concepts antinomiques de *rupture* et de *continuum*.

De nombreux enseignants, comme le rappelle Marita Mäkinen⁴⁷⁹, considèrent que le traitement des élèves en situation de handicap ou de difficulté, en d'autres termes les élèves à besoins éducatifs particuliers, relève de l'intervention de spécialistes dûment formés à cette tâche particulière, qui dépasse à leur yeux les compétences des professeurs ordinaires. Le fait que de nombreux systèmes éducatifs se soient constitués à partir du principe de *dualisme éducatif*⁴⁸⁰ (Benoit, 2003), qui implique l'existence de deux filières séparées d'éducation, l'une pour les élèves handicapés, l'autre pour les élèves ordinaires, est assurément loin d'être étranger à cette représentation des publics scolaires en termes de *différence* et de *rupture*. Toute offre de formation, dans ces conditions, encourt le risque d'être perçue comme donnant accès à une spécialisation dans un domaine spécifique d'action, alors même qu'elle a pour objectif de mettre en lumière la transversalité des réponses pédagogiques à la diversité, par exemple celle de l'*étayage*⁴⁸¹, et le « *continuum d'action et de pensée, par opposition à la rupture et à la fragmentation*⁴⁸² » (Gardou, 2009-1). Au-delà de toutes les injonctions institutionnelles, l'approche éthique, adossée à une « *anthropologie du très proche* »⁴⁸³ (Gardou, 2009-2), apparaît comme l'indispensable recours pour appréhender les aides à l'apprentissage, non pas comme les remédiations à des dysfonctionnements spécifiques, mais comme « *un type de fonctionnement de l'esprit humain en rapport avec les pratiques sociales* »⁴⁸⁴.

Ainsi les choix d'ingénierie adaptative effectués par les enseignants dans leurs pratiques de classe dépendent-ils très fortement de leur conception de la *diversité*, qui devient elle-même

⁴⁷⁹ « Enseigner dans un cadre inclusif : collaborer pour étayer », dans ce numéro, p. 41-56.

⁴⁸⁰ Hervé Benoit, « Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? », *La nouvelle revue de l'AI*, 22, 2003, p. 81-88.

⁴⁸¹ « Enseigner dans un cadre inclusif : collaborer pour étayer », *Ibidem*, p. 41-56.

⁴⁸² Charles Gardou, « Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 44, janvier 2009, p. 123-135.

⁴⁸³ « Penser et vivre le handicap : ce que nous en dit Charles Gardou » in « L'éducation inclusive en France et dans le monde », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série 5, juillet 2009, p 9-23.

⁴⁸⁴ « Enseigner dans un cadre inclusif : collaborer pour étayer », *Ibidem*, p. 41-56.

un enjeu majeur de la formation de tous les acteurs de l'éducation. Les deux exemples suivants d'action formative, contribuent mettre ce processus en lumière :

- D'abord, la très forte demande actuellement exprimée par les enseignants en relation avec l'accueil d'élèves présentant des troubles de type *dys* (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, etc.) ou des troubles envahissants du développement (TED), qui déclenche fréquemment des *feedback* formatifs en termes de catalogue de *bonnes pratiques*, de *bonnes attitudes*, de *gestes professionnels* appropriés. Le risque est alors de faire l'économie à la fois de l'observation du *fonctionnement* de l'apprenant en situation d'apprentissage, de la très grande variété des manifestations singulières liées à ces troubles et des scénarios relationnels interactifs dans lesquels elles se produisent. Se trouve par conséquent renforcée la logique du trouble et l'idée que la connaissance du diagnostic et des invariants qui le caractérisent a vocation à déterminer le choix de l'aide. Sur ce point, Thierry Troncin⁴⁸⁵, se référant à Lise Gremion, rappelle l'intérêt pour le formateur de s'attacher en premier lieu à l'étudiant et à l'enseignant, à « *leurs stéréotypes et leurs catégorisations en rapport à la différence* »⁴⁸⁶, « *avant même de se centrer, parfois exclusivement et/ou aveuglément, sur les élèves. Il n'est pas de dispositif de formation ou d'accompagnement au métier d'enseignant qui ne doive accorder une place particulière à la question de l'adaptation des postures professionnelles à la diversité des contextes d'enseignement et des élèves* ».

- Ensuite, la prégnance actuelle des exigences d'évaluation des élèves dans des protocoles nationaux, qui renvoie à la question très investie politiquement et institutionnellement de l'efficacité du système éducatif et qui pourrait conduire à majorer le poids des pratiques de *diagnostic a priori*, au regard de celles qui se fondent sur « *l'inventivité régulée* »⁴⁸⁷ (Meirieu, 1996). Les premières, selon Miloud Benayed et Alain Verreman⁴⁸⁸, à l'instar du modèle médical, incluent le remède aux difficultés *attribuées* à l'élève dans les modes d'apprentissage proposés, tandis que les secondes consistent pour l'enseignant à ajuster au

⁴⁸⁵ « Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? », dans ce numéro, p. 123-132.

⁴⁸⁶ Lise Gremion, « Apprendre à voir l'Autre : pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité », in A. Akkari & N. Changkakoti & C. Perregaux (Eds.), *Approches interculturelles dans la formation des enseignants: Impact, stratégies, pratiques et expériences*, n°4, Neuchâtel, Revue HEP, 2006, p. 13-33.

⁴⁸⁷ Philippe Meirieu, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture » in Alain Bentolila, *L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 1996, p.109-149.

⁴⁸⁸ « ENT, apprentissage collaboratif et différenciation pédagogique : une possible symbiose ? », dans ce numéro, p. 123-132.

fur et à mesure les tâches d'apprentissage à partir de l'observation de leur déroulement effectif.

EDITORIAL 57 – TROIS IMPASSES ACTUELLES DE L'INSTITUTION EDUCATIVE ET PEDAGOGIQUE

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? » dirigé par Marie Toullec-Théry (Université de Nantes) et Teresa Assude (Aix-Marseille Université)

N° 57, mars 2012, p. 5-6.

Prendre en compte les avancées de la recherche, concilier les contraintes gestionnaires du moment avec les orientations à long terme et avec les grandes évolutions à imprimer aux systèmes éducatifs pour qu'ils deviennent effectivement plus accessibles à la diversité des élèves, prendre garde aux *boomerangs* idéologiques renvoyés par les *lobbies*, le cahier des charges du pilotage des systèmes éducatifs est exigeant et certaines mesures particulières peuvent paraître contradictoires avec les lignes d'horizon du dessein proclamé.

Premier exemple, les projets d'évaluation en maternelle préparés dans les cabinets ministériels et portés inopinément par la presse à la connaissance du public à la fin du mois d'octobre 2011. Non seulement peut-on s'étonner que l'élaboration de tels outils, destinés à repérer les enfants en difficulté et évaluer les acquis à 5 ans, ait été conduite « *sans consultation d'un panel d'enseignants et d'experts français et internationaux* »⁴⁸⁹, mais encore que les tests proposés confondent l'*objet de l'évaluation*, c'est-à-dire la compétence cible, avec l'activité elle-même et les conditions de son effectuation, ce qui leur ôte une grande partie de leur fiabilité. « *Pour le psychologue, poursuit Stanislas Dehaene, il est frappant que les tests proposés ne cherchent pas à isoler une connaissance précise (...). Au*

⁴⁸⁹ Stanislas Dehaene, neurobiologiste, professeur au Collège des France, interrogé par *Le Monde*, samedi 5 novembre 2011, p.5.

contraire, leur réussite exige que l'enfant manie une combinaison complexe de compétences (attention exécutive, langage, mémoire de travail, inhibition, contrôle de soi...) »⁴⁹⁰. L'efficacité des processus cognitifs à l'œuvre pour accomplir une tâche scolaire dépend en effet de la *charge mentale* occasionnée par l'activation de l'ensemble des compétences embarquées dans la situation de travail.

Deuxième exemple : les menaces qui pèsent sur l'aide spécialisée mise en oeuvre par les RASED⁴⁹¹. En 2008, au moment de la mise en place de l'*aide personnalisée*, dispensée par les enseignants ordinaires, 3000 postes d'enseignants spécialisés (maîtres d'adaptation) sur 15000 ont fait l'objet d'une suppression ; à la rentrée 2012, 2500 postes supplémentaires pourraient être supprimés, afin de tenir l'objectif du solde nul d'ouvertures et de fermetures de classes imposé aux recteurs d'académie⁴⁹². Que représentent les RASED en termes d'inclusion scolaire ? D'une part, ils sont un élément essentiel dans un *continuum* d'accessibilité, d'aide et de médiation, dont la vocation est de dépasser la catégorisation des publics d'élèves (handicapés / en difficulté scolaire) et où « *la diversité des besoins entraîne une diversité de réponses qui doit mobiliser une pluralité de ressources* »⁴⁹³, d'autre part, ils constituent la matrice de tous les nouveaux *dispositifs* mis en place depuis 1995 pour accompagner et faciliter la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire, notamment dans le second degré. C'est en effet dans la première définition du RASED, en 1990⁴⁹⁴, qu'apparaît le concept de *regroupement*, autour duquel se structureront explicitement les UPI en 1995 et 2001⁴⁹⁵, et les Ulis⁴⁹⁶ en 2010.

Troisième exemple : l'article 8 de l'arrêté du 2 avril 2009 « *relatif à la création et à l'organisation des unités d'enseignement (UE)* », offrant la possibilité de les mettre en place sous la forme de « *dispositifs externalisés* ». Alors même que, dans la logique de l'inclusion scolaire, le texte distingue bien l'UE d'une classe et la définit comme un ensemble de moyens destinés à concourir à la scolarisation en milieu ordinaire, cette disposition est actuellement en train de générer dans les académies, souvent à la demande pressante des

⁴⁹⁰ *Ibidem*.

⁴⁹¹ Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté.

⁴⁹² *Le Monde*, samedi 18 février 2012, « L'aide spécialisée aux élèves menacée de disparition », p. 10.

⁴⁹³ « Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires », *La nouvelle revue de l'AS*, 22, 2003, p. 19-32.

⁴⁹⁴ Circulaire 90-082 du 9 avril 1990.

⁴⁹⁵ Circulaire 2001-035 du 21 février 2001.

⁴⁹⁶ Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010.

associations gestionnaires, des processus d'installation dans les établissements scolaires, parallèlement ou même à la place des Clis et Ulis, des *classes spécialisées délocalisées*, sur le modèle de celles qui, dans les années 1980, s'étaient constituées comme des enclaves de la filière spécialisée au sein du milieu ordinaire.

SPORT ET HANDICAP : LES ACTIVITES PHYSIQUES ADAPTEES (APA)

PLAYING SPORTS WITH A DISABILITY : ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY (APA)

(dossier NRAS bilingue français anglais)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université, INS HEA

et

Claire BOURSIER

INS HEA

- Travaux issus des universités d'Otago (Nouvelle-Zélande), de l'Alberta (Canada), de Loughborough - Comté de Leicester (Royaume Uni), de Virginie (Etas-Unis), de São Paulo Brésil), de New York (Etats-Unis), de Nanjing (Chine), de Nihon Fukushi (Japon), de Picardie Jules Verne, de Paris Ouest Nanterre La Défense et de l'INS HEA.
- contributions professionnelles d'experts, de responsables institutionnels nationaux et de responsables associatifs.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 58, juillet 2012, p. 5-144 (français) et 5-136 (anglais).

Editorial (français) – L'adaptation pédagogique face aux discours dominants de l'ableisme

C'est un numéro exceptionnel que j'ai l'honneur et plaisir de proposer aujourd'hui à tous les lecteurs de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, à ceux qui nous sont fidèles depuis parfois de nombreuses années, et que je remercie très vivement de l'intérêt

qu'ils portent à notre publication, mais aussi à tous ceux que cet ouvrage veut rencontrer en France et dans le monde.

Exceptionnel à trois titres, d'abord parce qu'il fait écho à un évènement scientifique international de premier plan, qui s'est déroulé à Paris en juillet 2011, le 18^{ème} congrès international de l'IFAPA (*International Federation of Adapted Physical Activity*), initialement prévu en Nouvelle-Zélande, mais organisé en juillet 2011 à Paris, avec le concours de l'INS HEA, du fait du tremblement de terre de Christchurch au mois de février précédent. En second lieu parce que cet ouvrage s'attache à des questions et à des enjeux essentiels pour les activités physiques adaptées, mais dont la portée va bien au-delà et concerne plus largement la conception du handicap et de l'inclusion, dans la perspective d'une approche respectueuse des capacités de *tous* les jeunes. Enfin, parce qu'il s'agit d'un numéro bilingue, en français et en anglais, dont le contenu sera ainsi plus facilement accessible à tous les chercheurs, praticiens et étudiants, notamment dans les pays dont les auteurs sont originaires.

C'est à deux mots clés que je voudrais maintenant m'intéresser : le mot *adapté* et le mot *différence*. La signification que leur donnent les acteurs de terrain détermine en effet ce qu'ils peuvent penser et faire avec les personnes handicapées. Claudine Sherrill⁴⁹⁷ a déclaré en 1981 que « *toute bonne éducation physique est une éducation physique adaptée* » et, dans le même esprit, Marcel Bouffard, dans ce numéro, avance que « *toute bonne activité physique est une activité physique adaptée* ». Une telle affirmation conduit à penser qu'il n'est pas possible de tirer argument de la nécessité de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves handicapés pour justifier leur scolarisation hors du milieu ordinaire. Ainsi devrions-nous réfléchir sur les conséquences, en termes de limitation d'expériences sociales, d'un placement dans des structures spécialisées sur le potentiel des jeunes handicapés. A nouveau se pose la question du caractère stigmatisant du label *spécial*. Si la meilleure façon d'enseigner à *tous* les élèves est de le faire en s'adaptant à chacun d'entre eux, nous ne devrions plus avoir besoin de recourir à une pédagogie spéciale. Le second mot sur lequel je souhaite réfléchir est celui de *différence*. Aux yeux de Lisette Burrows⁴⁹⁸, il nous faut « *nous pencher sur les mots que nous utilisons couramment et nous demander quels*

⁴⁹⁷ Sherrill, C. (1981). *Adapted physical education and recreation: a multidisciplinary approach* (2nd ed.), Dubuque, IA: Wm. C. Brown Company Publishers, p. 3.

⁴⁹⁸ Dans ce numéro : « De la théorie à la pratique : APA et poststructuralisme ».

effets ils produisent », car ces mots familiers dont nous usons sans y penser « *déterminent la réalité des choses* ». Le problème n'est pas seulement ici d'éviter d'assimiler la *différence* à l'*infériorité*, ce à quoi souscrivent de nombreux professionnels, mais de savoir comment leurs actions, leurs comportements et leurs visions du monde peuvent évoluer vers une autre manière de vivre et de penser la *différence* de façon à ce que, comme le disent Carla Filomena Silva et David Howe, « *les interventions cessent de se donner pour but de corriger la différence ou de régler le problème de l'écart à la norme, ce qui implique qu'on considère en définitive cet écart comme inacceptable et les personnes concernées comme inadaptées* ». ⁴⁹⁹

Je forme le vœu que cet ouvrage soit un levier efficace pour contribuer à changer la réalité des pratiques en matière d'adaptation pédagogique, parce qu'il aura permis de mettre en lumière les discours dominants (discours sur les capacités, sur la féminité et la beauté, sur la virilité et le sport...) qui traversent le domaine des activités physiques adaptées et qui ont partie liée avec l'idéologie omniprésente de l'*ableisme*, source principale des préjugés sociaux quant au handicap.

Editorial (anglais)

Here is an exceptional issue I have the honour and the pleasure to deliver to all the readers of *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, those who have been regular readers for many years whom I want to thank very warmly for the full attention they always gave our journal, as long as those this book wants to meet with throughout the world.

Exceptional issue for three reasons: first, because of its link with the international scientific meeting, which took place in Paris in July 2011, with the cooperation of the INS HEA, that is to say the 18th International Congress of the IFAPA (*International Federation of Adapted Physical Activity*), which was initially scheduled to be held in New Zealand, but unfortunately could not due to the earthquake in Christchurch in February. Secondly, because this book addresses crucial issues and challenges in the Adapted Physical Activity field, which are meaningful not only in the scope Adapted Physical Education. They bring a much broader

⁴⁹⁹ Dans ce numéro : « Qu'apporte aux APA une approche par le développement humain et les capacités ? »

approach concerning understandings about disability, about “inclusion” and about respecting the diverse capacities of *all* young people. Finally, because it is published in two languages, French and English, so that its contents will easily be accessible to all researchers, practitioners and students especially in all the countries where the authors come from.

I want to focus now on two words, the word “*adapted*” and the word “*difference*”, as the meanings stakeholders attribute to these words shape what can actually be thought and done with disabled persons. It has been stated by Claudine Sherrill in 1981 that “*all good physical education is adapted physical education*”⁵⁰⁰ and, in a similar way, Marcel Bouffard, in this book, argues that “*all good physical activity is adapted physical activity*”. Such a statement suggests that one cannot draw on meeting educational needs of students with disabilities as a justification for removing them from regular schooling. Thereby we should reflect on the impact on young disabled individuals’ potential of placing them in segregated settings with the subsequent lack of diversity of experiences. Again, the question is to what extent is the nature of the ‘special’ label oppressive. While the best way to teach *all* students is an adapted way, we should not need any more “*special*” approach. The second word I want to reflect on is “*difference*”. According to Lisette Burrows⁵⁰¹, we have to “*interrogate some of the language in circulation currently and ask questions about what work this language does*” as the familiar words we use without thinking about them “*shape reality*”. The problem is not only to avoid “*difference*” being synonymous with “*inferiority*”, which many professionals agree on. The challenge is how their thoughts, actions, behaviours, and world views can change to thinking differently about “*difference*”, so that, as Carla Filomena Silva and David Howe say, “*interventions will not continue to be designed to “correct” and “solve” the “difference problem” ultimately reinforcing these deviations from the norm as unacceptable and the people who exhibit them as inadequate*”⁵⁰².

I wish this book will be a powerful tool to change reality and practice in the adapted education fields by enhancing the consciousness and the understandings of the influence of dominant discourses (discourses of ‘*ability*’, discourses of femininity and beauty, discourses

⁵⁰⁰ Sherrill, C. (1981). *Adapted physical education and recreation: a multidisciplinary approach* (2nd ed.), Dubuque, IA: Wm. C. Brown Company Publishers, p. 3.

⁵⁰¹ In this book: *Post-cards from theory to practice : Poststructuralism meets Adapted Physical Activity - a fit?*

⁵⁰² In this book: *Human development and capabilities approach: Does APA need it?*

of masculinity link to sport...) which are embedded in the ideology of 'ableism' the pervasiveness of which contributes to social prejudices.

Présentation du dossier (français)

Cet ouvrage est issu du 18^{ème} symposium international en Activité physique adaptée qui s'est tenu à Paris en Juillet 2011. Tous les deux ans, la Fédération internationale en activité physique adaptée (IFAPA) organise un symposium international qui offre un cadre exceptionnel d'échanges entre des professionnels, chercheurs, étudiants, parents, associations du monde entier œuvrant dans le champ des Activités physiques adaptées. Ce congrès a réuni plus de 300 participants provenant de 52 pays de toutes les régions du monde. La thématique retenue souligne une préoccupation majeure à l'heure actuelle au niveau international : **traduire les résultats de la recherche dans la pratique.**

Depuis la naissance du concept d'Activité physique adaptée en 1973 au Canada sous l'égide de Clermont Simard, nombre de recherches ont émergé, créant un nouveau champ disciplinaire et pluridisciplinaire visant à mesurer l'impact au niveau micro et macro social des politiques et des pratiques liées à l'Activité Physique Adaptée (APA). Il s'agissait de lier la théorie à la pratique ou plus exactement d'établir une dialectique entre la recherche universitaire et ses applications sur les divers terrains d'intervention. Cette dialectique, pour être opérante, doit se réaliser en prenant en compte les besoins, les réalisations et problématiques du terrain et en nourrissant la recherche des préoccupations et questionnements des professionnels. Ainsi nombre de recherches sont réalisées à partir de problématiques exprimées par le terrain et permettent de mettre en relation les professionnels et les chercheurs. C'est dans cette dialectique entre recherche et pratique que se situe cet ouvrage dont les contributions montrent en quoi la recherche a toute sa place et légitimité pour éclairer et améliorer les pratiques, et en quoi les pratiques peuvent nourrir la recherche.

Il s'avère que la recherche s'est parfois éloignée des préoccupations des acteurs de terrain, ou que les résultats, quelque prometteurs qu'ils soient, ne se traduisent pas toujours dans les pratiques. A l'heure actuelle où le domaine de l'APA, tout en s'étant diversifié, a obtenu

une reconnaissance internationale certaine pour ses apports en terme de santé, de socialisation ou de cohésion sociale, de développement personnel, il est nécessaire de s'interroger sur la pertinence des pratiques, sur la dissémination des résultats de la recherche, voire sur son objet même. La nécessité de conduire des évaluations des programmes, des structures et politiques est mise en avant à tous niveaux. Qu'apporte la pratique d'APA aux personnes, aux collectivités, aux institutions ? Comment développer partout dans le monde des opportunités pour tous ? Quels sont les acteurs clés ?

L'APA est un concept qui englobe l'ensemble des activités, services, structures et stratégies visant la participation sociale et le développement des personnes à besoins particuliers par l'entremise des activités physiques et/ou sportives. C'est un domaine d'expertise interdisciplinaire / multidisciplinaire, incluant la rééducation et la thérapie, l'éducation physique et sportive, les loisirs et les activités récréatives et le sport de compétition à tous les niveaux. L'APA est une discipline à part entière qui possède son propre objet, situé au croisement de multiples champs de connaissances et au centre d'un processus de productions scientifiques. Cette conception à la fois pluridisciplinaire et spécifique de l'APA s'accompagne d'une philosophie, d'une éthique humaniste, se concrétisant par des démarches et des programmes qui s'appuient sur les droits de l'Homme, en vue de promouvoir les parcours de vie et le devenir des personnes handicapées. Un tel projet s'inscrit pleinement dans les principes fondateurs de la Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées qui sont de « *Promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque* ».

Ainsi, les objectifs que se sont assignés tous les pays ayant signé puis ratifié la convention sont-ils très ambitieux. Ils impliquent la non-discrimination, la participation pleine et effective dans la sphère sociale, l'inclusion, le respect des différences, l'égalité des chances, l'accessibilité et la reconnaissance des capacités évolutives des personnes en situation de handicap. Les questions éthiques fondamentales qui sont ici en jeu ont leur place au cœur de toute pratique, de toute politique.

L'article essentiel de cette convention au regard de l'APA est le 30^{ème}, qui affirme le droit de « **participer à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports** », et qui met en avant l'accessibilité et l'inclusion des personnes handicapées. L'idée nouvelle et majeure est que

toutes les activités doivent inclure **la participation** des personnes handicapées : **'Nothing about us without us'**.⁵⁰³ L'approche éthique s'impose ici encore : il s'agit d'offrir les mêmes chances et choix à tous, ce qui revient à mettre la question de **l'équité** au premier plan. Il s'agit de rendre accessibles les pratiques et d'améliorer la participation sociale des personnes en situation de handicap, ce qui renvoie à l'exercice d'une **citoyenneté** pleine et entière. Enfin il est essentiel de les inclure dans les mécanismes de décision les concernant, ce qui relève du **respect des droits de l'homme** et de **l'autodétermination**.

Les auteurs qui ont contribué à cet ouvrage s'inscrivent dans ces perspectives. L'accessibilité pédagogique et sociale les rassemble. Les questions éthiques, lorsqu'elles ne sont pas au premier plan, sont toujours sous-jacentes à leurs préoccupations. Quant à la diversité des approches, elle n'est pas seulement liée à l'origine géographique des auteurs, mais reflète plus encore la richesse et la diversité de l'APA dans le monde.

Les propos de **Lisette Burrows**, de Nouvelle-Zélande, préfigurent l'ensemble des problématiques développées par les auteurs ayant contribué à cet ouvrage. Elle pose les questions essentielles sur la place des personnes en situation de handicap, sur le rôle des enseignants/entraîneurs et des proches. Elle montre notamment que les « *recettes expertes* » n'ont pas de sens et que les enseignants, les entraîneurs et les bénévoles doivent se les approprier et les traduire dans la pratique en les conjuguant avec leurs qualités humaines. Elle questionne la propension de l'éducation physique à maintenir des hiérarchies fondées sur les *capacités*, alors même que les sociétés humaines ont besoin d'une grande variété de talents. Pourquoi privilégier un nombre si restreint d'activités et notamment les jeux de ballon et la course qui laissent tant de jeunes sur le côté ? La théorie sociale poststructurale est convoquée pour répondre à ces questions, car elle apporte un cadre pour identifier les discours dominants qui traversent et structurent les pratiques d'activités physiques adaptées.

Dans la lignée des préoccupations de Lisette Burrows, **Donna Goodwin** et **Øyvind F. Standalcan** s'interrogent sur la pertinence et la portée des recherches menées dans le champ de l'APA, plus précisément sur le rôle qu'elles peuvent jouer pour nous aider à comprendre les problématiques éthiques liées à la pratique. Les auteurs commencent par

⁵⁰³ Cette expression peut se traduire en français par « *rien ne doit être fait pour nous sans nous* », l'idée est que toute politique, tout projet visant des personnes handicapées doit s'élaborer, se construire avec elles.

montrer que la confrontation des « *histoires* », constitutives des connaissances pratiques, aux principes éthiques contribue à améliorer au plan moral notre savoir et les actions qu'il détermine et par suite à réduire les risques de *dommages éducatifs spéciaux*. Ils s'appuient ensuite sur l'éthique appliquée, qui comporte deux dimensions, l'une ascendante et l'autre descendante, pour identifier les conditions d'un équilibre réfléchi entre les principes éthiques et les expériences empiriques, dont la réalisation est un enjeu pour les chercheurs comme pour les professionnels. Dans cette optique, est enfin soulignée l'intérêt d'une éthique relationnelle (à savoir le respect mutuel, l'interaction engagée, la création d'un environnement caractérisé par la liberté et le choix).

Carla Silva et David Howe insistent eux aussi de leur côté sur l'importance d'inscrire l'activité physique adaptée dans un cadre éthique, tout en adoptant un autre point de vue : celui de *l'approche par le développement humain et les capacités*. Ils y voient un levier essentiel pour transcender les représentations en vigueur dans les APA et notamment pour bousculer la *signification* sociale de la *différence*, si souvent interprétée collectivement comme intrinsèquement négative et défectologique. Ils notent qu'un code éthique disciplinaire de la pratique serait indispensable aux décisions prises sur le terrain. *L'approche par les capacités* porte, d'abord et avant tout, sur les personnes et leur liberté de vivre la vie qu'ils choisissent. Cette démarche incite à agir non seulement auprès des personnes en situation de handicap dans le cadre de pratiques d'APA, mais aussi sur le plan politique, économique et social de manière à garantir à chacun toutes les opportunités de choix de vie.

Gilles Lecocq nous invite à réfléchir sur l'inclusion des personnes en situation de handicap dans le domaine des activités physiques et sportives, du point de vue des enseignants. De nouvelles problématiques émergent en effet pour les professionnels. Le sentiment d'insécurité est palpable et la notion des compétences professionnelles remise en cause (comment faire face à la complexité des paramètres à gérer ? Comment permettre les progrès de tous les élèves ?). L'auteur identifie quatre composantes fondamentales à l'inclusion dans les pratiques physiques et sportives : l'empathie, la résilience, le soin (*care*) et la réalisation de soi (*empowerment*). Il estime que les sessions de formation des intervenants doivent leur permettre de prendre du recul et d'échanger sur leurs pratiques à partir de trois postures inclusives :

- concevoir l'acte d'enseigner comme une acceptation de l'inconnu ;

- mettre ne avant l'approche centrée sur la personne ;
- prendre en compte ce que disent les personnes *vulnérables* à leurs enseignants.

Peter Downs participe depuis de nombreuses années au développement de programmes d'APA en Océanie et a élaboré nombre d'outils pédagogiques à l'attention des enseignants et des entraîneurs. Il examine les environnements et les personnes qui créent des opportunités d'activités physiques pour les personnes handicapées, notamment dans un contexte inclusif. Il propose une typologie des acteurs : en premier lieu les *connecteurs*, qui rassemblent les protagonistes et permettent l'émergence et l'aboutissement de projets communs. En second lieu les *Mavens* (dont l'origine du terme vient du yiddish et veut dire *qui accumule les connaissances*), sur lesquels les *connecteurs* peuvent s'appuyer pour répondre à leurs questionnements. Enfin les *vendeurs*, capables de persuasion et étroitement liés à la dissémination des bonnes pratiques. Peter Downs nous montre comment l'action commune des *Connecteurs, Mavens et Vendeurs* s'inscrit dans un modèle unitaire de l'opportunité, qui prend également en compte les caractéristiques des pratiques et des lieux inclusifs.

Marcel Bouffard, rédacteur en chef de la revue APAQ⁵⁰⁴, s'intéresse aux recherches et pratiques menées dans le domaine de l'APA. Il présente une démarche qui permet aux professionnels de prendre en compte les *meilleures* données de recherche pour guider leur pratique. La question majeure est de savoir comment les résultats de la recherche sont utilisés et traduits dans les pratiques afin de les améliorer. Il faut aujourd'hui justifier le bien-fondé des pratiques et en évaluer les effets, pour des raisons professionnelles, financières et éthiques. La question est celle des méthodes utilisées pour mener les évaluations des pratiques, sachant que les méthodes influencent la plausibilité des résultats. Ainsi les recherches cliniques (études de cas) ont-elles toute leur place et complètent les recherches expérimentales. Dans le domaine de l'APA, la pratique est souvent guidée par la philosophie de l'individu qui implique que les programmes soient adaptés à chacun des participants. Cela suppose que les personnes handicapées prennent part aux processus décisionnels et puissent exprimer leurs choix.

⁵⁰⁴ *Adapted Physical Activity Quarterly*, revue scientifique de l'IFAPA.

Martin E. Block, Aija Klavina, et Shayke Hutzler se penchent depuis des années sur la problématique de l'inclusion des personnes en situation de handicap. Ils décrivent ici les stratégies particulières et les outils spécifiques qui peuvent être mis en œuvre pour évaluer l'impact de programmes inclusifs. Ils présentent notamment les résultats d'une recherche visant à mesurer le « *sentiment de compétence* » des professeurs d'éducation physique vis-à-vis de l'inclusion en EPS d'élèves handicapés. L'échelle intitulée *Échelle d'auto-efficacité pour le handicap des professeurs d'éducation physique* (AE-H-PEP) a été appliquée à de jeunes professeurs d'éducation physique en formation aux Etats-Unis. Cet outil a permis de vérifier que le sentiment de compétence des professionnels est étroitement lié aux formations théoriques et pratiques reçues.

C'est une étude de cas concernant un élève déficient moteur soutenu par des pairs tuteurs de sa classe lors de séances d'EPS dans une école primaire brésilienne qui est présentée par **Marli Nabeiro**. Elle insiste sur l'importance de l'accompagnement et de la formation des élèves tuteurs. Le renforcement de cette formation apparaît en effet comme la condition du développement de l'autonomie des élèves handicapés tutorés. Il s'agit principalement d'apprendre à ne pas imposer son aide et à accepter d'attendre que l'élève tutoré en fasse la demande pour la lui apporter, afin de lui laisser un maximum d'autonomie.

Lauren Lieberman travaille depuis des années dans le domaine de l'APA. Elle a développé des activités innovantes impliquant la nécessaire créativité des professionnels. Elle a publié de nombreux ouvrages pédagogiques où la notion d'adaptation (du matériel, des règles, de l'environnement, etc.) permet la participation et la réussite des personnes en situation de handicap dans les activités physiques et sportives. Outre ses contributions pédagogiques dans le cadre de l'EPS, Lauren s'est attachée à proposer des activités extra-scolaires, notamment des camps d'été pour des enfants handicapés. Elle met en lumière l'intérêt des activités proposées pour les jeunes déficients visuels d'une part et l'impact sur les stratégies pédagogiques des enseignants d'autre part. Le nom donné à ces camps de vacances est révélateur : « *Camp Abilities* » où il est question de développer les aptitudes, capacités des jeunes et des encadrants.

Anne-Mette Bredhal nous expose son histoire singulière dont le film primé lors du 18^{ème} ISAPA fait écho. Suite à une maladie évolutive, Anne-Mette a perdu la vue à 20 ans. Lorsqu'elle pratiquait l'EPS dans son enfance, elle était en difficulté, malhabile. Elle n'avait

alors pas conscience que ses difficultés étaient liées pour grande part à ses capacités visuelles amoindries. C'est bien après avoir perdu la vue qu'elle s'est mise à pratiquer des activités sportives, grâce à des rencontres opportunes. Elle est devenue multiple championne paralympique de biathlon. Elle a poursuivi son parcours universitaire jusqu'à obtenir un doctorat en sociologie. Ce témoignage exceptionnel nous interroge sur les parcours de vie des personnes en situation de handicap. Qu'en est-il de leurs choix de vie, de leur place sociale, de leur devenir ? Anne-Mette ne cache pas les difficultés rencontrées dans le cadre de sa vie quotidienne, de ses études, de son parcours sportif. Elle a été confrontée à de nombreux obstacles qu'elle a su surmonter avec ténacité. Anne-Mette se bat pour que davantage de personnes en situation de handicap s'engagent dans la recherche. Nous retrouvons ici une illustration du fameux « *Nothing about us without us* » de la Convention internationale des droits des personnes handicapées. En tant qu'*experte de l'intérieur*, ses idées et questionnements prennent une saveur particulière.

Charles Saez, éducateur sportif, travaille depuis longtemps auprès de jeunes déficients intellectuels au sein d'un institut médico-éducatif. Il a développé au sein de l'ARESSIF⁵⁰⁵ de multiples activités comme le *jeu au flag* dont la particularité, outre sa simplicité de mise en œuvre, est de permettre à chacun de prendre du plaisir et de réussir. Cette activité offre un contexte inclusif dans lequel petits et grands, garçons et filles - quelque soient leurs capacités - peuvent jouer et réussir ensemble. Il souhaite que ce nouveau sport soit développé au niveau international tant ses valeurs pédagogiques, sociales et éthiques sont aujourd'hui confirmées.

Fanny Thourot a étudié l'impact de la médiation animale lors de parcours moteurs auprès d'enfants avec autisme. Son hypothèse principale était que la présence et la participation de chiens lors de séances d'activités physiques pouvait leur permettre d'amorcer et de développer des interactions sociales. Les résultats de son programme suggèrent que cette nouvelle approche éducative s'avère pertinente, amenant une augmentation tangible des interactions sociales, de la communication verbale et non verbale de ces enfants. Au-delà de l'originalité de son programme, Fanny Thourot a travaillé avec différents professionnels dans le but d'évaluer l'impact de son programme. Elle s'est ainsi inscrite dans la démarche prônée

⁵⁰⁵ Aressif : Association pour le regroupement des établissements spécialisés pour le sport d'Ile de France.

par Marcel Bouffard donnant tout son sens à la recherche et débouchant sur des perspectives pédagogiques novatrices.

Shen Ruling a mis en place, en partenariat avec l'université de Nanjing en Chine, une pratique de Tai Chi Chuan adaptée et elle en décrit l'effet positif sur la santé, les capacités motrices et l'estime de soi de jeunes et d'adultes handicapés. Cette activité s'est développée grâce aux différents programmes mis en œuvre et évalués, qui ont convaincu les décideurs de son bien-fondé. Ici l'impact des recherches sur les effets de programmes d'APA prend tout son sens. La vidéo montre comment des enfants déficients auditifs et déficients intellectuels prennent par cette activité confiance en eux et éprouvent du plaisir.

Ken Black dont l'article conclut cet ouvrage a conduit nombre de programmes d'APA inclusifs, en Angleterre, dans des pays en développement et au sein de communautés ayant subi des catastrophes humanitaires. Il souligne l'intérêt de travailler avec les acteurs locaux pour créer des activités inclusives en utilisant du matériel facilement accessible moyennant de l'imagination et de la créativité. Il partage avec Lauren Lieberman la conviction que l'existence d'infrastructures ou de matériels spécifiques n'est pas nécessairement requise pour mettre en place des activités physiques adaptées. Il questionne les gouvernements et fédérations sur la place accordée aux sports traditionnels, mettant en avant l'intérêt de développer d'autres formes de pratique pour permettre la participation de *tous*, sans restrictions liées au contexte socio-économique, politique ou géographique. Il ouvre des perspectives sur l'impact social de telles pratiques, notamment pour des organismes nationaux et internationaux en termes de conception de programmes de promotion de la paix et de développement local, régional et global dans le domaine de l'APA.

Introduction (anglais)

This book is linked to the 18th International Symposium on Adapted Physical Activity held in Paris in July 2011. Every even years, the International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA) organizes an international symposium which provides a unique exchange between professionals, researchers, students, parents, organizations around the world working in the field of Adapted Physical Activity. The conference brought together over 300 participants

from 52 countries across the world. The main theme highlights a major concern at an international level: **translating research results into practice.**

Since the birth of the concept of Adapted Physical Activity in Canada in 1973 by Clermont Simard, many researches have emerged, creating a new disciplinary and multidisciplinary field aiming at measuring the impact at the micro and macro social policies and practices related to Adapted Physical Activity (APA). The purpose of ISAPA was to link theory to practice or rather to establish links between academic research and its applications in various fields of intervention. This dialectic, to be operative, must be achieved by taking into account the needs, achievements and problems of the practitioners in the scope of research on the one hand and by translating the research outcomes into practice. Many researches are conducted from issues raised by practice and enable to connect professionals and researchers. It is within this dialectic between research and practice that this book is situated, whose contributions show how research has its place and legitimacy to inform and improve practices, and how practices can foster research.

It seems that research concerns are sometimes far away from those of practitioners, or that the results of the researches, whereas promising, are not always translated into practice. Today the scope of APA, while being diversified, has gained a real international recognition for its contributions in terms of health, socialization, social cohesion, and personal development. It is necessary to examine the appropriateness of practices and the dissemination of research findings. The need to assess the impacts of programs and policies is emphasized at all levels. What is the impact of APA programs on individuals, communities, institutions? How can we develop worldwide opportunities for all? Who are the key actors?

APA is a concept that encompasses all activities, services, structures and strategies focusing on the social participation and development of people with special needs through physical activity and / or sports. This is an area of interdisciplinary / multidisciplinary expertise, including rehabilitation and therapy, physical education and sport, leisure and recreation, and competitive sport at all levels. APA is a scientific discipline with its own object lightened by multiple fields of knowledge. This conception of APA is accompanied by a philosophy and, a humanist ethics. Thus, the approaches and programs not only focus on human rights but more on the idea of Man and his future. This is fully consistent with the founding principles of the UN Convention on the Rights of Persons with disabilities who are: "To promote,

protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by persons with disabilities and to promote respect for their inherent dignity."

Thus, the goals that must be followed by all countries that have signed and ratified the Convention are ambitious. It is about non-discrimination, full and effective participation in the social sphere, inclusion, respect for differences, equality of opportunity, accessibility and recognition of the evolving capacities of persons with disabilities. These are major ethical goals to guide any practice any policy. In our area, the key article is the 30th which promotes the right to "participate in cultural life, recreation, leisure and sport".

This highlights the issue of accessibility and inclusion of people with disabilities. Beyond these concepts, a new idea is advocated : all activities must include the participation of disabled people: '*Nothing about us without us*'. This means to give the same opportunities and choices to all, which brings to the fore the issue of equity. This highlights the issue of accessibility and inclusion of people with disabilities. Beyond these concepts, a new idea is advocated : all activities must include the participation of disabled people: '*Nothing about us without us*'. This means to give the same opportunities and choices to all, which brings to the fore the issue of equity. It also promotes accessibility and the social participation of persons with disabilities, then asserting a claim to full citizenship. Finally including them in decision-making processes concerning their lives is consistent with the respect for human rights and empowerment.

The authors who contributed to this book share the same perspectives on social and educative accessibility. The underlying ethical issues remain central to their concerns. The diversity of approaches is not only linked to their geographical origin but further reflects the richness and diversity of APA in the world.

Lisette Burrows from New Zealand herald the ideas developed by the other contributors. She raises key questions about the place of persons with disabilities, the role of teachers / coaches and families. The issue of training and coaching professionals is examined. Lisette Burrows shows that "experts recipes" have no meaning and that the teachers, coaches and volunteers must appropriate and translate them into practice, combining them with their human qualities.

While human communities need a diversity of abilities, she reflects on teachers' investments in maintaining hierarchies of 'ability' in Physical Education. Why do teachers and coaches privilege very few activities, particularly ball games and running that leave so many young people out in the cold? Poststructural social theory is called to answer these questions, as it provides a framework for identifying the dominant discourses which have an impact on the adapted physical activities.

Following Lisette Burrows's ideas, **Donna Goodwin** and **Øyvind F. Standalcan** question the relevance and scope of researches in the field of APA, specifically the role they can play in helping us to understand the ethical issues related to practice. The authors begin by showing that the confrontation of "counterstories", practical knowledge and ethical principles can improve our actions and reduce the risks of "bad practices". They rely on applied ethics, which include top-down and bottom-up approaches, to identify the conditions for a good balance between ethical principles and empirical experience, whose realization is a challenge for researchers and professionals. From this perspective is stressed the importance of the *relational ethics* (namely mutual respect, engaged interaction, creating an environment of freedom and choice).

Carla Silva and **David Howe** also insist on the importance to include physical activity in an ethical framework, while adopting a different perspective: that of the *Human development and capabilities approach*. They consider that it can be used as a powerful tool to transcend the representations within APA circles. It can also challenge the social meaning of "difference, so often interpreted collectively as inherently negative. They note that a disciplinary ethical code of practice would be crucial to ground decisions. The capability approach concerns people and their freedom to live the life they choose. This vision requires not only to work with persons with a disability in the scope of APA programs but also at a political, economic and social level to ensure equal opportunities for all.

Gilles Lecocq invites us to analyze the inclusion of persons with disabilities in the scope of sport and physical activity, from the perspective of teachers. New challenges emerge for professionals. The feeling of insecurity is tangible and the professional abilities questioned (how to deal with the complexity of parameters to take into account? How is it possible to favor all students' progress?). The author identifies four basic components concerning inclusion in APA: empathy, resilience, care and empowerment. He believes that training

sessions for teachers and coaches enable them to stand back and discuss about their practices, from three inclusive postures:

- Conceive the act of teaching as an acceptance of the *unknown*;
- Focus on a person-centered approach;
- Take into account what vulnerable people say to their teachers.

Peter Downs has been developing for many years programs of APA in Oceania as well as many teaching tools for teachers and coaches. He examines environments and persons that create opportunities for physical activity for people with disabilities, particularly in an inclusive context. He proposes a typology of these actors: first the *Connectors*, who bring people together and allow the emergence and the realization of common projects. Secondly the *Mavens* (this term comes from the Yiddish and means *who accumulates knowledge*) with a strong knowledge and experience and who will be able to answer to the connectors' questions. Finally the *Salesmen* who is able to persuade others to do things they previously wouldn't. They are closely related to the dissemination of good practice. Peter Downs shows how the joint action of Connectors, Mavens and Salesman can create opportunities in sport and physical activities for persons with a disability, especially in the scope of inclusive settings.

Marcel Bouffard, associate editor of the journal APAQ⁵⁰⁶, is interested in research and practice conducted in the field of APA. He presents an approach that allows professionals to take into account the best research to guide their practice. His question concerns the choice of methods used to conduct assessments of practices, knowing that the methods affect the plausibility of the results.

We must nowadays justify the appropriateness of practices and assess the effects on business, financial and ethical. Thus clinical research (e.g. case studies) have their place and complete experimental research. In the domain of APA the practice is often guided by a philosophy of individuality meaning that programs are tailored to each participant. This also implies that disabled people participate in decision-making and express their choice.

Martin E. Block, Aija Klavina, and Shayke Hutzler have been working for many years on inclusion of persons with disabilities in APA. They describe specific strategies and tools that

⁵⁰⁶ Adapted Physical Activity Quarterly

can be implemented to assess the impact of inclusive programs. They present the results of a research measuring the "perceived competence" of physical education teachers towards the inclusion of disabled pupils in PE. The scale labelled The Situational-Specific Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards disability (SE-PETE-D) was applied to young physical education teachers from the United States. This research show that the sense of professional competence is closely related to the theoretical and practical trainings received.

This is a case study about a student with physical disability supported by peer tutors during PE sessions in a Brazilian primary school which is presented by Marli Nabeiro. She stresses the importance of coaching and training student tutors. The reinforcement of this training is indeed seen as the precondition for the development of the autonomy of the students with a disability tutored. They need to learn not to impose their help and to accept to wait for the tutored student's request to favor his autonomy and self-esteem.

Lauren Lieberman has worked for years in the field of APA. She has developed innovative activities involving the creativity of the professionals. She has published numerous books on education where the concept of adaptation (equipment, rules, environment, etc..) allows a successful participation of persons with disabilities in sport and physical activity. In addition to her teaching contributions, Lauren has worked to provide extra-curricular activities, including summer camps for disabled children. She highlights the interest of the activities for young visually impaired on the one hand and the impact on teaching strategies for teachers on the other. The name given to these camps is revealing: "Camp Abilities" which aims are to develop abilities of children and professionals.

Anne-Mette Bredhal exposes her extraordinary story whose film was awarded during the 18th ISAPA. Anne-Mette lost her sight due to a progressive disease when she was 20. During the PE sessions she practiced when she was young, she was feeling uncomfortable and clumsy. She did not realize then that her difficulties were related to her diminished visual capabilities. After she lost her eyesight, she began to practice sports thanks to relatives and friends. She became a multiple Paralympic champion in biathlon. She pursued her university studies and obtained a doctorate in sociology. This exceptional testimony questions the life-stories of persons with disabilities. What about their choices, their social position, their future? Anne-Mette does not hide the difficulties that she encountered in the scope of her

daily life, her studies, and her sport career. She has faced many obstacles she has overcome with tenacity. Anne-Mette struggles to convince more students with disabilities to become researchers. Here we find an illustration of the famous "Nothing about us without us" of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. As an expert from the inside, her ideas and questionings take a special flavor.

Charles Saez, sports instructor, has been working for a long time with children with intellectual disability in a special school. He has developed within the ARESSIF⁵⁰⁷ multiple activities such as playing flag-rugby which, besides its simplicity, enables everyone to have fun and to succeed. This activity provides an inclusive environment in which young and old, boys and girls – whatever the abilities - can play together. He hopes that this new sport will be developed at the international level as its pedagogical values, social and ethical issues are now confirmed.

Fanny Thourot studied the impact of a program using animal as mediation during APA sessions with children with autism. Her hypothesis was that the presence and participation of dogs during physical activity sessions could enable them to initiate and develop social interactions. Beyond the originality of its program, Fanny Thourot worked with various professionals in order to assess the impact of its program. The results suggest that this new educational approach is relevant, leading to a tangible increase in social interaction, verbal and nonverbal communication of the children. This approach is an illustration of Marcel Bouffard's recommendations. It is an example of Evidence Based Practice which can lead to innovative educational opportunities.

Shen Ruling, Satoru Okagawa and Gao Frenghua have established, in partnership with Nanjing University in China, a adapted practice of Tai Chi Chuan. They describe the positive effects on health, physical abilities and self-esteem of children and adults with disabilities. This activity was developed through various programs implemented and evaluated, which convinced the politicians of its merits. This activity has been spread all around China. In this case, the impact of research on the effects of APA programs makes sense. The video shows how deaf children and others with intellectual disability practice this activity, become more self-confident and experience pleasure.

⁵⁰⁷ARESSIF : Association of PE teachers working in Special schools in the Ile-de-France

Ken Black, whose article concludes this book, has led many inclusive programs in APA in England, in developing countries and in the scope of post-disaster interventions. He emphasizes the importance of working with local actors to create inclusive activities, using easily accessible materials thanks to imagination and creativity. He shares with Lauren Lieberman the idea that the use of specific facilities or equipment is not necessarily required to implement appropriate physical activities. He questions governments and federations on the importance of traditional sports, highlighting the interest to develop other forms of practice to enable participation of everyone without barriers related to the socio-economic, political or geographical context. He shows the social impact of such practices which can be a good tool for national and international organizations. He gives advices in terms of designing APA programs which aims are to promote peace and development.

EDITORIAL 60 – L’IMPASSE DE L’INTEGRABILITE

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation, dossier « L’autisme, une grande cause scolaire » dirigé par Ghislain Magerotte (Université de Mons - Belgique) et Christine Philip (INS HEA)

N° 60, janvier 2013, p. 5-6.

Bienvenue au collègue Aymeric⁵⁰⁸, bienvenue dans un système éducatif que la loi du 11 février 2005⁵⁰⁹ a orienté vers la scolarisation de tous les élèves, sans discrimination, et qui, depuis 2009, a fait officiellement le choix de *l’inclusion scolaire*, par la création des classes (Clis⁵¹⁰) et des unités (Ulis⁵¹¹) « *pour l’inclusion scolaire* ». Que ton accueil dans le second degré de l’enseignement soit emblématique, toi l’adolescent avec autisme - dont on était

⁵⁰⁸ *Aymeric, élève autiste au collège - Vers une formation professionnelle*, DVD réalisé par C. Philip, éd. de l’INS HEA, 2012.

⁵⁰⁹ Loi 2005-102 pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

⁵¹⁰ Circulaire 2009-087 du 17 juillet 2009.

⁵¹¹ Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010.

naguère si convaincu que tu n'avais pas ta place à l'école, mais bien plutôt à l'hôpital – du choix effectué et de l'évolution engagée aujourd'hui vers une école et une société *inclusives*.

Comment atteindre ce but ? Tout d'abord en se défiant de la croyance simpliste qu'il suffirait de décréter l'inclusion sociale pour qu'elle advienne, tant il est vrai que les droits nouveaux se conquièrent sur le terrain des idées reçues plutôt qu'ils ne s'instituent, et que l'arme de cette conquête est l'analyse lucide, la pensée critique, l'exigence éthique portée par une parole forte et vivante : *La société inclusive, parlons-en !* nous propose Charles Gardou⁵¹² dans son dernier ouvrage. Parlons ici de l'école, où l'élève handicapé n'a longtemps été que *toléré* et où son accueil de plein droit reste encore souvent à l'heure actuelle soumis à l'existence d'un accompagnement humain et à la dure négociation du temps de scolarisation. Un parent en témoigne⁵¹³ : « *A trois ans, Julien a été scolarisé (...) six heures pour 12 heures de notification d'AVS : "C'est déjà bien qu'on le prenne six heures par semaine" disait la directrice lors des réunions d'équipe de suivi de la scolarisation (...) Son AVS, payée 12 h/semaine par l'EN, rentrait chez elle après avoir fait ses 6 h avec Julien* ».

Pour sortir d'une telle impasse, il est nécessaire de prendre conscience que le moyen d'atteindre l'inclusion scolaire ne réside pas dans un constant perfectionnement des pratiques d'intégration scolaire, car la première n'est pas la forme la plus aboutie des secondes, mais bien plutôt le résultat d'une mutation, d'un changement de référentiel de pensée impliquant un nouveau paradigme de conception et d'action. L'intégration scolaire s'attache à la *différence*, qui n'est rien d'autre que l'aune de l'écart à la norme, c'est-à-dire à la compatibilité des dysfonctionnements personnels avec les exigences du milieu - que l'on appelle *intégrabilité* -, tandis que l'inclusion s'intéresse à l'*accessibilité* de la situation d'apprentissage afin de prendre en compte toutes les *singularités* individuelles. « *S'ils nous apparaissent radicalement singuliers, il n'existe toutefois aucune différence de nature fondamentale entre eux, privés d'entendre ou de voir, et les autres. Et cela reste vrai, même en cas de déficiences plus sévères* », écrivait Charles Gardou en 2009⁵¹⁴. Faire place aux élèves avec autisme dans l'école suppose bien sûr un changement de regard, mais sans doute encore plus un changement de la direction du regard : non plus seulement focalisé sur

⁵¹² *La société inclusive, parlons-en*, Editions Erès, octobre 2012, 170 p.

⁵¹³ Cité dans ce dossier par D. Langlois en annexe à l'article « Recommandations de bonnes pratiques et enjeux de la scolarisation d'un enfant autiste : un résultat en demi-teinte pour la HAS et l'ANESM ».

⁵¹⁴ Gardou C., « Penser et vivre le handicap : ce que nous en dit Charles Gardou », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n° 5, p. 11-12.

les *difficultés* supposées inhérentes au trouble, mais sur les obstacles et les *barrières*⁵¹⁵ suscités par les conditions de l'activité d'enseignement-apprentissage, dans ses relations avec la structure de la situation offerte et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles qui la caractérisent⁵¹⁶. En substituant en 2001 la CIF (classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé) à la CIH (classification internationale du handicap), l'OMS⁵¹⁷ avait symboliquement voulu enterrer la « H » du handicap, celle qui tranche dans le continuum de diversité humaine et institue des ruptures entre des catégories déféctologiques, là où il n'y a que des singularités individuelles de fonctionnement et des environnements invalidants.

DISPOSITIFS INNOVANTS DE L'ECOLE INCLUSIVE (dossier NRAS)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Responsable de formations, INS HEA

et

Valérie BARRY

Université de Paris-Est Créteil

- **Travaux issus des universités de Lyon Lumière, de Caen, de São Paulo (Brésil), de Paris 8, de Macaé (Brésil), de Bolzano (Italie), de Paris Ouest Nanterre La Défense, de Lorraine, de Paris-Est Créteil et de l'INS HEA.**

- **contributions professionnelles d'enseignants spécialisés et de directeurs d'établissements.**

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, avril 2013, p. 9-238.**

⁵¹⁵ Terme utilisé dans la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 2006, préambule e), articles 1 et 9, <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtextf.htm>

⁵¹⁶ Vergnaud G. (2004), « Un cadre général en guise d'introduction », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 27, p. 8.

⁵¹⁷ Organisation mondiale de la santé.

Editorial 61 – Le conflit de la loi et de la norme : l’impasse du *droit d’accès* en inclusion scolaire

C’est un véritable changement de paradigme qu’appelle le développement de l’éducation inclusive, parce que celle-ci ne peut être réduite à de simples ajustements locaux adoptés marginalement pour aider certaines catégories d’élèves à s’assimiler au *corps scolaire* dont ils auraient été ou seraient séparés, parce qu’il ne s’agit pas seulement de prendre des mesures additionnelles compensatrices ou même de mettre en œuvre des dispositifs spécifiques pour soutenir et étayer des fragilités individuelles en vue de *rétablir l’égalité des chances*, enfin parce qu’au-delà de l’Ecole, c’est la question plus large de la construction d’une société inclusive qui se pose. Or l’un des enjeux de cette mutation passe par l’émancipation des modèles normalisateurs pour faire place à la singularité irréductible de toute personne autour de la « *table* » du « *vivre ensemble dans le monde* »⁵¹⁸ évoquée par Hannah Arendt dans la *Condition de l’homme moderne*. Dans cette perspective, l’ouverture à la diversité n’apparaît plus comme une *vertu* complémentaire que le citoyen et le professeur – le citoyen-professeur – devrait cultiver pour répondre aux besoins de nouvelles populations scolaires, mais elle s’impose au cœur des processus d’apprentissage, dont elle constitue à la fois le principe et la dynamique.

Après le choc de la massification des publics accueillis, d’abord dans le premier degré, puis dans le second, les acteurs de l’enseignement n’ont pas néanmoins, pour François Dubet, « *renoncé à (leurs) principes, (leurs) valeurs et (leur) imaginaire* »⁵¹⁹. Peut-on penser que la présence dans les écoles, les collèges et les lycées d’élèves handicapés est de nature à ébranler les modèles pédagogiques traditionnels qui postulent la conformité à un idéal d’élève performant intellectuellement, voire en bonne santé ? Ou la scolarisation de ces élèves ne risque-t-elle pas plutôt d’être ressentie comme une injonction irréaliste, impossible à appliquer concrètement, à moins que des aides spécifiques substantielles, en ressources humaines et matérielles, n’accompagnent ces élèves différents ? En un mot, on est amené à se demander si les moyens supplémentaires dégagés (ou à dégager) au nom de *l’inclusion scolaire* doivent avoir pour fonction de préserver les enseignants de l’irruption de

⁵¹⁸ *Condition de l’homme moderne*, Calmann-Lévy, Pocket, coll. Agora, Paris, 1983, p. 92.

⁵¹⁹ François Dubet, *Le déclin de l’institution*, Paris, Éditions du seuil, 2002, p. 138 (cité par Alexandre Ployé dans ce dossier).

la *différence* – en termes de comportements et de façons d’apprendre – et de protéger les élèves concernés de leur hostilité en régulant et en encadrant strictement les temps d’accueil ou, au contraire, de promouvoir la déconstruction des processus d’enseignement pour y déceler les *barrières* et les obstacles, aussi bien dans les représentations que dans les pratiques, susceptibles de créer des *situations invalidantes*.

En 2005, le Législateur a créé les conditions de la résurgence d’un conflit, dont Michel Foucault avait dès 1976 souligné l’importance, entre la *loi* et la *norme* : « *Aujourd’hui, la médecine est dotée d’un pouvoir autoritaire aux fonctions normalisatrices qui vont bien au-delà de l’existence des maladies et de la demande du malade [...] On peut affirmer que les médecins du XXe siècle sont en train d’inventer une société de la norme et non de la loi.*⁵²⁰ » Mais il s’est abstenu de l’arbitrer, laissant ce soin aux acteurs chargés de la mise en œuvre et de l’application sociale sur le terrain. Une tension très forte s’est aujourd’hui instaurée entre le droit à la scolarisation au sein de l’école pour tous et le constat de l’écart à la norme en termes de compétences et d’attitudes scolaires auquel on serait tenté, pour des raisons *pratiques*, de le subordonner. La vérification du niveau en lecture à l’entrée en Ulys ne s’apparente-t-elle pas, par exemple, à un *droit d’accès* en inclusion ? L’expérience a montré, en France et en Allemagne notamment, selon des modalités différentes, qu’une organisation des parcours scolaires, fondée sur la confrontation des capacités et des performances des élèves aux exigences académiques, a tendance à creuser les écarts plutôt qu’à les réduire⁵²¹, mais qu’elle permet de les gérer. De l’avis général, une telle formule est en contradiction avec les principes de l’inclusion scolaire, mais elle a l’avantage de protéger le système contre les turbulences intellectuelles et sociales de remaniements plus profonds et participe de l’ambiguïté foncière des organisations sociales.

Présentation du dossier

En s’intéressant aux *Dispositifs innovants de l’école inclusive*, ce dossier reprend, approfondit et élargit au plan national et international un programme de recherche transversal (PRT) mis

⁵²⁰ Michel Foucault, « Crise de la médecine ou crise de l’anti médecine », *Dits et écrits III*. Paris, Gallimard, 1976, p.40-58.

⁵²¹ Enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves – OCDE), 2009, publiée le 7 décembre 2010.

en place par l'IUFM de l'université Paris-Est-Créteil, en collaboration avec l'INS HEA et l'équipe REV⁵²² du centre de recherche CIRCEFT⁵²³. Ce programme avait pour objet de croiser des travaux conjuguant un intérêt pour les élèves en situation de handicap et pour les dispositifs innovants susceptibles d'accompagner ces élèves au plan pédagogique, organisationnel, relationnel, dans une perspective inclusive de prévention des difficultés d'apprentissage et d'avènement de chaque sujet-élève. Ces dispositifs ont été explorés via les prismes institutionnel et pédagogique, ainsi que sous l'angle des collaborations (internes, partenariales) et de la prévention. Aussi, ce dossier permet-il à des chercheurs et des praticiens de partager, avec un public élargi et intéressé par des développements scientifiques et méthodologiques concernant l'école inclusive, des travaux de recherche et de réflexion en lien avec les apprenants à besoins éducatifs particuliers.

En 2005, la loi française « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* »⁵²⁴ a établi le droit à la scolarisation de tout enfant ou adolescent handicapé, transformant l'intention inclusive européenne exprimée par la conférence européenne de Salamanque⁵²⁵ (UNESCO, 1994) en acte législatif. Cette loi a eu pour effet l'émergence de nouvelles logiques d'action en milieu scolaire ordinaire ou spécialisé. Il semble pertinent d'interroger, huit ans après la promulgation de cette loi, les conséquences de sa mise en œuvre sur les professionnalités, postures, pratiques pédagogiques, dynamiques d'équipes, structures institutionnelles, etc., au regard des élèves à besoins spécifiques. Les contributions de ce dossier interrogent donc les redéfinitions éducatives sous-tendues par le développement de l'école inclusive à partir de deux concepts : celui de *dispositif* et celui d'*innovation*.

Le dispositif, tel que l'a défini Michel Foucault⁵²⁶, est un ensemble hétérogène doté d'une connotation stratégique. Or la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers place au cœur de la réflexion la question de la diversité scolaire, ainsi que celle des stratégies à mettre en place pour prendre en compte cette diversité. Ainsi le *dispositif* peut-il être un

⁵²² REV : Reconnaissance, Expérience, Valorisation.

⁵²³ CIRCEFT : Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail », EA 4384.

⁵²⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005.

⁵²⁵ Unesco (1994). « Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux », *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, Salamanque, 7-10 juin 1994.

⁵²⁶ Michel Foucault, *Dits et Écrits*, tome III, Paris, Gallimard, 1994.

analyseur pertinent pour interroger la nature des transformations éducatives consécutives à la loi de 2005.

Selon West et Altink⁵²⁷, l'innovation correspond à une production de nouveauté (soit absolue, soit au regard du lieu où elle se produit), qui s'opérationnalise (c'est-à-dire que les idées sont susceptibles d'être mises en œuvre) et que l'on peut associer à une intention d'amélioration (par opposition à une intention de destruction). L'innovation en éducation peut alors pleinement s'intégrer dans une logique de mutation du système éducatif.

Dans un contexte de promotion de l'école inclusive, traversé par la question de l'altérité et marqué par l'interculturalité professionnelle, le concept de dispositif, parce qu'il peut être instituant, c'est-à-dire parce qu'il peut engager de nouvelles formes d'action, tout en étant institué par le cadre réglementaire, a vocation à devenir, une fois articulé au concept d'innovation, un analyseur efficace pour ouvrir de nouvelles perspectives à la professionnalité enseignante, à la formation des enseignants et pour cerner les obstacles, les dilemmes et les paradoxes qui les attendent.

La première partie du dossier est constituée de recherches contextualisées ou théoriques en lien avec les dispositifs de l'école inclusive et leur potentiel d'innovation. Elle est ouverte par un entretien avec **Charles Gardou**, à l'occasion de la parution en octobre 2012 de son ouvrage *La société inclusive, parlons-en !*, qui donne au dossier son tempo intellectuel : « *La catégorisation et l'indexation, à l'aune desquelles la singularité s'efface, sont une autre conséquence de la dictature de la norme.*⁵²⁸ » Suivent les contributions d'**Alexandre Ployé**, qui interroge les conditions de réalisation et les enjeux psychiques de l'inclusion scolaire en collège ; de **Maria Cristina Kupfer et Leandro De Lajonquière**, dont l'éclairage sur le centre d'éducation thérapeutique *Lugar de Vida*, au Brésil, contribue à redéfinir les frontières classiques généralement établies entre soin et éducation ; de **Hervé Benoit**, pour qui les ruptures de cohérence discursive des textes régissant les dispositifs inclusifs s'articulent dans un discours apocryphe, sous-jacent à l'élaboration par les acteurs des éléments de leur épistémologie pratique ; de **Valérie Barry et Emmanuelle Maître de Pembroke**, centrée sur les postures identitaires et les conflits de valeurs qui peuvent naître de la relation

⁵²⁷ Michael West, Wieby Altink, "Innovation at Work: Individual, Group, organizational, and Sociohistorical Perspectives", *Innovations in Organizations, European Journal of Work and Organizational Psychology*, United Kingdom, 1996, p. 1-3.

⁵²⁸ *La société inclusive, parlons-en !*, érès, 2012, p. 55.

pédagogique avec un élève présentant une altérité perçue comme *radicale* ; de **Brigitte Marin**, de laquelle se dégage l'effet régulateur de l'outil informatique sur le différentiel de compétences entre des élèves de Segpa et de classe ordinaire de collège ; de **Silvia Tedesco et Daisy Queiroz**, qui, en faisant de l'expérience au contact de la différence la condition fondamentale de l'apprentissage, défend l'idée d'un apprentissage inventif ou éthique ; de **Dario Ianes et Heidrun Demo**, dont l'intérêt est d'apporter l'approche critique de chercheurs italiens sur les micro-processus d'exclusion qui se sont immiscés dans les pratiques scolaires quotidiennes de *l'Integrazione scolastica* ; de **Brigitte Charrier** et de **Valérie Barry**, qui l'une et l'autre s'intéressent à la formation des enseignants spécialisés, la première dans la perspective d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en analyse de pratique, la seconde, à travers une étude croisée des représentations des professionnels de l'éducation au regard de la notion d'innovation dans leur parcours professionnel et des enjeux du paradigme de l'école inclusive ; de **Cédric Frégné** et d'**Eirick Prairat**, s'attachant l'une et l'autre à élucider respectivement les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la handicapologie et le défi d'une école hospitalière à la lumière des *virtus morales* du maître, au sens de l'éthique aristotélicienne.

Les contributions professionnelles de la seconde partie du dossier portent sur une analyse réflexive de pratiques pédagogiques inclusives. Ce sont d'abord **Miguel Claudio Moriel Chacon et Anna Augusta Sampaio de Oliveira** qui expliquent comment, au Brésil, la mise en place des Salles de ressources multifonctionnelles a contribué à mieux articuler le travail des enseignants *ordinaires* et spécialisés et à développer l'action collective et participative, entre l'espace commun et l'espace de soutien. Puis, **Ann Palmier** livre une réflexion sur l'innovation au quotidien et sur les transformations institutionnelles, partenariales et pédagogiques qu'elle identifie comme nécessaires au développement de l'école inclusive, suivie de **Béatrice Champeval**, qui s'intéresse en particulier à la prise en compte des besoins des collègues impliqués dans la scolarisation d'élèves à besoins spécifiques, aux postures que l'on peut adopter pour parler du handicap cognitif aux élèves, et à la construction de pistes de travail *concrètes* pour dépasser les obstacles à l'acceptation et à la reconnaissance de toutes les formes de différences. Enfin, **Christine Chausson**, s'appuyant sur son expérience de directrice d'unité d'enseignement au sein d'un ITEP, s'emploie à cerner les

possibilités d'une logique inclusive, s'agissant d'élèves ayant fait l'objet d'une re-scolarisation en milieu spécialisé.

Ce dossier sur les *Dispositifs innovants de l'école inclusive* explore donc, par une mise en perspective des contributions :

- la façon dont des professionnels de l'éducation (professionnels de terrain, formateurs, responsables institutionnels) s'emparent de la notion d'innovation dans leurs gestes professionnels, au sein de dispositifs inclusifs accueillant des élèves en situation de handicap ;
- le point de vue des acteurs de l'éducation sur la question de la diversité (pouvant être ressentie comme une hétérogénéité, voire une *hétéroclité*...) et aux effets de ces représentations sur la mise en œuvre de dispositifs innovants ;
- les contradictions internes que peut générer chez certains professionnels la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005, en termes d'identité professionnelle, de confrontation de valeurs, de rencontre de l'altérité et de l'interculturalité, d'appropriation du concept d'inclusion, de cohabitation de l'école inclusive et de structures spécifiques d'accueil d'élèves handicapés ;
- les conditions d'apparition d'innovations pédagogiques, en termes d'historicité personnelle, de positionnements professionnels et éthiques, d'attentes, d'ancrages ou de crises identitaires, et de leurs implications au niveau de la formation ;
- les rapports entre dispositifs innovants, institutions et collaborations professionnelles, au sein d'un système éducatif en mutation, et la capacité des dispositifs à participer d'une réécriture de l'institution, notamment dans ses dimensions partenariales ;
- les concepts d'inclusion et d'accessibilité, au regard des concepts d'intégration et de *scolarisation*, mais aussi de marginalisation, de sélection, de filiarisation, de ségrégation, d'exclusion, dans le but d'interroger le continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société, dont l'une des finalités est la formation des personnes, considérées dans toute leur richesse, dans la complexité de leurs expressions et de leurs engagements et dans leur droit à l'auto-détermination ;

- l'articulation de nouveaux usages scolaires, de nouveaux genres professionnels, de nouvelles postures pédagogiques, et des éprouvés singuliers des acteurs de ces formes de nouveautés ;
- la prévention comme moyen de transformation intégré au processus d'inclusion, c'est-à-dire aux temporalités, aux espaces et aux pratiques permettant d'anticiper les obstacles susceptibles d'entraver ce processus ;
- l'impact des *dispositifs inclusifs innovants* sur la transformation des systèmes éducatifs dans leur ensemble et sur leur évolution vers une organisation et un fonctionnement inclusifs.

EDITORIAL 62 – L'IMPASSE DU DIAGNOSTIC

Hervé Benoit

Rédacteur en chef

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier « Phobie scolaire ou peur d'apprendre ? » dirigé par Philippe Mazereau (Université de Caen), Dominique Leboiteux (Apajh) et Pierre Rose (CMPP de Beauvais)**

N° 62, juillet 2013, p. 3-4.

La question du diagnostic de la peur d'apprendre, qu'il soit pédagogique ou médical, renvoie à celle de l'évaluation, c'est-à-dire tout à la fois à la conception de son processus et aux conditions de sa mise en œuvre. On considère souvent que l'indépendance et la fiabilité de l'opération est garantie par l'extériorité du point de vue de l'évaluateur par rapport à la situation sur laquelle il porte son regard. Cette extériorité peut prendre par exemple la forme d'une assymétrie de la relation entre le psychothérapeute et la famille de l'enfant troublé, plaçant le premier dans une position de surplomb savant, tandis que la seconde se trouve reléguée dans l'aveuglement du *déni* : blessure narcissique et refus inconscient sont alors convoqués pour expliquer, d'une part, l'incapacité des parents à questionner leur responsabilité dans le symptôme et, d'autre part, leur recherche effrénée des événements

susceptibles de construire l'explication déculpabilisante, qui sera leur bouée de sauvetage. Ainsi l'externalité de l'évaluation diagnostique peut-elle conduire à en priver les acteurs du problème en la mettant hors de leur portée.

D'un autre côté, le principe d'extériorité peut également renforcer l'idée rassurante (pour l'évaluateur) de la neutralité des contextes sociaux, et particulièrement du contexte scolaire et des acteurs qui y travaillent (Vadalà, Medeghini et D'Alessio, 2013). Il s'articule en effet avec une approche clinique, dont les racines se trouvent dans le savoir biomédical, selon laquelle la pathologie est constitutionnelle à la personne et constitue le facteur causal principal des difficultés scolaires et sociales qu'elle rencontre. Il s'ensuit que l'évaluation diagnostique se focalise sur les dysfonctionnements de la personne et n'envisage la situation difficile qu'elle connaît, par exemple dans ses apprentissages à l'école, que comme consécutive aux répercussions de son trouble. On est ici confronté à une forme de distorsion sémantique de la notion de *situation de handicap* qui devient la *situation* (sociale, familiale, etc.) consécutive à une déficience et/ou un trouble dont la personne est porteuse. C'est en fait la notion de *désavantage*, telle que définie par la CIH (OMS, 1980) comme conséquences sociales des déficiences et incapacités, que l'on retrouve ici (Benoit, 2013). Le changement de perspective apporté par la CIF (2001) par rapport aux classifications précédentes est d'ailleurs loin d'avoir levé les ambiguïtés concernant les « *facteurs environnementaux* », qui continuent d'être présentés comme une variable à mettre en relation avec les « *facteurs personnels* » et non comme un agent causal à part entière. Dans la pratique, l'accent reste mis sur la conformité de l'individu à des paramètres normatifs et sur sa capacité à fonctionner (D'Alessio, 2006).

Poser la question de la phobie scolaire en termes de peur d'apprendre, c'est aussi réactiver le questionnement de la limite entre le normal et le pathologique (Canguilhem, 1966/1988). Dans la critique qu'il fait d'un certain nombre de concepts pseudo scientifiques, Georges Canguilhem indique qu'« *en toute rigueur sémantique, anomalie désigne un fait, c'est un terme descriptif, alors que anormal implique référence à une valeur, c'est un terme appréciatif, normatif* » (*ibid.*, p. 85), même s'il constate dans l'usage « *une collusion des sens respectifs d'anomalie et d'anormal* » (*ibid.*). Il serait sans doute intéressant de réexaminer la notion d'*anormal* à la lumière de la notion d'*anomal*, ce qui conduirait à s'intéresser aux aspérités, aux irrégularités et aux décalages présentés par certains élèves, non pas en tant

qu'écarts à la norme, mais comme des traits de variation propres à toute forme vivante. Pour leur permettre de vivre cette *singularité* sans devenir *hors-la-loi*, on pourra aussi analyser dans quelles conditions peuvent se former, sur le *plancher scolaire* (Canat, 2009), des inégalités, au sens d'*accidents de terrain*, sur lesquelles ils peuvent trébucher.

Est-il vraiment pertinent dans ces conditions de continuer de s'interroger sur la limite entre le *caprice* d'un enfant qui voudrait échapper à l'école et la *phobie scolaire* (qu'on la nomme ainsi ou qu'on préfère la catégorie nosographique de *refus scolaire*, voire de *retrait scolaire*) ? L'obsession de distinguer *caprice* (relevant d'une sanction) et *pathologie* (relevant du soin) ne ressort-elle pas de ce que Michel Foucault identifie, au sein de l'école, comme un « *un petit mécanisme pénal* » (Foucault, 1975/2011), c'est-à-dire un microsystème *pénitentiaire*, visant à produire ses propres normes disciplinaires pour corriger les conduites des élèves ? Comme dans le système judiciaire (article 122-1 du code pénal), fonctionnerait alors la notion de responsabilité pénale.

Références

BENOIT (H), « Les impasses de l'inclusion : obstacles théoriques et résistances langagières », in *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*, PUN - Presses universitaires de Nancy, 2013, p. 47-59.

CANAT (S.), « L'inclusion : l'accueil de la différence », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, hors série 6, 2009, p. 147-156.

CANGUILHEM (G.), *Le normal et le pathologique*, PUF, Quadrige, 1966 /1988.

D'ALESSIO (S.), « Disabilità e certificazione. Una nuova prospettiva », *Innovazione Educativa*, IRRE E.R., 5, Maggio-Giugno 2006, p. 22-28.

FOUCAULT (M), *Surveiller et punir*, Gallimard, collection Tel, éd. 2011, partie III-2, chapitre 2, p. 209.

VADALA (G.), MEDEGHINI (R.), D'ALESSIO (S.), « Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie : vers une prospective inclusive », in *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*, PUN - Presses universitaires de Nancy, 2013, p. 29-46.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

**Délivré par l'université Paul Valéry-
Montpellier 3**

**préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche CRISES**

**Spécialité : Sciences de l'éducation et
psychanalyse**

Présentée par Hervé BENOIT

**Les impasses actuelles
du pédagogique et les enjeux de
l'accessibilité face au défi éthique de
l'inclusion sociale**

TOME 2

**Langue des signes et inclusion sociale :
enjeux de l'accessibilité pédagogique**

Soutenue le 14 janvier 2014 devant le jury composé de

M. B. SALIGNON, professeur, Paul Valéry

Directeur

M. C. GARDOU, professeur, Lumière Lyon 2

Co-directeur

Mme L. DE ANNA, professeur, Rome

Examineur

M. C. FRÉTIGNÉ, professeur, Paris-Est-Créteil

Pré-rapporteur

M. E. PLAISANCE, professeur, Paris-Descartes

Pré-rapporteur

TITRE DE LA THESE

Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale

RESUME DE LA THESE

L'examen de l'arrière-plan conceptuel et contextuel, en France et dans le monde, des enjeux de l'éducation inclusive, aux niveaux institutionnel, juridique, politique, psychanalytique et éthique, conduit à explorer les variations de cette notion qui n'est pas comprise partout de la même façon : elle peut être assimilée aux ressources compensatrices destinées à faciliter l'insertion en milieu ordinaire de jeunes en situation de handicap. Cette approche '*réductionniste*', liée aux pratiques '*intégratives*' dérogatoires, mérite d'être confrontée à l'objectif d'accessibilisation universelle des systèmes éducatifs, dans une logique de déconstruction de la norme.

Une étude est menée sur la précarité du statut scolaire de l'élève handicapé accueilli en milieu ordinaire. Les pratiques professionnelles d'*intégration* le plaçaient sous la menace d'une reconduite en territoire spécialisé ; les pratiques d'*inclusion* modifient-elles cette situation ? Il s'agit de montrer comment les enseignants peuvent répondre au continuum de diversité des élèves par un continuum d'accessibilité pédagogique. Il y a là des enjeux de représentations professionnelles, de stratégies d'enseignement et d'outils pédagogiques dont l'analyse permet de démythifier 'l'accueil de la différence', souvent excessivement dramatisé. Sur ce plan, la scolarisation en milieu ordinaire des jeunes sourds dont la langue naturelle est la langue des signes est emblématique. Elle met en lumière la rémanence de comportements '*clinico-correctifs*', centrés sur une approche déficitaire, quand les enjeux sont de l'ordre de la privation de liberté et de l'appel des traces désirantes gestuelles que les sourds entendent avec leurs yeux.

MOTS-CLES

Accessibilité pédagogique ; Besoins éducatifs particuliers ; Déni ; Différence ; Discours ; Dispositif ; Diversité ; Handicap ; Inclusion sociale ; Intégration ; LSF ; Norme ; Outils numériques ; Réductionnisme ; Scolarisation ; Singularité ; Surdité ; Trouble.

TITLE

Current pedagogical deadlocks and questions of accessibility confronted with the ethical challenge of social inclusion

SUMMARY

The examination of the conceptual and contextual backdrop of inclusive education, in France and all over the world, at the institutional, legal, political, psychoanalytical and ethical levels, leads us to explore the variations of this notion. Indeed, the notion of inclusive education is not understood in the same way everywhere. It may be viewed as one of the compensatory resources aimed at facilitating integration of young people in a situation of disability in a mainstream environment.

This « *reductionist* » approach, linked to « *integrative* » practices involving dispensations, deserves to be confronted with the goal of universal accessibility of educational systems, with a view to deconstructing existing norms. A study is being conducted on the precariousness of the educational status of the disabled pupil in a mainstream environment. Professional « *integrative* » practices place the disabled pupil under the threat of being sent back to specialized territories. Do practices of « *inclusion* » change this situation? The point is to show how teachers can deal with the continuum of the variety of pupils through a continuum of pedagogical accessibility. There are a number of things at stake here: professional representations, teaching strategies and pedagogical tools. If we analyze these elements we can demystify the often over-dramatized « accommodation of difference ». At this level, the schooling of young deaf persons, whose natural language is sign language, in a mainstream environment, is emblematic. It sheds light upon the lingering « *clinical corrective* » approaches focused on deficiencies. What is at stake, however, is the deprivation of freedom and of signals communicating wishes, signals that deaf persons understand with their eyes.

KEY-WORDS

Pedagogical accessibility – Special educational needs – Denial – Difference – Discourse - System – Disability – Social inclusion – Integration – French Sign Language – Norm – Digital tools – Reductionism – Schooling – Singularity – Deafness – Disorder.

Sommaire

Introduction	4
I - Du colloque inaugural de mai 2001 au référentiel de compétences en LSF de février 2002	9
I – 1 PRESENTATION DES ACTES DU COLLOQUE CONCEPTUALISATION ET SURDITE (article).	9
I – 2 RENCONTRES ARILS PARIS : LA LSF ET SON DEVENIR - PRESENTATION DU REFERENTIEL DE COMPETENCES EN LSF (communication en ligne)	12
II - Enjeux scolaires et pédagogiques de la nouvelle <i>donne</i> : février 2002 – juillet 2010	27
II – 1 DES UPI POUR ELEVES DEFICIENTS AUDITIFS : UNE ECOLE D’OUVERTURE (article)	27
II – 2 EDITORIAL - LANGUE DES SIGNES FRANCAISE (LSF) – ENJEUX CULTURELS ET PEDAGOGIQUES	47
II – 3 LANGUE DES SIGNES FRANCAISE (LSF) - QUELS ENJEUX PEDAGOGIQUES ? (article)...	48
II – 4 L’APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET L’APPROPRIATION DE L’ECRIT DANS L’EDUCATION BILINGUE (article)	63
II – 5 LSF : UNE DISCIPLINE SCOLAIRE EST NEE (article).....	74
III - Enjeux didactiques et recherche appliquée : le temps de la production d’outils multimédias d’apprentissage (2005 – 2010)	86
III – 1 APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE A DES ENFANTS SOURDS - REFLEXIONS AUTOUR D’UN PROJET DE DIDACTICIEL BILINGUE POUR L’ACCOMPAGNEMENT DE L’APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (article)	86
III – 2 DE L’EXERCICE A L’ACTIVITE, 10 ANS DE RECHERCHE SUR L’UTILISATION DES TICE DANS L’ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANÇAIS LSF (article)	100
III – 3 APPLICATIONS NUMERIQUES, VIE QUOTIDIENNE DES SOURDS ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES (article)	113

IV - Essai de synthèse des avancées de la recherche, des formations et des pratiques sociales et culturelles (2010-2013)	125
IV – 1 LA LANGUE DES SIGNES ? UNE LANGUE VIVANTE COMME LES AUTRES ? (dossier NRAS)	125
Editorial	126
Présentation du dossier	127
IV – 2 CE QUE RENDRE ACCESSIBLE VEUT DIRE (communication)	132
V - Annexes	140
V – 1 L’OFFRE ÉDUCATIVE MUSÉALE ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À L’ÉCOLE – USING THE MUSEUM RESOURCES (COLLECTIONS) IN ÉDUCATION : UNDERLYING PRINCIPLES AND TOOLS FOR SUPPORT, E.G. HOW THE PROCESS OF TACTILE EXPLORATION IS USED (communication).....	140
V – 2 HISTOIRE DE LA LANGUE DES SIGNES (article)	144
V – 3 BIBLIOGRAPHIE (octobre 2012) - LANGUE DES SIGNES, BILINGUISME ET SURDITE DANS LA NOUVELLE REVUE DE L’ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION 1999 - 2012	154

Introduction

Le deuxième tome de ce travail recense et organise les travaux conduits et publiés entre 2001 et 2013 dans le domaine de l'accessibilité scolaire et pédagogique des jeunes sourds au sein du système éducatif français. Il se donne pour but de mettre en évidence aussi clairement que possible le *double jeu* des avancées institutionnelles et des résistances qui leur sont inhérentes et montre comment des groupes de chercheurs ont été en quelque sorte engagés par l'institution scolaire pour accompagner les évolutions souhaitées et produire différentes formes d'outils, tout en restant marginalisés au regard de l'exercice d'un pouvoir (ici dans le champ éducatif), au sens où Michel Foucault le définit comme « *un faisceau plus ou moins organisé, plus ou moins pyramidalisé, plus ou moins coordonné de relations*¹ ». De ce point de vue, l'objet de cette compilation, qui sera développé dans la troisième partie du troisième tome², est moins d'identifier les freins de toutes sortes, en bas ou en haut de la *pyramide* évoquée par Michel Foucault, à la marche d'un progrès de la raison sur l'obscurantisme que de nous donner des grilles d'analyse pour saisir les ressorts culturels et sociaux de la question de la surdité au sein de l'école : « [...] *si le pouvoir est en réalité un faisceau ouvert, plus ou moins coordonné (et sans doute plutôt mal coordonné) de relations, alors le seul problème est de se donner une grille d'analyse [...]*³ »

Ce volume est structuré en cinq sections dont le fil conducteur n'est pas seulement chronologique, mais aussi thématique, en ce qu'il prend en compte le fait que des chantiers conjoints, mais de nature différente, ont pu être menés parallèlement. Il en est ainsi par exemple des parties II (2002-2010) et III (2005-2010) qui se recouvrent partiellement sur le plan chronologique, bien qu'elles ne correspondent pas à la même direction de travail, la

¹ « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, n° 10, juillet 1977, repris in *Dits et écrits II, 1976-1988*, Defert, D. et Ewald, F., (eds), Paris, Quarto Gallimard, 2001, texte n° 206, p. 302.

² La scolarisation des jeunes sourds : la figure du déni

³ *Ibidem*.

première concernant l'analyse des enjeux scolaires et pédagogiques de la nouvelle *donne* du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et de la conférence de presse du 13 février 2002, la seconde touchant au développement d'une recherche appliquée relative à la production d'outils multimédias d'apprentissage de la lecture pour le cycle 2 de l'école primaire⁴, en contexte scolaire bilingue français Lsf.

La quatrième partie consiste en un essai de synthèse des avancées de la recherche, des formations et des pratiques sociales et culturelles en deux paliers : le premier en 2010 dans le cadre d'un dossier de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* intitulé « La langue de signes, une langue comme les autres ? », auquel concourent des chercheurs de plusieurs universités (Aix-Marseille 1, Paris 8, Bordeaux 3, Lyon 2, Montréal, Québec, INS HEA), des artistes sourds et des professionnels ; le second en 2013, par l'organisation avec le Département enseignement supérieur et recherche de l'ESEN⁵ et la DGESIP⁶ d'un séminaire ayant pour titre « Accessibilité pédagogique et surdité au sein du continuum enseignement secondaire, enseignement supérieur » (janvier et avril 2013) destiné notamment aux responsables de l'accueil des étudiants handicapés à l'université⁷.

La cinquième section regroupe en annexes 1. une étude ponctuelle menée sur le terrain d'un atelier éducatif « tactile » mis en place en 2001 par la Cité des Sciences de La Villette, dans le cadre d'un projet européen Socrates « Tactimages and training », sur les liens à tisser entre le développement de l'offre muséale adaptative pour les personnes d ficiennes visuelles et les pratiques éducatives et pédagogiques concernant les publics scolaires ; 2. un article publié en 2002 par la revue *tdc textes et documents pour la classe*⁸ sur « La langue des signes d'hier à aujourd'hui » et 3. une bibliographie exhaustive des articles concernant la langue des signes, le bilinguisme et la surdité publiés entre 1999 et 2012 dans *La nouvelle revue de l'AIS* jusqu'en 2005, puis dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.

⁴ Grande section de maternelle (GS), cours préparatoire (CP) et cours élémentaire première année (CE1).

⁵ Ecole supérieure de l'Education nationale, Chasseneuil du Poitou.

⁶ Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle.

⁷ Vice-présidents d'université, responsables des services vie étudiante, responsables de structures d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés, responsables de services de formation continue, responsables de services SCUOIP ou BAIP, directeurs de SUMPPS, directeurs de composante, directeurs d'IUT, responsables de masters, enseignants chercheurs, conseillers techniques ASH, corps d'inspection, proviseurs, enseignants coordonnateurs PASS.

⁸ Handicaps et intégration, né 836, scérén, mai 2002.

L'évolution des pratiques sociales en matière d'accessibilité aux élèves et étudiants sourds de l'ensemble des formations de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur s'inscrit clairement dans un projet politique de non discrimination engagé dès la fin des années 1980⁹, concrétisé par la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », poursuivi par la loi n° 2012-954 du 6 août 2012 (art. 4) et illustré aujourd'hui par le projet de « loi-cadre pour l'égalité entre les femmes et les hommes » présenté tout récemment par la ministre des droits des femmes, porte-parole du Gouvernement¹⁰.

Mais la question de l'accès à toutes les formes de scolarité des jeunes sourds ayant développé un mode de communication visuo-gestuel, la langue des signes française, reste malgré tout, avec ses enjeux culturels et linguistiques, une pierre d'achoppement pour la réalisation du principe d'accessibilité universelle et le développement programmé de l'école inclusive. Elle cristallise les résistances à l'acceptation de la diversité au sein de notre système éducatif, où nombreux sont les responsables des établissements, les membres des corps d'inspection et les enseignants qui persistent à penser que les conditions requises pour leur scolarisation en milieu ordinaire sont si spécifiques et si éloignées des pratiques habituelles d'enseignement qu'elles excèdent les possibilités raisonnables d'adaptation, à la fois sur le plan scolaire et pédagogique.

A cette situation d'exclusion réelle que connaissent les élèves et étudiants sourds dont le mode de communication est visuo-gestuel, pour peu qu'ils ne satisfassent pas – via l'oralisation et la lecture labiale aidée du LPC – aux exigences de la communication audio-vocale dominante, concourent deux phénomènes différents :

- le premier est de l'ordre d'une culture professionnelle traditionnelle des intervenants du secteur médico-éducatif, fondée sur une approche exclusivement physiologique et déficitaire de la surdité, déjà identifiée et même fustigée dès 1987 par Bernard Mottez qui se demandait

« comment il est possible, par exemple, que des professionnels qui passent leurs journées avec des sourds – certains professeurs de sourds, des orthophonistes, des audioprothésistes et même des psychologues de sourds – peuvent passer une

⁹ Notamment la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

¹⁰ <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes-0>

vie entière sans avoir la moindre expérience de ce qu'est la surdité. Cela ne veut pas dire que ces professionnels ne connaissent rien des sourds et de la surdité. Ils savent généralement beaucoup de choses. Mais il s'agit justement de connaissances objectives, des réalités n'ayant à la limite rien à voir avec ce que j'appelle ici l'expérience de la surdité, qui est de l'ordre du vécu relationnel ¹¹».

Il en résulte, selon Yves Delaporte (2002) un traitement social des sourds de la part des entendants par lequel ils se voient se voient assignés à un mode d'existence fondé sur « *l'idéologie simplificatrice de l'intégration*¹² », le mot intégration étant « *le plus idéologique qui soit, qui confond la réalité et les désirs...*¹³» Le *désir* est ici l'illusion assimilatrice entretenue par les professionnels et éducateurs entendants, pour qui le simple contact des sourds avec des entendants devrait de façon quasi magique permettre d'intégrer les premiers aux seconds. Il s'agit du *désir* de nier la différence, de nier la langue et la culture de l'autre pour le contraindre à l'identité. Ce désir de nier l'autre, c'est ce que l'auteur appelle « *le déni de la surdité, et [...] une constante confusion entre intégration physique et intégration sociale*¹⁴». Par « *déni de la surdité* », il faut entendre déni de la dimension sociale et culturelle de la surdité, qui est justement l'objet de travail de l'ethnologue, et que les éducateurs entendants voudraient réduire à une simple déficience physique. C'est pour cette raison que l'auteur évoque le congrès de Milan « *qui continue*¹⁵ », parce que celui-ci, en interdisant la langue des signes en 1880, réduisait la surdité à une déficience physique et assignait autoritairement ceux qu'elle concernait à la r education de l'ouïe et de la parole. Une telle approche exclusivement audio-centriste de la surdité conduit inévitablement à déclarer de manière aussi absurde que caricaturale qu'il faudrait que « *les sourds apprennent la langue de la communauté qui les accueille* », voire « *se décident enfin à faire l'effort (...) d'entendre*¹⁶».

- Le second phénomène tient au principe républicain de l'unicité de la langue nationale, au nom de l'idée, comme on l'a vu dans la première partie du premier tome, que la langue

¹¹ In Alby, J.-M, Sansoy, P., (dir), *Handicap vécu, évalué*, Grenoble, La pensée sauvage, 1987, pp. 107-116 – R dition in *Les Sourds existent-ils ?*, L'Harmattan, 2006, pp. 161-162.

¹² *Les sourds, c'est comme  a*, Yves Delaporte, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2002, p. 123-124.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

française est fondatrice de l'identité et de l'unité nationales et qu'à un peuple ne peut correspondre qu'une langue et une seule. Ainsi l'école de la troisième République avait-elle refusé droit de cité aux langues parlées dans les familles, et l'on peut penser, avec Christian Cuxac, que l'interdiction de la langue des signes dans l'éducation, formulée par le Congrès de Milan en 1880, et appliquée ensuite en France avec la plus grande rigueur, participe de ce contexte idéologique et politique de rejet de toute langue régionale.

C'est sans doute paradoxalement la particularité visuo-gestuelle de la langue des signes et le fait qu'elle concerne un public de personnes habituellement considérées comme « handicapées » qui a permis au législateur de lui reconnaître dans le cadre de la loi 2005-102 du 11 février 2005 le statut de langue de la République, au même titre que le français¹⁷, et de faire ainsi sauter ce verrou politique en la distinguant des langues régionales, qui ne font quant à elles l'objet d'aucun droit particulier en matière d'enseignement pour les élèves concernés. Mais c'est aussi, en contrecoup, cette particularité de la langue des signes de constituer un moyen de communication pour des personnes handicapées qui enracine les jeunes qui l'utilisent pour communiquer et pour apprendre dans le champ des établissements de santé, où elle continue d'être regardée, au pire, comme le symptôme d'une déficience non surmontée, au mieux, comme un outil palliatif, une prothèse linguistique destinée à étayer le développement de sujets, dont l'incapacité à accéder à une pratique suffisante de la langue orale est interprétée comme la conséquence de « handicaps associés ».

¹⁷ Ce point, qui est relatif aux articles L.312-9-1 et L.112-3 du Code de l'éducation, est développé page 78 de ce volume.

I

Du colloque inaugural¹⁸ de mai 2001 au référentiel de compétences en LSF de février 2002

PRESENTATION DES ACTES DU COLLOQUE *CONCEPTUALISATION ET SURDITE* (article)

Sous le haut patronage du ministre de l'Éducation nationale

CNEFEI, les 10 et 11 mai 2001

Hervé BENOIT

Coordonnateur du Département Surdité du Cnefei

Rédacteur en chef

La nouvelle revue de l' AIS

N  17, 1^{er} trimestre 2002, p. 163-166.

La question des difficultés d'accès des enfants sourds à l'abstraction s'est posée aux psychologues et aux pédagogues dès les années 1950 et 1960. Pierre Oléron remarquait en 1957 que le rapport noué par les jeunes sourds avec l'univers objectif est caractérisé par le fait que *les données perçues ne sont pas subordonnées au principe plus abstrait qui les dépasse, d'où la difficulté de considérer séparément les aspects qui ne sont ni intuitivement donnés, ni intuitivement distingués*¹⁹.

Des études plus récentes ont tenté d'identifier une variable biologique susceptible d'intervenir dans le développement psychologique de l'enfant sourd : ainsi a-t-on pu invoquer un *risque neurologique* de moins bon développement des aires cérébrales frontales (dévolues à la réflexion) chez les enfants sourds de parents entendants.

Les différentes communications prononcées au cours des deux journées de ce colloque se sont précisément données pour objet d'élucider les relations entre conceptualisation et

¹⁸ Premier colloque en France sur ce thème, deux autres suivront en 2003 (NRAIS 31, 2005) et 2007. Le titre des colloques est repris d'un ouvrage de Tremblay (R) et Charron (F) publié au Cegep du Vieux-Montréal, 1992.

¹⁹ Pierre Oléron : *Recherches sur le développement mental des sourds-muets*, Paris, CNRS, 1957.

surdité : les idées reçues et les stéréotypes de pensée y sont passées au crible de la critique, à la lumière des derniers développements de la psychologie cognitive, mais aussi grâce à l'éclairage de recherches actions dans le domaine didactique, menées par les formateurs du Département surdité du CNEFEI au cours de l'année scolaire 2000-2001, dans différents établissements scolaires accueillant des élèves sourds.

Quelques grandes idées se sont fait jour.

Sauf à souscrire à une approche réductionniste, la surdité en elle-même, prise sous l'angle physiologique, ne peut en aucun cas permettre d'expliquer les difficultés spécifiques des jeunes déficients auditifs ou leurs différences de maturation psychologique. Le retard de développement cognitif, tel que l'on peut parfois l'observer chez certains jeunes sourds, ne doit pas être attribué à la seule déficience auditive, mais être analysé comme la résultante, peut-être même le révélateur, de la qualité et de l'efficacité du contexte éducatif, linguistique et culturel, dans lequel ils ont baigné antérieurement. D'autres variables (familiales, éducatives...) méritent donc d'être prises en considération, et notamment celle de l'accessibilité dès le plus jeune âge à un système linguistique permettant une communication naturelle. Cette variable linguistique est assurément primordiale, même si le bagage expérientiel reste essentiel dans le processus de formation des concepts.

Or la langue des signes a été interdite d' cole pendant presque un siècle, parce que l'on jugeait, à tort, son apprentissage nuisible à l'apprentissage de la parole, et que la parole était considérée comme le seul moyen, pour les enfants, de développer leurs facultés intellectuelles. Les tenants les plus extrémistes de l'enseignement oral pur allaient jusqu'à voir dans l'utilisation du code écrit et dans l'accès de l'enfant sourd à la lecture une *facilité*, et donc un danger pour l'acquisition de l'oral.

A ces excès, Ferdinand Berthier²⁰ avait déjà répondu bien avant le congrès de Milan, par cette question : *L'instruction « a priori » du sourd-muet par l'articulation ne ressemblera-t-elle pas à celle du perroquet, tant qu'on aura pas appelé la mimique à son secours ?* Et il ajoutait : *Si l'éducation des sourds-muets devait se résumer dans l'articulation, la lecture sur les lèvres ou même la dactylologie (représentation digitale de l'alphabet), on ne pourrait*

²⁰ Doyen des professeurs sourds à l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris de 1840 à 1850, fondateur de la Société Centrale des Sourds-Muets, devenue la Société Universelle des Sourds-Muets, auteur de l'ouvrage intitulé *Observations sur la mimique*, 1853.

commencer à leur enseigner une science, l'arithmétique par exemple, que lorsqu'ils seraient assez avancés dans l'étude de la langue pour comprendre les explications qu'on aurait à leur donner par cette voie. On voit bien là apparaître les inconvénients d'une éducation oraliste des sourds, qui privilégie les éléments linguistiques de surface, en focalisant l'attention sur la matérialité sonore de la parole (le contenant, le *signifiant*) au détriment de la communication et de la compréhension du sens (le contenu, le *signifié*, c'est à dire le concept).

Alors qu'un an à peine s'est écoulé depuis la fin des travaux du colloque *Conceptualisation et surdité*, il semble que déjà certains de ses enseignements aient trouvé un réel écho dans le champ de l'Education nationale. Le 13 février dernier, le ministre Jack Lang a présenté, au cours d'une conférence de presse, le premier outil pédagogique officiel pour la langue des signes fran aise²¹. Il s'agit de l'adaptation à la LSF du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ainsi la langue des signes française trouve-t-elle un statut analogue à celui des 43 autres langues européennes, pour lesquelles ce référentiel de compétences transversales a été validé par la Commission européenne.

D'une manière générale, le ministre a affirmé sa volonté de renforcer et de rendre irréversible la dynamique de reconnaissance de la langue des signes dans le droit, que la loi Fabius avait initié en 1991, mais aussi dans les faits, grâce à un accompagnement pédagogique de qualité pour les enseignements bilingues (français / LSF), auquel cet outil est destiné à contribuer. A moyen terme, c'est l'inscription de la langue des signes française aux examens (brevet, baccalauréat) qui est visée ; à plus long terme, l'objectif est de créer des diplômes spécifiques ou des attestations de compétences pour la LSF, comme il en existe pour toutes les autres langues vivantes.

Avant de vous convier à la lecture des actes de ce colloque et de vous donner rendez-vous en mai 2003 pour deux nouvelles journées de travail sur ce th me²², il me faut rendre un hommage tout particulier à **Françoise Duquesne** et à **Eric Champ**, qui ont ensemble porté ce colloque, et dont le travail considérable, étayé par le conseil scientifique de **Gérard Vergnaud** et de **Cyril Courtin**, a permis que puissent être rassemblées et articulées les communications publiées ici.

²¹ Le discours prononcé par Jack Lang le 13 février 2001 est accessible sur le site <http://discours.vie-publique.fr/notices/023001196.html> et <http://cis.gouv.fr/spip.php?article1898>

²² Journées des 13 et 14 mai 2003, *Plan de formation continue 2002/2003* du Cnefei, référence C1.

RENCONTRES ARILS²³ PARIS : LA LSF ET SON DEVENIR

PRESENTATION DU REFERENTIEL DE COMPETENCES EN LSF (communication en ligne)

Samedi 16 et dimanche 17 mars 2002

Université de Paris 8

Hervé BENOIT

Formateur au CNEFEI, coordinateur du département surdité

Fabrice BERTIN

Formateur au CNEFEI, coordinateur du pôle LSF

<http://arils.free.fr/BenoitBertin170302.pdf>

Le contexte institutionnel et les objectifs du *référentiel*

A l'origine de la mise en chantier de ce *référentiel de compétences* que le ministre Jack Lang a présenté, lors de sa conférence de presse du 13 février comme le premier outil pédagogique pour la langue des signes, on peut identifier une forme de prise de conscience du caractère insatisfaisant des conditions d'application de l'article 33 de la loi du 18 janvier 1991 (dite loi Fabius). Celle-ci donne en principe à chaque famille le droit de choisir le mode d'éducation de son enfant sourd, soit le français oral et écrit (ce que l'on appelle le mode oraliste), soit le bilinguisme, c'est à dire la langue des signes, associée au français oral et écrit. Mais la réalité est loin de correspondre à cette exigence de la loi et un grand déséquilibre de moyens persiste encore, dix ans après le décret d'application de 1992, entre les deux voies de l'éducation oraliste et de l'éducation bilingue, au détriment de la seconde.

²³ Association de Recherches Interdisciplinaires en Langues des Signes, présidée par Richard Sabria, professeur des universités, IRED (Siège social), Université de Rouen, 76821 Mont Saint Aignan cedex, Tel : 02 35 14 69 35, Fax : 02 35 14 69 40, courrier électronique : arils@univ-rouen.fr ; <http://membres.lycos.fr/arils/>

Le rétablissement de l'équilibre est alors recherché à travers deux grands types d'initiatives institutionnelles : d'une part, la diversification des pratiques d'intégration scolaire ; d'autre part, le renforcement de la polyvalence linguistique des enseignants spécialisés du premier degré, la formation de professeurs du second degré dans le domaine de l'accueil d'élèves déficients auditifs, mais aussi – c'est un point essentiel – l'amélioration de la qualification professionnelle des enseignants de LSF.

Diversifier les pratiques intégratives à l'école, au collège, au lycée, cela signifie concrètement que l'on propose une alternative à l'intégration individuelle érigée en dogme et fonctionnant comme un véritable rouleau compresseur au service d'un darwinisme pédagogique de fait, sinon d'intention : les Unités Pédagogiques d'Intégration, dont l'originalité est de concilier le regroupement d'élèves sourds dans un collège ou un lycée et leur scolarisation dans des classes ordinaires sont l'expression institutionnelle de cette volonté. Au sein d'un tel dispositif collectif d'intégration (et non pas une structure d'intégration collective), il devient possible de réunir les conditions pour que les jeunes sourds puissent **communiquer en LSF, apprendre en LSF et perfectionner leur maîtrise de cette langue.**

Renforcer la polyvalence linguistique des enseignants du premier degré, c'est d'abord consolider leur formation en LSF, du double point de vue linguistique et métalinguistique. Améliorer de la qualification professionnelle des enseignants de LSF, c'est créer pour eux un cursus universitaire qualifiant. Il apparaît alors que l'élaboration d'un référentiel de compétences constitue le préalable indispensable à une validation des compétences, destinée à prendre la forme d'un diplôme qui permettra d'attester le niveau acquis par les enseignants – quel que soit leur statut – intervenant auprès de jeunes sourds. Mais c'est aussi le niveau atteint par les élèves sourds (ou entendants) eux-mêmes que cet outil de référence devrait permettre de mesurer : à ce titre, il devrait servir de guide pour les apprentissages, de garantie **d'un accompagnement pédagogique de qualité** et de point de départ pour la rédaction d'éléments de programme d'enseignement.

On peut ainsi parler d'un *new deal* de la politique d'intégration scolaire des jeunes sourds, puisque la perspective ouverte par ce référentiel est à la fois de reconnaître la possibilité aux élèves sourds de prouver leurs connaissances disciplinaires en utilisant la LSF (comme par exemple à l'épreuve anticipée de français du baccalauréat) et de sanctionner par des diplômes spécifiques ou des attestations de compétences le niveau atteint en LSF, comme

c'est déjà le cas pour toutes les langues vivantes. Plus que l'outil lui-même, c'est la dynamique qu'il permet d'initier qui importe le plus : les élèves sourds, et en particulier ceux pour qui la langue des signes est *première*, doivent être confrontés à un environnement langagier de qualité, constitué de niveaux de langue suffisamment riches et variés pour leur permettre de construire des discours de plus en plus élaborés, de manipuler des concepts et des relations de plus en plus complexes, de développer des logiques et des raisonnements de haut niveau...

Au delà des enjeux pédagogiques, la confirmation de la reconnaissance de la langue des signes comme langue de statut égal aux autres constitue une rupture remarquable par rapport à la prise en charge médico-sociale des jeunes sourds. Dans la logique médicale, qui est aussi celle du handicap et de la déficience, toutes les actions s'inscrivent inévitablement dans le cadre de la réadaptation, de la réparation et de la compensation d'un manque. La logique éducative, pédagogique et culturelle restaure au contraire une identité positive, fondée sur l'existence d'une langue capable aussi bien de communiquer sur des sujets familiers que d'exprimer les énoncés les plus abstraits.

Le choix du support de travail

L'un des principes inhérents à la démarche de promotion du bilinguisme est de situer la langue des signes sur le même plan linguistique et pédagogique que les autres langues vivantes. Il ne pouvait donc être question de bâtir un outil spécifique d'évaluation, qui, parce que développé en marge des cadres communs d'enseignement et d'évaluation, aurait inévitablement renvoyé à la culture de l'éducation spéciale et contribué, par voie de conséquence, à stigmatiser la langue des signes en la réduisant à un simple procédé de rééducation.

Dans cette perspective, le choix du point de départ du travail s'est porté sur le *cadre européen commun de référence pour les langues*, qui offrait le double avantage d'une approche transversale des compétences langagières et de son inscription dans le cadre européen.

Ce document, résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans dans les 43 langues européennes, sous l'égide du **Conseil de l'Europe**, est un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage ; c'est aussi un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation des compétences en langues. Il fournit enfin une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

Le Cadre est un document qui décrit aussi complètement que possible :

- toutes les capacités langagières,
- tous les savoirs mobilisés pour les développer,
- toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer (**Cf. tableau 1**).

Le Cadre est très utile aux **concepteurs de programmes**, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants - enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues. Il permet de définir, en connaissance de cause, **les objectifs** à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir **les moyens** pour y parvenir.

Cadre de travail

Le ministère de l'Education nationale, en liaison avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, c'est à dire dans une dynamique volontairement interministérielle, a réuni le 13 juin 2001 un panel de représentants d'associations et d'organismes concernés par la formation et la recherche en langue des signes (**IVT, l'Académie de la LSF, SERAC, 2LPE Poitiers**, les universités de **Paris 8** et de **Rouen, le CNEFEI**). Invités à s'exprimer sur les moyens d'évaluation actuellement utilisés, les participants se sont généralement accordé à reconnaître les difficultés pour évaluer les niveaux atteints en LSF, l'absence de formalisation des compétences et la nécessité d'un tronc commun et d'un programme national d'enseignement. Ainsi se trouvait nettement confirmée l'hypothèse de carence d'un outil opérationnel, susceptible de contribuer à répondre aux besoins pédagogiques de

structuration des enseignements de LSF (définition de niveaux de compétences, programmation de contenus, évaluation des apprenants.)

De juillet à décembre un petit groupe de travail interministériel²⁴ s'est efforcé d'établir les principes permettant d'adapter à la LSF le *cadre européen commun de référence pour les langues* et de les appliquer concrètement à cet outil. **Les prémisses de cette démarche consistaient à n'apporter de modification au cadre que dans les cas où les caractéristiques particulières de la LSF l'imposeraient expressément.**

Les résultats de ce travail ont été soumis le 8 janvier aux mêmes experts qui avaient été réunis le 13 juin et ont fait l'objet d'une approbation globale. C'est à la suite de cette consultation que le ministre de l'Éducation nationale a organisé la conférence de presse du 13 février au cours de laquelle il a présenté officiellement le *référentiel*.

Présentation de la méthode d'adaptation du *cadre européen commun de référence*

Les ajustements proposés ne relèvent en aucun cas d'une transposition mécanique, dont on pourrait dire qu'elle va de soi. Bien au contraire, ce sont un certain nombre de problèmes épineux qui se sont posés et qui ont imposé de faire des choix, dont nous allons tenter de rendre compte.

Le premier problème qui s'est posé tient à une caractéristique originale de la langue des signes : elle est une langue visuelle et non vocale. Tout le vocabulaire lié à l'émission de la voix devait donc être transposé dans le domaine visuel. En d'autres termes, il s'agissait de formuler dans le registre visio-gestuel des compétences communicationnelles décrites dans le registre audio-vocal.

Ainsi par exemple l'activité d'*écouter* (cf. **tableau 2**), qui s'inscrit dans la capacité générale *comprendre*, ne pouvait pas être exprimée de la même façon en LSF, au risque d'assimiler arbitrairement le visuel au vocal. Le choix s'est porté sur l'expression *écouter visuellement*, de façon que l'adverbe postposé neutralise dans la signification du verbe le sème « auditif », tout en conservant le sème essentiel « d'attention » qui différencie *écouter* d'*entendre* et

²⁴ Hervé Benoit, Fabrice Bertin, Christiane Fournier, Philippe Sero-Guillaume, Nicole Tagger.

regarder de *voir*. Pourquoi dans ce cas ne pas avoir opté pour le terme *regarder* ? Sans doute parce que dans l'usage de la langue, il n'y a pas d'adéquation évidente entre le regard et le discours.

D'autres transpositions, comme mot / signe ou parler / signer que l'on peut observer sur le document adapté ont posé moins de problèmes.

Une autre difficulté s'est présentée lorsqu'il s'est agi de l'expression sur des sujets complexes au niveau le plus élevé (C2). Il a paru raisonnable de tenir compte du caractère **inédit** de certains sujets en LSF (cf. **tableau 1 – C2**).

Le fait également que la L.S.F. n'ait pas actuellement d'écriture conduisait à la transposition de toutes les compétences du domaine de l'écrit dans une problématique différente, celle de la trace et de l'enregistrement (cf. **tableau 2**).

On voit que l'activité *lire* a été transposée en *visionner*, ce qui suppose que l'on admette que *le discours signé enregistré*, s'il ne peut constituer un équivalent de l'écriture – au sens où l'écriture alphabétique est un codage de l'oral – s'inscrit tout de même dans le cadre de la **communication différée**, qui implique des contraintes spécifiques par rapport à la situation dialogique. Celle-ci permet une gestion et un contrôle extérieur de la production langagière, il y a une boucle de contrôle qui passe par la situation de production, tandis que dans la communication différée, le discours n'est pas contrôlé par la situation de production, mais par la représentation abstraite d'une situation dont le destinataire est au moins partiellement construit par l'effort constant de l'énonciateur-signeur. Celui-ci doit adopter un rapport « méta-textuel » (Schneuwly 1985) à son discours, de la même façon que le scripteur doit se distancier par rapport à son texte écrit.

Pour ces raisons, il est apparu possible de transposer la capacité *d'écrire par signer en différé* et l'activité *d'écrire par produire un enregistrement*.

Par exemple, au niveau A1 de ***produire un enregistrement***, la compétence ***écrire une courte carte postale*** devient dans le référentiel adapté à la LSF ***produire un bref enregistrement pour envoyer un message simple, par exemple à ma famille***.

Enfin, un dernier exemple de problème de transposition : celui qui a trait au fait que l'apprenant d'une langue différente de sa langue maternelle développe des compétences communicationnelles, qui seront ensuite mises à l'épreuve face à des locuteurs natifs.

Si un enfant français apprend l'anglais, ses compétences dans cette langue étrangère correspondront à sa capacité à comprendre des locuteurs natifs (c'est à dire des anglais) et à se faire comprendre par eux. Bien qu'il n'y ait pas à proprement parler pour la langue des signes d'équivalent du pays étranger où l'on parle une langue étrangère, nous avons voulu malgré tout nous situer encore une fois dans une logique analogue en considérant que l'apprenant de LSF rencontrera des *signeurs expérimentés* et que son niveau de compétence en langue des signes dépendra de sa plus ou moins grande aptitude à comprendre et à se faire comprendre de ces interlocuteurs.

C'est pourquoi nous avons substitué à l'expression : «*comprendre une interaction entre locuteurs natifs* », la formulation suivante : «*comprendre une interaction entre signeurs expérimentés*»

Expérimentation du référentiel et perspectives

Il est apparu indispensable de soumettre ce document à une expérimentation dans les différents degrés et cycles de l'enseignement scolaire (1000 élèves au moins), afin de s'assurer qu'il répond bien aux besoins pédagogiques de structuration des enseignements de LSF (définition de niveaux de compétences, programmation de contenus, évaluation des apprenants.)

C'est pourquoi la collaboration à cette expérimentation d'un certain nombre d'établissements dépendant du ministère de l'Education nationale et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité a été sollicitée.

Le protocole comporte les étapes suivantes :

- identifier des groupes d'élèves exposés à la LSF : la gamme des niveaux de compétences définis par le cadre européen de référence s'étend du niveau élémentaire (A1) au niveau de l'utilisateur expérimenté (C2) ;
- désigner une équipe pédagogique de l'établissement susceptible de mettre en œuvre cette expérimentation ;

- renseigner pour le 15 juin 2002 au Ministère de l'Éducation Nationale des tableaux d'évaluation pour les écoles, les collèges et les lycées (**cf. tableaux 3, 4 et 5**).

Cet outil ne constitue pas un référentiel linguistique, mais a pour objet de caractériser des compétences dans le domaine de la communication, ce qui est conforme à l'évolution actuelle des pratiques en matière d'enseignement des langues. L'élaboration ultérieure d'éléments de programme permettra de prendre en compte la dimension linguistique et de l'articuler à ces compétences communicationnelles.

En conclusion

La conférence de presse organisée par Jack Lang le 13 février 2002 est un moment historique pour la langue des signes française et pour l'éducation bilingue des jeunes sourds. Le ministre a voulu donner à cette annonce une très haute portée symbolique : devant un public sourd et entendant de responsables associatifs, de pédagogues, de formateurs, de chercheurs, d'artistes et de journalistes, souvent engagés depuis longtemps dans le développement de la langue des signes et de l'éducation bilingue, il a affirmé sa volonté de renforcer et de rendre **irréversible** la dynamique de **reconnaissance de la langue des signes** dans le droit, que la loi Fabius avait initié en 1991, mais aussi dans les faits, grâce à des mesures concrètes et à un accompagnement pédagogique de qualité, auquel le référentiel de compétences en langue des signes est destiné à contribuer.

C'est dans un climat d'apaisement des conflits que Jack Lang²⁵ a voulu évoquer l'histoire douloureuse de la langue des signes après le Congrès de Milan et pendant la plus grande partie du 20^{ème} siècle. Les jugements erronés selon lesquels la langue des signes aurait entravé les possibilités d'apprentissage et de développement intellectuel des enfants parce qu'elle ne disposerait que de moyens d'expression limités sont désormais officiellement réfutés et laissent place, dans le propos du ministre, à l'aspiration à un bilinguisme équilibré, qui ne mette pas entre parenthèses le français oral et écrit, dont la maîtrise constitue un élément déterminant d'intégration des personnes sourdes dans la communauté nationale.

²⁵ Cf. note 3.

TABLEAU 1

UTILISATEUR EXPERIMENTE	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout discours signé . Peut restituer faits et arguments de diverses sources signées en situation ou enregistrées en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes, voire inédits en LSF .
	C1	Peut comprendre une grande gamme de discours signés (en situation ou enregistrés) longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses signes . Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un discours signé complexe, une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur expérimentés n'entraîne de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc... Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en présence de locuteurs variés de la L.S.F. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ELEMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées incluant le cas échéant un ou plusieurs mots épelés manuellement et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un y compris en utilisant l'alphabet manuel et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc... - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur signe lentement et distinctement et se montre coopératif.

TABLEAU 2

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter visuellement	Je peux comprendre des signes familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens signent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on signe d'une façon relativement lente et distincte.
	Visionner	Je peux comprendre des noms propres familiers, des signes ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces enregistrées ou des communications.	Je peux comprendre des enregistrements courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des enregistrements comme les publicités et les annonces . Je peux comprendre des messages personnels courts et simples.	Je peux comprendre des enregistrements utilisant essentiellement une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des messages personnels.
S I G N E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie d'exprimer . Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que de répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas ,assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations où l'on utilise la langue. Je peux prendre part sans préparation à un conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons ou explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

TABLEAU 2 (suite)

		A1	A2	B1
S I G N E R E N D I F F E R E	Produire un enregistrement	Je peux produire un bref enregistrement pour envoyer un message simple, par exemple à ma famille.	Je peux produire des notes et des messages simples et courts. Je peux produire un message personnel très simple, par exemple de remerciements.	Je peux produire un discours enregistré simple sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux composer un message personnel pour décrire expériences et impressions,3.

TABLEAU 2 (fin)

	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les fiction s sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage des signes que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on signe vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un « accent » particulier.
	Je peux comprendre des enregistrements sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre une courte production théâtrale ou poétique.	Je peux comprendre des discours factuels à vocation esthétique longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre les discours spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux visionner sans effort tout type d'enregistrement même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un discours, une conférence spécialisée ou une œuvre à vocation esthétique.
S I G N E R	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité » et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur confirmé . Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter, et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes signes . Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour les relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celle de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes . Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d' habilité pour que cela passe inaperçu.
	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique, et aider mon interlocuteur à remarquer et à se rappeler les points importants.
S I G N E R D I F F E R E	Je peux composer des discours clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux comprendre un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux composer des messages qui mettent en valeur personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux produire un discours clair net bien structuré et développer mon point de vue. Je peux m'exprimer sur des sujets complexes dans un message , un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux produire un discours clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux composer des messages, rapports ou comptes-rendus complexes, avec une construction claire permettant au destinataire d'en saisir et d'en mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer un ouvrage professionnel ou une œuvre à vocation esthétique.

TABLEAU 3

ETABLISSEMENT :

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE – LYCEE

Nombre d'élèves déficients auditifs :

Nombre d'élèves concernés par l'expérimentation :

Niveau de compétences en LSF	Seconde					Première et terminale					Total général élèves
	Total élèves 2 ^{nde}	LM	L1	L2	H/E	Total 1 ^{ère} et term.	LM	L1	L2	H/E	
A1											
A2											
B1											
B2											
C1											
C2											

- LM : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est la langue maternelle (cas de parents sourds).
- L1 : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est la langue première.
- L2 : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est une langue seconde.
- H/E : nombre d'heures d'enseignement de et en LSF par semaine, si des cours ont lieu dans l'établissement.

TABLEAU 4

ETABLISSEMENT :

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE – COLLEGE

Nombre d'élèves déficients auditifs :

Nombre d'élèves concernés par l'expérimentation :

Niveau de compétences en LSF	Cycle d'adaptation 6 ^{ème}					Cycle central 5 ^{ème} 4 ^{ème}					Cycle d'orientation 3 ^{ème}					Total général élèves
	Total élèves 6 ^{ème}	LM	L1	L2	H/E	Total élèves 5 ^{ème} 4 ^{ème}	LM	L1	L2	H/E	Total élèves 3 ^{ème}	LM	L1	L2	H/E	
A1																
A2																
B1																
B2																
C1																
C2																

- LM : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est la langue maternelle (cas de parents sourds).
- L1 : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est la langue première.
- L2 : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est une langue seconde.
- H/E : nombre d'heures d'enseignement de et en LSF par semaine, si des cours ont lieu dans l'établissement.

TABLEAU 5

ETABLISSEMENT :

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (maternelle et élémentaire)

Nombre d'élèves déficients auditifs :

Nombre d'élèves concernés par l'expérimentation :

Niveau de compétences en LSF	Cycle 1					Cycle 2					Cycle 3					Total général
	Total élèves cycle 1	LM	L1	L2	H/E	Total élèves cycle 2	LM	L1	L2	H/E	Total élèves cycle 3	LM	L1	L2	H/E	
A1																
A2																
B1																
B2																
C1																
C2																

- LM : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est la langue maternelle (cas de parents sourds).
- L1 : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est la langue première.
- L2 : nombre d'élèves pour lesquels la LSF est une langue seconde.
- H/E : nombre d'heures d'enseignement de et en LSF par semaine, si des cours ont lieu dans l'établissement.

II

Enjeux scolaires et pédagogiques de La nouvelle *donne*²⁶ : février 2002 – juillet 2010

DES UPI POUR ELEVES DEFICIENTS AUDITIFS : UNE ECOLE D'OUVERTURE (article)

Hervé Benoit, Fabrice Bertin, Françoise Claudel, Françoise Duquesne, Anne Vanbrugghe
Formateurs du département surdité du CNEFEI

La nouvelle revue de l' AIS, dossier « Les UPI » dirigé par S. Ebersold et C. Magnin de Cagny
N  21, 1^{er} trimestre 2003, p. 119-133.

Pour constituer le dossier qui suit, les formateurs du département surdité du CNEFEI se sont rendus dans une trentaine de dispositifs de scolarisation de jeunes sourds dans le second degré. Ils y ont recueilli les points de vue des personnels qui les animent et ceux des élèves qui y sont accueillis. Ils adressent leurs remerciements à tous.

Qu'apportent les UPI aux élèves sourds ?

Le développement de l'intégration scolaire et la construction de l' cole *inclusive* sont les deux facettes d'un même objectif : restaurer l'égalité des chances et promouvoir une véritable équité de traitement pour des jeunes que leurs caractéristiques personnelles pourraient marginaliser dans le contexte d'un environnement scolaire et social normatif. Si le degré de justice et de solidarité auquel atteint une société humaine se mesure à l'aune des efforts qu'elle fait pour offrir à tous, et particulièrement aux plus fragiles d'entre elle, la

²⁶ Cf. p. 6.

reconnaissance du droit à la différence, la possibilité de déployer ses talents et l'accès à l'exercice plein et entier de la citoyenneté, alors il est urgent d'apprendre à conjuguer intégration et *inclusion* et de ne plus opposer ces deux modalités complémentaires d'action.

Conjuguer intégration et inclusion

Pour des raisons historiques, nombre de systèmes éducatifs européens, dont le français, ont mis en place deux voies ou deux cursus parallèles, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient tant soit peu de la norme admise. Comme l'explique Peter Evans²⁷, la principale conséquence a été la création d'une filière dite ordinaire, qui n'estimait pas de son devoir de s'adapter aux besoins de tous les élèves et d'une autre, dite spécialisée, chargée de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés par la première.

C'est à partir de ce contexte global de dualisme éducatif que se sont simultanément développées deux types de réponses. D'une part, les processus d'intégration scolaire et sociale qui consistent à incorporer, à agréger à la majorité des jeunes ceux qui avaient été écartés, d'autre part les politiques de prévention – et d'*inclusion* –, dont la finalité essentielle est de créer le contexte le plus favorable possible pour tous les élèves, en vue d'éviter ainsi toute stigmatisation. Les réponses du premier type sont tournées vers les élèves, qui devront apporter la preuve qu'ils sont capables de s'adapter, celles du second type mettent en question le fonctionnement du système dans sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels des élèves. Les premières s'inscrivent dans la logique rééducative, les secondes dans la logique de l'accessibilité.

Une fois encore, il faut néanmoins être conscient que l'opposition radicale des logiques d'action peut conduire à des choix exclusifs, le plus souvent préjudiciables aux usagers concernés. La recherche de l'accessibilité générale du système scolaire, qui implique le partage des pratiques et des savoir-faire intégratifs dans le cadre d'un système éducatif unifié, pourrait effectivement faire courir le risque que les grands perdants de cette dynamique d'*inclusion* ne soient les élèves ayant les besoins les plus spécifiques. Le transfert des compétences d'un secteur professionnel à un autre – des personnels de l'AIS aux enseignants ordinaires – s'accompagne toujours de quelque déperdition, voire de quelque

²⁷ Cf. l'article publié dans ce présent dossier : « L'intégration des élèves handicapés dans les enseignements du second degré ».

dilution. Parce qu'elle est précisément fondée sur le principe de non discrimination (ni négative, ni positive) et d'indifférenciation des cursus, la démarche d'*inclusion* peut paradoxalement générer sur ses marges des formes de re-différenciation des modes de scolarisation, et même d'exclusion.

La situation des élèves sourds

Les élèves déficients auditifs et notamment les élèves sourds ayant développé, dans le cadre de l'éducation bilingue²⁸, un mode de communication en langue des signes sont particulièrement concernés par cette problématique. Les responsables des établissements, les corps d'inspection et les enseignants ont parfois le sentiment que les conditions requises pour la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire sont si spécifiques et si éloignées des pratiques habituelles d'enseignement que l'on atteindrait ici les limites de l'école *inclusive*, c'est à dire de l'accessibilité, à la fois sur le plan scolaire et pédagogique. Ainsi constate-t-on sur le terrain que le développement des dispositifs d'accueil des élèves déficients auditifs dans le second degré (en voie ou non de devenir des UPI) a jusqu'ici d'abord profité aux jeunes sourds capables de bénéficier d'un enseignement oral, certes aménagé en fonction des difficultés de réception, mais toutefois essentiellement fondé sur la norme de la parole, conçu comme horizon indépassable²⁹.

C'est là que le processus intégratif, parce qu'il est centré sur les caractéristiques des jeunes et suppose la connaissance approfondie des types d'obstacles auxquels ils sont amenés à se heurter du fait de leur déficience, peut jouer un rôle essentiel : dialectiquement articulé à celui de l'*inclusion*, il permet en effet de promouvoir **un contexte spécifique**, favorable à la reconnaissance et à la prise en compte de la différence – fût elle d'ordre linguistique et communicationnel – au sein même du milieu scolaire ordinaire.

²⁸ L'article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991 (portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales) spécifie que *Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit.*

²⁹ Voir l'article de Fabrice Bertin, dans la rubrique *Etudes* de ce numéro, qui montre que dès le début du 19^{ème} siècle, *les enfants présentant une surdité légère et moyenne, qui avaient bénéficié d'une éducation auditive et de l'articulation artificielle sont orientés vers le milieu ordinaire(...).*

Et l'unité pédagogique d'intégration...

Par la souplesse qui la caractérise, l'unité pédagogique d'intégration³⁰ est un dispositif institutionnel qui réunit les conditions de compatibilité entre, d'un côté, l'organisation existante des enseignements du second degré et, de l'autre, l'accueil des sourds *signeurs*³¹, grâce à la reconnaissance et à l'adoption de la langue des signes en tant que langue enseignée (première ou seconde), langue d'enseignement et vecteur d'un ensemble de valeurs et de pratiques culturelles partagées par un groupe significatif de locuteurs dans l'établissement. L'UPI vise en effet à éviter *l'isolement (...) des élèves handicapés (...) afin qu'ils n'aient pas à assumer seuls leur différence dans le moment de l'adolescence*³².

Les regroupements, qu'il s'avère opportun de prévoir, pour certaines activités, prennent leur place dans le cadre de *parcours personnalisés*³³. Se trouvent ainsi ouvertes des perspectives pour un enseignement de la langue des signes française, pour un enseignement en langue des signes française, dont le ministre de l'Education nationale a affirmé en février 2002 la *légitimité pédagogique*³⁴. Certains rectorats³⁵ ont d'ores et déjà pris l'initiative de recruter, sur des contrats d'auxiliaires, des professeurs de langue des signes française, afin de les affecter dans des collèges et lycées scolarisant de jeunes sourds.

Il reste que l'absence actuelle d'un diplôme d'Etat sanctionnant une compétence disciplinaire en langue des signes, que pourtant le ministre appelait de ses vœux en 2002, rend ce recrutement particulièrement délicat. C'est pourquoi le CNEFEI et l'université de Paris 8 ont déposé en janvier dernier, auprès de la direction de l'Enseignement supérieur du ministère de l'Education nationale un projet de licence professionnelle de pédagogie et de didactique de la LSF, première étape sur le chemin d'une licence d'enseignement conduisant à un CAPES³⁶. L'élaboration d'un véritable statut pour ces enseignants passe sans nul doute

³⁰ Cf. Benoit (H) « Comment en est-on venu à l'UPI ? Forme et signification d'un dispositif », *La nouvelle revue de l'ASIS*, p.33-48 (Tome 1 de cette thèse).

³¹ C'est à dire locuteurs de la langue des signes française (LSF).

³² Circulaire 2001-035 du 21 février 2001 : *Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)*.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Conférence de presse sur la langue des signes, discours de Monsieur le Ministre de l'Education nationale : *Il convient d'organiser, tout au long de la scolarité, un enseignement en langue des signes ou une reprise partielle, en langue des signes, des cours traditionnels. Il faut aussi intégrer des épreuves en langue des signes dans les diplômes nationaux. On doit enfin envisager un diplôme spécifique de compétences sur le modèle des diplômes de langues étrangères*. Texte disponible sur le site www.cnefei.fr

³⁵ Par exemple les rectorats de Paris (lycée François Truffaut) et de Clermont-Ferrand (collège Gérard Philippe).

³⁶ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire.

par un rapprochement des certifications des enseignants pour déficients sensoriels des ministère de la santé et de l'Education nationale, prévu au titre de la mesure 20 du plan *Handiscol'* de 1999. Il implique également que soit précisé le statut pédagogique de la langue des signes afin que celle-ci ne puisse en aucun cas être assimilée au langage parlé complété (LPC), irremplaçable outil d'accessibilité au français oral, mais simple technique de codage, là où la LSF est une langue à part entière, c'est à dire l'indispensable support de la pensée³⁷, pour ceux qui l'ont acquis naturellement. Cela pose notamment le problème de l'utilisation de la LSF comme simple soutien, dans le cadre d'un enseignement délibérément oraliste.

On voit bien que l'UPI réunit les conditions nécessaires à l'émergence de projets respectueux de la différence, au sens le plus large de ce terme, mais qu'il faudra la volonté pédagogique des responsables et des équipes pour concrétiser toutes les potentialités de ce dispositif et faire en sorte qu'elles ne soient pas exploitées *a minima*. Et s'il faut une perspective à long terme, pourquoi ne pas viser quelque chose qui aurait à voir avec le fonctionnement d'un lycée international, établissement bilingue s'il en fut.

Mais qu'en pensent les élèves ?

Les considérations présentées ici sont le fruit d'entretiens réalisés avec des élèves sourds de plusieurs UPI. Ces entretiens ont été réalisés selon le mode de communication privilégié de l'élève, langue des signes française (L.S.F) ou français signé ; ils ont été menés individuellement selon un guide semi-directif (présenté en annexe)³⁸. Toutefois, la trame ne constitue qu'un support qui nous a servi de fil conducteur, l'entretien s'est élargi de lui-même au fil de la communication.

³⁷ Cf. « Actes du colloque Conceptualisation et surdité des 10 et 11 mai 2001, CNEFEI, Suresnes » *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 17, 1^{er} trimestre 2002, Editions du CNEFEI, 2002, Suresnes (disponible sous forme de tiré à part, 80 p.).

³⁸ Dans une moindre mesure, nous avons aussi utilisé les résultats d'un questionnaire réalisé auprès des élèves sourds et entendants du collège G. Philippe à Clermont-Ferrand. Ces résultats nous ont été gracieusement transmis par la CPE stagiaire de cet établissement, Karine REY qui est à l'initiative de ce travail important. Ceux-ci sont riches d'enseignement, mais ce questionnaire a été réalisé par écrit, ce qui n'est pas toujours en faveur des élèves sourds.

Cette précision nous donne l'occasion de remercier les élèves qui ont gentiment accepté de se livrer à notre « interrogatoire » ainsi que les établissements qui nous ont bien voulu nous accueillir pour ce travail.

Le premier constat que nous avons pu faire est que les élèves sourds n'ont que rarement l'occasion de pouvoir s'exprimer ; ils ont tous été surpris qu'on leur demande leur avis. Pourtant, leur point de vue est particulièrement intéressant et éclairant : il nuance le propos selon lequel *l'intégration scolaire est réussie*, souvent tenu par des équipes pédagogiques qui, il est vrai, s'investissent beaucoup. Pour la majorité des ces élèves, leur présence dans le collège, via l'UPI, est valorisante puisqu'ils sont dans le même établissement que les autres. Cependant, à la différence de leurs camarades du collège, pour qui la question de suivre des cours dans l'établissement ne se pose même pas, eux se savent *intégrés*, ils se sentent pièces rapportées et perçoivent cette intégration comme une faveur, une *gentillesse* qu'on leur consent. Ainsi s'efforcent-ils de se rendre transparents, rencontrant au passage quelques aberrations pédagogiques que personne ne relève vraiment, et qu'eux-mêmes vivent comme un passage obligé. Il faut noter que les élèves interrogés sont tous très indulgents par rapport à des situations qui pourraient les révolter ou à des professeurs qui ne leur prêtent pas attention : *il faut comprendre, il (elle) ne connaît pas les sourds* est une phrase récurrente, et vraie au demeurant. Cette tolérance est tout à l'honneur de ces élèves, mais est elle toujours réciproque ? Un nombre significatif d'élèves nous ont rapporté des situations où ils ont éprouvé le sentiment qu'il leur était implicitement (et paradoxalement) reproché de ne pas entendre. On peut citer par exemple les dictées musicales à la flûte à bec ou les interrogations écrites où les questions sont posées oralement et où il n'est pas question de répéter, car *ce serait trop facile* (la lecture labiale reste difficile, surtout quand on a la tête penchée sur sa feuille).

L'immense majorité des élèves, pour ne pas dire la totalité, n'ont pas choisi leur orientation, ils se sentent même étrangers à toute décision les concernant. Beaucoup ont connu l'établissement spécialisé ou la CLIS avant l'UPI et sont donc en mesure de comparer entre *être avec des sourds* ou *être avec des entendants*. **Les réponses expriment la volonté d'être avec les deux à la fois**, c'est-à-dire plusieurs sourds dans une classe d'entendants. L'UPI semble donc leur convenir, si ce n'est que les relations avec leurs camarades entendants sont difficiles, voire inexistantes. La barrière de la communication joue évidemment un rôle important dans ces relations : dispersés dans leurs classes respectives, ils disent leur isolement, leur malaise. C'est la classe des entendants, et non la leur ; ils participent difficilement aux conversations entre élèves, mais aussi aux cours. Ils sont largement en

retrait de toute participation orale (vocale ou gestuelle), par peur de l'incompréhension, des moqueries... A la question *rencontres-tu des difficultés au sein de ta classe ?*, aucun élève sourd n'a répondu alors que *les élèves malentendants s'étaient autant exprimés, voire même plus, que les entendants*³⁹. Ce silence est révélateur d'un profond malaise, et il serait sans doute important de s'y arrêter pour tenter de l'interpréter.

Souvent, une absence totale de communication avec le professeur a été évoquée. Lorsque les élèves ne comprennent pas, ils demandent à l'*interprète*⁴⁰, rarement, voire jamais, au professeur, ce qui interroge beaucoup. N'est-il pas question ici d'adaptations pédagogiques qui incombent aux enseignants ? Il est vrai que les enseignants du second degré n'ont pas la tradition ancienne d'accueil d'élèves à besoins spécifiques qui caractérise le premier degré, mais la poursuite d'une intégration scolaire dans le second degré passe par ces adaptations. Il y va de sa crédibilité même. Ces adaptations bénéficient d'ailleurs à tous les élèves, elles ne sont pas seulement au service des élèves sourds : les élèves entendants le reconnaissent, ils *profitent* de plus d'explications, de plus de temps. Notons bien que ces adaptations pédagogiques ne résolvent pas tout et ne croyons pas qu'il suffise de rendre visuelle une explication pour que la compréhension soit immédiate ! Ainsi, par exemple, la situation suivante nous a-t-elle été rapportée : en cours de SVT, le professeur, pour simuler un séisme, dispose sur son bureau du matériel et ferme les tiroirs avec force pour que tout s'écroule. Sous prétexte que la scène est visuelle (encore faut-il en comprendre le **sens**...), il est demandé à l'interprète d'arrêter toute traduction. Les élèves sourds voient donc leur professeur secouer violemment les tiroirs à plusieurs reprises, mais sans en saisir la raison, puisqu'ils sont privés du contexte de l'action que seul le discours peut construire. Ces situations ne sont pas exceptionnelles et peuvent engendrer un sentiment d'humiliation. Elles sont dues souvent à une méconnaissance de la part du professeur plus qu'à une mauvaise volonté, à la peur aussi que le message pédagogique ne lui échappe au profit

³⁹ Résultats du questionnaire du collègue G. Philippe.

⁴⁰ Il est à signaler que, dans aucun des établissements où nous avons été accueilli, il n'y a d'interprète professionnel. La fonction de l'interprète est de transmettre le plus fidèlement possible un message d'une langue dans une autre langue, il n'intervient pas dans la communication. Il s'agit donc plus d'interfaces de communication, ayant un degré variable de maîtrise de la LSF (alors que précisément l'interprète est parfaitement bilingue). Le rôle de ces interfaces (qui sont orthophonistes, éducateurs, professeurs des écoles spécialisés...) est mal défini et relève plus de l'adaptation pédagogique ; rôle qui est normalement celui du professeur...

de l'interprète, qui *rend les choses plus faciles*⁴¹. La question centrale est peut-être que le professeur s'interroge sur ce qu'il faut que l'interprète traduise pour que les élèves comprennent.

La place de la LSF est généralement réduite à un espace minimum ; elle n'est présente que lorsqu'on ne peut pas faire autrement. Dans ces conditions, il ne pourrait s'agir d'offrir la possibilité d'une éducation bilingue aux élèves qui le souhaitent ; obligation légale pourtant⁴². Il s'agit pourtant d'une langue vivante d'une grande richesse, mais quasiment invisible dans ces établissements, absolument pas valorisée et très peu enseignée. Aucune manifestation culturelle en LSF (théâtre, contes...) n'est organisée malgré quelques manifestations d'intérêt ici ou là. C'est une reconnaissance qui pourrait être valorisante pour les élèves sourds et qui pourrait favoriser l'existence d'un espace de rencontre avec les élèves entendants, souvent curieux et désireux de mieux connaître cette langue gestuelle.

Enfin, nous avons constaté que, dans des établissements accueillant des élèves *handicapés auditifs*, on fait bien peu dans le domaine de l'accessibilité : les avertisseurs lumineux pour signaler début ou fin des cours ou pour l'alarme incendie sont rares ou inexistants, de même pour les panneaux ou les indications écrites. C'est cette inaccessibilité communicationnelle ou situationnelle qui fabrique le handicap ; il n'est pas le fait de ces élèves qui ont des besoins spécifiques. L'intégration ne peut se réaliser que si elle est envisagée de façon réciproque : intégrer et être intégré ne peuvent se concevoir l'un sans l'autre⁴³. Elle ne pourra être effective que le jour où les entendants seront eux aussi *intégrés* dans le collège des sourds.

⁴¹ Mais pourquoi devraient-elles être difficiles ?

⁴² Loi du 18 janvier 1991, *op.cit.*

⁴³ cf. l'article de F. Bertin *Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : des objectifs contradictoires ?* dans la rubrique *Etudes* de ce numéro.

Guide d'entretien

La vie dans le collège

- Comment s'est passée votre orientation ? Avez-vous choisi de venir dans ce collège ? Est-ce que vous le vouliez ?
- Comment vous sentez-vous dans ce collège ? Comment se passe les relations avec les camarades entendants ?
- Quel est votre scolarisation antérieure (établissement spécialisé, CLIS...) ? Qu'est-ce qui change ? Qu'est ce que vous préférez ? Pourquoi ?
- Que veut dire pour vous *intégration* ? (différents signes ont été proposés : intégration individuelle, collective...)

La communication en classe

- Comment communiquez-vous de préférence ? (LSF, oral avec/sans LPC...)
- Comment le professeur communique-t-il avec vous ? Y a-t-il des adaptations pédagogiques spécifiquement pour vous ? (documents...) Utilise-t-il le rétroprojecteur ?
- Comment communiquent les élèves entendants avec vous ? Quel est leur comportement en classe ?
- Préférez-vous les cours avec les entendants ou les regroupements de soutien ?
- Qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous dans la communication en classe ?
- Souhaitez-vous des cours de LSF ? La LSF est-elle à votre avis une discipline ?

Le difficile passage à l'UPI : qu'est-ce qui fait donc si peur ?

De nombreux établissements accueillant des enfants sourds de 2 à 21 ans se sont lancés dès 1975, dans l'intégration en milieu ordinaire de leurs élèves. Des dispositifs allant de l'intégration individuelle totale à l'intégration partielle, en passant par la classe spéciale intégrée dans une école de quartier, ont progressivement vu le jour. D'abord en maternelle puis dans les niveaux supérieurs. Les enseignants spécialisés et leurs collègues n'en sont plus à leurs débuts dans cette tentative de faire vivre et travailler ensemble des enfants aux besoins et aux compétences parfois différents.

En 2000, à la parution du texte sur les CLIS 2, puis en 2001 celui des UPI, les professionnels de la surdité n'ont guère trouvé à redire aux principes développés. Dans les lieux qui ne disposaient pas de structures permettant de scolariser les élèves sourds dans le second degré, ce texte est apparu comme une opportunité d'élaborer des projets innovants, concertés entre les SSEFIS, souvent émanations des établissements spécialisés, et les collèges et lycées avoisinants. Ces derniers par la voix de leur principaux et proviseurs se sont d'ailleurs montrés très intéressés par l'ouverture dans leur établissement d'une UPI, pour des raisons qui témoignent tantôt de la bonne volonté à appliquer des directives ministérielles, tantôt d'une réelle conscience et prise en compte d'une évolution nécessaire porteuse d'une dynamique favorable à tous, parfois d'un simple calcul en terme d'effectifs.

Il n'en va pas de même pour les lieux disposant déjà de structures d'accueil d'élèves sourds dans les établissements du second degré, où l'on observe une plus grande résistance au changement. Les témoignages recueillis sur le terrain font apparaître un certain nombre de réticences qu'il convient d'examiner attentivement.

Lecture et interprétation du texte

Le ressenti d'un désaveu : la première réserve tient à un profond sentiment de désaveu, le texte étant apparu au mieux comme l'officialisation superflue d'un dispositif existant, au pire comme la négation du travail effectué sur le terrain. Cet argument est mis en avant à la fois par les personnels d'encadrement représentants de l'institution et par les professionnels spécialisés.

Les uns se sentent récusés dans leur fonctionnement institutionnel, comme si les projets qu'ils avaient mis en place étaient soudain devenus caducs, les autres voient leurs compétences remises en cause. En effet les enseignants spécialisés, qui faisaient parfois fonction de professeurs d'une discipline dans les collèges ou lycées, aux côtés de leurs collègues titulaires du CAPES, se voient dépossédés de cet enseignement. Certes, ils n'ont pas les diplômes requis, mais ils estiment posséder des compétences liées à la connaissance du public particulier qu'ils accueillent. En revanche, les professeurs du second degré certifiés connaissent fort peu de choses des implications de la surdité. Face à ce dilemme dont chacun est conscient, le texte apparaît trancher clairement en faveur de la compétence disciplinaire.

S'il appartient à chacun de prendre méthodiquement connaissance des textes, interlignes compris, il s'avère qu'un accompagnement de cette lecture par les corps d'inspection est tout à fait indispensable. Très souvent les enjeux fondamentaux d'une politique nationale échappent en grande partie aux acteurs de terrain qui, à défaut de comprendre les motivations d'une décision, ne peuvent qu'en constater les effets à leur rencontre. Par ailleurs, derrière ce malaise lié à une lecture pessimiste, se joue également la défense du métier d'enseignant spécialisé : nombre d'entre eux craignent en effet qu'à devenir des enseignants de SEFIS, ils ne soient plus que les répétiteurs des professeurs, enseignants de soutien, sans classe et sans véritable autonomie pédagogique.

La question des moyens : le second argument qui engage certains professionnels, sinon à éviter, du moins à différer le passage en UPI, est la récurrente question des moyens. La crainte majeure, qui confine parfois au procès d'intention, réside dans le fait de voir s'ouvrir largement les vannes d'une intégration massive et irréversible d'enfants sourds dans le second degré, sans que cela s'assortisse de moyens d'accompagnement, de formation et de suivi suffisants.

Cette crainte est souvent fondée sur des expériences d'intégrations rat es, faute de conditions requises, relevant davantage de la gestion d'une pénurie que de la juste adéquation de moyens aux besoins de l'enfant. De là à conclure qu'il vaut mieux une bonne classe spécialisée qu'une mauvaise intégration, il n'y a qu'un pas. Néanmoins à bien y réfléchir, l'UPI supposant un projet concerté, dont la cheville ouvrière n'est autre que le SEFIS doté d'un personnel averti, la meilleure façon de garantir à une UPI des conditions

optimales de bon fonctionnement est sans doute de les anticiper, en montant et en défendant des projets où rien n'est laissé au hasard. A l'occasion de la mutation d'une classe spécialisée en UPI, la remise à plat de certains fonctionnements ronronnants, rarement réactualisés au fil des années et des changements de personnels, n'en serait que plus bénéfique.

La cristallisation autour du texte des UPI de la question de fond : l'intégration des élèves sourds

Sur fond de débat autour de la création des UPI, c'est bien la question même de l'intégration des élèves sourds qui semble se jouer. Aucun des acteurs entendus ne remet en cause le bien fondé du principe d'accueil des enfants sourds dans les classes ou les écoles ordinaires, mais beaucoup s'interrogent sur l'efficacité et les effets à moyen et long termes de l'intégration sur certains enfants sourds, dont les besoins exigent une adaptation des dispositifs pédagogiques telle qu'elle relève de la haute voltige.

La variété des situations et des modes de communication des enfants exige un cahier des charges au cas par cas qui s'accommode fort peu des fluctuations et des contraintes institutionnelles et contextuelles. Le cas des enfants sourds signeurs est fréquemment évoqué comme le révélateur des dysfonctionnements et des difficultés du système éducatif à s'adapter aux besoins de ces élèves. Nous ne développerons pas ici la problématique de la mise en œuvre des projets bilingues français/LSF ; rappelons toutefois, en écho aux remarques de certains enseignants, que l'un des risques encourus, s'il l'on y prend garde, lors de la mise en place d'une UPI, comme de toute intégration, est de voir se disséminer les élèves sourds dans les établissements ordinaires, en de si faibles effectifs qu'il deviendrait quasiment impossible de prétendre proposer à ceux qui le souhaitent une éducation bilingue.

Parmi les enfants sourds, certains ne peuvent acquérir le français de façon naturelle, précoce, et suffisamment confortable pour qu'on puisse leur proposer un enseignement en français oral. Or plus de 90% des enfants sourds étant nés de parents entendants, ils ne peuvent accéder à la langue des signes qu'au sein d'une communauté de locuteurs de LSF variée et conséquente et leurs compétences linguistiques ne peuvent s'affermir que par

l'apprentissage scolaire. Si ces conditions se trouvent souvent réunies dans le cas d'une prise en charge en établissement spécialisé, la situation d'intégration de faibles effectifs risque de mettre en péril l'avenir de ces enfants, en leur ôtant la seule chance qu'ils ont de disposer d'une langue pour accéder aux connaissances fondamentales.

L'inquiétude des enseignants spécialisés à ce propos justifie en partie leurs réticences à signer un chèque en blanc à la création d'UPI, dont ils n'ont pas la garantie qu'elles satisferont à toutes ces exigences. La disparité sur le plan national des moyens mis à la disposition des projets d'intégration les confortent dans cette position.

Des réponses pédagogiques adaptatives

Pour les élèves déficients auditifs, l'accessibilité se pose moins en termes d'aménagements techniques, comme pour des élèves handicapés moteurs ou visuels, qu'en termes de médiation linguistique.

Face à un élève sourd, tout enseignant se trouve d'emblée en difficulté dans la communication. Ce n'est plus le collégien sourd seul qui est en situation de handicap : c'est aussi le cas du professeur. Au collège, l'enseignement de toutes les disciplines est véhiculé par une langue, le français, qui est en général, une langue maternelle pour l'enseignant et la plupart de ses élèves, mais qui, pour ceux d'entre eux qui sont sourds, n'est qu'une langue seconde.

Lorsque l'élève sourd est un bon lecteur labial, une communication directe en français peut être établie entre lui et ses professeurs, mais c'est à lui que reviennent les efforts d'adaptation les plus importants. Cette situation d'intégration, la plus fréquente jusqu'à présent, a montré ses limites en produisant chez les élèves sourds de forts sentiments d'isolement au sein d'un groupe. La multiplication des UPI dans les collèges ouvre de nouvelles perspectives et engendre une autre conception de l'intégration : c'est à l'environnement de s'adapter.

Pour les élèves sourds, les UPI répondent à leur aspiration à de plus grandes ambitions scolaires : qu'ils soient oralistes ou non, ils peuvent maintenant tous accéder à un enseignement du second degré dispensé par des professeurs de discipline. Les efforts

d'adaptation sont alors partagés entre tous les partenaires : l'institution, les enseignants et les collégiens sourds ou entendants. Différents niveaux d'adaptation peuvent être envisagés : l'institution peut mettre à disposition des interprètes français/LSF qui servent d'interfaces entre les professeurs et les élèves, les professeurs peuvent soutenir leur discours oral à l'aide du LPC pour favoriser la compréhension de leur cours en français ou encore certains professeurs maîtrisent suffisamment la LSF eux-mêmes pour enseigner directement leur discipline dans cette langue, comme dans toute autre section bilingue.

Suivant les situations, les difficultés diffèrent ainsi que les remèdes. Les rencontres avec les différents partenaires et les informations recueillies dans la plupart des UPI que nous avons étudiées nous ont incités à articuler notre analyse autour de quatre points : la transmission des informations, la prise de notes, le soutien et l'évaluation. Ces points semblent rassembler les préoccupations de la majorité des enseignants d'UPI pour élèves présentant une surdité.

La transmission des informations

Dans toutes les phases de son enseignement, pour énoncer une consigne, pour communiquer une information, pour donner une explication ou pour transmettre des connaissances disciplinaires, le professeur utilise la voie orale, la plupart du temps en langue française. Si l'élève sourd utilise la lecture labiale, avec ou sans LPC, son attention est, au final, tellement mobilisée pour déchiffrer les messages en eux-mêmes que ses capacités de concentration s'épuisent rapidement. Il lui faut des *respirations* pour interpréter et comprendre chaque information. Si l'élève sourd dispose d'un interprète, il existe nécessairement un décalage entre ce que dit l'enseignant aux élèves entendants et ce que reçoit l'élève sourd. De plus, il peut se produire que ce collégien sourd ait besoin d'améliorer son niveau de langue en LSF pour comprendre l'interprète. Dans chacun des cas, le rythme du discours informatif du professeur est ralenti.

Pour l'enseignant, gérer cet écart de compréhension entre les élèves sourds et les autres constitue une importante difficulté qui va se retrouver à toutes les phases de son cours. Toutes les situations de communication orale vont prendre deux fois plus de temps. Or, les enseignants du second degré se plaignent souvent de manquer de temps pour terminer

leurs programmes ; ainsi ce ralentissement global du rythme de la classe sera vécu par les professeurs comme un frein à la réalisation de leur mission première et donc l'intégration d'élèves sourds comme un *handicap* au sens premier (hippique) du terme. Cette contrainte est ressentie d'autant plus fortement, que bien souvent les démarches pédagogiques du second degré sont principalement fondées sur le mode de la transmission.

Favoriser les situations de construction des connaissances : choisir d'introduire les nouvelles notions à partir de situations sur lesquelles les élèves peuvent agir, concrètement ou mentalement, diminue la part du langage dans les premières phases de l'apprentissage : on ne pose pas, en préalable à la notion, la connaissance de sa définition, de ses propriétés ni de tout le vocabulaire nécessaire à sa formalisation. Par exemple, en mathématiques⁴⁴, une situation-problème bien choisie amènera l'apprenant à construire de nouveaux outils pour la résoudre de façon plus pertinente. En sciences expérimentales, l'observation d'un phénomène ou d'une expérience initiera l'émission d'hypothèses explicatives. En histoire, des documents pourront être comparés et la recherche d'éléments communs conduira les élèves à dégager des propriétés caractéristiques d'une période ou d'un événement.

Placer les élèves sourds dans des situations qui ont du sens par rapport à la réalité et qui impliquent une démarche active, leur évite de se raccrocher à des indices linguistiques pour chercher à comprendre la notion visée, au risque de passer ainsi à côté de ses caractéristiques conceptuelles. Bien souvent, on observe alors chez eux des attitudes de type *je fais comme si...* qui s'effondrent lorsqu'on leur demande d'appliquer cette notion dans un exercice.

La plus grande efficacité de ce mode pédagogique, basé sur la construction des connaissances par les élèves plutôt que sur la transmission par l'enseignant, a été mise en évidence et éprouvée par des chercheurs comme R. Tremblay et F. Charron⁴⁵.

D'autre part, si cette démarche pédagogique qui privilégie l'entrée dans les apprentissages par le *faire* plutôt que par le *dire* répond mieux aux besoins des élèves sourds, nombre d'élèves entendants pourraient en bénéficier avec profit. En effet, les sourds ne sont pas les seuls collégiens en difficultés face à un enseignement fondé majoritairement sur la maîtrise de la langue française et l'abstraction.

⁴⁴ Duquesne F., *Apprendre à raisonner en mathématiques à l'école et au collège*, Cnefei, Suresnes, 2002.

⁴⁵ Tremblay R. et Charron F., *Conceptualisation et surdité*, Cégep du Vieux Montréal, Québec, 1992.

L'utilisation des supports visuels : proposer des situations présentant des liens avec la réalité se décline différemment suivant les disciplines et les supports utilisés. En histoire, en géographie, en biologie, en physique, on peut s'appuyer sur des documents écrits, des photos, des schémas ; en économie ou en mathématiques le dessin, les figures, les graphiques ou les schémas, (des *camemberts* aux *histogrammes*), permettent aux collégiens sourds d'appréhender visuellement les données qu'ils doivent traiter et, à tous, de mieux comprendre les informations rencontrées dans la vie courante.

Puisque l'élève sourd doit regarder l'interprète ou lire sur les lèvres du professeur, il ne peut ni lire ni analyser un support visuel en suivant simultanément les explications du professeur. Plutôt que commentés par le professeur, ces supports visuels gagnent donc à être utilisés pour initier des travaux de recherche, susciter l'émission d'hypothèses ou favoriser des échanges de points de vue. Selon leur nature et les objectifs visés, ces documents peuvent être distribués individuellement, par groupes ou encore exposés collectivement avec un épiscopes, un rétroprojecteur ou un vidéo- projecteur.

La gestion des échanges entre les élèves : non seulement l'élève sourd, dans la classe, doit pouvoir établir une communication avec le professeur, mais il est fondamental aussi pour lui qu'il puisse interagir avec ses pairs : être intégré ne consiste pas uniquement à partager géographiquement un même lieu. D'autre part, le rôle des interactions entre pairs dans les apprentissages n'est plus à démontrer. Un professeur qui cherche à rendre ses élèves acteurs de leurs apprentissages, privilégie des phases au cours desquelles ceux-ci peuvent exprimer et confronter leurs points de vue. Il est donc indispensable qu'une communication puisse aussi s'établir entre les élèves entendants et sourds.

Certains collèges proposent des cours de LSF aux élèves entendants, souvent nombreux à être attirés par cette langue *théâtrale*. Pour des échanges de proximité, entre autres, cette solution se révèle rapidement utile et intéressante. Cependant, il faut un temps et un investissement relativement importants pour obtenir un niveau de LSF qui suffise à communiquer dans une situation d'apprentissage. Au fur et à mesure qu'on progresse dans les niveaux de classe, les raisonnements sont de plus en plus abstraits et nécessite un niveau

de langue plus élevé (en LSF comme en français). On ne peut envisager que tous les élèves entendants parviennent à ce niveau. C'est donc à l'interprète que le professeur va de nouveau recourir. Mais suivre les débats et traduire, d'un côté les arguments du sourd aux entendants, de l'autre ceux des entendants au sourd représente une lourde tâche ; de plus la spontanéité des échanges peut en souffrir. Une autre voie est possible qui consiste à intégrer plusieurs élèves sourds dans une même classe. Le premier avantage de cette solution est d'éviter l'impression d'isolement très souvent mal vécue par les élèves sourds lorsqu'ils se retrouvent seuls dans une classe. D'autre part, dans les séances de recherche et d'expérimentation pour construire des notions, on peut organiser le travail en constituant des petits groupes dont l'un ne regroupe que des élèves sourds : les échanges pour élaborer des propositions au sein des groupes se font donc en LSF pour les uns et en français pour les autres, sans perdre en spontanéité et sans alourdir la circulation d'idées. L'interprète n'intervient alors que lors de la mise en commun des différentes propositions des divers groupes.

Limiter la prise de notes

Puisque l'élève sourd prend les informations uniquement par le canal visuel, il lui est impossible, en simultané, de noter le contenu du discours qu'il reçoit (à moins d'écrire sur une feuille sans la regarder !). Les professeurs sont donc devant la nécessité de diminuer les temps de prise de note et de trouver d'autres moyens pour que les élèves gardent des traces du travail effectué en classe. En se limitant à certaines situations ponctuelles, un collégien entendant peut servir de secrétaire à celui qui est sourd sans pour autant s'en trouver surchargé. Plus généralement, le cours peut être conçu avec des étayages qui évitent aux élèves de consacrer trop de temps à *gratter du papier*. Par exemple, les différents points abordés dans la séance peuvent être donnés à l'avance aux élèves sous forme de plan, de schéma ou d'organigramme. Les résumés de cours ou les documents d'accompagnement peuvent facilement être photocopiés. D'ailleurs, les manuels pourraient être mieux utilisés et apprendre aux élèves à en tirer parti au mieux est un objectif pédagogique utile à tous les collégiens. Trop souvent ils n'entrent en classe que comme recueil d'exercices plutôt que comme un outil permettant de fixer visuellement les points essentiels du cours. Les éléments supplémentaires que l'enseignant estime nécessaires de donner aux élèves pour

qu'ils puissent s'y référer ultérieurement peuvent être affichés ou projetés au tableau puis distribués à chacun pour y être consignés dans leurs cahiers.

Le soutien

L'originalité et la force de ce dispositif d'intégration qu'est l'UPI, c'est de permettre des temps d'intégration individuelle ou à plusieurs comme des moments où les élèves sourds sont regroupés entre eux pour bénéficier de temps d'enseignements spécifiques selon leurs besoins. Par exemple, ils sont pris en charge par des enseignants de LSF, eux-mêmes sourds, afin d'améliorer leur niveau de langue et de les aider à traduire en LSF des concepts de plus en plus abstraits. L'enseignant coordonnateur de la classe peut aussi profiter de ces regroupements pour mettre en place des activités d'ordre méthodologique : par exemple, pour apprendre à tirer parti de documents écrits, à se repérer dans un manuel, à utiliser des informations écrites et à les synthétiser sous forme de schémas...

Impliquer les enseignants du second degré dans le soutien des élèves sourds : Dans certaines disciplines, les élèves sourds ne sont pas intégrés systématiquement dans leurs niveaux de référence. Par exemple, en langues vivantes, les difficultés de certains élèves ne leur permettent pas de tirer profit de séances au cours desquelles l'apprentissage oral de la langue étrangère est privilégié. Il est possible alors de faire appel à un professeur de langue vivante du second degré qui enseigne sa discipline au sein de l'UPI, exclusivement avec les élèves sourds. On peut même envisager un travail en doublon, enseignant de LSF/professeur de langue vivante du collègue : la LSF peut se substituer au français oral pour améliorer la compréhension et la production de textes écrits dans la langue vivante étudiée.

De façon générale, il peut s'avérer nécessaire de conforter les apprentissages des élèves sourds pour leur permettre de mieux suivre le cursus ordinaire : **des apports disciplinaires** leur sont alors proposés dans le cadre de l'UPI. Il semble pertinent de ne pas laisser ces phases d'approfondissements à la seule charge des enseignants spécialisés. Les professeurs du second degré peuvent intervenir directement auprès de ces élèves lorsqu'ils sont regroupés dans l'UPI et les faire bénéficier de leur formation disciplinaire. Par exemple, en français, les enseignants peuvent d'un commun accord décider que l'enseignant spécialisé se

réservera le soutien en grammaire et que celui de discipline s'attellera à l'abord plus délicat de la littérature.

En outre, les connaissances didactiques des professeurs du second degré sont nécessaires pour **mettre les savoirs disciplinaires enseignés en perspective sur le long terme** : par exemple, en mathématiques, un professeur enseigne la notion de proportionnalité en 6^e autrement que ne le ferait un enseignant du premier degré parce qu'il sait comment cette notion se retrouve en 3^e, que ce soit à propos du théorème de Thalès ou des droites représentatives des fonctions affines.

Enfin, les institutions qui se dirigent dans cette voie, à savoir favoriser l'accomplissement du soutien disciplinaire par un enseignant du collège, soulignent combien, pour les élèves sourds, **envisager les connaissances à un niveau supérieur stimule et motive leur désir d'apprendre.**

Au final, ces adaptations pédagogiques nécessitent un certain nombre de moyens en termes de personnels et de temps attribué aux équipes pour se concerter et inventer de nouvelles réponses aux difficultés d'accueil de ces adolescents.

L'évaluation

Dans toutes les structures que nous avons étudiées, l'évaluation est placée en tête dans la liste des adaptations les plus contraignantes. Peu d'enseignants ou d'équipes prétendent avoir trouvé de réponse satisfaisante et cohérente au niveau de l'aménagement du tiers temps. Lorsque celui-ci est donné aux élèves en temps effectif, certains professeurs prennent sur la pause de la récréation quand c'est possible, d'autres laissent les élèves finir leur contrôle au moment de leur regroupement dans l'UPI. D'autres choisissent d'attribuer le même temps d'évaluation à tous les élèves mais, pour ceux qui sont sourds, ils diminuent d'un tiers le travail exigé ou encore augmentent d'un tiers la note donnée...

Pour dépasser ce stade de l'arrangement, il semble bien qu'il soit nécessaire d'engager une réflexion plus approfondie sur le concept de *niveau de connaissances* et d'envisager d'autres modalités d'évaluation : par exemple, prendre en compte les capacités d'un élève à mobiliser les connaissances nécessaires pour résoudre une situation-problème pluridisciplinaire (y compris savoir où les chercher et comment) ; mesurer ses aptitudes à

travailler en équipe, à argumenter dans un débat cognitif, à mener un projet dans son long terme, etc.

Il reste aussi beaucoup à inventer au niveau de la forme des productions qu'on pourrait évaluer. Alors que notre société évolue vers l'utilisation de technologies très visuelles pour communiquer des informations (pubs, clips, jeux vidéos, icônes sur les écrans et les modes d'emploi, camemberts et histogrammes...), notre système scolaire exige toujours des résultats exposés en langue française, orale mais surtout écrite. Alors qu'évalue-t-on exactement ? Comment distinguer les savoirs des capacités à les exprimer ? Ces questions mériteraient qu'on s'y attaque réellement et les ébauches de réponses ne bénéficieraient pas qu'aux élèves sourds. Cela fait un certain temps déjà que les enseignants signalent à quel point ils se trouvent démunis face aux carences de certains élèves en culture écrite.

Conclusion

Alors que l'efficacité du collège unique est remise en cause, les UPI nous fournissent peut-être l'occasion de repenser les formes d'enseignement qui y sont pratiquées selon un modèle différent : au lieu de les concevoir uniquement comme la transmission de connaissances abstraites dont on s'applique à évaluer l'appropriation progressive, on pourrait les orienter vers l'acquisition active d'une culture générale solide, fondée sur la maîtrise des connaissances fondamentales et fortement adossée à la pratique de la citoyenneté dans la vie scolaire.

Par exemple, le socle commun de connaissances et de compétences que chaque élève devrait acquérir à l'issue de sa formation obligatoire pourrait intégrer des modules de découverte dans des champs plus larges comme les secteurs culturels, scientifiques, techniques. Ces situations permettraient aux collégiens d'établir des liens entre les connaissances enseignées, finalisant ainsi les apprentissages disciplinaires dans des contextes plus proches de leur quotidien.

Dans ce cadre, la rencontre entre collégiens entendants et sourds, celle entre la langue française et la LSF, celle d'une autre culture et d'une autre histoire, enrichiraient les uns et les autres à égalité, sans situer les uns (intégrés) par rapport aux autres (intégrant).

L'intégration est un choix de société que les enseignants sont prêts à assumer. Encore faut-il, pour le réaliser, mettre en œuvre les moyens indispensables, comme des temps de concertation pour les équipes et plus particulièrement de formation pour les enseignants. Il est évidemment important de proposer aux professeurs *intégrant* informations et formation concernant la surdité, les règles élémentaires de la communication, les caractéristiques linguistiques de la LSF, l'histoire et la culture des sourds, mais ces connaissances ne prendront sens que dans la perspective plus vaste d'un collègue *inclusif*, capable de répondre par des pratiques adaptatives, différenciées et efficaces, aux besoins de tous les élèves.

EDITORIAL - LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE (LSF) – ENJEUX CULTURELS ET PÉDAGOGIQUES

La nouvelle revue de l'AIS, dossier « LSF - Enjeux culturels et pédagogiques » dirigé par Christian Cuxac (Paris 8) et Fabrice Bertin (Cnefei)

N° 23, 3^{ème} trimestre 2003, p. 3.

Les enjeux de l'éducation bilingue ne sont pas une question marginale, une affaire de spécialistes de la surdité : ils ne se réduisent pas à l'identification et à la prise en compte des incidences de la déficience auditive sur les apprentissages scolaires. Bien au-delà de cette conception pathologique de la surdité, ils interrogent la capacité de l'école d'assumer pleinement le caractère universel de sa mission de scolarisation. C'est donc bien au cœur du grand chantier de la lutte contre l'exclusion et contre toutes les formes de discrimination que se pose la question du statut pédagogique de la langue des signes française.

Le temps est aujourd'hui venu où l'Education nationale, après avoir pendant de nombreuses années sacrifié au dualisme éducatif et délégué à des établissements du secteur de la Santé la prise en charge des élèves en situation de handicap, prend conscience de la nécessité où elle se trouve de se doter des moyens nécessaires à sa mise en accessibilité pour tous les élèves et pour la totalité de ses cursus. C'aurait été en effet hypocrite de mettre en lumière

les avancées de l'intégration scolaire dans le premier degré, au plan qualitatif comme au plan quantitatif, et de jeter un voile pudique sur le retard pris par le système éducatif français dans le domaine de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en collège et surtout en lycée. Le choix de la transparence a permis au contraire de prendre le problème à bras le corps et de lancer une dynamique qui a conduit, par exemple, à la décision, annoncée par le ministre Luc Ferry le 21 janvier 2003, de créer 1000 UPI dans les cinq ans à venir.

Mais la question de l'accès à l'école des jeunes sourds ayant développé un mode de communication visuo-gestuel, la langue des signes française, ne risque-t-elle pas de rester malgré tout, avec ses enjeux culturels et linguistiques, une pierre d'achoppement pour le développement programmé de l'Ecole intégrative ? Ne risque-t-elle pas de cristalliser les dernières résistances à l'acceptation de la différence et de la diversité au sein de notre système éducatif ? Longtemps en effet les responsables des établissements, les corps d'inspection et les enseignants ont eu le sentiment que les conditions requises pour leur scolarisation en milieu ordinaire étaient si spécifiques et si éloignées des pratiques habituelles d'enseignement que l'on atteignait ici les limites de l'intégration, à la fois sur le plan scolaire et pédagogique. Il est aujourd'hui possible de dépasser ces préventions et d'envisager avec sérénité et impartialité les aménagements à apporter, sur les plans scolaire, pédagogique et didactique, pour que l'Ecole puisse s'enrichir d'une nouvelle discipline d'enseignement, la langue des signes française, de nouveaux personnels pour l'enseigner, des interprètes pour la traduire et qu'elle puisse s'enorgueillir d'avoir pleinement rempli la mission qui est la sienne.

LANGUE DES SIGNES FRANCAISE (LSF) - QUELS ENJEUX PEDAGOGIQUES ? (article)

Hervé Benoit

Agrégé de l'Université, inspecteur formateur au Cnefei

La nouvelle revue de l' AIS, dossier « LSF - Enjeux culturels et pédagogiques » dirigé par

Christian Cuxac (Paris 8) et Fabrice Bertin (Cnefei)

N° 23, 3^{ème} trimestre 2003, p. 113-122.

Résumé : C'est dans le chantier de la lutte contre l'exclusion que se pose la question des enjeux pédagogiques de la langue des signes française. Longtemps le système éducatif a considéré que l'on atteignait dans ce domaine les limites de l'intégration scolaire. A cela il faut ajouter une reconnaissance pédagogique de la LSF encore hésitante entre le statut de technique adjuvante ou d'objet d'enseignement à part entière. Du côté de l'offre de services éducatifs, la situation reste marquée par de profonds déséquilibres de moyens entre les deux voies de l'éducation oraliste et de l'éducation bilingue, au détriment de la seconde. La diversification des pratiques intégratives, associée à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la LSF et en LSF, qui passe par la création de cursus universitaires spécifiques, est sans doute aujourd'hui une chance historique d'échapper à la dichotomie oral / gestuel dans le champ de la surdité.

Mots clés : Discipline d'enseignement – Education bilingue – Intégration – Langue des signes française – Langue naturelle – Pédagogie – Surdité.

C'est dans le contexte du dualisme éducatif qui caractérise le développement de la plupart des systèmes éducatifs européens depuis la fin de la seconde guerre mondiale qu'il faut situer la problématique des enjeux pédagogiques de la langue des signes française. Deux voies ou deux cursus parallèles ont ainsi été mis en place, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient tant soit peu de la norme scolaire et sociale. La principale conséquence⁴⁶ a été la création d'une filière dite ordinaire, qui n'estimait pas de son devoir de s'adapter aux besoins de tous les élèves et d'une autre, dite spécialisée, chargée de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés, voire exclus par la première.

L'émergence d'une très forte revendication sociale d'intégration et de non discrimination, portée sur le devant de la scène sociale par les grandes associations de parents d'enfants *handicapés*⁴⁷ et de personnes *handicapées* elles-mêmes⁴⁸, relayée il est vrai par les élus des

⁴⁶ Peter EVANS, « L'intégration des élèves handicapés dans les enseignements du second degré », *La nouvelle revue de l' AIS*, n°21, 1^{er} trimestre 2003, Suresnes, éd. du Cnefei.

⁴⁷ Les expressions *enfants handicapés* ou *personnes handicapées* ne sont utilisées dans cet article qu'en tant qu'elles se réfèrent historiquement à la loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. On utilise dans tous les autres cas l'expression *en situation de handicap*.

⁴⁸ « Les personnes handicapées dans l'Union européenne – Quelle place pour nos associations ? », Bruno Gaurier, *La nouvelle revue de l' AIS*, n°15, 3^{ème} trimestre 2001, pp. 95-100, Suresnes, éd. du Cnefei.

parlements nationaux mais surtout par ceux du parlement européen, a changé la donne, contraignant ainsi les systèmes éducatifs reconsidérer leurs modes de pensée et leurs pratiques et à accélérer un processus d'évolution déjà engagé dans ses principes, mais encore en retrait dans sa mise en œuvre. La lutte contre l'exclusion devient, dès la fin des années 1990, le maître mot de ce nouveau chantier : et c'est bien là que se pose la question du statut culturel et pédagogique de la langue des signes française.

Les ambiguïtés d'une reconnaissance pédagogique de la LSF : instrument ou objet ?

Pendant de nombreuses années, les institutions scolaires européennes en général et le système éducatif français en particulier se sont accommodés d'une situation où des organismes de soins⁴⁹, souvent associatifs, crédités de la compétence d'*éducation spéciale*, l'exonéraient de la responsabilité d'assurer les adaptations nécessaires à la scolarisation des tous les élèves, si divers que soient leurs besoins. Dans cette perspective, les élèves *handicapés* ne pouvaient être intégrés, ou plutôt ré-intégrés, dans le cursus d'études ordinaire que s'ils satisfaisaient à une norme scolaire de niveau de compétences, c'est à dire s'ils étaient capables de fournir la preuve de leur capacité d'adaptation et de réponse aux exigences de l'école. Les élèves déficients auditifs et notamment les élèves sourds ayant développé, pour des raisons et dans des conditions très diverses, un mode de communication en langue des signes ont été particulièrement concernés par cette pratique de mise à l'épreuve⁵⁰, qui conduisait la plupart du temps à une mise à l'écart. Longtemps en effet les responsables des établissements, les corps d'inspection et les enseignants ont eu le sentiment que les conditions requises pour leur scolarisation en milieu ordinaire étaient si spécifiques et si éloignées des pratiques habituelles d'enseignement que l'on atteignait ici les limites de l'intégration, à la fois sur le plan scolaire et pédagogique. C'est ainsi que, sur le terrain, le développement des structures et dispositifs d'accueil des élèves déficients auditifs dans l'enseignement ordinaire (devenus CLIS dans le premier degré et appelés à devenir UPI dans le second) n'a jusqu'ici véritablement profité qu'aux jeunes sourds capables de

⁴⁹ En France, les établissements du secteur médico-éducatif relèvent de la tutelle du ministère des Affaires sociales et de la Santé dont les services déconcentrés sont les DRASS et les DDASS.

⁵⁰ « Comment en est-on venu à l'UPI ? », Hervé Benoit, *La nouvelle revue de l'AS*, n°21, 1^{er} trimestre 2003, pp. 33-48, Suresnes, éd. du Cnefei.

bénéficiaire d'un enseignement oral, certes aménagé en fonction des difficultés de réception, mais toutefois essentiellement fondé sur la norme de la parole, conçu comme horizon indépassable⁵¹.

Il n'est donc pas étonnant que les premiers textes juridiques prenant en compte la langue des signes soient apparus dans le champ de la Santé, dans le cadre de la révision en 1988 de l'annexe *quater*⁵² au décret du 9 mars 1956. Les formulations restent d'ailleurs extrêmement prudentes et présentent la communication visuo-gestuelle comme une *éventualité*, voire comme une *possibilité* de l'action éducative, dans un contexte essentiellement fondé sur l'éducation auditive, la lecture labiale et l'apprentissage de la parole : « *La prise en charge (...) comporte (...) l'éveil et le développement de la communication entre le déficient auditif et son entourage selon des stratégies individualisées faisant appel à l'éducation auditive, à la lecture labiale et ses aides, à l'apprentissage et la correction de la parole ainsi qu'éventuellement à la langue des signes française*⁵³ ». Et on lit plus loin : « *Les établissements peuvent s'attacher le concours de personnes sourdes disposant des qualifications professionnelles prévues au présent article (il s'agit des interprètes en langue des signes française) ou de celle d'aide médico-psychologique. Leur activité peut s'étendre, au-delà du champ d'exercice normal de cette qualification, à des actions concernant l'acquisition et le développement de la communication gestuelle*⁵⁴ ».

C'est donc avec le statut d'un **adjuvant éducatif éventuel** en établissement de cure que la langue des signes fait son entrée au Journal officiel de la République⁵⁵. Mais le Législateur n'avait pas été sourd au réveil de la langue des signes française qui, après le congrès de Washington⁵⁶, s'est notamment exprimé au CNRS à travers les initiatives de Bernard Mottez

⁵¹ « Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : des objectifs contradictoires ? », Fabrice Bertin, *La nouvelle revue de l'ASIS*, n°21, 1^{er} trimestre 2003, pp. 139-148, Suresnes, éd. Du Cnefei. L'auteur montre dans cet article que dès le début du 19^{ème} siècle, les enfants présentant une surdité légère et moyenne, qui avaient bénéficié d'une éducation auditive et de l'articulation artificielle sont orientés vers le milieu ordinaire(...).

⁵² Décret n°88-423 du 22 avril 1988 remplaçant l'annexe XXIV quater au décret du 9 mars 1956 modifié fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux par deux annexes concernant, l'une, les conditions techniques d'autorisation des établissements et services prenant en charge des enfants atteints de déficience auditive grave, l'autre, les établissements et services prenant en charge des enfants atteints de déficience visuelle grave ou de cécité, Bulletin officiel du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi, fascicule spécial n°88-17 bis, pp. 71-77.

⁵³ *Ibidem*, article 2, p. 73, c'est moi qui souligne.

⁵⁴ *Ibidem*, article 6, p. 75, c'est moi qui souligne.

⁵⁵ JO du 24 avril 1988.

⁵⁶ Organisé par la Fédération mondiale des sourds à l'université Gallaudet en 1975.

et de Harry Markowicz⁵⁷ et dans le milieu associatif par la fondation d'IVT par Alfredo Corrado⁵⁸ et la naissance de nombreuses autres associations⁵⁹. En 1991, l'article 33 d'une loi⁶⁰, quoique toujours dans le domaine de la santé publique, instaure la liberté de choix des parents d'enfants sourds entre une éducation bilingue – langue des signes-français – et une éducation oraliste. C'est la **légitimité éducative de la langue des signes française** qui est alors reconnue, légitimité à laquelle les textes d'application apportent cependant sans tarder une restriction de taille en limitant son usage « *aux jeunes sourds dont la déficience auditive entraîne des troubles de la communication nécessitant le recours à des techniques spécialisées pour l'apprentissage du français, l'acquisition des connaissances, la formation professionnelle et l'accès à l'autonomie sociale*⁶¹ ». Le décalage conceptuel entre la notion d'enseignement bilingue (qui trouve, par exemple, son expression prestigieuse dans les lycées internationaux de Saint-Germain-en-Laye ou de Grenoble) et le statut **de technique pédagogique palliative** au service l'autonomie sociale attribué par le décret d'application à la langue des signes est significatif d'une profonde ambivalence face à un phénomène linguistique et culturel qui paraît ressortir de *l'impensable*, au sens où Lucien Febvre, dans *Le problème de l'incroyance au 16^{ème} siècle*, montre que l'athéisme n'était pas pensable à cette époque par un esprit – fût-il pénétrant et novateur – faute de l'outillage mental (historique et scientifique) nécessaire pour « *secouer le joug commun de la religion professée*⁶² ».

La toute fin des années 2000 apporte, en complément à cette légitimité éducative, une **légitimité d'usage**. Au cours de la séance du 25 janvier 2000 du Conseil national consultatif

⁵⁷ Bernard Mottez, sociologue français et Harry Markowicz, linguiste américain, créent un Observatoire linguistique et sociologique de la communauté sourde en France.

⁵⁸ Alfredo Corrado, artiste sourd américain, fonde en 1976 avec le metteur en scène français Jean Grémion l'International Visual Theatre (IVT), centre de recherche pour une expression théâtrale de la culture sourde, qui s'installe dans la tour du château de Vincennes.

⁵⁹ Parmi lesquelles on peut citer 2LPE (Deux langues pour une éducation), l'Anfida (Association nationale française d'interprètes pour les déficients auditifs), l'ALSF (Académie de la langue des signes française), le Serac (Sourds entendants recherche actions de communication), Iris (Institut de recherche sur les implications de la langue des signes).

⁶⁰ Loi 91-73 du 18 janvier 1991 (portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales) : « *Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit* ».

⁶¹ Décret n°92-1132 du 8 octobre 1992, relatif à l'éducation des jeunes sourds et fixant les conditions d'application de l'article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales.

⁶² Lucien Febvre, *Le problème de l'incroyance au 16^{ème} siècle*, coll. « L'évolution de l'humanité », p. 420, Paris, Editions Albin Michel, 1975.

pour les personnes handicapées (CNCPH)⁶³, le premier ministre en exercice⁶⁴ annonce en effet un plan triennal de financement⁶⁵ en faveur de l'accès des personnes handicapées au milieu de vie ordinaire, dans lequel figure notamment *l'interprétariat pour les sourds*. Dans les secteurs sanitaires et sociaux, des lettres de service invitent d'ailleurs à prévoir des interprètes français-LSF dans les services fréquentés par les sourds.

C'est dans ce contexte qu'en septembre 2003, à l'initiative du ministre de l'Education nationale Jack Lang, un groupe de travail est chargé d'examiner la faisabilité de l'adaptation à la langue des signes française du *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁶⁶. Ce document, résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans dans 43 langues européennes, sous l'égide du Conseil de l'Europe, est un référentiel de compétences communicationnelles permettant d'établir les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage d'une langue ; c'est aussi un outil de comparabilité internationale des résultats de l'évaluation des compétences en langues. Il fournit enfin une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

L'un des principes de cette démarche était de situer la langue des signes sur le même plan linguistique et pédagogique que les autres langues vivantes utilisées en Europe. Il ne s'agissait évidemment pas de bâtir pour la LSF un outil spécifique, qui, parce que développé en dehors des cadres communs, l'aurait ainsi marginalisée en la renvoyant à la culture de l'éducation spéciale et de la rééducation, mais bien au contraire de n'apporter au document de départ que les ajustements rendus nécessaires par le passage d'un mode de communication audio-oral à un mode visuo-gestuel.

⁶³ Conseil créé par la loi 75-534 du 30 juin 1975 et réactivé par la ministre déléguée à l'enseignement scolaire Ségolène Royal le 20 avril 1999 à l'occasion de la présentation des 20 mesures du plan *Handiscol'*.

⁶⁴ Lionel Jospin.

⁶⁵ Plan dégageant 1,52 milliards de Francs supplémentaires dont 955 MF de mesures nouvelles, parmi lesquelles l'interprétariat pour les sourds pour un montant de 25 MF.

⁶⁶ Le *cadre européen commun de référence pour les langues* offre une approche transversale des compétences langagières et s'inscrit dans le cadre européen. Il décrit les capacités langagières, les savoirs mobilisés pour les développer, les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer. Le Cadre est destiné aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants - enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues. Il permet de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens pour y parvenir.

L'originalité de la démarche de Jack Lang aura essentiellement été de lier deux questions : celle de la reconnaissance officielle de la LSF comme langue à part entière et celle des enjeux pédagogiques de ce nouveau statut au sein du système éducatif. D'une part, la reconnaissance de la langue des signes comme langue de statut égal aux autres langues européennes constitue une rupture remarquable par rapport à la logique déficitaire et réparatrice de la prise en charge des jeunes sourds. D'autre part, la logique pédagogique et culturelle restaure une identité linguistique positive, fondée sur **l'existence d'une langue à la fois objet de savoir et capable de transmettre des savoirs**. C'était donc un *new deal* de la pédagogie de la langue des signes et de son rôle dans la scolarisation des jeunes sourds qui était annoncé, puisque la perspective ouverte par le ministre était, au-delà de la présentation d'un *Premier outil pédagogique pour la langue des signes*, à la fois d'offrir aux élèves sourds la possibilité de suivre un enseignement en langue des signes, de passer leurs examens dans cette langue (comme par exemple l'épreuve anticipée de français du baccalauréat) et d'obtenir des diplômes spécifiques attestant les compétences et le niveau atteint en LSF, comme c'est déjà le cas pour toutes les langues vivantes.

A terme, on peut se demander comment la LSF pourrait s'extraire du rôle strictement utilitaire⁶⁷ qui lui est actuellement dévolu dans le secteur de la santé sans une reconnaissance⁶⁸ officielle comme langue vivante minoritaire. Ce serait assurément le plus sûr moyen d'en finir avec son instrumentalisation comme *technique palliative* ou parfois même comme *dernier recours éducatif*, de la ramener dans le champ des **objets de pédagogie** et de rendre possible le développement de son enseignement, non seulement comme langue étrangère, mais comme langue première pour les jeunes qui la pratiquent, à l'instar du français pour les élèves entendants. Mais le discours prononcé par Jack Lang le 13 février 2002 n'était qu'une déclaration d'intention qui n'a pas été suivie de la circulaire pédagogique annoncée, dans laquelle « *toutes les options pour l'éducation des jeunes*

⁶⁷ Voir dans ce dossier l'article d'Agnès Millet : « Les représentations sociales de la LSF ou comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel ».

⁶⁸ Une enquête est actuellement en cours au niveau européen sur la reconnaissance des langues des signes dans les pays de l'Union.

sourds, la langue des signes, le langage parlé complété et les autres techniques de communication ser(aient) évoquées dans un nouveau souci d'équilibre⁶⁹ ».

Des offres de services encore déséquilibrées

La loi donne en principe à chaque famille le droit de choisir le mode d'éducation de son enfant sourd, soit le français oral et écrit (ce que l'on appelle le mode oraliste), soit le bilinguisme, c'est à dire la langue des signes, associée au français oral et écrit. Mais la réalité est loin de correspondre à cette exigence de la loi et un grand déséquilibre de moyens persiste encore, plus de dix ans après le décret d'application de 1992, entre les deux voies de l'éducation oraliste et de l'éducation bilingue, au détriment de la seconde. N'existe-t-il pas encore des établissements d'éducation adaptée qui affichent un projet d'éducation bilingue et ne disposent pourtant, pour 40 jeunes sourds de 8 à 18 ans, que d'un mi-temps de professeur de LSF, permettant de dispenser une heure et demie hebdomadaire d'enseignement aux plus jeunes (8-10 ans) ; une heure aux moyens (11-15 ans) et une demi-heure aux plus âgés (16-18 ans) ?

Les voies du rétablissement de l'équilibre peuvent être recherchées à travers deux types d'initiatives institutionnelles : d'une part, la diversification des pratiques d'intégration scolaire ; d'autre part, – c'est un point essentiel – le recrutement et l'amélioration de la qualification professionnelle des enseignants de LSF, mais aussi le renforcement de la polyvalence linguistique des enseignants spécialisés du premier degré et la formation de professeurs du second degré dans le domaine de l'accueil d'élèves sourds.

Diversifier les pratiques intégratives à l'école, au collège, au lycée, cela signifie concrètement que l'on propose **une alternative à l'intégration individuelle érigée en dogme de l'immersion de l'enfant sourd en milieu entendant**. Cela suppose l'abandon de pratiques d'isolement qui souvent fonctionnent comme un véritable rouleau compresseur au service d'un darwinisme scolaire de fait, sinon d'intention. Les CLIS 2, redéfinies par la circulaire du

⁶⁹ Discours du ministre de l'Éducation nationale J. Lang, prononcé lors de la conférence de presse du 13 février 2002 destinée à présenter *Le premier outil pédagogique pour la langue des signes*. Texte disponible sur les sites cnefei.fr ; <http://discours.vie-publique.fr/notices/023001196.html> et <http://cis.gouv.fr/spip.php?article1898>

30 avril 2002⁷⁰ qui préconise l'intégration dans une classe ordinaire « *de référence* », les Unités pédagogiques d'intégration⁷¹, dont l'originalité est de concilier le regroupement d'élèves sourds dans un collège ou un lycée et leur scolarisation dans des classes ordinaires, pourraient être le creuset d'expériences d'éducation bilingue dans un contexte inclusif. Au sein de tels dispositifs collectifs d'intégration (différents des traditionnelles structures d'intégration collective), il devient possible de réunir dans un établissement scolaire ordinaire les conditions pour que les jeunes sourds puissent **communiquer en LSF, apprendre en LSF et perfectionner leur maîtrise de cette langue**, tout en bénéficiant d'un enseignement de qualité. Il y a là une chance historique d'échapper à la dichotomie « *sourd oral / sourd gestuel* »⁷² qui alimente les tendances ségrégatives du cursus ordinaire et nourrit aussi bien les nostalgies d'un pays des sourds perdu du fait de la disparition progressive, faute d'élèves, des grandes institutions traditionnelles, dont l'Institut Gustave Bager, à Asnières, détruit en 2001 pour faire place à un collège, est l'exemple emblématique.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement de la LSF et en LSF ne pourra être obtenue que par la création de cursus universitaires qualifiants. C'est pourquoi il est intéressant de signaler à cet égard que le projet de *licence professionnelle de pédagogie et de didactique de la LSF L1/L2 en milieu scolaire*, déposé conjointement par l'université de Paris 8, le Cnefei et l'association Visuel LSF en janvier 2003, vient de faire l'objet d'une habilitation officielle et sera mis en œuvre à la rentrée universitaire 2004⁷³. Cette licence professionnelle a pour objectif de former des formateurs dotés d'une très bonne maîtrise de la langue des signes française à l'enseignement de cette langue dans les premier et second degrés de la scolarité.

Elle répond à deux nécessités :

- garantir la qualité de l'enseignement de la LSF aux enfants et adolescents (sourds et entendants) des premier et second degrés ;

⁷⁰ Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

⁷¹ Circulaire 2001-035 du 21 février 2001.

⁷² Agnès Millet, *ibidem*.

⁷³ Contacts : UNIVERSITÉ PARIS 8, 2, rue de la Liberté, 93 526 Saint-Denis cedex, tél : 01 49 40 65 59, fax : 01 49 40 65 57 ; email : info-sfp@univ-paris8.fr ; site : <http://www.fp.univ-paris8.fr> ; CNEFEI, 58-60, avenue des Landes, Suresnes (92), tél : 01 41 44 35 71, email : optiona@cnefei.fr ; Association VISUEL LSF (75), 49, rue des Partants, 75 020 Paris, tél : 01 43 15 05 96, email : visuel.lsf75@wanadoo.fr (inscriptions : s'adresser à Visuel-LSF)

- conférer un statut et une qualification universitaires cohérents et reconnus aux formateurs enseignant cette langue, qui en sont actuellement dépourvus.

Elle permet également d'élargir le champ d'exercice professionnel des formateurs enseignant la LSF à un public scolaire qui, actuellement, ne bénéficie de la compétence d'aucun personnel Éducation nationale qualifié à ce niveau.

Quant au renforcement la polyvalence linguistique des professeurs des écoles spécialisés et à la consolidation de leur formation en LSF, ils dépendront sans aucun doute des conditions de leur certification⁷⁴ dans le champ de l'AIS : le contrôle des compétences en langue des signes française de ces enseignants constitue en effet l'une des principales garanties du respect du droit des parents à choisir une éducation bilingue pour leur enfant sourd.

Dans cette perspective, l'intérêt de développer différents types de référentiels de compétences (communicationnelles, linguistiques) paraît indéniable. Ils sont en effet le nécessaire préalable à une validation des acquis, destinée à prendre la forme d'un diplôme qui permettra d'attester le niveau atteint par les enseignants – quel que soit leur statut ; sourds ou entendants – intervenant auprès de jeunes sourds.

La LSF : objet pédagogique et discipline scolaire

Renoncer à la culture phonocentrique

Nombreux sont les établissements accueillant des jeunes sourds à s'intituler centres de la rééducation de l'ouïe et de la parole. C'est que la rééducation audio-phonique correspond à un objectif de normalisation de la surdité, lui-même fortement étayé par la conviction de la primauté de la parole dans le développement de la pensée. Instituer la LSF comme discipline scolaire signifie que l'on cesse de l'utiliser comme béquille pédagogique, c'est à dire de mettre systématiquement son apprentissage au service d'autre chose qu'elle-même.

⁷⁴ Cette problématique est d'actualité puisque les grandes lignes des nouvelles conditions de formation et de certification dans l'AIS (réforme du Capsais) viennent d'être annoncées aux responsables académiques et aux directeurs des IUFM, lors d'un séminaire national organisé par la Desco (direction de l'enseignement scolaire) du ministère de l'Éducation nationale le 18 septembre 2003, en vue d'une application prévue pour la rentrée 2004.

Concrètement, les pratiques consistant à indexer le signe sur la parole, qui se réalisent notamment dans le *français signé* et qui sont une des formes de subordination de l'expression gestuelle à l'expression orale, ne sont évidemment pas compatibles avec la reconnaissance disciplinaire de la LSF.

Mais l'émancipation du code visuo-gestuel sur le plan linguistique doit s'accompagner, comme c'est le cas pour toutes les autres langues, d'une reconnaissance comme vecteur d'une identité culturelle, sous peine d'aboutir, comme le dit Agnès Millet, à une « *dé-socialisation* » et à une « *dé-culturation* »⁷⁵ de la langue. La connaissance d'une langue est une condition nécessaire mais non suffisante pour parvenir à communiquer : la compréhension du sens des messages dépend en effet de la saisie de leurs contenus implicites et des connotations culturelles qui sont générés par le contexte ou par la situation dans lesquels ils sont émis.

Considérer avant tout l'élève comme une personne

Nombre de jeunes sourds, privés du moyen naturel de communiquer que représente la langue des signes ont été victimes d'une forme de violence symbolique dans leur apprentissage de la parole. Ainsi ce jeune homme sourd profond, aujourd'hui titulaire d'un diplôme d'ingénieur, qui, au cours d'une interview⁷⁶, raconte qu'enfant, lorsqu'il demandait à boire par gestes à sa mère, n'obtenait satisfaction qu'à la condition de prononcer correctement la phrase correspondante. Ce n'est que devenu adulte qu'il d'ailleurs a découvert que la langue des signes était pour lui un moyen de s'exprimer sans efforts, naturellement, et de communiquer avec d'autres signeurs. La raison de cette privation de langage naturel tient à la nature techniciste de la pédagogie strictement oraliste, selon laquelle l'usage des gestes dissuaderait les jeunes sourds de faire l'effort de s'exprimer par la parole. On voit que ce modèle éducatif fait l'économie de la construction de l'identité de la personne et n'hésite pas à nier symboliquement la différence en la normalisant. Le risque réel est d'aggraver les conséquences de la déficience et de générer des incapacités sur le plan cognitif sans aucun lien avec la surdité.

⁷⁵ *Ibidem.*

⁷⁶ Document audiovisuel, interview d'Y.C., enregistré dans le cadre de la préparation du colloque « Conceptualisation et surdité » des 10 et 11 mai 2001 et visionné par les participants. Cf. note 32.

Au-delà même de la question du développement psychologique de l'enfant sourd, se pose aussi le problème de l'exclusion de la culture Sourde, qui peut être source d'épanouissement pour l'individu et d'enrichissement pour la communauté sociale. Des études menées aux Etats-Unis et synthétisées par Cyril Courtin⁷⁷ ont permis de montrer que le choix éducatif effectué par les familles entendantes pour leur enfant sourd concernait moins la question de la langue (orale ou gestuelle) que celle d'un modèle d'insertion sociale. Les parents qui choisissent l'oral privilégient l'insertion par le partage d'un même mode de communication, tandis que ceux qui choisissent la langue des signes préfèrent le partage des valeurs sociales. Les premiers optent pour la forme, la parole ; les seconds pour le contenu et les valeurs sociales. Le statut symbolique de la personne est très différent dans les deux cas : le sourd oralisant doit constamment militer contre soi et risque d'épuiser son énergie intellectuelle et affective à parfaire le contenant linguistique et à rechercher une ressemblance de surface ; le sourd signeur s'intéressera, lui, au contenu de l'information et le mettra à profit pour se construire une pensée personnelle. On peut dire que la langue des signes, en tant que médiation, joue par rapport aux jeunes sourds un rôle subjectivant beaucoup plus fort que la langue orale, car elle respecte l'unité de la personne et n'introduit aucune fracture interne.

Construire une culture disciplinaire

Le ministre de l'Education nationale Luc Ferry évoquait récemment la possibilité d'enseigner la langue des signes française comme seconde langue au collège. Il est certainement tout à fait souhaitable que des élèves entendants puissent apprendre cette langue, mais il est à coup sûr bien plus essentiel encore que les enfants et adolescents sourds bénéficient d'un véritable programme d'enseignement dans leur langue naturelle, qui représente pour eux le principal outil de la conceptualisation. Il serait en effet bien paradoxal que l'effort d'enseignement de la langue des signes ne permettent pas à ceux dont c'est la langue première (voire la langue maternelle) d'en approfondir la maîtrise et de s'exercer à son maniement, tandis qu'il profiterait majoritairement à des entendants néophytes, désireux d'explorer des langages exotiques.

⁷⁷ « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd, synthèse des travaux existants », Actes du colloque Conceptualisation et surdité des 10 et 11 mai 2001 au Cnefei de Suresnes, *ibidem*.

Deux chercheurs canadiens, R. Tremblay et F. Charron⁷⁸, dans une étude sur les élèves sourds du Vieux-Montréal (1992), ont insisté sur l'importance d'une exposition précoce à la langue des signes :

- les jeunes enfants sourds doivent être mis en contact de manière précoce avec une langue naturelle complète ; évidemment la langue des signes s'il est malaisé de leur apprendre la langue orale ;
- un environnement communicationnel riche et diversifié est nécessaire, il est donc important que les enfants sourds aient des interactions quotidiennes avec des personnes significatives impliquées dans leurs progrès.

Quel sens pourrait avoir sur le plan éducatif cette acquisition spontanée d'une langue naturelle si elle n'était suivie et complétée, tout au long de la scolarité, d'un enseignement à la fois réflexif et expressif, fondé sur la réception et sur la production, comme c'est le cas pour tous les enfants entendants dans leur langue orale maternelle ? Est-il raisonnable dans ces conditions d'abandonner la langue des signes au fur et à mesure que l'enfant progressera dans la langue française ?

Gérard Vergnaud, dans une communication récente sur l'apport des systèmes de signes à la conceptualisation⁷⁹, indiquait que « *Le langage naturel n'est pas un système symbolique parmi d'autres, il est le métalangage de tous les autres systèmes de symbolisation* ». Cela veut dire que c'est en français que l'on expliquera à un enfant dont le français est la langue maternelle un schéma, un histogramme ou une équation mathématique et que c'est toujours en français que cet enfant se constituera l'outillage verbal capable de stabiliser ses représentations. Les professeurs de langues, qui s'expriment le plus souvent possible pendant leurs cours dans la langue étrangère qu'ils enseignent, n'hésitent pas malgré tout à repasser au français pour donner une explication grammaticale un peu délicate. Les enjeux de la maîtrise par chacun de sa langue naturelle dépassent donc largement les aspects académiques, ils ne mettent en jeu rien moins que le développement de la pensée abstraite.

⁷⁸ Tremblay R. et Charron F., *Conceptualisation et surdité*, Cegep du Vieux-Montréal, 1992.

⁷⁹ « Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation », Actes du colloque Conceptualisation et surdité des 10 et 11 mai 2001 au Cnefei de Suresnes, *La nouvelle revue de l'AIS*, n°17, 1^{er} trimestre 2002, Suresnes, éd. du Cnefei.

Il conviendrait en outre que des programmes d'enseignement de la LSF dans le premier et le second degré soient établis en référence à ceux qui sont en vigueur pour les enseignements de français. Pour le second degré il pourrait s'agir des compétences suivantes :

- identifier les différents types de discours enregistrés et leurs fonctions littéraires (esthétiques) et non littéraires (référentielles) et de les situer dans l'histoire des mouvements littéraires et culturels – exemple de genre non littéraire : l'éditorial ou la lettre de motivation ;
- connaître les caractéristiques des différents genres littéraires – théâtre, roman, poésie – et les formes qu'ils peuvent prendre dans les différents registres d'expression (dramatique, comique, biographique, épistolaire...) ;
- produire une étude comparative entre des corpus littéraires en LSF et en français écrit ;
- maîtriser la lecture analytique, qui a pour but la construction détaillée de la signification d'une œuvre ou d'une partie d'œuvre littéraire, qu'il s'agisse d'un discours signé ou d'un texte écrit ;
- repérer et de nommer les moyens stylistiques de la LSF (travail sur la langue) et de les comparer à ceux du français écrit, ce qui suppose la maîtrise du fonctionnement de la LSF et du français écrit sur les plans grammatical et lexical ;
- produire des discours signés et écrits dans les domaines suivants :
 - argumentation et délibération en relation avec l'étude de corpus littéraires ;
 - invention en relation avec les différents genres et registres ;
 - discours fonctionnels visant à mettre en forme et transmettre des informations et à construire et restituer des savoirs (comptes rendus, synthèses, résumés).

La question de l'écrit

S'agissant du fait que la langue des signes ne dispose pas de système d'écriture, même si des tentatives de notation⁸⁰ (monolinéaires, plurilinéaires et physiologique) méritent d'être

⁸⁰ Voir dans ce dossier l'article de D. Boutet et de B. Garcia : « Vers une formalisation graphique de la langue des signes française (LSF) : éléments d'un programme de recherche ».

signalées, peut-être l'approche intuitive et poétique de Benoît Virole⁸¹ nous montre-t-elle un chemin si manifestement évident qu'il risquait paradoxalement de nous échapper : « *Peut-être aussi la langue des signes est elle, par essence, plus proche d'une écriture que d'une langue. Une écriture aérienne, idéogrammatique, luttant contre le phonocentrisme généralisé comme le dirait Jacques Derrida, une écriture figurative proche de celle du rêve constituées de hiéroglyphes et de rébus...* ».

L'absence (apparente ?) d'écriture de la LSF n'empêche nullement la transposition de toutes les pratiques du domaine de l'écrit dans une problématique différente, celle de la trace et de l'enregistrement.

On peut transposer l'activité de *lecture* en *visionnement* de discours signé, ce qui suppose que ce *discours signé* a été *enregistré*. Et si un tel support ne constitue pas, *stricto sensu*, un équivalent de l'écriture – au sens où l'écriture alphabétique est, au moins à l'origine, un codage de l'oral – il s'inscrit tout de même dans le cadre de la **communication différée**, qui implique des contraintes spécifiques par rapport à la situation dialogique. Celle-ci permet une gestion et un contrôle extérieur de la production langagière, il y a une boucle de contrôle qui passe par la situation de production, tandis que dans la communication différée, le discours n'est pas contrôlé par la situation de production, mais par la représentation abstraite d'une situation dont le destinataire est, au moins partiellement, construit par l'effort constant de l'énonciateur-signeur. Celui-ci doit adopter un rapport « *méta-textuel* » (Schneuwly 1985) à son discours, de la même façon que le scripteur doit se distancier par rapport à son texte écrit.

Dans la logique de cette approche, il est possible de transposer l'activité d'*écrire* par *produire un enregistrement* et la capacité d'*écrire* par *signer en différé*.

En conclusion

De fortes raisons militent en faveur de l'émancipation de la langue des signes française, encore aujourd'hui confinée dans le rôle étroit et inadapté d'expédient pédagogique. Cette émancipation a commencé de se réaliser dans le champ culturel et pédagogique, où elle

⁸¹ Cf. dans ce dossier : « Poétique et surdité ».

acquerra progressivement, en attendant une reconnaissance officielle comme langue minoritaire, le statut de vecteur d'identité culturelle, d'objet de savoirs et de discipline d'enseignement.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET L'APPROPRIATION DE L'ECRIT DANS L'EDUCATION BILINGUE⁸² (article)

Hervé BENOIT

Directeur adjoint du Cnefei

La nouvelle revue de l'AIS, Hors série « LSF – Enseigner et apprendre en LSF » dirigé par

Fabrice Bertin

Juin 2005, p. 45-52.

Résumé : Sont d'abord examinés les termes du problème d'apprentissage de la lecture par les jeunes sourds et notamment la question de la définition et du rôle de l'oral. On s'efforce ensuite de cerner les compétences impliquées et de les hiérarchiser : en pédagogie le choix des priorités est bien plus déterminant pour la réussite que le recensement exhaustif de toutes les activités à conduire. Si le problème de l'hétérogénéité des codes visuels et gestuels constitue un obstacle incontestable qui mérite d'être pris en charge par l'enseignant, il est cependant loin d'être le seul déterminant de l'appropriation de l'écrit qui est très largement subordonné à la richesse et la qualité de l'expérience linguistique antérieure. Le projet du Cnefei est de développer sur ces bases, dans un objectif d'intégration respectueux des besoins linguistiques des jeunes sourds, un outil multimédia d'aide à l'apprentissage de la lecture.

Mots clés : Apprentissage, bilinguisme français-LSF, communication, compréhension, conceptualisation, décodage, écrit, intégration, lecture, métalangage, oral, phonologie, surdité.

⁸² L'essentiel de cet article est repris d'une communication prononcée lors du séminaire sur *l'enseignement bilingue LSF-Français écrit et oral*, organisé par Madame Nicole BELLOUBET-FRIER, rectrice de l'académie de Toulouse, et Monsieur Jean RAFENOMANJATO, inspecteur d'académie DSDEN de la Haute Garonne, le 27 mai 2004 au lycée Bellevue de Toulouse.

Les premières acquisitions d'une langue audio-orale ne se font pas mot par mot : c'est à un flux de paroles, c'est-à-dire à des énoncés complets que le tout jeune enfant est exposé dans son environnement familial et tout particulièrement de la part de sa mère. Ces énoncés ont une forme phonologique, syllabique, lexicale, prosodique, rythmique, c'est-à-dire qu'ils sont constitués d'éléments de première et de seconde articulation organisés en ensembles syntaxico-intonationnels. Dans le cas des premiers apprentissages d'une langue des signes, le processus est tout à fait comparable, même si la modalité visuo-gestuelle génère une structure linguistique différente. Pour saisir le sens des énoncés le tout jeune enfant devra mettre en relation des séquences récurrentes de sons ou de signes gestuels, qui ne sont pas encore signifiantes pour lui, avec des situations, des contextes, des attitudes, une certaine expérience acquise, des souvenirs, enfin avec ses propres productions de langage, oral ou signé, qui vont lui permettre de vérifier, en fonction des réactions des interlocuteurs, si ses interprétations sont ou non pertinentes. Comment l'enfant parvient-il à associer une signification à ces énoncés qui lui sont adressés ou qu'il perçoit dans son entourage proche ? A coup sûr, c'est parce qu'il les réfère à un ensemble d'indices co-verbaux qui lui permettent de comprendre s'il s'agit d'une injonction ou d'une invitation à jouer, d'un commentaire ou de l'expression d'une émotion. A partir de cette perception globale et pragmatique, se développeront plus tard des capacités d'analyse, c'est-à-dire qu'il sera capable d'identifier les unités distinctives composant les énoncés oraux ou signés. Parallèlement au développement de ces compétences linguistiques, un autre processus est à l'œuvre, celui de la conceptualisation, qui commence très en amont de l'acquisition du langage et s'enracine dans le vécu expérientiel du tout jeune enfant. C'est ainsi par exemple que le concept de gobelet⁸³ (dont la forme et la couleur peuvent changer) se forge par reconnaissance de ses attributs essentiels invariants, par opposition aux détails circonstanciels, et par sa mise en réseau avec les concepts correspondant à d'autres objets auxquels il s'oppose (assiette, petite cuiller, etc.)

Ce rappel permet combattre la fausse évidence selon laquelle la signification d'un mot ou d'un énoncé serait indissolublement liée à son contenant matériel, c'est-à-dire à sa forme

⁸³ Gérard VERGNAUD, « Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ? », *La nouvelle revue de l'AS*, « Actes du colloque *Conceptualisation et surdité* des 10 et 11 mai 2001 », n mro 17, 1^{er} trimestre 2002, Ed. du Cnefei.

sonore ou gestuelle. Il suffirait de dire, ou de faire un signe pour que la compréhension en découle naturellement. Pour faire sens, il est en réalité indispensable que l'énoncé soit inscrit dans un double processus de communication et de conceptualisation qui engage l'individu tout entier, dans ses dimensions affectives, sociales et cognitives. Mais derrière cette première illusion s'en cache une autre, celle qu'il suffirait d'écrire le mot ou l'énoncé pour lever définitivement toutes les ambiguïtés.

Cet exemple illustre bien le fait que l'entrée dans la lecture et plus précisément la capacité à construire du sens à partir de l'écrit ne se développent pas *ex nihilo*, à partir de rien, mais sont au contraire fortement subordonnées à l'existence de deux facteurs :

- 1) un processus de conceptualisation engagé dans des scènes spatialement et temporellement organisées ;
- 2) une expérience langagière antérieure, qui ait notamment permis l'acquisition de compétences dialogiques (par exemple celles qui sont liées aux notions de *tour de parole*, de *destinataire*, de *décentration*, etc.) que la compréhension d'un texte requiert instamment.

Voyons d'abord quels sont les termes de ce problème d'apprentissage, efforçons-nous de cerner les compétences qu'il implique et nous tenterons ensuite de les hiérarchiser, tant il est vrai qu'en matière de pédagogie, le choix des priorités est bien plus déterminant pour la réussite que le recensement exhaustif de toutes les activités à conduire et de tous les exercices à prescrire.

Le décodage de l'écrit : les termes du problème

Avant d'entrer dans l'écrit, il faut être entré dans l'oral. Ce renvoi à une expérience, à une compétence langagière et linguistique antérieure de nature dialogique fait aujourd'hui l'accord de la grande majorité des professionnels et des psychopédagogues. Mais il est clair que ce que nous appelons ici *oral* est à prendre dans une acception beaucoup plus large et recouvre tout aussi bien la nature vocale ou gestuelle de la langue utilisée. Cette dimension de l'*oral* correspond à l'expression naturelle et spontanée de la faculté de langage telle

qu'elle se développe très tôt chez l'enfant dans le cadre des situations de communication qu'il rencontre et des interactions linguistiques qui s'y réalisent.

C'est à partir de là que va se poser un premier problème, celui du processus de décodage (on dit aussi déchiffrement) de l'écrit, qui consiste à mettre en relation des signes graphiques avec une *parole intérieure*, déjà installée sous une forme visuelle ou acoustique. Selon Alain Bentolila « ... lire, c'est reconnaître une langue que l'on connaît déjà. Lire n'est pas découvrir une langue étrangère. Lire, c'est nécessairement reconnaître sous une autre forme une langue que l'on connaît déjà. ⁸⁴ »

Chez l'apprenti lecteur entendant, la boucle audio-phonatoire permet d'associer le vocable, oralisé grâce à la mise en œuvre des correspondances grapho-phonétiques, à un mot déjà entendu et stocké en mémoire sous la forme d'image acoustique. Le jeune sourd signeur, quant à lui, va se trouver confronté au caractère fortement hétérogène des mots écrits et des signes visuels qui constituent son langage intérieur. Ce constat doit-il nous conduire à poser la primauté de la rééducation de l'ouïe et de la parole comme préalable à l'apprentissage de la lecture ? Ce serait conclure bien hâtivement, même si toute une tradition éducative, historiquement issue des pratiques de préceptorat, est fondée sur un tel postulat. Ce serait faire bon marché des autres compétences qui entrent en jeu dans l'appropriation de l'écrit et qui ne se réduisent évidemment pas, comme je tenterai de le montrer plus loin, à cette question du lien, il est vrai incontestable, entre les deux réalisations différentes d'un même code général que sont l'oral et l'écrit.

Le lien entre l'oral et l'écrit

Prenons malgré tout le temps d'explorer un instant la réalité de ce lien entre l'oral et l'écrit. Que peut-on en dire ?

- D'abord, il est intéressant d'en faire l'histoire. Jusqu'à une période avancée du Moyen Age, les auteurs, qui savaient que leurs textes seraient surtout lus à haute voix, prononçaient eux-mêmes leurs phrases à haute voix tout en les composant. Les textes médiévaux invitent d'ailleurs souvent l'assistance à « *prêter l'oreille* » à un récit. Et parce

⁸⁴ Acfos II, novembre 1998.

que les livres avaient vocation à être lus à haute voix, les mots qui les composaient n'avaient pas besoin d'être séparés en unités distinctes, mais étaient assemblés en phrases continues. Ce qui évidemment posait parfois des problèmes insolubles (cf. Virgile⁸⁵ : « *collectam ex Ilio (exilio) pubem* »). Ainsi un scribe anonyme du 8^{ème} siècle concluait-il son ouvrage par ces mots : « *Trois doigts écrivent, deux yeux voient, une langue parle, le corps entier peine* ». Une langue parle : c'est à dire énonce les mots que transcrit le copiste. Les premières règles imposant le silence aux copistes dans les salles d'écriture des monastères datent du IX^{ème} siècle. Auparavant ils avaient travaillé sous la dictée, soit en se lisant eux-mêmes à voix haute le texte qu'ils copiaient. C'est de cette époque que l'on peut dater la naissance de la lecture silencieuse⁸⁶, où certains psychologues⁸⁷ voient un développement tardif et encore en cours de l'évolution de l'espèce humaine et qui va faire de l'écrit bien autre chose qu'une simple transcription de sons. Et cela va ouvrir un immense espace de liberté à la pensée, délivrée de la laborieuse obligation de prononcer les phrases et désormais en mesure de se déployer pour en inspecter le sens, les comparer d'un livre à l'autre et les faire exister dans un espace intérieur.

- A partir de cette fonction initiale de codage grapho-visuel de la chaîne parlée, l'écrit contemporain a acquis son autonomie, a développé des règles propres ; il est aujourd'hui constitué d'un assemblage de procédures historiquement construites : orthographe assurant la désambiguïsation, ponctuation, paragraphes, chapitres, métatextes (titres, sous-titres, résumé, index, sommaire, etc.), syntaxe et lexique spécifiques. Mais l'écrit ne se différencie pas seulement de l'oral par un changement de procédures et de code, il implique également un changement fondamental de la situation d'énonciation, car il n'autorise aucune interaction ou « *feed back*⁸⁸ » en temps réel, aucun étayage par d'autres canaux sensoriels (visuel, gestuel) permettant de vérifier les effets de l'énoncé sur l'interlocuteur. En résumé, il suppose un contrôle du scripteur sur lui-même, sur sa propre activité, indépendamment de toute intervention extérieure. Pour Bernard Schneuwly, « *le scripteur doit quasiment adopter un rapport*

⁸⁵ Cité par Alfredo Manguel, *Une histoire de la lecture*, Actes Sud, 1998.

⁸⁶ Bien que « silencieuse », la lecture visuelle peut être accompagnée de subvocalisation.

⁸⁷ Julian Jaynes, Princeton, 1976, cité par Alfredo Manguel, *Une histoire de la lecture*, Actes Sud, 1998.

⁸⁸ ou effets en retour.

méta-textuel à son texte, prendre celui-ci pour objet, le commenter, le structurer, le manipuler, le clarifier. »⁸⁹

Les compétences à construire

Ce sont donc deux grands types de compétences que doivent construire tous les apprentis lecteurs et les jeunes sourds en particulier. D'une part, celles qui relèvent de la fonction originelle de l'écrit, celle du codage grapho-visuel de l'oral par l'écrit, car il serait assurément déraisonnable d'envisager de faire entrer des élèves sourds dans une langue comme le français par le seul biais de l'écrit, en faisant comme si cette langue n'était pas une langue alphabétique, mais une langue idéographique, tel le chinois. Et d'ailleurs, même dans ce cas, les choses sont loin d'être simples, quand on sait par exemple que les hiéroglyphes de l'ancienne Egypte renvoyaient tantôt à une signification, tantôt à un son.

Il s'agit donc de prendre en charge dans l'enseignement cet aspect du lien oral-écrit, sans nécessairement lui donner une importance prépondérante, mais en lui réservant suffisamment de place pour que les jeunes élèves puissent construire les représentations phonologiques nécessaires à l'analyse métalinguistique d'un signifiant vocal, dont la matérialité sonore est radicalement différente de la réalité gestuelle des signes de la LSF. A ce premier argument qui ressort à la fois de l'éthique éducative et de la clarté cognitive (on ne va tout de même pas faire comme si les mots du français écrit étaient de purs dessins sans aucun rapport avec un système de signes vocaux), s'en ajoute un second qui tient aux recherches menées ces 15 dernières années sur la corrélation entre le niveau de conscience phonologique et l'acquisition des compétences de décodage de la langue écrite. Les études conduites maintenant dans de nombreux pays sont en effet convergentes et confèrent clairement aux performances métaphonologiques une valeur prédictive de l'acquisition du déchiffrement d'un texte écrit. Nous sommes bien évidemment là dans le domaine de l'audio-oral, mais nous ne sommes pas dans le domaine de l'*oralisation* ou de la rééducation de la parole. Ce qui importe donc, ce n'est pas la recherche systématique de performances

⁸⁹ Vygotsky aujourd'hui, « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », Delachaux et Niestlé, 1985.

vocales, c'est plutôt de viser le développement par le jeune sourd des compétences utiles à l'entrée en lecture.

Mais pourquoi est-il si nécessaire de faire preuve d'autant de prudence dans ce champ des objectifs relatifs à la parole ? Le bilinguisme français-LSF exclurait-il le français oral ? Certes non, mais l'expérience montre que le prix à payer est toujours très élevé lorsque l'on prend le risque d'épuiser les ressources attentionnelles des jeunes à développer des compétences de surface, tandis que les contenus de signification correspondants se trouvent, par la force des choses, relégués au second plan dans les objectifs, parce que l'on a postulé qu'ils découleraient naturellement de la maîtrise de leurs contenants vocaux. Les récents travaux internationaux, dont Cyril Courtin a fait la revue, corroborent l'hypothèse selon laquelle on peut voir dans cette postulation la raison des difficultés, si fréquemment décrites dans la littérature, de Pierre Oléron à Michel Cambien, que rencontrent les jeunes sourds dans le domaine de la polysémie et plus généralement dans celui de l'accès au sens des énoncés. Plus qu'une conséquence de la surdité, ces difficultés pourraient bien plutôt trouver leur origine dans les pratiques rééducatives qui, en isolant une fonction de son contexte pour la restaurer ou la réparer, risquent de mettre l'accent, voire la priorité, sur la matérialité du signifiant sonore en dehors du contexte socio-cognitif et linguistique sans lequel il ne peut faire sens.

Au-delà de cette exploration et de cette reconnaissance du lien oral-écrit, qui demande à être pris en compte comme un des facteurs de réussite, d'autres expériences et d'autres compétences sont, comme on l'a dit, en jeu dans l'apprentissage de la lecture. C'est encore Alain Bentolila que je citerai pour en éclairer la nature : *« Si l'on accepte l'idée selon laquelle l'entrée en lecture sans rupture est conditionnée par une véritable compréhension des enjeux de la communication humaine, alors il me semble qu'il faut nécessairement et absolument qu'un enfant sourd puisse, entre autres choses, mais fondamentalement, faire l'expérimentation des enjeux de la communication humaine par le seul système qui lui est accessible d'emblée: celui de la langue des signes. »*⁹⁰ Quels sont ces fondamentaux de la communication humaine, dont il est nécessaire d'avoir une expérience vécue en LSF (ou en français oral), pour entrer de plain pied dans la lecture ? D'abord, assurément, il y a la réalité des paramètres spatiaux et temporels, linguistiques et communicationnels de l'activité

⁹⁰ Acfos II, 1998, *op. cit.*

dialogique et les différentes manières dont ils se combinent pour produire une situation particulière. Dans ce contexte, le code en tant que tel n'est pas le seul aspect à entrer en ligne de compte, la découverte des autres termes constitutifs de la communication verbale et des fonctions qui s'y rattachent⁹¹ est absolument essentielle : par exemple la fonction référentielle, centrée sur la situation, et la fonction métalinguistique, centrée sur le code lui-même. Ce sont en effet ces formes dialogiques, implicitement construites par l'enfant à partir de son vécu de communication, ces formes du dialogue avec autrui qu'il va intérioriser, si l'on suit en cela Vygotski, pour constituer le langage intérieur dont il a besoin pour accompagner sa pensée. On conçoit bien l'importance de la richesse et de la qualité de ce langage intérieur au moment des premières confrontations avec la lecture de textes. Et si l'on ajoute à cela le fait que la situation de production d'écrit consiste précisément en une intériorisation du contrôle de l'activité langagière par le moyen d'une reconstruction abstraite de la situation dialogique – et notamment d'un destinataire fictif –, ce qui permet d'anticiper et de se distancier par rapport au texte, on voit se profiler la possibilité de promouvoir ce que l'on pourrait appeler une isomorphie⁹² entre d'une part les fonctionnalités du langage intérieur de l'enfant et le fonctionnement même de l'écrit, indépendamment de l'hétérogénéité réelle des codes écrit et visuel.

Les difficultés générées par cette hétérogénéité des codes pourront être considérablement réduites par la maîtrise de contenus de connaissances et d'outils conceptuels. L'écrit renvoie en effet à un savoir du monde, à des connaissances sociales (par exemple les schémas d'actions conventionnels qui sont des scènes temporellement organisées), mais aussi à une familiarité avec l'univers du livre et avec les structures textuelles du conte, du récit, qui va de pair avec les sociabilités de l'écrit. Ces savoirs peuvent à l'évidence être construits grâce à l'utilisation spontanée et naturelle de la langue des signes, dans un contexte de communication où l'accès au sens ne nécessite aucun effort conscient. Mais il en est d'autres auxquels la LSF peut efficacement contribuer, dès lors que l'on ne la considère pas comme un simple « *enrobage de paroles* » permettant « *d'apprivoiser* »⁹³ les apprentissages,

⁹¹ Roman Jakobson, *Éléments de linguistique générale*.

⁹² « Correspondance entre deux ensembles apparentés par l'existence d'un même système de relations », Dictionnaire Robert.

⁹³ Delhom (F) « La problématique de l'entrée dans l'écrit pour les jeunes sourds », *Actes du colloque Acfos et Cnefei, 1, 2 et 3 décembre 1999 : l'apprentissage de la langue écrite pour l'enfant sourd*, Ed du Cnefei, 2001. J'ai développé cette question de la LSF utilisée comme outil supplétif dans un article du numéro 23 de *La*

mais qu'on lui confère le double statut d'objet d'études à part entière et de métalangage pour expliciter les autres systèmes de symbolisation. On sait par exemple que l'appropriation de l'écrit suppose un effort de décentration par rapport à la relation dialogique pour constituer le code en objet d'études, ce qui est la définition même de la posture métalinguistique. Cette capacité de mise à distance peut tout à fait s'acquérir grâce à des pratiques pédagogiques spécifiques en LSF comme l'analyse d'un discours signé enregistré (filmé). L'accès au concept de grammaire suppose en effet que l'on ait constitué une langue, peu importe laquelle, en entité référentielle autonome. Les procédures d'analyse construites dans une langue sont par définition transférables dans une autre et ont un effet positif en retour sur la langue de départ : Vigotski disait « *qui ne connaît pas une langue étrangère ne connaît pas sa propre langue* ». Quant au statut de métalangage, que certains continuent de dénier à la LSF, en invoquant les lacunes de vocabulaire spécialisé, elle n'est pourtant pas contestable dans son principe. Si l'on admet qu'un professeur d'allemand dans un collège français est fondé à expliquer dans la langue naturelle de ses élèves (le français donc) un point délicat de grammaire (que ceux-ci auraient sans doute bien du mal à saisir s'il leur était exposé en allemand), alors il est clair que l'analyse grammaticale et textuelle de la langue française écrite peut être entreprise en utilisant la LSF comme métalangue.

Si le problème de l'hétérogénéité des codes visuels et oral constitue un obstacle incontestable et ne peut donc être écarté au moment des premiers apprentissages de la lecture, s'il mérite d'être pris en charge par l'enseignant, il est cependant loin d'être le seul déterminant de l'appropriation de l'écrit qui, comme on l'a vu, est très largement subordonné à la richesse et la qualité d'une expérience dialogique antérieure.

L'éducation bilingue et l'intégration scolaire

La question est souvent posée de la compatibilité de l'éducation bilingue et de l'intégration scolaire. Faudrait-il pour répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes sourds faire le choix d'une éducation séparée, prendre le risque de les enfermer dans une filière spéciale ?

nouvelle revue de l'AS, « Langue des signes française, quels enjeux pédagogiques ? », 3^{ème} trimestre 2003, Ed. du Cnefei.

En fait, il n'y a pas d'opposition entre le principe de la scolarisation des jeunes sourds à l'école ordinaire et le bilinguisme. Ceux qui prétendent le contraire ne voient dans l'intégration qu'un processus d'assimilation normalisatrice de l'individu, dérive signalée en 1999 par Charles Gardou⁹⁴. La reconnaissance de la diversité des besoins éducatifs particuliers et la mise en oeuvre des moyens pour y répondre doivent conduire au contraire à une adaptation de la norme, qui est la condition même de l'accessibilité. Cette adaptation, réalisée en référence au parcours scolaire ordinaire, inclut nécessairement pour l'éducation bilingue une dimension collective (un groupe linguistique), ce que permettent tout à fait les dispositifs collectifs d'intégration que sont les CLIS à l'école et les UPI au collège et au lycée.

Mais il faut ajouter qu'il n'y a pas de voie unique pour l'éducation des jeunes sourds, il n'y a que le respect de leurs besoins éducatifs particuliers. Au delà de toute doctrine et de toute exclusive, l'Education nationale se doit de ne négliger aucun moyen susceptible de concourir à la réussite scolaire, à l'épanouissement personnel et à l'intégration sociale des jeunes sourds. Les apports de la psychologie cognitive ont permis de montrer que « *le langage naturel n'est pas un système symbolique parmi d'autres, (qu')il est le métalangage de tous les autres systèmes de symbolisation* »⁹⁵. Lorsque le LSF peut jouer ce rôle (dévolu dans d'autres situations à la langue française orale appuyée par le LPC⁹⁶), il est important de ne pas manquer le rendez-vous. La loi de janvier 1991 (dite loi Fabius) avait ouvert pour les parents la possibilité d'un choix entre une éducation oraliste et une éducation bilingue, la loi du 11 février 2005⁹⁷ établit un droit.

Le projet du Cnefei : un outil multimédia d'aide à l'apprentissage de la lecture pour les jeunes sourds

Le colloque de Toulouse des 1^{er} et 2 avril 2005 sur *Les aides humaines et technologiques à la communication des personnes sourdes*, organisé dans le cadre du projet européen EQUAL

⁹⁴ *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Connaître le handicap, Toulouse, Érès, Collection "Connaissances de l'éducation", 3ème édition, 2003, 252 pages. Ouvrage collectif issu du 1er Colloque international du CRHES.

⁹⁵ Gérard VERGNAUD, 2002, *La nouvelle revue de l'AS*, op.cit.

⁹⁶ Langage parlé complété.

⁹⁷ Loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

« Conciliation Famille Handicap »⁹⁸ a offert l'occasion de la présentation d'une première maquette d'un outil multimédia construit à partir des principes éducatifs exposés plus haut. Les recherches se sont d'abord concentrées sur le cycle 2 de l'école primaire, c'est à dire les GS, CP et CE1. Alors qu'il existe en effet depuis de nombreuses années des supports d'apprentissage spécifiques pour les élèves déficients visuels, sous la forme de textes en braille et de dessins en relief, et que la production de logiciels éducatifs adaptés s'est récemment développée dans le champ de la déficience motrice, aucun outil spécifique n'est actuellement disponible pour tenir compte des besoins pédagogiques particuliers des jeunes sourds. Or tous les professionnels reconnaissent que l'accès de l'enfant déficient auditif à la maîtrise de l'écrit est une des conditions déterminantes de son intégration sociale et que le problème de l'illettrisme des personnes sourdes est l'un des plus épineux qui soit. C'est pourquoi le Département surdité du Cnefei a mis en chantier en septembre 2004, en partenariat avec Didier Flory (voir article dans ce même numéro) et Claire Garguier, un projet d'études et de recherche dont le but est d'outiller les enseignants et les élèves, pour la traversée de cette période charnière des premiers apprentissages de l'écrit, d'un outil pédagogique constitué d'un corpus de supports multimédias de référence, organisés dans un cadre méthodologique ouvert et cohérent. Ouvert, car s'il prend en compte les recherches sur l'accès par l'apprenti lecteur au sens de l'énoncé (opposé au mot isolé) conduites à l'INRP par Gérard Chauveau ou Jacques Fijalkow, il s'appuie également sur les travaux les plus pointus dans le champ de la dyslexie, dont Liliane Sprenger-Charolles⁹⁹ et Michel Fayol¹⁰⁰ ont rendu compte dans deux ouvrages récents. Ouvert, car s'il convoque de manière substantielle la LSF comme langue de travail, par exemple pour la compréhension des consignes, il ne manque pas de prendre à bras le corps la question des compétences phonologiques et de la conscience méta-phonologique, sans négliger en aucune façon les apports du français oral et les aides pour le percevoir, notamment le LPC.

⁹⁸ Avec le soutien financier du Fonds social européen (FSE) et en collaboration entre le rectorat de Toulouse, l'association IRIS et le Cnefei.

⁹⁹ *Lecture et dyslexie*, Paris, Dunod, 2003.

¹⁰⁰ *Les sciences cognitives et l'école*, Paris, Hachette, 2003.

LSF : UNE DISCIPLINE SCOLAIRE EST NEE (article)

Hervé BENOIT

Agrégé de l'Université

Directeur des études de l'INS HEA

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série « L'éducation inclusive en France et dans le monde » dirigé par Eric Plaisance et Hervé Benoit

N° 5, juillet 2009, p. 175-183.

Résumé : La loi du 11 février 2005, qui reconnaît la langue des signes française (LSF) comme « une langue à part entière »¹⁰¹ et aux parents d'enfants sourds le droit à « la liberté de choix » entre une éducation orale (français oral et écrit) et une éducation bilingue (langue des signes française associée au français oral et écrit)¹⁰², a entraîné l'émergence d'une discipline scolaire nouvelle, la langue des signes française, dans un contexte encore fortement marqué par les représentations antérieures liées à la *déficience auditive*. La publication à la rentrée 2008¹⁰³ de programmes d'enseignement de la LSF pour l'école primaire, la perspective de programmes pour le collège et le lycée pour la rentrée 2009, la création de l'épreuve facultative de langue des signes française aux baccalauréats général et technologique, enfin l'annonce officielle par le ministre au cours d'une récente conférence de presse de la création d'un CAPES de LSF à l'horizon de 2010 sont autant d'étapes importantes dans la profonde mutation du regard et des pratiques de l'Education nationale dans le domaine de l'éducation et de la scolarisation des élèves sourds. Mais le compte est-il tout à fait bon ?

Mots-clés : Education bilingue – Education inclusive – Enseignement de la LSF - Langue des signes française (LSF) - Pôles ressources en LSF - Programmes scolaires – Surdité.

A l'écoute de la langue des signes

Construire l'école inclusive, c'est avant tout restaurer l'égalité des chances et promouvoir une véritable équité de traitement pour des jeunes que leurs caractéristiques personnelles

¹⁰¹ Article L.312-9-1 du Code de l'éducation.

¹⁰² Article L.112-3 du Code de l'éducation.

¹⁰³ BOEN du 4 septembre 2008 – Arrêté du 15 juillet 2008.

pourraient marginaliser dans le contexte d'un environnement scolaire normatif. Si le degré de justice et de solidarité auquel atteint une société humaine se mesure à l'aune des efforts qu'elle fait pour offrir à tous, et particulièrement aux plus fragiles d'entre elle, la reconnaissance du droit à la singularité, la possibilité de déployer ses talents et l'accès à l'exercice plein et entier de la citoyenneté, alors il est urgent de se mettre à l'écoute de la langue des signes.

La recherche de l'accessibilité générale du système scolaire, qui implique le partage des pratiques et des savoir-faire adaptatifs dans le cadre d'un système éducatif unifié, pourrait bien faire courir le risque que les grands perdants de cette dynamique d'*inclusion* ne soient les élèves ayant les besoins les plus particuliers. La nouvelle responsabilité d'accessibilisation qui échoit aux services scolaires de droit commun pourrait bien trouver ses limites dans les compétences de ses personnels et dans l'insuffisance des ressources humaines et techniques d'accompagnement. Parce qu'elle est liée au principe de non discrimination (ni négative, ni positive) et d'indifférenciation des cursus, la démarche d'*inclusion* pourrait paradoxalement générer sur ses marges des formes de re-différenciation des modes de scolarisation, et même d'exclusion de l'intérieur.

Les élèves déficients auditifs et notamment les élèves sourds ayant développé, dans le cadre de l'éducation bilingue, un mode de communication en langue des signes sont particulièrement concernés par cette problématique. Les responsables des établissements, les corps d'inspection et les enseignants ont longtemps eu le sentiment que les conditions requises pour la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire étaient si spécifiques et si éloignées des pratiques habituelles d'enseignement que l'on atteindrait ici les limites de l'école *inclusive*, c'est à dire de l'accessibilité, à la fois sur le plan scolaire et pédagogique. Ainsi le développement des dispositifs de scolarisation des élèves déficients auditifs dans le second degré (qu'ils aient ou non le statut d'UPI) a-t-il jusqu'ici d'abord profité aux jeunes sourds capables de bénéficier d'un enseignement oral, certes aménagé en fonction des difficultés de réception, mais toutefois essentiellement fondé sur la norme de la parole, conçu comme horizon indépassable. On est là dans la continuité historique des pratiques qui consistèrent, dès le début du 19^{ème} siècle, à orienter vers le milieu ordinaire les enfants présentant une surdité légère et moyenne, qui avaient bénéficié d'une éducation auditive et de l'articulation artificielle (Bertin 2003).

La loi de 2005 sur le handicap, en reconnaissant à la LSF le statut de « *langue à part entière* » et surtout le droit à recevoir « *un enseignement de la LSF* » pour les élèves concernés, fait paradoxalement sortir les modalités de scolarisation des élèves sourds du champ du handicap et de l'approche déficitaire, par la légitimation d'une langue visuo-gestuelle, là où l'on ne voulait voir naguère qu'une voie de communication palliative, voire indigente. Cette révolution conceptuelle est-elle achevée ? Est-elle accompagnée des moyens nécessaires à la transformation concrète de l'accueil des élèves sourds ? La LSF fait-elle partie du CECRL¹⁰⁴ ? Est-elle dénuée de modalité « *écrite* » ? Que disent les programmes ? Où en est le recrutement des maîtres ? Les « *pôles ressources* » vont-ils se développer ? De nouveaux outils vont-ils se faire jour ?

Les prémices du changement

La langue des signes française dans le concert des langues européennes

Au mois de juin 2001, soucieux de répondre à la demande de plus en plus pressante d'associations de parents d'enfants sourds militant pour une éducation bilingue LSF Français, le ministère de l'Éducation nationale, en liaison avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, organise une consultation¹⁰⁵ d'experts et d'associations concernés par la formation et/ou la recherche en langue des signes (IVT¹⁰⁶, L'Académie de la LSF, le SERAC¹⁰⁷, 2LPE¹⁰⁸ Poitiers, les universités de Paris 8 et de Rouen¹⁰⁹, le CNEFEI¹¹⁰). Invités à s'exprimer sur les moyens d'évaluation actuellement utilisés, les participants s'accordent à reconnaître les difficultés pour évaluer les niveaux atteints en LSF, l'absence de formalisation des compétences et la nécessité d'un tronc commun et d'un programme national d'enseignement. Ainsi se trouvait nettement confirmée l'hypothèse de carence d'un outil opérationnel, susceptible de contribuer à répondre aux besoins pédagogiques de structuration des enseignements de LSF (définition de niveaux de compétences,

¹⁰⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues européennes.

¹⁰⁵ 13 juin 2001 au ministère de l'Éducation nationale.

¹⁰⁶ International visual theater.

¹⁰⁷ Sourd entendant recherche action de communication.

¹⁰⁸ Association 2 langues pour une éducation, représentée par Michel Lamothe.

¹⁰⁹ Représentées respectivement par Christian Cuxac et Richard Sabria.

¹¹⁰ Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, représenté par Hervé Benoit.

programmation de contenus, évaluation des apprenants.) Un support de travail s'imposait de lui-même : le CECRL, *cadre européen commun de référence pour les langues*, récemment adopté à l'issue d'une recherche menée pendant plus de dix ans dans les 43 langues européennes, sous l'égide du Conseil de l'Europe.

C'est donc avec la mission d'adapter à la LSF le CECRL qu'un petit groupe de travail interministériel¹¹¹ est constitué en juillet 2001. Les prémisses de sa démarche consistaient cependant à n'apporter de modification au cadre que dans les cas où les caractéristiques particulières de la LSF l'imposeraient expressément. Les résultats de ce travail seront soumis le 8 janvier 2002 aux mêmes experts réunis au mois de juin précédent. C'est à la suite de cette consultation que le ministre de l'Education nationale Jack Lang organisera la conférence de presse du 13 février 2002 au cours de laquelle sera présenté officiellement le « *référentiel de compétences des élèves en langue des signes* ».

Pour la première fois était affirmé par un ministre de l'Education nationale la volonté de rendre irréversible la **légitimité pédagogique la langue des signes**, à la fois dans le droit, que la loi Fabius avait initié en 1991, mais aussi dans les faits, grâce à des mesures concrètes et à un accompagnement pédagogique de qualité, auquel le référentiel de compétences en langue des signes était destiné à contribuer. La langue des signes cessait dès lors de ressortir du statut de technique spécialisée palliative au service l'autonomie sociale, attribué par le décret d'application¹¹² de la loi du 18 janvier 1991¹¹³, pour acquérir celui d'objet d'enseignement à part entière et de vecteur de transmission des savoirs.

L'oral et l'écrit de la langue des signes

L'adaptation du CECRL avait conduit à mettre en lumière des similitudes et des différences entre les langues orales et la modalité visuo-gestuelle des langues des signes : ainsi l'activité

¹¹¹ Hervé Benoit, Fabrice Bertin, Christiane Fournier, Philippe Sero-Guillaume, Nicole Tagger.

¹¹² Décret n°92-1132 du 8 octobre 1992, relatif à l'éducation des jeunes sourds et fixant les conditions d'application de l'article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales. Ce texte limite l'usage de la LSF « *aux jeunes sourds dont la déficience auditive entraîne des troubles de la communication nécessitant le recours à des techniques spécialisées pour l'apprentissage du français, l'acquisition des connaissances, la formation professionnelle et l'accès à l'autonomie sociale.* »

¹¹³ Loi 91-73 du 18 janvier 1991 (portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales) : « *Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit.* »

d' « écoute » peut-elle être transposée en « écoute visuelle » ; l'activité « lire », en « visionnement » de discours signé, ce qui suppose que ce « discours signé » a été « enregistré ». Et si un tel support ne constitue pas, *stricto sensu*, un équivalent de l'écriture – au sens où l'écriture alphabétique est, au moins à l'origine, un codage de l'oral - il s'inscrit très clairement dans le cadre de la communication différée, qui implique des contraintes spécifiques par rapport à la situation dialogique. Celle-ci permet une gestion et un contrôle extérieur de la production langagière, elle implique une boucle de contrôle qui passe par la situation de production, tandis que dans la communication différée, le discours n'est pas contrôlé par la situation de production, mais par la représentation abstraite d'une situation dont le destinataire est, au moins partiellement, construit par l'effort constant de l'énonciateur signeur. Celui-ci doit adopter un rapport « *méta-textuel* » (Schneuwly 1985) à son discours, de la même façon que le scripteur doit se distancier par rapport à son texte écrit. Dans la logique de cette approche, il est possible de faire correspondre à l'activité d' « écrire » celle de « *produire un enregistrement signé* » et à la capacité d' « écrire » celle de « *signer en différé* ».

Les principes de reconnaissance posés par la loi de 2005

Deux principes fondamentaux et complémentaires sont affirmés par la loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et inscrits dans le Code de l'Éducation :

- Article L 112-3 : « *Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'État fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix.* »
- Article L.312-9-1 : « *La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la LSF. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut-être choisie comme*

épreuve optionnelle aux examens et concours, compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée. »

Ces deux principes donneront lieu à deux textes d'application : le premier, en date du 3 mai 2006¹¹⁴, qui reprend, sans grand changement, le décret d'application de la loi de 1991 sur la liberté de choix éducatif ; le second, très novateur au contraire, en date du 15 juillet 2008¹¹⁵, qui comporte en annexe les programmes d'enseignement de la LSF à l'école primaire, dispensés aux élèves concernés dans le cadre horaire de l'enseignement du français. Non seulement la LSF n'est plus une simple béquille pédagogique permettant d'apprendre le français oral et écrit dans un cadre d'éducation spéciale, non seulement elle accède au statut de véritable discipline d'enseignement scolaire, mais encore entre-t-elle dans le champ des compétences de « *maîtrise de la langue* », puisqu'elle est dispensée pendant les heures de français.

Décembre 2007 - septembre 2008 : l'année décisive

La LSF : une matière optionnelle pour tous au baccalauréat

La recommandation d'André Meynard, citée par A. Brun, de ne pas « *réserver aux seuls Sourds* » les langues des signes, mais de les considérer « *comme partie du patrimoine culturel de l'humanité* » (Meynard 2003) trouve un début d'application avec la note de service du 13 décembre 2007 qui définit l'épreuve facultative de LSF aux baccalauréats général et technologique. Cette note fait suite à plusieurs arrêtés pris en septembre et octobre de la même année pour ajouter la LSF à la liste des disciplines pouvant faire l'objet d'une épreuve facultative aux différentes formes de cet examen. Il est important de souligner que cette épreuve optionnelle n'est nullement réservée aux seuls élèves sourds et malentendants, mais qu'elle peut être choisie par tout candidat.

Au-delà de la promotion de la langue des signes au rang de discipline d'examen, la mise en place des enseignements optionnels correspondants dans le second degré constitue une petite révolution : elle pose en effet la question de la compétence des professeurs et, par

¹¹⁴ Décret 2006-509.

¹¹⁵ Arrêté du 15 juillet 2008, BOEN n° 33 du 4 septembre 2008.

conséquent, des modalités de leur recrutement. La France ayant été condamnée par la cour européenne de justice pour discrimination à l'égard des personnes sourdes, parce que la réglementation ne permet pas leur recrutement via les concours de professeurs d'école et de professeurs de lycées et collèges, le problème est complexe. En attendant le futur CAPES de LSF annoncé pour 2010, dont on peut penser qu'il n'exclura pas les personnes qui ont la LSF pour langue première (le plus souvent des personnes sourdes), la circulaire du 21 août 2008¹¹⁶ mentionne l'existence de « *la voie contractuelle* » pour le recrutement des personnes handicapées, prévue par un décret de 1995¹¹⁷, modifié en 2005. Il est clair qu'il s'agit là d'une mesure de contournement, juridiquement insatisfaisante au regard de « *l'égalité des droits et des chances* » proclamée par la loi.

Des programmes d'enseignement de la LSF à l'école primaire

Nul ne songera à contester l'avancée très importante que constitue la publication en septembre 2008 par le ministère de l'Éducation nationale des premiers programmes d'enseignement de la LSF, quand naguère la communication gestuelle relevait du domaine et de la compétence presque exclusive des services de santé¹¹⁸, seuls habilités à rémunérer des *enseignants* de LSF sur des forfaits financés par l'assurance maladie.

Le cahier des charges de la formation des enseignants à la spécialisation du CAPA-SH de l'option A, précisé par la circulaire du 10 février 2004¹¹⁹, évoque bien en effet le recours au bilinguisme et à la modalité gestuelle de communication, mais toujours comme moyen et non pas comme fin pédagogique :

- « *L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants attache un soin particulier à réunir, dans le cadre d'un projet d'éducation oraliste ou bilingue, les conditions d'un accès optimal à la maîtrise de la langue française orale et écrite* » ;

¹¹⁶ Circulaire n° 2008-109, BOEN n° 33 du 4 septembre 2008.

¹¹⁷ Décret n° 95-979 du 25 août 1995.

¹¹⁸ Notamment les SSEFIS, services spécialisés d'éducation familiale et d'intégration scolaire.

¹¹⁹ Circulaire n° 2004-026, BOEN spécial n° 4 du 26 février 2004.

- « *La mise en œuvre des adaptations (supports, rythmes, ...), l'attention portée aux modes de communication (oral, gestuel, écrit), le recours si besoin à des techniques palliatives, visent à optimiser l'accès aux apprentissages scolaires* ».

C'est le *Référentiel de compétences* de 2002, c'est-à-dire l'adaptation du CECRL à la LSF qui constitue à l'évidence la source d'inspiration de ces programmes d'enseignement de la LSF pour l'école primaire. Mais si la filiation est assurée (reprise des notions d'« *écoute visuelle* » et d'expression/documents « *signés enregistrés* »...), on observe cependant quelques différences, qui marquent une position de retrait par rapport à certaines propositions du CECRL adapté à la LSF :

- les deux modalités de la communication bilingue sont définies dans le préambule, l'une, comme le « *face à face immédiat* », réalisé par l'usage de la LSF, en tant qu'« *équivalent de la communication orale* » dans sa dimension dialogique ; l'autre, comme la communication « *différée* », réalisée en français écrit. Une telle présentation revient en fait à dénier à la LSF ses deux dimensions de communication *orale* et *différée*, correspondant aux deux dimensions orale et écrite de la langue française¹²⁰. Malgré tout, les compétences de « *compréhension de documents signés enregistrés* » et d'« *expression signée enregistrée* » sont bien identifiées et il est précisé que « *la LS enregistrée constitue l'un des outils permettant à l'enseignant (...) de faire appréhender à l'élève sourd les spécificités de l'écrit* ».
- Le problème du lien entre la langue première (LSF) et la langue seconde (Français) est constamment présent. Alors même qu'il s'agit en principe de programmes d'enseignement de la LSF. La question de l'acquisition de la langue française et notamment de la maîtrise du français écrit semble inscrite en filigrane de l'ensemble de la démarche (« *Son usage et son enseignement (de la LSF) facilitent la maîtrise de l'écrit en langue française, un des objectifs principaux de l'école élémentaire.* ») Sans doute ne pourra-t-on parvenir à lever cette ambiguïté qu'en dissociant résolument la question de l'enseignement de la LSF de celle de l'enseignement en LSF.

¹²⁰ On lit encore dans ces programmes : « Les langues des signes ne disposant pas de modalité écrite, l'accès à l'écrit est synonyme pour les enfants sourds de l'acquisition d'une langue seconde. », ce qui implique une définition très réductrice de l'écrit.

Des « pôles-ressources en LSF »

Prise pour expliciter les « *conditions de mise en œuvre du programme de la langue des signes française à l'école primaire* », la circulaire d'août 2008 prévoit la mise en place de « *pôles-ressources en LSF* » pour l'enseignement bilingue français LSF dans les académies. Cela signifie que seront identifiés au moins une école maternelle, une école élémentaire, un collège et un lycée, où les élèves dont les parents auront faits pour eux le choix d'une éducation bilingue français LSF pourront suivre un cursus d'études prenant en compte la modalité de communication visuo-gestuelle, c'est-à-dire un enseignement de LSF et en LSF. Se rapproche-t-on de l'expression prestigieuse de l'enseignement bilingue telle qu'on peut la rencontrer dans les lycées internationaux de Saint-Germain-en-Laye ou de Grenoble, ou en revient-on encore à une logique de filière spécialisée ? C'est toute la différence entre l'éducation inclusive, qui implique la création de pôles d'excellence et l'intégration collective, qui renvoie à des lieux de compensation. C'est la raison pour laquelle on peut s'interroger sur la pertinence du dispositif des Clis (classes d'intégration scolaire) dans un tel contexte. Il s'agit plus en effet d'un regroupement d'élèves sourds signeurs partageant la même langue de travail au sein d'un pôle ressource en LSF que d'une traditionnelle intégration collective d'élèves *handicapés* dans le cadre d'une classe spéciale.

Des outils pour apprendre en LSF

Alors qu'il existe depuis de nombreuses années des supports d'apprentissage spécifiques pour les élèves aveugles ou malvoyants, sous la forme de textes en braille et de dessins en relief, et que la production de logiciels éducatifs adaptés s'est récemment développée pour les élèves présentant des troubles moteurs, aucun outil pédagogique n'était auparavant disponible pour tenir compte des besoins pédagogiques particuliers des jeunes sourds. Or tous les professionnels reconnaissent que l'accès de l'enfant sourd à la maîtrise de l'écrit est une des conditions déterminantes de son intégration sociale et que le problème de l'illettrisme des personnes sourdes est l'un des plus épineux qui soit.

C'est pourquoi, à la suite des premières études, fondées sur le principe posé par Gérard Vergnaud selon lequel « *le langage naturel n'est pas un système symbolique parmi d'autres ; il est le métalangage de tous les autres systèmes de symbolisation (car) aucun système*

*sémiotique ne se suffit à lui-même et (...) le langage naturel en accompagne toujours la production et l'interprétation*¹²¹ », le Département surdité du Cnefei a mis en chantier dès septembre 2005 un projet d'études et de recherche, logiquement centré sur le cycle 2 de l'école primaire (GS, CP et CE1), dont le but est d'équiper les enseignants et les élèves, pour la traversée de cette période charnière des premiers apprentissages de l'écrit, d'un outil pédagogique constitué d'un corpus de supports multimédias de référence, organisés dans un cadre méthodologique ouvert et cohérent. Ouvert, car s'il prend en compte les recherches sur l'accès par l'apprenti lecteur au sens de l'énoncé (opposé au mot isolé) conduites à l'INRP par Gérard Chauveau ou Jacques Fijalkow, il s'appuie également sur les travaux les plus pointus dans le champ de la dyslexie, dont Liliane Sprenger-Charolles¹²² et Michel Fayol¹²³ ont rendu compte dans deux ouvrages récents. Cohérent, car s'il convoque de manière substantielle la LSF comme langue de travail, par exemple pour la compréhension des consignes, il ne manque pas de prendre à bras le corps la question de la conscience de la dimension orale de la langue française.

Fallait-il présupposer que l'élève sourd a déjà un bon niveau de LSF ? La consolidation des compétences en LSF, pour laquelle les élèves sourds ont une appétence et une prédisposition naturelles, se fait à travers le visionnement de l'enregistrement en LSF d'un texte narratif support dit en LSF (*Les peurs de Petit-Jean* de René Escudié et Jean Claverie, publié aux éditions Bayard). Ce récit signé est disponible à la fois dans le *coin lecture*, où il peut être lu intégralement, et dans le cadre des activités au tableau, où l'entrée se fait page par page, et où l'élève peut à tout moment demander la traduction de la page en cours.

La démarche n'a aucun caractère rééducatif ; elle est au contraire pleinement pédagogique. Une progression est proposée, qui va du sens global, tel qu'il est donné à travers la lecture et la traduction du texte en LSF, vers la plus petite unité, le phonème, en passant par le paragraphe et le mot. Il s'agit d'activités de découverte et de construction du sens : l'élève découvre le fonctionnement de l'écrit dans un contexte de forte cohérence narrative. Ainsi est-il progressivement conduit à se construire dans le texte des repères visuels de plus en plus précis et à les mémoriser. L'option est celle d'une prise en compte minimale de la

¹²¹ « Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ? », Actes du colloque « Conceptualisation et surdité », *La nouvelle revue de l'AIS*, numéro 17, 1^{er} trimestre 2002.

¹²² *Lecture et dyslexie*, Paris, Dunod, 2003.

¹²³ *Les sciences cognitives et l'école*, Paris, Hachette, 2003.

dimension grapho-phonémique. La plupart des activités de décodage prennent appui sur les aspects visuels : le graphème et les graphies. Enfin, il n'est pas demandé à l'apprenant d'appliquer des règles à travers des exercices qui sont autant de validation, mais bien de comprendre le fonctionnement de l'écrit pour accéder à la lecture, puis à l'écriture.

Le résultat obtenu à l'issue de la première phase du projet se présente sous la forme d'un DVD¹²⁴, diffusé depuis peu en direction des enseignants et des élèves. Ce produit, destiné à aider dès maintenant des élèves sourds à entrer dans l'écrit, ne constitue qu'une étape de la démarche de recherche engagée en 2005, dont le terme a été fixé au 31 décembre 2009. Celle-ci devrait générer la publication d'une collection d'ouvrages du même type, destinés notamment aux élèves scolarisés au sein des pôles ressources en LSF.

Bibliographie :

Benoit (H), Flory (D), « De l'exercice à l'activité, 10 ans de recherche sur l'utilisation des Tice dans l'enseignement bilingue français LSF », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 43, octobre 2008, Editions de l'INS HEA.

Benoit (H), « L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue », Hors série de *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaire*, juin 2005, Editions du Cnefei.

Benoit (H.), « Langue des signes française (LSF) Quels enjeux pédagogiques ? », in *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaire*, N° 23, 3^e trimestre 2003, Editions du Cnefei.

Bertin (F.), « Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : des objectifs contradictoires », in *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaire*, N° 21, 3^e trimestre 2003, Editions du Cnefei, p. 139-148.

¹²⁴ *J'apprends à lire avec la LSF*, DVD, 2009, Editions de l'INS HEA. Ce projet, lancé à l'initiative de l'INS HEA, est accompagné par l'Inspection générale de l'Education nationale et bénéficie du soutien financier du bureau des ressources numériques du ministère de l'Education nationale.

Bertin (F.), Abdallah-Preteceille (M.), « Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds », in *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaire*, N° 23, 3^e trimestre 2003, Editions du Cnefei.

Courtin (S.), « Langue des signes française, français oral, Langue Française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd quelle complémentarité ? », in *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaire, L'école pour tous*, Hors série Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. Editions du CNEFEI, Juin 2005.

Jacob (S.), « L'acquisition du langage par l'enfant sourd », in *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaire*, N° 23, 3^e trimestre 2003, Editions du Cnefei.

Meynard (A), *Surdité, l'urgence d'un autre regard - Pour un véritable accueil des enfants sourds*, Coll. Trames, Erès, 2008.

Meynard (A.), « Accueil des enfants Sourds : les langues signées vont-elles disparaître ? », in *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaire*, N° 23, 3^e trimestre 2003, Editions du Cnefei, p. 101-111.

Schneuwly (B), « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985.

Vanbrugghe (A.), « Apprendre à lire sans entendre, apprendre à lire sans parler : contreverse et tabous », in *La nouvelle revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaire, L' cole pour tous*, Hors série Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. Editions du CNEFEI, Juin 2005.

III

Enjeux didactiques et recherche appliquée : le temps de la production d'outils multimédias d'apprentissage (2005 – 2010)

Direction de deux projets multimédias :

- 2006-2008 : premier projet d'outil multimédia déposé auprès de la Direction de la Technologie du Ministère de l'Education nationale, retenu et financé par le Ministère. Production d'un DVD destiné à aider les jeunes sourds à apprendre à lire dans un cadre bilingue intitulé : « *J'apprends à lire avec la LSF 1 – Les peurs de Petit-Jean* » (cf. brochure *Soutien à l'Édition numérique*, MEN, SDTICE, novembre 2009), et actuellement disponible sur le site de l'INS HEA (laboutique.inshea.fr).
- 2008-2010 : second opus de l'outil multimédia : *J'apprends à lire avec la LSF II – Le ballon perché*, projet déposé auprès de la Direction de la Technologie du Ministère de l'Education nationale, retenu et financé par ce Ministère. Produit final remis en septembre 2010, disponible en ligne en *streaming* : <http://agence-o.com/client/lsf>
ID : Salim ; Password : Ballon

APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE A DES ENFANTS SOURDS

REFLEXIONS AUTOUR D'UN PROJET DE DIDACTICIEL BILINGUE POUR L'ACCOMPAGNEMENT DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (article)

Hervé BENOIT, agrégé de l'université, directeur adjoint de l'INS HEA

Didier FLORY, formateur en langues à l'INS HEA

Véronique GEFFROY, linguiste, formatrice à l'INS HEA

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Adaptations didactiques 2 » dirigé par Nathalie Lewi-Dumont et Hervé Benoit

N° 35, octobre 2006, p. 91-100.

Résumé : Cet article présente à la fois les enjeux théoriques et les choix pragmatiques de réalisation d'un projet innovant de didacticiel bilingue pour l'accompagnement de l'apprentissage de la lecture. Bien que pensé pour faciliter l'entrée dans l'écrit aux jeunes sourds, il n'a pas pour but de produire une énième méthode spécialisée, applicable à la seule catégorie des élèves déficients auditifs, dans un cadre rééducatif extérieur à l'école ordinaire. Bien au contraire, il s'agit de bâtir, grâce à la multimodalité de la communication, un dispositif didactique souple dont l'intérêt réside précisément dans le fait qu'il a vocation à être utilisé et partagé par les enfants sourds et entendants. Dans cet article, les auteurs esquissent les grandes lignes du cahier des charges d'un outil d'apprentissage accessible aux jeunes sourds, et notamment à ceux qui ne peuvent, du fait de leur niveau de surdité, utiliser la langue orale du pays où ils vivent (en l'occurrence le français) dans la vie de tous les jours, et *a fortiori* en classe. Dans cette perspective, c'est la situation des élèves pour qui la langue des signes est la langue de communication la plus efficiente qui est prise en compte dans le cadre d'une nouvelle alternative pédagogique.

Mots clés : Accessibilité ; apprentissage ; bilinguisme français LSF ; conscience phonologique ; écriture ; langue des signes ; lecture ; LPC ; métalangage ; oral ; relations graphophonologiques ; surdité.

200 ans de controverses

La surdité est probablement le domaine de l'éducation où l'on trouve le plus de controverses, et cela dure depuis plus de 200 ans. Il ne s'agit pas dans cet article de trancher, car les techniques, méthodes ou autres outils que l'on a créés pour permettre à l'enfant sourd de parler, lire, écrire, compter, raisonner, connaissent un succès souvent proportionnel à la conviction de l'enseignant, aux efforts de l'apprenant et surtout à l'adéquation de la technique ou de la méthode avec le profil de l'élève concerné. Il n'y a donc pas de recettes miracles, il n'y a que des propositions plus ou moins éprouvées. Ainsi, l'utilisation de prothèses ou de codes pour faciliter la lecture labiale et améliorer l'audition

d'élèves ayant des restes auditifs nous paraît suffisamment justifiée dès lors que l'objectif que se fixe le pédagogue ou le rééducateur est clair et n'est pas exclusif d'autres approches.

Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture s'appuient sur une connaissance préalable de la langue dont on veut enseigner la lecture et l'écriture. Comme on le verra, dans la grande majorité des cas, un enfant entendant connaît la langue qu'il va lire et écrire. Selon Alain Bentolila « ... lire, c'est reconnaître une langue que l'on connaît déjà. Lire n'est pas découvrir une langue étrangère. Lire, c'est nécessairement reconnaître sous une autre forme une langue que l'on connaît déjà ¹²⁵ ». La rééducation orthophonique vise à combler cette lacune et à rétablir pour les enfants sourds ce pré-requis à l'apprentissage de la lecture en leur donnant accès à la langue orale par la rééducation de la parole. Ainsi se propose-t-elle de restituer pour l'apprenti lecteur sourd la boucle audio-phonatoire qui permet à l'entendant d'associer le vocable, oralisé grâce à la mise en œuvre des correspondances grapho-phonétiques, à un mot déjà entendu et stocké en mémoire sous la forme d'image acoustique.

Nous voulons frayer ici une voie originale pour accompagner l'apprentissage de la lecture des enfants sourds, en tenant compte des recherches les plus récentes en linguistique, en didactique et en psychologie cognitive. Il ne s'agit nullement d'une énième méthode spécialisée, applicable à la seule catégorie des élèves déficients auditifs dans un cadre rééducatif extérieur à l'école ordinaire, mais bien au contraire d'un outil dont l'intérêt réside précisément dans le fait qu'il a vocation à être utilisé et partagé par les enfants sourds et entendants. Dans cet article, nous ne traitons pas d'un outil spécialisé, mais d'un outil accessible aux jeunes sourds, et notamment à ceux qui ne peuvent, du fait de leur niveau de surdité, utiliser la langue orale du pays où ils vivent (en l'occurrence le français) dans la vie de tous les jours, et *a fortiori* en classe. C'est donc bien d'une nouvelle alternative pédagogique qu'il sera question. Dans cette perspective, c'est évidemment la situation d'apprentissage des élèves pour qui la langue des signes est la langue de communication la plus efficiente qui nous intéressera principalement.

¹²⁵ Acfos II, novembre 1998.

Lire sans entendre ou en mal entendant



« Lire » en LSF

Les théories de la lecture globale développées par l'AFL¹²⁶ depuis les années 1970 tendaient à montrer que l'on peut apprendre à lire en totale abstraction de la chaîne parlée. Le mouvement en faveur du bilinguisme français/LSF¹²⁷ s'est emparé de ces théories avec enthousiasme, faisant ainsi table rase des approches basées sur la rééducation orthophonique, passage obligé, selon les tenants de l'oralisme, pour parler, lire sur les lèvres, puis par conséquent lire et écrire. On peut comprendre la volonté farouche des défenseurs de l'éducation bilingue de se démarquer d'une éducation qui est, depuis toujours, majoritairement fondée sur une démarche réparatrice, qui a pratiqué systématiquement le dénigrement de la langue des signes et de la culture sourde pendant plusieurs décennies, et dont les résultats se sont révélés extrêmement limités, si l'on en juge par le rapport réalisé en 1998 par Dominique Gillot¹²⁸.

Toutefois, pour ce qui concerne les langues qui nous sont contemporaines, le linguiste ne saurait admettre une quelconque indépendance de l'écrit vis-à-vis de la chaîne parlée, même si le niveau de langue peut différer sensiblement entre l'écrit et l'oral, même si l'orthographe du français est particulièrement complexe et pourrait faire croire à un fonctionnement autonome de l'écrit. L'histoire de la lecture nous apprend que les copistes du Moyen Age utilisaient l'écrit comme un pur codage grapho-visuel de la chaîne parlée et

¹²⁶ Association française pour la lecture.

¹²⁷ Langue des signes française.

¹²⁸ Selon le rapport rendu par D. Gillot en 1998 au Premier ministre, le pourcentage d'illettrisme parmi les personnes sourdes serait de 80%.

que ce n'est qu'à partir IX^{ème} siècle, époque où apparaissent les premières règles imposant le silence aux copistes dans les salles d'écriture des monastères, que l'on peut évoquer la *lecture silencieuse*. Auparavant ces moines avaient travaillé soit sous la dictée, soit en se lisant eux-mêmes à voix haute le texte qu'ils copiaient¹²⁹. Il est vrai que l'on oppose à juste titre aujourd'hui le français écrit au français oral : l'écrit contemporain est devenu bien autre chose qu'une simple transcription de sons, il a conquis son autonomie, il a développé des règles propres, il est aujourd'hui constitué d'un assemblage de procédures historiquement construites : orthographe assurant la désambiguïsation, ponctuation, paragraphes, chapitres, métatextes (titres, sous-titres, résumé, index, sommaire, etc.), syntaxe et lexique spécifiques. Oui, mais tout cela ne confère nullement à l'un et à l'autre un statut de langues distinctes : les différences relèvent essentiellement de la situation d'énonciation et rien ne nous empêche d'écrire comme l'on parle ou de parler comme on écrit. Certains y parviennent, produisant souvent un effet étrange sur leur interlocuteur.

Il existe des sourds profonds qui lisent parfaitement, signent naturellement et ne disent pas un mot... Certes, mais leur mutité réelle ou affichée ne signifie pas qu'ils n'ont pas de conscience phonologique. Le refus de parler est un acte militant tout à fait compréhensible, mais la réalité démontre quotidiennement que les sourds qui ont *reçu une éducation*, soit la très grande majorité des sourds de France, ont un accès, aussi modeste et imparfait soit-il, sinon à l'expression orale au sens strict, du moins à la réalité phonologique et vocale de la langue. Cette possibilité d'une conscience phonologique, attestée par l'existence de labièmes parmi les signes de la LSF, ouvre, pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants sourds, des perspectives nouvelles, qui se démarquent nettement des pratiques de rééducation de l'ouïe et de la parole, fondées sur l'apprentissage de la forme orale de la langue.

Concilier l'inconciliable ?

Notre approche veut prendre en compte l'aspect graphophonologique. Ainsi développons-nous une méthodologie qui prend en compte la phonologie et le passage de l'oral à l'écrit,

¹²⁹ Hervé BENOIT, « L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue », Hors série de *La nouvelle revue de l'AS*, juin 2005, Ed. du Cnefei.

en utilisant la langue des signes comme langue d'enseignement. C'est bien sûr une approche délicate, qui ne manquera pas de susciter des réactions vives, car elle peut rappeler des souvenirs douloureux à certains adultes sourds. Comment rendre compte de phénomènes relevant de la phonétique et de la phonologie avec des élèves qui entendent mal ou pratiquement pas ? Nous répondrons que l'on arrive très bien à parler, dans notre langue naturelle qui est aussi notre langue de travail et de pensée, d'une autre langue, dont le fonctionnement peut être très éloigné de la nôtre, et qu'il n'y a pas de raison que la langue des signes ne le permette pas. Si l'on admet qu'un professeur d'anglais dans un collège français est fondé à expliquer dans la langue naturelle de ses élèves (le français donc) un point particulier de fonctionnement (que ceux-ci auraient sans doute bien du mal à saisir s'il leur était exposé en anglais), alors il est clair que l'apprentissage de la langue française écrite peut être entreprise en utilisant la LSF comme *métalangage* (pris dans le sens large que lui donnent Vygotsky et Gérard Vergnaud¹³⁰ et non pas seulement dans la seule acception restrictive de terminologie grammaticale).

Les recherches menées actuellement dans différentes universités qui accueillent des étudiants sourds dans leurs départements de linguistique ouvrent des possibilités nouvelles pour l'analyse des langues orales par des chercheurs sourds (le plus souvent dans le cadre de démarches contrastives en vue d'un travail de description des langues). On notera au passage que la démarche éducative oraliste de réparation n'a pas entraîné, à une telle échelle, d'intérêt particulier des sourds pour les sciences du langage, alors que le bilinguisme a provoqué une véritable explosion des vocations pour la linguistique chez les sourds, ce que l'on peut expliquer aussi par le souci d'accessibilité et de co-construction des savoirs qui a été celui des linguistes travaillant sur la LSF.

Dans la perspective adoptée ici, toute une partie de l'apprentissage consiste à faire prendre conscience de la dimension grapho-phonologique de la relation oral écrit, sans jamais imposer l'apprentissage de la parole : il s'agit bien de concilier ce qui a longtemps semblé inconciliable. L'alphabet phonétique international constitue pour ce faire un outil précieux, dont on peut regretter qu'il soit si peu utilisé dans l'enseignement de la langue aux sourds,

¹³⁰ Gérard VERGNAUD, « Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ? », *La nouvelle revue de l'AS*, « Actes du colloque *Conceptualisation et surdité* des 10 et 11 mai 2001 », numéro 17, 1^{er} trimestre 2002, Ed. du Cnefei.

mais aussi le LPC¹³¹, qui, bien que traditionnellement rattaché à la communication oraliste et contesté par certains linguistes, pourrait présenter une utilité pragmatique dans le cadre de la discrimination des phonèmes labialement identiques.

Bilinguisme ou communication plurimodale ?

Le bilinguisme existe-t-il ?

Il existe plusieurs définitions du bilinguisme, et, dans le même numéro 23 de *La nouvelle revue de l'AS*¹³², on en trouve deux : celle de Christian Cuxac et de Fabrice Bertin, qui parlent de langue des signes/langue française (p. 5), et celle d'Anne Vanbrugghe qui précise LSF/français oral et écrit (p. 125). La précision d'Anne Vanbrugghe n'est pas anodine car, bien évidemment, c'est la modalité du français qui fait problème. En effet, peut-on parler de bilinguisme quand une des deux langues n'est pas acquise naturellement, mais apprise ? A fortiori, peut-on parler de bilinguisme quand l'une des deux langues n'est pas maîtrisée ? Doit-on parler alors de bilinguisme déséquilibré ? Est-ce que les situations de bilinguisme n'exigent pas un équilibre, même relatif, sans doute illusoire, entre la pratique des deux langues ? Certes, on admet qu'une langue peut être utilisée au travail et pas en famille et inversement, surtout depuis les travaux sur les situations d'énonciation, sans remettre en cause l'idée d'un bilinguisme. Pour un certain nombre d'associations engagées dans la mise en œuvre de l'éducation bilingue (2LPE¹³³ à Poitiers, IRIS¹³⁴ à Toulouse ou encore Laurent Clerc à Noisiel en Seine-et-Marne), le bilinguisme recouvre la LSF et le français écrit.

Dans un certain sens, on peut dire que le projet de didacticiel présenté ici est bilingue, puisqu'il fait intervenir deux langues, le français et la LSF, qu'on suppose en cours d'appropriation par le jeune enfant sourd. Mais dans la mesure où il comporte un aspect de français oral, avec LPC, avec transcriptions phonétiques, un aspect de réception et production d'écrit, il serait plus juste de parler de communication plurimodale. C'est

¹³¹ Langage parlé complété.

¹³² *La nouvelle revue de l'AS*, dossier « Langue des signes française, quels enjeux pédagogiques ? », 3^{ème} trimestre 2003, Ed. du Cnefei.

¹³³ Deux langues pour une éducation.

¹³⁴ Institut de recherche sur les implications de la langue des signes, association créée en 1988.

pourquoi il n'est pas exclu qu'à terme, cette approche puisse être mise au service d'élèves entendants avec des troubles spécifiques du langage (TSL).

On verra plus loin que la prise en compte la dimension graphophonologique n'a aucun caractère de choix idéologique, mais répond uniquement à des considérations pratiques. Nous partons du fonctionnement originel de la langue, c'est-à-dire de la communication orale.

Pour rendre la parole *visible*, il existe deux solutions :

- la transcription phonétique, à l'aide de l'Alphabet Phonétique International (API), qui présente le double intérêt de s'écrire et d'être un système validé par la communauté scientifique des linguistes. L'API est intéressant pour donner une conscience phonologique aux enfants et pour illustrer les pratiques des entendants à l'oral avec des éléments tangibles (voir plus loin l'exemple de la conjugaison au présent de l'indicatif).
- Le LPC (langage parlé complété), ou encore LFPC (Langue française parlée complétée). Ce n'est pas le français traduit mot à mot par des signes (on parle alors de français signé), mais un code (ensemble de signes qui accompagnent le français parlé). Nous en avons vu les limites dans l'introduction.

Le didacticiel permettra de recourir aux deux solutions, sans imposer l'une ou l'autre, de façon à ouvrir le logiciel au plus grand nombre d'utilisateurs, mais aussi parce que l'alphabet phonétique international s'écrit et que la LFPC rend compte fidèlement de la chaîne parlée à l'oral. La langue des signes, dans ce contexte, est essentiellement langue véhiculaire de l'enseignement de la lecture/écriture, mais des effets d'imprégnation linguistique et d'appropriation ne manqueront pas de se produire et renforceront progressivement l'efficacité de la transmission des savoir-faire.

Bilinguisme et bain de langue

Longtemps les professeurs ont conseillé aux élèves apprenant une langue étrangère d'oublier leur langue d'origine (et toutes celles qu'ils connaissent déjà) et de ne pas essayer d'y faire référence pendant l'apprentissage. C'est une recommandation systématique des professeurs de LSF, qui se justifie par la différence fondamentale de fonctionnement entre une langue orale et une langue des signes. Mais s'il est vrai qu'il est nécessaire aux élèves

entendants de se détacher des schémas audio-centrés de communication pour entrer dans la modalité visuo-gestuelle, faire totalement abstraction de la langue maternelle est impossible, et sans doute à terme peu souhaitable. Les enseignants de langues étrangères parlent d'interférences entre les langues, qui nuiraient à leur bon apprentissage. Ce sont ces interférences, mises en avant par ceux qui voudraient exclure la langue des signes, qui empêcheraient le bon apprentissage par les élèves sourds du français oral. Bien évidemment, l'interférence majeure dans ce cas tient aux natures divergentes des deux langues, précédemment indiquées : langue orale/langue visuo-gestuelle. Néanmoins, il est aujourd'hui admis que plus on connaît de langues et plus il est facile d'en apprendre d'autres et qu'aucune seconde langue ne peut s'apprendre (une fois passé l'âge où tout être humain s'approprie sa langue maternelle) sans une première base linguistique solide. Or ce qui distingue souvent les élèves entendants des élèves sourds, c'est que les premiers se sont déjà appropriés une langue, leur langue. Si, à la fin de l'école primaire ou à l'entrée en 6^{ème}, on peut leur demander de faire abstraction de cette langue pour apprendre une seconde langue vivante, c'est parce qu'ils ont déjà intégré un système linguistique sur lequel va reposer, plus ou moins consciemment, l'apprentissage de la nouvelle langue.

C'est pourquoi, dans le respect du droit de tout être humain à disposer d'une langue qui lui soit naturelle (et qui peut être la langue vocale orale pour certains sourds), le didacticiel a vocation à mettre en œuvre une démarche de communication et d'enseignement bilingue et plurimodale, où deux langues sont en présence et disponibles de telle sorte que chaque apprenant puisse choisir la prédominance qui lui convient.

Lire, comprendre, accéder au sens

Des livres pour « donner lecture »

Pour concevoir le didacticiel, il s'agissait de retrouver le chemin de la lecture qu'empruntent les enfants entendants, afin d'examiner leur rapport à la lecture dès leur plus jeune âge et de proposer une alternative équivalente aux enfants sourds, en tenant compte du moyen de communication qui est le leur. Quel est le premier contact d'un enfant entendant avec la lecture (dont on admettra qu'elle précède toujours l'écriture) ? Quel est le premier livre

ouvert à son intention ? Celui que sa mère ou son père ont sélectionné et/ou que l'enfant a choisi. Celui qu'elle ou il va ouvrir au moment du coucher pour en *donner lecture* à l'enfant. À ce moment, les illustrations du livre, dont l'enfant a pu faire une première *lecture*, vont prendre un autre sens grâce au texte dont l'enfant comprend bien qu'il contient la clef du récit.



« Livre » en LSF

La *lecture* que *donne* le parent à l'enfant, donne plus que le texte, elle est une *reformulation*, presque une *traduction* de ce texte dans la langue de l'enfant pour qu'il lui devienne accessible. Cela est possible parce que la langue de l'enfant est en train de s'installer, mais surtout parce qu'il possède une langue en commun avec ses parents. Dans ce premier contact de l'enfant avec l'écrit, les mots ne font pas sens directement. La médiation d'un lecteur est nécessaire : il peut être un des parents, mais peut être aussi un enfant plus âgé déjà compétent en lecture. Dans tous les cas le livre a permis de construire le lien entre l'écrit et le sens.

Acquérir la langue des signes pour apprendre à lire

On a vu que c'est par la médiation d'un locuteur qui partage sa langue que l'enfant découvre le livre. Celui-ci doit faire sens pour qu'il en reconnaisse la fonction et la valeur, pour qu'il y prenne goût. La nécessité de permettre à l'enfant sourd d'acquérir rapidement et efficacement une langue structurée s'impose donc pour qu'il puisse lui aussi se faire *donner lecture* dans les mêmes conditions que tous les enfants entendants. Mais comme 95% des enfants sourds naissent de parents entendants et ne sont donc pas automatiquement

exposés à une langue fonctionnant sur le mode visuo-gestuel, il est impossible de faire l'économie d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue des signes. L'expérience a montré que la simple exposition à une langue des signes de qualité, utilisée par des locuteurs attentifs à adapter leur niveau de langue à l'âge des enfants, constitue une très bonne situation d'apprentissage. On voit que l'enseignement de la lecture et de l'écriture à un enfant sourd relève d'un objectif double, puisque bien souvent il s'agit aussi de construire avec l'enfant sa propre langue, afin qu'elle devienne la langue dans laquelle il pourra être à son tour enseigné. Il y a là une différence essentielle avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants entendants, chez qui la langue est en général acquise et peut donc devenir le média de cet apprentissage.

D'abord comprendre le sens global

A terme, le didacticiel proposera à l'enfant un choix de livres. Avant d'entamer l'apprentissage en lui-même, il s'agit de reproduire, autant que faire se peut, le *don de lecture* évoqué plus haut. L'objectif est pédagogique, donner le sens et les moyens de le construire grâce à une traduction du texte en langue des signes. La première partie du didacticiel tourne ainsi autour du sens, à travers les images, les signes et les mots. L'acquisition ou l'enrichissement de la langue des signes, le développement de la compétence en lecture et en écriture sont donc ici menées parallèlement, alors que l'acquisition de la langue orale et celle de la lecture chez les enfants entendants sont consécutives.

Les illustrations doivent être prégnantes, mais pas nécessairement redondantes, afin qu'elles ne se substituent ni aux signes, ni aux mots. Toutefois certains exercices consistent en un classement d'images dans l'ordre chronologique des événements qu'elles évoquent, afin d'engager un aller et retour entre les indices iconographiques et les indices textuels. Dans la continuité de la médiation iconographique, c'est la médiation de la langue des signes qui est proposée pour construire les compétences lexiques. Celle-ci permet d'assurer l'accès au sens global du texte et de créer un contexte sécurisant pour les analyses plus fines au niveau de la phrase, du mot, de la syllabe et du phonème. Mais comme la traduction en langue des signes des textes ne garantit pas leur compréhension, contrairement à la lecture en français pour les enfants entendants, dans la majorité des cas, des exercices de

vérification de cette compréhension ont été prévus : vérification du lexique, mais aussi du sens global avec des questions ou des QCM.

La dimension graphophonologique

Phonologie, orthographe et morphologie

En français, certains phonèmes sont transcrits par un assez grand nombre de formes graphiques, les voyelles étant plus particulièrement concernées, mais pas seulement. Il n'est pas aisé de savoir quelle sera la réalisation à l'écrit de telle ou telle voyelle, ce qui n'est pas le cas en espagnol, où l'orthographe rend plus fidèlement compte de la chaîne parlée. L'existence de ce que l'on appelle le « e » muet complique les choses pour l'apprenant et risque même de le plonger, s'il est sourd, dans la plus totale perplexité lorsque l'enseignant comptera trois syllabes à « compote » ou à « raconte ».



« *Ecrire* » en LSF

D'autres difficultés surviennent au niveau de la morphologie des conjugaisons. On dit à l'élève que le verbe « chanter » se conjugue ainsi :

Je chante

Tu chantes

Il/on chante

Elle chante

Nous chantons

Vous chantez

Ils chantent

Elles chantent

A partir de la présentation écrite de ce paradigme, l'élève sourd peut acquérir la conviction que le verbe prend une forme différente selon la personne (sauf pour la 1^{ère} et la 3^{ème} personne du singulier). Or il suffit de transcrire le paradigme en alphabet phonétique pour se rendre compte que la personne en français oral est majoritairement indiquée par le pronom, et non pas par la forme du verbe (sauf à la première et deuxième personne du pluriel). Ajoutons que lorsque le « on » renvoie sémantiquement à un « nous », la forme reste la même.

A titre de comparaison, c'est, en espagnol, la forme du verbe qui indique la personne :

Canto

Cantas

Canta

Cantamos

Cantais

Cantan

Le didacticiel proposera donc toute une gamme d'activités et d'exercices autour de la transcription phonétique, accompagnée, à la demande, par le code LFPC, de façon à expliciter les écarts entre code oral et code écrit. En voici quelques exemples :

- Différentes réalisations des phonèmes à l'écrit :

(transcription phonétique —————> écriture)

- A quel phonème correspond cette syllabe.

(écriture —————> transcription phonétique)

- Retrouver les mêmes phonèmes dans un texte écrit.

(écriture —————> transcription phonétique)

- Ecrire une transcription phonétique en français.

(transcription phonétique —————> écriture)

La langue des signes en fonction de *métalangage*

Les apports de la psychologie cognitive ont permis de montrer que « *le langage naturel n'est pas un système symbolique parmi d'autres, (qu')il est le métalangage de tous les autres systèmes de symbolisation* »¹³⁵. Lorsque la LSF peut jouer ce rôle (dévolu dans d'autres situations à la langue française orale appuyée par le LPC), il est important de ne pas manquer le rendez-vous. C'est pourquoi la possibilité d'obtenir en LSF toutes les consignes de travail, explications et évaluations, est offerte à l'élève par le didacticiel.

Il reste que l'analyse de la langue orale avec la langue des signes soulève au moins deux difficultés :

- L'écart est parfois important entre les pratiques scolaires traditionnelles et l'analyse que les linguistes font du fonctionnement des langues. Lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire, les enfants entendants se sont déjà appropriés leur langue, le dommage causé par cet écart n'est donc pas grand. En ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit par les enfants sourds, il convient assurément de repenser l'étude du lien entre l'oral et l'écrit, afin d'éviter des confusions que ces élèves ne pourront spontanément rétablir.
- La question de l'expression en langue des signes de la *métalangage grammaticale* (au sens cette fois de terminologie) pose également problème. Actuellement, plusieurs équipes mixtes sourds/entendants dans les écoles et dans les universités travaillent sur la description des langues et notamment sur le vocabulaire en langue des signes pour nommer les concepts linguistiques. Il serait souhaitable que ces équipes parviennent à se réunir pour échanger sur les concepts et les néologismes (nécessairement des néologismes) s'y rattachant. Ce didacticiel pourrait offrir cette occasion, puisque la LSF y est impliquée comme langue de travail. A terme, il faudra

¹³⁵ Gérard VERGNAUD, 2002, *La nouvelle revue de l'ALS*, op.cit.

en effet être en mesure de présenter en langue des signes les notions et concepts indispensables à l'analyse des langues vocales et en particulier du français.

Une voie originale pour l'enseignement de la lecture aux enfants sourds ou malentendants

Trois grands principes guident le développement du didacticiel pour l'accompagnement de l'apprentissage de la lecture : le choix de la communication multimodale, le traitement de la relation graphophonologique de la relation oral / écrit et l'utilisation de la LSF comme langue de travail pour l'élève qui le souhaite, parce que c'est sa langue naturelle.

C'est assurément un projet ambitieux que de construire un outil d'apprentissage de la lecture accessible aux enfants sourds et malentendants, mais aussi à tous les autres. Il est aujourd'hui engagé par une équipe pluridisciplinaire, réunissant des experts sourds, des enseignants spécialisés, des linguistes et associant des établissements ou des services intervenant auprès d'enfants sourds ou malentendants au cycle 2.

Remerciements à Moëz Beddai, professeur de LSF, pour la présentation des signes de la LSF *lire, livre, écrire*.

DE L'EXERCICE A L'ACTIVITE, 10 ANS DE RECHERCHE SUR L'UTILISATION DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANÇAIS LSF (article)

Hervé BENOIT, directeur des études de l'INS HEA

Didier FLORY, formateur en langues et concepteur multimédia

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dossier « Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école » dirigé par Jack Sagot et Thierry Bertrand

N° 43, octobre 2008, p. 71-80.

Résumé : Le développement du multimédia permet d'intégrer des vidéos en langue des signes dans les applications et de concevoir ainsi des outils pédagogiques alternatifs aux manuels scolaires. 10 ans d'expérience de développement de tels outils bilingues et d'expérimentation avec des élèves sourds en collège nous permettent d'analyser l'évolution des techniques et, parallèlement, des approches pédagogiques bilingues.

Mots-clés : Multimédia, TICE, LSF, bilingue, lecture, anglais écrit, traduction.

Ecrire les signes

Les premiers dictionnaires des signes sont très anciens. Souvent réalisés par des enseignants, ils témoignent du besoin d'écrire la langue des signes française, du moins son lexique, afin de l'unifier sur tout le territoire national. De nombreux chercheurs à travers le monde essaient, aujourd'hui encore, de créer un code écrit qui permettrait de rendre compte des éléments constitutifs des signes et des phrases signées. Une sorte d'alphabet phonétique dont les unités ne sont pas consécutives comme dans les langues orales (les phonèmes : voyelles et consonnes), mais simultanées (les 5 paramètres constitutifs du signe : l'emplacement, la configuration, l'orientation, le mouvement et l'expression du visage).

L'apparition des premières caméras vidéos, la facilité avec laquelle on pouvait voir immédiatement le résultat du tournage sur son écran de télévision, ont suscité un grand espoir chez les sourds qui pouvaient enfin garder une trace de leur production langagière. On disposait alors d'un support matériel pour inscrire dans la permanence un discours signé, qui acquérait ainsi un statut d'*écrit* et devenait par voie de conséquence totalement accessible à son auteur comme à tout lecteur potentiel.

A mesure que le multimédia *grand public* s'est développé, au cours des 20 dernières années, il est devenu possible d'intégrer les vidéos dans des scénarios interactifs. Les premiers projets concernant la surdité qui se sont fait jour portaient – une fois encore – sur des dictionnaires : le lexique professionnel avec le projet *Lexica* développé par la fédération ANPEDA, les signes de tous les jours avec « *Les signes de Mano d'IVT* », etc. Toutefois, il ne

s'agissait pas seulement d'une transposition des dictionnaires papier, car l'interactivité permettait de créer des liens vers d'autres pages, d'autres entrées.

Les TICE, outils pédagogiques

Rapidement, des centres de formation, des associations ont compris l'avantage du multimédia, duplicable et diffusable à moindre coût. Notre première idée était d'adapter l'application LUCIL (LUtte Contre l'ILletrisme), avec des séquences vidéos qui ne seraient que des traductions des supports ou des consignes. Ce projet n'a jamais été mis en œuvre pour des raisons techniques, c'était à la fin des années 80 et la gestion des vidéos sous DOS était très limitée. Cette application, développée sous DOS par le CUEEP de Lille et très populaire à l'époque dans les centres de formation, proposait une série d'exercices conçus suivant les thèses de la lecture globale.

Mais à l'évidence, cette solution s'avère simpliste et inadaptée, notamment pour l'enseignement du français, car le bilinguisme implique une démarche pédagogique particulière. On ne peut calquer avec des élèves sourds les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture pour les enfants entendants. Avec les élèves sourds, il ne s'agit pas pour le professeur d'enseigner à écrire et lire une langue maîtrisée naturellement à l'oral, mais plutôt de faire découvrir une langue, sous sa forme écrite, sans pouvoir la relier à la réalité vocale de la chaîne parlée.

Dès lors, le concept d'adaptation ne portait plus seulement sur l'addition de vidéos en LSF à des moments bien identifiés, mais sur l'accessibilisation des exercices dans le respect de leur finalité et de la modalité de communication visuo-gestuelle. Par exemple, un des exercices de LUCIL se présentait sous forme de briques, chaque brique portant un mot ou un court groupe de mots, qu'il fallait assembler pour construire des phrases correctes. La traduction de la consigne ne posait pas de problème. En revanche, il n'était pas envisageable de traduire les mots, car certains mots (adjectifs, adverbes) ne correspondent pas à des signes distincts en LSF, mais sont intégrés dans le signe qui est modifié : *Je marche vite* se traduit par un seul signe : marcher, exécuter plus rapidement (le pronom *je* étant admis par défaut dans le discours).

100 exercices pour apprendre le français avec la LSF et découvrir la Guyane : une production suivie d'autres déclinaisons

Nous avons conçu un premier CD d'enseignement du français écrit avec la langue des signes intitulé : *100 exercices pour apprendre le français avec la langue des signes ... Et découvrir la Guyane.*

5 films courts servent de support à différents exercices :

- exercices de vocabulaire (trouver le mot qui traduit un signe)
- questions (avec une difficulté principale puisque l'application ne peut accepter qu'une seule réponse modèle).
- QCM, etc.

Mais nous nous situons alors toujours dans le schéma : analyse d'un texte (en LSF dans ce cas), leçon et exercices d'application. Nous avons ainsi développé un CD de prévention du SIDA avec l'association des sourds guyanais, un CD d'évaluation des connaissances en géographie en partenariat avec le collège spécialisé Morvan et un CD d'apprentissage de l'anglais intitulé *Lessons..*

Nous avons recours, globalement, à trois types d'activités dans ces exercices :

- 1) Le QCM ;
- 2) le *drag and drop* qui consiste à prendre un élément et le placer sur l'écran ;
- 3) la saisie de la réponse.

Le QCM peut prendre de très nombreuses formes, il ne s'agit pas nécessairement de choisir parmi trois ou quatre réponses. Par principe, plus le nombre de réponses proposé est grand et plus le QCM est difficile. De plus, pour une même question, la nature des réponses peut être très variée. Imaginons qu'il faille trouver le mot qui manque dans cette phrase (Petit-Jean est sur un palier dans son immeuble et il fait tout noir) :

« *Petit-Jean cherche le bouton ...* »

On peut proposer trois solutions portant sur la compréhension du sens :

« *De son manteau – de la lumière – de son étage* »

Ou bien sur la forme grammaticale du groupe nominal :

« La lumière – de lumière – de la lumière »

<input type="checkbox"/>	A name	<input type="checkbox"/>	Luggage
<input type="checkbox"/>	A passport	<input type="checkbox"/>	A station
<input type="checkbox"/>	A bag	<input type="checkbox"/>	A ticket
<input type="checkbox"/>	A man	<input type="checkbox"/>	A girl
<input type="checkbox"/>	A boy	<input type="checkbox"/>	A woman
<input type="checkbox"/>	Deaf	<input type="checkbox"/>	French
<input type="checkbox"/>	English	<input type="checkbox"/>	Scottish
<input type="checkbox"/>	late	<input type="checkbox"/>	early
<input type="checkbox"/>	A nationality	<input type="checkbox"/>	An identity
<input type="checkbox"/>	A plane	<input type="checkbox"/>	A train

Exercice de type QCM :
Chercher dans une liste de 20 mots la traduction d'un signe

Le *drag and drop* peut être assimilé à un QCM en cela qu'il peut revenir à choisir une réponse à une question parmi plusieurs solutions, mais il permet aussi de choisir un élément d'une liste à associer à un élément d'une autre liste : le choix ne se limite pas à trouver une réponse parmi plusieurs à une question unique, mais éventuellement à associer une proposition dans une liste à une autre proposition dans une autre liste. L'action diffère aussi, car il ne suffit pas seulement de cliquer sur la réponse, mais de la placer dans un environnement, ce qui autorise nécessairement d'autres présentations de l'activité.

Ainsi, dans l'application *Lessons*, comme dans *100 exercices pour apprendre le français*, un exercice consiste à chercher dans une liste les mots permettant de traduire une phrase témoin en LSF.

The interface shows a video of a woman signing. To the right, there is a list of French-English word pairs in a grid:

My	black	bag
Your	grey	
His	pink	
Her	blue	
Our	red	
Their	green	

Below the grid is a hand icon. At the bottom, there are three empty boxes for a drag-and-drop exercise. The interface also includes navigation buttons: 'Sommaire' (with a hand icon), 'Voir' (with an eye icon), and a 'Transport' section with 'London' and 'Transport' labels. A progress bar at the bottom shows 10 steps, with step 6 highlighted.

*Exercice de type drag and drop :
Donner la traduction anglaise d'un groupe nominal en LSF*

Enfin reste la saisie de la réponse, qui présente beaucoup de difficultés, car la langue permet de très nombreuses variations, et il est bien rare qu'une question appelle une unique réponse. De plus, proposer de saisir la traduction française ou anglaise d'un signe, dans le cas d'un exercice portant sur le vocabulaire, présuppose qu'il y a une exacte équivalence de signe à mot du français ou de l'anglais, ce qui est loin d'être le cas, y compris entre langues orales, *a fortiori* entre langue des signes et langue orale.

Il y a plusieurs solutions pour contourner cette difficulté :

- Proposer un contexte qui imposera une seule solution.
- Faire référence à une occurrence précédente de ce mot (ce mot est la traduction du signe que l'on a déjà vu dans un texte).
- Donner une indication sur le mot recherché (sa silhouette, le nombre de lettres, etc.).

« LESSONS » et le CECRL

En collaboration avec le Ssefiss¹³⁶ Laurent Clerc de Champ-sur-Marne, nous avons développé un DVD d'enseignement de l'anglais avec la langue des signes. Les films en LSF et sous-titrés en anglais y prennent une part plus importante que dans les premières applications, car ils racontent une véritable histoire en cinq épisodes. Toutefois, la base du DVD reste construite autour du scénario traditionnel : texte support, leçon et exercices d'application. Ce DVD, de niveau 6^{ème}, se présente comme le premier d'une série couvrant toutes les classes du collège et, à terme, du lycée.

Les travaux qui ont suivi s'appuient sur les principes du CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, document commun aux pays européens, qui détermine des niveaux de compétence en langue. Le CECRL apporte des recommandations et propose des pistes pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues, Notons qu'il n'évoque pas l'enseignement de l'anglais avec la langue des signes, se contentant de faire référence aux élèves malentendants pouvant utiliser leurs restes auditifs.

Voyage en Ecosse

Envoyer Enregistré Supprimer Brouillon enregistré à 16:32

À: Claire GARGUIER <gclaire@hotmail.com>

Objet: Voyage en Ecosse

Dear Claire,
 Do you still _____ to go to Scotland with me and _____ there?
 I am _____ to go to Scotland with you. We could go by train, but I
 flying _____ because it is _____. When I look at _____, I _____ that this
 man must be _____. We must _____ arrive _____ at the airport.
 _____ from Beauvais to Glasgow Prestwick _____ only one hour thirty
 minutes, that's very _____. When we _____ we must _____
 on _____, there is a one hour _____ between France and Scotland.
 I've been to Glasgow _____, did you _____ that it is not the capital of Scotland?
 but it is the largest _____ city. Edinburgh is a very _____ town,
 _____ and the palace are very _____. The weather in Scotland
 is usually _____, so take a nice warm coat. Please, _____ me on my mobile
 phone, I would like to meet _____ you before we go.

All the best from your friend Karine,

Dans la logique du CECRL, l'exercice de vocabulaire est conçu dans une perspective actionnelle : écrire un courriel

¹³⁶ Service spécialisé d'éducation familiale et d'intégration scolaire.

Dans l'esprit du CECRL, la compétence linguistique ne consiste pas en une accumulation de connaissances lexicales ou syntaxiques, mais correspond à la réalisation d'une action de communication particulière (se présenter, lire un mode d'emploi, écrire une carte postale). La notion d'exercice disparaît alors au profit de la démarche actionnelle. Une tâche doit être effectuée, qui nécessite de mettre en œuvre les compétences linguistiques, et la validation se fait à travers la réalisation totale, partielle ou l'impossibilité de réalisation de cette tâche. Le CECRL propose une liste détaillée de ces tâches, rangées selon les domaines où elles s'exercent.

Le cadre commun a fait l'objet d'une adaptation pour la LSF officiellement présentée par le ministre de l'Éducation nationale Jack Lang lors d'une conférence de presse du 13 février 2002. L'objectif était de donner à la langue des signes un statut analogue à celui des autres langues européennes. Néanmoins la spécificité de la LSF rendait indispensable un certain nombre d'ajustements liés à deux caractéristiques originales :

- Le fait que la L.S.F. ne soit pas une langue vocale mais visuelle contraint à travailler sur tout le vocabulaire lié à l'émission de la voix et à transposer ces éléments dans le domaine visuel.
- Le fait également que la LSF n'ait pas actuellement d'écriture conduit à transposer toutes les compétences du domaine de l'écrit dans une problématique différente propre à la trace et à l'enregistrement vidéo.

J'apprends à lire avec la LSF : un DVD d'apprentissage de la lecture (phase 1 : 2005-2008)

Alors qu'il existe depuis de nombreuses années des supports d'apprentissage spécifiques pour les élèves déficients visuels, sous la forme de textes en braille et de dessins en relief, et que la production de logiciels éducatifs adaptés s'est récemment développée dans le champ de la déficience motrice, aucun outil spécifique n'est actuellement disponible pour tenir compte des besoins pédagogiques particuliers des jeunes sourds. Or tous les professionnels reconnaissent que l'accès de l'enfant déficient auditif à la maîtrise de l'écrit est une des conditions déterminantes de son intégration sociale et que le problème de l'illettrisme des personnes sourdes est l'un des plus épineux qui soit.

C'est pourquoi, à la suite des premières études, fondées sur le principe posé par Gérard Vergnaud selon lequel « *le langage naturel n'est pas un système symbolique parmi d'autres ; il est le métalangage de tous les autres systèmes de symbolisation (car) aucun système sémiotique ne se suffit à lui-même et (...) le langage naturel en accompagne toujours la production et l'interprétation*¹³⁷ », le Département surdité du Cnefei a mis en chantier dès septembre 2005 un projet d'études et de recherche, logiquement centré sur le cycle 2 de l'école primaire (GS, CP et CE1), dont le but est d'outiller les enseignants et les élèves, pour la traversée de cette période charnière des premiers apprentissages de l'écrit, d'un outil pédagogique constitué d'un corpus de supports multimédias de référence, organisés dans un cadre méthodologique ouvert et cohérent. Ouvert, car s'il prend en compte les recherches sur l'accès par l'apprenti lecteur au sens de l'énoncé (opposé au mot isolé) conduites à l'INRP par Gérard Chauveau ou Jacques Fijalkow, il s'appuie également sur les travaux les plus pointus dans le champ de la dyslexie, dont Liliane Sprenger-Charolles¹³⁸ et Michel Fayol¹³⁹ ont rendu compte dans deux ouvrages récents. Cohérent, car s'il convoque de manière substantielle la LSF comme langue de travail, par exemple pour la compréhension des consignes, il ne manque pas de prendre à bras le corps la question des compétences phonologiques et de la conscience méta-phonologique, sans négliger en aucune façon les apports du français oral et les aides pour le percevoir, notamment le LPC.

Quand nous avons commencé à concevoir ce DVD d'apprentissage de la lecture avec la LSF, de nombreux paramètres inhérents à la spécificité de ce projet nous sont apparus :

- Faut-il présupposer que l'élève sourd a déjà un bon niveau de LSF, ou doit-on inclure un module d'apprentissage de la LSF ?
- Quel est le statut du français pour l'élève sourd ? Ni une langue étrangère pour un enfant vivant sur le territoire national, ni non plus sa langue de communication courante et naturelle.
- Quelle méthode pédagogique appliquer ? La *méthode globale*, est très populaire auprès des sourds qui y voient un moyen de court-circuiter la chaîne parlée et d'échapper à la *méthode syllabique*, qui suppose l'existence de la boucle phonatoire.

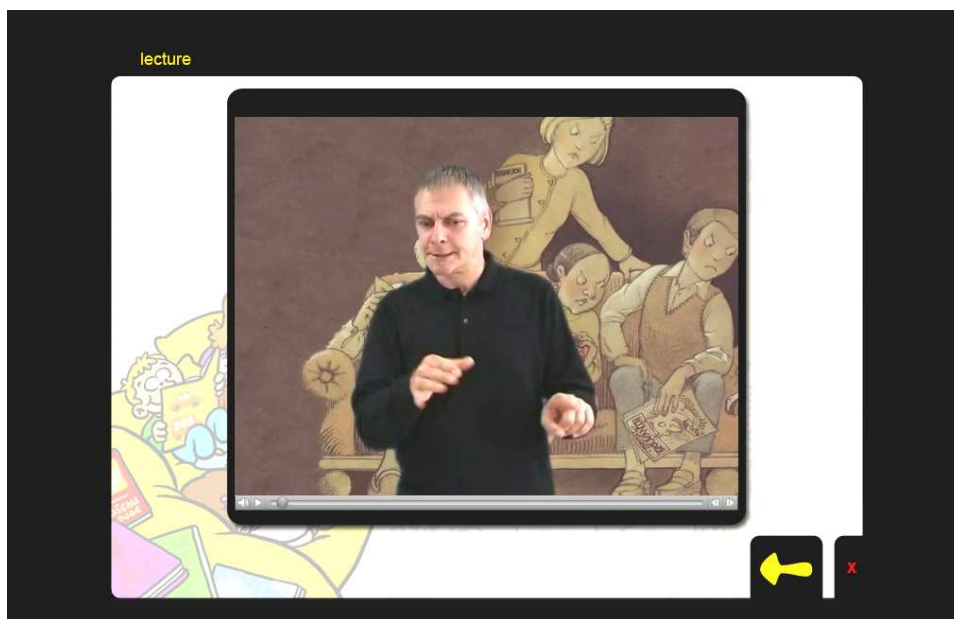
¹³⁷ « Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ? », Actes du colloque « Conceptualisation et surdité », *La nouvelle revue de l'AS*, numéro 17, 1^{er} trimestre 2002.

¹³⁸ *Lecture et dyslexie*, Paris, Dunod, 2003.

¹³⁹ *Les sciences cognitives et l'école*, Paris, Hachette, 2003.

Nous avons opté pour les solutions suivantes :

- La consolidation des compétences en LSF, pour laquelle les élèves sourds ont une appétence et une prédisposition naturelles, se fait à travers la traduction extrêmement soignée d'un texte narratif support. Cette traduction est disponible à la fois dans le coin lecture, où elle peut être lue intégralement, et dans le cadre des activités au tableau, où l'entrée se fait page par page, et où l'élève peut à tout moment demander la traduction de la page en cours.



Dans le coin lecture, l'histoire est racontée en LSF ou oralement.

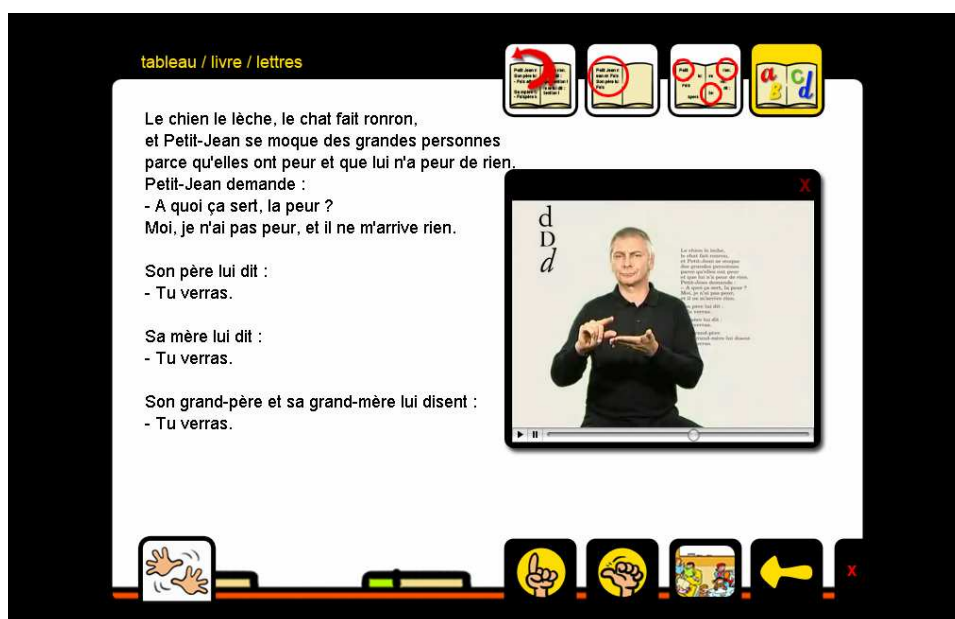
José DOBRZALOVSKI, comédien et formateur à l'INS HEA, signe l'histoire de Petit-Jean

C'est par la médiation d'un locuteur qui partage sa langue que l'enfant découvre le livre. Celui-ci doit faire sens pour qu'il en reconnaisse la fonction et la valeur, pour qu'il y prenne goût. La nécessité de permettre à l'enfant sourd d'acquérir rapidement et efficacement une langue structurée s'impose donc pour qu'il puisse lui aussi se faire *donner lecture* dans les mêmes conditions que tous les enfants entendants. Mais comme 95% des enfants sourds naissent de parents entendants et ne sont donc pas automatiquement exposés à une langue fonctionnant sur le mode visuo-gestuel, il est impossible de faire l'économie d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue des signes. L'expérience a montré que la simple exposition à une langue des signes de qualité, utilisée par des locuteurs attentifs à adapter leur niveau de

langue à l'âge des enfants, constitue une très bonne situation d'apprentissage. On voit que l'enseignement de la lecture et de l'écriture à un enfant sourd relève d'un objectif double, puisque bien souvent il s'agit aussi de construire avec l'enfant sa propre langue, afin qu'elle devienne la langue dans laquelle il pourra être à son tour enseigné. Il y a là une différence essentielle avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants entendants, chez qui la langue est en général acquise et peut donc devenir le média de cet apprentissage.

En l'occurrence, le DVD peut être visionné à la maison, le texte étant dit oralement par une comédienne entendante, Frédérique Barthalay, et traduit par un comédien sourd, José Dobrzalovski. Toute la famille peut donc en profiter, et l'accès au sens est total dans une langue comme dans l'autre.

- L'application a été conçue dans le respect des recommandations et des programmes de l'Education nationale qui rappellent que l'acquisition du français est primordiale ; elle ne s'inscrit en aucun cas comme un DVD d'apprentissage d'une langue étrangère. Le texte support est un ouvrage de littérature de jeunesse : *Les peurs de Petit-Jean* de René Escudié et Jean Claverie, publié aux éditions Bayard. Il ne s'agit pas de textes écrits par des enseignants à seule fin d'être utilisés en classe. Nous nous distinguons ici des méthodes d'initiation à l'anglais, où les textes sont construits pour donner le plus d'exemples d'application d'une règle grammaticale ou d'un champ lexical.
- La démarche n'a aucun caractère rééducatif ; elle est au contraire pleinement pédagogique. Nous proposons, sans l'imposer, une progression qui va du sens global, tel qu'il est donné à travers la lecture et la traduction du texte en LSF, vers la plus petite unité, le phonème, en passant par le paragraphe et le mot. Il s'agit d'activités de découverte et de construction du sens : l'élève découvre le fonctionnement de l'écrit dans un contexte de forte cohérence narrative. Ainsi est-il progressivement conduit à se construire dans le texte des repères visuels de plus en plus précis et à les mémoriser. Nous avons opté pour une prise en compte mesurée de la dimension grapho-phonologique. Mais la plupart des activités de décodage prennent appui sur les aspects visuels : le graphème et les graphies. Enfin, il n'est pas demandé à l'apprenant d'appliquer des règles à travers des exercices qui sont autant de validation, mais bien de comprendre le fonctionnement de l'écrit pour accéder à la lecture, puis à l'écriture.



Dans les activités lettres, l'élève doit rechercher une lettre, un phonème ou un graphème dans le texte

Sont également proposées des séquences en LPC dans les activités au tableau, afin de faciliter la distinction des phonèmes grâce aux images labiales. Parmi les exercices papier disponibles à l'impression à la table de l'élève, certains portent sur la transcription phonétique : ils se présentent surtout comme une activité ludique, un jeu de décodage.

J'apprends à lire avec la LSF : deuxième phase du projet

Le résultat obtenu à l'issue de la première phase du projet se présente sous la forme d'un DVD qui sera mis très prochainement à la disposition des enseignants et des élèves. Ce produit, dont nous pensons qu'il pourra aider dès maintenant des élèves sourds à entrer dans l'écrit, ne représente pas toutefois l'aboutissement du projet engagé en 2005, il ne constitue qu'une étape de la démarche de recherche, dont le terme a été fixé au 31 décembre 2009. Il est important de souligner que ce projet, lancé à l'initiative d'une équipe de l'INS HEA, est accompagné par l'Inspection générale de l'Education nationale et bénéficie du soutien financier du bureau des ressources numériques du ministère de l'Education nationale.

Les toutes premières expérimentations, mais aussi les échanges que nous avons eus lors de la première phase du travail, nous ont permis d'identifier de nouvelles pistes. Nous envisageons notamment d'ajouter une quatrième option dans la classe, avec l'atelier LSF, dont le déroulement suivra le programme d'enseignement de la LSF élaboré au ministère de l'Éducation nationale en 2007-2008. Ainsi, la traduction du texte support sera utilisée pour des activités d'apprentissage de la LSF par les *élèves concernés* pour reprendre le terme de la circulaire du 4 septembre 2008. Un niveau d'activité n'apparaît pas dans le premier DVD, c'est celui de la syllabe. Or il présente l'intérêt d'être une unité d'articulation, donc d'avoir une existence physique repérable en lecture labiale. Le lien graphème/syllabe est aussi une piste à creuser. Dans un pilote que nous avons réalisé à partir de la fable *Le corbeau et le renard*, nous avons introduit deux niveaux de réponse : au premier niveau, l'élève répondait à la question, et dans un deuxième temps, il justifiait sa réponse. Ce principe n'a pas été utilisé dans la première phase, mais nous envisageons de le mettre en œuvre dans la suite. Enfin, les exercices d'écriture ne sont réalisés que sur papier, au niveau des exercices à la table. Écrire de sa propre main nous paraît indispensable, mais nous nous interdisons alors toute correction immédiate par l'application. Nous pensons donc introduire des exercices d'écriture avec le clavier qui donneront lieu à corrections par l'application.

Pour conclure

La circulaire 2008-109 du 21 août 2008 (BOEN n° 33 du 4 septembre 2008) prévoit la mise en place de « pôles-ressources en LSF » pour l'enseignement bilingue français LSF dans les académies. Cela signifie que seront identifiés au moins une école maternelle, une école élémentaire, un collège et un lycée, où les élèves dont les parents auront faits pour eux le choix d'une éducation bilingue français LSF pourront suivre un cursus d'études prenant en compte la modalité de communication visuo-gestuelle, c'est-à-dire un enseignement de LSF et en LSF.

Sous le contrôle de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, la version pilote du DVD *J'apprends à lire avec la LSF* sera mise au service des élèves du cycle 2 de l'école primaire dans le cadre de la mise en place expérimentale des premiers pôles ressources. Il y aura là

l'occasion de valider notamment les choix ergonomiques afin d'intégrer dans la suite du développement les ajustements nécessaires. Il sera également intéressant d'observer comment, au-delà de l'usage pédagogique qu'en feront les enseignants pendant les temps d'apprentissage scolaire, les élèves eux-mêmes et leurs familles s'approprient cet outil, conçu dans un esprit de non discrimination pour être utilisé conjointement par des personnes sourdes et entendantes.

APPLICATIONS NUMERIQUES, VIE QUOTIDIENNE DES SOURDS ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES (article)

Didier FLORY

Enseignant spécialisé

Formateur en langues et concepteur multimédia¹⁴⁰

Rédacteur en chef d'*Echo Magazine*

Hervé BENOIT

Inspecteur de l'Education nationale, agrégé de l'université¹⁴¹

INS HEA

***La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier « La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? » dirigé par Mireille Golaszewski (IGEN) et Hervé Benoit N° 49, avril 2010, p. 153-162.**

Résumé : Les progrès techniques de la fin du XIX^{ème} siècle en matière de communication ont laissé les Sourds sur la marge. Ce n'est qu'à la fin du XX^{ème} siècle que la technologie, généralement non dédiée aux besoins de la communauté sourde, a permis aux Sourds de communiquer à distance et en direct. D'abord par écrit, puis en langue des signes. Plus récemment, la révolution numérique a modifié considérablement le quotidien des enfants et adultes Sourds dans de nombreux domaines.

Mots clés : Accessibilité, Communication à distance, Ecrit, Langue des signes, Formation, Sourds, Technologies numériques.

¹⁴⁰ Concepteur du programme *Karine, Claire and the Scottish ancestor*.

¹⁴¹ Directeur de la collection « J'ajoute à lire avec la LSF ».

L'époque prénumérique : le téléphone

Alexander Graham BELL, dont la mère était devenue sourde à l'âge de 12 ans, a inventé le téléphone en 1876 en cherchant à fabriquer une machine permettant à sa femme, également sourde, d'entendre. C'est sans doute l'un des rares cas où une invention aura atteint un but diamétralement opposé à son objectif initial car, paradoxalement, le téléphone est assurément l'appareil qui a le plus *handicapé* les Sourds pendant les quatre cinquièmes du XXème siècle. D'ailleurs, comme les toilettes d'un bar ou d'un restaurant se situent généralement à proximité des cabines téléphoniques, les Sourds les plus âgés avaient coutume de faire le signe *téléphone* quand ils s'y rendaient. Ils alliaient ainsi dans cette *expression signée* la figure de la métonymie à celles de l'ironie, de l'absurde et de l'autodérision.

La révolution technologique des années 1980

Depuis les années 1980, les personnes sourdes ont bénéficié des grandes révolutions technologiques dans le domaine de la communication : d'abord avec le minitel, créé en 1980, dont une version *dialogue* est rapidement apparue, qui rendait possible de s'écrire en direct. La technique était élaborée, mais la machine présentait l'inconvénient d'être franco-française et de ne pas pouvoir se connecter sur le réseau international, contrairement au TTY (*Teletypewriter*).

La transmission de documents par télécopie, d'abord nommée *téléfax*, puis *fax*, qui nous paraît aujourd'hui représenter le *dinosaure* de la communication à distance, a été, et est encore pour certains Sourds, un moyen de communication à distance très utilisé dans la communauté.

C'est à la même époque que la vidéo analogique sur K7 (*Betamax*, VHS, etc.) devient accessible et permet, notamment, d'enregistrer de la langue des signes. L'enregistrement vidéo offre ainsi une alternative à l'écriture : on peut désormais *écrire* la langue des signes, l'archiver, la diffuser grâce aux caméscopes et aux magnétoscopes, dont les prix deviennent abordables. Cette modalité d'*écriture* sera formalisée plus tard, dans le cadre de l'adaptation

du CECRL¹⁴² à la modalité visuo-gestuelle de communication, réalisée en 2002 à la demande de Jack LANG, et présentée officiellement par le ministre, lors de la conférence de presse du 13 février 2002, comme le « *référentiel de compétences des élèves en langue des signes* ».

Dès lors les nouvelles techniques de communication évoluent si rapidement qu'elles rendent obsolètes leurs devancières en moins de 10 ans. Ainsi le minitel est-il détrôné dans les années 1990 par les *paggers*, *Tamtam* ou *Kobby*, qui tiennent dans la poche et permettent de communiquer entre sourds et entendants. A cette technologie se substituent, dans les dernières années du XX^{ème} siècle, les téléphones portables que nous connaissons aujourd'hui...

et l'accélération du changement au début du XXIème siècle

Personne ne s'attendait, il y a une dizaine d'années, dans une société où l'écrit déclinait et se trouvait de plus en plus supplanté par l'oral, à l'extraordinaire engouement qui allait saisir le public pour la communication par *texto* ou SMS. C'est sans doute que le *texto* est une forme hybride de croisement entre l'oral et l'écrit, une sorte de transcription brute de l'oral, ce qui explique son indifférence aux règles orthographiques et syntaxiques et son code phonétique d'écriture. Quoi qu'il en soit, les Sourds s'en sont immédiatement saisis, se réappropriant ainsi l'usage d'un appareil qui constituait historiquement, on l'a vu, le signe symbolique de leur exclusion. Et au-delà des personnes sourdes, les pédagogues, qui ont trouvé là un appui singulièrement efficace et une motivation puissante pour favoriser, à l'école, l'entrée dans l'écrit des élèves sourds.

Les téléphones portables adopteront eux aussi très rapidement le mode 3G : un téléphone léger, incluant la visiophonie, non dédié aux Sourds, donc susceptible d'évolutions, qui permet de communiquer directement en langue des signes. Cet échange direct en langue des signes est également rendu possible, dans le cadre privé interpersonnel par l'apparition de la *web cam* et, dans le domaine institutionnel, par le développement de la visioconférence.

Restait la question de la communication dans l'espace public, dans le cadre des services

¹⁴² Cadre européen commun de référence pour les langues.

(publics et privés) de droit commun entre Sourds et entendants, c'est à dire ni équipés, ni préparés à avoir une discussion avec un interlocuteur sourd. Pour répondre à cette demande sociale, sont apparus au début de ce siècle les centres relais¹⁴³, c'est-à-dire des services d'interprètes à distance : guide *Caro, Viable, Tadéo* et *Visio 08* de *Websourd*. Ils sont indéniablement des facteurs d'intégration des Sourds dans la société entendante, tant pour le champ professionnel que personnel. Et la concurrence est forte dans un marché naissant dont on peut penser que les exigences d'accessibilité de la loi du 11 février 2005 lui offrent de vastes potentialités d'expansion. A moins qu'une nouvelle technologie (interprétation assistée par ordinateur par exemple) n'en vienne à suppléer l'interprète humain, ce qui ne manquerait pas de créer quelques difficultés. Mais, compte tenu de la complexité du problème, les recherches en cours dans différents laboratoires ne pourront sans doute aboutir que dans plusieurs années.

La génération numérique

L'essor de la technologie numérique bouleverse la vie quotidienne de millions de gens, et plus encore celle des Sourds puisqu'elle touche à certains domaines fondamentaux de leur vie quotidienne : la communication, l'éducation, la formation, les loisirs. Pour ce qui concerne l'éducation, les projets de dictionnaires bilingues, à l'usage des élèves, mais aussi des enseignants, ont été nombreux. L'interactivité du format CD, puis DVD, permet d'associer un mot, sa définition et un signe et de trouver immédiatement l'information souhaitée. Parmi les réalisations les plus remarquables, le dictionnaire de Christiane FOURNIER¹⁴⁴ produit par l'INS HEA (ex CNEFEI), ou *Les mains de Mano* réalisé avec l'équipe d'IVT¹⁴⁵. Toutefois, les projets plus pédagogiques restent rares : dans le cadre du programme *Lingua* de la communauté européenne, une équipe constituée de français de l'INJS¹⁴⁶ de Bordeaux, d'anglais de l'université de Bristol, d'écossais de l'université d'Edimbourg et de belges de l'université de Liège, a développé une application intitulée *Signs of the future* pour

¹⁴³ Les centres relais sont des entreprises qui permettent à des entendants et des sourds de communiquer par téléphone. Un interprète assure l'interprétation à distance entre les interlocuteurs.

¹⁴⁴ *Le Fournier signé*, éd. INS HEA.

¹⁴⁵ International Visual Theatre.

¹⁴⁶ Institut national de jeunes sourds.

l'apprentissage des langues des signes et des langues orales de la Communauté Européenne. Les trois scénarios développés pour le projet invitent l'utilisateur à entrer dans un supermarché de Liège, dans le foyer des Sourds de Glasgow ou dans le domicile d'une famille où vivent deux enfants sourds. Les choix proposés ensuite à l'utilisateur (*j'achète plutôt des légumes que de la viande, je préfère un jus d'orange plutôt qu'une pinte de bière*) le font simplement naviguer dans l'application, sauf pour le scénario français, où d'autres options sont proposées : à la question « *Ton frère est-il sourd ?* », on peut répondre « *Non, mon frère est entendant* », ce qui interdit plus tard de choisir « *Il est dans une école pour Sourds* »), et intègre une forme d'évaluation dans l'application.

De son côté, L'INS HEA s'est engagé depuis quelques années dans le développement d'un certain nombre de produits multimédia, *Le Fournier signé*, déjà cité, et une application présentant l'histoire et les missions de la police. Plus récemment, avec le soutien financier du bureau des ressources numériques du ministère de l'Éducation nationale, a été produite l'application *J'apprends à lire avec la LSF 1*, outil pédagogique destiné aux enseignants et élèves du cycle 2 de l'école primaire, sourds et entendants, actuellement disponible sur le site de l'INS HEA¹⁴⁷ et dont le deuxième volume est en chantier. Un autre projet¹⁴⁸, destiné à mettre en place *une web académie de la langue des signes française* est en cours de réalisation. Il consiste à poursuivre le développement d'un site *LexiqueLSF*, créé à l'initiative du département surdité de l'INS HEA. L'éradication de la LSF dans l'enseignement pendant plus d'un siècle a en effet entravé la création de néologismes liés à l'élaboration et à l'enseignement de nouvelles notions. C'est pour remédier à cette situation que l'objectif du projet est de recenser et de diffuser un maximum de concepts, afin d'enrichir la LSF et de la fixer pour en faire un patrimoine commun. Ce site internet collaboratif est placé sous licence libre GNU GPL bilingue français/LSF, également accessible aux malvoyants ou aveugles.

Parmi les autres productions multimédia - la liste est loin d'être exhaustive et ne concerne que l'approche bilingue Français/Lsf - le collège privé Morvan, à Paris, a développé deux applications destinés aux élèves de fin de collège : évaluations des connaissances en histoire

¹⁴⁷ www.inshea.fr

¹⁴⁸ Moreau, Cédric, « *LexiqueLSF Vers une web académie de la Langue des signes française* », in dossier « Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 43, INS HEA, octobre 2008.

et en géographie ; le Ssefis¹⁴⁹ Laurent Clerc de Champ sur Marne a produit deux applications pour l'apprentissage de l'anglais ; d'autres projets existent, notamment à Toulouse, où Patrice DALLE travaille sur le projet TALS (Traitement Automatique de la Langue des Signes), à Nancy avec le site *LSF lexique* (le plus réussi techniquement et esthétiquement), conçu dans le cadre de l'Université Nancy II, ou encore à Poitiers (projet BIBI¹⁵⁰). On trouve par ailleurs quelques méthodes d'apprentissage de la langue des signes, mais avec une interactivité limitée ou des bases théoriques et pédagogiques insuffisantes. Signalons tout de même *Des mains et des mots*, par le très controversé Patrice CARILLO, et *La LSF en 15 étapes* de Monica COMPANYS, assez peu interactif car il s'agit surtout de vidéos destinées à accompagner un livre.

J'apprends à lire avec la LSF 1

L'application *J'apprends à lire avec la LSF 1* a été conçue avec le soutien du SDTICE¹⁵¹ du ministère de l'Éducation nationale. Ce projet a été élaboré à partir de principes théoriques et pédagogiques¹⁵² clairement définis et dans l'esprit de la loi du 11 février 2005. Ainsi l'application prend-elle en compte les dimensions graphophonologique et syllabique de l'écrit, non pas à des fins de rééducation, mais pour ne pas couper artificiellement le lien entre l'oral et l'écrit. D'autre part, la langue des signes française est la *langue de travail*, comme le recommande explicitement la loi de 2005 en affirmant que « *Tout élève concerné* » doit pouvoir recevoir un enseignement **de et en** langue des signes française. Mais l'intégralité des propos *signés* est doublée en *voix off* et l'utilisateur a la possibilité de choisir

¹⁴⁹ Service spécialisé d'éducation familiale et d'intégration scolaire.

¹⁵⁰ La bibliothèque « BIBI » réalisée avec l'Université de Poitiers s'inscrit dans le cadre d'un site de ressources numériques pour une pédagogie bilingue français /LSF, permettant un apprentissage en cycle 2 avec un public mixte, sourds et entendants. Projet présenté par l'association « Deux Langues pour une Éducation ».

¹⁵¹ Sous-Direction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.

¹⁵² -BENOIT, Hervé, FLORY, Didier, « De l'exercice à l'activité, 10 ans de recherche sur l'utilisation des Tice dans l'enseignement bilingue français/LSF », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 43, octobre 2008, pp. 71-80, Suresnes, Editions de l'INS HEA.

-BENOIT, Hervé, FLORY, Didier, GEFFROY, Véronique, « Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 35, dossier « Adaptation didactiques 2 – Langue française, éducation littéraire, humaine et artistique », octobre 2006, Suresnes, Editions de l'INS HEA.

-BENOIT, Hervé, « L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue », *La nouvelle revue de l'ALS*, Hors série « Enseigner et apprendre en LSF, vers une éducation bilingue », Editions du Cnefei, Suresnes, juin 2005.

un professeur sourd en LSF ou un professeur entendant qui s'exprime en français oral. Ainsi élèves et enseignants sourds et entendants peuvent travailler à partir du même support, sans entrave liée à leurs modes de communication respectifs.

Les progrès techniques en termes de rapidité d'accès à l'information stockée et de mémoire sur les disques ont rendu ce projet réalisable, car les vidéos *pèsent* encore lourd. L'interactivité n'est pas utilisée dans ce cas comme un moyen de naviguer à la recherche d'informations, mais bien comme un moyen de communication, sous forme de questions réponses, entre le professeur et son élève. Le problème est aujourd'hui de savoir comment la technologie disponible peut traduire en activités interactives les options pédagogiques retenues. La première application a été développée¹⁵³ avec le logiciel *Director*, désormais dépassé ; la deuxième application est actuellement développée par une équipe de professionnels¹⁵⁴ avec le logiciel *Flash*.

Si le soutien du Ministère de l'Éducation Nationale a été déterminant pour élaborer les deux premières applications, il reste que celui-ci n'a pas vocation à se substituer durablement aux éditeurs privés. Il s'agira donc dans l'avenir de les convaincre de prendre le relais des organismes publics pour financer la suite de la collection et les recherches qu'elle exigera. La dimension économique est en effet déterminante pour que la technologie multimédia puisse être mise au service de l'accessibilité pédagogique.

L'exemple ci-dessous, extrait de la première application, illustre la démarche suivie. La conception de l'interactivité est simple : en général (il existe quelques variantes), l'élève doit *cliquer* sur un élément de l'illustration ou sur une partie du texte pour répondre à la consigne qu'il a préalablement appelée (en LSF avec *voix off* ou en français oral). Les possibilités de consulter la traduction en LSF (avec *voix-off*) de la page concernée ou de revoir la consigne lui sont à tout moment offertes. S'il a trouvé la réponse, il reçoit un message de confirmation. S'il n'a pas *cliqué* sur la réponse attendue, il reçoit un message d'erreur du même type.

¹⁵³ Développeur : Eddy MITTEAUX

¹⁵⁴ Agence O, Paris.

au tableau / livre / sens global

Son grand-père lui dit :
- Le chien peut te mordre.
Tu ne le connais pas.

Sa grand-mère lui dit :
- Le chat peut te griffer.
Un chat, ce n'est pas une poupée.

Mais Petit-Jean caresse le chien.
Petit-Jean secoue le chat.

L'exemple ci-dessus concerne la page 2 du livre intitulé *Les peurs de Petit-Jean*, publié aux éditions Bayard, qui a été choisi comme support des activités d'apprentissage. Avant de formuler la consigne proprement dite, le professeur *signeur* commente l'illustration en langue des signes, ce qui permet de transmettre le lexique et la syntaxe de la LSF, dans une logique de communication authentique et non pas dans le cadre d'un cours de langue. En effet, la grande majorité des enfants sourds naissent de parents entendants et leur premier contact avec la LSF, langue qui leur est naturellement accessible, se fait paradoxalement à l'école et non pas dans la famille. L'application, en se faisant le vecteur de cette langue, prend en compte cette réalité. On voit ici le professeur faire le signe *regardent* : la direction du signe et du regard - du haut vers le bas - indique que ce sont les adultes qui regardent le petit garçon, qui ne figure pas sur l'illustration. Les doigts des deux mains sont ouverts, comme autant de paires d'yeux, indiquant que plusieurs personnes regardent l'enfant.

Après cette référence à l'illustration, le professeur demande à l'élève de *cliquer* sur la phrase qui indique que le grand-père parle. Il s'agit de la première et la traduction, toujours disponible, peut être appelée en cas de besoin. Si l'élève ne trouve pas la réponse, il n'est pas sanctionné, mais invité (avec le sourire) à chercher encore. Pour des raisons liées à la mémoire disponible sur le DVD, c'est un même message d'erreur qui est le plus souvent utilisé. D'autres supports ou disques dotés d'une plus grande capacité rendront possible de

personnaliser plus souvent les messages d'erreur.

Si l'élève trouve la réponse correcte, il reçoit la traduction en LSF de cette première phrase : « *Son grand-père lui dit :* ». La question suivante lui demande de *cliquer* sur la phrase qui indique que sa grand-mère lui parle, l'élève est alors invité à comparer deux phrases qu'un seul mot différencie. C'est ici un type possible de démarche d'enseignement bilingue qui est mis en oeuvre : l'élève a systématiquement accès au sens grâce à la LSF et à l'illustration. Puis, la question impliquant la lecture du texte écrit lui est posée en LSF et, une fois la réponse donnée, l'application lui envoie un message de confirmation qui s'appuie, si nécessaire, sur la traduction en LSF afin d'inviter à des comparaisons et à des rapprochements.

Karine, Claire and the Scottish ancestor

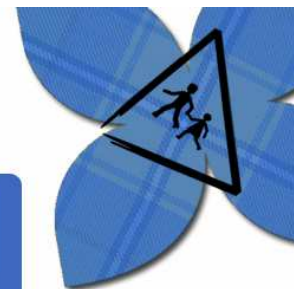
L'application *Karine, Claire and the Scottish ancestor* a été développée à la demande du Ssefis Laurent Clerc, et a également obtenu le soutien du ministère de l'Éducation nationale, ainsi que celui de la société THALES. Dans ce cas, le CECRL est la base de travail : l'élève doit réaliser des tâches, la notion de leçon ou d'exercice laisse place aux activités qui permettent de dégager des règles de fonctionnement et aux tâches qui mettent en pratique le vocabulaire et la syntaxe intégrés. C'est à une anglophone, Maureen NUGENT, qu'il a été demandé d'enregistrer en anglais oral les textes *signés* par les deux comédiennes sourdes, Karine FEUILLEBOIS et Claire GARGUIER, afin que le programme soit accessible aux élèves entendants.

Dans cette application¹⁵⁵, une série d'exercices propose un deuxième niveau de réponse. Il s'agit d'exercices très classiques (déterminer si une affirmation est vraie ou fausse et QCM). Quand l'élève a trouvé la réponse, si celle-ci est fausse (*Wrong*, cf. exemple ci-dessous), il est invité à saisir l'affirmation correcte. Afin de guider l'élève (la langue autorisant un nombre important de variantes de réponses qu'il n'est pas possible techniquement de prendre en compte) des tirets sont affichés comme aide, chaque tiret représentant une lettre ou un signe de ponctuation à saisir.

¹⁵⁵ Développée par Eddy MITTEAUX.



Donaldson's School: Exercise 7.



Right

Wrong

Donaldson is the name of a city.
Donaldson is the name of j - ----



Mais une limite actuelle importante concerne l'évaluation de la production de l'élève. Si des logiciels existent qui analysent la production orale (voir les applications *Tell Me More*), il n'en existe pas encore (voir les travaux de Patrice DALLE) qui soient capables d'analyser la production écrite et de la restituer en langue des signes. Il serait pourtant très intéressant de proposer un exercice où l'élève *écrivait* des phrases et où le message de confirmation serait une traduction en LSF de la phrase anglaise.

Dans l'exemple ci-dessous, l'élève a *cliqué* sur un mot dans chacune des colonnes et a constitué une phrase correcte grammaticalement et sémantiquement : « *Her ancestor must have come here* », cette réponse a été prise en compte et il obtient la traduction en LSF en message de confirmation.

The Royal Mile: Exercise 6.

Her ancestor must have come here.

My
Her
Me
These

ancestor

must
Ø

Ø
has
came
be
have

come here
here.

NIV 1
NIV 2

Next

? X

Pour rester dans le cadre du CECRL, et plus particulièrement dans la démarche *actionnelle* de réalisation de la tâche, il faudrait que les logiciels permettent à l'élève de construire un document écrit, et surtout de le valider, ce qui devient très compliqué quand l'expression est libre. Une telle avancée technologique est à souhaiter, car elle serait déterminante pour la suite des applications destinées à l'apprentissage des langues étrangères.

Où les Sourds se vengent d'A.G. BELL : *J'apprends à lire avec la LSF 2*

La deuxième application de la collection « *J'apprends à lire avec la LSF* », sera disponible en téléchargement sur internet. C'est pourquoi cette version a été développée sous le logiciel *Flash*, qui admet à la fois le support DVD et la mise en ligne. C'est le deuxième rendez-vous de cet article avec Alexander Graham BELL, l'inventeur du téléphone, car l'internet est la technologie qui allie multimédia et communication.

Monica COMPANYS signe l'histoire intitulée *Le ballon perché*, publiée elle aussi par les éditions Bayard et retenue comme support des activités pédagogiques de la deuxième application. De la *lampe merveilleuse* du texte écrit, effleurée d'un geste de la main par un enfant sourd, jaillit le *professeur narrateur*, qui est la figure clé de cette nouvelle génération d'outils numériques au service de l'accessibilité pédagogique.



Pour conclure

L'histoire nous apprend que le recours aux technologies destinées au grand public, parfois au prix d'aménagements (voir le minitel *dialogue*), aboutit plus souvent à des solutions pertinentes, et que les technologies dédiées (voir le téléphone) ne peuvent perdurer qu'à la condition que le grand public s'en empare.

Le téléphone portable, avec ses applications présentes et à venir, représente une belle revanche pour la communauté Sourde. Et l'avenir semble être prometteur, parce que la source des données numériques est commune, quelle que soit la sortie, texte, image, vidéo, son ; parce que les écrans sont multiples, télévision, ordinateur, téléphone portable ; parce que les capacités de stockage et de diffusion sont de plus en plus importantes et que l'information est et sera de plus en plus disponible. On peut aisément imaginer que la communauté Sourde, très friande de communication multimédia, s'appropriera ces nouvelles technologies et se vengera ainsi du mauvais tour, plein de ces bonnes intentions dont l'Enfer est toujours pavé, que lui a joué Alexander Graham BELL il y a plus de 100 ans.

IV

Essai de synthèse des avancées de la recherche, des formations et des pratiques sociales et culturelles (2010-2013)

LA LANGUE DES SIGNES ? UNE LANGUE VIVANTE COMME LES AUTRES ? (dossier NRAS)

Dirigé par

Hervé BENOIT

Inspecteur de l'Education nationale, agrégé de l'université - INS HEA

et

Mireille GOLASZEWSKI

Inspecteur général de l'Education nationale

Groupe des Langues Vivantes - Mission scolarisation des élèves malentendants et sourds

- Travaux issus des universités d'Aix-Marseille 1, de Paris 8, de Bordeaux 3, de Lyon 2, de Montréal, du Québec et de l'INS HEA ;
- contributions professionnelles issues de l'INJS de Paris, de l'Hôpital Pellegrin de Bordeaux, de La DGESCO, de la Dafor du rectorat de l'académie de Paris, du rectorat de l'académie de Rouen, de l'Institut technique et professionnel d'éducation spéciale de Nankin (Chine), du Centre de formation et d'éducation de Hanbo – Jiangsu (Chine), du *Scottish Inspectorate of Education* et de la *National Deaf Children's Society* ;
- témoignages d'artistes sourds d'Emmanuelle Laborit (IVT) et de Joël Chalude ;
- témoignage d'un élève sourd ;
- présentation d'un outil technique au service des pôles ressources LSF, le « visualiseur L-1 EX », par ELMO Company Ltd.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 49, avril 2010, p. 5-216.

Editorial

La langue des signes française est l'une des langues des signes nationales existant dans le monde, au même titre que l'ASL (*American sign language*), la BSL (*British sign language*), la MSL (*Mauritian sign language*), ou la CSL (*Chinese sign language*). Il existe même dans un grand pays comme la Chine, qui compte une nombreuse population de sourds, des langues des signes régionales, dont l'unification dans le cadre d'une *langue des signes chinoise normalisée* fait actuellement l'objet d'efforts importants de la part des professionnels et des autorités. Il n'y a pas de langue des signes universelle, même si l'expression iconique, favorisée par la modalité visuo-gestuelle de communication, rend les langues gestuelles plus proches les unes des autres que ne peuvent l'être, compte tenu de leur modalité audio-orale, les langues vocales.

Mais l'approche internationale de la question des langues des signes montre que les problématiques se recoupent et que les débats, souvent animés, auxquelles elle donne lieu dans les domaines social et pédagogique, présentent nombre de points communs, au-delà des frontières nationales, au-delà même des frontières de l'Europe. Ainsi les auteurs de l'étude sur les perspectives d'évolution de la langue des signes chinoise remarquent-ils que les personnes sourdes, « *au lieu de se considérer négativement comme des personnes « dépourvues de certaines capacités » ou « handicapées », (...) (ont) commencé à se regarder d'un point de vue différent. Les changements sociaux apportés par la diffusion large de la langue des signes ont fait de celle-ci bien autre chose qu'une simple outil de communication visuelle : « un système culturel ».* Les responsables d'IVT¹⁵⁶ tiennent le même discours à propos de la création de cette compagnie de comédiens sourds : « *A cette époque les sourds avaient honte, ils ne signaient pas devant les entendants. La perception que les sourds avaient d'eux-mêmes, en tant qu'individus, était extrêmement négative. Et la perception que les entendants avaient des sourds était également très négative. La création d'IVT a permis aux sourds de se voir comme des individus à part entière et de sortir de l'invisibilité grâce la langue des signes ».*

Aujourd'hui, la loi de la République met un terme à la longue controverse entre les tenants de l'approche sanitaire de la surdité, pour qui la déficience auditive relève de soins et de

¹⁵⁶ *International visual theatre*

rééducations, et les défenseurs de la perspective linguistique et culturelle, qui considèrent un système linguistique visuo-gestuel et des locuteurs, comparables en tous points aux langues et cultures des langues vocales. Seule la confusion des genres et des notions peut encore nourrir les conflits résiduels, puisque la loi stipule que deux modes de communication doivent être offerts aux familles d'enfants malentendants et sourds : une communication par la langue française, écrite et orale, et une communication bilingue : LSF en situation de face à face et français écrit. Si le chantier de l'Education nationale a mis d'abord l'accent sur l'enseignement et le développement de la LSF, c'est du fait de son positionnement nouveau au regard de la loi, et aussi parce que, face à l'inexistant, il fallait rédiger les programmes d'enseignement de la LSF. Cette mission a été alors confiée à l'Inspection générale de Langues Vivantes et particulièrement à **Mireille Golaszewski**.

Aujourd'hui, les épreuves du premier CAPES et du 3^{ème} concours de LSF, tout deux destinés à recruter des professeurs de LSF, viennent de se tenir. Les sujets et le rapport du jury seront prochainement disponibles en ligne sur le site de l'Education nationale dédié à la LSF www.ressources-lsf.cndp.fr ; des procédures de certification complémentaire en LSF viennent d'être lancées, qui permettront à des professeurs d'enseigner leur discipline en LSF ; enfin, la création en formation continue d'un DCL, diplôme de compétences en LSF, offrira une possibilité de certification à de nombreux enseignants sourds.

C'est pour assurer à tous les jeunes sourds les meilleures chances de réussite scolaire que tout ce travail a été accompli. Formons le voeu qu'il puisse porter tous ses fruits.

Présentation du dossier

Constituer un dossier pour un numéro de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, c'est se poser une question, et toujours relever un défi intellectuel : les affirmations à l'emporte-pièce n'ont en effet pas droit de cité, non plus que les prises de position idéologiques. Ainsi la langue des signes est-elle une langue à part entière, depuis longtemps identifiée comme telle par les linguistes, reconnue officiellement par la loi du 11 février 2005 et rangée parmi les langues de la République. Elle est assurément une langue vivante, puisque ses locuteurs, même s'ils sont parfois séparés les uns des autres dans une forme de *diaspora* linguistique, sont suffisamment nombreux pour soutenir son existence

réelle. Une langue vivante *comme les autres*? *That is the question*. Et c'est bien pour exprimer toute la substance de ce point d'interrogation qu'ont été réunies dans ce dossier les différentes contributions. Les réponses apportées par les auteurs le sont toutes à partir d'une approche scientifique bien identifiée ou d'un point de vue personnel ou institutionnel clair.

Les axes d'étude relèvent de l'histoire (F. Bertin), de la philosophie (A. Benvenuto), de la psychanalyse (A. Meynard), de l'anthropologie (M. Boukala), de la linguistique et de la didactique des langues (D. Daigle, J.-R. Lapaire, A. Gébert), des sciences de l'éducation (Kan He, Hui Li, H. Benoit, D. Flory, A. Vanbrugghe), mais elle font aussi une large place aux témoignages personnels (G. Paris et Théo), à la vie artistique et culturelle à travers les contributions d'E. Laborit, J. Chalude et B. Gourdon et à l'ouverture aux langues des signes dans le monde, à Maurice, aux Seychelles, en Ecosse et en Chine.

Comme ce dossier se donne aussi pour but de faire connaître les avancées de la reconnaissance de la LSF dans le cadre scolaire en tant que langue enseignée et langue d'enseignement, au regard des initiatives récentes prises par le ministère de l'Education nationale en application de la loi (pôles ressources LSF ou PASS, pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds), programmes officiels, épreuve d'option LSF au baccalauréat, CAPES¹⁵⁷ de LSF...), il était indispensable de donner la parole à P.-F. Gachet, chef du bureau de l'ASH à la DGESCO¹⁵⁸, et d'apporter quelques informations sur le *Pôle ressource LSF académique et national* en cours de mise en place à Rouen.

Fabrice Bertin (INS HEA) retrace le long cheminement de l'histoire vers la reconnaissance du système linguistique visuo-gestuel de la LSF, en soulignant que la nature inédite de son canal d'émission et de réception justifie que l'on se pose la question de savoir si elle est ou non une langue vivante comme les autres. Après avoir mentionné l'adaptation du CECRL à cette modalité, l'auteur conclut qu'une pleine reconnaissance de la LSF en tant que langue vivante comme les autres ne saurait se faire au détriment de sa spécificité et de ses locuteurs séculaires, les Sourds.

¹⁵⁷ CAPES externe et 3^{ème} concours.

¹⁵⁸ Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Education nationale.

Analysant les politiques actuelles de santé publique, notamment en matière de dépistage de masse et d'implants, **André Meynard** (Aix-Marseille 1) se demande pourquoi nous ne parvenons pas à prendre acte de ce que certains humains en viennent très précocement à parler avec les mains et à entendre avec les yeux. Il met en perspective la dynamique sociétale qui, autrement que sur l'ancien mode de l'interdit, tend à supprimer la LSF de ses dispositifs. Il explique comment le déni existant sur le plan culturel affecte directement la transmission de la LSF et comment, tout en la reconnaissant formellement, notre modernité et ses pentes sanitaires se précipitent paradoxalement à l'éliminer.

Pourtant, comme le met en évidence **Andréa Benvenuto** (Paris 8), que ses recherches ont conduite à découvrir un aspect très méconnu du Congrès de Milan, ce ne sont pas toujours les personnels de santé qui ont rejeté la LSF : ainsi le docteur Fournié, alors médecin adjoint à l'Institut des sourds-muets de Paris, soutient-il, dans une communication intitulée « *De l'instruction physiologique du sourd-muet* », un point de vue en complète opposition avec l'opinion des éducateurs du congrès de Milan sur « *la mimique* ». Il y défend l'idée très actuelle que le langage des gestes est à la fois « *l'expression naturelle d'un besoin de l'intelligence* » et le moyen privilégié de l'exercice de la pensée.

L'analyse de la dimension corporelle des langues vocales, que **Jean-Rémi Lapaire** (Bordeaux 3) a développée dans ses travaux, contribue à invalider l'idée d'une rupture entre la modalités audio-orale et visuo-gestuelle de communication ; elle met au contraire en lumière que *prendre la parole* signifie nécessairement, dans toutes les langues, adopter une *posture* physique, mentale et sociale face à des personnes, à des choses, à des expériences ou à des idées. Il ne s'agit plus ensuite que d'une question de dominante. Dans son article, il fait apparaître qu'il est possible d'explorer physiquement les postures sociales et mentales qu'exprime la grammaire anglaise, au moyen d'une gestualité métaphorique exécutée en cours de langue ou en atelier *grammaire et expression corporelle*.

La contribution de l'équipe de direction d'*International Visual Theatre* (IVT) (**Emmanuelle Laborit, Philippe Galant, et Stéphane Judé**) consiste en une présentation de cette compagnie de comédiens sourds, de son projet artistique et culturel, de ses spectacles et de ses activités de recherche, d'enseignement et d'édition dans le domaine de la langue des signes française. Mais elle permet aussi à Emmanuelle Laborit de témoigner de son parcours d'enfant, d'adolescente puis d'actrice qui l'a amené à la direction d'IVT en 2004. A ce

témoignage personnel, répond celui d'un autre artiste sourd, **Joël Chalude**, qui produit une véritable performance d'acteur en nous livrant une *conférence biographique spectacle* pleine d'humour, à méditer néanmoins.

La dimension artistique est développée dans une perspective anthropologique dans l'entretien que **Mouloud Boukala** (Lyon 2) a conduit avec **Bénédicte Gourdon**, psychologue à l'Hôpital Pellegrin de Bordeaux et auteur de bandes dessinées en lien avec la surdité. L'expérience bédégraphique scénarise les difficultés rencontrées par les personnes sourdes dans une culture majoritairement entendante et offre l'occasion d'apprécier comment des passerelles peuvent être élaborées entre le monde des sourds et celui des entendants à travers des images.

Vient ensuite la question des progrès de l'institution scolaire dans le domaine de l'enseignement *de et en* LSF. **Pierre-François Gachet** (DGESCO) fait le point sur l'état de la scolarisation des jeunes sourds, cinq ans après la loi du 11 février 2005. Il évoque notamment les programmes officiels d'enseignement de la LSF, le déploiement et les évolutions à venir des pôles ressources LSF dans les académies (voir à la suite de l'article la présentation du pôle ressource de Rouen). **Anne Vanbrugghe** (INS HEA) et **Diane Siohan** (PE), toutes deux membres en 2006 du groupe technique chargé de l'élaboration des programmes de LSF, dont le pilotage a été confié par le ministre de l'Éducation nationale à l'inspecteur général **Mireille Golaszewski**, reviennent sur le contexte dans lequel s'est effectué ce travail et sur les principes et la mise en œuvre du *site ressources pour l'enseignement de la LSF* en 2007. Directement concernés par cette dynamique de changement de l'organisation des cursus scolaires, les élèves méritent d'être entendus. Nous écouterons donc le témoignage de **Théo** sur son parcours scolaire, avant de rencontrer deux figures fondamentales pour l'élève sourd : *l'interprète LSF français*, en la personne de **Guylaine Paris** (INS HEA), et *l'examineur*, dont l'action médiatrice, au brevet des collèges ou au baccalauréat, pour ne prendre que ces deux exemples, aboutira à l'aménagement des conditions de passation des épreuves, conformément à la loi et à ses textes d'application. **Pascale Mader**, professeur de Lettres et formatrice dans l'académie de Paris (Dafor), fait part de son expérience et de ses réflexions en matière d'assistance et d'adaptation des

sujets et consignes pour les candidats sourds ; l'exemple de l'épreuve anticipée de français, par lequel elle illustre son propos, est éclairant et transférable¹⁵⁹.

En matière de développement linguistique, cognitif et socio-émotif, **Daniel Daigle**, **Anne-Marie Parisot** et **Suzanne Villeneuve** (Montréal, Québec) rappellent que la langue des signes joue aussi un rôle facilitateur essentiel lorsqu'elle permet à l'enfant sourd d'avoir accès à un outil langagier complet dès le plus jeune âge. La langue des signes est alors une langue première, une langue naturelle dont l'usage précoce est le meilleur prédicteur de l'entrée dans l'écrit (de la langue seconde) et de la réussite scolaire. De même, les procédures de traitement du langage (qui incluent les compétences métalinguistiques) se transfèrent aisément de la langue première à la langue seconde. C'est pourquoi des outils et méthodes pédagogiques ont adopté cette approche bilingue, dans le cadre d'un environnement numérique, web ou multimédia. C'est le cas de l'environnement web bilingue LSQ¹⁶⁰-Français (*FRANÇAIS EN MAINS*) qui a été conçu et mis à l'essai au Québec pour l'alphabetisation des adultes sourds. C'est le cas également du programme *J'apprends à lire avec la LSF*, soutenu par le ministère de l'Éducation nationale français, et plus particulièrement la SDTICE¹⁶¹, sous la houlette de Thierry Bertrand¹⁶², consistant à développer des applications pédagogiques bilingues (multimédia et web), qui proposent aux élèves du cycle 2 de l'école primaire d'apprendre à lire en utilisant la LSF comme langue de travail. **Hervé Benoit** et **Didier Flory** sont les concepteurs de ces outils, qu'ils saisissent l'occasion de présenter dans le paysage actuel des applications numériques concernant la vie quotidienne des sourds. Dans cette perspective, **Cédric Moreau**, **Véronique Geffroy** et **Anne Vanbrugghe** (INS HEA) décrivent le projet de site *Ocelles*¹⁶³, dernier né d'une dynamique de projet et de recherches engagée il y a dix ans par le département *Surdité* de l'INS HEA. Là encore la SDTICE est partenaire de ce projet de *Web Académie* de la langue des signes française, porté par la DGLFLF¹⁶⁴ et l'INS HEA.

¹⁵⁹ La Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a mis sur pied un groupe de réflexion et de travail pour l'adaptation des examens et concours de l'Éducation nationale. Une publication est prévue afin d'harmoniser les pratiques au niveau national.

¹⁶⁰ Langue des signes québécoise.

¹⁶¹ Sous direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

¹⁶² Codirecteur, avec Jack Sagot, du dossier « Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école », dans le numéro 43 de cette revue, octobre 2008.

¹⁶³ Observatoire des concepts et lexiques en langues écrites et signées.

¹⁶⁴ Délégation Générale à La Langue Française et aux Langues de France (dglflf@culture.gouv.fr).

L'ouverture aux autres langues des signes dans le monde est réalisée par le travail **d'Alain Gébert** et de **Monique Gendrot** (INJS Paris) qui ont conduit, à Maurice puis aux Seychelles, en accord avec les gouvernements respectifs, des actions de développement des langues des signes mauricienne (MSL) et seychelloise (SSL). Ils y exposent de façon détaillée la méthodologie mise en œuvre pour l'édition d'un dictionnaire de MSL et de SSL et pour la création d'un journal télévisé en MSL. L'Ecosse, terre traditionnelle d'éducation des sourds, est présente à travers le résumé du rapport de l'inspection britannique (**HM Inspectorate of Education**) « *Achieving success for deaf pupils* »¹⁶⁵, tandis qu'une place d'honneur est faite à la Chine, avec un article somme, rédigé par **Kan He, Hui Li et Jinyuan Wang** et traduit par **Ruoting Ding**, qui propose un vaste tour d'horizon historique, linguistique, pédagogique, social et institutionnel de la situation de la langue des signes en Chine.

CE QUE RENDRE ACCESSIBLE VEUT DIRE (communication)

Hervé BENOIT

Rédacteur en chef de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*
INS HEA - Suresnes

CONSORTIUM L'@CCES (contribution pour le site en ligne)

Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand

http://www.univ-bpclermont.fr/IMG/pdf/RapportActivites2012_web.pdf (p. 7.)

Directeur : Eric AGBESSI, maître de conférences en anglais, directeur de l'UFR Langues appliquées Commerce et Communication, université Blaise Pascal (UBP)

SEMINAIRE ORGANISE PAR L'ESEN LES 22 ET 23 JANVIER 2013 (CHASSENEUIL DU POITOU) ET LE 8 AVRIL 2013 (INJS DE PARIS) : « ACCESSIBILITE PEDAGOGIQUE ET SURDITE DANS LE CONTINUUM ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, ENSEIGNEMENT SUPERIEUR » (communication 23 janvier 2013)

Responsable : Marie-Françoise CROUZIER ; équipe de conception : Hervé BENOIT, Marie-Françoise CROUZIER, Mireille GOLASZEWSKI (IGEN), Annie BRETAGNOLLE (DGESIP).

Programme :

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Formations/formation_continue/2013/commun_sup_sco_2013/12NDEN0636_accessibilite_surdite_continuum_sco_sup_janv_avril13_programme.pdf

¹⁶⁵ « La réussite scolaire des élèves sourds »

Au moment où se multiplient, en direction de toutes les filières de l'enseignement scolaire, les actions d'appui (sensibilisation, formation, accompagnement) à l'accueil et à la scolarisation de tous élèves dans leur diversité, et notamment ceux dont la situation de handicap est reconnue, la question de l'accessibilité des parcours universitaires se présente comme une urgence politique et une obligation éthique.

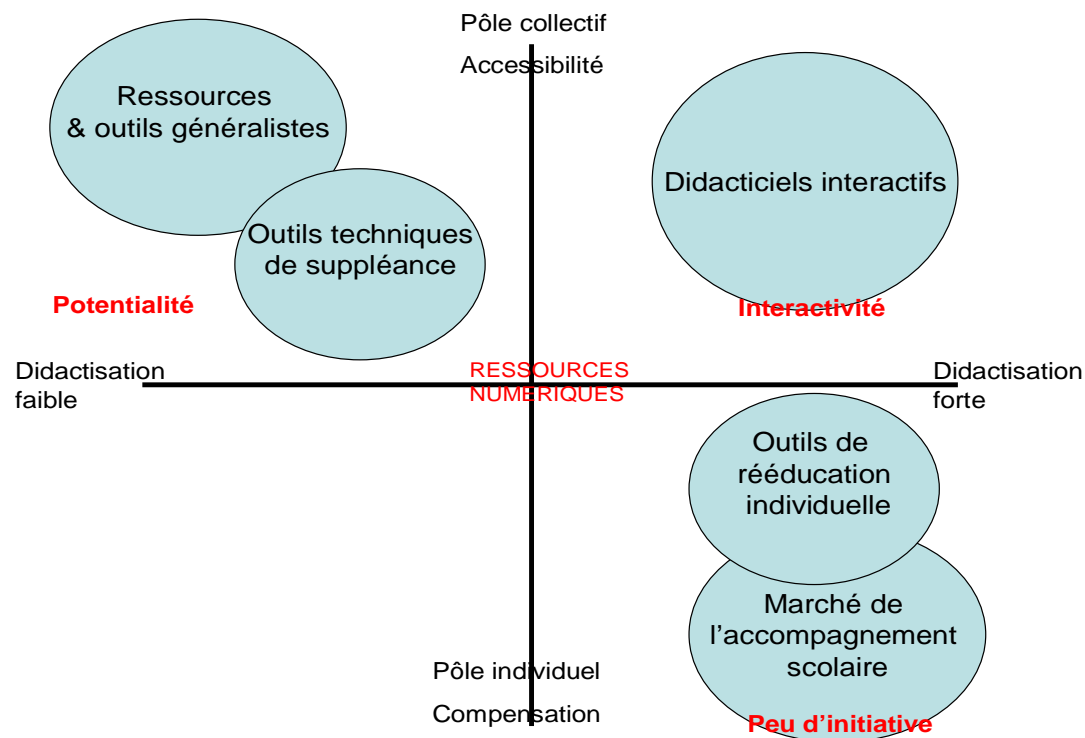
L'accessibilisation de tous les supports pédagogiques utilisés se pose avec d'autant plus d'acuité que les enseignants auront besoin de s'appuyer sur des outils adaptés pour opérationnaliser de nouvelles compétences. La dynamique de numérisation dans laquelle se trouve engagée l'édition en général ouvre la voie à une nouvelle donne de l'accessibilisation de ces supports : qu'il s'agisse des adaptations relatives à la déficience visuelle (braille, dessin en relief), aux déficiences motrices ou aux troubles du langage (logiciels spécifiques), aux troubles cognitifs ou à la surdité (langue des signes française - LSF -, langue française parlée complétée - LFPC), des ressources numériques adaptatives en ligne devront permettre de répondre aux besoins de tous les élèves en situation de handicap. Au delà du secondaire, les formations supérieures de LEA qui s'élargissent à la LSF dans de nombreuses universités pourront bénéficier de ces ressources. C'est pourquoi le besoin existe d'une **PLATE-FORME NUMERIQUE D'ACCESSIBILITE POLYVALENTE AUX SAVOIRS**, capable de produire et de mettre à la disposition de tous les étudiants concernés les ressources adaptatives correspondant à la fois aux contenus de programmes, aux supports éditoriaux existants et à chacun des types de troubles déjà cités. La création de cette capacité de production et de diffusion implique l'élaboration, à partir des données scientifiques actuelles, et dans le cadre d'une recherche appliquée, d'une méthodologie euristique transversale et déclinable dans chacune des situations de handicap. Elle implique la mobilisation, la mutualisation et le développement à grande échelle de savoir-faire innovants.

Quel peut être l'apport des outils/ressources multimédias à l'accessibilité ?

Les enjeux théoriques de l'élaboration de ces outils se situent au croisement de trois types de problématiques, qui renvoient chacun à un domaine de recherche différent. En premier lieu se pose la question de la fonction de ce que l'on appelle *les ressources multimédias pour l'éducation*, qui est subordonnée, selon Georges-Louis Baron (*Médialog*, 60, 2006), au degré de didactisation des outils considérés, c'est-à-dire à la plus ou moins grande prédétermination d'un cheminement pédagogique. En second lieu, il s'agit de ce que peuvent apporter les aides techniques à l'inclusion scolaire, qui concernent notamment (mais pas exclusivement) les élèves en situation de handicap. Celles-ci sont-elles focalisées sur la suppléance ou la restauration de facultés cognitives, sensorielles ou mentales déficientes ou se donnent-elles pour but de créer les conditions de l'apprentissage en formant des *environnements facilitants* ? Sont-elles des compensations normalisantes ou des interfaces d'accessibilisation ? Le schéma suivant tente de caractériser le point d'articulation de ces deux premiers questionnements, qui se trouve à l'intersection de l'axe de la didactisation (forte / faible) et de l'axe de la compensation et de l'accessibilité.

L'effort collectif d'accessibilisation vise l'environnement, tandis que l'attribution de compensations vise les besoins particuliers de la personne. L'un et l'autre sont comme les deux plateaux d'une même balance, car un déficit d'accessibilité entraîne plus de compensation, et fait courir le risque de la stigmatisation, tandis qu'un déficit de compensation augmente la pression sur le droit commun et méconnaît la singularité individuelle des besoins. Du juste équilibre entre ces deux dynamiques dépend la possibilité pour l'apprenant d'*agir*, c'est-à-dire non seulement d'*être là géographiquement*, mais aussi de développer une *activité*, mentale ou motrice, dans le domaine scolaire : ce que Gérard Uzan, chercheur à l'université de Paris 8 et expert en accessibilité, appelle l'*activabilité*.

Le schéma suivant permet d'identifier le domaine de développement potentiel d'outils d'accessibilisation.



(H. Benoit, communication au colloque « Accessibilité pédagogique », ISP-Faculté d'éducation, 28 & 29 mars 2012, Paris, publiée dans le n° 44 de la revue *Éduquer/Former - Les Cahiers de l'ISP-FACULTE D'EDUCATION*)

Vers une ingénierie des processus d'accessibilisation

Les processus d'adaptation (en vue de l'accessibilisation) doivent s'émanciper de l'approche traditionnelle du *bricolage pédagogique* qui n'intervient qu'à la superficie des supports, comme s'il s'agissait seulement d'en gommer les aspérités, quand subsistent en profondeur de véritables obstacles structurels. Ainsi la distinction effectuée par Claude Levi-Strauss entre l'*ingénieur* et le *bricoleur* nous éclaire-t-elle :

« Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger

avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet (ce qui supposerait d'ailleurs, comme chez l'ingénieur, l'existence d'autant d'ensembles instrumentaux que de genres de projets, au moins en théorie); il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que « ça peut toujours servir ». De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de l'équipement et du savoir de tous les corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé. Chaque élément représente un ensemble de relations, à la fois concrètes et virtuelles ; ce sont des opérateurs, mais utilisables en vue d'opérations quelconques au sein d'un type. » (Claude LEVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, ch. I, La science du concret, p. 26 sq.)

Il s'agit de sortir d'un « univers instrumental clos », dans lequel on remettrait l'accessibilisation entre les mains de *bricoleurs du trouble*, qui s'appuieraient sur le stock nosologique fini des éléments symptomatologiques pour greffer sur le support des ajustements, comme on pose des prothèses. Il s'agit de s'engager dans une ingénierie de l'accessibilisation, qui implique au contraire de déconstruire le support, c'est-à-dire de mettre à jour à la fois les réseaux de significations qui le constituent et les opérations perceptives et cognitives qui lui sont sous-jacentes.

On peut considérer que l'accessibilisation de la frise du Parthénon, telle qu'elle a été réalisée par le *British Museum* de Londres pour les visiteurs non-voyants, constitue une référence de l'application concrète d'une telle méthodologie. L'exemple suivant d'un texte d'Auguste Comte (utilisé comme sujet de dissertation de philosophie) permet d'indiquer comment cette démarche peut être transposée dans le domaine de l'accessibilisation d'un texte écrit à des étudiants sourds.

« Quels que soient les immenses services rendus à l'industrie par les théories scientifiques, quoique la puissance soit nécessairement proportionnée à la connaissance, nous ne devons pas oublier que les sciences ont, avant tout, une destination plus directe et plus élevée, celle de satisfaire au besoin fondamental qu'éprouve notre intelligence de connaître les lois et les phénomènes ».

Une analyse superficielle permet de repérer :

- l'utilisation d'un vocabulaire peu usuel ou polysémique : « *destination* » ici au sens de but ;
- l'utilisation de substituts nominaux (« celle de satisfaire... », « qu'éprouve notre intelligence... ») qu'il sera utile de remplacer par leur antécédent ;
- la complexité de la construction en parallèle de deux subordonnées concessives (« *Quels que soient...* » et « *quoique...* ») antéposées à une principale, elle-même organisée en une cascade de déterminations : « une destination, celle de satisfaire au besoin (...) de connaître qu'éprouve... », que l'on pourra segmenter en propositions indépendantes.

Mais l'essentiel est ici d'identifier, derrière l'enchevêtrement rhétorique, une structure fondamentalement dialogique consistant à concéder à son interlocuteur une idée communément acceptée, pour introduire immédiatement après un point de vue nouveau et différent : « *Oui, cette équipe de football a gagné le match, d'accord, malgré tout son budget est cinq fois supérieur à celui de l'autre !* »

La piste de la « schématisation » ou de la carte euristique : du linéaire au synoptique

Intéressons-nous aux extraits suivants de l'article d'Alain Gébert & Monique Gendrot « Les projets de développement de la langue des signes mauricienne¹⁶⁶ (MSL) et de la langue des signes seychelloise¹⁶⁷ (SSL) », publié dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (n° 49, Suresnes, avril 2010, p. 171-180).

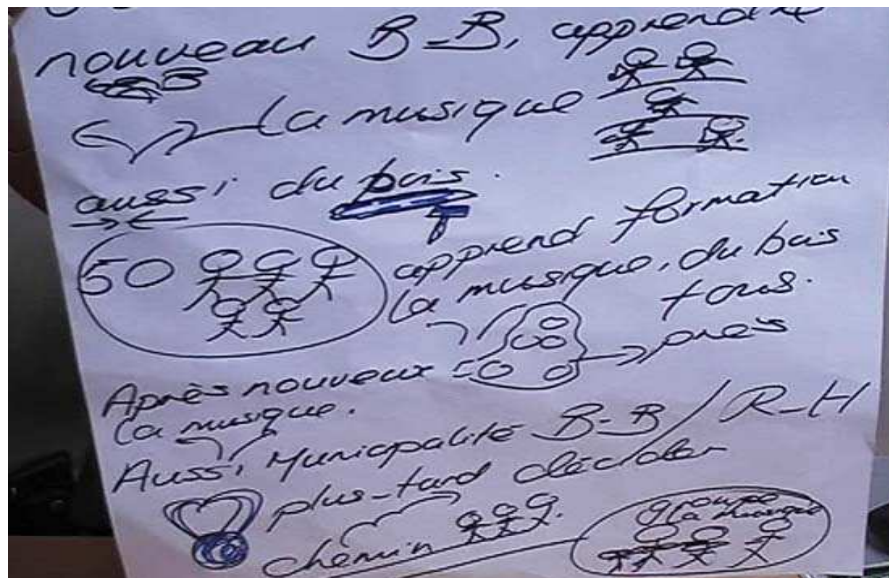
¹⁶⁶ République de Maurice.

¹⁶⁷ République des Seychelles.

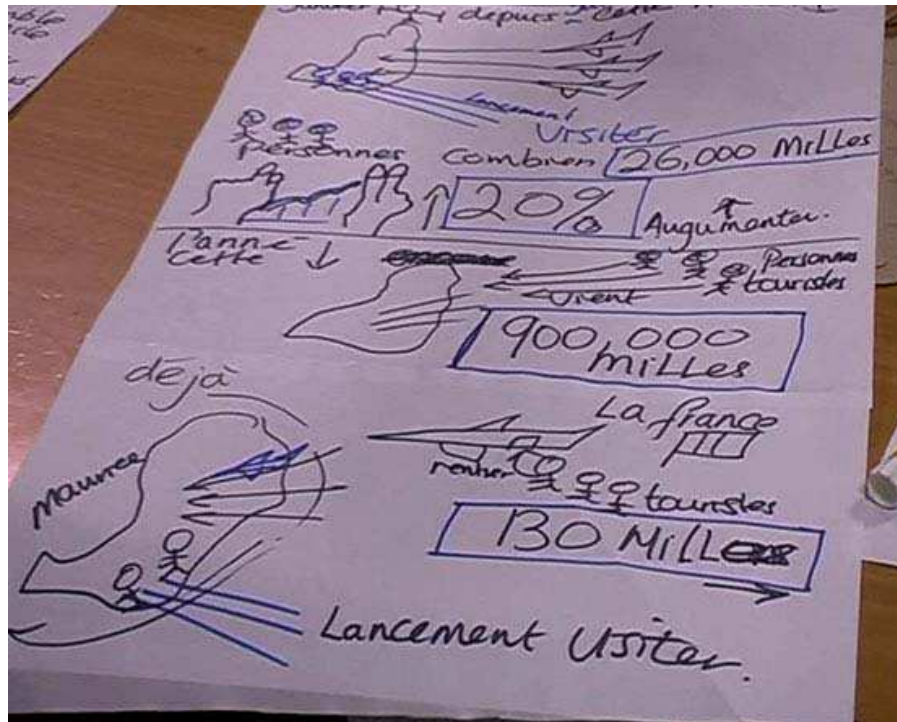
« Le 17 Mars 2007, le premier journal télévisé hebdomadaire en MSL (mauritian sign language) est interprété par des présentatrices Sourdes sur les chaînes nationales mauriciennes de la Mauritius Broadcasting Corporation (MBC).

L'équipe prépare le journal télévisé à partir des textes et des reportages remis par la rédaction de la MBC. Elle le fait en s'appuyant sur un outil : la schématisation.

Les schématisations sont différentes selon les présentatrices. En effet, chacune se réfère à un découpage singulier de la réalité du monde. Les schématisations peuvent ainsi s'organiser sur un plan plus ou moins linéaire ou spatialisé selon le niveau de maîtrise de l'écrit. Elles peuvent aussi varier selon le sujet abordé. Pour exemple, l'une des présentatrices, dont les schématisations se déclinent plutôt sur un mode linéaire avec le recours fréquent à l'écrit, inverse totalement ses représentations (éminemment visuelles) lorsqu'elle est confrontée à un sujet dont elle ignore le champ lexical. »



Schématisation en mode « linéaire »



Schématisation en mode « spatialisé »

L'étude de tels documents est de nature à permettre de dégager des pistes de travail en matière de transposition de la linéarité du texte dans une perspective de lecture / appréhension synoptique.

V

Annexes

L'OFFRE ÉDUCATIVE MUSÉALE ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À L'ÉCOLE – USING THE MUSEUM RESOURCES (COLLECTIONS) IN ÉDUCATION: UNDERLYING PRINCIPLES AND TOOLS FOR SUPPORT, E.G. HOW THE PROCESS OF TACTILE EXPLORATION IS USED (communication)

Hervé BENOIT – Inspecteur formateur au CNEFEI de Suresnes – Paris

PROJET SOCRATES « TACTIMAGES AND TRAINING »

COURS EUROPEEN DE TURIN (6 ET 7 DECEMBRE 2001)

Day 2 – AM : 9h – 10h30

Partenaires responsables :

Centre National de Suresnes (CNEFEI) : coordonnateur du projet (Michel Bris)
Royal National Institute for the Blind (RNIB) : coordonateur pour l'UK (Marcus Weisen)
Dipartimento di Storia / Universita di Torino (UT) : coordonateur pour l'Italie (Fabio Levi)
Swedish Library of Talking Books and Braille (TBB) : coordonateur pour la production des specifications techniques (Yvonne Erickson)
Association « Dog Rose Trust » (UK) : coordonateur pour les aspects bibliographiques

Autres organisations ou contacts engagés

Université BABES-BOLYAI de CLUJ-NAPOCA : Vasile PREDA
Cité des Sciences et de l'industrie de Paris (CSI) : Hoëlle Corvest
Education Department, Victoria and Albert Museum : Rebecca McGINNIS
Direction des musées de France : cellule accessibilité de personnes handicapées (DMF) : Claude Gilbert
Association "SEMAFOR" : Cécile Savot

Objectif et place du module dans l'ensemble du projet

L'objectif de ce module est de poser la question des modalités de transfert et de mutualisation des savoir-faire en matière de méthodologie d'investigation perceptive entre les initiatives muséales et les pratiques pédagogiques à l'école.

La mise en place dans les musées des conditions d'accessibilité adaptées aux personnes déficientes visuelles (parcours tactiles, par exemple) requiert une double réflexion sur le contexte perceptif d'ensemble, mais aussi sur les compétences nécessaires à ces personnes handicapées pour tirer le plus grand profit possible des aménagements spécifiques apportés. Il est donc logique de s'interroger sur la manière dont ces compétences – dont le champ excède très largement celui de la lecture des images tactiles – se construisent au cours de la vie, et notamment dans le cadre scolaire. Les musées eux-mêmes ont entrepris, dans le prolongement de leur rôle de conservation et de présentation de collections, de proposer des activités ponctuelles ou des cycles d'activités éducatives et pédagogiques en direction de publics adultes, mais aussi de plus en plus souvent en direction de publics scolaires.

Comment promouvoir une bonne adéquation entre ces deux types de pratiques ? Quels liens tisser entre les exigences de la conservation et les objectifs éducatifs ? Comment installer ces deux missions dans une logique de complémentarité et les faire communiquer l'une avec l'autre de façon qu'elles s'enrichissent mutuellement et soient l'occasion d'une plus-value réciproque ?

Une nouvelle problématique : l'éducation perceptive

C'est là une nouvelle problématique qui se fait jour et dont il s'agit de définir à la fois les contours et les enjeux : à partir de la question des conditions de l'investigation perceptive, notamment tactile, on est amené à poser celle de **l'éducation perceptive** et de la contribution que pourraient y apporter les initiatives muséales les plus novatrices.

Après avoir analysé les politiques et les dispositifs d'offre et d'accessibilité culturelles mis en place (ou non) par les musées, il convient de s'intéresser aux situations, au niveau scolaire et périscolaire, qui permettent de construire les compétences dont les personnes handicapées

visuelles ont besoin pour bénéficier des efforts d'accessibilité effectués par les institutions ou organismes culturels. Force est alors de constater la rareté, à l'école, des situations d'apprentissage qui prennent véritablement appui sur l'expérience et l'exploration perceptive.

Force est de reconnaître l'indiscutable prééminence du discursif sur le perceptif et l'expérientiel dans les pratiques pédagogiques, qu'elles soient ordinaires ou spécialisées dans la déficience visuelle.

Or, la question de la perception est indissociable de la construction des représentations mentales, qui permettent au sujet de donner du sens au monde, dans un double mouvement de séparation et d'organisation des éléments qui le constituent. Nous faisons l'hypothèse que le seul point de repère de la langue orale et écrite ne suffit pas et risquerait de reléguer l'enfant déficient visuel, et particulièrement l'enfant non voyant, dans un univers de concepts flous, dans lequel le processus de catégorisation – qui consiste à regrouper des éléments de réel sous un terme générique – finit par prendre le pas sur l'analyse de ces éléments et, ce qui est plus grave, sur la compréhension des relations qu'ils entretiennent entre eux dans le **système** où ils fonctionnent.

Pour tous les enfants, et encore plus sans doute pour les déficients visuels, le processus de conceptualisation – que l'on peut aussi nommer l'apprentissage de l'abstraction – se construit en relation avec l'expérience et avec l'action. Il faut que la personne non voyante apprenne à se positionner corporellement et intellectuellement par rapport à l'objet, et surtout par rapport à un système d'objets, en relations fonctionnelles les uns avec les autres. Ainsi l'expérience tactile, inscrite dans une situation centrée sur l'activité du sujet, contribue-t-elle à remplir de sens des concepts acquis de manière plus ou moins incomplète par la voie discursive. Ce sont donc des parcours expérientiels finalisés, articulés à une offre cohérente d'interactions et de médiations, qu'il convient de mettre en œuvre dans le champ éducatif.

De l'offre muséale aux pratiques pédagogiques : analyse d'activités mises en œuvre par un musée au bénéfice d'élèves

Si la pensée a besoin du langage, qui lui apporte des formes symboliques stables et permet de fixer les invariants opératoires, elle est à l'origine un geste, une action, et ne peut se

développer qu'à travers un ensemble d'activités et d'expériences, c'est à dire de situations concrètes, qui donnent sens aux concepts. Mettre en place ce type de situations implique que l'on ait identifié, ou du moins que l'on se soit interrogé de manière approfondie sur les conditions susceptibles de favoriser l'élaboration de la représentation mentale d'un système de relations. Les principes méthodologiques sur lesquels il a paru possible de s'appuyer pour créer ce contexte favorable, dans le cadre du partenariat école-musée mis en œuvre par La Cité des sciences de La Villette, sont les suivants :

- Le principe du cycle d'activités qui, au contraire des interventions ponctuelles, permet de tisser un lien véritable entre l'école et le musée ;
- Le principe d'action concrète, engageant l'ensemble des facultés perceptives pour comprendre le réel – c'est à dire se l'approprier en tant que système de relations ;
- Le principe de cohérence qui permet de structurer l'activité de sorte que le fil conducteur de la ou des séances soit en permanence intelligible à tous les participants et que le sens de chacun des modules leur apparaisse clairement ;
- Le principe de problématisation, qui consiste à placer les enfants face à un problème dont les réponses plurielles sont à construire ;
- Le principe de l'interaction verbale, qui implique l'explicitation et la reformulation systématique de ce qui a été fait ;
- Le principe d'aide, qui signifie que l'animateur intervient chaque fois que la charge cognitive pourrait devenir contre-productive.

L'atelier *Roue* proposé dans le cadre des *classes Villette* organisées par La Cité des Sciences et de l'Industrie de La Villette (vidéo d'une durée de 25/30 mn)

L'intérêt de ces activités de construction (montage et démontage) réside essentiellement dans le fait qu'il y a interaction entre le support tactile et la personne. C'est elle-même en effet qui construit le support tactile, c'est elle qui se le donne à lire et qui simultanément agit sur lui pour le modifier. On est dans une logique de lecture-écriture perceptive.

Pour faire le lien entre cet atelier à dominante *technologique*, mis en place à La Cité des Sciences de La Villette, et les musées, on pourrait dire que les fonctionnalités – ou systèmes de relations – découvertes dans les *machines* sont la métaphore des systèmes de relations entre les différentes composantes d'une œuvre d'art, qui fonctionnent comme des systèmes, dans des systèmes, même si ceux-ci ne sont démontables qu'intellectuellement.

C'est précisément ce *démontage* que l'on évoque lorsque l'on parle de déconstruction d'une œuvre d'art en réseaux de composantes, dont l'identification permet de construire une image mentale globale. Indispensable pour rendre accessibles certaines œuvres d'art aux personnes déficientes visuelles, cette méthode de lecture peut être mise au service de tous les publics. La structuration de l'approche perceptive, dans un va et vient entre le séquentiel et le global, est en effet de nature à permettre l'élaboration d'une représentation mentale incomparablement plus riche que la première impression. Le travail effectué autour de la Frise du Parthénon au *British Museum* est à cet égard un exemple intéressant.

HISTOIRE DE LA LANGUE DES SIGNES (article)

Hervé Benoit

Formateur au Cnefei, coordonnateur du département surdité

Tdc textes et documents pour la classe, dossier Handicaps et intégration

N° 836, poster p. 20-21.

Les origines

Nous n'avons, avant le 17^{ème} siècle, que très peu d'indications sur la condition des sourds et sur la manière dont ils communiquaient entre eux. Quelques documents du Moyen-âge, comme l'enluminure du *Canon d'Avicenne*, traduit par Gérard de Crémone (1ère moitié du 13^{ème} siècle – Bibliothèque municipale de Besançon) ou la représentation du Christ « ouvrant » les oreilles et « dénouant » la langue d'un sourd (Marc, 7-32) dans le *Livre de prières de sainte Hildegarde de Bingen* (Munich), témoignent de l'attention à la question de la surdité dans les domaines de la médecine et de la religion.

Il est probable que, dès que se formait dans la société un petit groupe de sourds, par exemple à l'intérieur d'une famille, ceux-ci utilisaient des conventions gestuelles qui constituaient l'amorce d'une langue, mais s'éteignaient avec la communauté. Le plus souvent, les sourds étaient isolés et s'efforçaient sans doute de se faire comprendre de leur entourage en recourant à des signes et des mimiques dont on ignore jusqu'à quel point ils constituaient un langage.

Jusqu'au cœur du Moyen-âge, l'éducation des sourds-muets n'est pas une préoccupation des philosophes et des hommes d'église, car ils sont fidèles à l'enseignement d'Aristote, pour qui seule la parole dans sa forme articulée atteste une faculté de langage, crée la pensée et est constitutive de l'acte de raisonnement.

Les précepteurs et l'éducation de la parole

Les premières expériences pédagogiques remontent au 16^{ème} siècle. A cette époque, l'ensemble de l'Europe se passionne pour l'éducation des sourds. Des précepteurs, hommes d'église, comme Pedro de Ponce, moine bénédictin, commencent à éduquer des enfants issus de la noblesse. Juan Pablo Bonet poursuit cette œuvre et publie en 1620 une *Méthode de l'Enseignement permettant aux sourds-muets de parler*. En Angleterre, John Willis publie en 1653 un traité d'instruction des sourds. En France, vers 1753, Jacob Rodrigue Pereire enseigne la parole à des enfants de riches familles.

Mais la plupart de ces pédagogues rejettent complètement les gestes naturels des sourds, dont pourtant Montaigne s'émerveillait dans les *Essais* (Livre 2, chap. 12) : *Nos muets disputent, argumentent et content des histoires par signes (...) Il ne leur manque rien à la perfection de se savoir faire entendre.*

La philosophie des Lumières

Sans revenir à la thèse de Descartes, qui voyait dans la langue des signes la manifestation d'une faculté innée de pensée déposée par Dieu en tout homme, des philosophes du 18^{ème} siècle comme Condillac, Diderot, Buffon, se fraient un chemin vers la conception plus

matérialiste d'une équivalence entre les sens (*Avec un seul sens, l'âme a le germe de toutes ses facultés*) et surtout d'un processus d'abstraction mentale qui donne accès aux idées à partir de l'expérience sensorielle. Ainsi Buffon écrit-il en 1749 dans son *Histoire naturelle* à propos des sourds de naissance qu'*il serait possible de (leur) communiquer les idées qui leur manquent et même de leur donner des notions exactes et précises des choses abstraites et générales par des signes et par l'écriture.*

Le rapprochement effectué par la philosophie des Lumières entre les écritures idéographiques et la langue des sourds a également contribué à faire évoluer la représentation du signe gestuel : celui-ci n'est plus une simple imitation de la chose désignée, mais une image visuelle signifiante renvoyant à un signifié. On s'éloigne ainsi de la conception selon laquelle la langue des signes, par sa faculté de peindre les choses par la geste, conserve une sorte de pureté originelle de la désignation, mais ne peut, en retour, dépasser le stade de la toute première articulation entre les signes et les choses.

L'abbé de l'Epée et le développement de la culture des sourds

L'abbé de l'Epée (1712-1789), aujourd'hui encore considéré comme le « père fondateur » de la langue des signes (cf. les manifestations du bicentenaire de sa mort en 1989), n'en est nullement l'inventeur. Il n'a pas été non plus le premier à éduquer des sourds avec des gestes. La grande nouveauté de son action fut d'abord d'admettre qu'un langage intérieur peut exister indépendamment de l'expression orale et ensuite de fonder son enseignement sur des gestes qui venaient des sourds eux-mêmes. A sa mort, son école devint l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

Son but était d'enseigner le français : pour ce faire, il bâtit tout un système de signes qui combinait certains gestes naturels et d'autres de sa propre invention qu'il appela les « signes méthodiques ». Mais si les signes méthodiques étaient une méthode efficace de dictée visuelle, ils n'aidaient pas à comprendre. Ils étaient même source de confusion, en ce qu'ils pliaient la langue des signes à la structure linéaire et à la syntaxe du français.

Avec Bébien, qui succède en 1817 à l'abbé Sicard à la direction de l'Institution nationale, la langue des signes naturelle accède au rang de langue d'enseignement et s'inscrit dans un

projet d'éducation bilingue, véritablement révolutionnaire pour l'époque. La légitimité des professeurs sourds se trouve ainsi renforcée ; les écoles de sourds se multiplient en France (Bordeaux, Lyon, Orléans) et contribuent à la prise de conscience par les sourds de la communauté linguistique et culturelle qu'ils constituent.

La naissance du « mouvement sourd »

Ferdinand Berthier, sourd parfaitement bilingue, qui fut dans les années 1840 à 1850 le doyen des professeurs sourds de l'Institut de Paris est le personnage emblématique de la mobilisation de la communauté sourde en ce milieu du 19^{ème} siècle. Il a fondé, dès 1834, la Société centrale des sourds-muets de Paris, qui tous les ans organise un banquet en l'honneur de la naissance de l'abbé de l'Épée. C'est au cours de ces rencontres que l'on rêve à un langage universel et à une culture internationale...

En 1816, Laurent Clerc, professeur sourd à l'Institut de Paris et élève de Sicard, était parti aux Etats-Unis avec le révérend Thomas Hopkins Gallaudet, afin de fonder la première école américaine. Comme en France, le développement de la langue des signes américaine fut accélérée par les regroupements de sourds occasionnés par les créations d'écoles fondées par Laurent Clerc et ses disciples. L'apport important de signes français n'empêcha pas la langue américaine de connaître une évolution propre et de s'écarter de la française : le rêve d'une langue universelle s'évanouissait.

Le Congrès de Milan : l'éducation en langue des signes est interdite

Alors même que la communauté des sourds affirme son identité à la fois linguistique et culturelle, les positions des éducateurs se radicalisent : le fossé se creuse entre ceux qui font appel à un enseignement gestuel et ceux qui l'excluent au profit de l'apprentissage exclusif de la parole.

En 1880, du 6 au 11 septembre, se tient à Milan un congrès consacré à l'éducation des sourds-muets. Les participants, essentiellement italiens et français, adoptent la résolution de

mettre un terme définitif à l'éducation des sourds en langue des signes, qui avait dominé au 19^{ème} siècle : Le Congrès, Considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre le sourd-muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, Déclare : Que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des sourds-muets. Les avis rendus dans le même sens par les envoyés officiels des ministères de l'Intérieur et de l'Instruction publique conduiront non seulement à l'interdiction de tout enseignement à base de gestes, mais à la mise à la retraite d'office de tous les professeurs sourds en exercice. Pour Christian Cuxac, ce congrès est une mystification, car les décisions étaient jouées d'avance.

Pourquoi cette interdiction ? Le premier argument est médical et reprend une observation du médecin Jean Itard : ne parlant pas, les sourds ne ventilent pas suffisamment leurs poumons et sont donc exposés aux maladies pulmonaires – la phtisie est la maladie du siècle. Le deuxième argument relève du dénigrement systématique de la langue des signes, fondé sur l'assimilation de la gestualité à l'animalité : la pensée positiviste postule en effet le primat de la parole articulée sur le langage gestuel. Le troisième argument enfin est d'ordre moral et religieux : il oppose la nature divine et spirituelle de la parole à la trivialité grossière du geste.

Face à ces justifications, C. Cuxac invoque les raisons profondes – d'ordre socio-politique – de cette proscription :

- le rejet de tout ce qui pourrait évoquer la sensualité corporelle ;
- l'unification linguistique de la France, qui implique la disparition des langues minoritaires ;
- l'uniformisation des matériaux et des méthodes d'éducation ;
- enfin, le refus par les classes les plus aisées des grandes institutions caractérisées par la mixité sociale, l'internat et la langue des signes au profit de petites unités au recrutement protégé, pratiquant l'externat et l'oralisme.

Les conséquences de Milan

En 1909, après 30 ans de méthode purement orale, les psychologues Binet et Simon font le constat, dans un article de *L'année psychologique*, qu'elle n'est efficace que pour un élève sur cinq, que ses effets sont plus « moraux » que « tangibles ». Le conseil de Binet ne sera pas suivi, mais il contribuera à assouplir l'attitude des enseignants de l'INJS de Paris qui, dès 1910, toléreront la communication gestuelle entre les élèves à l'extérieur de la classe.

Il reste que le traumatisme psychologique de l'interdiction a traversé jusqu'au début années 1970 de nombreuses générations d'élèves et d'enseignants, pour qui le langage gestuel a pu paraître une pratique ancienne, régressive, nuisible à l'apprentissage de la parole.

Le renouveau de la Langue des signes française

En secouant les pesanteurs du conformisme social, les événements de mai 1968 ont contribué à réveiller la conscience collective d'une culture sourde. En 1975, l'UNISDA (Union nationale pour l'intégration sociale des déficients auditifs), créée deux ans plus tôt, obtient le journal télévisé hebdomadaire en langue des signes sur Antenne 2. La coopération avec les Etats-Unis renaît à l'occasion du Congrès de 1975 de la Fédération mondiale des sourds, organisé à l'université Gallaudet de Washington. Les français découvrent les expériences éducatives de « communication totale », fondées sur le recours à tous les moyens possibles d'expression (langue des signes, parole, lecture labiale, langage parlé complété (LPC), mime...) et mesurent à l'aune du développement intellectuel et social des communautés sourdes américaines tout ce qu'a pu freiner et entraver le congrès de Milan.

Après le Congrès de Washington, Bernard Mottez, sociologue au CNRS, met en place avec Harry Markowicz, linguiste américain, un *observatoire* linguistique et sociologique de la communauté sourde en France. Deux moyens d'action sont à l'œuvre : un séminaire à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales et le bulletin mensuel *Coup d'œil*, destiné à diffuser les apports du séminaire.

En 1976, Alfredo Corrado, artiste sourd américain, fonde avec le metteur en scène français Jean Grémion un centre de recherche pour une expression théâtrale de la culture sourde : *L'International Visual Theatre* (IVT) s'installe dans une tour du château de Vincennes. Emmanuelle Laborit est aujourd'hui co-directrice de cet organisme, qui s'apprête à déménager pour le théâtre de la rue ...

Bientôt, le mouvement s'amplifie et se diversifie ; de nouvelles associations voient le jour, parmi lesquelles on peut citer l'Académie de la langue des signes (ALSF), 2LPE (Deux langues pour une éducation), l'ANFIDA (Association nationale française d'interprètes pour les déficients auditifs), le SERAC (Sourds entendants recherchent actions de communication). Les cours de LSF se multiplient au niveau associatif, mais aussi au niveau institutionnel pour les élèves professeurs des Instituts nationaux (INJS). Des expériences d'éducation bilingue sont tentées, par exemple à Poitiers, dans des écoles et centres d'éducation précoce.

Après presque cent ans, une circulaire ministérielle de 1977 lève enfin officiellement l'interdiction et ouvre la voie à la loi « Fabius », votée en 1991, qui instaure pour les parents la liberté de choix entre une éducation oraliste (français oral et écrit) et une éducation bilingue (LSF et français oral et écrit).

La langue des signes à l'école aujourd'hui

Etat des lieux

La langue des signes a été interdite d'école pendant presque un siècle, parce que l'on jugeait, à tort, son apprentissage nuisible à l'apprentissage de la parole, et que la parole était considérée comme le seul moyen, pour les enfants, de développer leurs facultés intellectuelles. Les tenants les plus extrémistes de l'enseignement oral pur allaient jusqu'à voir dans l'utilisation du code écrit et dans l'accès de l'enfant sourd à la lecture une *facilité*, et donc un danger pour l'acquisition de l'oral.

A ces excès, Ferdinand Berthier avait déjà répondu bien avant le congrès de Milan, par cette question : *L'instruction « a priori » du sourd-muet par l'articulation ne ressemblera-t-elle pas à celle du perroquet, tant qu'on aura pas appelé la mimique à son secours ?* Et il ajoutait : *Si l'éducation des sourds-muets devait se résumer dans l'articulation, la lecture sur les lèvres ou*

même la dactylographie (représentation digitale de l'alphabet), on ne pourrait commencer à leur enseigner une science, l'arithmétique par exemple, que lorsqu'ils seraient assez avancés dans l'étude de la langue pour comprendre les explications qu'on aurait à leur donner par cette voie.

Interrogé en 1997 par la revue *Isotopes* (n°21), Charles Gardou, professeur de sciences de l'éducation et président d'un Collectif de recherche sur le handicap et l'éducation spécialisée (CRHES) à l'université de Lyon 2, observait que *80% des jeunes sourds sont illettrés et moins de 10% d'entre eux accèdent à l'enseignement supérieur.* Le rapport conjoint des Inspections générales de l'Education nationale et des Affaires sociales remis à Madame Ségolène Royal en mars 1999 faisait, lui aussi, deux ans plus tard, un constat alarmant sur le retard pris par les jeunes déficients auditifs dans l'accès aux enseignements du second degré.

Des mesures nouvelles

De nombreux pédagogues pensent que les choses pourraient changer avec le développement de la pédagogie bilingue, proposée obligatoirement comme un choix possible selon la loi « Fabius » du 18 novembre 1991. Cette méthode, qui accorde une place et un statut équivalents à l'enseignement de la langue des signes et à l'enseignement de la langue maternelle permet au jeune enfant de progresser beaucoup plus rapidement grâce à l'usage d'un langage naturel et de se sentir, à terme, aussi à l'aise avec d'autres sourds qu'avec des entendants. Le problème est que, pour des raisons historiques, dans les établissements et les services, les moyens mis au service de l'éducation bilingue tout au long de la scolarité (jusqu'à l'université) restent très en dessous de ceux dont dispose l'éducation oraliste.

Le plan *Handiscol'*, annoncé le 20 avril 1999, prévoyait de développer des dispositifs collectifs d'intégration dans le second degré : les UPI, Unités pédagogiques d'intégration pour élèves déficients auditifs, ont été mises en place par une circulaire de février 2001 ; un plan triennal de financement 2001-2003 a été présenté en janvier 2000 par le Premier ministre pour l'accès des personnes handicapées au milieu de vie ordinaire. Grâce à ces initiatives nouvelles, on peut raisonnablement espérer un certain rattrapage des dispositifs d'éducation bilingue par rapport aux autres.

Un outil pédagogique officiel pour la langue des signes : le référentiel de compétences

Le 13 février 2002, le Ministre Jack Lang a présenté ce référentiel de compétences devant un public sourd et entendant de responsables associatifs, de pédagogues, de formateurs, de chercheurs, d'artistes et de journalistes, souvent engagés depuis longtemps dans le développement de la langue des signes et de l'éducation bilingue. Il a affirmé sa volonté de rendre irréversible la dynamique de reconnaissance de la langue des signes dans le droit, mais aussi dans les faits.

A l'origine de la mise en chantier de ce *référentiel de compétences*, sans doute peut-on identifier une forme de prise de conscience du caractère insatisfaisant des conditions d'application de la loi. Celle-ci donne en principe à chaque famille le droit de choisir le mode d'éducation de son enfant sourd, soit le français oral et écrit (le mode oraliste), soit le bilinguisme, c'est à dire la langue des signes, associée au français oral et écrit. Mais la réalité est loin de correspondre à cette exigence de la loi et un déséquilibre de moyens persiste encore, dix ans après le décret d'application de 1992, entre les deux voies de l'éducation oraliste et de l'éducation bilingue, au détriment de la seconde.

Le rétablissement de l'équilibre est donc recherché de deux façons : d'une part, la diversification des pratiques d'intégration scolaire, d'autre part, le renforcement de la polyvalence linguistique des enseignants spécialisés du premier degré, mais aussi de la formation de professeurs du second degré.

Diversifier les pratiques intégratives à l'école, au collège, au lycée, cela signifie concrètement que l'on propose une alternative à l'intégration individuelle érigée en dogme : les Unités pédagogiques d'intégration, dont l'originalité est de concilier le regroupement d'élèves sourds dans un collège ou un lycée et leur scolarisation dans des classes ordinaires. Au sein d'un tel dispositif collectif d'intégration, il devient possible de réunir les conditions pour que les jeunes sourds puissent communiquer en LSF, apprendre en LSF et perfectionner leur maîtrise de cette langue.

Renforcer la polyvalence linguistique des enseignants du premier degré, c'est d'abord consolider leur formation en LSF, du double point de vue linguistique et métalinguistique. Il apparaît alors que l'élaboration d'un référentiel de compétences est bien le préalable indispensable à une validation des compétences. Mais c'est aussi le niveau atteint par les

élèves sourds (ou entendants) eux-mêmes que cet outil de référence devrait permettre de mesurer : à ce titre, il devrait servir de guide pour les apprentissages, de garantie d'un accompagnement pédagogique de qualité et de point de départ pour la rédaction d'éléments de programme d'enseignement.

En conclusion : une nouvelle donne ?

On peut ainsi parler d'un *new deal* de la politique d'intégration scolaire des jeunes sourds, puisque la perspective ouverte par ce référentiel est à la fois de reconnaître la possibilité aux élèves sourds de prouver leurs connaissances disciplinaires en utilisant la LSF (comme par exemple à l'épreuve anticipée de français du baccalauréat) et de sanctionner par des diplômes spécifiques ou des attestations de compétences le niveau atteint en LSF, comme c'est déjà le cas pour toutes les langues vivantes. Plus que l'outil lui-même, c'est la dynamique qu'il permet d'initier qui importe le plus : les élèves sourds, et en particulier ceux pour qui la langue des signes est *première*, doivent être confrontés à un environnement langagier de qualité, constitué de niveaux de langue suffisamment riches et variés pour leur permettre de construire des discours de plus en plus élaborés, de manipuler des concepts et des relations de plus en plus complexes, de développer des logiques et des raisonnements de haut niveau...

Au delà des enjeux pédagogiques, la confirmation de la reconnaissance de la langue des signes comme langue de statut égal aux autres constitue une rupture remarquable par rapport à la prise en charge médico-sociale des jeunes sourds. Dans la logique médicale, qui est aussi celle du handicap et de la déficience, toutes les actions s'inscrivent inévitablement dans le cadre de la réadaptation, de la réparation et de la compensation d'un manque. La logique éducative, pédagogique et culturelle restaure au contraire une identité positive, fondée sur l'existence d'une langue capable aussi bien de communiquer sur de sujets familiers que d'exprimer les énoncés les plus abstraits.

BIBLIOGRAPHIE (octobre 2012)

LANGUE DES SIGNES, BILINGUISME ET SURDITE DANS LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION 1999 – 2012

Cette bibliographie, constituée à l'occasion de la conférence internationale du Tricentenaire de la naissance de l'Abbé de l'Épée (Paris X, INS HEA), recense les articles concernant la langue des signes, le bilinguisme et la surdité publiés entre 1999 et 2012 dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.

ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI ». Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, n° 14, p. 177-271.

BARRAL, Sylviane / BERTIN, Fabrice / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Surdité et conceptualisation du temps ». In *Conceptualisation et surdité*. Colloque (2001 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2002, n° 17, p. 205-213.

BATAILLE, Christine. « Adaptations didactiques en français, histoire-géographie et langues : les questions et les propositions des stagiaires dans leurs mémoires professionnels présentés au 2CA-SH, option A, B et C ». In *Adaptations didactiques 2. Langue française, éducation littéraire, humaine et artistique*. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.10.2006, n° 35, p. 101-115.

BELABASS, Messaoud / GUYOT, Christian / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Emergence du désir artistique ». In Handicap et pratiques artistiques : quel projet culturel pour une intégration réussie ? Actes du colloque de Suresnes, 7 et 8 novembre 2003 [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2004, n° 26, p. 252-257.

BENOIT, Hervé / KLEIN, Jean-Pierre. « Action pédagogique, médiation symbolique et psychothérapie. In Pédagogie et psychanalyse ». [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2011, n° 54, p. 81-102.

BENOIT, Hervé / FLORY, Didier / GEFROY, Véronique. « Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds. Réflexions autour d'un projet de didacticiel bilingue pour l'accompagnement de la lecture ». In Adaptations didactiques 2. Langue française, éducation littéraire, humaine et artistique. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.10.2006, n° 35, p. 91-100.

BENOIT, Hervé / FLORY, Didier. « De l'exercice à l'activité, 10 ans de recherche sur l'utilisation des Tice dans l'enseignement bilingue français/LSF ». In Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.10.2008, n° 43, p. 71-80.

BENOIT, Hervé / BERTIN, Fabrice / CLAUDEL, Françoise / [et al.]. « Des UPI pour les élèves déficients auditifs : une école d'ouverture. In Les UPI : les élèves en situation de handicap dans le second degré ». [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2003, n° 21, p. 119-133.

BENOIT, Hervé / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. / ANCE / ASSOCIATION NATIONALE DES COMMUNAUTÉS ÉDUCATIVES (Paris, France). Ed. « Évolutions récentes et perspectives de la scolarisation des jeunes sourds : la place de l'UPI dans la politique d'intégration ; le rôle des professeurs

ressources ». In Premier séminaire annuel des directeurs d'établissements et de services accueillant des jeunes sourds. Actes des journées Cnefei (1 ; 2002 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2002, n° 19, p. 181-185.

BENOIT, Hervé. « L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 45-52.

BENOIT, Hervé. « Langue des signes française (LSF). Quels enjeux pédagogiques ? ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 113-122.

BENOIT, Hervé. « LSF : une discipline scolaire est née. In L'éducation inclusive en France et dans le monde ». [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2009, n° hs 5, p. 175-183.

BENOIT, Hervé / KLEIN, Jean-Pierre. « Remédiations pédagogiques, médiations symboliques et psychothérapie ». In Art, pédagogie, thérapie. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2002, n° 18, p. 33-50.

BENVENUTO, Andrea. « L'autre Milan 1880 : le congrès international d'otologistes et l'instruction physiologique du sourd-muet selon le docteur Fournié ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 37-43.

BERGER, Anne / ORSINI, Yvonne / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Pratiques de remédiation auprès de jeunes adultes sourds ». In Conceptualisation et surdité. Colloque (2001 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2002, n° 17, p. 225-227.

BERNARD, Yves. « Surdité et intégration. De l'intégration imposée à l'intégration souhaitée : les tendances pédagogiques et l'enjeu social de l'intégration au XIXe siècle ». In Handicaps et langages. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2000, né 9, p. 31-45.

BERTIN, Fabrice / CLAUDEL, Françoise. Compte-rendu de lecture : « Le monde sans les mots. Comment l'identité sociale des enfants sourds-muets et aveugles est-elle construite ? David GOODE ». *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2005, né 29, p. 205-206.

BERTIN, Fabrice / FRACCHIOLLA, Béatrice. «  ducation et autonomie de la personne : l'exemple des jeunes sourds. Quels types d'enseignement ? Pourquoi ? ». In Sujet et personne (2). [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation intégration scolaires et éducation spécialisée*, 01.03.1999, né 5, p. 51-58.

BERTIN, Fabrice. Dir. « Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue ». [Dossier] *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, né hs, 150 p.

BERTIN, Fabrice. « Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : des objectifs contradictoires ? » *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2003, né 21, p. 139-148.

BERTIN, Fabrice. « La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? Petite histoire d' une grande question linguistique ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l' adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, né 49, p. 13-19.

BERTIN, Fabrice. « La langue des signes française (LSF) au Cnefei : une histoire en construction. 1954-2004 : 50 ans de formations spécialisées ». [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.12.2004, né 28, p. 181-189.

BERTIN, Fabrice. Dir. / CUXAC, Christian. Dir. « Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques ». [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 5-129.

BERTIN, Fabrice / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. / ANCE / ASSOCIATION NATIONALE DES COMMUNAUTÉS ÉDUCATIVES (Paris, France). Ed. « Le référentiel de compétences en LSF. Contexte institutionnel, support et cadre de travail ». In Premier séminaire annuel des directeurs d'établissements et de services accueillant des jeunes sourds. Actes des journées Cnefei (1 ; 2002 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2002, n° 19, p. 186-187.

BERTIN, Fabrice / ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 91-100.

BLANCHER, Marc. « Un travail d'enseignant itinérant. In Le métier d'enseignant spécialisé ». [Dossier]. 2010. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.10.2010, n° 51, p. 67-78.

BONNAL, Françoise / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Évolution de l'écrit de collégiens sourds entre 1984 et 1999 et perspectives. In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd ». Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, n° 14, p. 221-230.

BOULE, François. Compte-rendu de lecture : « Apprendre à raisonner en mathématiques à l'école et au collège. Françoise DUQUESNE ». *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.12.2001, n° 16, p. 159-161.

BOUTET, Dominique / GARCIA, Brigitte. « Vers une formalisation graphique de la Langue des signes française (LSF) : éléments d'un programme de recherche ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 49-62.

BRUGEILLE, Jean-Louis / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « L'enseignement du temps en LSF au collège ». In Conceptualisation et surdité. La place de l'expérience et des langages dans la construction des concepts. Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 255-261.

BRUN, Alain. LSF : « Langue de désir, désir de langue ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2009, n° hs 5, p. 167-173.

BUNEL, Nicole / DANIEL, Daniel / RAMDANI, Nawal / [et al.]. « Entre intégration et inclusion, une médiation au quotidien. In Formation et insertion professionnelle ». [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.01.2010, n° 48, p. 33-45.

CAMBIEN, Michel. « Langue, littérature et construction du moi : le cas des jeunes sourds ». In Sujet et personne (2). [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation intégration scolaires et éducation spécialisée*, 01.03.1999, n° 5, p. 59-68.

CARCAILLON, Annie / BERTIN, Fabrice. « Évaluer des élèves sourds en histoire-géographie : une exigence complexe ». In Evaluation modes d'emploi. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2006, n° 32, p. 111-124.

CHALUDE, Joël. « Bilinguisme et biculturalisme : être ou ne pas être sourd ? ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 71-79.

CHOMARAT, Florence / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « De l'utilité d'enseigner en langue des signes : l'expérience d'un professeur sourd. In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd ». Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, n° 14, p. 231-234.

COMELLEC, Joëlle / GRIMAUD, Patricia / LE ROUX, François / [et al.] / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « La lecture dans une classe bilingue ». In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, n° 14, p. 249-257.

CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Conceptualisation et surdit   ». Colloque (2001 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2002, n° 17, p. 163-242.

CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Conceptualisation et surdit  . La place de l'exp  rience et des langages dans la construction des concepts ». Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 187-287.

CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. / ANCE / ASSOCIATION NATIONALE DES COMMUNAUTÉS ÉDUCATIVES (Paris, France). Ed. « Premier séminaire annuel des directeurs d'établissements et de services accueillant des jeunes sourds. Actes des journées Cnefei » (1 ; 2002 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2002, n° 19, p. 177-197.

COURTIN, Cyril / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Évaluation conceptuelle : qu'évalue-t-on exactement ? » In Conceptualisation et surdité. La place de l'expérience et des langages dans la construction des concepts. Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 231-237.

COURTIN, Cyril. « Langue des signes française, français oral, Langue française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 37-44.

COURTIN, Cyril / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd. Synthèse des travaux existants ». In Conceptualisation et surdité. Colloque (2001 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2002, n° 17, p. 181-195.

CUXAC, Christian. « Une langue moins marquée comme analyseur langagier : l'exemple de la LSF. In Langue des signes française (LSF) ». Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 19-30.

DAIGLE, Daniel / PARISOT, Anne-Marie / VILLENEUVE, Suzanne. « Un environnement Web bilingue pour l'alphabétisation des personnes sourdes ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 139-152.

DAILLIAT, Marie-France. « Bibliographie. Enseignement des enfants et adolescents sourds et malentendants ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2009, n° 46, p. 257-277.

DAILLIAT, Marie-France / GONO, Aurélie / VANBRUGGHE, Anne. Bibliographie. LSF (Langue des signes française). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2009, n° 54, p. 231-256.

DALLE, Patrice. « Histoire et philosophie du projet bilingue. L'ANPES et le rôle des parents. In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue ». [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 7-18.

DÉCAVÉ, Marie-Françoise. Compte-rendu de lecture : « Scolariser les élèves sourds ou malentendants. Ministère de l'Éducation nationale, INS HEA, CNDP ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2010, n° 50, p. 232-233.

DE LANGHE, Olivier. « Création d'un dictionnaire de linguistique en LSF : problématique et premier essai ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 43-48.

DELHOM, Francis / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR

L'ENFANCE INADAPTEÉ (Suresnes, France). Ed. « La problématique de l'entrée dans l'écrit pour les jeunes sourds ». In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, n° 14, p. 177-190.

DOBRZALOVSKI, José / GEFFROY, Véronique. « L'analyse de pratiques pour les enseignants sourds ». In Comment faire ? Le défi de l'analyse de pratiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2008, n° 41, p. 89-97.

DUCLOS, Catherine / TAGGER, Nicole / [et al.] / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd : de la création d'un conte aux activités de déchiffrage au CP ». In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, n° 14, p. 241-247.

DUHAYER, Valérie. « Pratiques d'une enseignante en structure bilingue ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 67-76.

DUPÉ-FRÉGUIS, Guylaine / DUQUESNE-BELFAIS, Françoise / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Apprendre à structurer le temps à des élèves sourds de Segpa ». In Conceptualisation et surdité. La place de l'expérience et des langages dans la construction des concepts. Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 262-269.

DUQUESNE, Françoise / BRUN, Alain / VANBRUGGHE, Anne / [et al.] / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Des ateliers pour apprendre à conceptualiser ». In Conceptualisation et surdité. La place de l'expérience et des langages dans la construction des concepts. Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 238-249.

DUQUESNE, Françoise / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. / ANCE / ASSOCIATION NATIONALE DES COMMUNAUTÉS ÉDUCATIVES (Paris, France). Ed. « Des exemples de réponses pédagogiques adaptatives proposées au Cnefei pour l'enseignement aux élèves sourds ». In Premier séminaire annuel des directeurs d'établissements et de services accueillant des jeunes sourds. Actes des journées Cnefei (1 ; 2002 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2002, n° 19, p. 188-191.

DUQUESNE, Françoise / BERTIN, Fabrice. « Être et accueillir un adolescent sourd au collège ». In Apprendre à l'adolescence, apprendre de l'adolescence. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2005, n° 29, p. 99-113.

DUQUESNE, Françoise / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Le rôle de l'enseignant dans la construction d'un concept mathématique ». In Conceptualisation et surdité. Colloque (2001 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2002, n° 17, p. 197-204.

DUQUESNE, Françoise. « Les apprentissages mathématiques dans une éducation bilingue LSF/français ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 119-128.

DURAND, Max. « Le dictionnaire bilingue LSF/français. Quelques aperçus techniques ». *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.1999, n° 6, p. 132-134.

ELMO Company Ltd. « Une aide pédagogique pour les étudiants sourds et malentendants et un outil technique au service des pôles ressources LSF : le visualiseur L-1 EX ». In *La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 105-108.

FARGUE, Catherine / LEROUX, François / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Le temps en maternelle ». In *Conceptualisation et surdité. La place de l'expérience et des langages dans la construction des concepts. Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France)*. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 250-254.

FAUCHER, Josette / SIOHAN, Diane / VANBRUGGHE, Anne. « Justice en scènes au lycée professionnel : prévention auprès d'élèves sourds au sein d'un établissement médico-social ». In *Ecole et Justice. Quels partenariats pour protéger, éduquer, former ? [Dossier]*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2007, n° 38, p. 55-62.

FLORY, Didier / BENOIT, Hervé. « Applications numériques, vie quotidienne des Sourds et apprentissages scolaires ». In *La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 153-161.

FLORY, Didier. « 100 exercices : une solution multimédia bilingue (langue des signes-français) ». In *Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]*. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 109-118.

FOURNIER, Christiane. « Du geste à la langue des signes ». In Handicaps et langages. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2000, n° 9, p. 46-61.

FOURNIER, Christiane. « Un signe des temps. Création d'un dictionnaire informatisé bilingue LSF/Français ». *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.1999, n° 6, p. 125-132.

FRANCOIS, Frédéric. « Sens et signes en tous genres. Un essai ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 7-18.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani / LEIX, Jimmy / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « L'expression de la temporalité en Langue des signes française (LSF) ». In Conceptualisation et surdité. La place de l'expérience et des langages dans la construction des concepts. Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 207-230.

GACHET, Pierre-François. « La scolarisation des jeunes sourds. Où en est-on cinq ans après la loi du 11 février 2005 ? ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l' adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 95-104.

GAREL, Jean-Pierre. « Expressions corporelles à l'épreuve d'altérations du corps et des sens ». In Art, pédagogie, thérapie. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2002, n° 18, p. 97-106.

GAREL, Jean-Pierre / LESAIN-DELABARRE, Jean-Marc. « Réussir l'intégration scolaire : à quel prix pour les parents ? » In Institutions et familles. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation intégration scolaires et éducation spécialisée*, 01.07.1999, n° 7, p. 83-99.

GAURIER, Jacques. « Les technologies au service des enfants malentendants. Une approche originale de l'éducation auditive ». In Evaluation modes d'emploi. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2006, n° 32, p. 167-178.

GEFFROY, Véronique / LE ROUX, François. « Enseignement bilingue : la perspective ouverte par la didactique des langues ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 19-36.

GENDROT, Monique / GÉBERT, Alain. « Les projets de développement de la Langue des signes mauricienne (MSL) et de la Langue des signes seychelloise (SSL). Leur lien avec le pôle LSF de l'INJS de Paris ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 171-180.

GOLASZEWSKI, Mireille. Dir. / BENOIT, Hervé. Dir. « La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? » [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 9-216.

GOROUBEN, Annelle. / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Éducation précoce bilingue et entrée dans l'écrit ». In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, n° 14, p. 259-264.

GOURDON, Bénédicte / BOUKALA, Mouloud. « Surdité et bandes dessinées : images fixes pour pensée en mouvement ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, né 49, p. 81-94.

GRAU, Eric / WORINGER, Germaine / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « La pédagogie associée : enseigner la LSF et le français ». In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, né 14, p. 235-239.

HAMARD, Marie-Luce. « Motricité et parole chez de jeunes déficients auditifs ». In Handicaps et langages. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2000, né 9, p. 62-78.

HE, Kan / LI, Hui / WANG, Jinyuan / [et al.]. « La langue des signes chinoise : perspectives d'évolution dans l'écologie culturelle ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, né 49, p. 191-216.

INIZAN, André. Compte-rendu de lecture : « Apprendre à lire à l'enfant sourd. Michel CAMBIEN ». *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2001, né 13, p. 173-180.

INSPECTION DE L'ÉDUCATION BRITANNIQUE. « Inclure les élèves sourds et les faire réussir ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, né 49, p. 181-189.

JACOB, Stéphanie. « L'acquisition du langage par l'enfant sourd ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 31-42.

KELLERHALS, Marie-Paule. « Une expérience d'entrée en littérature en cycle 3 en classe LSF ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 53-65.

LABORIT, Emmanuelle / GALANT, Philippe / JUDE, Stéphane. « International Visual Theatre (IVT) : la LSF sur le devant de la scène ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 59-69.

LAPAIRE, Jean-Rémi / ETCHETO, Pascale. « Postures, manipulations, déambulations : comprendre la grammaire anglaise autrement ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 45-58.

LAVIGNE, Chantal. « Parents entendants d'enfants sourds et professionnels de la surdité : rencontre ou séparation ? ». In Parents et professionnels face au handicap. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.06.2006, n° 34, p. 9-22.

LAVIGNE, Chantal. « Surdités, représentations du corps, identités : corps biologique, corps social et corps à soi ». In Corps, identité, handicap. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2010, n° 50, p. 67-75.

LE CAPITAINE, Jean-Yves. « L'intégration scolaire d'enfants sourds et malentendants : processus de changement et processus de formation ». *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2003, n° 21, p. 189-198.

LERCH, Dominique. Compte-rendu de lecture : « Enfants sourds, enfants aveugles au début du XXe siècle. Autour de Gustave Baguer. Monique VIAL, Joëlle PLAISANCE, Henri-Jacques STIKER ». *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2000, n° 12, p. 161-162.

LERCH, Dominique. Compte-rendu de lecture : « Handicap et parentalité: la surdité, le handicap mental et le pangolin. Chantal LAVIGNE ». *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 168.

LERCH, Dominique. Compte-rendu de lecture : « Le bilinguisme aujourd' hui et demain. GERS (Groupe d' études et de recherches sur la surdité), Actes de la journée d' études du 23 novembre 2003 ». *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2006, n° 32, p. 207.

MADER, Pascale. « Quels aménagements aux examens pour les élèves sourds ? ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l' adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 131-138.

MANTEAU, Elisabeth / SNEED, Catherine. « Le jeune enfant sourd et le livre ». *La nouvelle revue de l' adaptation et de la scolarisation*, 01.01.2010, n° 48, p. 303-309.

MEYNARD, André. « Accueil des enfants Sourds : les langues signées vont-elles disparaître ? ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 101-111.

MEYNARD, André. « Quand une filière de soin fait taire l' enfance Sourde... ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l' adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 21-35.

MILLET, Agnès. « Les représentations sociales de la LSF. Comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 63-72.

MOREAU, Cédric. « L'enseignement des sciences : témoignage d'un praticien ». In Adaptations didactiques 1 : Education scientifique, EPS. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2006, n° 33, p. 159-163.

MOREAU, Cédric. « Lexique LSF : vers une web académie de la Langue des signes française ». In Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.10.2008, n° 43, p. 81-88.

MOREAU, Cédric / GEFROY, Véronique / VANBRUGGHE, Anne. « Ocelles. Observatoire des concepts et lexiques en langues écrites et signées ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 163-169.

MORILLON, Françoise. « Pour la construction d'une discipline : la didactique de la Langue des signes française ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 73-83.

OTT, Laurent / BONNAMI, Alain. « Ouvrir le travail social aux professionnels sourds ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.11.2011, n° 55, p. 271-281.

PARIS, Guylaine. « Comment je suis devenue interprète français LSF ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 125-129.

PARIS, Guylaine. « L'interprète LSF-français en milieu scolaire ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 141-150.

PIERRISNARD, Christine / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Langage et conceptualisation des aspects temporels dans les situations d'apprentissage scolaire ». In Conceptualisation et surdité. La place de l'expérience et des langages dans la construction des concepts. Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 196-201.

ROMAND, Christine. « L'accès à la langue française orale et écrite dans une approche bilingue. Les apports du LPC pour l'acquisition de la lecture ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 77-84.

ROUSSEL, Véronique / BERTIN, Fabrice. « Les élèves sourds exclus de l' cole ? Un cas particulier d'accès au savoir ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.01.2012, n° 56, p. 229-237.

RULING, Shen / OKAGAWA, Satoru / FENGHUA, Gao. « Méthodes d'adaptation du Tai Chi Chuan aux personnes handicapées ». In Sport et handicap : les Activités physiques adaptées (APA). [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2012, n° 58, p. 131-137.

SIOHAN, Diane / VANBRUGGHE, Anne. « Le site de ressources pour l'enseignement de la LSF : des principes à la mise en œuvre ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 109-120.

TAGGER, Nicole. « Un paradoxe de l'intégration scolaire : l'élève sourd accompagné de son médiateur linguistique ». In Marginalisation, intégration. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation intégration scolaires et éducation spécialisée*, 01.10.1999, n° 8, p. 131-142.

TESSIER, Gisèle. « Les TIC dans une formation à distance : quelle aide à l'autoformation ? ». In L'autoformation. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2001, n° 13, p. 79-87.

THÉO. « Le témoignage d'un élève sourd : le parcours scolaire de Théo ». In La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.04.2010, n° 49, p. 121-123.

VANBRUGGHE, Anne. « Apprendre à lire sans entendre, apprendre à lire sans parler : controverses et tabous ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 85-108.

VANBRUGGHE, Anne. « Collecte et diffusion de signes de la LSF liés à l'enseignement des disciplines fondamentales d'enseignement général ou professionnel. Partenariat de recherche autour d'un projet d'élaboration de site interactif dans le cadre des programmes européens Equal et Objectif 3 ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, n° 23, p. 123-129.

VANBRUGGHE, Anne / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Construire le concept d'argumentation à travers l'expérience ». In Conceptualisation et surdité. Colloque (2001 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2002, n° 17, p. 215-218.

VANBRUGGHE, Anne / BERTIN, Fabrice. « Construire le temps et faire de l'histoire avec des élèves sourds : l'intérêt d'une éducation bilingue ». In Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.06.2005, n° hs, p. 129-140.

VANBRUGGHE, Anne. « Information et communication : des technologies pour l'éducation bilingue de l'enfant sourd ». *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.12.2001, n° 16, p. 119-126.

VANBRUGGHE, Anne. « L'école maternelle : un moment clé dans la scolarisation des élèves sourds ou malentendants ». In Ecole maternelle et accueil de la diversité. [Dossier]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 01.07.2009, n° 46, p. 137-147.

VANBRUGGHE, Anne / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. / ANCE / ASSOCIATION NATIONALE DES COMMUNAUTÉS ÉDUCATIVES (Paris, France). Ed. « Présentation des formations du pôle LSF ». In Premier séminaire annuel des directeurs d'établissements et de services accueillant des jeunes sourds. Actes des journées Cnefei (1 ; 2002 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2002, n° 19, p. 192-193.

VANBRUGGHE, Anne / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Production d'écrits avec de jeunes apprentis lecteurs sourds. Atelier Cnefei et institut Bager (Asnières) 2001-2003 ». In Conceptualisation et surdité. La place de l'expérience et des langages dans la construction des concepts. Colloque (2 ; 2003 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.10.2005, n° 31, p. 270-276.

VANBRUGGHE, Anne. « Websourd : un projet de site au service des personnes sourdes ». *La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2003, n° 21, p. 179-182.

VERGNAUD, Gérard / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ? ». In Conceptualisation et surdité. Colloque (2001 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2002, né 17, p. 171-179.

VIALLEFOND, Magali / LERAY, Claude / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Animuse. Création poétique et musicale inspirée par des œuvres plastiques ». In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, né 14, p. 265-271.

VIALLEFOND, Magali / MOLEUX, Florence / MERLETTE, Esteban / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Un atelier pour apprendre le temps en musique ». In Conceptualisation et surdité. Colloque (2001 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.01.2002, né 17, p. 219-224.

VINTER, Shirley / ACFOS / ACTION COMMUNICATION FORMATION POUR LA SURDITÉ (Paris, France). Ed. / CNEFEI / CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE (Suresnes, France). Ed. « Premieres émissions orales des bébés sourds et interactions sociales ». In L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, né 14, p. 205-219.

VIROLE, Benoît. « Poétique et surdité ». In Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques. [Dossier]. *La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.07.2003, né 23, p. 85-90.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'université Paul Valéry-Montpellier 3

**préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche CRISES**

**Spécialité : Sciences de l'éducation et
psychanalyse**

Présentée par Hervé BENOIT

**Les impasses actuelles
du pédagogique et les enjeux de
l'accessibilité face au défi éthique de
l'inclusion sociale**

**TOME 3
Conclusion**

Soutenue le 14 janvier 2014 devant le jury composé de

M. B. SALIGNON, professeur, Paul Valéry
M. C. GARDOU, professeur, Lumière Lyon 2
Mme L. DE ANNA, professeur, Rome
M. C. FRÉTIGNÉ, professeur, Paris-Est-Créteil
M. E. PLAISANCE, professeur, Paris-Descartes

Directeur
Co-directeur
Examineur
Pré-rapporteur
Pré-rapporteur

TITRE DE LA THESE

Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale

RESUME DE LA THESE

L'examen de l'arrière-plan conceptuel et contextuel, en France et dans le monde, des enjeux de l'éducation inclusive, aux niveaux institutionnel, juridique, politique, psychanalytique et éthique, conduit à explorer les variations de cette notion qui n'est pas comprise partout de la même façon : elle peut être assimilée aux ressources compensatrices destinées à faciliter l'insertion en milieu ordinaire de jeunes en situation de handicap. Cette approche '*réductionniste*', liée aux pratiques '*intégratives*' dérogatoires, mérite d'être confrontée à l'objectif d'accessibilisation universelle des systèmes éducatifs, dans une logique de déconstruction de la norme.

Une étude est menée sur la précarité du statut scolaire de l'élève handicapé accueilli en milieu ordinaire. Les pratiques professionnelles d'*intégration* le plaçaient sous la menace d'une reconduite en territoire spécialisé ; les pratiques d'*inclusion* modifient-elles cette situation ? Il s'agit de montrer comment les enseignants peuvent répondre au continuum de diversité des élèves par un continuum d'accessibilité pédagogique. Il y a là des enjeux de représentations professionnelles, de stratégies d'enseignement et d'outils pédagogiques dont l'analyse permet de démythifier 'l'accueil de la différence', souvent excessivement dramatisé. Sur ce plan, la scolarisation en milieu ordinaire des jeunes sourds dont la langue naturelle est la langue des signes est emblématique. Elle met en lumière la rémanence de comportements '*clinico-correctifs*', centrés sur une approche déficitaire, quand les enjeux sont de l'ordre de la privation de liberté et de l'appel des traces désirantes gestuelles que les sourds entendent avec leurs yeux.

MOTS-CLES

Accessibilité pédagogique ; Besoins éducatifs particuliers ; Déni ; Différence ; Discours ; Dispositif ; Diversité ; Handicap ; Inclusion sociale ; Intégration ; LSF ; Norme ; Outils numériques ; Réductionnisme ; Scolarisation ; Singularité ; Surdité ; Trouble.

TITLE

Current pedagogical deadlocks and questions of accessibility confronted with the ethical challenge of social inclusion

SUMMARY

The examination of the conceptual and contextual backdrop of inclusive education, in France and all over the world, at the institutional, legal, political, psychoanalytical and ethical levels, leads us to explore the variations of this notion. Indeed, the notion of inclusive education is not understood in the same way everywhere. It may be viewed as one of the compensatory resources aimed at facilitating integration of young people in a situation of disability in a mainstream environment.

This « *reductionist* » approach, linked to « *integrative* » practices involving dispensations, deserves to be confronted with the goal of universal accessibility of educational systems, with a view to deconstructing existing norms. A study is being conducted on the precariousness of the educational status of the disabled pupil in a mainstream environment. Professional « *integrative* » practices place the disabled pupil under the threat of being sent back to specialized territories. Do practices of « *inclusion* » change this situation? The point is to show how teachers can deal with the continuum of the variety of pupils through a continuum of pedagogical accessibility. There are a number of things at stake here: professional representations, teaching strategies and pedagogical tools. If we analyze these elements we can demystify the often over-dramatized « accommodation of difference ». At this level, the schooling of young deaf persons, whose natural language is sign language, in a mainstream environment, is emblematic. It sheds light upon the lingering « *clinical corrective* » approaches focused on deficiencies. What is at stake, however, is the deprivation of freedom and of signals communicating wishes, signals that deaf persons understand with their eyes.

KEY-WORDS

Pedagogical accessibility – Special educational needs – Denial – Difference – Discourse - System – Disability – Social inclusion – Integration – French Sign Language – Norm – Digital tools – Reductionism – Schooling – Singularity – Deafness – Disorder.

Sommaire

Introduction	4
I - Les obstacles épistémologiques.....	15
I. 1 Résistances épistémologiques et résistances sociales : l'obstacle « <i>substantialiste</i> » ..	16
I. 2 Résistances langagières et hétérogénéité de la terminologie : de l'obstacle substantialiste à l'obstacle verbal.....	18
I. 3 L'obstacle épistémologique comme premier analyseur des impasses de l'inclusion....	23
II - Les pratiques face aux dissonances des discours dominants.....	24
II. 1 Sélection, familiarisation, intégration : procédures et pratiques pour gérer les écarts à la norme.....	25
II.1.1 Vers une modélisation des fonctionnements	25
II.1.2 Les référentiels de l'action professionnelle face au défi de l'inclusion	30
II.2 Distorsion des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques.....	35
II.2.1 Cadre de l'analyse	38
II.2.2 Discordances discursives internes aux textes relatifs aux Clis	42
II.2.3 Discordances discursives intertextuelles : Clis, Upi, Ulis.....	43
II.3 Les soubassements discursifs des pratiques pédagogiques et institutionnelles	48
II.3.1 Les discours de pathologisation du social : une forme de cécité sociale.....	48
II.3.2 Les discours médicaux de remédiation du trouble : une cécité didactique.....	49
II.3.3 L'effet d'un discours catalyseur : rencontre des discours inclusifs et des discours médicaux	51

II.4 De nouvelles articulations conceptuelles.....	53
II.4.1 Différence vs singularité.....	53
II.4.2 Déficience vs fonctionnement	55
II.4.3 Trouble vs besoin	60
III - La scolarisation des jeunes sourds : la figure du <i>déni</i>	63
III.1 La formation des discours médico-sociaux sur la surdité	63
III.2 La formation des discours socio-anthropologiques	67
III.3 Des discours hybrides de <i>déni</i>	70
III.4 Articulation des discours et des outils numériques	76
III.4.1 Présentation des didacticiels « J'apprends à lire avec la LSF »	77
III.4.2 Conditions générales de production des ressources informatisées dans l'éducation	81
III.4.3 Aides techniques : compensations normalisantes ou interfaces d'accessibilisation ?	83
III.4.4 Un modèle typologique pour structurer l'espace de conception des outils numériques	87
Conclusion : vers une typologie des impasses de l'inclusion.....	89
III - Annexes.....	96
Bibliographie	107

Introduction

La question de l'éducation inclusive, qui constitue l'un des aspects de celle de l'inclusion sociale, s'est d'abord posée à moi en tant que praticien, entre 1987 et 1999, alors que j'exerçais les fonctions d'inspecteur de l'Education nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaires (IEN AIS), puisque le sigle ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) n'est apparu qu'au printemps 2006, sous le signe de l'improvisation et de l'urgence institutionnelles qui ont suivi la promulgation de la loi 2005-102 du 11 février 2005 sur « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » et la publication des premiers textes d'application en décembre de la même année. De 1999 à 2013, c'est dans le cadre de l'élaboration des savoirs scientifiques nécessaires à la formation des enseignants et de leur diffusion dans le cadre professionnel et universitaire¹ que je me suis trouvé confronté à cette même question, qui conjugue les dimensions éthique, didactique, pédagogique et institutionnelle.

Responsable de la rédaction de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* depuis septembre 2000, j'ai organisé et dirigé la publication de 52 numéros trimestriels et de six « hors série », c'est-à-dire d'autant de dossiers constituant chacun l'équivalent d'un ouvrage collectif autour d'une problématique relative à cette question. Le hors série intitulé *L'éducation inclusive en France et dans le monde* (Benoit, Plaisance, 2009) est un premier essai de synthèse ; les numéros 57 *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ?* (Théry, Assude, 2012) et 61 *Dispositifs innovants de l'école inclusive*, (Benoit, Barry, 2013), une deuxième étape sur cette voie. Au fil des 50 éditoriaux ouvrant chacun des numéros, je me suis attaché à dégager les enjeux éducatifs, éthiques et institutionnels qui traversaient les séries de discours, tenus aussi bien par des chercheurs, des formateurs que par des

¹ En 2003, au nom du Cnefei, je suis co-fondateur, de la « Licence professionnelle de pédagogie et de didactique de la langue des signes en milieu scolaire » dont le cursus se déroule à Paris 8 et, en septembre 2005, de la « Licence professionnelle de codeur LPC » dont le cursus se déroule à Paris 6, puis, en 2010, au nom de l'INS HEA, du master 2 MEF spécialité 8 « Accompagnement des publics à besoins éducatifs particuliers par la pédagogie institutionnelle adaptée », dont le cursus se déroule à l'université Paul Valéry de Montpellier.

praticiens, et agencés à dessein dans chacun des dossiers pour faire apparaître ce que Gaston Bachelard, dans *La Formation de l'esprit scientifique* (p.14), appelle « un problème » :

L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes [...] Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique.

Dans le cadre scientifique, conceptuel et institutionnel, en France et dans le monde, les variations importantes de la notion d'éducation inclusive, aux niveaux institutionnel, juridique, politique, psychanalytique et éthique, forment un véritable nœud problématique, tant elle est comprise et mise en pratique de façons différentes, voire absolument opposées : ainsi peut-elle par exemple être assimilée aux ressources compensatrices ou aux aides additionnelles destinées à faciliter l'insertion en milieu ordinaire de jeunes en situation de handicap. Cette approche *réductionniste*, liée à des pratiques *intégratives* dérogatoires, mérite d'être interrogée et confrontée à l'objectif d'accessibilisation universelle des systèmes éducatifs, dans une logique de déconstruction de la norme.

Parallèlement aux études et recherches ayant pour objet les enjeux théoriques de l'inclusion sociale et scolaire, l'observation, l'analyse et la modélisation des pratiques effectives des professionnels et des responsables de terrain, aussi bien dans le cadre de la scolarité que dans celui de la santé, peuvent ainsi apporter un éclairage utile pour délimiter les contours du problème et envisager l'ensemble de ses ramifications et de ses facettes. Les fonctions de responsable de la formation des enseignants spécialisés et des personnels d'inspection et de direction au regard de l'ASH, que j'ai exercées successivement sous les modalités de responsable du département surdité du Cnefei (2000-2004), de directeur adjoint du Cnefei (2004-2007), de directeur des études de l'INS HEA (2007-2009) et de co-responsable de la formation ESEN / INSHEA des inspecteurs (2009-2012), constituaient une position privilégiée pour les mettre en œuvre.

C'est pourquoi il m'a semblé essentiel d'interroger la *précarité* du statut scolaire de l'élève handicapé accueilli en milieu ordinaire, que les pratiques professionnelles d'*intégration* placent concrètement sous la menace constante d'une reconduite en territoire spécialisé

(Benoit, 2012, p. 70). En quoi les pratiques d'*inclusion* modifient-elles ou non cette situation ? Quelles conditions doivent être réunies pour que les enseignants puissent répondre au continuum de diversité des élèves par un continuum d'accessibilité pédagogique. Il y a là des enjeux de représentations professionnelles (Ebersold, 2012, p. 58 ; Benoit, 2012, p. 65), de stratégies d'enseignement et d'outils pédagogiques dont l'inventaire et l'analyse permettent de démythifier *l'accueil de la différence*, souvent excessivement dramatisé. Sur ce plan, la scolarisation en milieu ordinaire des jeunes sourds dont la langue naturelle est la langue des signes est emblématique. Elle met en lumière la rémanence de comportements clinico-correctifs (Rodrigues, 2009, p. 198) ou purement soignants (Meynard, 2010a, p. 21), centrés sur une approche déficitaire, quand les enjeux sont de l'ordre de la privation de liberté (Gardou, 2009b, p. 14) et de l'appel des traces désirantes gestuelles que les sourds entendent avec leurs yeux.

Le retranchement obstiné du système scolaire traditionnel dans le rempart de la gestion historique de la disparité des capacités et des rythmes d'apprentissage au moyen de la sélection et de la filiarisation des élèves, qui sont les masques officiels de la ségrégation et de l'exclusion sociales, n'est pas seulement l'effet d'une inévitable résistance au changement qui aurait vocation à céder *naturellement* sous l'effet du *progrès continu* des mentalités. A ce titre, si l'on transpose dans le champ des fonctionnements institutionnels l'opposition de Bachelard au *continuisme* scientifique, selon lequel l'évolution de la connaissance se ferait de manière linéaire et continue, c'est d'une mutation brusque ou d'une rupture qu'il faudrait attendre la levée des fortes résistances qui s'interposent entre la plupart des systèmes éducatifs actuels et l'inclusion scolaire.

Le problème peut donc être circonscrit dans la question de savoir si nous disposons d'analyseurs efficaces au regard de ces résistances, qui s'incarnent dans le réseau complexe des discours professionnels et institutionnels intriqués. La première piste théorique que l'on se propose de suivre est celle de la « *psychanalyse de la connaissance objective* » (p. 3), que Gaston Bachelard entreprend en 1938 et qui se décline notamment en « *psychanalyse de l'erreur initiale* » (p. 18) : il s'agit de poser « *en termes d'obstacles (...) le problème de la connaissance scientifique* » (p. 13). Celle-ci ne se développe pas de manière continue et régulière, elle n'est pas constituée d'une accumulation de découvertes qui s'additionneraient en s'inscrivant dans le prolongement les unes des autres, son évolution

est au contraire marquée par des mutations et des ruptures : « *En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites* » (p. 14). Ces connaissances *mal faites à détruire*, d'autant plus difficiles à repérer qu'elles s'imposent à nous comme des « *connaissances usuelles* », sont constitutives des « *obstacles épistémologiques* », dont Bachelard précise bien qu'ils ne sont pas des « *obstacles externes, comme la complexité ou la fugacité des phénomènes* », mais qu'ils résident dans « *l'acte même de connaître, (...) par une sorte de nécessité fonctionnelle* » (p. 13).

Le concept d'obstacle épistémologique peut donc être appréhendé comme une *résistance* au progrès de la connaissance : une *résistance* au sens psychanalytique du terme, car elle s'enracine dans les soubassements inconscients de l'esprit du chercheur. A ce titre, l'obstacle épistémologique est indissociable de l'esprit scientifique qui doit le reconnaître *dans sa propre maison* pour l'en faire sortir.

Le recensement et l'analyse de chacun des obstacles épistémologiques qui s'opposent à la formation et au développement de l'esprit scientifique conduisent Bachelard à mettre en évidence les modalités de leur incarnation langagière, notamment à travers ce qu'il nomme, en sous-titre du chapitre IV (p. 73) « *Extension abusive des images familières* » et que l'on pourrait considérer comme des « *métaphores obsédantes* », en transposant dans le champ de la pensée rationnelle le concept forgé par Charles Mauron (1962), dans le cadre d'une approche psychocritique des œuvres littéraires, pour retrouver la trace du « *mythe personnel émergeant peu à peu des réseaux associatifs...* » (p. 33). L'un des exemples que prend Bachelard, dans ce chapitre IV, pour élucider cette *incrustation* langagière (p. 14) est celui de l'explication que prétendait donner Réaumur, au XVIII^{ème} siècle, du lien entre les nuages et la pluie en recourant à l'image de l'*éponge* : les nuages seraient ainsi des éponges volantes qui, après avoir aspiré l'eau au dessus des mers la rendraient sous forme de précipitations. En érigeant cette intuition première simple de l'*éponge* en modèle explicatif, Réaumur cède, pour Bachelard, à un empirisme pittoresque et séduisant qui l'éloigne de la connaissance scientifique du phénomène de la dissolution de l'air dans l'eau : « *la fonction de l'éponge est d'une évidence claire et distincte, à tel point qu'on ne se sent pas le besoin de l'expliquer* » (p. 73).

Il est intéressant de noter qu'aujourd'hui la métaphore de l'éponge, bien qu'abandonnée en météorologie, continue de marquer, voire de structurer, certains discours pédagogiques en

matière de développement et d'apprentissages linguistiques. Ne parle-t-on pas couramment de *bain linguistique* et d'*imprégnation langagière* lorsqu'il s'agit de caractériser le processus d'acquisition d'une langue première ou d'une langue seconde ? Ce qui signifie que l'apprentissage linguistique pourrait être ramené à une propriété de spongiosité mentale du sujet. Un obstacle épistémologique peut donc en cacher un autre, s'enraciner et se retrancher dans des usages langagiers, qui font écho à des habitudes de pensée tout en contribuant à les structurer. On pourrait évoquer de nombreux autres exemples du même ordre, dont les moindres ne sont sans doute pas la prégnance de la métaphore de *l'escalier*, en matière de *paliers* de développement, et, dans le domaine de l'enseignement scolaire, de celle du *bâtiment*, dont il faut d'abord assurer les fondations, les bases, le *socle* et ses *piliers*, pour pouvoir ensuite établir solidement les parties supérieures. Ces modes de pensée sont, comme le dit Bachelard, « *instruit(s) sur (une) image* » issue d'« *une intuition première* » (p. 75) qui fonctionne comme une « *véritable catégorie empirique* » (p. 76). L'image selon Bachelard n'est pas néanmoins à bannir absolument, elle peut aider à comprendre les phénomènes, mais à la condition d'être mise au service de l'explication théorique préalablement construite et non pas le contraire.

Le concept d'obstacle épistémologique, tel que défini par Gaston Bachelard, apparaît comme un analyseur possible de la cohérence (ou de la non cohérence) des discours tenus par les professionnels et les chercheurs au regard des objets de savoir relatifs au *handicap* et aux *besoins éducatifs particuliers*. Il s'agira de se demander dans quelle mesure ces obstacles épistémologiques peuvent *mettre en impasse* les approches et les pratiques d'accessibilisation et si la connaissance de leur fonctionnement peut contribuer à esquisser, voire à construire une typologie de ces impasses pédagogiques et éthiques de l'inclusion.

Une telle investigation se révèle féconde lorsqu'on prend pour objet les discours des différentes catégories d'acteurs confrontés à la notion de *handicap*. Celle-ci doit d'ailleurs être comprise comme la face inverse, l'envers ou le revers de celle de *l'accessibilité*, puisqu'il n'est guère de discours sur l'une qui ne se réfère à l'autre, selon des modalités dont l'identification permet précisément de le situer au regard de la perspective de l'inclusion sociale. Mais si l'on peut espérer ainsi approcher ce que l'on pourrait appeler, dans l'esprit de Gaston Bachelard, le soubassement de la connaissance objective et, en l'occurrence, celui du *pensé et de l'agi éducatif et pédagogique* au regard de l'inclusion

sociale, la réflexion ne s'en trouve pas moins encadrée par une « *psychanalyse de la raison* » (p.19) essentiellement fondée sur l'opposition entre l'observation et l'expérimentation (p.19) ou, autrement dit, entre l'empirisme immédiat et la pensée scientifique et rationnelle. Le progrès de la science se présente dans cette optique comme une filiation par saccades entre les hommes et entre les formes de savoirs qu'ils élaborent, à charge pour l'épistémologie de mettre en évidence – non sans mal – les ressorts mentaux de cette discontinuité, en repérant les erreurs et les désordres de la pensée, qui rendent nécessaires les ruptures :

Il est de la nature d'un obstacle épistémologique d'être confus et polymorphe. Il est bien difficile d'établir une hiérarchie de l'erreur et de suivre un ordre pour décrire les désordres de la pensée. (p. 21)

Ce sont les Réaumur, Franklin, Marat, De la Cépède, Raspail que Bachelard convoque pour meubler « *en vrac* » son « *musée d'horreurs* » (p. 21) ou plutôt sa collection d'erreurs scientifiques. La dimension ontogénétique est clairement présente à travers la « *psychanalyse de l'erreur initiale* » déjà évoquée plus haut :

Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe [...] Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.

ce qui témoigne de l'inscription de la pensée de Bachelard dans une épistémologie fondée sur la notion de sujet.

C'est pourquoi, dans un second temps, cette recherche des impasses du pédagogique face au défi éthique de l'inclusion sociale appelle, pour s'affranchir de cette notion de sujet et prendre en compte la dimension du discours, en tant que producteur d'objets de savoir et vecteur de pouvoir, l'étayage théorique des travaux de Michel Foucault. Parce qu'il se démarque dans *Les mots et les choses* de toute appréhension continuiste de l'histoire et qu'il entreprend d'analyser les *épistémè*, réseaux anonymes sous-jacents à l'histoire des discours, il nous permet d'articuler aux analyseurs psychanalytiques de la connaissance, que

sont les obstacles épistémologiques bachelardiens, des analyseurs de la formation des discours dans le domaine du handicap vs accessibilité. De sa *Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, L'ordre du discours*, publiée en 1971, se dégage un programme d'analyse du discours qui s'attache autant à la « *part critique* », qui cherche à établir les principes de fonctionnement d'un territoire d'énoncés en élucidant les relations qu'ils entretiennent entre eux, qu'à la « *part généalogique* », qui s'attache « *aux séries de la formation effective du discours* » et s'efforce d'identifier « *son pouvoir d'affirmation* » :

Ainsi doivent alterner, prendre appui les unes sur les autres et se compléter les descriptions critiques et les descriptions généalogiques. La part critique de l'analyse s'attache aux systèmes d'enveloppement du discours ; elle essaie de cerner, de repérer ces principes d'ordonnement, d'exclusion, de rareté du discours. [...] La part généalogique de l'analyse s'attache en revanche aux séries de la formation effective du discours : elle essaie de le saisir dans son pouvoir d'affirmation, et j'entends par là non pas un pouvoir qui s'opposerait à celui de nier, mais le pouvoir de constituer des domaines d'objets, à propos desquels on pourra affirmer ou nier des propositions vraies ou fausses. (p. 71-72)

C'est dans cette perspective, aujourd'hui qualifiée de poststructuraliste, que l'on a entrepris d'analyser une partie de l'espace des *discours* qui ont porté et déterminé, notamment au sein du système éducatif français, les différents modes de gestion institutionnelle et pédagogique de *l'écart à la norme sociale et scolaire*, c'est-à-dire plus précisément le décalage entre les attentes et les exigences à l'égard des élèves en termes de performances dans ces deux domaines et la réalité constatée à travers les diverses échelles de mesure, d'examen et d'évaluation en usage dans le système éducatif. Ces discours ont généré ce que Michel Foucault appelle un « *domaine d'objets* », à propos et autour duquel se sont développés des énoncés savants, dont la finalité est d'ériger des objets de connaissance et de constituer en même temps des outils de pouvoir.

Lisette Burrows, enseignant chercheur en éducation physique et santé à l'université d'Otago, en Nouvelle Zélande, s'est actuellement engagée dans cette voie, en ce qui concerne les activités physiques adaptées (2012, p. 13). Pour cet auteur les discours déterminent notre façon de faire et les raisons pour lesquelles nous agissons (p. 16-17). C'est à travers eux que se construisent les significations des objets et des phénomènes,

auxquels il ne peut être attribué de signification en soi. Enfin, les discours ne fonctionnent jamais seuls, ils sont toujours liés à d'autres discours avec lesquels ils fonctionnent en réseau de résonances. Dans ce cadre, l'auteur montre que des discours dominants (par exemple le discours sur la *capacité*, ou *ableisme*), qui peuvent s'appuyer ou non sur des discours savants, orientent les pratiques et structurent les référentiels de pensée et d'action. Certains discours dominants déterminent qui nous sommes et qui nous sommes susceptibles de devenir : ainsi cet adolescent dont le trouble moteur l'empêche de contrôler correctement un ballon de basket et qui, pour cette raison, se trouve marginalisé, non pas tant par ses camarades que par les discours de virilité selon lesquels on n'est pas un garçon *normal* si on n'est pas capable de jouer correctement au basket.

Les ballons étaient un problème majeur, surtout les ballons de basket. Ses difficultés à lancer, attraper ou faire rebondir un ballon l'empêchaient de réussir, parce que la plupart des séances de sport et d'éducation physique impliquaient de savoir contrôler un ballon. Mais ce n'est pas tout, un garçon normal est censé bien se débrouiller avec un ballon. Ne pas savoir jouer correctement compromettrait sérieusement son estime de soi en tant que jeune homme normal et sa capacité à s'intégrer dans l'enseignement secondaire. (p. 22)

Le travail sur un tel domaine d'énoncés en évolution implique toutefois la précaution de se garder de toute illusion de position de surplomb, qui garantirait la neutralité de l'analyse des *objets* et des *propositions*.

Michel Foucault dans *Surveiller et punir*, ouvrage consacré à la naissance de la prison, s'intéresse, au chapitre 2 de la troisième partie intitulée « *Discipline* », aux « *moyens du bon dressement* », à la « *sanction normalisatrice* » et à « *l'examen* ». L'école est ici questionnée sur son rôle correctif au regard des écarts à la norme à travers « *cette technologie spécifique de pouvoir qu'on appelle la « discipline »* » (p. 227) :

Ce qui relève de la pénalité disciplinaire, c'est l'inobservation, tout ce qui est inadéquat à la règle, tout ce qui s'en éloigne, les écarts. Est pénalisable le domaine indéfini du non-conforme. (p. 210)

Ce qui signifie que la faute sanctionnée peut tout aussi bien relever de l'infraction que de l'inaptitude :

la durée d'un apprentissage, le temps d'un exercice, le niveau d'aptitude se réfèrent à une régularité, qui est aussi une règle [...] La punition en régime disciplinaire comporte une double référence juridico-naturelle. (p. 211)

Ainsi Foucault montre-t-il comment l'école, en installant en son sein un « *un petit mécanisme pénal* » (p. 209), c'est-à-dire un micro-système *pénitentiaire*, en marge de la justice pénale et de la loi qui la fonde, en vient à produire ses propres normes, à partir desquelles les élèves se verront positionner individuellement sur le double curseur de la hiérarchisation des conduites et de la différenciation des individus au regard de ces normes. C'est à l'extrémité de cette deuxième échelle de la plus ou moins grande différence qu'intervient le processus d'exclusion du hors norme. Les discours sur l'intégration des différences, sur l'accueil de la différence, sur *L'attention aux différences* (Etienne et Thomazet, 2012) – titre du dossier du numéro 177 de la revue *Le français aujourd'hui* – peuvent d'être rapportés à l'invention des nouveaux codes, que Foucault nomme « *codes de l'individualité disciplinaire* » (code médical des symptômes, code scolaire des conduites). Le risque existe que leur soit adjoint, en suivant cette logique et en s'engageant dans la même *impasse pédagogique*, un *code de la différence*, qui s'appuierait sur des outils de remédiation pour justifier sur un curseur du même ordre le déplacement *raisonnable* de la limite du tolérable. Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'expression « *aménagements raisonnables* » ne figure pas moins de cinq fois (Articles 5, 14, 24 et 27) dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) et à deux reprises dans l'article « Education » :

les États Parties veillent à ce que :

- *il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;*
- *à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées.*

La notion de *différence* est connexe de celle d'*hétérogénéité*, ce qui est conforme à l'étymologie : *heteros* signifiant en grec *autre, différent*. Or c'est précisément sur l'objectif de

reconnaissance et d'acceptation par les enseignants de l'*hétérogénéité* des élèves dans les classes que se sont appuyés depuis 30 ans les discours prescriptifs de l'Institution scolaire. L'invention de la pédagogie différenciée (Meirieu, 1985), et les travaux de ses continuateurs (Perrenoud, 1995), ont fait de ce terme un leitmotiv des discours et des instructions officiels². La prise en compte des différences par la pédagogie différenciée (Tardif, 2003), qui se présente comme une réponse à l'hétérogénéité des élèves, voire comme son *traitement*, relève ainsi de la gestion des écarts à la norme. L'apparition du terme *diversité* pour parler des élèves, largement utilisé au niveau international, mais d'un emploi plus récent dans le contexte scolaire français, correspond à la volonté de certains chercheurs d'éviter cette référence à la norme et à la normalité (Dorison et Lewi-Dumont, 2011, p. 8). Parler de *diversité des élèves*, c'est se situer du côté des individus et non du côté de leur rapport à la norme. Le mot se différencie à leurs yeux de celui d'*hétérogénéité* pour caractériser les situations scolaires, car l'opposition entre *hétérogénéité* et *homogénéité* renvoie à une *différence* par rapport à une norme scolaire : une classe hétérogène est celle où sont nombreux les écarts à la norme que l'on pourra ou non réduire. Mais l'emploi du terme *diversité* n'implique pas toujours pour autant ce changement de paradigme et ne signifie pas que les normes scolaires aient moins de poids dans les pratiques quotidiennes. On le rencontre par exemple à trois reprises dans la circulaire de rentrée de 2011³, tandis que disparaît le terme *hétérogénéité*, auquel il semble se substituer.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées se réfère, dans ses principes généraux (article 3), aux deux notions de différence et de diversité, comme si leur complémentarité allait de soi :

Les principes de la présente Convention sont : [...]

d) Le respect de la différence et l'acceptation des personnes handicapées comme faisant partie de la diversité humaine et de l'humanité

² Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010, 1.4. : « les technologies et les ressources numériques doivent aussi être mises au service des apprentissages et de la réussite des élèves [...] elles permettent de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves » ou rapport de l'IGEN n° 2006-083 de novembre 2006 : « *La prise en charge de l'hétérogénéité des élèves demeure délicate* », p.12 (<http://media.education.gouv.fr/file/39/9/3399.pdf>).

³ Circulaire n° 2011-071 du 02.05.2011 : 2.1, 3.1 et conclusion.

Quant à l'examen, il est, aux yeux de Foucault, un instrument de surveillance intégré dans le processus d'apprentissage, il participe à l'individualisation, non pas de la personne, mais de l'écart qui la sépare de la norme :

Dans un système de discipline, l'enfant est plus individualisé que l'adulte, le malade l'est avant l'homme sain, le fou et le délinquant plutôt que le normal et le non-délinquant [...] et lorsqu'on veut individualiser l'adulte sain, normal et légaliste, c'est toujours désormais en lui demandant ce qu'il y a encore en lui d'enfant, de quelle folie secrète il est habité, quel crime fondamental il a voulu commettre. Toutes les sciences, analyses ou pratiques à radical « psycho- », ont leur place dans ce retournement historique des procédures d'individualisation. (p. 226)

ce qui a pour effet à la fois de l'identifier à sa *différence* et de l'assujettir à cet écart, c'est-à-dire concrètement aux mesures correctives qui se constituent symétriquement comme l'envers normatif imposé de sa singularité. On rencontre ici une série d'avatars du discours clinique des *besoins particuliers*, dans lesquels ceux-ci sont considérés comme l'expression d'un symptôme et non comme le produit d'interrelations dans un système écologique.

Le problème posé par l'examen, au regard de l'inclusion scolaire et sociale, c'est qu'il est, selon Foucault, à l'origine de la naissance de la pédagogie :

L'âge de l'école examinatoire a marqué le début d'une pédagogie qui fonctionne comme science.

A ce titre, l'examen serait comme consubstantiel à la pédagogie, il ne constituerait pas l'un des éventuels « *obstacles externes* », selon la formulation de Gaston Bachelard, mais résiderait au contraire dans « *l'acte même* » d'enseigner, « *par une sorte de nécessité fonctionnelle* ».

Ce travail n'a pas pour intention de se complaire dans une expression aporétique du redoublement de l'impasse pédagogique, mais porte bien au contraire le projet de faire émerger, en prenant appui sur douze années de travaux, les enjeux de l'accessibilité scolaire et pédagogique de façon à tracer, pour les professionnels et les chercheurs, des pistes de réflexion et d'action entre les obstacles épistémologiques et les dissonances des discours dominants, notamment sur l'éducation bilingue des jeunes sourds, pour relever le défi éthique de l'inclusion sociale.

I

Les obstacles épistémologiques

L'hétérogénéité, voire parfois l'incohérence de la terminologie utilisée dans les discours à propos du handicap et des personnes handicapées, ont été récemment soulignées par Patrick Fougeyrollas (Boukala, 2009). On peut voir dans une telle situation le reflet de la difficulté des chercheurs et des professionnels concernés (éducateurs, enseignants, psychologues, personnels médicaux et para-médicaux, chefs de services, responsables institutionnels...) à se positionner au regard du nouveau paradigme de l'inclusion sociale et scolaire, articulé autour de la notion de besoin et de celle de handicap conçu comme la résultante d'un processus de production sociale. Force est en effet de constater l'hétérogénéité des références institutionnelles et théoriques liées aux classifications internationales (CIH, CIF, CIM) et aux travaux de recherche dans les différentes disciplines impliquées par la dimension interdisciplinaire de la question du handicap. Pour comprendre les résistances langagières au paradigme de l'inclusion, que l'on tentera de caractériser à partir de l'analyse d'un corpus constitué de différents types de discours (textes juridiques, résumés de communications d'un colloque scientifique récent, discours tenus par des professionnels dans le cadre des *Rencontres du CERFOP*), il faut questionner les *obstacles épistémologiques* qui peuvent mettre en impasse les approches et les pratiques inclusives. Une telle démarche est destinée à poser les premiers jalons d'une typologie de ces impasses et de commencer à en dresser la carte intellectuelle.

Résistances épistémologiques et résistances sociales : l'obstacle « *substantialiste* »

L'incarnation langagière de la résistance épistémologique ne doit pas masquer les aspects économiques, sociaux et politiques qui interfèrent sur la connaissance scientifique.

Dans un entretien avec Mouloud Boukala (2009, p. 172), Patrick Fougeyrollas, dont les travaux sur le Processus de production de handicap – PPH (1999), ont largement contribué à l'élaboration de la CIF (OMS, 2001), évoque les résistances sociales rencontrées de la manière suivante :

[...] nous avons été les premiers à conceptualiser l'environnement. Nous avons rencontré de fortes résistances, à tel point que la conception de l'environnement adoptée traduit de nombreux compromis. Il s'agissait de satisfaire tant le monde biomédical et économique avec les assurances que le mouvement militant de défense des Droits. Un compromis a alors été réalisé mais la CIF continue d'évaluer la personne au niveau de ses activités et à considérer le handicap comme une limitation personnelle.

La même ambiguïté peut d'ailleurs être relevée au regard de la définition du *handicap* donnée par la loi française 2005-102 du 11 février 2005, dans laquelle toute reconnaissance de « *limitation d'activité ou (de) restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne* » reste subordonnée à l'identification d'une cause médicale liée à « *une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». On lit néanmoins sur le site de la CNSA à propos de la construction du Projet personnalisé de scolarisation (Benoit et Laurent-Cognet, 2009, p. 88), que « *dire d'une personne qu'elle est handicapée n'est pas une donnée absolue mais relative* » ou que considérer le handicap d'une personne « *comme une caractéristique qui lui appartiendrait en propre devient singulièrement réducteur puisque les environnements (...) peuvent à tout moment moduler sa participation effective et la réalisation des ses attentes et potentialités* ». D'un côté, le législateur a souhaité que l'on s'éloigne de la notion technique de *taux de handicap* et qu'on lui préfère l'évaluation des besoins particuliers de la personne, de l'autre, il a maintenu le principe d'un « *taux d'incapacité* » comme critère d'éligibilité à certaines prestations comme la carte d'invalidité, l'AAEH (Allocation d'éducation de l'enfant handicapé) ou la PCH (Prestation de compensation du handicap), alors qu'il n'est pas requis

pour l'accompagnement scolaire, le transport, l'attribution d'un AVS ou de matériel pédagogique adapté. Des raisons de gestion budgétaire expliquent sans doute que ce critère d'éligibilité existe pour les prestations financières, tandis qu'il n'y en a pas pour les orientations.

On peut comprendre dans ces conditions que la prégnance de l'approche médicale rende presque impossible à de nombreux professionnels de santé, sur lesquels repose majoritairement l'accompagnement des personnes handicapées, de se décentrer du diagnostic psychopathologique pour penser le handicap autrement et pour se positionner au regard du nouveau paradigme de l'inclusion sociale et scolaire, qui suppose de concevoir le handicap comme la résultante d'un processus de production sociale et non plus comme l'expression de limitations personnelles. Ainsi s'agit-il pour eux d'une évidence difficile à dépasser que « *si vous ne pouvez pas prendre l'autobus, c'est parce que vous avez des difficultés à monter les marches* » (Boukala et Fougeyrollas, 2009, p. 172), alors que dans une perspective interactive et relationnelle, les responsables de cette situation sont au premier chef les constructeurs des véhicules de transport en commun, ceux qui les mettent sur le marché et les collectivités territoriales qui les achètent pour les mettre en circulation.

Il est plus surprenant de constater que les enseignants manifestent fréquemment des résistances du même ordre, lorsqu'ils attribuent les difficultés d'apprendre qu'ils constatent chez certains élèves à des spécificités en termes de capacités cognitives, à des caractéristiques personnelles intrinsèques, plutôt, par exemple, qu'au type de contrat didactique (souvent implicite), qui structure la relation maître-élève. Celui-ci peut être en effet déterminant, comme le montre Christophe Roiné (2011, p. 77), en matière de progression (ou de régression) scolaire si, comme c'est le cas dans l'enseignement spécialisé, « *la spécificité du contenu d'enseignement (est) seconde au regard de la volonté de « combler le déficit* » et s'il privilégie systématiquement « *l'algorithmisation des objets de savoirs (prévalence de l'exposé de la règle) et la routinisation des formes de travail (...)* » dans des contextes empruntés à la vie quotidienne (achats, voyages, écrits sociaux, projets à finalité concrète, jeux de cartes) au risque d'entraîner pour ces élèves une focalisation sur la situation de référence plutôt que sur l'enjeu de savoir.

Parmi les obstacles épistémologiques recensés et analysés par Gaston Bachelard figure « *l'obstacle substantialiste* » auquel est consacré la chapitre VI. Celui-ci consiste à rechercher

une *substance*, dont on a préalablement postulé l'existence, c'est-à-dire un support matériel, pour rendre compte d'un phénomène :

Par une tendance quasi naturelle (...) l'esprit bloque sur un objet toutes les connaissances où cet objet a un rôle (p. 97).

On croyait par exemple au XVIII^{ème} siècle que l'aimant était doté d'une *colle*, le *flegme*, qui avait la propriété d'agir à distance (p. 111). On interprétait de la même façon certains phénomènes électriques qui font que des corps légers sont attirés par d'autres en évoquant une émanation glutineuse (p. 102).

Tout se passe comme si l'existence d'un *obstacle substantialiste* du même ordre contribuait à maintenir la prédominance dans les référentiels de pensée du processus psychopathologique d'attribution à la personne elle-même, par le moyen du trouble consubstantiel dont elle serait le siège, de difficultés dont l'origine est plutôt à rechercher dans la complexité des réseaux d'interactions sociales et relationnelles. Pour Bachelard,

l'esprit scientifique ne peut se satisfaire en liant purement et simplement les éléments descriptifs d'un phénomène à une substance, (...) sans détermination précise et détaillée des relations aux autres objets (p. 102).

Ainsi voit-on se combiner des résistances de type social, liées à des habitudes de travail, à des cultures professionnelles et à des fonctionnements institutionnels (Ebersold, 2012, p. 58 ; Benoit, 2012, p. 65) avec des résistances inhérentes à l'élaboration de la connaissance, à *l'acte même de connaître*, pour reprendre l'expression de Gaston Bachelard citée plus haut.

Résistances langagières et hétérogénéité de la terminologie : de l'obstacle substantialiste à l'obstacle verbal

Les 3, 4 et 5 novembre 2011 se sont tenues au Centre des Congrès de Lyon les *Journées de l'APPEA*⁴, intitulées « Psychopathologie et Handicap chez l'enfant et l'adolescent ». Cette manifestation a fait l'objet de l'édition par les éditions Dunod d'un *Livre des résumés*, coordonné par Léonard Vannetzel et Robert Voyazopoulos (2011), dans lequel figurent l'ensemble des abstracts des différentes communications programmées.

⁴ Association francophone de psychologie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

C'est à l'analyse de l'un de ces résumés de communication que je voudrais tout d'abord m'attacher (p. 18). Il s'agit de la conférence de Bernard Golse, pédopsychiatre et psychanalyste, professeur à l'université de Paris-Descartes, intitulée « L'impact du handicap sur l'édification du narcissisme infantile ». On y trouve par exemple la phrase suivante :

Si l'on admet, en effet, que le handicap moteur ou sensoriel reconnaît, en général, des « causes » objectives sur le plan de la réalité somatique, les choses sont déjà moins simples en matière de handicap psychique où peuvent s'intriquer de manière complexe, on le sait, des « causes » organiques et des « causes » relationnelles.

Il apparaît clairement que le *handicap* est ici conçu comme une réalité clinique, en relation avec des données psychopathologiques, dont les *causes* sont à rechercher dans la constitution physique et mentale de la personne elle-même. L'expression « *causes relationnelles* » est particulièrement intéressante en ce qu'elle ne renvoie en aucune façon à une analyse interactive et systémique de la production de handicap, mais bien plutôt à l'étude de la genèse et de l'étiologie d'un trouble qui est pris en compte en tant qu'il s'est constitué et stabilisé. C'est de « *l'impact* », c'est-à-dire des répercussions de ce trouble dans l'édification narcissique infantile que le conférencier annonce qu'il va traiter. Une telle approche se situe soit en deçà du concept de *handicap*, au sens où celui-ci se trouve réduit à une caractéristique pathologique constitutionnelle de la personne, dont l'étiologie peut être somatique ou relationnelle, soit au-delà du concept de *handicap*, dans la mesure son impact est pensé, de manière unidirectionnelle, de la personne *porteuse* vers l'environnement.

Si l'auteur envisage un peu plus loin de « *reprenre la réflexion quant au concept de « cause » dans le champ de la psychopathologie en général* », son discours n'en demeure pas moins, comme l'atteste l'emploi du terme *secondaire*, adossé à une approche substantialiste, lorsqu'il affirme que « *tout handicap donn(e) lieu à un ensemble de significations secondaires propres à chaque sujet et à chaque histoire familiale* ».

Le flottement terminologique du texte dans le champ lexical du *handicap* est éclairant quant à l'impossibilité qu'il manifeste de situer ce concept dans un cadre sémantique et conceptuel rigoureux : ni en deçà, ni au-delà. Ainsi peut-on lire en ouverture du résumé :

La situation de handicap, qu'il s'agisse d'un handicap moteur, sensoriel ou psychique, interfère toujours, peu ou prou, sur l'image que l'enfant se forge de lui-même.

Le fait que l'expression *situation de handicap* soit immédiatement suivie de l'emploi isolé du mot *handicap* comme équivalent de déficience et/ou trouble, est le signe d'une approche substantialiste, dans laquelle le mot *handicap* peut être qualifié par des adjectifs comme *moteur*, *sensoriel* ou *psychique*, précisément parce qu'il est appréhendé dans un cadre conceptuel réductionniste. Les dernières lignes du texte confirment cette analyse :

C'est dans cette perspective qu'on peut sans doute parler d'une approche psychanalytique narrative du handicap, approche qui permet de préciser au mieux la nature de l'image que l'enfant porteur de handicap va se forger de lui-même (...).

L'expression *enfant porteur de handicap* ne laisse en effet aucun doute sur le caractère substantialiste de l'approche de ce concept par l'auteur.

Sur ces aspects langagiers et terminologiques Patrick Fougeyrollas apporte quelque lumière lorsqu'il déclare dans le même entretien à Mouloud Boukala (p. 170) : « *Quand certains parlent de « situation de handicap psychique » ou de « situation de handicap visuel », ça me fait hérissier les poils du dos parce que nous avons justement développé cette notion de situation de handicap pour que ce dernier ne puisse plus être attribué à l'individu* ».

Or c'est une formulation du même type que l'on rencontre dans le titre d'un deuxième résumé de conférence (p. 36) des *Journées de psychologie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* : « Le regard sur la situation du jeune porteur d'un handicap psychique détermine l'essence d'une civilisation ». On est ici confronté à une forme de désarticulation sémantique de la notion de *situation de handicap* qui devient la *situation* (sociale, familiale, etc.) consécutive à une déficience et/ou un trouble dont la personne est porteuse. C'est en fait la notion de *désavantage*, tel que défini par la CIH (OMS, 1980) comme conséquences sociales des déficiences et incapacités, que nous retrouvons ici. L'analyse d'un extrait de ce texte vient à l'appui de ce premier constat :

Notre société, qui veut détecter le plus tôt possible, selon les exigences scientifiques contemporaines, les diverses situations de handicap a-t-elle conscience qu'elle exclut précocement pour mieux évacuer ?

Dans le contexte, il est clair que c'est aux différents processus de dépistages précoces de déficiences/troubles que l'auteur fait référence (par exemple le dépistage précoce de la surdité, sujet actuel de controverses). On ne peut donc comprendre ici le sens de

l'expression *situations de handicap* qu'en considérant que l'auteur anticipe ainsi sur les répercussions sociales, familiales et relationnelles que l'enfant aura à subir au cours de sa vie future du fait de l'altération d'une ou plusieurs fonctions physiologiques. Il s'agira pour lui de vivre les conséquences sociales du trouble dont il est porteur, avec l'assistance à laquelle ce trouble lui donne droit et sous le regard plus ou moins tolérant des autres.

Au regard de l'approche de Fougeyrollas et de la CIF, une telle conception du *handicap* et de la *situation de handicap* paraît non seulement réductrice, mais aussi source potentielle de confusions en matière de recherche scientifique, faute de clarté conceptuelle des objets de pensée. On éprouve ici cette résistance à *l'esprit scientifique*, au sens de Bachelard, qui transparait à travers une certaine forme d'expression de la connaissance, constitutive d'un obstacle épistémologique, et néanmoins portée par des discours scientifiques.

Dans cette perspective bachelardienne où l'on ne construit de connaissance que « *contre une connaissance antérieure* », il est intéressant de mettre en évidence l'une des conséquences de l'approche substantialiste sur les situations de handicap vécues par les personnes. Dès lors que le trouble de la santé, conçu comme une limitation personnelle, est présenté comme étant à l'origine de toutes les restrictions de participation, il s'ensuit l'instauration d'un temps calendaire spécifique du handicap, dont le point d'origine est l'apparition ou la découverte de la déficience et/ou du trouble, et qui se superpose au temps calendaire social, dont le point d'origine est conventionnellement la naissance. L'un des exemples de ce fonctionnement est la notion d'âge de développement : un enfant de six ans en *âge réel* pouvant être caractérisé par un *âge mental* de trois ans. Ainsi l'exclusion de l'espace social se combine-t-il à une exclusion du temps social. Certains systèmes éducatifs, comme la Belgique, ont dans cette optique bâti un calendrier curriculaire particulier pour tous les élèves *handicapés*. Delsarte (2012, p. 37-38) explique que l'enseignement fondamental spécialisé y est organisé en quatre « *degrés de maturité* » et non en cycles d'années d'études, comme dans l'enseignement ordinaire. Ces niveaux de maturité se déclinent selon huit types d'enseignement indexés sur autant de groupes d'élèves « *déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe* ». Il s'agit donc ici d'une chronologie des apprentissages scolaires indexée sur un noyau déféctologique postulé consubstantiel aux individus.

Ce dédoublement de la temporalité ou ce dualisme temporel, qui est indissociable du dualisme éducatif (Benoit, 2003 p. 82 ; 2012 p. 66), trouve écho dans les discours des professionnels impliqués dans la mise en œuvre des *dispositifs collectifs pour l'inclusion scolaire*⁵. On peut en effet constater que dans plusieurs communications d'enseignants spécialisés coordonnateurs d'ULIS, publiées dans la *Revue du CERFOP* à la suite des *Rencontres* du 18 mai 2011, il est question des « *inclusions* » (p. 40, 68, 154) ou des « *temps d'inclusion* » (*id.* p. 88, 154, 160) - pour caractériser les moments de scolarisation des élèves handicapés en classe ordinaire, par opposition aux temps de « *prise en charge* » (*id.* p. 73, 165) dans le cadre du dispositif de l'ULIS, lui-même considéré parfois comme une *classe* distincte (*id.* p. 87, 90). Cette expression *temps d'inclusion* est aujourd'hui très couramment utilisée, y compris parmi les chercheurs, alors même qu'elle ne peut se comprendre qu'à la condition de donner à *inclusion* le sens d'*intégration*. Car l'éducation inclusive ne vise pas à satisfaire les besoins d'une minorité *vulnérable* dans des situations ordinaires (D'Alessio 2008, p. 45), mais se réalise par la transformation en profondeur du fonctionnement des écoles ordinaires pour les rendre accessibles, de manière permanente et non pas seulement temporaire, à tous les élèves. Comme l'explique Mel Ainscow :

Un mouvement vers l'inclusion ne consiste pas à effectuer des ajustements marginaux, mais plutôt à poser les questions fondamentales sur la façon dont l'organisation est actuellement structurée. (Ainscow, 1997, p. 5)

On voit que cette approche de l'inclusion comme processus d'accessibilité universelle est incompatible avec l'organisation d'un espace-temps inclusif parallèle à l'espace-temps commun à tous. En résumé l'inclusion ne se divise pas, elle ne se vend pas à la découpe, au risque d'être vidée de son contenu conceptuel spécifique.

Parmi les obstacles épistémologiques recensés par Bachelard, « *l'obstacle verbal* », qui consiste à croire que l'on comprend un phénomène en le nommant, se combine à l'obstacle substantialiste, dans le domaine du *handicap*. Nous avons montré comment l'association de ces deux résistances produit un lexique de contournement et de déplacement des problèmes de fond posés par les concepts de *situation de handicap* et d'*inclusion* vers leurs marges pragmatiques et formelles. Un autre concept, celui de *besoin(s) éducatif(s)*

⁵ Expression apparue dans la circulaire du 18 juin 2009 sur les CLIS, classes pour l'inclusion scolaire, et reprise dans la circulaire sur les ULIS, l'année suivante.

particulier(s) pourrait lui aussi se constituer en obstacle verbal, s'il conduisait à la création d'une nouvelle forme de catégorisation, de type quasi nosographique. Il paraît donc essentiel de le distinguer clairement du trouble et/ou de la déficience, dans la continuité desquels on pourrait être amené à se le représenter comme une « *propriété substantielle* » (p. 102) de l'individu.

L'obstacle épistémologique comme premier analyseur des impasses de l'inclusion

Le concept d'obstacle épistémologique, tel que défini par Gaston Bachelard, est apparu comme un analyseur efficace de la cohérence des discours tenus par certains professionnels et chercheurs au regard des objets de savoir relatifs au *handicap* et aux *besoins éducatifs particuliers*. Deux types d'obstacles, l'obstacle substantialiste et l'obstacle verbal, semblent permettre à la fois de rendre compte du *melting pot* terminologique et conceptuel qui caractérise ces discours et d'ouvrir des pistes de compréhension de quelques-uns des télescopes notionnels qu'ils recèlent. Il s'agit d'une première étape vers une typologie des impasses de l'inclusion, dont le processus est mis en lumière, dans ce chapitre, à travers les analyseurs *psychanalytiques* de la connaissance et, dans le suivant, à travers les analyseurs de la formation des discours dans le domaine du *handicap vs accessibilité*.

II

Les pratiques face aux dissonances des discours dominants

A l'origine, le pédagogique se construit, selon Michel Foucault (1975), autour de la sanction normalisatrice, de « *la pénalité disciplinaire* » (p. 210) et de l'examen. Il en résulte que la gestion et le traitement des écarts constatés entre les performances scolaires et sociales et les exigences institutionnelles deviennent un problème spécifiquement éducatif, qui s'installe au cœur des préoccupations de tous les acteurs.

Aujourd'hui, les résultats de l'enquête PISA⁶ de l'OCDE, la première d'un nouveau cycle triennal, et dont les résultats ont été publiés le 7 décembre 2010, mettent en évidence un écart de performances scolaires, qui s'est accentué de plus en plus au cours des dix dernières années, au point d'apparaître aujourd'hui comme une véritable dichotomie, entre les élèves qui réussissent et ceux qui n'acquièrent pas les compétences attendues. Dès la première enquête PISA 2000, ce phénomène avait en effet été observé.

Cet écart qui se creuse entre les meilleurs élèves et les plus faibles apparaît comme un point noir du fonctionnement de l'Ecole, mais aussi comme une menace pour la cohésion sociale, car il risque de compromettre l'adhésion de tous aux valeurs de la République et de la démocratie. Il implique que le traitement scolaire de chaque élève n'est pas équitable et surtout n'est pas perçu comme tel. Ce sentiment est encore renforcé par une plus forte incidence en France (PISA 2009) que dans les autres pays de l'OCDE de l'origine sociale sur le niveau de réussite scolaire. Statistiquement, ce problème se traduit chaque année par la sortie du système éducatif de 130 000 élèves sans qualification.

⁶ Programme international de suivi des acquis des élèves

La publication de ces résultats, qui font depuis peu l'objet d'une médiatisation et qui ont été pour la première fois portés à la connaissance du grand public par les journaux télévisés à la fin de l'année 2010, pose moins à nos yeux la question de la réalité du phénomène décrit que celle des séries de discours institutionnels et pédagogiques – et par conséquent des pratiques qui leur sont connexes – que les systèmes éducatifs, et particulièrement le système français, ont mobilisé et mobilisent pour traiter ce problème de l'écart. Compte tenu des recherches en cours et des pratiques aujourd'hui mises en œuvre en France et dans différents pays, on peut tenter d'esquisser une typologie de ces discours, qui peuvent aussi bien se référer à des réponses effectivement apportées par les systèmes scolaires qu'à des solutions seulement préconisées.

Sélection, filiarisation, intégration : procédures et pratiques pour gérer les écarts à la norme

Vers une modélisation des fonctionnements

Historiquement, la *gestion* de la disparité des capacités et des rythmes d'apprentissages, et son corollaire dans le domaine des comportements scolaires (apathiques ou perturbateurs, critères comportementaux révélateurs de l'ennui), a donné lieu à des traitements institutionnels et pédagogiques fondés sur la sélection et la filiarisation, voire sur la ségrégation et l'exclusion.

Répondre au problème de l'écart de performances par la sélection et la filiarisation consiste principalement à orienter précocement les élèves les plus performants vers des cursus d'excellence et les élèves les plus faibles – parce que *différents* ou *à problèmes* – vers des parcours spécialisés, qui les séparent de la majorité des jeunes (Gateaux, 2005, p. 43). L'expérience a montré, en France et en Allemagne notamment, selon des modalités différentes, que cette formule a tendance à creuser les écarts plutôt qu'à les réduire, mais qu'elle permet de les gérer (Benoit, 2012b). Les pratiques d'*intégration scolaire* sont parties prenantes de ce mode d'organisation, car elles conditionnent le maintien en milieu scolaire ordinaire de l'élève handicapé à la manifestation de capacités « *suffisantes* » d'adaptation au fonctionnement pédagogique de l'école (Chauvière et Plaisance, 2008, p. 42 ; Benoit, 2008, p. 100). La logique est celle de la normalisation et de l'examen ; faute d'y satisfaire, la réorientation en milieu spécialisé s'impose. Pour Serge Thomazet (2008), il est erroné de penser, comme c'est souvent le cas parmi les personnels spécialisés dans le champ du

handicap, que les pratiques d'intégration et d'inclusion s'opposeraient ensemble à l'enseignement séparé des élèves différents ; à ses yeux, c'est plutôt l'enseignement séparé et l'intégration qui ont en quelque sorte partie liée et qui s'opposent conjointement à l'éducation inclusive, qui implique un autre type de rapport à la norme. Au plan international, les divers observateurs de la progression de l'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires des écoles primaires et secondaires, reconnaissent en général que les moyens qui ont généralement été utilisés pour réaliser cette intégration ont perpétué des façons de faire qui contribuent à marginaliser un certain nombre de ces élèves au sein de la classe ordinaire, voire à les en exclure complètement. C'est le cas par exemple au Québec dans deux rapports récents de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Cousineau, 2008, p.2 ; Ducharme et Montminy, 2012, p. 12) :

Le modèle éducatif qui sous-tend l'approche classique de l'intégration scolaire au primaire et au secondaire repose toujours sur la prémisse suivante : plus les besoins éducatifs d'un élève s'éloignent de ceux de la majorité des élèves, plus la réponse à ces besoins empruntera la voie des ressources spécialisées : classes et écoles spéciales.

Le fait que l'impasse des pratiques d'intégration scolaire fasse l'objet d'un relatif consensus rend d'autant plus nécessaire une modélisation des processus qui les sous-tendent (Benoit, 2003, 2004, 2008, 2012).

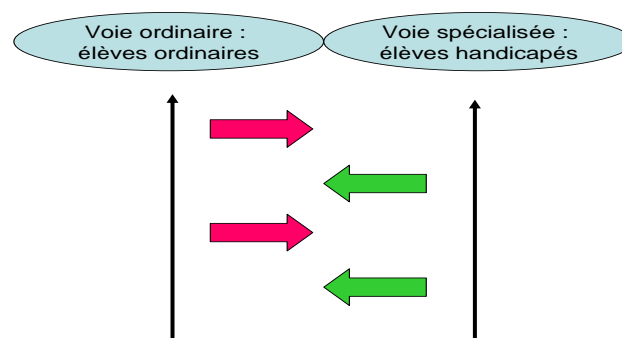
Après la deuxième guerre mondiale, la France, comme la plupart des autres pays européens, a mis en place un système éducatif à deux filières séparées qui s'inscrit, selon l'Agence européenne pour la formation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers⁷ (2003, p. 7), dans les types de politiques fondées sur une logique de « *two-tracks approach* ». L'une des filières est ordinaire et accueille les élèves sans problème particulier, l'autre est spécialisée et son rôle consiste à prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés par la première. Ainsi a-t-on, pendant de nombreuses années, affecté les élèves handicapés dans des établissements spécialisés ou dans des classes spéciales constituées sur la base d'une catégorie de déficience bien déterminée : à ce titre, on pouvait dire que l'enfant était d'abord *classé* avant d'être scolarisé. Longtemps, les institutions scolaires européennes en général et le système éducatif français en particulier ont ainsi délégué à des organismes

⁷ European Agency for Development in Special Needs Education.

associatifs, crédités de la compétence d'éducation spéciale, la responsabilité d'assurer les adaptations nécessaires à la scolarisation de certains élèves.

C'est à partir de ce contexte général de dualisme éducatif, fondé sur la coexistence d'établissements d'éducation spéciale et de structures scolaires de droit commun, qu'un premier type d'aménagements a commencé à se développer de façon à établir, entre ces deux filières, des ponts permettant à certains jeunes de rejoindre leurs camarades dans les cycles ordinaires d'éducation. Il s'agit du processus d'intégration scolaire et sociale qui consiste à incorporer à la majorité des élèves ceux qui en ont été écartés à l'origine, pour des raisons médicales. Cette possibilité d'intégration est réservée à des élèves qui, au terme d'une action réparatrice ou rééducative, peuvent apporter la preuve de leur capacité d'adaptation au milieu scolaire ordinaire ; elle est donc focalisée sur l'élève en tant qu'individu différent, présentant des dysfonctionnements personnels, et ne questionne pas directement le fonctionnement du système sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels de tous. Dans cette perspective, les élèves considérés comme handicapés ne peuvent être intégrés, ou plutôt ré-intégrés, dans le cursus d'études ordinaire que s'ils satisfont à la norme scolaire et sociale exigée de tous par l'école. C'est ce que l'on peut appeler le détour ségrégatif, qui s'appuie sur le postulat paradoxal que c'est en commençant par écarter de la voie ordinaire les jeunes handicapés que l'on se donne les meilleures chances de les y ramener dans un deuxième temps : 25 ans d'expérience ont montré que les effets d'une tel processus n'interviennent que de manière très marginale sur le fonctionnement séparé des filières éducatives.

Figure 1



L'élève concerné par le processus intégratif fait successivement l'objet de deux questionnements au cours du processus : le premier conditionne son *passerport* pour le milieu ordinaire et se formule ainsi :

L'enfant est-il capable de s'adapter ? Les actions réparatrices dont il a bénéficié lui ont-elles permis de surmonter ses difficultés personnelles ?

le second intervient après que l'élève en *intégration* est arrivé à l'un des paliers de la scolarité dans laquelle se trouve engagé et qu'il s'agit de statuer sur la poursuite de ses études l'année suivante ou dans le cycle suivant.

L'élève a-t-il atteint le niveau requis ? Le décalage par rapport à la norme de niveau de connaissances et de compétences requis est-il tolérable pour le système et supportable pour l'élève ?

Une réponse négative apportée aux questions qui viennent d'être citées entraîne la remise en cause du *passerport* pour le milieu ordinaire, la réorientation en milieu spécialisé et le déclenchement d'un discours explicatif stéréotypé à double référence pragmatique et éthique :

les exigences de la scolarité sont inadaptées, voire pathogènes ; elles vont produire un état de souffrance psychique qu'il est moralement inacceptable d'imposer à l'enfant et à sa famille ; une prise en charge globale est indispensable dans un milieu respectueux de la personne handicapée.

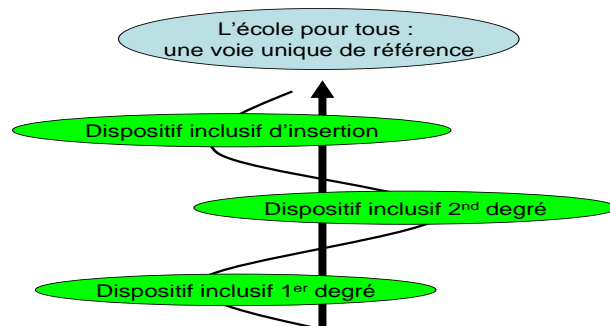
Le statut d'élève en *intégration* au sein d'un système éducatif peut être qualifié en terme de *précarité* scolaire (Benoit, 2012, p. 70), en ce qu'il présente dans son fonctionnement une double isomorphie⁸ à celui du travailleur précaire (qui renvoie à la notion de contrat à durée déterminée) et à celui de personne étrangère à un territoire national, placée sous la menace d'une *reconduite à la frontière* (en l'occurrence celle du milieu scolaire ordinaire), si elle ne fait pas preuve des capacités d'adaptation requises (par exemple, savoir correctement s'exprimer dans la langue du pays d'accueil). Le *pays d'origine*, c'est celui que délimite les frontières de l'établissement spécialisé en France, de l'école spéciale en Europe, ou de la

⁸ Le terme d'isomorphisme (Benoit, 2005 p. 50) est à l'origine un concept mathématique qui signifie que chaque élément d'un ensemble correspond à un élément d'une autre ensemble, chacun de ces éléments jouant respectivement le même rôle dans son ensemble d'origine. La transposition de cette notion aux systèmes linguistiques ou humains met l'accent sur la correspondance des relations à l'intérieur des différents systèmes.

classe spécialisée intégrée en école ordinaire, tous lieux de référence et véritables *ports d'attache* pour l'élève handicapé ou en difficulté, à partir desquels il s'engage dans un *voyage intégratif*, et où, en cas de problème, il a vocation à revenir, parce que c'est là que se trouve les racines de son identité particulière.

Dans la perspective de l'inclusion scolaire, il ne s'agit plus de mettre le jeune handicapé à l'épreuve de la norme scolaire, il s'agit d'interroger le système éducatif sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins particuliers de tous les élèves, notamment lorsque ceux-ci sont liés à une déficience, un trouble ou une maladie. On s'inscrit alors dans une perspective renversée, où ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter à une norme scolaire intangible, mais aussi à l'école de s'adapter à la diversité des élèves. C'est là une nouvelle logique qui engage à rechercher les moyens de la mise en accessibilité des cursus de droit commun, c'est-à-dire de leur *accessibilisation*.

Figure 2



Le fonctionnement du processus intégratif se dessine comme en miroir au regard de celui de l'éducation inclusive. Ses caractéristiques sont :

- le lien avec un système à deux filières, puisqu'il s'agit de passer des ponts pour ré-intégrer des élèves de l'une – ségrégative – dans l'autre – ordinaire ;
- la focalisation sur les difficultés individuelles, voire les dysfonctionnements physiologiques et psychologiques, de l'enfant ou de l'adolescent ;
- la confrontation à la norme scolaire dans une logique de mise à l'épreuve ;

tandis que l'éducation inclusive se caractérise par :

- son inscription dans un système à voie unique de référence ;
- la focalisation sur l'accessibilité du système scolaire et de la situation d'apprentissage ;
- l'adaptation de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement.

Le principe d'accessibilité à l'école *pour tous* qu'ont contribué à forger depuis une vingtaine d'années une série de textes internationaux, de la Déclaration de Salamanque (1994) à la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), a bousculé les référentiels de pensée et les registres de pratiques et entraîné les systèmes éducatifs à s'engager (plus ou moins) dans une logique d'éducation *inclusive*, telle qu'elle était comprise localement, puisque dans de nombreux pays où cette terminologie est en usage, elle renvoie, compte tenu de l'action conjuguée et complexe de facteurs historiques, culturels, politiques et économiques, à des interprétations très variables – et y compris au sein des pays eux-mêmes (D'Alessio, 2009, p. 36).

Les référentiels de l'action professionnelle face au défi de l'inclusion

Les conséquences en termes de référentiels d'action professionnelle pour les acteurs des deux anciennes filières sont considérables. La rencontre et l'articulation sur de nouvelles bases de deux cultures professionnelles différentes, adossées à leurs modèles théoriques propres et à des référentiels de pensée distincts, voire divergents, imposent à la fois aux professionnels, aux formateurs et aux chercheurs des remaniements en profondeur de leurs pratiques, de leurs conceptions et de leurs méthodes de travail. Il est donc essentiel de définir et de caractériser le *new deal* de la loi de 2005, afin de montrer comment il rend inéluctable le choc de deux cultures, dont la cohabitation dans le champ éducatif n'avait donné lieu jusque-là qu'à des conflits marginaux, des escarmouches interinstitutionnelles qui ne remettaient aucunement en question le fonctionnement général du système dans son ensemble.

Selon Michel Chauvière et Eric Plaisance, c'est entre 1960 et 1970 que se développent les premières critiques de l'éducation ségrégative et que la légitimité de la séparation entre éducation scolaire et éducation spéciale commence à être remise en question. Ainsi verra-t-on la naissance des GAPP (groupes d'aide psychopédagogique) en 1970. C'est dans le cadre

de ce courant de pensée de *désinstitutionnalisation* que l'Italie, dès 1971, par la loi n° 118, adopte la première mesure officielle de placement des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans toutefois statuer sur le maintien ou la fermeture des écoles spécialisées, ce qui laissait, comme l'écrit Simona D'Alessio (2009), une marge de manœuvre aux partisans du dualisme éducatif. La loi française du 30 juin 1975 encouragera elle aussi clairement l'accueil en milieu scolaire ordinaire des enfants et adolescents handicapés, chaque fois qu'il est possible « *malgré leur handicap* » (article 5-1), mais en maintenant, « *à défaut* » (article 4) la possibilité d'une « *éducation spéciale* ». La structure du système éducatif n'était donc pas bouleversée puisque subsistaient deux voies distinctes d'éducation, même si l'on préconisait les échanges entre l'une et l'autre. Il en va différemment de la loi du 11 février 2005, qui, comme l'avait fait presque 30 ans plus tôt la loi italienne n° 517 de 1977, veut intégrer l'ensemble des structures et services de l'ancienne *éducation spéciale* dans un système unifié d'éducation fondé sur la référence à la scolarisation. Bien qu'il ne s'agisse en aucun cas dans l'esprit de la loi de 2005 d'engager, comme en 1977 en Italie, le démantèlement de la filière spécialisée, le changement est profond, car il implique de « *faire culture commune* », comme le pensent Charles Gardou et Yves Jeanne (2008). L'enjeu est donc lié à la question stratégique des conditions d'articulation entre les établissements scolaires et les établissements médico-éducatifs que la loi de 1975 s'était abstenue de régler (Chauvière et Plaisance 2008).

Qu'il s'agisse de faire *cause commune* ou de faire *culture commune*, l'expression met bien en évidence que les protagonistes (c'est-à-dire les acteurs de l'éducation spécialisée et ceux de l'école ordinaire) se donnent un but commun, auquel ils concourent avec leurs savoirs et leurs compétences respectifs. Cette formulation en apparence anodine renvoie à la question centrale du sens que les différents professionnels donnent à leur mission et met en évidence que le point de blocage réside peut-être tout autant dans l'identification de l'objectif visé que dans les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. Le paradoxe actuel du professionnel spécialisé du secteur médico-éducatif est qu'il tient historiquement son identité professionnelle du modèle de l'*expert*, celui qui résout et prescrit *à la place de*, qui agit *par délégation* dans un contexte fortement empreint d'une culture bio-médicale, et qu'il se trouve maintenant confronté à des pratiques de l'*avec*, adossées à des logiques sociales de collaboration, d'accompagnement et de co-intervention (Vallerie 2010). Il en résulte qu'il ne

lui est plus possible de penser son domaine de compétence comme un territoire qui s'arrêterait là où commence celui de ses collègues du milieu ordinaire, mais qu'il lui faut intégrer l'idée que ces deux domaines se recouvrent et se superposent. Ses fonctions ne relèvent plus du registre de la substitution, mais de celui de la combinaison et de l'articulation des compétences dans la dynamique d'un réseau de ressources : il s'agit donc pour lui de passer d'une grammaire professionnelle de type paradigmatique, dans laquelle les déclinaisons de chaque type d'interventions professionnelles se déroulaient parallèlement, à une grammaire de type syntagmatique, où les rôles interagissent en permanence dans un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières.

Aux repères antérieurs en termes de *filières* se substituent une référence commune du *parcours de formation*, dans l'esprit du modèle social de la CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé), selon lequel l'objectif de *participation sociale* de l'enfant et de l'adolescent se réalise par l'exercice plein et entier dans les structures scolaires de droit commun de son statut d'*élève* et débouche sur une insertion sociale et professionnelle en milieu ordinaire de vie. Alors que la scolarisation en milieu ordinaire *ici et maintenant* constitue la visée de l'intégration, elle ne représente pas au titre de l'inclusion « *une fin en soi* » (Armstrong F., Armstrong D., Barton L., 2000) et ne prend tout son sens qu'à partir du moment où elle embrasse à la fois toutes les phases du parcours de vie et tous les systèmes sociaux et culturels qui pourront avoir sur lui un impact direct ou indirect.

Il en résulte que la question principale qui se pose aux acteurs dans cette perspective n'est plus celle de l'*orientation*⁹ de l'enfant vers la structure adaptée à ses besoins, mais celle de son *accompagnement* dans un cursus scolaire appelé en permanence à se rendre accessible et capable de produire les réponses adaptatives nécessaires. Ce sont donc des *dispositifs* plutôt que des *structures*, des *services*, plutôt que des *établissements*, qui constituent les moyens adéquats d'une telle politique.

⁹ La fonction d'*orientation*, qui était principalement dans les faits celle des commissions mises en place par la loi de 1975 et supprimées par la loi de 2005, avait été mise en cause dès 2002 (circulaire n°2002-112 du 30.04.2002) : « *Nous rappellerons (...) (que) la vocation première des commissions est de proposer un projet d'intégration en milieu ordinaire avant d'envisager une scolarisation en milieu spécialisé* ».

Il est significatif à cet égard que l'outil régulateur du *parcours de formation* de l'élève handicapé se nomme *projet personnalisé de scolarisation* et qu'il regroupe l'ensemble des mesures éducatives rééducatives, thérapeutiques, sociales dont bénéficie le jeune handicapé. En même temps que les deux filières se fondent en une seule, celle de la scolarisation, disparaît la dichotomie entre ce que l'on appelait auparavant le PIIS (projet individualisé d'intégration scolaire), à la charge des enseignants de la voie ordinaire, et le projet éducatif et thérapeutique individualisé, que devaient réaliser les professionnels du secteur médico-éducatif. La création du PIA (projet individualisé d'accompagnement) par le décret et l'arrêté du 2 avril 2009 ne reproduit pas la configuration antérieure puisque le PIA est défini comme la mise en œuvre du PPS par un établissement ou service spécialisé.

Le champ professionnel des acteurs concernés par l'éducation des élèves handicapés se trouve ainsi unifié et structuré par un nouveau *repère*, au sens géométrique du terme, qui le réorganise de manière hiérarchisé autour d'un but commun : la scolarisation. On voit ainsi se dessiner, au-delà des ruptures ségrégatives, la possibilité d'un *continuum scolaire*, au niveau spatial (la classe ordinaire) et temporel (le cursus scolaire), dans lequel peuvent s'inscrire et prendre sens les interventions spécialisées des personnels du secteur médico-social.

Ceux-ci sont invités à adopter, au regard de leurs cadres traditionnels de fonctionnement, structurés autour de *l'enfant objet de soins*, à rééduquer, à protéger, *une visée à repérage externe*, c'est-à-dire à se décentrer de leurs pratiques, comme c'est par exemple le cas pour l'unité d'enseignement (UE). Ce dispositif, que, selon l'arrêté, chaque établissement ou service spécialisé a vocation à créer, est destiné à assurer la continuité du parcours de formation, c'est-à-dire de préparer et de compléter l'enseignement reçu en milieu scolaire ordinaire, pour des « *enfants ou adolescents qui ne peuvent effectuer leur scolarité à temps plein dans une école ou un établissement scolaire.* »¹⁰ Une telle formulation présente *en creux* la scolarité partagée entre milieu ordinaire et milieu spécialisé comme une solution naturelle. Symboliquement, le législateur marque le caractère « *particulier et indissoluble* »¹¹ du lien qui doit être constamment maintenu entre l'unité d'enseignement et le milieu scolaire ordinaire en disposant, d'une part, que, pour l'élève handicapé, son « *établissement*

¹⁰ *Ibidem*, article 14.

¹¹ Circulaire 2006-126 du 17 août 2006, portant « *Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation* »

scolaire de référence le reste (...) sous la forme d'une inscription inactive (...) dans le cas où le PPS rend nécessaire son inscription dans un autre établissement »¹², et, d'autre part, qu'en cas de scolarisation partielle au sein d'un établissement sanitaire ou médico-social, il ne peut être administrativement inscrit (inscription active) que dans un établissement scolaire ordinaire proche de cet établissement spécialisé. La convention de coopération qui sera alors établie entre les deux établissements privilégiera l'accueil en classe ordinaire, en évitant toute « fréquentation occasionnelle ou réduite à quelques heures par semaine (...) (qui) serait contraire à l'idée même du PPS. »¹³

Le fait que le champ de compétence de l'enseignant référent, dont le rôle est de veiller à la continuité et à la cohérence du parcours de formation des élèves handicapés, inclue les établissements spécialisés témoigne de la volonté d'éviter toute solution de continuité entre le traitement des élèves accueillis dans les structures médico-éducatives et les autres : réunie et animée par l'enseignant référent, l'équipe de suivi de la scolarisation, dont la mission est d'assurer le suivi du PPS et de veiller au bon déroulement du parcours scolaire, a droit de cité au sein des établissements spécialisés, où les traditionnelles réunions de synthèse, le plus souvent internes, ne sont plus le seul cadre de référence.

Dans le continuum scolaire, qui est aussi celui des collaborations éducatives, les frontières entre les territoires institutionnels, qui fonctionnent comme des sources de reconnaissance identitaires, semblent destinées à s'effacer progressivement. Ces frontières, ce sont celles qui délimitent la classe spécialisée, *port d'attache* pour l'élève handicapé ou en difficulté, celles qui le séparent du milieu ordinaire, où il tente une *incursion hasardeuse*, et d'où, en cas de problème, il peut à tout moment être rejeté. Ce sont celles qui dissocient la voie ordinaire de scolarisation de la filière spécialisée et génèrent la *précarité* du statut d'*élève en intégration scolaire* ; ce sont celles qui passent entre une culture fondée sur l'enfant, la santé et le soin et une culture fondée sur l'élève, la vie sociale et les apprentissages.

Les premiers « *dispositifs collectifs d'intégration* » que sont les UPI¹⁴ (unités pédagogiques d'intégration), récemment devenues ULIS¹⁵ (unités localisées pour l'inclusion scolaire), spécifient par exemple que les élèves qui y sont scolarisés sont des élèves à part entière de

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ Circulaire 2001-035 du 21 février 2001.

¹⁵ Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010.

l'établissement secondaire et bénéficient de regroupements temporaires (Benoit, 2003b). Avec les ULIS, il est explicitement prévu que leur inscription se fait dans la division¹⁶ correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ainsi la scolarisation de ces élèves est-elle explicitement référée à la classe ordinaire, lieu de diversité, et non plus à un espace spécialisé parallèle, alors même que les représentations et les pratiques réelles restent très en retrait.

Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques

Cadre de l'analyse

Pour mieux comprendre le décalage entre l'intention sous-jacente à la création des *dispositifs pour l'inclusion scolaire* et la réalité des pratiques, on pourrait reprendre la piste de la « *psychanalyse de la connaissance objective* » et des analystes *psychanalytiques* de la connaissance évoquée plus haut¹⁷, qui avait conduit à identifier les obstacles de type « *verbal* » et « *substantialiste* ». Mais pour s'émanciper d'une approche ancrée dans une épistémologie du sujet, indissociable d'une dimension ontogénétique, il est important d'élargir le cadre théorique de l'analyse à la dimension du *discours* (Foucault, 1971, *op.cit.*) en s'intéressant au fonctionnement et à la formation d'un *territoire d'énoncés* de type prescriptif, de façon à mettre en évidence certaines discordances intratextuelles et intertextuelles. On fait ensuite l'hypothèse que ces contradictions, dont la figure du *déni* est l'un des générateurs, font écho, voire servent de référence, au processus d'élaboration par les acteurs de l'inclusion des éléments de leur « *épistémologie pratique* » (Sensevy, 2007).

C'est dans une perspective poststructuraliste que l'on s'attachera ici à analyser en quoi les ruptures de cohérence dans un microsystème discursif de textes prescriptifs concernant l'inclusion se combinent et s'articulent dans un discours apocryphe, susceptible de faire obstacle à la transformation des pratiques *intégratives* et d'entraver la mise en place de formes pédagogiques innovantes en détournant les dispositifs inclusifs de leur finalité déclarée. L'hypothèse est que ce discours de nature subliminale ou souterraine fait écho,

¹⁶ Il faut entendre par là le niveau de classe (6^{ème}, 5^{ème}...), ce qui implique que l'ULIS ne constitue pas une division, c'est-à-dire une *classe*, mais un *dispositif* d'accompagnement.

¹⁷ Cf. p. 22 de ce volume.

voire sert de référence, au processus d'élaboration par les acteurs des éléments de leur « épistémologie personnelle » (Brousseau, 1986), de leur « idéologie épistémologique » (Perrin-Glorian, 1994) ou de leur « épistémologie pratique » (Sensevy, 2007). C'est à Sensevy que l'on doit l'expression d'« *épistémologie pratique du professeur* » : l'épistémologie pratique peut être définie comme une théorie sous-jacente à l'activité de l'enseignant qui naît de la pratique et qui la détermine sur la base de certaines théories qu'il s'est approprié au cours de sa formation et de son expérience (Théry, 2012). Il s'agit d'un système de références implicites relatif à la connaissance qui oriente les processus et les pratiques d'enseignement :

« Lorsqu'un professeur organise l'enseignement, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la signification de l'enseignement » (Sensevy, 2007, p. 33)

L'épistémologie pratique fonctionne « *comme un tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe* » (ibidem, 2006, p. 219) ; au-delà des intentions exprimées ou manifestées « *il existe des déterminants généraux de l'activité du professeur, qui bornent son action par des ensembles de contraintes et de ressources [...]* ». Nous nous posons la question de savoir dans quelle mesure les déterminants généraux de l'activité des enseignants peuvent être infléchis par les défauts de cohérence discursive de textes prescriptifs et constituer ainsi un obstacle à l'évolution des pratiques vers l'accessibilité pédagogique, en contribuant à la distorsion et au détournement des dispositifs inclusifs.

Le noyau du microsystème de textes prescriptifs que nous nous donnons comme corpus d'analyse est constitué par les textes réglementaires relatifs aux quatre principaux dispositifs inclusifs officiellement instaurés par les textes d'application de la loi du 11 février 2005 et qui, de fait, formalisent le contexte de travail et les missions de la plus grande partie des enseignants spécialisés (CAPA-SH¹⁸ et 2CA-SH¹⁹) dans les premier et second degrés : la Clis (classe pour l'inclusion scolaire - 2009), l'Ulis (unité localisée pour l'inclusion scolaire - 2010), l'UE (unité d'enseignement - 2009) et le Pass (pôle pour l'accompagnement à la

¹⁸ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

¹⁹ Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

scolarisation des jeunes sourds - 2010). Le choix de ces textes repose sur des critères précis qui sont au nombre de trois : 1) les *dispositifs* présentés constituent l'ensemble des déclinaisons du cadre générique du « *dispositif adapté* », mentionné à l'article 1 du décret du 30 décembre 2005²⁰, dont le besoin indiqué dans le PPS justifie que l'élève handicapé fréquente un autre établissement scolaire que son établissement « *de référence* » ; 2) le bénéfice de ces dispositifs est expressément subordonné à une décision de la CDAPH²¹, ce qui les distingue des nombreux autres dispositifs de droit commun (dispositifs d'aide à l'école élémentaire, aide personnalisée ou aide spécialisée avec le RASED²² ; dispositifs d'aide et de soutien existant au collège ; dispositifs relais..) qui n'exigent pas une telle décision ; 3) ces dispositifs sont tous explicitement référés à l'*inclusion scolaire* (Clis et Ulis) ou à l'*école inclusive* (Pass), sauf l'UE qui est quant à elle référée à la *scolarisation*, sachant que le décret correspondant²³ indique que dans l'article D 312-55 2^{ème} alinéa du Code de la santé publique « *les mots : "à l'intégration scolaire" sont remplacés par les mots : "à la scolarisation"* ». Le fait que les textes concernant les Egpa ne figurent pas dans le corpus, bien que leur rôle dans le contexte de l'ASH soit indéniable, tient au fait qu'ils sont clairement présentés comme des « *structures d'enseignements adaptés* »²⁴ et non pas comme des dispositifs.

Discordances discursives internes aux textes relatifs aux Clis

- Du dispositif d'intégration...

Dès 2002, la circulaire 2002-113 présentait la Clis comme *un dispositif collectif* (III - 1) :

« Une intégration dans un dispositif collectif, la classe d'intégration scolaire, sera proposée dès lors que les besoins de l'élève sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés [...] »

²⁰ Décret 2005-1752 « *relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap* ».

²¹ Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, instaurée par la loi 2005-102 du 11 février 2005.

²² Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, circulaire 2009-088 du 17 juillet 2009.

²³ Décret 2009-378 du 2 avril 2009 « *relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles* ».

²⁴ Circulaire 2006-139 du 29 août 2006 « *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (Egpa)* »

et comme un *dispositif d'intégration* : « *La Clis constitue dans l'école un dispositif d'intégration* » (III- 3).

L'hétérogénéité des deux notions de *classe* et de *dispositif* (il ne viendrait à l'idée de personne de dire que tel élève est scolarisé dans un *dispositif 6^{ème}* ou un *dispositif Terminale* : on dit qu'il est en 6^{ème} ; qu'il est en Terminale) était assumée par le texte qui s'appuyait sur l'idée de « *classe ouverte* » pour articuler l'une avec l'autre. C'est en tant que la Clis était une classe ouverte qu'elle pouvait être en même temps une *classe* et un *dispositif d'intégration*, c'est-à-dire un groupe-classe noyau à partir duquel devaient être organisés pour chaque élève scolarisé « *des temps d'intégration dans des classes ordinaires, autant que ses moyens le lui permettent* » (III - 3).

A cet égard, on relèvera l'ambiguïté du terme *intégration* dans le sigle Clis : celle-ci est-elle une classe d'intégration en tant que dispositif où l'on *intègre* un élève, ou parce qu'elle est une plate-forme de départ pour des *intégrations* en classe ordinaire au sein de l'école. La première *intégration* (dite collective) dans un groupe-classe réservé à des élèves handicapés et identifié en référence à un trouble - « *CLIS 1 : [...] enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement...* » (III.2) - apparaissant comme le contraire de la seconde (dite individuelle), qui consiste précisément à défaire la première. Cette situation paradoxale résultait de la coexistence, au sein du système éducatif, de deux filières, l'une ordinaire, l'autre spécialisée, qui conduisait à fonder le fonctionnement intégratif sur le passage pour les élèves concernés de l'une à l'autre voie (Benoit, 2012a, p. 68).

- au dispositif inclusif

En juillet 2009, lorsque paraît la circulaire instaurant les *classes pour l'inclusion scolaire* (Clis) en lieu et place des *classes d'intégration scolaire* (Clis), la loi de 2005 a mis en place un nouveau paradigme, celui de la scolarisation / inclusion en remplacement de celui de l'intégration. La nouvelle philosophie inclusive peut se résumer en deux points :

- L'établissement de référence pour la scolarisation de tout élève est toujours

l'établissement ordinaire le plus proche de son domicile (décret du 30.12.2005) ;

- Les « *dispositifs adaptés* » évoqués à l'article 1 du même décret du 30 décembre 2005 « *relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap* » ont vocation à accompagner et à faciliter cette scolarisation et non pas à prendre la forme de classes spécifiques constituant une filière parallèle, à partir de laquelle il faudrait redoubler le processus d'intégration : après avoir intégré d'abord l'élève concerné dans la classe / dispositif, on déclencherait secondairement des intégrations dans une ou plusieurs classes ordinaires.

Le titre 1 du nouveau texte du 17 juillet 2009 sur les classes pour l'inclusion scolaire reprend cette idée en définissant la Clis comme : « *un dispositif de scolarisation installé dans une école élémentaire ou maternelle* ». C'est également de la même manière qu'est explicité par l'arrêté du 2 avril 2009 le rôle du dispositif pédagogique de l'Unité d'enseignement (UE) qui est de s'appuyer « *sur les enseignements que ces élèves reçoivent dans leur établissement scolaire de référence ou dans l'établissement scolaire dans lequel ils sont scolarisés* » afin de permettre à chaque élève « *de réaliser, en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires, les objectifs d'apprentissage* » (Article 2a). Il s'agit bien là de la description d'un dispositif à repérage externe (Benoit, 2012a, p. 69), ou hétéroréférentiel, dont la visée est centrée sur l'inclusion des élèves concernés dans des classes et établissements scolaires ordinaires et non plus sur un projet pédagogique intrinsèque, comme c'est le cas d'une classe constituée comme telle dont le fonctionnement est institutionnellement autoréférentiel (projet de classe, maître de la classe, etc.)

C'est néanmoins une approche très différente, celle de la *classe*, qui est développée à la fin du titre 1 et au titre 2 de ce même texte sur les classes pour l'inclusion scolaire :

- La Clis est une classe placée sous la « *responsabilité* » d'un maître : « *l'enseignant de la classe* ».
- « *La Clis est une classe à part entière de l'école...* »
- « *La Clis est prise en compte, au même titre que les autres classes de l'école...* »

A partir de cette classe, les élèves pourront « *fréquenter autant que possible une classe ordinaire* » (titre 4), c'est-à-dire passer d'une classe spécifique à une classe ordinaire pour

une durée limitée, ce qui correspond très exactement au paradigme intégratif, dans le cadre des échanges entre les filières caractéristiques du dualisme éducatif (Benoit, 2003.p. 82). Le texte précise que les enseignants de l'école doivent s'attendre à recevoir des élèves en intégration, qui restent donc étrangers à leur classe. Où est la plus-value de l'inclusion, qui est pourtant affichée dans l'intitulé même du dispositif ? Et en quoi s'agit-il d'un dispositif ?

- Eléments induits en termes d'épistémologie pratique

1) Les termes *inclusion* et *intégration* renvoient aux mêmes pratiques consistant à organiser dans un groupe classe d'élèves handicapés des temps limités de scolarisation dans une classe ordinaire.

L'équivalence des termes *inclusion* et *intégration* se trouve implicitement établie pour les enseignants comme pour tous les autres acteurs du système éducatif. L'évolution du lexique professionnel peut être par conséquent indexé à un effet de mode, voire à une harmonisation et à une euphémisation *politiquement correctes*, liées à la mondialisation des fonctionnements éducatifs.

2) Les temps passés par un élève handicapé en dehors de sa Clis sont appelés des *temps d'inclusion* (et non plus des *temps d'intégration*) et l'élève concerné sera désigné dans les échanges entre enseignants comme un *élève en inclusion* (et non plus *élève en intégration*)

Or les notions d'intégration et d'inclusion ne se situent pas au même niveau et l'expression *temps d'inclusion* tend à gommer ce décalage conceptuel. L'intégration renvoie à un ensemble de pratiques circonscrites dans un *hic et nunc* professionnel, tandis que la scolarisation en milieu ordinaire ne représente pas au titre de l'inclusion « *une fin en soi* » (Armstrong F., Armstrong D., Barton L., 2000) et ne prend tout son sens qu'à partir du moment où elle embrasse à la fois toutes les phases du parcours de vie et tous les systèmes sociaux et culturels qui pourront avoir sur lui un impact direct ou indirect.

3) Le projet de clis est premier : il fédère les activités et donne son identité et son dynamisme au groupe d'élèves ; les temps d'inclusion sont programmés en second lieu.

L'intitulé du *dispositif* (« classe pour l'inclusion scolaire ») présente l'inclusion comme objectif premier et fondateur, mais la visée du fonctionnement de la Clis reste très ambiguë : d'un côté « *Le projet de la CLIS est élaboré et mis en œuvre par l'enseignant qui y est affecté* » et « *tous les élèves de la CLIS reçoivent un enseignement adapté de la part de l'enseignant de la CLIS* », ce qui laisse entendre que l'organisation pédagogique autoréférencée du groupe classe est prioritaire ; de l'autre, ce projet de Clis doit être conçu « *en articulant entre eux les objectifs visés par les projets personnalisés de scolarisation des élèves concernés* » dont la mise en œuvre peut les conduire « *à fréquenter, autant que possible une classe ordinaire* ». Il y a là une logique du « *même si* » qui renverse l'ordre des injonctions et peut produire des situations de dilemme professionnel susceptibles de mettre en difficulté face à l'inspection pédagogique un enseignant qui privilégierait l'inclusion par rapport au projet de classe.

4) Les inclusions devront être préparées en fonction des capacités d'adaptation des élèves concernés, donc de leur intégrabilité. Il faut donc établir des critères (comportementaux ou scolaires : pouvoir parler, savoir écrire...) et tenir compte du niveau de tolérance de l'enseignant ordinaire.

Le discours idéologique de la *capacité*, parfois désigné sous le nom d'*ableisme* par transposition du terme anglais *ableism*, a été identifié et analysé par les chercheurs dans le domaine des Activités physiques adaptées (APA). Pour Lisette Burrows, la vision poststructuraliste soulève la question de l'origine et de la finalité des *normes* : « *elle fait aussi réfléchir sur notre propension à maintenir des hiérarchies fondées sur les capacités dans le domaine de l'éducation et dans la vie en général* » (Burrows, 2012, p. 14). La centration sur les capacités est symétrique d'une approche par les *incapacités*, qui conduit à une focalisation sur les dysfonctionnements personnels de l'élève plutôt que sur l'accessibilisation de la situation d'apprentissage (Benoit, 2008, p. 100). Tandis que l'intégrabilité, la scolarisabilité sont mesurées l'une et l'autre à l'aune des capacités personnelles et reposent donc sur les épaules de l'élève concerné et de son entourage (Plaisance, 2009), l'accessibilité est au contraire de la responsabilité des acteurs du système éducatif dont le rôle est de transformer les cadres et les modalités d'enseignement de façon

qu'ils puissent répondre de manière adaptée aux besoins de la diversité des apprenants. Car l'éducation inclusive ne vise pas à satisfaire les besoins d'une minorité *vulnérable* dans des situations ordinaires mais se réalise par la transformation en profondeur du fonctionnement des écoles ordinaires pour les rendre accessibles, de manière permanente et non pas seulement temporaire, à tous les élèves (D'Alessio 2008, p. 45 ; Ainscow, 1997, p. 5).

5) Les enseignants ordinaires de l'école sont légalement tenus d'accepter de scolariser un élève handicapé, mais il vaut mieux négocier les temps d'inclusion pour éviter les conflits.

On assiste ici à la construction d'un positionnement professionnel du maître responsable de Clis que l'on peut caractériser par un « *modèle* » ou une « *figure* » (Jeanne, 2007, p. 92), qui se trouve au fondement de la logique de l'action, celle de l'*ambassadeur du handicap*, cherchant à faire valoir les droits de ses ressortissants au regard des autorités administratives du pays étranger dans lequel ils souhaitent séjourner temporairement. Cela renvoie à la double isomorphie du statut d'*élève en intégration* à celui du travailleur précaire et de l'étranger²⁵.

6) Les temps d'inclusion peuvent constituer un danger de souffrance pour l'élève fragile tandis que la Clis est un cocon rassurant et propice au développement dans le respect de la différence.

A la figure de l'*ambassadeur*, qui apparaît quand il s'agit des relations avec les autres enseignants de l'établissement, se combine chez le maître de la Clis celle de la *mère protectrice*, au regard de l'encadrement des élèves qui lui sont confiés. Ce désir de protection « *est soutenu par des attitudes maternantes que pourraient traduire les mots utilisés pour désigner les élèves : « mes petits », « mon gamin », « mon petit bouchon ».* À ce titre, la salle de classe spécialisée « *est conçue comme un espace sûr et douillet, un lieu d'apaisement.* » (Ployé, 2013)

²⁵ Cf. p. 29 de ce volume.

Discordances discursives intertextuelles : Clis, Upi, Ulis...

- Evolution imbriquée des Clis et des Ulis

En 1995, puis en 2001, les textes définissant les Upi (unités pédagogiques d'intégration) introduisent une nouvelle notion, celle de dispositif collectif de scolarisation :

« Il convient d'être particulièrement attentif à ce que ces unités ne constituent pas une « filière », mais bien un dispositif ouvert sur l'établissement scolaire, même lorsqu'il s'avère opportun de prévoir, pour certaines activités le regroupement des élèves concernés » (circulaire 2001-035 du 21 février 2001)

Ce dispositif n'est jamais désigné sous le nom de *classe* : le principe du regroupement impliquant que les classes de référence des élèves concernés sont les classes ordinaires. L'intention du texte est clairement de créer dans le second degré un dispositif hétéroréférentiel qui ne soit pas comparable à une classe constituée, telle que la Clis (classe d'intégration scolaire) a été définie par la circulaire princeps du 18 novembre 1991.

C'est dans un texte paru dix ans plus tôt, le 9 avril 1990, dont l'objet était de créer les RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) qu'apparaît pour la première fois la modalité de fonctionnement scolaire consistant à *regrouper* temporairement des élèves pour des actions de soutien, sans que ceux-ci ne cessent d'être inscrits dans leur classe d'origine :

« Les aides spécialisées à dominante « pédagogique » peuvent être organisées [...] par l'organisation de regroupements d'adaptation rassemblant de manière temporaire des élèves en difficulté qui continuent à fréquenter la classe ordinaire dans laquelle ils demeurent régulièrement inscrits. » (Circulaire 90-082 du 9 avril 1990, 2.1., abrogée remplacée par la [circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002](#)).

Cette modalité du regroupement d'adaptation sera par la suite transposée dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés pour fonder les Upi (en 1995, puis en 2001), ensuite les Ulis (en 2010), et confirmée pour les RASED en 2002 (circulaire n° 2002-113, II.4).

En 2002, un souci d'harmonisation conduit le ministère de l'Éducation nationale à redéfinir le fonctionnement des Clis dans le cadre de la partie III de la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002, que nous avons analysée plus haut. Sous l'influence de l'Upi, La Clis connaît ainsi une

hybridation, elle devient un objet composite, mi-classe, mi-dispositif, une « *classe ouverte* », qui fait écho au « *dispositif ouvert* » que constitue l'Upi.

En 2010, la création des Ulis (unités localisées pour l'inclusion scolaire), qui se substituent aux Upi, apparaît comme l'aboutissement de la logique du dispositif hétéroréférencé, puisque le texte de la circulaire 2010-088 du 18 juin 2010 indique très clairement que les élèves concernés sont inscrits dans les divisions du collège (c'est-à-dire en 6^{ème}, en 4^{ème}, etc.) et bénéficient de l'aide nécessaire à leur scolarisation par le biais du dispositif.

Mais cette évolution remarquable des conditions de scolarisation des élèves handicapés dans le second degré a été précédée, à peine un an plus tôt, par la circulaire du 17 juillet 2009 sur les Clis, dont on a vu qu'elle fait retour au paradigme intégratif et vide ainsi de sa cohérence le principe du dispositif en l'assignant à un fonctionnement de filière autoréférencée dans lequel la classe spécifique est le point de départ obligé des « *inclusions individuelles* ».

L'hésitation des discours prescriptifs, qui se présente comme une forme d'hybridation intertextuelle, comparable à l'hybridation intratextuelle, est à la source d'un discours apocryphe et souterrain (au sens où les juristes commencent à travailler sur le concept de « droit souterrain ») qui est susceptible de nourrir l'épistémologie pratique des enseignants et des personnels d'encadrement (qui sont pratiquement tous d'anciens enseignants). Cette discordance intertextuelle s'observe de surcroît entre des textes relatifs au second degré (inclusifs) et des textes relatifs au premier degré (traditionnellement intégratifs), alors même que c'est majoritairement à des enseignants spécialisés du premier degré, plus nombreux, auxquels on demandera, au titre de coordonnateur d'Upi, puis d'Ulis de mettre en œuvre les dispositifs inclusifs innovants du second.

- Éléments induits en termes d'épistémologie pratique

1) L'Ulis, comme l'Upi, fonctionne approximativement comme une Clis de collège : des *temps d'inclusion* sont organisés dans les classes ordinaires en fonction des possibilités des élèves.

Parce que les principaux des collèges ont été amenés à affecter, au moment de sa création, un local au dispositif Upi ou Ulis, un glissement sémantique s'est produit de la notion de classe (en tant que salle) à la notion de classe (en tant que groupe d'élève constitué). Ainsi le visiteur est-il souvent convié à visiter la *classe Upi* ou la *classe Ulis*. Il est à cet égard significatif que le terme « ulyssiens » se soit spontanément développé pour désigner les élèves bénéficiant de ce dispositif. Si valorisant culturellement puisse-t-elle paraître au premier abord, cette appellation n'en renvoie pas moins à l'errance maritime d'un groupe d'hommes en quête de leur terre d'origine et abordant sans cesse des contrées étrangères comme autant d'étapes temporaires au cours de leur interminable voyage.

2) Le niveau des apprentissages au collège est souvent en grand décalage avec les compétences acquises par les élèves handicapés de l'Ulis. Les disciplines académiques ne sont pas les plus propices à l'inclusion et il vaut mieux préférer l'EPS, les arts plastiques et la musique.

Les notions d'intégration et d'inclusion ne se situant pas, comme on l'a dit, au même niveau conceptuel, la première peut être sélective dans le temps, l'espace et l'esprit, puisqu'elle se satisfait, en tant que modalité pratique d'éducation, de sa mise en œuvre concrète dans un cadre spatio-temporel et disciplinaire déterminé. Parce que son enjeu est le *devenir* de l'élève et non pas seulement l'élève lui-même, la seconde s'attache à identifier et à éliminer les barrières et les ruptures de tous ordres susceptibles de fragmenter l'unité du projet de formation :

« Placer le devenir de la personne au centre incite à inclure dans la définition et le suivi du projet les facteurs source de ruptures durant la scolarisation des élèves à BEP et les moyens, si possible, de les prévenir, ces facteurs étant partie prenante du processus de production du handicap tant ils vulnérabilisent les individus. »
(Ebersold, 2012, p. 61)

3) L'enseignant responsable de l'Ulis est un spécialiste du handicap, il connaît bien les troubles des élèves de son groupe et son expertise est indispensable aux professeurs disciplinaires qui ne peuvent rien sans lui.

Considérer que « *ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide mais la nature des besoins de l'élève* »²⁶ conduirait cependant à mettre à distance la recherche étiologique du trouble, c'est à dire de la cause médicale des difficultés qui sont observées. C'est en tant qu'il serait déterminant pour l'action pédagogique et éducative que le diagnostic est à relativiser : une telle démarche met en avant, de manière pragmatique, l'observation de l'enfant *en situation d'apprentissage* par l'enseignant de la classe et non pas seulement par l'enseignant *spécialisé* ou le professionnel *de santé*.

4) les inclusions individuelles dans les classes ordinaires doivent rester strictement sous contrôle et nécessairement limitées au risque de devenir *sauvages* et de faire souffrir ensemble professeurs et élèves handicapés

Pour Alexandre Ployé, ce type de collaboration entre les enseignants du collège et le coordonnateur de l'Ulis « *aboutit néanmoins à une certaine restriction, quantitative et qualitative, des projets d'inclusion [...] chacun peut préserver son identité ; le partage des cultures demeure limité et le choc de la transformation du collège par le projet inclusif s'en trouve atténué* » (Ployé, 2013). Cette restriction s'explique par le fait que l'acteur spécialisé se représente son domaine de compétence comme un territoire qui s'arrêterait là où commence celui de ses collègues du milieu ordinaire. Pour la surmonter, il lui faut intégrer l'idée que ces deux domaines se recouvrent et se superposent. Dès lors, ses fonctions ne relèvent plus du registre de la substitution (paradigmatique), mais de celui de la combinaison (syntagmatique), et de l'articulation des compétences dans la dynamique d'un réseau de ressources²⁷.

5) En lycée particulièrement, des critères de niveau scolaire doivent être fixés sur la base des référentiels de compétences du CAP. Les élèves ne satisfaisant pas à ces critères relèvent des IMPro.

²⁶ Référentiel de compétences pour les formations aux CAPA-SH et 2CA-SH donné par la circulaire du 10 février 2004, annexe 1 I.

²⁷ Cf. p. 32 de ce volume.

Réintroduire le principe d'une sélection sur la base de la maîtrise de compétences scolaires à l'entrée d'un dispositif visant l'adaptation des enseignements de l'enseignement secondaire consiste à revenir à des pratiques intégratives, liées à la sélection et à la filiarisation²⁸ et fondées sur la capacité de l'élève à répondre aux exigences de l'école, tandis que la perspective inclusive conduit à s'engager dans la mise en accessibilité des situations d'apprentissage scolaire. La circulaire du 18 juin 2010 sur la mise en place des Ulis se trouve à ce titre en discordance intertextuelle avec les textes de 2009 concernant le « socle commun de connaissances et de compétences »²⁹.

- La figure du *même si*, avatar de celle du *déni*

L'un des principes générateurs d'hybridation intra et intertextuelle des discours est la *figure* du « *même si* », avatar de celle e du *déni*, qui fera l'objet d'une étude dans la suite.

Il est clair que les textes prescriptifs ne recouvrent pas la réalité sociale des pratiques qu'ils sont censés encadrer et que l'évolution des comportements professionnels dépend d'une pluralité de facteurs, parmi lesquels les conditions de la formation jouent un rôle déterminant. Mais l'opposition que l'on allègue souvent entre ces prescriptions et la *réalité du terrain*, dont les acteurs seraient imperméables aux nouvelles orientations, est sans doute trompeuse et mérite d'être repensée à la lumière de l'incidence des discordances des discours injonctifs en termes d'élaboration de l'« *épistémologie pratique* » et d'inhibition de l'innovation inclusive.

Les soubassements discursifs des pratiques pédagogiques et institutionnelles

Les discours de pathologisation du social : une forme de cécité sociale

Historiquement, l'une des premières séries de discours est celle de la pathologisation des difficultés sociales. Elle a été très largement documentée, à partir de 1990 par les travaux de Jacqueline Gateaux. Elle a montré comment, au début des années 1960, le discours savant sur la *débilité légère* s'est développé comme une construction idéologique répondant à un problème social :

²⁸ Cf. p. 25 de ce volume.

²⁹ B.O. [n° 40 du 29 octobre 2009](#).

le masque psychologique d'une réalité sociologique : la résistance ou la non adhésion aux normes culturelles de l'école.

Ainsi l'invention de cette catégorie nosographique (abandonnée en 1989) a-t-elle permis de justifier la marginalisation des enfants issus de milieux populaires dans des classes spéciales (perfectionnement dans le premier degré, section d'éducation spécialisée dans le second), voire dans la filière médico-éducative.

L'approche psychopathologique de l'échec scolaire est utilisée comme caution médicale aux pratiques de marginalisation par une école frappée de *cécité sociale* à l'égard des inégalités (Bourdieu). Dans ce domaine, c'est une logique de type nosographique qui prévaut et qui se met au service d'un système qui produit nécessairement des laissés-pour-compte, vis-à-vis desquels l'échelle « *sociométrique* » (Gateaux, 2003) se révèle efficace.

parce que ce dispositif répond aux mécanismes de distanciation sociale consécutifs à la démocratisation de l'enseignement et contribue à résoudre les problèmes d'une société productiviste en pleine expansion. (Gateaux, 2005, p. 43) ; Pinell, 1995).

Jusqu'au début des années 1990, se sont ainsi trouvés réunis, dans un continuum de débiles, les élèves issus de l'immigration et appartenant aux milieux les plus faibles économiquement (personnels de service, manœuvres), tous naufragés de l'échec scolaire (catégorie qui se développe au début des années 1970).

En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) procède, avec l'adoption de la Classification internationale du handicap (CIH), à un remaniement significatif des frontières traditionnelles de la déficience intellectuelle. Dans le cadre des *déficiences de l'intelligence*, la dénomination du *retard mental* remplace celle de la *déficience intellectuelle* ; l'échelle des *insuffisances* en référence au QI subsiste, mais les limites correspondant aux différents degrés de ce retard (profond, sévère, modéré ou léger) sont rééchelonnées à partir d'une nouvelle approche de ce que l'on nommait *débilité légère*. Cette évolution n'est prise en compte qu'au début de l'année 1989³⁰. A compter de cette date, l'ensemble des élèves dont le QI est compris entre 70 et 80/90, qui étaient auparavant étiquetés *débiles légers* et orientés vers des filières spéciales, ne sont plus considérés comme déficients. La

³⁰ Arrêté du 9 janvier 1989, portant « *nouvelle nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages* ».

composante de construction historique et sociale de la notion de normalité apparaît ici de manière évidente.

On aurait pu penser qu'une telle réforme, en disqualifiant le discours psychologique justificatif, allait briser le cycle de la filiarisation dans des structures séparées d'élèves en difficulté scolaire issus de milieux populaires. En fait, dans nombre de départements, on se contente dans les années 1990 de changer la dénomination de la classe de perfectionnement en Classe d'intégration scolaire (Clis) sans en modifier le recrutement. Dans le second degré la poursuite de la ségrégation des jeunes issus des milieux les plus défavorisés dans les Segpa des collèges s'appuie sur un discours substitutif, celui de la *grande difficulté scolaire* : à la pathologisation du problème succède la *gradation* scolaire de l'écart. Aujourd'hui encore, les inégalités sociales apparaissent de manière criante lorsqu'on compare les populations d'élèves de Segpa à celles des classes ordinaires de collège.

Les discours médicaux de remédiation du trouble : une forme de cécité didactique

Dans la continuité du discours de pathologisation du social, s'est développé un discours médical de remédiation du trouble, qui postule que les difficultés d'apprentissage sont d'origine neurobiologique et découlent, dans une logique *substantialiste*, d'un trouble constitutionnel ou d'un dysfonctionnement primaire (par exemple les troubles *Dys*).

Ce type d'approche de type tautologique consistant à dire d'un élève qui manifeste de la lassitude dans ses apprentissages qu'il serait fatigable, voire atteint d'un syndrome de fatigue chronique³¹ (SFC) ou d'un déficit attentionnel moteur et/ou perceptif³² (DAMP), détourne l'attention de ce que Gérard Vergnaud appelle

l'analyse de l'activité, dans ses relations avec la structure des situations offertes et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place cette activité. (Vergnaud, 2004, p. 8).

³¹ Ce syndrome a été identifié dans les pays anglo-saxons au milieu des années 1980. L'Organisation mondiale de la santé le considère comme une maladie neurologique.

³² Ou ADD/ADHD (*Attention deficit hyperactivity disorder*). Diagnostic souvent posé dans le contexte suédois (Claes Nilholm et Christer Hakanson, 2003).

En privilégiant la focalisation sur les difficultés, voire les dysfonctionnements personnels de l'apprenant, il occulte les obstacles qui procèdent de la situation d'apprentissage, du *contrat didactique* (Roiné, 2011, p. 79) et du « *contrat social d'aides* » (Pelgrims, 2009, p 139).

C'est cette même approche que l'on retrouve communément dans le champ de la dyslexie et plus généralement dans celui des troubles spécifiques du langage oral et écrit (TSL). La circulaire du 31 janvier 2002³³ commence en effet par reconnaître l'existence d'une déficience liée à un dysfonctionnement primaire du système neurologique central³⁴ (c'est à dire d'origine congénitale, et donc sans aucun lien ni avec l'environnement social et scolaire, ni avec une déficience mentale, sensorielle ou motrice, ni avec des perturbations acquises avant ou peu après la naissance ou des traumatismes postérieurs) avant d'aborder la question des parcours scolaires et des modalités de prise en charge. On se situe clairement dans une perspective où la réponse aux besoins éducatifs particuliers est subordonnée à la pose d'un diagnostic :

La qualité du repérage, du dépistage et du diagnostic (...) constitue une étape essentielle et déterminante pour définir les meilleures conditions d'une prise en charge individualisée.

Il ne s'agit pas ici de juger de la possibilité ou de la pertinence de diagnostics médicaux différentiels dans le domaine de la difficulté scolaire, mais simplement de resituer les rôles respectifs des deux discours psychopathologique (à dominante nosographique) et psychopédagogique (à dominante situationnelle). Selon que l'on adopte l'une ou l'autre perspective, la conception de l'action pédagogique s'infléchit en effet dans un sens ou dans un autre. Ainsi dans le premier cas sera-t-on conduit à considérer les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves comme les causes des difficultés d'apprentissage, tandis que dans l'autre on y verra plutôt les conséquences. Le choix entre ces deux options est déterminant pour les pratiques : si l'on considère que le trouble, la déficience ou le dysfonctionnement sont *primaires*, on s'orientera inévitablement vers des actions *réparatrices* du trouble – réel ou supposé – attribué à l'élève, vers des réponses conçues en

³³ Circulaire n° 2002-024, portant *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit.*

³⁴ Le National Joint Committee On Learning Disabilities définit la dyslexie comme *un trouble intrinsèque à l'individu et présumé secondaire à un dysfonctionnement du système nerveux central* « Learning disabilities : issues of definition », *Journal of Learning Disabilities*, n°20, 1987, p.107-108.)

termes de *remédiation* mises en œuvre dans un environnement médicalisé et spécialisé ; si, au contraire, on refuse de postuler systématiquement un trouble ou une déficience pour expliquer une difficulté, c'est-à-dire un obstacle, alors on choisira plutôt d'aménager et d'adapter, si possible de manière préventive, l'environnement scolaire et pédagogique ordinaire. Ce faisant, on sera amené à rechercher les moyens pédagogiques de réduire les inégalités scolaires, tandis que, dans l'autre perspective, on prend le risque de les médicaliser, voire de les aggraver par des pratiques ségrégatives.

L'effet d'un discours catalyseur : rencontre des discours inclusifs et des discours médicaux

Que l'on se réfère à la définition de Rutherford (2012) ou de Slee (2006), l'inclusion se réalise lorsque « *tout le monde a sa place* », lorsque « *tout le monde est là* » :

'Who's in? Who's out? and How come?'

S'appuyant sur les travaux d'Armstrong F. et Barton L., D'Alessio (2008, p. 36), considère l'inclusion « *comme un processus de transformation des systèmes éducatifs et des cultures qui permet à tous les élèves de participer entièrement et équitablement au processus d'apprentissage dans les classes ordinaires* ».

Elle indique également que

le développement de l'éducation inclusive entraîne une déconstruction des notions actuelles de scolarisation, d'apprentissage et d'éducation afin d'établir les pré-conditions de l'apprentissage de tous. (p. 44)

Ce discours général de l'inclusion comme processus d'accessibilité universelle est lui-même sous-tendu par des discours antagoniques comme

- le discours universaliste fondé sur les droits ;
- le discours de type éthique sur la reconnaissance, le respect et la prise en compte de la *différence*.

dont l'approche d'éthique appliquée (Goodwin, 2012 ; Beauchamp, 2003 ; Bergum et Dossetor, 2005) tente de faire la synthèse en proposant deux approches différentes mais complémentaires : l'une descendante, l'autre ascendante.

Le discours catalyseur de la rencontre entre discours de type médical et discours inclusifs est le *discours institutionnel injonctif de collaboration* qui s'impose à tous les acteurs et selon lequel la réussite du processus d'inclusion est subordonnée au développement d'une collaboration efficace entre l'école et les ressources externes de toutes sortes – principalement médico-sociales, médicales et familiales – gravitant autour d'elle. En France, par exemple, le décret 2009-378 du 2 avril 2009 érige la « *coopération entre le secteur médico-social et les établissements scolaires* » en exigence institutionnelle.

La littérature a d'ores et déjà abondamment documenté en France les problématiques de partenariat entre les services spécialisés et l'école ordinaire (Chauvière & Plaisance 2000, 2008 ; Gardou & Jeanne, 2008 ; Ebersold, 2012 ; Horvais, 2009, 2012 ; Amaré & Martin Noureux ; Benoit, 2012,).

Le choix de la scolarisation de *tous* les élèves, dans leur diversité, dans les classes ordinaires s'appuie sur un discours dominant du *besoin éducatif particulier* (Warnock, 1976), auquel il s'agit de répondre de manière *adaptée*. L'Agence européenne (*European Agency for Development in Special Needs Education*) en est à la fois le promoteur (dès 1996) et le principal vecteur.

Mais l'installation, dans le champ des pratiques pédagogiques et éducatives et dans celui des sciences de l'éducation, du concept de trouble et des catégorisations nosographiques correspondantes, portés par le discours médical dominant de remédiation, a conduit à *croiser* la notion du trouble et celle de *besoins éducatifs particuliers*. Du choc de ces deux noyaux de discours, il est résulté une *fission* du concept de *besoins*, qui dès lors se trouvent fréquemment conçus comme intrinsèques à l'élève concerné, puisqu'ils équivaldraient à *la compensation de la répercussion de son trouble, c'est-à-dire à son envers positif*. La logique du trouble renforce ainsi l'idée que la connaissance du *diagnostic* et des invariants qui le caractérisent aurait vocation à déterminer à la fois la nature des besoins et le choix de l'aide adaptée.

On voit en même temps apparaître un nouveau discours, minoritaire, du *besoin* qui s'émancipe progressivement de la logique médicale et qui tente de se décentrer de la réponse compensatoire. Il s'appuie à la fois sur le fait que le pathologique et le normal ont beaucoup de traits en commun et que les compétences qui font défaut à un sujet sont toujours fortement liées à des registres particuliers de l'activité et de l'expérience

(Vergnaud, 2004, p.9) et beaucoup moins à ce que l'on peut savoir de la nature du trouble ou des caractéristiques individuelles de la personne. Le rôle de l'enseignant est alors de veiller *en situation* à l'*accessibilité* des apprentissages en recherchant les médiations pédagogiques et didactiques correspondant aux obstacles rencontrés par les apprenants et non pas d'intervenir sur leur fonctionnement physiologique, comme c'est le cas en rééducation.

De nouvelles articulations conceptuelles

Les dissonances résultant du choc des différents discours, de leurs relations antagoniques et de leurs points communs, produisent un brassage et une confusion des concepts de référence dans lequel on se propose de faire émerger des modèles de pensée identifiables à travers trois couples de notions adverses correspondant à des oppositions structurantes :

- différence et singularité
- déficience et fonctionnement
- trouble et besoin

Différence vs singularité

La première opposition est celle qui confronte le modèle de pensée fondé sur la *différence* au modèle de pensée fondé sur la *singularité*. C'est parce que l'on a considéré très longtemps les enfants et adolescents handicapés comme radicalement différents, absolument différents, que l'on avait organisé pour eux une éducation séparée dans des lieux de soins, dans des lieux de réparation, où l'éducation, et *a fortiori* la scolarisation, venaient en second lieu, quand l'enfant allait mieux et que l'on décidait que son état de santé les rendait possibles.

On est aujourd'hui en mesure de penser les singularités individuelles en termes de *continuum* de diversité plutôt qu'en termes de différences et de ruptures :

S'ils nous apparaissent radicalement singuliers, il n'existe toutefois aucune différence de nature fondamentale entre eux, privés d'entendre ou de voir, et les autres. Et cela reste vrai, même en cas de déficiences plus sévères. [...] Il n'y a pas, d'un côté, leur

singularité extraordinaire et, de l'autre, la singularité ordinaire. Les frontières sont brouillées. Nous sommes tous, handicapés ou non, singuliers pluriels. Tous « singulièrement pluriels et pluriellement singuliers » (Gardou, 2009b, p.11-12).

Pour envisager la scolarisation en milieu ordinaire, il faut accepter l'idée de prendre en compte, non plus la différence, mais la singularité de chaque enfant. Il faut prendre conscience que l'appartenance à une même catégorie diagnostique ne garantit nullement que les enfants présentent des besoins éducatifs identiques ; il faut admettre que la séparation du groupe de pairs, consécutive à l'éducation séparée en milieu spécialisé, peut limiter les interactions. Or les fondements médico-sociaux de l'éducation spéciale conduisent à privilégier des objectifs thérapeutiques, les apprentissages n'intervenant que secondairement. Il en résulte un effet de médicalisation et de filiarisation, peu propice, à terme, à l'acquisition des compétences scolaires et à la formation professionnelle, indispensables à l'intégration sociale.

Le renversement de perspective qui voit la classe ordinaire, lieu de diversité, devenir la référence, en lieu et place de la classe spéciale, adossée à la catégorie, renvoie aussi bien les enseignants ordinaires que les personnels spécialisés à un nécessaire remaniement de leurs conceptions. Les premiers, encore imprégnés des modèles pédagogiques traditionnels qui postulent la conformité à un idéal d'élève performant intellectuellement, voire en bonne santé, ressentent la scolarisation des jeunes handicapés en milieu ordinaire comme une injonction irréaliste, impossible à appliquer concrètement (Chauvière et Plaisance 2008, p.38). Les seconds, en retour, véhiculent parfois une vision ambivalente des contraintes liées à l'« obligation scolaire » ; leur perception de la scolarisation prend la forme soit d'une action complémentaire aux soins, accessoire mais bénéfique, soit d'un danger de mise en souffrance pour des enfants déjà suffisamment fragilisés par leur trouble. L'Ecole apparaît alors à ces professionnels spécialisés comme, « *au choix, la cerise sur le gâteau, la mouche du coche ou le loup dans la bergerie* » (Horvais 2009, p 203).

C'est la reconnaissance du *droit à la singularité* (Benoit 2008, p. 102), en définitive, qu'affirme la loi du 11 février 2005, par le droit pour tout élève d'être inscrit dans l'école de son quartier - celle qu'il aurait fréquenté s'il n'avait pas été handicapé. Les enjeux de ce droit ne concernent pas seulement les enfants en situation de handicap, mais tous les élèves, car ils touchent en effet à un élément fondateur la culture professionnelle enseignante : la gestion de

l'hétérogénéité des élèves qui renvoie, on l'a dit, au niveau de différence tolérable, c'est-à-dire à l'ampleur des écarts à la norme. La notion d'hétérogénéité des élèves se réfère aussi au *niveau scolaire* et l'on a vu cette question du niveau revenir de façon récurrente au coeur des problèmes qui tendent à verrouiller les parcours de scolarisation des jeunes en situation de difficulté scolaire : « *il/elle n'a pas pu continuer, il/elle n'avait pas le niveau* ». Au delà de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, la reconnaissance de *l'hétérogénéité des compétences* permet de sortir du carcan de la différence et de la norme et de donner du sens à l'approche par la diversité. Cela signifie que chaque enfant, chaque élève, présente un profil de compétences singulier qui peut être *plus ou moins hétérogène* et que c'est cette hétérogénéité constitue le *chantier* de sa singularité. Il s'agit donc d'aller au delà de l'hétérogénéité des élèves, qui renvoie d'une certaine façon à la différence, pour reconnaître l'hétérogénéité des compétences, qui, elle, renvoie à la singularité et à la diversité. Lorsque l'on examine, par exemple, des profils individuels d'enfants avec troubles envahissant du développement et que l'on découvre une observation comme celle-ci : « *une excellente mémoire, il veut réussir très vite, il a du mal à revenir sur ses erreurs* » - on est frappé par le fait que ces caractéristiques, ici celles d'un jeune autiste, se rencontrent bien souvent chez des enfants ordinaires. L'existence de ces besoins communs à l'ensemble des enfants est ce qui fonde la possibilité d'un parcours de scolarisation de tous dans la voie ordinaire. Il reste que la mise en œuvre de réponses scolaires adaptées à la singularité des besoins particuliers de chacun d'entre eux en est la condition indispensable. Et que les pratiques enseignantes sont loin du compte. En revanche, dans ce domaine de l'individualisation de la démarche éducative, de nombreux auteurs reconnaissent à l'éducation spécialisée une réelle avance sur l'éducation scolaire. Il reste à mutualiser cette compétence et à la mettre au service des mêmes objectifs.

Déficience vs fonctionnement

Le deuxième couple de notions oppose d'un côté le référentiel de pensée fondé sur le *manque*, sur la *déficience*, sur le *défaut*, sur la *défaillance*, et de l'autre le référentiel fondé sur le *fonctionnement*. La question du fonctionnement de l'enfant, la question de savoir comment *fonctionnent* les enfants en situation de handicap, que celle-ci soit liée à une déficience sensorielle, un trouble moteur ou un trouble des fonctions cognitives, est aujourd'hui au centre des préoccupations des pédagogues et de tous ceux qui concourent à

l'éducation. Outre que la nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) adoptée par l'OMS en 2001 met le mot *fonctionnement* en lumière, puisque la CIF se substitue à la CIH (classification internationale du handicap), et que la « F » de fonctionnement se substitue à la « H » de handicap, il y a là une importante mutation de point de vue : n'est-ce pas la « H » du handicap que l'on enterre ? C'est le modèle de pensée de référence qui est en jeu : le modèle du fonctionnement est en effet très différent de celui du manque, qui a longtemps structuré une approche principalement médicale du handicap. On a pu parler d'approche *défectologique* (*incapacités, désavantages, déficience*). Il y avait, dans la plupart des pays de l'ex-bloc de l'Est des facultés de *défectologie*.

Or les déficits initiaux qui peuvent caractériser des personnes donnent lieu pour chacune d'entre elles à des destins variés, pour aboutir à un éventail très large de situations individuelles. C'est que le développement psychique et psychologique procède d'une structure globale et non pas d'éléments qui seraient juxtaposés les uns aux autres. Il en résulte que l'altération d'une fonction peut être compensée par un nouveau fonctionnement réorganisé autour d'autres fonctions. Dans ces conditions, les particularités individuelles que l'on a tendance à isoler en terme de *déficience* se trouvent intégrées dans ce développement, c'est-à-dire qu'elles peuvent être plus ou moins compensées par un fonctionnement psychique réorganisé autour d'autres potentialités perceptives ou cognitives (Genevois 2003).

Les caractéristiques personnelles, par exemple un déficit sensoriel, moteur ou cognitif, ne structurent pas directement le fonctionnement de tel ou tel individu ; leur impact sur son développement psychologique et, en bout de course, sur son fonctionnement, dépend en grande partie de la qualité de son environnement, ainsi que des médiations parentales, éducatives et pédagogiques dont il aura pu bénéficier (climat affectif, aides aux apprentissages et à la scolarisation). Une telle approche est de nature à modifier en profondeur l'action pédagogique. Ce qui importe, c'est le fonctionnement psychologique et cognitif de l'élève, plus que la référence à une liste de défaillances - défaillance de communication, par exemple - et dès lors que l'on cesse de penser en termes de manque et qu'on se met à penser en termes de fonctionnement, on se rend compte que le problème de l'enfant peut être formulé en termes de *mode de perception du monde* et, de ce fait, on

quitte la logique de stigmatisation du manque pour entrer dans celle de la construction de la personne, qui passe par les *pratiques d'observation, d'adaptation et de médiation*.

Cette nouvelle logique repose essentiellement sur la mise à distance de l'idée, issue de l'approche médicale, que les difficultés rencontrées par un élève *handicapé* au cours de sa scolarité seraient à attribuer principalement à sa déficience ou à son trouble (sur le plan cognitif ou sensori-moteur), alors qu'elles peuvent le plus souvent être analysées en termes d'obstacles constitutifs d'une *situation de handicap*. Cette *situation* se définissant comme la résultante des interactions entre les caractéristiques singulières d'un élève et les contraintes de l'environnement scolaire dans lequel il est immergé. Pour créer les conditions favorables à la scolarisation de cet élève, il s'agira dès lors de *réduire la situation de handicap* par des démarches d'accompagnement appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain³⁵. Dans le cas où ces médiations ne seraient pas mises en œuvre, C'est un Processus de production de handicap (PPH) qui se trouverait engagé (Fougeyrollas 1999) et il est clair que la situation de handicap s'en trouverait aggravée, sans qu'on puisse l'imputer en aucune façon au trouble ou à la déficience.

³⁵ Cf. circulaire 2002-111, du 30 avril 2002.

L'exemple de la situation d'Alain où l'échec de l'accompagnement social est producteur de handicap (source : enseignant référent - MDPH Vienne)

Année 1 : Alain est un enfant en surpoids scolarisé en CE2 qui manifeste un absentéisme chronique et un comportement agressif avec ses camarades. Sa mère, qui élève seule son enfant unique, a exprimée une forte demande d'aide éducative.

Année 2 et 3 : Une mesure administrative d'Aide éducative en milieu ouvert (AEMO) intervient l'année suivante, mais elle n'a pas d'effet sur l'absentéisme, qui reste important, la mère n'étant pas « *en mesure d'imposer l'école à son fils* ». Une démarche est suggérée en direction de la MDPH en vue d'un « *parcours de formation au sein d'un ITEP* ». La mère est accompagnée par les « *partenaires sociaux* » dans la constitution d'un dossier auprès de la MDPH de la Vienne. Ce dossier aboutit à une inscription dans un ITEP situé en dehors du département.

Année 4 : La scolarisation en ITEP est marquée par un absentéisme très important. Alain, qui se plaint de mauvais traitements de la part de ses camarades, ne repart pas de chez sa mère après le week-end, celle-ci n'étant « *toujours pas en mesure d'inciter Alain* » à fréquenter une école.

Année 5 : La mère a décidé « *de retirer son fils de l'ITEP* » avec lequel elle n'entretient pas de bonnes relations. La décision MDPH est en fin de validité. Inscription au collège de secteur qu'il ne fréquente qu'une journée et demie par semaine. Constitution d'un dossier de renouvellement.

D'un point de vue systémique, le problème initial peut être analysé comme une double rupture des relations enfant école et parent école, liée à une situation familiale fragile. La demande familiale est de l'ordre de la reconstruction du lien social : la réponse par une mesure d'AEMO paraît adéquate. Mais celle-ci va se détourner de son objet en accompagnant la constitution d'un dossier MDPH, entraînant l'orientation d'Alain dans un établissement spécialisé lointain, dans lequel les difficultés initiales se trouveront reproduites, voire accentuées. On peut ici faire l'hypothèse que l'échec de la tentative de reconstruction du lien social en situation a entraîné une médicalisation du problème, désormais attribué à Alain, ce qui justifiait son orientation dans un établissement thérapeutique (ITEP). Au bout du compte, quatre années ont passé, sans aucune évolution.

En revanche, l'identification, en contexte d'apprentissage, des besoins éducatifs particuliers des élèves permet d'échapper aux risques de stigmatisation et d'enfermement dans une catégorisation nosographique, elle préserve des effets pervers du déterminisme biologique ou psychopathologique.

L'exemple de la situation de Tina, où le diagnostic de TED³⁶ est mis à l'épreuve de la scolarisation (source : enseignant référent - MDPH Vienne)

Année 0 : Tina, 3 ans, a été diagnostiquée TED et sa mère sans emploi, vivant seule avec sa fille, souhaite obtenir de la MDPH une prise en charge par un service médico-social. Elle dispose aussi d'un certificat médical préconisant un AVS. L'enseignant référent accompagne la mère dans la constitution d'un dossier MDPH. « *L'observation à l'école de l'enfant* » par les enseignants « *ne va pas dans le sens de l'attribution d'une AVS* ».

Année 1 : Tina est scolarisée à temps partiel à la demande de la famille. A l'issue de l'équipe éducative organisée à l'école, des doutes sont émis quant au diagnostic d'autisme. En équipe pluridisciplinaire, la demande de PPCH fait l'objet d'un rejet. Appel de la famille qui obtient de la CDAPH le suivi par un service médico-social et une AEEH avec complément pour une année.

Année 2 : A l'issue des ESS qui ont été organisées en liaison avec la service de soins, les observations conduisent à réduire progressivement les aides apportées. Lors de la seconde ESS, la mère convient qu'il paraît inutile de renouveler la demande de service médico-social. Sortie de Tina du champ du handicap.

On remarquera dans cette situation le caractère déterminant joué par l'observation en situation scolaire et pédagogique du fonctionnement réel de l'enfant. C'est en fait l'évaluation des besoins de Tina par les acteurs concernés de la scolarisation qui conduit à revoir le diagnostic et par conséquent les modalités d'accompagnement. La perspective traditionnelle qui, dans le cadre d'un référentiel bio-médical, conduit à identifier les répercussions d'un trouble diagnostiqué et à y remédier se trouve ici renversée au profit d'une logique d'évaluation des besoins.

³⁶ Trouble envahissant du développement.

Trouble vs besoin

Le troisième couple de notions correspond, une fois encore, à deux référentiels de pensée distincts : celui du trouble et celui du besoin. Le premier consiste à fonder la démarche pédagogique et l'action éducative sur la connaissance du trouble ; le second, au contraire, consiste à partir de l'observation pour identifier les obstacles rencontrés par l'élève dans la situation de vie et d'apprentissage en vue de déterminer ses besoins éducatifs particuliers. Un élève rencontre un obstacle dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte *un besoin d'aide situé* qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier. Ce besoin éducatif n'est donc pas constitué préalablement à la situation d'enseignement, il est le produit des interactions qui la caractérisent. Il serait certainement erroné de considérer ces deux modèles comme inconciliables, mais il n'en reste pas moins que les pratiques éducatives s'orienteront dans des directions très sensiblement différentes, selon que l'une de ces deux approches sera plus ou moins dominante (Benoit, 2005, p. 97).

Parmi les principes de base de la formation aux diplômés du CAPA-SH et 2CA-SH, il est mentionné dans le référentiel des compétences donné par la circulaire du 10 février 2004 que « *ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide mais la nature des besoins de l'élève* » (Annexe 1, I, *op.cit.*). Dès 2004, le texte met à distance la recherche de l'étiologie du trouble, c'est à dire de la cause médicale des difficultés qui peuvent être observées. Et c'est en tant qu'elle serait déterminante pour l'action pédagogique et éducative que l'étiologie est relativisée. Cette démarche met en avant, de manière pragmatique, l'observation de l'enfant *en situation d'apprentissage* par l'enseignant de la classe et non pas seulement par l'enseignant *référént*. On n'est plus dans une logique de savoir dogmatique où tel type d'atteinte entraînerait inévitablement tels types de *répercussions* ; on adopte une méthode dans laquelle on commence par observer, pour ensuite réfléchir aux modalités d'aide. Modalités d'aide qui consistent en fait à identifier les obstacles auxquels l'élève se heurte dans son environnement scolaire. On peut dire que tel élève a des difficultés pour comprendre les consignes, mais on peut aussi exprimer les choses différemment : on peut dire que cet élève ne comprendra la consigne *qu'à la condition* qu'on la lui explique de manière claire et qu'on la lui répète un certain nombre de fois. On peut dire que tel élève a des difficultés de repérage dans l'espace, mais on peut dire aussi que cet élève a besoin d'un cadre structuré pour se repérer dans l'espace. Ce n'est pas

du tout la même approche. Le fait que les modalités de l'aide et les adaptations pédagogiques ne relèvent pas d'une prescription médicale, mais de l'observation de l'enseignant constitue un élément fort de son identité professionnelle dans le nouveau contexte inclusif de scolarisation des élèves en situation de handicap. Dans cette perspective, les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire ne sont pas à rapporter à de supposés dysfonctionnements psychiques intrinsèques, mais à analyser dans le cadre de l'activité de l'apprenant en situation. Mais la prégnance de l'approche médicale peut conduire à majorer le poids des pratiques de *diagnostic a priori*, fondées sur l'identification de *besoins éducatifs a priori*, construits comme *l'envers positif de la répercussion du trouble*.

D'autre part, on est amené à envisager la question du développement sous l'angle de la contribution des médiations (au sens de l'aide de l'adulte à l'enfant) à l'élaboration des processus cognitifs (au sens de formes d'organisation de l'activité) rendus nécessaires par les contenus conceptuels des savoirs à acquérir. Enfin, il apparaît que la prise en compte du coût cognitif (Benoit, 2009a, p.33 ; Benoit et Sagot 2008, p. 41 et 42 ; Benoit, 2007b, p. 96) de chacune des actions dans l'activité permet d'évaluer la disponibilité attentionnelle laissée à l'élève pour accomplir l'ensemble de la tâche. Alléger la charge cognitive liée aux opérations mentales de bas niveau non encore automatisées constitue une adaptation essentielle, car elle permet à l'élève en situation de difficulté de mobiliser ses ressources attentionnelles sur des opérations de plus haut niveau, qui, sans cette médiation, lui resteraient *inaccessibles* (Marin, 2008, p. 217). Une telle approche doit enfin conduire l'enseignant ou l'éducateur à se décentrer des indices de surface de l'activité pour s'intéresser plutôt aux modalités de la gestion mentale et de la conceptualisation :

- Comment gérer l'énergie cognitive disponible pour une tâche donnée ? Confronterait-on systématiquement l'élève à ce qui lui pose le plus de problèmes ? C'est-à-dire à des tâches dont le coût cognitif est tel, compte tenu de ses particularités personnelles, qu'elles sont de nature à épuiser ses possibilités d'attention ? Les ressources informatiques permettent justement d'exonérer temporairement un élève de la mise en œuvre de procédures cognitives de bas niveau (déchiffrage, traçage des lettres et des figures, orthographe, etc.), qui entraîneraient une dépense attentionnelle excessive, parce qu'il ne les a pas encore automatisées en raison de l'altération de la fonction correspondante. Le but est de lui permettre ainsi de mettre en jeu et de développer des

compétences de plus haut niveau (compréhension des inférences, résolution de problèmes...).

- Comment identifier dans une tâche le segment procédural qui pose difficulté et qui risque de faire échouer l'ensemble, de façon à proposer l'outil approprié et à injecter au bon moment juste la quantité d'aide nécessaire ?
- Comment intégrer l'aide dans le processus d'évaluation ? Sans renoncer à des critères et à des objectifs nationaux en termes de compétences à acquérir, on voit bien qu'il est malgré tout possible d'aménager le processus d'évaluation en y intégrant une dose variable d'aide en fonction des besoins des élèves en situation de handicap. On peut organiser des activités pédagogiques collectives, dont la finalité n'est pas obligatoirement que tous les élèves parviennent aux mêmes performances avec la même quantité d'aide. On peut aussi imaginer que deux élèves atteignent la même performance, mais que l'un y soit parvenu sans aide et l'autre avec beaucoup d'aide.

En substituant aux logiques de la différence et de l'hétérogénéité celles de la singularité et de la diversité, en préférant aux remédiations fondées sur des besoins définis *a priori*, c'est-à-dire conçus comme des réponses aux invariants du trouble et inclus dans les protocoles pédagogiques, l'identification de *besoins éducatifs situés*, on disposerait d'un cadre fondateur pour une nouvelle forme de différenciation pédagogique, émancipée de la référence à la norme et à la *capacité* : la différenciation par l'aide et la médiation.

III

La scolarisation des jeunes sourds : la figure du *déni*

On lit dans le descriptif du séminaire intitulé « Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques », prévu à l'EHESS en 2012-2013 et animé par Andrea Benvenuto et Alexis Karakostas, que deux grands discours encadrent et structurent aujourd'hui les savoirs et les pratiques relatifs à l'éducation des jeunes sourds :

« le discours de la défiance, de nature médico-pédagogique, centré sur l'oreille défaillante et l'enseignement de la parole orale et le discours socio-anthropologique de la différence, centré sur la langue des signes et la culture sourde ».

La formation des discours médico-sociaux sur la surdité

La rencontre au cours du XIX^{ème} siècle de la médecine et de la pédagogique sur le terrain de la surdité est consécutive à l'entrée des médecins dans les institutions de sourds-muets – dont la nomination en 1800 par l'abbé Sicard de Jean-Marc Gaspard Itard comme premier médecin de l'Institut national des jeunes sourds (INJS) de Paris est emblématique. Jean Itard s'efforça d'ailleurs, dans le cadre de l'éducation physiologique, de s'appuyer sur les restes auditifs des élèves pour les d mutiser en leur enseignant l'articulation artificielle. A ce titre, il se trouvait en ce début de XIX^{ème} à contre-courant des orientations pédagogiques de son temps, favorables au développement du *langage mimique* ou de la *mimique*, c'est-à-dire de la communication gestuelle. La prééminence du discours médico-pédagogique sur la surdité se trouve historiquement et socialement installée à la suite du Congrès de Milan qui se déroule du 6 au 11 septembre 1880. Les participants à ce congrès, essentiellement italiens

et français pour les 9 dixièmes d'entre eux, adoptent comme première résolution de mettre un terme définitif à l'éducation des sourds en langue des signes, qui avait dominé la première moitié du siècle :

Le Congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre le sourd-muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, déclare : que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des sourds-muets. (Compte rendu, 1881)

et ils ajoutent cette seconde résolution :

Le Congrès, considérant que l'usage simultané de la parole et des signes a l'inconvénient de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées, déclare : que la méthode orale pure doit être préférée. (Compte rendu, 1881)

Les avis rendus dans le même sens par les envoyés officiels des ministères de l'Intérieur et de l'Instruction publique conduiront non seulement à l'interdiction de tout enseignement à base de gestes, mais à la mise à la retraite d'office de tous les professeurs sourds en exercice.

Pourquoi cette interdiction ? Le premier argument est médical et reprend une observation du médecin Jean Itard : ne parlant pas, les sourds ne ventilent pas suffisamment leurs poumons et sont donc exposés aux maladies pulmonaires – la phtisie est le fléau du siècle. La parole participe ainsi du traitement prophylactique destiné à protéger la santé réputée fragile de l'enfant sourd (Séguillon, 1994, p. 14). Le deuxième argument relève du dénigrement systématique de la langue des signes, fondé sur l'assimilation de la gestualité à l'animalité : la pensée positiviste postule en effet le primat de la parole articulée sur le langage gestuel. Le troisième argument enfin est d'ordre moral et religieux : il oppose la nature divine et spirituelle de la parole à la trivialité grossière du geste.

Face à ces justifications, Christian Cuxac (1989) invoque les raisons profondes – d'ordre socio-politique – de cette proscription :

- le rejet de tout ce qui pourrait évoquer la sensualité corporelle ;
- l'unification linguistique de la France, qui implique la disparition des langues minoritaires ;

- l'uniformisation des matériaux et des méthodes d'éducation ;
- enfin, le refus par les classes les plus aisées des grandes institutions caractérisées par la mixité sociale, l'internat et la langue des signes, au profit de petites unités au recrutement protégé, pratiquant l'externat et l'oralisme.

Cette analyse de C. Cuxac conduit à mettre en évidence les conditions de la formation d'un discours médical de pathologisation du social, s'appliquant ici à la langue des signes et à la modalité de communication visuo-gestuelle qui la caractérise. Le discours médico-pédagogique de réparation de la surdité, c'est-à-dire de celui de la rééducation de l'ouïe et de la parole, a pour fonction de masquer la question du langage des sourds en la transformant en un problème pathologique. C'est ce point de vue qu'exprime Bernard Mottez (2006), dès les années 1970, en déclarant que « *la surdité étant une pathologie, leur langue en serait une aussi* ». Dans un autre texte, ce même auteur ironise sur le caractère *contagieux* de cette pathologie aux yeux de certains éducateurs *oralistes*, et fait ainsi apparaître en *retournant* ce mot le caractère fondamentalement socio-anthropologique de l'appétence spontanée de l'enfant sourd pour la communication visuo-gestuelle. :

Au contact des siens, le jeune déficient auditif a tôt fait de [...] s'approprier la langue des signes [...] Les pédagogues oralistes le savent bien qui tiennent tant à ce que les jeunes sourds soient éloignés des autres sourds et ne fréquentent que des entendants. Comme si la surdité était contagieuse. C'est évidemment absurde, médicalement parlant. Mais c'est sociologiquement vrai. (Mottez, 2006, p. 166)

La langue des signes avait pourtant trouvé en France un contexte favorable à son développement dans les institutions d'enseignement, depuis qu'en 1760 l'abbé de l'Épée avait pris l'initiative de rassembler en un même lieu ceux qu'il appelait des « *déshérités* » pour les instruire et les amener à la lecture des Écritures, constituant ainsi la première groupalité de locuteurs, terreau indispensable au déploiement de la pratique linguistique et de la langue elle-même. Dans ce contexte, la rencontre *internationale* d'éducateurs de sourds de 1880 apparaît comme l'instrument le plus visible d'un *dispositif* institutionnel, administratif, scientifique et philosophique, au sens que Michel Foucault donne à ce terme en 1977, dont le but est à l'évidence de mettre en place une stratégie destinée à bannir totalement et définitivement la langue des signes de l'éducation des jeunes sourds. La mise en place de ce *dispositif*, dont l'un des éléments discursif est le nouveau programme

d'enseignement du 13 juillet 1889, qui officialise la méthode orale pure comme seule méthode d'enseignement pour les élèves sourds (Séguillon, 1994, p14), ne correspond pas à une rupture, mais constitue plutôt l'aboutissement d'un long processus de médicalisation de l'éducation des sourds, engagé par Jean Itard et poursuivi au long du XIX^{ème} siècle par ses successeurs, les docteurs Ménière, Ladreit de la Charrière et Leroux. Par vagues successives de réorganisation (1827, 1859), des *dispositions pratiques* vont progressivement marginaliser les professeurs sourds et accorder une place croissante à la parole dans la scolarité des jeunes sourds. La médecine, en optant pour une vision déficitaire de la communication gestuelle, apporte ainsi son concours la coercition normalisatrice de la société et prépare, dès cette époque, le processus de substitution de la norme à la loi qu'évoque Michel Foucault en 1976 :

Aujourd'hui, la médecine est dotée d'un pouvoir autoritaire aux fonctions normalisatrices qui vont bien au-delà de l'existence des maladies et de la demande du malade [...] On peut affirmer que les médecins du XXe siècle sont en train d'inventer une société de la norme et non de la loi (Foucault, 1976, p. 50).

Il est à cet égard intéressant de constater que le discours dominant de *l'infirmité*, enchâssé dans un *dispositif* destiné à « *faire taire l'enfance sourde* » qui continue d'être actif de nos jours (Meynard, 2010, p. 21), a frappé d'invisibilité des discours antagonistes, alors même qu'ils étaient tenus par des médecins (Benvenuto, 2010, p. 38). L'un des exemples les plus saisissants est celui de la communication du docteur Edouard Fournié, médecin-adjoint à l'Institut de Paris, au congrès de Milan (Compte rendu, 1881, p.150). Dans cet exposé, prononcé à Milan dans le cadre du congrès d'otologie du 2 au 5 septembre 1880 et dont certains extraits sont lus au congrès des éducateurs de sourds qui se tient pendant la même période, ce praticien otologiste défend, en se fondant sur des arguments d'ordre physiologique, une vision du développement intellectuel du jeune sourd résolument contraire à celle qui triomphera dans les résolutions finales du congrès (Fournié, 1882). Il s'attache notamment à montrer le caractère indissociable du lien entre la surdité et l'élaboration des signes linguistiques gestuels (Benvenuto, 2010, p. 41). A ses yeux, le *langage mimique* est la condition de la pensée :

La mimique est, aussi bien que la parole, l'expression naturelle d'un besoin de l'intelligence [...] Avec le langage mimique le sourd-muet peut penser : avec la parole

ou l'écriture seule il ne le pourrait pas. Encore une vérité physiologique absolue.

(Fournié, 1882, p.101 - cité par Benvenuto)

Et il ajoute dans un ouvrage ultérieur (1886) :

Les instituteurs imprudents qui, par des moyens coercitifs barbares, empêchent le sourd-muet de traduire sa pensée avec le secours du langage des signes, devraient être condamnés à ne jamais prononcer une parole ; ils verraient ainsi par eux-mêmes ce que c'est que d'être privé du « langage physiologique ». (Fournié, 1886, p. 805-806)

Cette prise de position surprenante pour l'époque n'est que très récemment sortie de l'oubli – ou de la mise à l'écart – grâce aux recherches d'Andrea Benvenuto (2009). Son intérêt est de faire émerger de façon très claire, à travers la dénonciation du caractère oppressif des pratiques d'éducation, les enjeux de pouvoir à l'œuvre. On peut faire l'hypothèse que l'absence totale d'écho, pendant plus d'un siècle, à ce discours, que l'on perçoit aujourd'hui comme très moderne et qui, par certains de ses aspects, a même pu être rapproché des propos tenus bien plus tard par Bernard Mottez (Benvenuto, 2010, p. 42), tient moins à l'étouffement d'une approche non conforme par le discours médico-social dominant qu'à l'incompatibilité conceptuelle absolue entre une approche *physiologique* de la surdité et la reconnaissance d'une langue et d'une culture visuo-gestuelle, comme si celles-ci étaient tout simplement médicalement *impensables*³⁷.

La formation des discours socio-anthropologiques

Ce sont des travaux de linguistes, ceux de William C. Stokoe professeur à l'université Gallaudet de 1955 à 1970, puis de Christian Cuxac en France (2000), de sociologues comme Bernard Mottez dans les années 1970, puis plus tard de philosophes et d'anthropologues comme H.-J. Stiker (1999) et Charles Gardou (2002, 2005), de psychanalystes comme André Meynard (1995, 2008, 2010), qui vont sortir progressivement les langues signées du ghetto d'invisibilité où elles se trouvaient reléguées et leur permettre de refaire surface dans l'espace public.

³⁷ A titre d'exemple, l'intitulé et la présentation du colloque organisé en décembre 2013 par l'association Acfos (action connaissance formation pour la surdité) sont les suivants : « *L'enfant sourd de 0 à 3 ans et sa famille : une nouvelle approche ? - Le but de ce colloque sera de s'interroger sur la manière de privilégier les aspects humains et relationnels afin d'optimiser les interventions médicales, prothétiques, éducatives, rééducatives, pédagogiques, psychologiques et sociales* ».

Après cent ans de quasi-interdiction de la langue des signes, les années 1970 apportent un renouveau du regard porté sur les sourds, grâce notamment à Bernard Mottez, Harry Markowicz, à la publication de la revue *Coup d'œil*, à la création d'IVT (International visual theater) en 1976 par Alfredo Corrado et Jean Grémion. Dans ce bouillonnement culturel, le voyage organisé en 1978 par Bernard Mottez à l'université Gallaudet de Washington, va permettre à de nombreux sourds de découvrir qu'aux Etats-Unis l'usage de la langue des signes dans l'enseignement supérieur est reconnu et ne fait l'objet d'aucune stigmatisation.

Le cycle de l'opprobre et de l'invisibilité, dans lequel se trouvaient enfermés les sourds, parce qu'ils se percevaient eux-mêmes de manière négative et n'osaient pas signer devant des entendants, est rompu (Laborit, 2010, p. 62). Les sourds deviennent des sujets linguistiques, la LSF accède au statut de langue à part entière, qui sera reconnu par la loi du 11 février 2005, et non plus de code de suppléance, et la conscience de constituer une communauté culturelle se fait jour.

Cependant, de nombreuses résistances persistent du côté des éducateurs, des orthophonistes, des pédagogues oralistes, mais aussi des parents eux-mêmes, qui n'hésitent pas à immerger le jeune sourd en milieu exclusivement entendant pour éviter toute exposition à la LSF, parce qu'ils ont compris que celle-ci est effectivement *sociologiquement contagieuse*. Les politiques d'intégration scolaire, qui tendent à préférer, à partir des circulaires des 29 janvier 1982 et 1983³⁸, confirmées en 1991³⁹, la forme individuelle en classe ordinaire à la forme collective en classe spéciale, la seconde étant jugée ségrégative, trouvent de fervents soutiens du côté des établissements et des pédagogues oralistes, qui y voient la légitimation de leur pratiques d'isolement des jeunes sourds en milieu entendant, loin des sirènes de la communication gestuelle. Ainsi les pratiques d'intégration scolaire individuelle, défendues et réclamées par de nombreuses associations de parents d'enfants handicapés, comme par exemple FAIT 21⁴⁰, devenu depuis 2008 Trisomie 21 - France, vont-elles à l'évidence, dans le cas des jeunes sourds, à l'encontre de l'idée même d'inclusion parce qu'elles ont précisément pour fonction de ramener « *la différence à la norme* » (Stiker, 2003, p. 194).

³⁸ Circulaires 82-048 et 83-082.

³⁹ Circulaire 91-304 du 18 novembre 1991 : « *Ces intégrations individuelles [...] continueront à être privilégiées.* »

⁴⁰ Fédération des Associations pour l'Insertion sociale des personnes porteuses d'une Trisomie 21.

Tout au long des 30 années qui séparent les années 1970 du milieu des années 2000, les discours de type socio-anthropologique se construisent en s'articulant à la notion centrale de pertinence socio-linguistique – et non pas physiologique – de la surdité au regard du développement de la langue des signes. Le besoin de l'enfant sourd de communiquer avec son entourage donne lieu à une intention sémiotique qui se manifeste à travers un processus d'iconicisation consistant à donner à voir l'information à transmettre grâce à des signes gestuels :

La forte ressemblance des formes gestuelles montre qu'un processus d'iconicisation de l'expérience a été mis en œuvre et que ce processus se fonde sur la description de contours de formes et/ou la reprise gestuelle iconique de formes saillantes des référents catégorisés. (Cuxac, 2000, p. 22)

C'est ce même modèle de type sémiogénétique que met en évidence Ivani Fusellier (2004, 2006, p. 82) en étudiant l'émergence de structures signées ou – qu'elle qualifie de *langues des signes émergentes* – chez des individus sourds adultes dans des communautés isolées sans contact avec une communauté sourde et vivant intégrés dans un environnement social entendant.

D'autres auteurs ont souligné, parfois de manière irrévérencieuse, l'impasse dans laquelle le discours médical enferme la question de la surdité. Ainsi Cyril Courtin (2002, p. 182-183), chercheur en psychologie cognitive, abordant la question de la pertinence respective des déterminants neurobiologiques et des déterminants environnementaux en tant que facteurs explicatifs du développement neuropsychologique (maturation des aires frontales) de l'enfant sourd, propose-t-il un double renversement de la hiérarchie explicative : non seulement l'origine des différences comportementales se déplace du biologique vers l'environnemental et le linguistique, mais encore l'apparente hyperactivité du jeune sourd, interprétée par les neurologues comme la répercussion pathologique d'un dysfonctionnement primaire, apparaît-elle soudain comme l'expression d'une faculté positive d'adaptation : l'exercice de la fonction visuelle d'alerte. Dans le domaine éducatif, la question du choix de la modalité de communication (oral ou bilinguisme), dont dépend la variable linguistique, est replacée dans l'approche plus large des « *attentes différentes* » qui sont celles des parents. Ceux-ci choisiraient moins une langue (orale ou gestuelle) qu'un « *modèle d'insertion sociale* » : d'un côté le partage d'un « *mode de communication* », de

l'autre le « *partage des valeurs sociales* ». Cette alternative oriente les attentes des parents dans deux directions différentes et déterminantes pour le développement cognitif : la forme, le contenant et « *les structures linguistiques pour elles-mêmes* » – dans le cas du choix de la langue orale – ou le contenu conceptuel et les connaissances sociales – dans le cas de la langue des signes, ce qui est plus favorable à la maturation des aires frontales (Courtin, 2002, p 184).

Des discours hybrides de *déni*

A la confluence des deux types de discours, s'est développée une palette de discours institutionnels hybrides, empruntant à la fois au médical, au pédagogique et au sociolinguistique et marqués par la figure du *déni*.

Ce type de discours hybride comporte un paradoxe lié à la nature et au niveau de la reconnaissance de la langue des signes : ce qui est reconnu au niveau politique est le statut linguistique de la LSF, à la fois en tant que discipline scolaire et qu'outil véhiculaire de communication bien adapté aux sourds, en vue de l'accessibilité aux services et aux savoirs. Mais il en va différemment de la reconnaissance sociologique et anthropologique :

La LSF, non pas réduite au statut de langue adaptée à une population « déficiente », mais comprise comme langue vitale d'une communauté singulière et dont les référents sont les sourds. C'est cette reconnaissance-là qui ferait pleinement de la LSF une « langue de France », une des « langues de la France ». (Dalle-Nazébi, Garcia, Kerbourc'h, 2009, p.7-8)

L'ambiguïté profonde soulignée par ces auteurs se trouve inscrite dans le processus même de reconnaissance de la Langue des signes française, puisque c'est dans une loi portant sur « *les personnes handicapées* », celle du 11 février 2005, que son statut de langue à part entière se trouve affirmé :

« La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la LSF. (Code de l'Éducation, article L.312-9-1)

De la confrontation des approches socio-anthropologiques de la surdité et des dispositifs de normalisation, adossés aux discours de pathologisation de la communication gestuelle, naît

un principe générateur d'hybridation des discours qui est la *figure du déni*. André Meynard (2010a, p. 22) évoque, à propos du risque de mise à l'écart des langues signées, cette notion freudienne de *Verleugnung*, processus psychique par lequel on prend connaissance et l'on admet l'existence d'une réalité, tout en conservant intacte la croyance inverse qui l'invalide. Ainsi peut-on *connaître sans reconnaître*, c'est-à-dire refuser de prendre connaissance et particulièrement de tirer les conséquences au niveau symbolique (Bon, 2004) d'une réalité que l'on perçoit ou d'un acte que l'on commet. On est proche de la notion juridique de non-lieu, qui peut correspondre à un *déni* de justice. Dans le domaine de la fiction cinématographique, l'expression utilisée par Octave Mannoni (1969) « Je sais bien, mais quand même... » dans le titre d'un article où il analyse le spectateur comme un sujet clivé vis-à-vis du spectacle auquel il assiste, permet de se représenter le fonctionnement de la figure du déni comme générateur et organisateur de discours et de dispositif de type social. De même que le spectateur est clivé en ce sens qu'il n'y croit pas *mais quand même* – et cela sans qu'il y ait antagonisme entre celui qui, en lui, y croit, et celui qui n'y croit pas, le discours et le dispositif articulent en eux-mêmes des éléments ou des objets contradictoires, en s'abstenant de prendre en charge ces contradictions, de sorte que tout se passe comme si elles n'existaient pas.

On pourrait par exemple illustrer ce processus en pointant la concomitance, dans un même temps social, d'une loi de 2005 reconnaissant la langue des signes française comme une langue à part entière, assortie d'un droit à l'enseignement pour les « *élèves concernés* », et de l'accord donné en 2007 par la Haute autorité de la santé (HAS, 2007, p. 32) à la généralisation d'un « *dépistage néonatal de masse* » dans les deux jours après la naissance, en vue de pouvoir recourir aux implants cochléaires avant un an pour traiter la maladie-surdité. Il est clair qu'un tel dépistage médical équivaut à la négation de toute perspective d'éducation fondée sur la communication signée.

Mais on pourra trouver de nombreux exemples où le *je sais bien* et le *quand même* ne sont pas disjoints, mais intégrés dans un seul et même discours. Le 13 février 2002, Jack Lang, ministre de l'Education nationale prononce un discours (Benoit, 2009, p. 177) destiné à

affirmer, en s'appuyant sur le CECRL⁴¹, la légitimité éducative, pédagogique et culturelle de la langue des signes. S'y côtoient les déclarations suivantes :

1) *A la fin du XIX^{ème} siècle [...] tous les enfants sourds devaient donc apprendre à parler, que leurs parents l'aient ou non choisi. Ils devenaient ainsi, très souvent, victimes des excès, voire de la violence de leurs éducateurs.*

2) *[...] je souhaite également saluer et rendre hommage aux parents et aux associations qui font prioritairement le choix de l'acquisition du français oral et écrit. Ils ont administré la preuve qu'une éducation bien adaptée, assortie de toutes les aides thérapeutiques nécessaires, permettait à de jeunes enfants sourds d'acquérir une langue orale de qualité.*

Et cette formule péremptoire et définitive :

3) *Soyons clair : toute définition du bilinguisme qui éliminerait la référence théorique au français oral nous replongerait immédiatement dans les impasses anciennes.*

<http://cis.gouv.fr/spip.php?article1898>

Autre discours emblématique où la figure du déni génère l'hybridation : l'arrêté⁴² en date du 15 juillet 2008, publié le 4 septembre au Bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN) n° 33, dont l'objet est de fixer les premiers programmes officiels d'enseignement de la LSF à l'école primaire (Benoit, 2009, p. 180).

Nul ne songera à contester l'avancée très importante cette publication de programmes d'enseignement de la LSF, quand naguère la communication gestuelle relevait du domaine et de la compétence presque exclusive des services de santé, seuls habilités à rémunérer des *enseignants* de LSF sur des forfaits financés par l'assurance maladie. Le cahier des charges de la formation des enseignants à la spécialisation du CAPA-SH de l'option A, précisé par la circulaire du 10 février 2004⁴³, évoquait bien en effet le recours au bilinguisme et à la modalité gestuelle de communication, mais toujours comme moyen et non pas comme fin pédagogique :

L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants attache un soin particulier à réunir, dans le cadre

⁴¹ Cadre européen commun de référence pour les langues.

⁴² JO du 13.08.2008.

⁴³ Circulaire n° 2004-026, BOEN spécial n° 4 du 26février 2004.

d'un projet d'éducation oraliste ou bilingue, les conditions d'un accès optimal à la maîtrise de la langue française orale et écrite.

C'est le *Référentiel de compétences* de 2002, c'est-à-dire l'adaptation du CECRL à la LSF (Benoit et Bertin 2002) qui constitue à l'évidence la source d'inspiration de ces programmes d'enseignement de la LSF pour l'école primaire. Mais si la filiation est assurée (reprise des notions d'« *écoute visuelle* » et de documents « *signés enregistrés* », correspondant à la modalité *écrite* de la LSF), on observe une position très nette de repli par rapport à l'adaptation⁴⁴ du CECRL à la LSF : les deux modalités de la communication bilingue sont en effet définies dans le préambule, l'une, comme le « *face à face immédiat* », réalisé par l'usage de la LSF, en tant qu'« *équivalent de la communication orale* » dans sa dimension dialogique ; l'autre, comme la communication « *différée* », réalisée en français écrit. Une telle présentation revient en fait à dénier à la LSF ses deux dimensions de communication *orale* (signée en face à face) et *différée* (enregistrée en vidéo), correspondant aux deux dimensions orale (audio-orale) et écrite (graphique) de la langue française. On lit encore dans ces programmes :

Les langues des signes ne disposant pas de modalité écrite, l'accès à l'écrit est synonyme pour les enfants sourds de l'acquisition d'une langue seconde.

ce qui implique une définition réductrice de l'écrit.

Malgré tout, les compétences de « *compréhension de documents signés enregistrés* » et d'« *expression signée enregistrée* » sont bien identifiées et il est précisé que « *la LS enregistrée constitue l'un des outils permettant à l'enseignant [...] de faire appréhender à l'élève sourd les spécificités de l'écrit* ».

Le problème du lien entre la langue première (LSF) et la langue seconde (Français) est constamment présent. Alors même qu'il s'agit en principe de programmes d'enseignement de la LSF, la question de l'acquisition de la langue française et notamment de la maîtrise du français écrit est gravée en filigrane de l'ensemble de la démarche :

Son usage et son enseignement (de la LSF) facilitent la maîtrise de l'écrit en langue française, un des objectifs principaux de l'école élémentaire.

⁴⁴ <http://membres.multimania.fr/arils/BenoitBertin170302.pdf>

Tous les discours du déni, dans ce domaine, ne présentent pas des formes d'hybridation simultanée ou concomitante, certains d'entre eux inscrivent le *je sais bien* et le *quand même* dans une chronologie du passage à l'acte et du repentir, caractéristique d'une hybridation successive. Après un premier texte⁴⁵, publié au BOEN du 4 septembre 2008, instituant des « pôles-ressources en LSF », constitués d'un « ensemble articulé d'établissements scolaires du premier et du second degré » dans lesquels les « élèves concernés » pourront recevoir tout au long de leur scolarité un enseignement « de et en LSF », un second texte⁴⁶, deux ans plus tard, remplace ce premier dispositif par des « Pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds ».

Dans la perspective de notre analyse, ces deux textes ne doivent pas être considérés comme deux discours distincts et opposés, mais comme un seul et même discours hybridé de manière successive, dont la première partie a pour fonction d'instaurer les conditions de possibilité de la seconde.

Ainsi la première circulaire, rappelant que la loi « reconnaît à La langue des signes française (LSF) un statut de langue de la République au même titre que le français », attribue-t-elle à ce « mode de communication » le rôle de préalable et de vecteur de l'ensemble des apprentissages :

A partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la Langue des signes française, l'institution scolaire s'efforce de construire pour chaque élève sourd dont la famille a fait ce choix, un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit [...]

Mais le destinataire principal de cet enseignement est clairement identifié en tant qu'*élève sourd* et non pas en tant que locuteur de LSF, même si le texte élargit le public auquel cet enseignement s'adresse en principe à « *tout élève concerné* »⁴⁷, (fratries, camarades de classe, environnement proche), ce qui tend à conjuguer la détermination déficitaire – ou compensatoire – manifestement première et la

⁴⁵ Circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008, BOEN n° 33 du 4 septembre 2008 : « Conditions de mise en œuvre du programme de Langue des signes française à l'école primaire ».

⁴⁶ Circulaire n° 2010-068 du 28 mai 2010, BOEN n° 25 du 24 juin 2010 : « Organisation des « Pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds »

⁴⁷ Article L 312-9-1 du Code de l'Éducation.

pertinence sociale de la LSF, maintenue en dépit des apparences novatrices au second plan.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que la circulaire de 2010 remette sur le devant de la scène la question de la scolarisation des *jeunes sourds*, en substituant dans son objet la question déficitaire à la question linguistique. C'est le principe de liberté de choix éducatif⁴⁸ des parents au regard de la surdité qui est invoqué pour justifier le renversement de perspective : tout se passe comme si la possibilité pour les parents de préférer l'approche éducative fondée sur la compensation du déficit surdité invalidait *de droit* l'existence d'un dispositif qui tiendrait sa cohérence d'une approche socio-anthropologique de la langue des signes française comme langue vitale d'une communauté singulière :

Ces deux modes de communication doivent être possibles dans les établissements scolaires où sont regroupés des élèves sourds [...] La mise en place des premiers pôles [...] a montré le besoin de modifier le concept de ce dispositif et de l'étendre aux élèves sourds dont les parents ont fait le choix d'une communication en langue française (écrit et oral), afin de permettre aux familles d'exercer leur libre choix⁴⁹ entre ces deux modes de communication (BOEN, 2010).

Le décalage conceptuel entre la notion d'enseignement bilingue (qui trouve, par exemple, son expression prestigieuse dans les lycées internationaux de Saint-Germain-en-Laye ou de Grenoble) et le statut de mode de communication palliatif mis au service d'un « *objectif pédagogique essentiel : la maîtrise du français* » (BOEN, 2010) et de l'autonomie sociale est significatif d'une profonde *sidération*⁵⁰ (Monseny, 2004, p. 93) face à un phénomène linguistique et culturel qui paraît ressortir de *l'impensable*, au sens où Lucien Febvre, dans *Le problème de l'incroyance au 16^{ème} siècle*, montre que l'athéisme n'était pas pensable à cette époque par un esprit – fût-il pénétrant et novateur – faute de l'outillage mental

⁴⁸ Article L 112-3 du Code de l'Éducation.

⁴⁹ C'est moi qui souligne à deux reprises.

⁵⁰ A propos du concept de sidération José Monseny écrit « *En biologie, il désigne* « un arrêt complet des organes d'un organisme, généralement sous l'effet d'un accident » [...] et plus loin : « *il y a sidération du sujet devant l'apparition du non-sens. C'est l'instant de suspension du sujet devant l'interruption du sens soutenu par la chaîne signifiante* ».

(historique et scientifique) nécessaire pour *secouer le joug commun de la religion professée*⁵¹ (Benoit, 2003, p. 116).

Les différentes formes d'hybridation des discours institutionnels, liées à la figure du déni, que l'on a mises en lumière dans le domaine de l'éducation des jeunes sourds, pourraient l'être dans d'autres champs du handicap. Ce phénomène peut être mis en rapport avec la *sidération* de l'institution confrontée à *l'impensable* pédagogique, et malgré tout mise en demeure de produire un discours injonctif à son propos. C'est ici paradoxalement la contrainte où se trouve l'institution de prendre en charge l'impensable dans un discours d'injonction qui la met en impasse.

Articulation des discours et des outils numériques

La prolifération des ressources numériques dans le champ de l'éducation en général, et en particulier dans le domaine des outils capables et/ou destinés à favoriser l'accessibilité des apprentissages pour les personnes handicapées, conduit à se demander dans quelle mesure ces artefacts informatisés s'articulent aux discours sur le handicap et si les analyseurs des seconds peuvent valablement s'appliquer aux premiers. La réponse à une telle question implique tout d'abord d'interroger les conditions générales de production des ressources informatisées dans l'éducation, de cerner leur nature et leur fonction en vue de tracer les grandes lignes d'un modèle typologique susceptible de nous éclairer sur ce point.

Les enjeux théoriques de l'élaboration de tels outils numériques dans le champ de l'accessibilité se situent au croisement de trois types de problématiques, qui renvoient chacun à un domaine de recherche différent. En premier lieu se pose la question de la fonction de ce que l'on appelle « *les ressources multimédias pour l'éducation* », qui est subordonnée, selon Georges-Louis Baron, au degré de didactisation des outils considérés, c'est-à-dire à la plus ou moins grande prédétermination d'un cheminement pédagogique. En second lieu, il s'agit de ce que peuvent apporter les aides techniques à l'inclusion scolaire, qui concernent notamment (mais pas exclusivement) les élèves en situation de handicap. Celles-ci sont-elles focalisées sur la suppléance ou la restauration de facultés cognitives, sensorielles ou mentales déficientes ou se donnent-elles pour but de créer les conditions de

⁵¹ Lucien Febvre, *Le problème de l'incroyance au 16^{ème} siècle*, coll. « L'évolution de l'humanité », p. 420, Paris, Editions Albin Michel, 1975.

l'apprentissage en formant des *environnements facilitants* ? Sont-elles des compensations normalisantes ou des interfaces d'accessibilisation ? L'examen du point d'articulation de ces deux premiers questionnements, à l'intersection de l'axe de la didactisation et de l'axe de la compensation et de l'accessibilité, permettra de cartographier les pistes et les impasses sur le plan éducatif et pédagogique. En troisième lieu, se pose, dans le cadre de la surdité, la question prise en compte du *signeur* (ou locuteur de la langue des signes), comme être de langage et de culture et de la reconnaissance de la modalité gestuelle de communication gestuelle comme langue à part entière.

En préalable à cette étude, sera présentée une application numérique issue d'une recherche appliquée que j'ai conduite entre 2006 et 2010, avec le concours technique de Didier Flory, le financement du Ministère de l'Education nationale, le soutien de l'inspection générale de l'Education nationale. Le comité scientifique était constitué de Fabrice Bertin (INS HEA), Catherine Bizot (IGEN), Christian Cuxac (Paris 8), Brigitte Garcia (Paris 8), Anne Vanbrugghe (INS HEA) et Gérard Vergnaud (CNRS).

Présentation des didacticiels « J'apprends à lire avec la LSF »

Alors qu'il existe depuis de nombreuses années des supports d'apprentissage spécifiques pour les élèves avec déficience visuelle (textes en braille et dessins en relief) ou avec troubles moteurs et cognitifs, aucun outil spécifique n'était disponible pour apporter une réponse didactique adaptée aux besoins pédagogiques particuliers des jeunes sourds bénéficiant d'une éducation bilingue (langue des signes française – LSF – et français écrit). Les didacticiels *J'apprends à lire avec la LSF 1 et 2*⁵² répondent à ce manque en contribuant à l'accessibilisation de l'apprentissage de la lecture, dans une logique inclusive. La langue des signes française, en tant que *langue naturelle* des enfants sourds, est pour les deux applications la *langue de travail*, dans laquelle sont proposées les consignes pédagogiques aux élèves, y compris dans le cadre du développement des compétences phonologiques et de la conscience métaphonologique (Benoit et Flory, 2010, p. 157,158 et 160, 161).

⁵² L'opus 1 est édité sous forme de DVD (disponible sur www.inshea.fr, boutique en ligne), l'opus 2 est accessible en ligne sur un site provisoire (<http://agence-o.com/client/lst> - identifiant et mot de passe envoyés sur demande à herve.benoit@inshea.fr), avant d'être installé très prochainement sur le site du CNDP Scérén.

L'application *J'apprends à lire avec la LSF 1* a été conçue avec le soutien du SDTICE⁵³ du ministère de l'Éducation nationale. Ce projet a été élaboré à partir de principes théoriques et pédagogiques clairement définis et dans le cadre d'une éthique inclusive (Benoit et Flory, 2008 ; Benoit, Flory et Geffroy, 2006 ; Benoit, 2005b). Ainsi l'application prend-elle en compte les dimensions graphophonologique et syllabique de l'écrit, non pas à des fins de rééducation, mais pour ne pas couper artificiellement le lien entre l'oral et l'écrit. D'autre part, suivant l'esprit et la lettre de la loi, qui dispose que « *Tout élève concerné* » doit pouvoir recevoir un enseignement **de et en** langue des signes française, la langue des signes française est la *langue de travail*. Mais l'intégralité des propos *signés* est doublée en *voix off* et l'utilisateur a la possibilité de choisir un professeur sourd en LSF ou un professeur entendant qui s'exprime en français oral. Ainsi élèves et enseignants sourds et entendants peuvent travailler à partir du même support, sans entrave liée à leurs modes de communication respectifs.

Les progrès techniques en termes de rapidité d'accès à l'information stockée et de mémoire sur les disques ont rendu ce projet réalisable, car les vidéos *pèsent* encore lourd. L'interactivité n'est pas utilisée dans ce cas comme un moyen de naviguer à la recherche d'informations, mais bien comme un moyen de communication, sous forme de questions réponses, entre le professeur et son élève. Le problème est aujourd'hui de savoir comment la technologie disponible peut traduire en activités interactives les options pédagogiques retenues. La première application a été développée avec le logiciel *Director*, désormais dépassé ; la deuxième, par une équipe de professionnels avec le logiciel *Flash*.

Si le soutien du Ministère de l'Éducation Nationale a été déterminant pour élaborer les deux premières applications, il reste que celui-ci n'a pas vocation à se substituer durablement aux éditeurs privés. Il s'agira donc dans l'avenir de les convaincre de prendre le relais des organismes publics pour financer la suite de la collection et les recherches qu'elle exigera. La dimension économique est en effet déterminante pour que la technologie multimédia puisse être mise au service de l'accessibilité pédagogique.

L'exemple ci-dessous, extrait de la première application, illustre la démarche suivie. La conception de l'interactivité est simple : en général (il existe quelques variantes), l'élève doit *cliquer* sur un élément de l'illustration ou sur une partie du texte pour répondre à la

⁵³ Sous-Direction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.

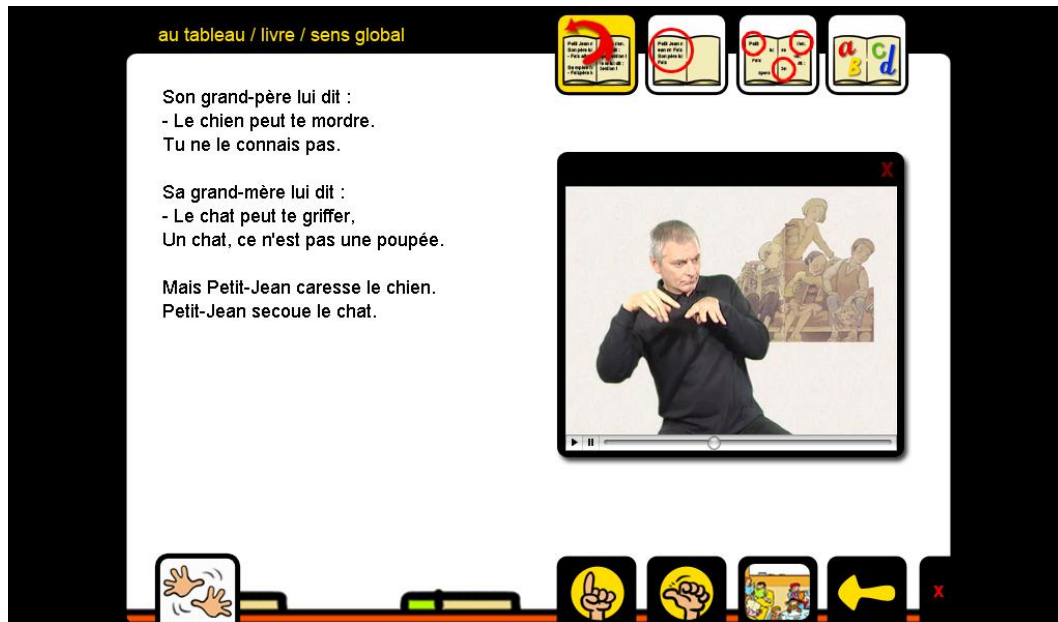
consigne/question qu'il a préalablement appelée (en LSF avec *voix off* ou en français oral). Les possibilités de consulter la traduction en LSF (avec *voix-off*) de la page concernée ou de revoir la consigne lui sont à tout moment offertes. S'il a trouvé la réponse, il reçoit un message de confirmation. S'il n'a pas *cliqué* sur la réponse attendue, il reçoit un message d'erreur du même type.

Il s'agit de la page 2 du livre numérique intitulé *Les peurs de Petit-Jean*, publié sous forme classique aux éditions Bayard, et qui a été choisi comme support des activités d'apprentissage. Avant de formuler la consigne/question proprement dite, le professeur *signeur* commente l'illustration en langue des signes, ce qui permet de transmettre le lexique et la syntaxe de la LSF, dans une logique de communication authentique et non pas dans le cadre d'un cours de langue. En effet, la grande majorité des enfants sourds naissent de parents entendants et leur premier contact avec la LSF, langue qui leur est naturellement accessible, se fait paradoxalement à l'école et non pas dans la famille. L'application, en se faisant le vecteur de cette langue, prend en compte cette réalité. On voit ici le professeur faire le signe *regardent* : la direction du signe et du regard - du haut vers le bas - indique que ce sont les adultes qui regardent le petit garçon, qui ne figure pas sur l'illustration. Les doigts des deux mains sont ouverts, comme autant de paires d'yeux, indiquant que plusieurs personnes regardent l'enfant.

Après cette référence à l'illustration, le professeur demande à l'élève de *cliquer* sur la phrase qui indique que le grand-père parle. Il s'agit de la première et la traduction, toujours disponible, peut être appelée en cas de besoin. Si l'élève ne trouve pas la réponse, il n'est pas sanctionné, mais invité à chercher encore. Pour des raisons liées à la mémoire disponible sur le DVD, c'est un même message d'erreur qui est le plus souvent utilisé. D'autres supports ou disques dotés d'une plus grande capacité rendront possible de personnaliser plus souvent les messages d'erreur.

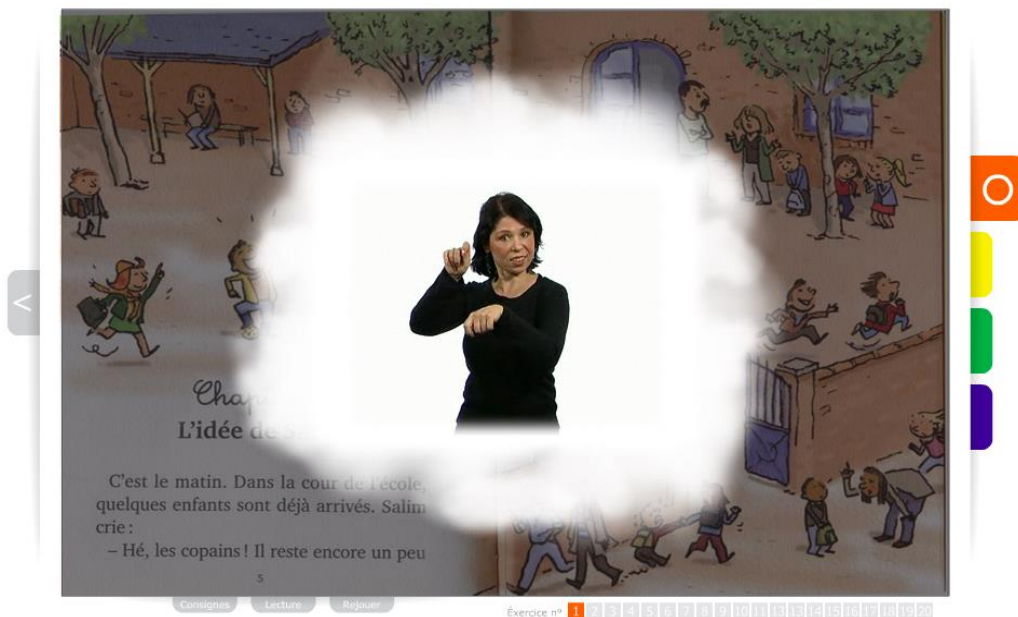
Si l'élève trouve la réponse correcte, il reçoit la traduction en LSF de cette première phrase : « *Son grand-père lui dit :* ». La consigne suivante (toujours en LSF avec *voix off*) lui demande de *cliquer* sur la phrase qui indique que sa grand-mère lui parle, l'élève est alors invité à comparer deux phrases qu'un seul mot différencie. C'est ici un type possible de démarche d'enseignement bilingue qui est mis en oeuvre : l'élève a systématiquement accès au sens grâce à la LSF et à l'illustration. Puis, la question impliquant la lecture du texte écrit lui est

posée en LSF et, une fois la réponse donnée, l'application lui envoie un message de confirmation qui s'appuie, si nécessaire, sur la traduction en LSF afin d'inviter à des comparaisons et à des rapprochements.



La deuxième application de la collection « *J'apprends à lire avec la LSF* », est d'ores et déjà disponible en *streaming* sur un site provisoire (cf. note 38), avant d'être installée très prochainement sur le site du CNDP Scérén. Cette version a été développée sous le logiciel *Flash*, qui admet à la fois le support DVD et la mise en ligne.

Monica Companys signe l'album *Le ballon perché*, publié lui aussi de manière classique chez Bayard, qui a été retenu comme support des activités pédagogiques de ce deuxième opus. De la *lampe merveilleuse* du texte écrit, effleurée d'un geste de la main par un enfant sourd prénommé Aladin (ou Salim), jaillit le *professeur narrateur*, qui est la figure clé de cette nouvelle génération d'outils numériques au service de l'accessibilité pédagogique.



Conditions générales de production des ressources informatisées dans l'éducation

La définition donnée par Gérard Puimatto⁵⁴ (2004) des ressources multimédias ou numériques en éducation permet de prendre conscience du très large spectre dans lequel elles s'inscrivent : « ... les "ressources multimédias pour l'éducation" constituent l'ensemble des informations, documents, logiciels, programmes, banques de données, etc. qui permettent de véhiculer, de transmettre ou d'appréhender des concepts et contenus d'enseignement. Le terme ressource est plus générique que celui de document, même dans l'acception multimédia du mot ».

Partant de cette définition, Georges-Louis Baron et Michelle Harrari (2006, p. 38) signalent différents travaux entrepris pour établir des typologies d'artefacts informatisés utilisés en éducation :

- La classification des environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH) proposée en 2001 par Erica de Vries (2001) qui se fonde sur l'intention qui a présidé à leur conception ;
- La proposition de taxonomie des TIC à l'école de Robert Bibeau (2005), qui se donne pour but de « *décrire et cataloguer ces ressources, particulièrement celles sur support numérique, selon les normes internationales de façon à en assurer le stockage, la portabilité et l'interopérabilité* ».

⁵⁴ Soutenue en Juin 2006 à l'université de Paris 13 et effectuée sous la double direction de Pierre Moeglin et d'Eric Bruillard, la thèse de Gérard Puimatto est disponible en ligne sur le site Internet de l'INRP : <http://www.inrp.fr/vst/Recherches/DetailThese.php?these=670>

Si les auteurs assurent ne pas souhaiter ajouter aux précédentes une nouvelle typologie des ressources multimédias, ils n'en proposent pas moins un analyseur efficace de ces technologies, qu'ils appellent le « *degré de didactisation* », et qui pourrait tout à fait fonctionner comme un critère de classement. Il s'agit en fait de caractériser la plus ou moins grande intensité de la prescription pédagogique, ou si l'on veut, d'encadrement et de surveillance – au sens que prête à ce mot Michel Foucault (1975, p. 210) – de l'utilisation que fait l'apprenant de la ressource.

L'intérêt d'une telle caractérisation serait de ne pas enfermer les objets concernés dans des catégories réductrices, mais au contraire de les situer sur un curseur, ou sur un axe, celui du plus ou moins grand degré de didactisation. Ainsi les auteurs sont-ils conduits à dégager trois ensembles, dont les contours n'auront pas vocation à être précisés avec exactitude, puisque le positionnement des différents objets sera établi de manière relative les uns par rapport aux autres.

Ils distinguent ainsi trois groupes de ressources numériques :

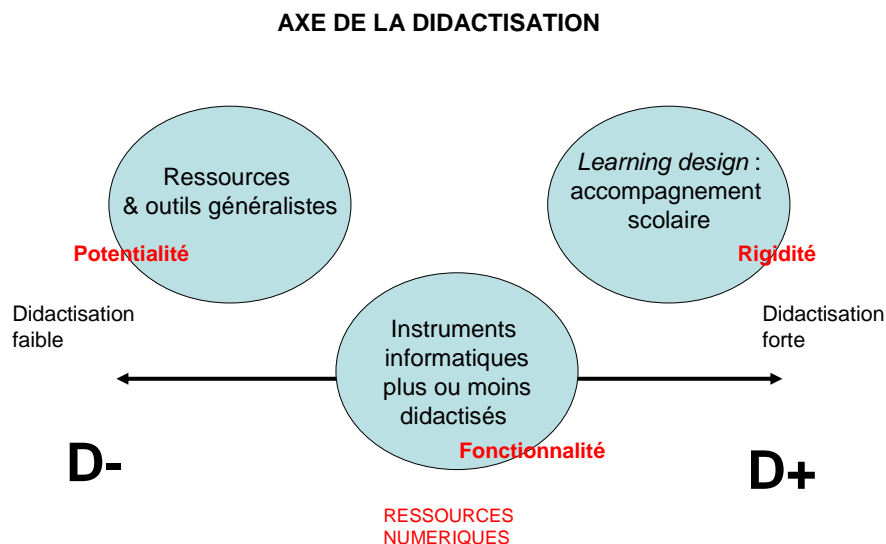
1. Les différents artefacts susceptibles d'être mis au service d'un projet, d'un objectif d'apprentissage, c'est-à-dire disponibles et potentiellement mobilisables pour l'éducation, mais ne proposant pas un cheminement pédagogiquement prédéterminé (p. 38). Il s'agit le plus souvent d'applications généralistes, qui n'ont pas été conçues spécifiquement dans un but éducatif, mais qui peuvent y contribuer, en s'inscrivant dans le cadre d'une démarche ou d'une activité pédagogique particulière. Ces activités peuvent avoir pour objet la recherche de documents, la rédaction d'un devoir, la préparation et l'illustration d'un exposé, d'un dossier, la réalisation d'un contrôle de connaissances. La plupart des logiciels de traitement de texte, avec leurs différentes fonctions, et des ressources en ligne (sites et moteurs de recherche, sites de type *Wiki*) peuvent être rangés dans cet ensemble, auquel on peut ajouter la téléphonie et la vidéo.
2. A l'opposé, figurent les ressources correspondant à proprement parler à des environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH). Ces applications ont en commun une certaine rigidité, car les parcours des usagers y sont étroitement dirigés et surveillés et obéissent à une programmation didactique très stricte : un *learning design* ou design d'apprentissage. La part de liberté et d'initiative est par conséquent plutôt réduite. Ces outils, qui se sont aujourd'hui considérablement développés dans le

secteur marchand de l'accompagnement scolaire, sont plutôt prescrits par les adultes, notamment les parents, que choisis par les utilisateurs : à ce titre ils ne correspondent qu'indirectement à l'idée d'une *ressource*.

3. A une place intermédiaire, se trouvent des instruments informatiques plus ou moins didactisés, utilisables dans un certain nombre de disciplines, par exemple sur demande des professeurs, comme des logiciels de dessin, de construction géométrique, de création et d'édition de tableaux de mesure et de graphiques.

Dès lors, la représentation de l'axe de la didactisation constitue la première étape de la construction du modèle typologique :

Figure 1



Aides techniques : compensations normalisantes ou interfaces d'accessibilisation ?

L'accessibilité pédagogique est ce plan incliné que met en place l'enseignant dans sa classe, non pas celui, fait de ciment ou de béton, qui permet à des enfants ou adolescents en fauteuil d'accéder à la porte de l'école, mais celui qui va aider, grâce à des médiations humaines et techniques, un élève en situation de handicap à accéder à la porte des savoirs (Benoit, 2007, p. 3).

La mise en œuvre de cette accessibilisation des apprentissages implique tout d'abord de concevoir chacun des *besoins éducatifs particuliers* de l'élève handicapé comme un *besoin d'aide*, né de la rencontre d'un *obstacle* dans la situation scolaire, et non pas comme un dysfonctionnement personnel qui lui serait consubstantiel, parce que lié à un trouble ou à une déficience. Les pratiques et les situations d'enseignement et d'évaluation habituelles peuvent en effet, pour certains élèves vulnérables, voire souvent pour bien d'autres élèves *valides*, se constituer en *obstacles* dans un contexte d'apprentissage : il en résulte ce *besoin d'aide et de médiation*, qui est constitutif du *besoin éducatif particulier*. Mais la réponse *adaptée* à ce besoin ne se décline pas seulement sur le plan de l'accessibilité individuelle, elle renvoie dialectiquement l'enseignant à la dimension collective de son action pédagogique, à travers l'analyse qu'il est amené à faire de la situation didactique et des contraintes et exigences plus ou moins visibles qu'elle impose aux apprenants. Le but est de créer des conditions d'apprentissage qui soient les meilleures pour tous en formant des *environnements universellement facilitants*.

Les Tice permettent de proposer à l'élève handicapé un contrat accessible grâce à des outils adaptés aux obstacles qu'il rencontre. Elles permettent de *réduire la situation handicapante* au sein même de la classe, en apportant des gains d'accessibilité déterminants sous la forme d'outils techniques de suppléance personnalisés. Mais s'il est clair que les Tice ont vocation à concourir à lever, aplanir, contourner les obstacles auxquels est confronté l'élève, c'est-à-dire ce que souvent on appelle *ses difficultés*, sans savoir d'ailleurs si on les attribue à l'individu ou au contexte⁵⁵, elles ne doivent pas pour autant être considérées comme la pièce manquante d'une organisation physiologique déficitaire qui, ainsi complétée, deviendrait assimilable à un *élève normalisé*, conforme au modèle attendu, exonérant l'enseignant de *l'ingénierie adaptative* nécessaire à la construction d'une action pédagogique congruente. Elles engagent au contraire à déconstruire les normes admises, pour produire un scénario pédagogique interactif, où il s'agit moins de compenser des manques que d'identifier et de lever les obstacles qui *adhèrent* à la situation d'apprentissage (Benoit, 2009a, p. 33).

⁵⁵ L'expression : « *Cet élève a des difficultés* » est sujette à deux interprétations bien distinctes : les difficultés peuvent être envisagées comme *inhérentes* à cet élève - elles sont *en lui* - ou bien comme *rencontrées*, c'est-à-dire comme des obstacles liés aux interactions dans le contexte scolaire.

A l'inverse de l'accessibilité qui implique une dialectique de l'individuel et de l'universel et qui engage vers la transformation des systèmes et des fonctionnements scolaires et sociaux, la *compensation* est une dimension essentiellement centrée sur l'individu et sur le traitement des répercussions des déficiences et des manques qui ont été diagnostiqués chez lui. Les outils et démarches rééducatifs, qui isolent et ciblent une fonction pour tenter de la réparer par un protocole d'exercices appropriés, s'inscrivent dans ce cadre. Ils se focalisent sur la suppléance ou la restauration de facultés cognitives, sensorielles ou mentales déficientes et fonctionnent comme des compensations normalisantes.

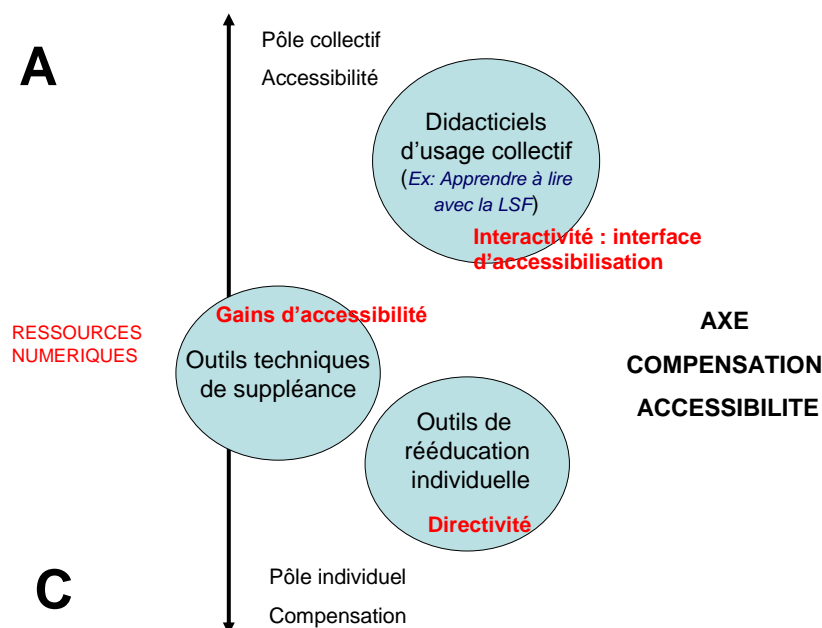
Du point de vue juridique, la compensation est toujours individuelle. L'article L 146-8 du CASF (Code de l'action sociale et des familles) précise par exemple : « *Une équipe pluridisciplinaire évalue les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente [...] et propose un plan personnalisé de compensation du handicap* ». Elle est considérée du point de vue de la personne handicapée elle-même ; elle regroupe l'ensemble des mesures prises en faveur d'une personne pour combler les déficits, rattraper les retards, c'est-à-dire en définitive pour réduire l'écart à la norme. Elle concerne toutes les dimensions de la vie sociale, professionnelle et scolaire, mais sur le plan individuel. Elle se présente comme une compilation, une combinatoire de mesures additionnelles spécifiques, en dehors et au delà du droit commun.

Les dispositions sociales et scolaires prises au regard du handicap s'inscrivent donc sur un axe allant de la compensation – qui renvoie à une approche individuelle du handicap consistant à apporter des aides à l'élève en fonction de ses capacités/incapacités et déficiences – à l'accessibilité – qui renvoie à une approche sociale et environnementale du handicap (CREAI Rhône-Alpes, 2011). Dans cette perspective, il est possible de situer sur le curseur compensation-accessibilité les différents types de ressources numériques sollicitées comme aides techniques pour l'éducation des jeunes en situation de handicap. Ces différents outils peuvent également être positionnés sur l'axe du degré de didactisation, ce qui permet de combiner les deux analyseurs en croisant les axes et de définir un repère permettant de structurer l'espace conceptuel d'élaboration et de développement des ressources. Les outils de rééducation individuelle (par exemple, en orthophonie) sont des compensations fortement didactisées ; les outils techniques de suppléance (par exemple, le preneur de notes électronique pour les aveugles ou aides au tracé géométrique pour les

troubles moteurs) sont eux aussi des compensations, présentant un faible degré de didactisation, mais permettant des gains importants d'accessibilité, dès lors qu'ils sont utilisés en milieu scolaire ordinaire et qu'ils contribuent à l'inclusion. Les didacticiels du type *J'apprends à lire avec la LSF* sont à la fois fortement didactisés et nettement orientés vers l'accessibilité.

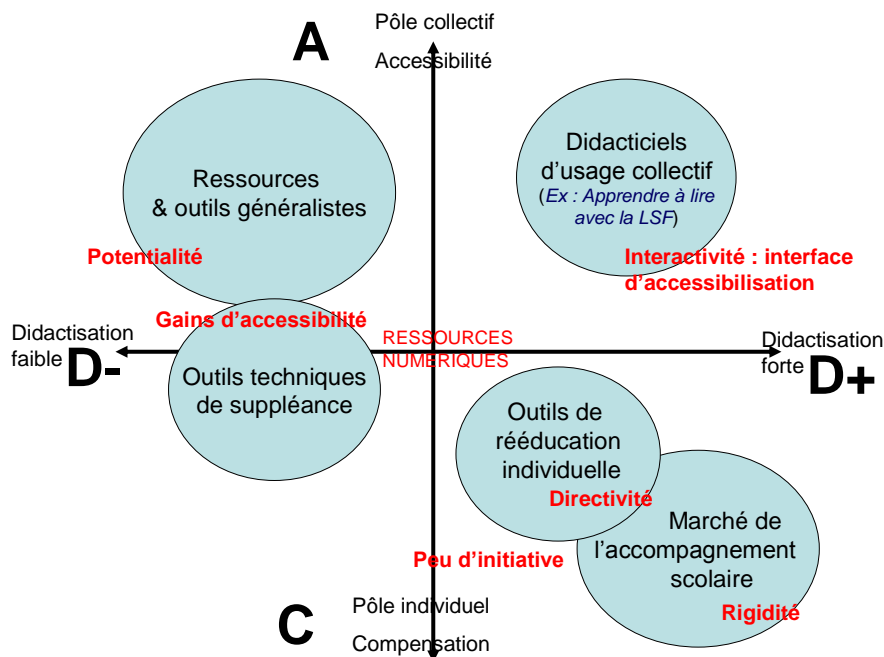
La représentation de l'axe de la compensation et de l'accessibilité constitue la deuxième étape de la construction du modèle typologique :

Figure 2



L'intersection de l'axe de la didactisation et de l'axe de la compensation-accessibilité constitue la troisième et dernière étape de la construction du modèle typologique :

Figure 3



Un modèle typologique pour structurer l'espace de conception des outils numériques

Le modèle typologique présenté a pour objet de structurer l'espace conceptuel d'élaboration et de développement des ressources numériques dans le champ du handicap. A partir du repère constitué par le croisement des deux axes de la didactisation et de la compensation-accessibilité, quatre zones de ressources se trouvent cartographiées : la « ZAD- » correspond aux outils fortement générateurs d'accessibilité et faiblement didactisés ; la « ZCD- », à ceux qui, faiblement didactisés, relèvent de la compensation ; la « ZCD+ » aux instruments compensatoires fortement didactisés et la « ZAD+ » aux applications qui, tout en étant fortement didactisées, contribuent à l'accessibilité.

La zone la moins riche en outils, et qui ne correspond actuellement à aucun marché, est la « ZAD+ » : tout se passe comme si l'augmentation du degré de didactisation entraînait une focalisation sur les manques et déficits individuels, que ceux-ci se situent ou non dans le champ du handicap. La zone la plus riche est la « ZAD- », puisqu'elle englobe l'ensemble des ressources numériques potentiellement disponibles pour l'éducation de tous. Un grand nombre d'entre elles offrent d'ailleurs un potentiel d'outils de suppléance plus efficaces et moins stigmatisants (« ZCD- ») que des matériels très spécialisés, très puissants et souvent

très chers (« **ZCD+** »), qui peuvent ne servir à rien et même parfois alourdir la scolarisation s'ils ne répondent pas à un vrai besoin qui poussera l'élève à apprendre à s'en servir (Benoit et Sagot, 2008 p. 42).

Le domaine de la surdité est à ce titre emblématique, en ce que la centration sur le traitement compensatoire du déficit auditif (« **ZCD+** »), la recherche et la mise en œuvre de *solutions*   l'écart à la norme, conduisent à une impasse éducative en termes d'accessibilité. L'effectivité de l'accessibilisation est dans ce cas en effet conditionnée à la prise en compte du *signeur* (ou locuteur de la langue des signes), comme être de langage et de culture et   la reconnaissance de la modalité gestuelle de communication gestuelle comme langue à part entière. Il est donc cohérent que des didacticiels comme *J'apprends à lire avec la LSF* se trouvent en « **ZAD+** », tandis que les outils de réparation orthophonique s'inscrivent en « **ZAD-** ». Force est de constater que les ressources numériques s'appliquent le plus souvent à traiter la différence individuelle en s'efforçant de lui apportant la *solution*, tandis qu'elle aurait besoin de la *reconnaissance*.

Conclusion :

vers une typologie des impasses de l'inclusion

Quelques-uns des processus par lesquels les obstacles épistémologiques se constituent en impasses pédagogiques et éthiques pour les approches et les pratiques inclusives ont été examinés à la lumière des analyseurs *psychanalytiques* de la connaissance ; les analyseurs de la formation des discours ont fourni le cadre de la confrontation des dissonances des discours et des modèles de pratiques, à laquelle la question spécifique de la scolarisation en milieu ordinaire des jeunes sourds a apporté un éclairage significatif. On est dès lors méthodologiquement conduit à esquisser les grandes lignes d'une typologie des impasses du pédagogique ou des blocages actuels de l'inclusion, qui sont aussi à considérer dans leur dimension historique.

De ce point de vue, une première impasse est celle de la pathologisation des difficultés sociales. Les travaux de Jacqueline Gateaux (1990, 2005), suivis de ceux de Hervé Morisset (2005) mettent en évidence

l'interprétation psychologisante et déficitariste (la débilité légère) de phénomènes culturels inscrits dans un ensemble collectif normé (l'institution scolaire) (Gateaux, 2005, p. 45)

C'est en effet en réponse aux exigences sélectives du système éducatif et à la massification que se développe l'enseignement spécial, dans la période qui suit la réforme Berthoin en 1959 (prolongation la scolarité jusqu'à 16 ans).

C'est l'un des facteurs du développement numérique des structures de l'enseignement spécial, de leur diversification, et de leur secondarisation. Cet enseignement sans spécification s'inscrit en réalité dans la filiarisation du système éducatif au même titre que les filières prestigieuses dont il constitue le pendant.
(Gateaux, 2005, p. 43).

Une deuxième impasse se présente aujourd'hui, qui consiste à transposer, dans le champ des pratiques pédagogiques et éducatives et dans celui des sciences de l'éducation, les catégorisations nosographiques des différents types de troubles. La rencontre institutionnellement programmée dans un *discours injonctif de collaboration*⁵⁶ entre les *discours de remédiation du trouble*, portés par les acteurs du secteur médico-social, et les *discours inclusifs*, centrés sur les médiations d'accessibilité, provoque une fission du noyau conceptuel du besoin et une désarticulation sémantique de la notion de *situation de handicap*. D'un côté, le besoin se trouve réduit à la réponse compensatrice apportée à la répercussion du trouble intrinsèque à la personne, de l'autre, la *situation de handicap* n'est plus comprise comme *situation handicapante*, mais devient au contraire *situation* (sociale, familiale, etc.) *consécutives* à une déficience et/ou un trouble dont la personne est porteuse. Si la situation n'est pas l'origine mais la conséquence du handicap, si le trouble et son besoin de compensation sont considérés comme les deux faces d'une même médaille, c'est toute la dimension de l'ancrage situationnel du besoin qui s'efface et par voie de conséquence celle de la dimension de production sociale et scolaire de la difficulté d'apprendre. De la même manière, les discours de pathologisation de la communication gestuelle, adossés aux dispositifs de normalisation, tendent à occulter, par la *figure du déni* et l'hybridation des discours, les approches anthropologiques et la pertinence socio-linguistique de la langue des signes. De tels processus s'inscrivent historiquement et épistémologiquement dans le courant des sciences de la nature, dont les modèles théoriques, largement inspirés des recherches menées aux Etats-Unis, conduisent à postuler que l'explication des conduites humaines doit être plutôt recherchée dans des déterminants biologiques que dans des déterminants environnementaux. Il en résulte une prédominance de l'approche neurobiologique qui conduit à privilégier l'approche de la *différence*, plutôt que celle de la *singularité* et de la *diversité*, et à majorer le poids des pratiques de *diagnostic*, fondées sur

⁵⁶ Décret 2009-378 du 2 avril 2009, JORF du 4 avril 2009 p. 5960, cité page 39.

l'identification de *besoins éducatifs a priori*, construits comme *l'envers positif de la répercussion du trouble*, par rapport à celles qui se fondent sur l'observation de l'activité de l'apprenant en situation. Les premières, à l'instar du modèle médical, incluent le remède aux difficultés *attribuées* à l'élève dans des gestes professionnels spécifiques et dans modes d'apprentissage spécialisés (Benayed et Verreman 2011, p. 194), tandis que les secondes consistent pour l'enseignant à ajuster au fur et à mesure les tâches d'apprentissage à partir de l'observation de leur déroulement effectif. Dans un cas, le processus de compensation se combine avec celui de la didactisation dans une perspective de normalisation individuelle, tandis que dans l'autre la visée de l'accessibilité de la situation peut s'articuler avec une plus grande souplesse à l'organisation des contenus didactiques.

Charles Gardou met en garde contre une troisième impasse, de type différentialiste, lorsqu'il propose à la fois (Gardou, 2009a, p. 129) de « *décatégoriser les réponses* » et de « *désinsulariser la question* » (*id.* p. 133). Il invite ainsi à s'interroger, par exemple, sur la signification et la portée de la distinction entre le geste professionnel standard et le geste professionnel spécifique. Il engage à mettre en question l'hypostase de la différence, qui souvent se fonde sur les indices de surface, pour préférer le profondément humain que nous avons en commun : ce n'est pas le visage de l'autre que je vois, c'est l'autre.

Cette troisième impasse comporte deux ramifications. La première est celle de la sélection et de la filiarisation qui détournent de l'identification et du traitement des obstacles pédagogiques et didactiques qui peuvent résider dans la situation elle-même et interagir avec le profil de compétences ou les caractéristiques singulières de l'apprenant. Il peut s'agir, par exemple, d'un problème de « *contrat didactique* » (Roiné, 2011, *op. cit.*) ou d'une « *invisibilité* » des enseignements lorsqu'ils sont

peu intelligibles aux élèves et à leurs parents, peu explicites dans leur mise en œuvre et lacunaires quant aux savoirs enseignés [... et que ...] trop de compétences requises par les tâches scolaires ne sont pas assez exercées à l'école et sont laissées à la charge de l'éducation hors l'école, ce qui contribue à renforcer les inégalités (Goigoux, 2011, p. 22).

Trois écueils se présentent sur cette voie (Benoit, 2012b, p. 119) :

1) La pédagogie du « *surajustement* » des pratiques (Bautier et Goigoux 2004 ; Marin, 2008, p. 208), qui consiste à éliminer les tâches complexes pour les élèves les plus faibles au regard de leurs difficultés et qui conduit à ne leur proposer que des activités ponctuelles et décontextualisées. Dans ces conditions, les apprentissages se focalisent sur des compétences de surface qui ne mettent pas en jeu, par exemple, les processus inférentiels.

En d'autres termes, les pédagogies du surajustement, qui s'opposent en tout aux pédagogies de l'aide et de la médiation, privent les tâches scolaires de leur sens en les simplifiant et contribuent ainsi à renforcer les processus de « *sous-fonctionnement mental* » qui jouent un rôle important dans la formation du retard mental (Paour, 1991).

2) Le piège du concret, qui consiste à considérer l'abstraction *a priori* inaccessible à certaines catégories d'élèves. Ainsi les enferme-t-on dans des activités pratiques, sans les accompagner vers les processus de conceptualisation. Mais lorsque les travaux de manipulation ne sont pas mis en perspective dans une logique de formalisation et de métacognition, l'enseignement produit lui-même les limitations d'apprentissage qu'on attribuera ensuite aux élèves. Des recherches ont montré qu'il est besoin de conceptualiser pour poser des bordures de trottoir (Mayen, 2000, p. 61).

3) Les conséquences du contexte d'ajustement et de simplification des tâches, lié au « *contrat social d'aides* » des milieux scolaires surprotecteurs, en termes d'autorégulation cognitive, affective et comportementale, qui tendent à diminuer aux yeux des élèves la valeur accordée aux savoirs à apprendre, à affaiblir leur sentiment de compétence, à les confirmer dans leur statut social d'élèves en difficulté et à diminuer leur sentiment d'appartenance au groupe classe, entraînant ainsi la perte de consentement aux buts pédagogiques et un risque important de désengagement (Pelgrims, 2009, p. 141 et 143).

La seconde ramification conduit au paradoxe inhérent à la formation des enseignants à la *diversité* des élèves dont les effets réels pourraient être absolument contraires à ce qui en est attendu. Le succès de cette entreprise reste en effet subordonné aux conditions de sa mise en œuvre, c'est-à-dire aux contextes conceptuel, institutionnel et politique dans lequel elle est engagée. Ni l'expression de la volonté politique, ni l'existence d'un projet institutionnel, ni la prégnance des demandes individuelles de formation, ne peuvent garantir avec certitude que celle-ci atteindra effectivement le but qu'elle s'est fixé, ni même qu'elle n'aura pas pour effet de s'en éloigner, voire de produire des effets absolument

contraires à ceux qui étaient escomptés. C'est pourquoi il est essentiel de mettre en lumière les enjeux conceptuels sous-jacents aux actions menées et d'interroger les représentations et les référentiels de pensée aussi bien des enseignants *destinataires* que des formateurs *destinateurs* du message formatif.

Reprenant l'idée d'autres chercheurs (Young, 2008), Verity Donnelly (2011, p. 14) remarque par exemple que le besoin exprimé ou non

d'un éventail toujours plus large de qualifications et de spécialisations a pour conséquence de limiter dans l'esprit des enseignants le public auquel ils se sentent à même d'enseigner.

On voit apparaître une situation paradoxale, dans laquelle l'existence même d'une offre de formation complémentaire pourrait renforcer chez les enseignants les représentations que l'on voulait mettre en question. Analysant les réponses formatives apportées aux demandes exprimées par le *terrain*, Véronique Poutoux, indique que l'expérience et l'expertise des formateurs dans le domaine de la pédagogie de l'inclusion les conduit

à concevoir ces actions en donnant la priorité à des contenus qui ne sont pas forcément ceux qui répondent directement aux attentes des enseignants (Poutoux, 2011, p.137).

L'enjeu théorique est ici l'isomorphie entre, d'un côté, les conceptions et les représentations de la *diversité* et, de l'autre, les modalités institutionnelles d'organisation et d'élaboration des actions de formation, les unes et les autres étant déterminés par leur positionnement au regard des concepts antinomiques de *rupture* et de *continuum*.

De nombreux enseignants, comme le rappelle Marita Mäkinen (2011, p. 48), considèrent que l'éducation des élèves en situation de handicap ou de difficulté, en d'autres termes les élèves à besoins éducatifs particuliers, relève de l'intervention de spécialistes dûment formés à cette tâche particulière, qui dépasse à leur yeux les compétences des professeurs ordinaires. Le fait que de nombreux systèmes éducatifs se soient constitués à partir du principe de dualisme éducatif, qui implique l'existence de deux filières séparées d'éducation, l'une pour les élèves handicapés, l'autre pour les élèves ordinaires, est assurément loin d'être étranger à cette représentation des publics scolaires en termes de *différence* et de *rupture*. Toute offre de formation, dans ces conditions, encourt le risque d'être perçue

comme donnant accès à une spécialisation orthopédagogique (c'est-à-dire de réduction de l'écart à la norme) relative à un public handicapé particulier, alors même qu'elle a pour objectif de mettre en lumière la transversalité des réponses pédagogiques à la diversité, par exemple celle de l'étayage, et le « *continuum d'action et de pensée, par opposition à la rupture et à la fragmentation* » (Gardou, 2009a, p. 123). Au-delà de toutes les injonctions institutionnelles, l'approche éthique, adossée à une « *anthropologie du très proche* » (Gardou, 2009b, p. 14), apparaît comme l'indispensable recours pour appréhender les aides humaines à l'apprentissage et les outils techniques, non pas comme les remédiations à des dysfonctionnements spécifiques, mais comme la reconnaissance « [d']un type de fonctionnement de l'esprit humain en rapport avec les pratiques sociales » (Mäkinen, 2011, p. 51).

Ainsi les choix d'ingénierie adaptative effectués par les enseignants dans leurs pratiques de classe dépendent-ils très fortement de leur positionnement au regard de la *différence* et de la *diversité*, de la *déficience* et du *fonctionnement*, du *trouble* et du *besoin*. Leurs conceptions sur ces plans constituent même un enjeu majeur de la formation de tous les acteurs de l'éducation. Deux dynamiques traversant aujourd'hui le contexte de l'action formative contribuent mettre ce processus en lumière :

- D'abord, la très forte demande actuellement exprimée par les enseignants en relation avec l'accueil d'élèves présentant des troubles de type *dys* (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, etc.) ou des troubles envahissants du développement (TED), qui déclenche fréquemment des *feedback* formatifs en termes de catalogue de *bonnes pratiques*, de *bonnes attitudes*, de *gestes professionnels* appropriés. Le risque est alors de faire l'économie à la fois de l'observation du *fonctionnement* de l'apprenant en situation d'apprentissage, de la très grande variété des manifestations singulières liées à ces troubles et des scénarios relationnels interactifs dans lesquels elles se produisent. Se trouve par conséquent renforcée la logique du trouble et l'idée que la connaissance du diagnostic et des invariants qui le caractérisent a vocation à déterminer le choix de l'aide. Sur ce point, Thierry Troncin (2011, p. 127), se référant à Lise Gremion (2006), rappelle l'intérêt pour le formateur de s'attacher en premier lieu à l'étudiant et à l'enseignant, à leurs représentations de la différence :

[à] *leurs stéréotypes et leurs catégorisations en rapport à la différence [...] avant même de se centrer, parfois exclusivement et/ou aveuglément, sur les élèves. Il n'est*

pas de dispositif de formation ou d'accompagnement au métier d'enseignant qui ne doive accorder une place particulière à la question de l'adaptation des postures professionnelles à la diversité des contextes d'enseignement et des élèves.

Ce qui revient à rechercher, comme le propose Bachelard, l'obstacle dans le processus de connaissance plutôt que dans le sujet à connaître et à analyser les réseaux de discours sous-jacents aux postures professionnelles.

- Ensuite, la prégnance actuelle des exigences d'évaluation des élèves dans des protocoles nationaux, qui renvoie à la question très investie politiquement et institutionnellement de l'efficacité du système éducatif, et qui pourrait conduire à majorer le poids des pratiques de *diagnostic a priori*, au regard de celles qui se fondent sur « *l'inventivité régulée* » (Meirieu, 1996).

Il est possible de renoncer en pédagogie à hypostasier la différence, qui est le ressort des dispositifs et des discours focalisés sur la difficulté scolaire – pensée comme écart à la norme sociale – et auxquels est assujettie l'identité de chaque élève au sein de l'Ecole, sans courir le risque d'une dissolution de l'individu dans un discours universaliste fondé sur les droits, indifférent à la prise en compte et au respect éthiques de la *personne*. La condition en est d'étayer l'enseignement par un effort d'accessibilisation-différenciation, non pas fondé comme c'est souvent le cas sur les (in)capacités, les (in)compétences et les (contre)performances, qui renvoient à la sélection-filiarisation, mais sur un étayage du parcours par l'aide et la médiation, articulé à la connaissance et à la reconnaissance de la singularité des *besoins situés* des apprenants.

IV

Annexes

LA PERSONNALISATION DES PARCOURS : LA SCOLARISATION DES ELEVES HANDICAPES (partie d'ouvrage à paraître)

Hervé Benoit – INS HEA

***Les personnels de direction*, in chapitre 2 « Les responsabilités pédagogique et éducative du chef d'établissement », collection Livres bleus, scérén, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, à paraître en 2013.**

Repères historiques et institutionnels

De « l'obligation éducative »...

Le principe de l'obligation éducative pour tous, y compris pour les élèves accueillis dans des institutions spécialisées du secteur médico-social, a été rappelé et imposé par la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Une étape importante était ainsi franchie sur la voie de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Mais en indiquant qu'ils « satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins éducatifs de chacun d'eux.⁵⁷ », la loi instaurait une alternative entre deux solutions d'égal statut. Le choix de l'une ou de l'autre relevait principalement de la compétence des commissions départementales d'éducation spéciale chargées d'orienter les jeunes vers des structures

⁵⁷ Chapitre I, § I, article 4.

spécialisées. Une *préférence* était toutefois établie par l'article 5 qui précisait que « l'Etat prend en charge les dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants et adolescents handicapés (...) *de préférence* en (les) accueillant dans des classes ordinaires (...) ⁵⁸ ». Le principe de *l'intégration scolaire* trouvait là sa première expression, rompant avec un siècle de traitement séparé de l'enfance « anormale » (Binet et Simon, 1907), puis « inadaptée » (CAEI⁵⁹, 1963), même si loi de 1975, qui constitua en son temps une reconnaissance officielle des établissements du secteur médico-éducatif et de leur mission éducative, marque historiquement l'apogée du développement de l'éducation spéciale. La logique de l'éducation séparée dans la filière spécialisée se trouvait en effet objectivement renforcée par la « mise à la disposition » massive des établissements spécialisés, particulièrement dans le premier degré, de personnels enseignants de l'Education nationale, bientôt organisés en écoles spéciales *intra muros* dotées d'une direction pédagogique.

au « droit à la scolarisation »

La loi du 11 février 2005 apporte dans ce domaine un très grand changement : elle fonde le droit inaliénable pour tout enfant, quelles que soient les déficiences, les troubles ou les maladies qui peuvent perturber son développement ou entraver son autonomie, d'être « inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements (scolaires) le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. ⁶⁰ » La *scolarisation*, comprise comme réalisation du principe de non discrimination, devient un droit et l'accueil de toute la diversité des élèves un devoir pour l'ensemble des établissements et des acteurs du système éducatif. On passe du principe de *préférence* au principe de *référence* : la scolarité des élèves doit dès lors être pensée en termes de continuité dans le cadre de l'école pour tous, formule officiellement labellisée par le ministère de l'Education nationale à travers le site web « *ecolepourtous* »⁶¹. Dans cette perspective, la formation des élèves handicapés, de la maternelle à l'université, est à concevoir dans une logique de parcours, et non plus de filière, fondée sur une triple articulation à la voie ordinaire pour tous, qui constitue désormais la

⁵⁸ *Ibidem*, article 5.

⁵⁹ Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, créé par le décret 63-713 du 12 juillet 1963.

⁶⁰ Loi 2005-102, titre IV, article 19 et article L. 112-1 du Code de l'éducation.

⁶¹ <http://www.ecolepourtous.education.fr/accueil-scolarisationdeslv.html>

référence unique de la scolarisation : une articulation institutionnelle, une articulation programmatique et une articulation spatio-temporelle.

- **Articulation institutionnelle**, au sens où il n'est plus acceptable d'enfermer des élèves, perçus comme « différents », dans des classes ou sections « spéciales » structurées en filières et où chaque école, chaque collège et chaque lycée qui n'accueille aucun élève handicapé ne remplit pas totalement sa mission et doit chercher les moyens de le faire.
- **Articulation programmatique**, parce qu'il ne peut exister dans le système éducatif français⁶² de programmes ou d'objectifs qui seraient spécifiques à des types de publics scolaires handicapés et que les paliers du socle commun de connaissances et de compétences⁶³ constituent le cadre commun des enseignements destinés à tous. Une telle exigence n'exclut nullement que soit mise en œuvre, conformément au projet personnalisé de scolarisation (PPS) et dans le cadre du conseil de cycle dans le premier degré et du conseil de classe dans le second degré, une « programmation adaptée des objectifs d'apprentissage⁶⁴ » (PAOA), établie *en référence* aux programmes scolaires en vigueur, de façon à prendre en compte les besoins éducatifs particuliers d'un élève handicapé.
- **Articulation spatio-temporelle**, puisque l'élève handicapé, quels que soient le lieu et les modalités de sa scolarisation, conserve avec son établissement ordinaire de référence, c'est-à-dire l'établissement qu'il aurait fréquenté s'il n'avait fait l'objet d'aucune décision de la part de la CDAPH⁶⁵, « un lien particulier et indissoluble⁶⁶ » sous la forme d'une « inscription inactive (...), au maintien de laquelle veille l'enseignant référent⁶⁷ ». L'élève handicapé a en effet vocation à retrouver son établissement scolaire de référence dès lors que les conditions le permettent. C'est pourquoi le chef de l'établissement secondaire de référence est toujours destinataire des comptes rendus des équipes de suivi de la

⁶² Le système belge au contraire distingue, à côté de l'enseignement ordinaire, 8 types d'enseignement spécialisé déterminés en fonction d'un « handicap principal » et déclinés en « degrés de maturités » déconnectés des paliers du cursus ordinaire (source Delsarte, 2012).

⁶³ Cadre de référence de la scolarité obligatoire inscrit dans la loi 2005-380 du 23 avril 2005 (source : www.education.gouv.fr)

⁶⁴ Circulaire 2006-126 du 17 août 2006, 2.2.2 (BOEN n° 32 du 7 septembre 2006).

⁶⁵ Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées installée au sein de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) en application de la loi du 11 février 2005.

⁶⁶ Circulaire 2006-126, 1.2.1, *op. cit.*

⁶⁷ *Ibidem.*

scolarisation (ESS) organisées dans l'établissement d'accueil fréquenté, qu'il soit scolaire ou médico-social.

La *référence* à la scolarisation est assurée au titre du décret du 30 décembre 2005 par « l'enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés⁶⁸ », chargé de la mise en œuvre et du suivi du projet personnalisé de scolarisation : c'est lui qui réunit et qui anime les réunions d'équipe de suivi de la scolarisation dans tous les types d'établissements, du premier et du second degré, y compris les établissements sanitaires, médico-sociaux, hospitaliers ou relevant du ministère chargé de l'agriculture⁶⁹. De son côté, le chef d'établissement est « le garant de la conformité réglementaire » de l'organisation de la scolarisation de chaque élève handicapé et de sa « pertinence pédagogique » au regard des décisions de la CDAPH. En cas d'inadéquation ou de carence, c'est à lui de prendre « toute mesures conservatoire⁷⁰ » de nature à assurer le bon déroulement de la scolarité de l'élève et d'en informer l'IEN ASH coordonnateur des enseignants référents.

Enjeux conceptuels et politiques publiques

De l'intégration scolaire...

Après la deuxième guerre mondiale, la France, comme la plupart des autres pays européens, a mis en place un système éducatif à deux filières séparées qui s'inscrit, selon l'Agence européenne pour la formation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers⁷¹ (2003, p. 7), dans les types de politiques fondées sur une logique de « *two-tracks approach* ». L'une des filières est ordinaire et accueille les élèves sans problème particulier, l'autre est spécialisée et son rôle consiste à prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés par la première. Ainsi a-t-on, pendant de nombreuses années, affecté les élèves handicapés dans des établissements spécialisés ou dans des classes spéciales constituées sur la base d'une catégorie de déficience déterminée : à ce titre, on pouvait dire que l'enfant était d'abord *classé* avant d'être scolarisé. Longtemps, les institutions scolaires européennes en général et le système éducatif français en particulier ont ainsi délégué à des

⁶⁸ Décret 2005-1752 du 30.12.2005, article 10.

⁶⁹ Arrêté du 17 août 2006, relatif aux enseignants référents et à leurs secteurs d'intervention.

⁷⁰ Circulaire 2006-126, 2.4.3, *op. cit.*

⁷¹ European Agency for Development in Special Needs Education.

organismes associatifs, crédités de la compétence d'*éducation spéciale*, la responsabilité d'assurer les adaptations nécessaires à la scolarisation de certains élèves.

C'est à partir de ce contexte général de dualisme éducatif, fondé sur la coexistence d'établissements d'éducation spéciale et de structures scolaires de droit commun, qu'un premier type d'aménagements a commencé à se développer de façon à établir, entre ces deux filières, des ponts permettant à certains jeunes handicapés de rejoindre leurs camarades dans les cycles ordinaires d'éducation. Il s'agit du processus d'*intégration scolaire* qui consiste à incorporer à la majorité des élèves ceux qui en ont été écartés à l'origine, pour diverses raisons. Cette possibilité d'intégration est réservée à des élèves qui, au terme d'une action *réparatrice* ou rééducative, peuvent *prouver* leur capacité d'adaptation au milieu scolaire ordinaire ; elle est focalisée sur l'élève en tant qu'il est *différent*, présente des dysfonctionnements personnels, et ne questionne pas directement le fonctionnement du système sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels de tous. Dans cette perspective, les élèves considérés comme *handicapés* ne peuvent être intégrés, ou plutôt ré-intégrés, dans le cursus ordinaire que s'ils satisfont à la norme scolaire et sociale exigée de tous par l'école.

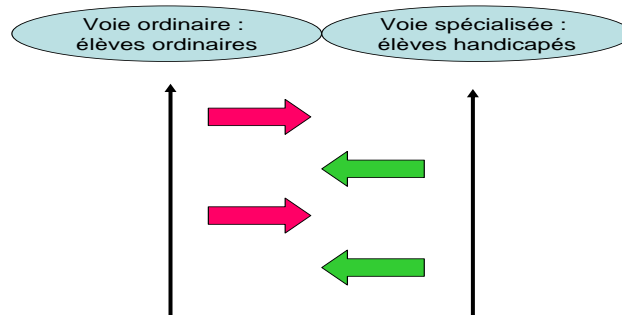


Figure 1

L'élève concerné par le processus intégratif fait successivement l'objet de deux questionnements au cours du processus : le premier conditionne son *passport* pour le milieu ordinaire et se formule ainsi : *L'enfant est-il capable de s'adapter ? Les actions réparatrices dont il a bénéficié lui ont-elles permis de surmonter ses difficultés personnelles ?* ; le second intervient après que l'élève en *intégration* est arrivé à l'un des

paliers de la scolarité dans laquelle se trouve engagé et qu'il s'agit de statuer sur la poursuite de ses études l'année suivante ou dans le cycle suivant : *L'élève a-t-il atteint le niveau requis ? Le décalage par rapport à la norme de niveau de connaissances et de compétences requis est-il tolérable pour le système et supportable pour l'élève ?* Une réponse négative apportée aux questions qui viennent d'être citées entraîne la remise en cause du *passport* pour le milieu ordinaire, la réorientation en milieu spécialisé et le déclenchement d'un discours explicatif stéréotypé à double référence pragmatique et éthique : *Les exigences de la scolarité sont inadaptées, voire pathogènes ; elles vont produire un état de souffrance psychique qu'il est moralement inacceptable d'imposer à l'adolescent et à sa famille ; une prise en charge globale est indispensable dans un milieu respectueux de la personne handicapée.*

à l'éducation inclusive

Dans la perspective de l'inclusion scolaire, il ne s'agit plus de mettre le jeune handicapé à l'épreuve de la norme scolaire, il s'agit d'interroger le système éducatif sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins particuliers de tous les élèves, notamment lorsque ceux-ci sont liés à une déficience, un trouble ou une maladie. On s'inscrit alors dans une *perspective renversée*, où ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter à une norme scolaire intangible, mais aussi à l'école de s'adapter à la diversité des élèves. C'est là une nouvelle logique qui engage à rechercher les moyens de la mise en accessibilité des cursus de droit commun, c'est-à-dire de leur *accessibilisation*.

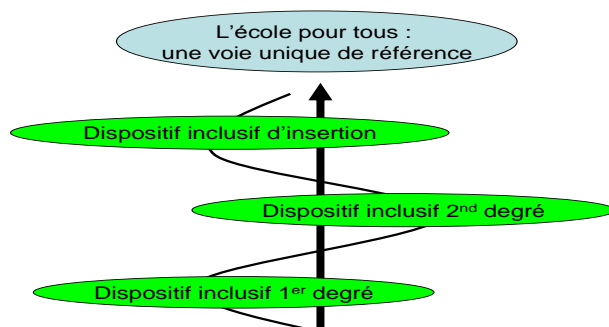


Figure 2

Le fonctionnement du processus intégratif se dessine comme en miroir au regard de celui de l'éducation inclusive. Ses caractéristiques sont :

- le lien avec un système à deux filières, puisqu'il s'agit de passer des ponts pour ré-intégrer des élèves de l'une – ségrégative – dans l'autre – ordinaire ;
- la focalisation sur les difficultés individuelles, voire les dysfonctionnements physiologiques et psychologiques, de l'enfant ou de l'adolescent ;
- la confrontation à la norme scolaire dans une logique de mise à l'épreuve ;

tandis que l'éducation inclusive se caractérise par :

- son inscription dans un système à voie unique *de référence* ;
- la focalisation sur l'accessibilité du système scolaire et de la situation d'apprentissage ;
- l'adaptation de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Le principe d'accessibilité à *l'école pour tous* qu'ont contribué à forger depuis une vingtaine d'années une série de textes internationaux, de la Déclaration de Salamanque (1994) à la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), a bousculé les référentiels de pensée et les registres de pratiques et entraîné les systèmes éducatifs européens, notamment en France avec la loi de 2005, à s'engager dans une logique *d'éducation inclusive*.

Des pistes pour l'action

De la classe spécifique au dispositif inclusif

Aux repères antérieurs en termes de *filières* se substitue la référence du *parcours de formation*, dans l'esprit du modèle social de la CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, OMS, 2001), selon lequel l'objectif de *participation sociale* de l'enfant et de l'adolescent se réalise par l'exercice plein et entier dans les structures scolaires de droit commun de son *statut d'élève* et débouche sur une insertion sociale et professionnelle en milieu ordinaire de vie. Alors que la scolarisation en milieu ordinaire *ici et maintenant* constitue la visée de l'intégration, elle ne représente pas

au titre de l'inclusion « *une fin en soi* » (Armstrong F., Armstrong D., Barton L., 2000) et ne prend tout son sens qu'à partir du moment où elle embrasse à la fois toutes les phases du *parcours de vie*⁷² et tous les systèmes sociaux et culturels qui pourront avoir sur lui un impact direct ou indirect.

Il en résulte que la question principale qui se pose aux acteurs dans cette perspective n'est plus celle de l'*orientation* de l'enfant vers la structure adaptée à sa déficience ou à son trouble, mais celle de son *accompagnement* dans un cursus scolaire ordinaire appelé en permanence à se rendre accessible et capable de produire les adaptations nécessaires pour répondre à ses besoins. Ce sont donc, du côté de la scolarité, des « *dispositifs adaptés* »⁷³ plutôt que des *classes spécifiques*, et, du côté du secteur médico-social, des *services*⁷⁴, plutôt que des *structures* ou des *établissements spécialisés*⁷⁵, qui constituent les moyens adéquats d'une telle politique. Par un nouveau *renversement de perspective*, la classe ordinaire, lieu de diversité, devient la *référence*, en lieu et place de la classe spéciale, adossée à la catégorie de trouble.

L'unité localisée pour l'inclusion scolaire⁷⁶ (**ULIS**), en collège et en lycée, comme l'unité pédagogique d'intégration (UPI) qui l'a précédée en 2001, est un dispositif destiné à accompagner et soutenir, dans le cadre de regroupements temporaires en fonction de leurs besoins, des jeunes handicapés qui sont des élèves à part entière de l'établissement secondaire. Avec les ULIS, il est indiqué que leur inscription se fait dans la division⁷⁷ correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ainsi la scolarisation de ces élèves est-elle explicitement référée à la classe ordinaire et non plus à un espace spécialisé parallèle. L'appartenance à une même catégorie diagnostique ne garantit pas en effet que

⁷² La loi 2005-102 du 11 février insiste sur le « projet de vie » de la personne handicapée (art. 11, 12 et 64).

⁷³ CLIS : classe/dispositif pour l'inclusion scolaire (premier degré, 2009), ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire (second degré, 2010), UE : unité d'enseignement (premier et second degrés, 2009) et PASS : pôle pour l'accompagnement à la scolarisation des élèves sourds (premier et second degré, 2010) constituent les actuels dispositifs inclusifs du domaine de l'ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) prévus par le décret du 30.12. 2005 « relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap », article 1, *op.cit.*

⁷⁴ Les SESSD (services d'éducation spécialisée et de soutien à domicile) se déclinent en SAAAS, SSEFS, SESSAD, SAFEP, dans le cadre des annexes XXIV rénovées en 1988 et 1989 du décret du 9 mars 1956.

⁷⁵ IME (institut médico-éducatif), CRF (centre de rééducation fonctionnelle), ITEP (institut thérapeutique éducatif et pédagogique), CROP (centre de rééducation de l'ouïe et de la parole), SEES (section d'éducation et d'enseignement spécialisé), etc.

⁷⁶ Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010.

⁷⁷ C'est-à-dire le niveau de classe (6^{ème}, 5^{ème} ...), ce qui implique que l'ULIS ne constitue pas une division, c'est-à-dire une *classe*, mais un *dispositif* d'accompagnement.

les élèves concernés présentent des besoins éducatifs identiques. En revanche, la séparation du groupe de pairs limite les interactions, tandis que les fondements médico-sociaux de l'éducation spécialisée conduisent souvent à privilégier des objectifs de socialisation, dans une visée thérapeutique, au détriment des apprentissages. Les *dispositifs inclusifs* ont vocation à faciliter la scolarisation et non pas à prendre la forme de groupes classes spécifiques constituant une filière distincte, à partir de laquelle il faudrait redoubler le processus d'intégration : après avoir intégré d'abord l'élève concerné dans la classe / dispositif, on déclencherait secondairement des intégrations dans une ou plusieurs classes ordinaires.

L'unité d'enseignement⁷⁸ (UE), dans le même esprit, est un dispositif inclusif destiné à être implanté dans les établissements et services du secteur médico-social. Fondé sur le principe de la *scolarité partagée*, il a pour rôle de s'appuyer « sur les enseignements que ces élèves reçoivent dans leur établissement scolaire de référence ou dans l'établissement scolaire dans lequel ils sont scolarisés » afin de permettre à chaque élève « de réaliser, en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires, les objectifs d'apprentissage » (Article 2a). Il s'agit là de la description d'un dispositif à *repérage externe* (Benoit, 2012a, p. 69), ou *hétéroréférentiel*, dont la visée est centrée, comme l'ULIS, sur l'inclusion des élèves concernés dans des classes et établissements scolaires ordinaires et non plus sur un projet pédagogique intrinsèque, comme c'est le cas d'une classe constituée comme telle dont le fonctionnement est institutionnellement autoréférentiel (projet de classe, maître de la classe, etc.). Ces dispositifs inclusifs sont d'ailleurs animés, dans tous les cas sous la responsabilité du chef d'établissement concerné, par un « coordonnateur » (ULIS, UE) ou un « médiateur pédagogique » (PASS), appellations qui renvoient clairement à l'idée de collaboration et excluent tout repli sur une entité séparée.

Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), bien qu'elles s'inscrivent règlementairement dans le cadre du droit commun et ne relèvent pas du champ de la loi du 11 février 2005, méritent toutefois d'être évoquées. Aujourd'hui dédiées à la scolarisation d'élèves « présentant des difficultés graves et durables⁷⁹ » et destinées à

⁷⁸ Arrêté du 2 avril 2009.

⁷⁹ Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006, « Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA) », 1.1.

fonctionner comme des laboratoires pédagogiques, où s'expérimente la capacité du système éducatif à lutter contre les exclusions et à prévenir les décrochages (Goigoux et Beauvais, 2011), ces sections parallèles au cursus ordinaire du collège ont été identifiées par les CDAPH, du fait de leur expertise pédagogique, comme un dispositif particulièrement approprié pour répondre en milieu ordinaire aux besoins éducatifs particuliers de jeunes handicapés. Or ces structures séparées, historiquement issues du traitement ségrégatif du retard mental, puis de la « grande » difficulté scolaire, dans le cadre de *l'Education spécialisée*, comportent pour les élèves handicapés un risque sous-jacent de re-filiation, à l'écart de la voie commune. Dès lors, l'orientation préférentielle par les CDAPH d'élèves avec PPS dans les EGPA paraît contradictoire au regard de la définition même de l'inclusion scolaire. Dans l'esprit de la loi, serait-il acceptable qu'un cinéma sur cinq ou qu'une préfecture sur deux seulement aménage une rampe pour accueillir des personnes handicapées en fauteuil. De même, comment justifier que seuls les collèges dotés d'une Segpa disposent de cet « *autre plan incliné, celui que le pédagogue met en place pour aider un élève, en situation de handicap ou de difficulté, à accéder à la porte des apprentissages et des savoirs* » (Benoit, 2007). Ne serait-ce pas là exonérer implicitement la plupart des collèges de leur responsabilité au regard de la loi et les détourner durablement de l'objectif d'accessibilité pédagogique qui doit être le leur ? Il n'y aurait dès lors qu'un pas à franchir pour considérer les établissements de prestige, les lycées hôteliers par exemple, automatiquement inaccessibles aux élèves handicapés. Or l'enjeu majeur des prochaines années est précisément que ces établissements s'accessibilisent. Le fait que de nombreuses ULIS aient été implantées en EREA, plutôt qu'en lycées professionnels (LP), où elles ont vocation à fonctionner, est significatif de cette tendance à concentrer les élèves handicapés dans des secteurs considérés comme protégés et déjà adaptés.

Conclusion

La transversalité du principe d'accessibilité scolaire et pédagogique bat en brèche des habitudes managériales fondées sur une conception sectorielle des responsabilités dans le système éducatif ; l'expertise de certains personnels spécialisés, si pertinente soit-elle au regard des besoins particuliers des élèves en situation de handicap ou de difficulté scolaire,

peut paradoxalement freiner le développement de la politique d'inclusion scolaire et produire de nouvelles formes de discrimination, lorsque des critères d'ordre médical ou social se combinent au souci de « protéger » des jeunes « fragiles » pour justifier un traitement « à part », à l'écart du milieu scolaire ordinaire ; enfin, certaines pratiques d'orientation insuffisamment réfléchies parce que facilitatrices en termes de gestion immédiate des flux peuvent générer une pratique restrictive de l'inclusion sociale en général et de l'éducation inclusive en particulier.

V Bibliographie

AINSCOW M. (1997) – «Towards inclusive schooling», *British Journal of Special Education*, 24, 1997, p. 3-6.

ARMSTRONG F., BARTON L. (2003) – « Besoins éducatifs particuliers et "inclusive education" », in Belmont B., Vérillon A. (eds), p. 85-99.

ARMSTRONG F., ARMSTRONG D., BARTON L. (2000) – eds, *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, David Fulton Publisher, London, 2000.

BACHELARD G. (1986) – *La Formation de l'esprit scientifique*, Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, J. Vrin, 257 p.

BARRAL C. (1999) – « De l'influence des processus de normalisation internationaux sur les systèmes de pensée du handicap », *Handicap*, n° 81, janvier-mars 1999, CTNERHI, 1999.

BARON G.-L., HARRARI M. (2006) – « Les ressources informatisées en éducation. Entre invention, prescription et marchandisation », *Médialog*, n° 60, p. 36-41.

BAUTIER E. et GOIGOUX R. (2004) – « Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 148, p. 89-100.

BELMONT B., VÉRILLON A. (2006) – « Enjeux d'une formation en équipe, dans une perspective d'éducation inclusive », *Le Français aujourd'hui*, n° 125, 2006, p.29-40.

BELMONT B., VÉRILLON A. (eds) (2003) – *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris, INRP-CTNERHI.

BENAYED M., VERREMAN A. (2011) – « ENT, apprentissage collaboratif et différenciation pédagogique : une possible symbiose ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, p. 191-202.

BENOIT H. (2013) – « Les impasses de l'inclusion : obstacles théoriques et résistances langagières », in Perez, J.-M. Assude T., (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 47-59.

BENOIT H. (2013) – « Ressources numériques, didactisation et accessibilité : un modèle typologique », in C. Gardou, V. Poutoux, dir, *Eduquer / Former*, 44, p. 89-102.

BENOIT H. (2013) – « Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? », in V. Barry, H. Benoit, dir, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, p. 49-63.

BENOIT H., BARRY V. dir, (2013) – « Dispositifs innovants de l'école inclusive », dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, Editions de l'INS HEA, 230 p.

BENOIT, H. (2012) – « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 65-78.

BENOIT H. (2012b) – « Comment répondre au défi de la diversité des élèves », in *Une éducation pour la Suisse du futur – De la sélection à l'intégration*, Académies suisses des sciences, Berne, p. 117-122.

BENOIT H., CANAT S., dir, (2011) – « Pédagogie et psychanalyse », dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 54, Editions de l'INS HEA, 154 p.

BENOIT H., Klein J.-P. (2011) – « Action pédagogique, médiation symbolique et psychothérapie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 54, p. 81-102.

BENOIT H. (2011) – « Les EGPA et le handicap : entre risque de ségrégation et chance d'inclusion », *Revue du CERFOP*, 26, Paris, p. 47-54.

BENOIT H., GOLASZEWSKI, M., dir, (2010) – « La langue des signes, une langue vivante comme les autres », dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 49, Editions de l'INS HEA, 216 p.

BENOIT, H., FLORY D. (2010) – « Applications numériques, vie quotidienne des Sourds et apprentissages scolaires », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 49, mai 2010, Suresnes, INS HEA, p. 153-161.

БЕНУА Е., ОТ ИНТЕГРАЦИИ – К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ, ОТ ИНВАЛИДНОСТИ – К ОСОБЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПОТРЕБНОСТЯМ, (28-36)

BENOIT H. (2010) – « De l'intégration à l'éducation inclusive, du handicap aux besoins pédagogiques particuliers », pages 28-36,

РАЗДЕЛ 1, ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ – НОВАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ - in chapitre 1, *Éducation inclusive des jeunes présentant des troubles du développement - Nouvelle philosophie de la politique éducative*,

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРИТЕЛЬНОЙ, СЛУХОВОЙ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ – *Éducation inclusive des personnes présentant des troubles visuels, auditifs, intellectuels ou moteurs*

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ИЗДАТЕЛЬСТВО РГПУ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА, 2010 – Saint-Petersbourg, Édition de l'Université Herzen, 2010.

БЕНУА Е. , ОТ РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ – К ШКОЛЕ ДЛЯ ВСЕХ : ЭТАПЫ ЭВОЛЮЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ, (5-10)

ВЕНОИТ Н. (2010) – « De l'éducation séparée vers l'école pour tous : les étapes de l'évolution du système éducatif », pages 5-10

РАЗДЕЛ 1, ОСНОВЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (ИЗВЛЕЧЕНИЯ И КОММЕНТАРИИ) – in chapitre 1, *Les bases de la législation française dans le domaine de l'éducation scolaire des enfants handicapés (Extraits de textes règlementaires et commentaires)*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ : ОПЫТ ЕВРОПЫ И РОССИИ – *Règlementation normative et juridique de l'éducation inclusive des personnes présentant des troubles du développement : L'expérience de l'Europe et de la Russie*,

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ИЗДАТЕЛЬСТВО РГПУ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА, 2010 – Saint-Pétersbourg, Édition de l'Université Herzen, 2010.

ВЕНОИТ Н. (2009) – « LSF : une discipline scolaire est née », Hors série n° 5 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, « L'éducation inclusive en France et dans le monde », dirigé par Hervé Benoit et Eric Plaisance, Suresnes, INS HEA, p. 175-183.

BENOIT H. (2009a) – « Pour une ingénierie de l'adaptation : des outils facilitateurs d'activités d'apprentissage », *L'école numérique*, n° 2, CNDP scérEn, p.32-33.

BENOIT H., PLAISANCE E., dir, (2009) – « L'éducation inclusive en France et dans le monde », Hors série n° 5 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Editions de l'INS HEA, 266 p.

BENOIT H., LAURENT-COGNET J., dir., (2009) – « Projet personnalisé de scolarisation : mode d'emploi » (dossier), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 44, p. 5-182, CNSA et FNASEP : www.cnsa.fr/IMG/pdf/actes_CNSA.pdf

http://www.fnaseph.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=524:hors-serie-cnsa-de-la-nouvelle-revue-de-ladaptation-et-de-la-scolarisation-construire-le-projet-personnalise-de-scolarisation&catid=64:livresguidessites&Itemid=119

(consulté en octobre 2012)

BENOIT H. (2008) – « De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants », *Reliance*, n° 27, mars 2008, p. 99-104.

BENOIT H. (2008b) « De la déficience à l'obstacle », *Cahiers pédagogiques*, 459, in dossier « L'école à l'épreuve du handicap », CRAP, p. 51.

BENOIT H. , FLORY D. (2008) – « De l'exercice à l'activité, 10 ans de recherche sur l'utilisation des Tice dans l'enseignement bilingue français/LSF », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 43, Suresnes, INS HEA, p. 71-80.

BENOIT H., SAGOT J. (2008) – « Les TICE peuvent-elles faciliter la scolarisation des élèves handicapés ? », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, Hors série, ScérEn, p. 39-45.

BENOIT H. (2007) – « Le plan incliné... », éditorial », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 39, Suresnes, INS HEA, p.3-4.

BENOIT H. (2007b) – « La contribution des aides techniques à l'accessibilité pédagogique », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 57, ScérÉn, p. 94-96.

BENOIT H. (2006) – « Du détour ségrégatif à la scolarisation des élèves handicapés », *Education & Management*, CRDP de l'académie de Créteil, p. 30-32.

BENOIT H., FLORY, D., GEFFROY, V. (2006) – « Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 35, dossier « Adaptation didactiques 2 – Langue française, éducation littéraire, humaine et artistique », Suresnes, INS HEA, p. 91-100.

BENOIT H. (2005) – « Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? », *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 31, Editions du Cnefei, Suresnes, p. 91-100.

BENOIT H. (2005b) – « L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue », *La nouvelle revue de l' AIS*, Hors série « Enseigner et apprendre en LSF, vers une éducation bilingue », Editions du Cnefei, Suresnes, p. 45-52.

BENOIT H. (2004) – « Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive », *La nouvelle revue de l' AIS*, 28, dossier « 1954-2004 : 50 ans de formations spécialisées », Editions du Cnefei, Suresnes, p. 27-33.

BENOIT H. (2003) – « Langue des signes française. Quels enjeux pédagogiques ? », *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 23, p. 113-122.

BENOIT H. (2003) – « Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 22, p. 81-88.

BENOIT H. (2003b) – « Comment en est-on venu à l'UPI – Forme et signification d'un dispositif », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 21, p. 33-48.

BENOIT H., BERTIN F. (2002) – « Présentation du référentiel de compétences en Lsf », *La Lsf et son devenir*, Rencontres Arils Paris, samedi 16 et dimanche 17 mars 2002, université de Paris 8, <http://membres.multimania.fr/arils/BenoitBertin170302.pdf>

BENVENUTO A., KARAKOSTAS A. (2012), – « Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques », EHESS, 2012, <http://www.ehess.fr/fr/enseignement/enseignements/2012/ue/62/>

BENVENUTO A. (2010) – « L'autre Milan 1880 : le congrès international d'otologistes et l'instruction *physiologique* du sourd-muet selon le docteur Fournié », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 49, p. 37-43.

BENVENUTO A. (2009) – *Qu'est-ce qu'un sourd ? De la figure au sujet philosophique*, thèse de doctorat en philosophie sous la direction du Pr Patrice Vermeren, Université Paris 8, novembre 2009, chap. 5 « L'invention technico-institutionnelle de la surdité au XIX^e siècle : de figure de l'anormalité   catégorie médicale », pp. 188-195.

BERG, D. H. & SCHNEIDER, C. (2012). Equality Dichotomies in Inclusive Education: Comparing Canada and France. *ALTER – European Journal for Disability Research* 6(2) , 124-134

BIBEAU, Robert (2005) – « Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration », *Revue de l'EPI*, www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm

BINET A., SIMON T. (1907), *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978.

BON N. *La logique du fantasme*, intervention au séminaire de l'Association lacanienne internationale, Paris, 26-29 août 2004,

http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?url_article=nbon100904#notes.

BOUKALA M. et FOUGEYROLLAS P. (2009) – « Entretien avec Patrick Fougéyrollas », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, p. 165-174.

BROUSSEAU G. (1986) – « Fondements et méthodes en didactique des mathématiques », *Recherche en didactique des mathématiques*, 7 (2), p. 50-51.

BURROWS L. (2012) – « De la théorie à la pratique : APA et poststructuralisme », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 58, p. 13-26.

CANAT S. (2009) – « L'inclusion : l'accueil de la différence », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, hors série n° 5, INS HEA, 2009, p. 147-156.

CHAMPOLLION P. (2007) – « Approche comparative des systèmes éducatifs européens de scolarisation des jeunes handicapés », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 2007, p. 215-223.

CHAUVIÈRE M., PLAISANCE É. (2008) – « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, 27, dossier « Faire culture commune », érès, 2008, p. 31-44.

CHAUVIÈRE M., PLAISANCE É., dir, (2000) – *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF.

NILHOLM C., HAKANSON C. (2003) – « L'éducation spéciale dans le contexte suédois : bilan et perspectives », *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 22, p. 48-51.

CNSA (2009) – « Construire le Projet personnalisé de scolarisation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série CNSA extrait du n° 44 (dir. Benoit H. et Laurent-Cognet J.), 182 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2012) – *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, (Cat. 2.120-12.58), Daniel Ducharme et Karina Montminy, 225 p.

http://www.cdpedj.gc.ca/publications/Documents/accommodement_handicap_collegial.pdf

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2008) – *Situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles québécoises : Pour éviter un retour en arrière, une école inclusive s'impose*, Gaétan Cousineau, (Cat. 2.600.223).

COMPTE RENDU DU CONGRES INTERNATIONAL POUR L'AMELIORATION DU SORT DES SOURDS-MUETS, TENU A MILAN DU 6 AU 11 SEPTEMBRE 1880 (1881) – Rome, Imprimerie Héritiers Botta.

COURTIN C. (2002) – « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd », *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 17, p. 181-195.

CURCHOD-RUEDI D. & DOUDIN P.-A. (2013) – « Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 60, p. 229-244.

CREAI Rhône-Alpes (2011) – « Handicap & Scolarité 2011 - Les conditions de réussite des parcours de scolarisation - Compensation et accessibilité, quelle personnalisation ? », colloque, mercredi 23 mars 2011, École normale supérieure de Lyon.

CUXAC C. (2000) – *La Langue des Signes Française; les Voies de l'Iconicité*, Faits de Langues, Paris, Ophrys, 2000.

CUXAC C. (1989). « *Le Congrès de Milan, catalogue de l'exposition Le pouvoir des signes* » Paris : I.N.J.S. de Paris éditeur.

D'ALESSIO S. (2008) – « 30 ans d'*Integrazione scolastica* en Italie. Réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, in « L'éducation en France et dans le monde », dir. Benoit H. & Plaisance E., Hors série n° 5, p. 35-50.

DALLE-NAZEBI S., GARCIA B., KERBOURC'H S. (2009) – « Vers une redéfinition du « territoire » : lieux et réseaux de transmission de la Langue des Signes Française (LSF) », actes du colloque *Politique linguistique et enseignement des Langues de France*, 26-27 mai 2005, Toulouse, Association Universitaire des Langues de France, Collection « Sociolinguistique », L'Harmattan, Paris.

DE ANNA L. (2009) – « La situation de l'inclusion scolaire en Italie : qu'est-ce qui fait encore débat ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, in « L'éducation en France et dans le monde », dir. Benoit H. & Plaisance E., Hors série n° 5, p. 185-191.

DE ANNA L. (2009) – « Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n°61, p. 55-70.

DE ANNA L. (2006), « L'intégration en Italie », in Actes du Colloque *Élèves autrement capables*, 29 novembre 2006, Paris, MAIF.

DE ANNA L. (2004), « La formation des enseignants : les processus d'intégration en Italie », in *La nouvelle Revue de l'AIS Adaptation et intégration scolaires* n. 28 - 4^e trimestre 2004, Suresnes, Editions du CNEFEI.

DE ANNA L. (2003), « Didattica speciale », in Nigris E. (ed.) *Didattica generale*, Milano, Guerini.

DE ANNA L. (2003), « Un enfant gravement handicapé à l'école », in Belmont B. et Vérillon A., *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris, CTNERHI et INRP.

DE ANNA L. (2001), « L'intégration scolaire en Italie », in *L'école pour tous et pour chacun*, Toulouse, Académie de Toulouse.

DE ANNA L. (2000), « Généalogie de l'intégration scolaire en Italie », in Chauvière M. et Plaisance, E., *L'école face aux handicaps*, Paris, Presses Universitaires de France.

DELAPORTE, Y. (2002) – *Les sourds, c'est comme ça*, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 400p.

DELSARTE J.-F. (2012) – « Quel partenariat entre l’enseignement spécialisé et l’enseignement ordinaire ? Analyse du modèle développé en fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone) », *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 35-44.

DE VRIES, E. (2001) – « Les logiciels d’apprentissage : panoplie ou éventail ? », *Revue française de pédagogie*, n° 137.

DONNELLY V. (2011) – « Former les enseignants à l’inclusion en Europe », *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, n° 55, p. 11-16.

DORISON C., LEWI-DUMONT N., dir, (2011) – « La formation des tous les enseignants à la diversité » (dossier), *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, n° 55, p. 7-227.

EBERSOLD S. (2012) – « Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques », *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 55-64.

EBERSOLD S. (2009) – « Autour du mot inclusion », *Recherche et Formation*, n° 61.

ETIENNE B., THOMAZET S., dir, (2012) – « L’attention aux différences » (dossier), *Le français aujourd’hui*, n° 177, Paris, Armand Colin, p. 3-122.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003) *Special Needs Education in Europe, Thematic publication*, 64 p.

http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_en.pdf

FABLET D. (2008) – « Une comparaison des modes de professionnalisation », in M. CHAUVIERE et É. PLAISANCE, *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF, p. 85-100.

FOUCAULT M. (1977) – « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, n° 10, juillet 1977, repris dans *Dits et écrits II, 1976-1988*, Defert, D. et Ewald, F., (eds), Paris, Quarto Gallimard, 2001, texte n° 206, p. 299.

FOUCAULT M. (1976) – « Crise de la médecine ou crise de l'anti médecine », *Dits et écrits II, 1976-1988*, Defert, D. et Ewald, F., (eds), Paris, Quarto Gallimard 2001, p.40-58.

FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir*, Gallimard, collection Tel, éd. 2011, partie III-2, chapitre 2.

FOUCAULT M. (1971), *L'ordre du discours, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Gallimard, 82 p.

FOUCAULT M. (1966) – *les mots et les choses*, Gallimard, Tel, réédition 2008, 400 p.

FOUGEYROLLAS P. (1999) – « Le réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) : mieux définir pour mieux comprendre, mieux comprendre pour mieux intervenir », *Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, n° 83, p. 115-118.

FOURNIÉ E. (1886) – *Physiologie de la voix et de la parole*, Paris, Adrien Delahaye.

FOURNIÉ E. (1882) – « De l'instruction physiologique du sourd-muet », in *Congrès périodique international d'otologie. Congrès de Milan de 1880. Compte-rendu comprenant les procès-verbaux des séances, les mémoires lus ou déposés, rédigés, traduits et mis en ordre par le docteur E. Morpurgo*, Trieste, Imprimerie G. Caprin.

FUSELLIER-SOUZA I. (2006) – « Processus de création et de stabilisation lexicale en Langue des Signes (LS) à partir d'une approche sémiogénétique », *GLOTTOPOL* - Revue de sociolinguistique en ligne, n° 7, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html, consulté en septembre 2012.

FUSELLIER-SOUZA I. (2004) – *Sémiogenèse des langues des signes. Étude de langues des signes primaires(émergentes) pratiquées par des sourds brésiliens*, Thèse de doctorat (soutenue décembre 2004), dirigée par C. Cuxac, Paris 8, <http://www.umr7023.cnrs.fr/These-de-doctorat-soutenue.html> (consulté en septembre 2012)

GARDOU C. (2012) – *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, coll. Connaissances de la diversité, érès.

GARDOU C. (2009a) – « Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 44, p. 123-135.

GARDOU C. (2009b) – « Penser et vivre le handicap : ce que nous en dit Charles Gardou », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n° 5, p. 9-23.

GARDOU C., JEANNE Y., dir, (2008) – « Faire culture commune » dossier, *Reliance*, 27, érès, p. 29-120.

GARDOU,C. (2005) – *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*.Toulouse, érès.

GARDOU C. ; KERLAN A. (2002) – « L'éthique à l'épreuve du handicap », *La nouvelle revue de l'A / S*. 19. p 7-22.

GARDOU C., DEVELAY, M. (2001) - « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 15-23.

GATEAUX J. (2005) – « Discours pathologique et distanciation sociale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 31, p 37-53.

GATEAUX J. (1990) – *La débilité légère, une construction idéologique*. Paris, CNRS (rééd. 2001).

GENEVOIS G. (2003) – « Incidence du déficit visuel sur le développement psychologique et prise en compte de la différence », *La nouvelle revue de l'AS*, 22, p. 127-137.

GOIGOUX R. (2011) – « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui en ont le plus besoin », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, p. 21-30.

GOIGOUX R., BEAUVAIS D. (2011), dir. – « Enseigner et apprendre en Segpa » dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52.

GREMION L.. (2006) – « Apprendre à voir l'Autre : pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité », in A. Akkari & N. Changkakoti & C. Perregaux (eds.), *Approches interculturelles dans la formation des enseignants: Impact, stratégies, pratiques et expériences*, n°4, Neuchâtel, Revue HEP, 2006, p. 13-33.

GRIM O. R. (2013) – *Vers une socio-anthropologie du handicap*, Paris, L'Harmattan.

HAUTE AUTORITE DE SANTE - SERVICE EVALUATION MEDICO-ECONOMIQUE ET SANTE PUBLIQUE (2007) – *Evaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité permanente bilatérale*, Paris, HAS.

[http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/rapport -
_evaluation du depistage neonatal systematique de la surdite permanente bilaterale.p
df](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/rapport_-_evaluation_du_depistage_neonatal_systematique_de_la_surdite_permanente_bilaterale.pdf)

HORVAIS J. (2009) – « Une (nouvelle) mission qui questionne l'école. Regards d'un institut médico-éducatif », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 47, 2009, p. 195-206.

IANES D. et CANEVARO A. (ed.) (2008), *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica (libro + DVD+ CD-Rom)*, Trento, Erickson.

JEANNE Y. (2007) – « Penser la violence en situation éducative : au fondement des logiques d'action », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 38, p. 91-99.

KUHN T. (2008) – *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, coll. « Champs Science », édit. orig. 1962.

LANGOUET G., dir. (1999) – *L'enfance handicapée en France*, Paris, Hachette, 286 p.

MORIN E. (1999) – *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil.

LABORIT E. ; GALANT P. ; JUDÉ S. (2010) – « International visual theater (IVT) : la LSF sur le devant de la scène », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 49, p. 59-69.

MÄKINEN M., MÄKINEN E. (2011) – « Enseigner dans un cadre inclusif : collaborer pour étayer », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 55, p. 41-56.

MANNONI O. (1969) « Je sais bien, mais quand même... » 1963, *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1969.

MARIN B. (2008) – « Produire un texte documentaire dans un environnement numérique en classe de Segpa : mobiliser des ressources informatives et cognitives », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, p. 207-220.

MAURON C. (1962) – *Des métaphores obsédantes au mythe personnel - Introduction à la Psychocritique*, Paris, José Corti, 380 p.

MAYEN P. (2000) – « Travail concret, pensée abstraite », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 12, p. 59-67.

MEIRIEU P. (1996) – « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture » in Alain Bentolila, *L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, p.109-149.

MEIRIEU, P. (1985) – *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. ESF.

MEYNARD A. (2010a) – « Quand une filière de soin fait taire l'enfance Sourde... », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 49, p. 21-35.

MEYNARD A. (2010b) *Soigner et faire taire : essai sur la médicalisation du Sourd et de sa parole*, Toulouse, érès.

MEYNARD A. (2008) – *Surdité, l'urgence d'un autre regard*. Toulouse, érès.

MEYNARD A. (2002) – *Quand les mains prennent la parole*, Toulouse, érès.

MEYNARD A. (1995) – « Destins du gestuel », *Cliniques méditerranéennes*, 47-48, p. 245-262.

MOTTEZ B. (2006) – *Les Sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto, Paris, L'Harmattan, 388 p.

MONSENY J. (2004) « Sidération et lumière, sidération et ténèbres », *L'en-je lacanien* 2/2004 (n° 3), p. 93-105 (<http://www.cairn.info/revue-l-en-je-lacanien-2004-2-page-93.htm>).

MORISSET H. (2003) – *Enfance inadaptée : la fonction de désignation des assistants de services sociaux. L'exemple des instituts médico-professionnels de la Seine-Maritime – 1958/1975-*. Thèse de doctorat (N.R.) de Sociologie, Université Paris V, Sorbonne, sous la direction de J. Gateaux.

OMS, Organisation mondiale de la santé (2001) – *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, WHO Press – Editions de l'OMS
<http://apps.who.int/bookorders/francais/dartprt2.jsp?codlan=2&codcol=15&codcch=2088#>

ONU (2006) – *Convention relative aux droits des personnes handicapées*,
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtextf.htm>

PAOUR J.-L. (1991) – *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, texte de soutenance de thèse, Université de Provence, Laboratoire de psychologie du développement, Aix-en-Provence, 1991.

PELGRIMS G. (2009) – « Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 9, 135-158 (http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/9_files/8_pelgrims.pdf consulté en octobre 2012)

PERRENOUD P. (1995) – *La pédagogie à l'école de différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, ESF, 1995.

PERRIN-GLORIAN M.-J. (1994) – « Théorie des situations didactiques : naissance, développement, perspective », in M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavninot (Eds), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, p. 97-147, Paris, La pensée sauvage, Recherche en didactique des mathématiques.

PLAISANCE É., KRON M. (2012) – *Grandir ensemble. L'éducation inclusive dès la petite enfance*, INS HEA, 220 p.

PLAISANCE É. (2012) – « *Special educational needs* selon Mary Warnock : autocritique ou reniement », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 2012, p. 212.

PLAISANCE É. (2009) – *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, coll. « Mutations », Paris, Autrement.

PLAISANCE É., BELMONT B., VÉRILLON A., SCHNEIDER C. (2007) – « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, p. 159-164.

PLAISANCE É. (2006) – Education spéciale ou éducation inclusive, la dimension historique. *Pour une école inclusive... quelle formation des enseignants ?* IUFM de Créteil - CRDP de Créteil, p.11-18.

PLAISANCE E. (2000), « Les mots de l'éducation spéciale » in Chauvière M., Plaisance E. (eds), *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, Presses Universitaires de France, p.15-29.

PLOYE A. (2013) – « Collaborer à des démarches d'inclusion au collège : analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 61, p. 23-35.

PORTER G.L. (1997) – “Critical Elements for Inclusive Schools”, in : Pijl S.J., Meijer C.J., Hegarty S. (eds) *Inclusive Education : a Global Agenda*, London, Routledge.

POUTOUX V. (2011) – « Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 55, p. 133-148.

PUIMATTO, Gérard (2004) – « Un historique », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 46, www.cndp.fr/archivage/valid/55445/55445-8375-10296.pdf

REVUE DU CERFOP (2011) – n° 26, p. 40, 68, 73, 87, 88, 90, 154, 160, 165.

RODRIGUES D. (2009) – « Développer l'éducation inclusive : les dimensions de la formation professionnelle des enseignants au Portugal », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n° 5, p. 193-203.

ROINÉ C. (2011) – « Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, p. 73-87.

RUTHERFORD G. (2012) – “In, out or somewhere in between? Disabled students’ and teacher aides’ experiences of school”, *International Journal of Inclusive Education*.

SALIGNON B. (2008) – *Où L’art L’instant Le lieu*, coll. La nuit surveillée, Les Editions du cerf, 170 p.

SALIGNON B. (2006) – *Les déclinaisons du réel - La voix L’art L’éternel retour*, coll. La nuit surveillée, Les Editions du cerf, 256 p.

SCHNEIDER C. (2011) – « Education inclusive en France et en Allemagne : et si on écoutait les enfants ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54, p. 165-171.

SCHNEIDER C. (2006), « Intégration et inclusion en Europe », *AporiA, Rencontres de l'éducatif, du thérapeutique et du social*, n° 3, février 2006, 19-25

SÉGUILLON D. (1994) – *L’éducation de l’écouler sourd à l’Institution nationale de Paris. Une histoire « à corps et à cri » 1794-1994*, Bicentenaire de l’Institut National de Jeunes Sourds de Paris, Paris : I.N.J.S. de Paris éditeur, 82 p.

SENSEVY G. (2007) – « Des catégories pour décrire et comprendre l’action conjointe », in G. Sensevy et A. Mercier (Eds), *Agir ensemble, l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*, p. 13-49, Presses universitaires de Rennes.

SENSEVY G. (2006) – « L'action didactique. Eléments de théorisation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, p. 205-226.

SLEE R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), p. 109-119.

STIKER H.-J. (2003) – *Corps infimes et sociétés*. Paris, Dunod.

STIKER H.-J. (1999) – « Quelle lecture du mouvement démocratique peut être fait à partir de la révision de la CIH-2 ? » *Handicap*. 81 p.76-84.

TARDIF N. (2003) – *La prise en compte des différences par la pédagogie différenciée*, colloque du 23 mai 2003, Atelier B-15, <http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/Colloque/conferences/B-15%20Texte%20conference%20N%20Tardif.ppt>

THÉRY M. (2013) – « Scolarisation de trois élèves autistes à l'école primaire : positionnement des enseignants et des auxiliaires de vie scolaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 60, p. 129-142.

THÉRY M. (2012) – «Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un auxiliaire de vie scolaire (AVS) », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 139-153.

THÉRY M., ASSUDE, T., dir. (2012) – « Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? » (dossier), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 7-206.

THOMAZET S. (2008) – « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », 152, *Le Français aujourd'hui* 19-27.

TREMBLAY R. et CHARRON F. (1992) – *Conceptualisation et surdité*, CEGEP du Vieux-Montréal.

TRONCIN T. (2011) – « Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, né 55, p. 123-132.

UNESCO (1994) – *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf

VADALA G., MEDEGHINI R. et D'ALESSIO S. (2013) – « Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie : vers une prospective inclusive », in Perez, J.-M. Assude T., (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 29-46.

VALLERIE B. (2010) – « Aider au développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, p. 271-282.

VANNETZEL L., VOYAZOPOULOS R. (2011) – *Livre des résumés – Journées de psychologie et de psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent – Psychopathologie & handicap chez l'Enfant et l'Adolescent – Questions / Tensions / Enjeux*, Dunod, 165 p.

VERGNAUD G. (2013) – « Qu'est-ce que la pensée ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, p. 277-299.

VERGNAUD G. (2006) – « Didactiques et enseignements adaptés : introduction », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 33, p. 7-13.

VERGNAUD G. (2004) – « Un cadre général en guise d'introduction », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 27, 2004, p. 7-13.

VERGNAUD G. (2000) – *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*, Hachette Education.

VERGNAUD G. (1994) – *Apprentissages et didactiques. Où en est-on ?*, Paris, Hachette Education, 206p.

VYGOTSKI L. (1998) – *Pensée et langage*, La Dispute, 3^{ème} édition de la traduction française.

WARNOCK M., NORWICH B, TERZI L., ed., (2010) – *Special Educational Needs. A New Look*, Continuum International Publishing Group, London-New York, 2010.

YOUNG K. (2008) – “I don't think I'm the right person for that: theoretical and institutional questions about a combined credential program”, *Disability Studies Quarterly*, 28 (4), p. 1-16.