



COLLECTION HANDICAP VIEILLISSEMENT SOCIÉTÉ

La parole des élèves en situation de handicap

Claire de Saint Martin

Préface d'Éric Plaisance

PUG

Claire de Saint Martin

LA PAROLE DES ÉLÈVES
EN SITUATION DE HANDICAP
« On sait marcher droit mais de travers! »

Presses universitaires de Grenoble

C'est peut-être Mozart le gosse qui tambourine
Des deux poings sur l'bazard des batteries de cuisine
Jamais on le saura, l'autocar du collègue
Passe pas par Opéra, râpé pour le solfège

C'est peut-être Colette la gamine penchée
Qui recompte en cachette le fruit de ses péchés
Jamais on le saura, elle aura avant l'heure
Un torchon dans les bras pour se torcher le cœur

C'est peut-être Grand Jacques le petit au rire bête
Qui pousse dans la flaque sa boîte d'allumettes
Jamais on le saura, on le fera maçon
Râpé Bora-Bora, un mur sur l'horizon

C'est peut-être Van Gogh le p'tit qui grave des ailes
Sur la porte des gogues avec son Opinel
Jamais on le saura, râpé les tubes de bleu
Il fera ses choux gras dans l'épicerie d'ses vieux

C'est peut-être Cerdan le môme devant l'école
Qui recolle ses dents à coup de Limpidol
Jamais on le saura, K.-O. pour ses vingt piges
Dans le ring de ses draps en serrant son vertige

C'est peut-être Jésus le gosse de la tour neuf
Qu'a volé au Prisu un gros œuf et un bœuf
On le saura jamais, pauvre flocon de neige
Pour un bon Dieu qui naît, cent millions font cortège

Préface

Les politiques et les pratiques pour la scolarisation des enfants anciennement dénommés anormaux, puis déficients, inadaptés, handicapés et, actuellement, avec « besoins éducatifs particuliers », ont fortement évolué. Depuis les années 2000, la diffusion internationale de l'éducation dite « inclusive » a exprimé la volonté de scolariser tous les enfants dans les écoles ordinaires, voire dans les classes ordinaires, ce qui implique un retournement radical des conceptions habituelles de l'adaptation. Au lieu de concevoir l'adaptation exclusivement du côté des enfants, sommés de s'adapter aux réalités institutionnelles et aux pratiques éducatives existantes, la visée de l'éducation inclusive enjoint à penser l'adaptation nécessaire des écoles et des manières de faire pour permettre aux enfants d'être accueillis dans toute leur diversité.

L'exemple des classes spéciales est emblématique de ces évolutions successives, principalement des classes qui avaient été destinées aux enfants dits arriérés ou débiles. C'est la longue histoire des classes de perfectionnement, officialisées en 1909, dont le recrutement et les orientations avaient été définies par les psychologues Binet et Simon pour des débiles « perfectibles », c'est-à-dire, selon eux, susceptibles d'apprendre quelques rudiments des contenus de l'école primaire (lire, écrire, calculer), et surtout susceptibles d'accéder à des emplois manuels leur évitant d'être une charge sociale. Ce modèle a perduré bien après la Seconde Guerre mondiale, et les classes de ce type se sont même fortement développées dans les années 1960 au nom de la politique de l'enfance inadaptée. Elles ont pourtant été fortement critiquées, moins pour leurs contenus pédagogiques que pour leur recrutement qui s'était étendu à un ensemble d'enfants abusivement intitulés « déficients intellectuels légers », alors qu'une majorité étaient issus de milieux populaires et ne correspondaient pas aux exigences de l'école. L'attribution de caractéristiques déficitaires masquait des appartenances de classe sociale et légitimait le rejet de ces enfants

vers des circuits scolaires spécialisés. De manière surprenante pour l'observateur, les orientations développées en faveur de l'intégration scolaire au début des années 1980 n'ont eu qu'un effet tardif sur la redéfinition des classes spéciales, et en particulier des classes de perfectionnement. C'est seulement en 1991 que ces classes sont nouvellement dénommées classes d'intégration scolaire (Clis). Et ce même sigle Clis reçoit une nouvelle explicitation en 2009 comme classes « pour » l'inclusion scolaire. Il faut alors entendre ce « pour » comme un pas vers une inclusion dans l'ordinaire, sans que ce soit encore le cas. C'est une étape qui n'arrive pas encore à son terme « inclusif », avec des fonctionnements très contrastés d'un endroit à un autre, à la fois des fonctionnements traditionnels de classes spéciales, des décloisonnements partiels avec des intégrations en classe ordinaire, enfin des dynamiques plus ambitieuses d'inclusion (rapport de l'inspecteur général Delaubier en 2011). Mentionnons la dernière étape de ces évolutions : les « unités localisées pour l'inclusion scolaire », définies en 2015 non plus comme des classes mais comme des dispositifs ouverts fonctionnant en coopération avec les classes ordinaires et devant faciliter l'accessibilité pédagogique.

Dans le livre ici présenté, Claire de Saint Martin se situe bien au cœur de ces évolutions. Elle procède à des enquêtes dans trois classes Clis, très explicitement dans le cadre des ambiguïtés des Clis modèle 2009 : des structures traditionnelles de classes mais qui devraient inciter à l'inclusion ! Comme le formule l'auteure à plusieurs reprises, ces classes sont dans « un entre-deux ». C'est ce qui justifie amplement son choix du cadre théorique de la « liminalité ». C'est une notion héritée des travaux du folkloriste Van Gennep, au début du ^{xx}^e siècle, sur les rituels qui instaurent des seuils entre lesquels les personnes ne se situent plus dans leur position ancienne mais n'accèdent pas encore à un nouveau statut. Être dans la liminalité, c'est être sur le seuil, ni dans un endroit ni dans l'autre. On retrouve cet usage chez plusieurs auteurs, par exemple chez ceux qui s'intéressent à la place sociale des personnes en situation de handicap. L'auteur sans doute le plus connu en ce domaine, bien cité dans l'ouvrage, est l'anthropologue américain Robert F. Murphy qui témoigne de son expérience personnelle, atteint d'une incapacité motrice progressive, et qui se décrit parmi ses collègues

universitaires ni comme exclu ni comme pleinement reconnu : il est dans une situation intermédiaire.

Dans le cas des classes Clis enquêtées, celles-ci sont conçues comme des « lieux de la liminalité », constituant des étapes dans une sorte de rite de passage ou, comme le dit encore l'auteure, comme des sas, des passerelles. Mais cette approche de l'institution ne saurait suffire à décrire et à analyser les situations concrètes vécues par les enfants concernés. C'est bien pourquoi l'auteure s'attache à saisir leurs identités, non leurs identités officiellement diagnostiquées pour leur recrutement (« troubles des fonctions cognitives ou mentales »), ni même leurs identités perçues par les autres, mais leurs identités telles qu'ils les vivent et les expriment. L'originalité majeure de l'auteure est donc de mettre au centre de sa recherche le point de vue des enfants eux-mêmes, de les concevoir pleinement comme des acteurs sociaux et de leur donner la parole : « J'appréhendais les enfants comme des sujets de la recherche en m'appuyant sur leurs potentialités. » Ce choix que l'on peut apprécier comme un choix à la fois épistémologique et éthique se révèle remarquablement productif. Notons d'abord qu'il s'inscrit dans les orientations de la moderne sociologie de l'enfance (pour laquelle l'enfance est reconnue dans sa culture spécifique et l'enfant lui-même comme acteur social) et dans la socio-clinique institutionnelle, qui implique la dimension du collectif, la collaboration et l'implication du chercheur. Significative à cet égard est la déclaration selon laquelle la recherche est « recherche avec », autrement dit menée avec les enfants et grâce aux enfants. On peut ainsi retenir l'utilisation de la photographie par les enfants eux-mêmes pour faire les clichés qu'ils veulent de différentes places dans l'école, approche qui déclenche chez eux des commentaires pertinents sur leurs propres perceptions. Notons ensuite qu'un tel choix est conçu aussi comme un acte éthico-politique car il permet l'expression de ceux auxquels la parole n'est habituellement pas concédée. Et c'est cette double dimension de la recherche, rigoureusement construite et éthiquement assumée, qui permet aux enfants de manifester leurs avis, de penser et d'exprimer leur position dans l'école, leurs relations aux autres, comme membres du dispositif particulier Clis. Un exemple frappant de cette force expressive chez un groupe d'élèves de Clis est la lettre

ouverte qu'ils adressent aux autres élèves de l'école, dont on se plaît ici à donner dès maintenant le contenu :

« À tout le monde,
 Arrêtez de penser qu'on est bêtes parce qu'on est en Clis.
 On est intelligents, on est capables de travailler tout seuls.
 On a juste des problèmes, et la Clis nous aide et nous permet d'évoluer.
 On a notre place dans l'école, comme vous. »

L'auteure considère ainsi que les élèves montrent « leur appropriation de la recherche et leur détermination à s'affirmer au sein de l'école », c'est-à-dire la capacité de verbaliser « la stigmatisation dont ils disent faire l'objet ». On peut suggérer qu'un tel pouvoir de revendication pour une place légitime avec les autres dans l'école renvoie aux travaux du philosophe-sociologue Axel Honneth pour lequel le concept central est celui de reconnaissance, qu'il considère comme l'essence du lien social. Dans le cas présent, il s'agirait bien, selon les propres termes de ce philosophe, d'une « lutte pour la reconnaissance », pour contrer le mépris des autres et exiger un minimum de citoyenneté scolaire. Une aussi forte déclaration témoigne non seulement de l'expression d'une prise de conscience, mais aussi d'une remarquable maturité pour savoir s'adresser aux autres. Dans d'autres pages du livre, on peut aussi découvrir comment les élèves se situent par rapport au vocabulaire du handicap, soit qu'ils le refusent pour eux-mêmes (ils ont seulement un problème de langage, disent-ils !), car ils le considèrent comme une insulte, soit qu'ils l'attribuent exclusivement aux cas d'incapacités motrices. C'est bien la question de la construction identitaire qui est au cœur de leurs préoccupations et qui manifeste encore ici leurs capacités d'analyse, mais surtout de résistance au stigmate imposé par les autres et qui est, selon l'auteure, comme l'exemple du refus de l'étiquetage.

En fin d'ouvrage, après l'apport de nombreuses données empiriques restituées grâce à un ensemble de méthodologies telles que le journal de terrain, les observations, les interviews (y compris avec les enseignants), la notion de liminalité fait l'objet d'un retour critique et d'une nouvelle élaboration. Contrairement à la position affirmée par Murphy, la liminalité ne doit pas être considérée comme définitive ou figée mais, au contraire, évolutive et même plurielle. Ce qui amène

à utiliser l'expression originale d'« empan liminal », signifiant ici un intervalle entre deux pôles. L'auteure considère ainsi que la liminalité observée dans ces classes Clis « se décline donc dans un empan qui va d'une situation liminale maximale, quand l'élève reste en Clis, à une situation liminale minimale, quand l'élève va à mi-temps ou plus en classe ordinaire ». En même temps, cette conceptualisation rejoint des préoccupations pratiques qui s'opposent aux points de vue qui pourraient être négatifs sur le rôle de ces classes et sur leurs influences sur les élèves impliqués. De telles analyses finales mènent à penser que les transitions, les va-et-vient entre le dispositif Clis et les classes ordinaires, ménagent des possibilités de vie scolaire pour les enfants ni en les rejetant dans le spécial traditionnel ni en les laissant isolés dans l'ordinaire, difficile pour eux, comme ils l'expriment clairement. En ce sens aussi, la dichotomie simpliste « exclusion/inclusion », qui fait pourtant partie des idées reçues, se révèle non seulement inopérante mais aussi trompeuse.

L'ouvrage comporte un titre original et un peu provocateur (*On sait marcher droit, mais de travers*) qui annonce bien à la fois la centration sur le point de vue des élèves eux-mêmes et la double face des réalités observées. Sans doute aussi, un tel titre stimulant incite à la lecture détaillée, à la connaissance précise des observations et des avis exprimés par les uns et les autres, et principalement à la découverte d'élèves trop souvent encore considérés comme peu capables et qui se montrent au contraire d'une lucidité remarquable sur leur existence scolaire et leur rapport aux autres. En somme, une belle leçon contre la dévalorisation et les préjugés.

Éric Plaisance
Université Paris Descartes
Centre de recherche sur les liens sociaux

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	5
PRÉFACE	11
INTRODUCTION.....	17
CHAPITRE 1. LE CONCEPT DE LIMINALITÉ.....	25
Les rites de passage	26
Les étapes des rites.....	26
La société du rite liminaire	28
Les rites d'institution.....	29
La liminalité	30
Une caractérisation de la situation des personnes handicapées moteur	31
Un fait de nature et de culture.....	33
Un défaut de construction sociale.....	35
Une question identitaire	37
Liminalité et stigmatisme.....	37
Une question de place	40
Liminalité et identité.....	43
Conclusion	47
CHAPITRE 2. HANDICAP ET SOCIÉTÉ.....	49
La production sociale du handicap	49
Les représentations sociales.....	50
Le handicap et la norme	51
Les classifications.....	54

Comment nommer?	59
Évolution des dénominations de la déficience intellectuelle...	60
Dans le domaine de l'enfance	62
Une dépréciation persistante	64
La construction idéologique de la débilité légère	66
L'éducabilité des enfants handicapés mentaux	66
L'opposition entre Bourneville et Binet	68
L'appropriation scolaire de la catégorisation de Binet	69
Conclusion	71
CHAPITRE 3. LA SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP	75
Rappel historique	76
La logique ségrégative: de la création des classes spécialisées à 1943.....	76
La logique d'adaptation: de 1943 à 1975	77
La logique intégrative: de 1975 à 2005	79
La logique inclusive depuis 2005	83
L'éducation inclusive.....	83
Les appropriations politique et scolaire du concept scientifique.....	86
La loi du 11 février 2005.....	89
L'évolution des classes pour l'inclusion scolaire	91
La création des classes d'intégration scolaire	92
Les lacunes lexicales de la circulaire du 17 juillet 2009	95
La place des élèves de Clis 1 dans l'école primaire.....	98
Conclusion	103
CHAPITRE 4. CHERCHER AVEC DES ÉLÈVES DE CLIS 1	105
Les trois classes	106
La Clis Diderot	107

La Clis Balzac.....	109
La Clis Baudelaire	112
La socio-clinique institutionnelle	115
Définition de l'institution	115
L'analyse institutionnelle.....	117
Un dispositif de socio-clinique institutionnelle.....	121
Une « recherche avec »	124
Le fondement politique de ma démarche.....	125
La sociologie de l'enfance	126
Une recherche collaborative	130
Conclusion	134
CHAPITRE 5. L'ÉVOLUTION DU DISPOSITIF.....	137
Le praticien-chercheur	138
Du praticien réflexif au praticien chercheur.....	138
Les relations avec les enseignantes.....	141
Effets de mon implication auprès des élèves.....	144
Le déroulement de la recherche	148
L'entrée dans la recherche.....	148
Les séances de réflexion collective	150
Les restitutions	153
Une adaptation continue du dispositif	156
La commande et les demandes	156
Élaborer une réflexion collective	158
Faire participer tout le monde?	162
Conclusion	166
CHAPITRE 6. L'IMPORTANCE AFFIRMÉE DU TRAVAIL.....	169
La raison de la présence des élèves en Clis 1	170
Une orientation légitime	170
Un lieu rééducatif et une classe aidante	172

Les différences entre la Clis et les classes ordinaires	176
Les différences normatives.....	177
Les différences structurelles.....	181
Les différences identitaires.....	185
Le choix des places photographiées et ses justifications	186
Les places choisies au sein de l'école.....	187
Les places choisies dans la classe.....	189
L'importance de la table individuelle.....	193
Conclusion	197
 CHAPITRE 7. LA SOCIALISATION.....	 199
Les relations avec les élèves de l'école	200
Des échanges limités.....	200
Dans les Clis Diderot et Baudelaire.....	202
Dans la Clis Balzac.....	208
La socialisation au sein de la classe	214
Le Nous de la Clis.....	214
Le bouc émissaire.....	220
Le stigmaté.....	223
Quelle construction identitaire pour les élèves de Clis?	227
La définition du handicap.....	228
Le handicap, un analyseur de l'implication libidinale des enfants.....	231
Une résistance identitaire.....	233
Conclusion	236
 CHAPITRE 8. LA LIMINALITÉ DE LA CLIS 1, UN ANALYSEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE.....	 239
Un empan liminal	240
Une liminalité plurielle.....	240
Des perceptions différenciées selon l'organisation de la scolarité.....	242

Un processus dynamique.....	250
La question de l'inclusion	256
La responsabilité institutionnelle sur le plan macro-social.....	257
Les effets au niveau micro-social.....	261
L'inclusion : une responsabilité politique	266
Conclusion	270
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	273
BIBLIOGRAPHIE	277
GLOSSAIRE	291