

4 Euros - N°32 - PRINTEMPS 2012

NáÚtre école

Revue de
la Fédération CNT
des travailleurs
de l'éducation

pour une révolution sociale, éducative et pédagogique



* école
et
handicap



- VERSION

***N'Autre école* est une revue
disponible sur**

Pour soutenir cette aventure, n'hésitez pas à commander
de *N'Autre école* www.cnt-f.org

- [consulter gratuitement](#)
 - [découvrir des articles](#)
 - [commander les numéros](#)
- version papier – 4 € (hors
2 €)
- [vous abonner directement](#)

ON PDF -

**e syndicale et pédagogique
r abonnement**

ous vous invitons à visiter le site
[rg/nautreecole](http://www.nautreecole.org/nautreecole) où vous pourrez :

[ent les anciens numéros ;](#)

[es en ligne ;](#)

[éros récents](#) (dans leur

ou dans leur version PDF –

[ement en ligne.](#)

SOMMAIRE

Entretiens

- 17 La maman de Coralie
Un parcours scolaire
- 35 Rencontre avec *Personimages*
Art et handicap

Témoignages

- 9 Maman d'Alexandre
Témoignage
- 12 Petite histoire d'une Ulis
- 15 Les compagnons d'Ulis
- 21 Pierre et Jordane
- 22 Présentation d'un SSES
- 30 Les lâchetés ordinaires
- 36 Rased en lutte

Analyses

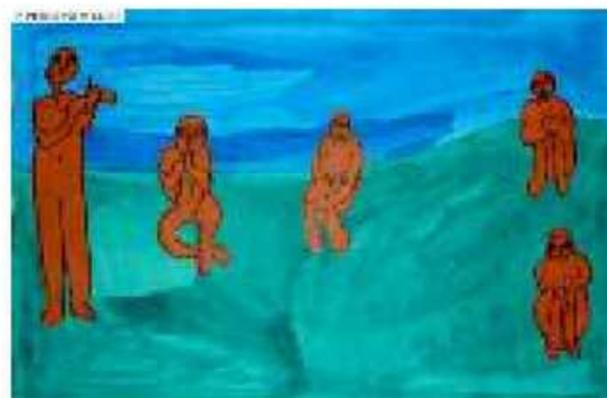
- 4 Handicap en questions
- 6 Comment penser le handicap ?
- 7 Former et se former
à l'école inclusive
- 24 Accueillir des élèves autistes
- 28 Travail social des travailleurs
sourds
- 34 Les surdoués handicapés ?
- 39 À l'école : pauvreté = handicap ?

Repères

- 10 La loi de 2005
- 11 Du côté des travailleurs
et des travailleuses
- 41 Glossaire

Lectures

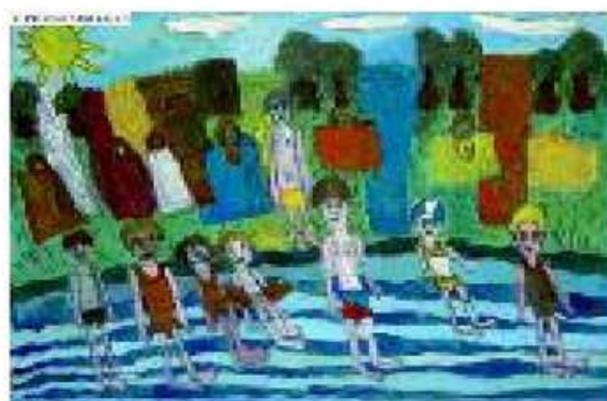
- 47 Notes de lecture
- 53 Entretien avec Virginie Lydie
Ma Vie de clandestin
- 53 *Apprendre à désobéir*
- 54 Littérature jeunesse



14 Enseigner en Ulis



19 AVS : funambules de l'Éduc



32 Le travail et les Esat



42 (Re)lecture pédagogique Simone Weil et l'éducation

N'AUTRE école (n° 32 – mai 2012)

Périodicité : trimestriel / Prix du n° : 4 € - ISSN 1638-329X
Revue de la Fédération des travailleurs/euses
de l'éducation qui regroupe au sein
de la Confédération nationale du travail (CNT)
l'ensemble des travailleuses/eurs de l'éducation.

Contact rédaction et abonnements

N'AUTRE école - CNT-FTE, 33, rue des Vignoles
75020 Paris ou par mail : nautrecole@cnt-f.org

Impression

Imprimerie Bambel, 91480 Quincy-Sous-Sénart.

Directeur de publication

Maylis Le Deun.

Comité de rédaction

Éric Zafon - François Spinner - Gérard Rigaldo - Élise Requilé
- Alexandre Pouch - Pascal Moncey - Maryvonne Menez -
Jean-Pierre Fournier - Thierry Dullion - Nicole Chosson -
Jean-Louis Cordonnier - Grégory Chambat - Jérôme
Ceccaldi - Franck Antoine.

AVEC, PAR ORDRE D'APPARITION DANS CE NUMÉRO

Bernard - Alexandre Ployé - Marie L. - Thierry - Erwan Chasles -
Élise et Pierre - Salah - Patrick Binisti - Laurent Ott - Bastien R. -
Geneviève Boutillier - Nicole Chosson - Rased en lutte - Jean-
Pierre Fournier - Grégory Chambat - Claire Hugon - François Spin-
ner - Franck Antoine - Sylvie Nicoll.

Correction : Solange Bidault.

Conception de la une : Éric Zafon.

Maquette & mise en page : Grégory Chambat.

ILS ÉTAIENT « ANORMAUX », CACHÉS PAR DES PARENTS HONTEUX, MOURAIENT JEUNES, dans l'ignorance ou l'indifférence de tous. Le handicap est aujourd'hui l'objet de moult vellétés politiques et discours volontaristes. Depuis 1975, principalement sous l'impulsion d'associations de personnes handicapées, de familles et de professionnels, les dispositifs de scolarisation des élèves handicapés se multiplient... et évoluent au gré des orientations politiques. Misant d'abord sur l'intégration collective en établissements ou classes spécialisés, c'est, depuis la loi de 2005, l'intégration individualisée des élèves en classe ordinaire qui a le vent en poupe. Cette loi fait la part belle à une appréhension contextuelle du handicap : c'est moins la personne qui est dite handicapée que la situation qui est considérée comme handicapante. D'où un glissement du discours : du « handicapé » à la « personne en situation de handicap ». D'où, aussi, l'accent mis sur des dispositifs de compensation des difficultés rencontrées : assistance humaine, technologique, financière, mais aussi aménagement de l'espace, du temps.

Si les intentions peuvent apparaître louables, la question du handicap renvoie toujours à celles de la norme, de la différence et de l'égalité. Or le poids des normes, de la norme dominante surtout, reste le plus souvent un impensé. En classes ordinaires, l'intégration d'élèves fonctionnant de façon peu habituelle fait resurgir, parfois brutalement, le poids des normes scolaires. Se pose alors la question de la capacité de l'institution comme des groupes et des individus, à faire une place à la différence, à la respecter, à l'intégrer. Une question étroitement politique en somme... Et une dimension que soulèvent beaucoup des textes réunis pour ce numéro. Tous permettent de mieux comprendre comment celles et ceux qui se confrontent quotidiennement au handicap (personnes handicapées aussi bien qu'enseignants, éducateurs, parents, etc.) le vivent, le perçoivent et s'organisent.



“ Se pose alors la question de la capacité de l'institution comme des groupes et des individus, à faire une place à la différence, à la respecter, à l'intégrer. Une question étroitement politique en somme... ”

Illustration : *Le chat sur une patinette dans l'arc-en-ciel*, Arielle Prudhomme, coul.



Ils sont autistes, trisomiques, aveugles, sourds, paralysés, psychotiques, malades, en difficulté sociale...
 Leur point commun ? Une passion pour la musique, la peinture, la sculpture, le théâtre, le mime, la danse, etc.
 Depuis 1976, près de 10 000 d'entre eux, jeunes ou adultes, ont révélé leur talent de créateur au sein des ateliers de Personimages. Ils sont accompagnés dans leur démarche par des artistes-animateurs. Dès l'origine, Personimages, créée par Denise Merle d'Aubigné, s'est donné pour mission de mettre la création artistique à la portée des personnes handicapées pour leur offrir l'occasion de s'exprimer, de communiquer leur différence et leur richesse intérieure qu'elles ne peuvent souvent transmettre par les mots ou le discours.
 Les illustrations qui accompagnent ce numéro sont leur réalisation (voir également en p. 35 la présentation de l'association). Nous remercions l'association et les artistes pour la confiance qu'ils nous ont accordée.

Handicap en questions

Quelle intégration professionnelle ?

QUESTIONS? Oui, parce que ce que l'on appelle « handicap » peut être considéré comme une des principales questions posée à une « société » et plus profondément même la question de ce qu'est une société. Plus qu'une « question de société » : c'est une question sur la société.

HANDICAP ? IL FAUT Y REVENIR sans quoi on entretient toutes les ambiguïtés : le handicap n'est ni un concept ni même un terme défini, c'est une notion indéfinie, fourre-tout, polysémique, euphémisante et qui sème la confusion dès le départ de son utilisation. C'est surtout un « construit social » et historique.

Zone d'ombres

Quelques rappels peuvent être utiles pour éclairer cette « zone d'ombres » :

René Lenoir, longtemps président de l'Uniopss¹ et principal rédacteur de la loi de 1975 (sous le ministère de Simone Veil), régissant jusqu'en 2005 les politiques publiques dans ce domaine, publie en 1974 *Les Exclus*. Ce terme, et celui d'exclusion, qui fera florès dans les décennies suivantes, désigne, ici, les personnes handicapées. Il est intéressant déjà de réfléchir à ce lien et aux glissements de sens qui s'en suivront. En effet, on est dans la queue de la comète des « Trentes Glorieuses » et l'on peut rêver encore à la possibilité du plein-emploi, dont sont exclues essentiellement les personnes dites – aujourd'hui – handicapées. La loi de 1975, produit des échanges entre le législateur, les grandes associations de personnes et les gestionnaires de structures d'accueil, visera aussi à spécifier ce que l'on retiendra dans le « champ du handicap », c'est-à-dire ce qui a un lien direct ou indirect avec une problématique médicale.

La notion de handicap apparaît donc, dans la législation et dans les usages sociaux, à partir des années 1970. Cette notion qui s'impose progressivement pour englober des catégories de personnes ayant pour point commun des conséquences de maladies ou d'accidents (de la vie ou du travail) arrive en substitution (euphémisation) de désignations antérieures caractérisées par une approche privative : on parlait principalement jusqu'ici d'in-firmes, d'invalides (de guerre ou civils), de mutilés, etc. Certains ont pu croire ensuite à une légèreté ou à une maladresse du législateur, mais la loi en question ne définit pas le handicap, se contentant d'écrire en substance : est « handicapée toute personne reconnue comme telle par la commission compétente... » Loin d'être un oubli, cette « non-définition » est

volontaire pour ne pas restreindre le droit à l'attribution de cette reconnaissance.

Ceci indique aussi clairement que le « handicap » lui-même est, non pas une caractéristique médicale (une déficience, une maladie, etc.), mais concerne les effets ou conséquences de telle ou telle déficience ou incapacité. Où l'on voit aussi que le handicap est un « résultat » qui s'observe dans le champ de la participation sociale, essentiellement par rapport au travail. Dans la loi de 1975, on n'a pas véritablement encore de « personnes handicapées », mais on a bien des « travailleurs handicapés ». Dans la continuité des dégâts des guerres, mais aussi des problèmes liés aux accidents du travail, ces personnes relèvent de la « rééducation professionnelle », du « reclassement professionnel », de la réadaptation.

Confusion des effets et des causes

On voit bien aussi en quoi l'utilisation courante et vulgaire du terme de handicap comme attribut de la personne : « il a tel handicap » (sous-entendu tel problème physique ou mental) entretient une confusion permanente entre l'effet et la cause. Le « modèle social du handicap » apparu dans les années 1990, pose que le « handicap » est le résultat de la conjonction entre la situation d'une personne (état de santé, etc.) et les normes et contraintes sociales existantes, sur lesquelles on peut (en principe) jouer au moins autant que sur l'état de santé. C'est pourquoi dans ce modèle, on ne parle plus de handicaps *stricto sensu*, mais de « situations de handicap » et de « personnes en situation de handicap », indiquant par là que l'on peut (pourrait) modifier les situations pour réduire ou supprimer le handicap.

La loi de 1987 concernant l'obligation d'emploi, renforcée depuis par des mesures plus « contraignantes », limite indéniablement l'effet d'exclusion de l'emploi des personnes reconnues « handicapées ». Cependant leur taux de chômage est toujours du double de la moyenne nationale, et 80 % sont d'un niveau inférieur ou égal au niveau V (niveau du CAP) : c'est donc un double handicap qui est à l'œuvre ici, puisque les bas niveaux de qua-

■ BERNARD, philosophe et chercheur dans les domaines de la formation professionnelle et du handicap.

lification ne trouvent plus de postes de travail correspondant à ce niveau. Les entreprises, dans de grands élans de communication et de discours éthiques, se déclarent prêtes à embaucher des travailleurs handicapés, mais disent dans le même temps qu'elles n'arrivent pas à en trouver pour les postes qu'elles proposent: ceux-ci sont dans la plupart des cas au minimum à Bac +2 et la situation de l'emploi encourage la montée régulière des niveaux d'exigence.

Entre les discours sur l'écart de « profil » des personnes en reconversion venant des fonctions d'exécution, par rapport à des postes aujourd'hui exigeant des « aptitudes relationnelles » ou « commerciales », et celui sur les impossibilités liées aux contraintes médicales, la voie s'avère le plus souvent extrêmement étroite. Il est rarement envisagé que l'organisation du travail puisse être pensée autrement: les critères d'efficacité, de rendement et de concurrence sont presque toujours mis en avant pour justifier les obstacles à une intégration.

Rentabilité et normes

La période dans laquelle nous sommes depuis une trentaine d'années multiplie les exigences de « rentabilité » des personnes et c'est d'ailleurs ce qui fait dire à beaucoup de « responsables »: le problème, ce n'est pas le handicap, mais le manque de formation de ces personnes... leur temps de chômage étant du double de la moyenne, on devine mal comment l'écart pourrait se réduire, à tel point qu'au bout d'un certain temps on ne sait plus quelle est la cause et quel est l'effet². Au contact des travailleurs handicapés en recherche d'emploi, on s'aperçoit que les difficultés liées à une situation de santé sont multipliées par les effets de l'éloignement de l'emploi jusqu'au point où les deux font système pour qu'elles soient de fait considérées comme « inemployables »: pour paraphraser le Castor (Beauvoir, pour les intimes!), on ne naît pas « travailleur handicapé » mais on le devient de plus en plus souvent.

■ **Le handicap n'est ni un concept, ni même un terme défini, c'est une notion indéfinie, fourre-tout, polysémique, euphémisante et qui sème la confusion dès le départ de son utilisation. C'est surtout un « construit social » et historique.**

Derrière tout cela et à travers les évolutions fortes des législations et des politiques, on peut lire aussi la relative permanence des mentalités et des représentations, en particulier dans la difficulté à penser, à nommer, à prendre en compte quelque chose qui sort du « normal » (sans pour autant être le pathologique: ce que certains auteurs désignent par le terme de liminarité ou liminalité) et la capacité de la société à penser la différence, l'étrangeté de ce qui pourrait facilement être nous. La société tend à se définir par des « identités » fortement marquées par des normes et le handicap lui pose la question de cette co-existence identité-différence.



Éventail
Odette Budeer,
coul., 24 x 24 cm.

Sans entrer dans l'analyse, on peut remarquer que les principales lois historiques dans ce domaine (1957, 1975 et 2005) ont été votées à l'unanimité des parlementaires. Les « clivages droite-gauche » semblent quasi inexistantes sur ces sujets.

Cette unanimité est-elle une bonne nouvelle ou ne sert-elle pas à cacher plus de choses qu'elle n'en montre (laissant par exemple à l'arrière-plan la question de la maladie mentale)? Cet accord sur un registre « compassionnel » (illustré par le téléthon) dans un champ donné qui serait comme « hors politique » ne signe-t-il pas, en creux, l'impossibilité d'aborder la question sociale de front? Traitant le handicap avec volontarisme, notamment en introduisant par la loi de 2005, les notions de citoyenneté et de compensation, ne construit-on pas une « société juste »? La politique du handicap ne vaut-elle pas quitus?

Questions subsidiaires: le sort des personnes concernées en est-il transformé? Leur autonomie, leur pouvoir de décision, leur place et leur visibilité dans la société, leur acceptation dans le champ social – éducatif, professionnel – s'en trouvent-ils améliorés?

La question du handicap, sous ses différentes formes et dans ses ambivalences, n'est-elle pas d'abord un « impensé » (ce sujet ne rencontre pas un cadre de réflexion, une philosophie, sans doute parce qu'elle les déborde, mais plutôt des domaines d'application et d'intervention, des dispositifs: le droit, la compensation, l'éducation, la formation, le logement, les soins, l'accessibilité, etc.)? N'est-elle pas un « impensable »? Il serait alors moins surprenant que certaines sociétés « évoluées » aient à certains moments de l'histoire essayé de la traiter par élimination (eugénisme)³. ■

1. Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés non lucratifs sanitaires et sociaux.

2. « La maladie est souvent une retraite devant des problèmes existentiels; et la santé, c'est la possibilité d'affronter et de résoudre les problèmes de fond qui nous assaillent », François Dagognet

3. Selon Max Lafont (*L'Extermination douce, La cause des fous – 40 000 malades mentaux morts de faim dans les hôpitaux sous Vichy, Le Bord De L'eau, 2000*) près de quarante mille malades mentaux sont morts de faim, entre 1940 et 1944, dans les établissements psychiatriques français.

Handicap : comment le penser ?

COMME LE SUGGÈRE LE PRÉCÉDENT ARTICLE, le « handicap » est largement un impensé, ou si l'on préfère... un impensable.

Si elle n'épuise pas la question, la notion de liminarité développée par des anthropologues et sociologues pour analyser la condition et le statut social des personnes handicapées, nous paraît particulièrement éclairante. Celle-ci désigne la situation de la personne qui reste sur le seuil, ni dedans ni dehors.

Robert Murphy¹, anthropologue américain lui-même paralysé à cause d'une tumeur à la moelle épinière, analyse la situation induite par la déficience. Il s'appuie sur la tradition anthropologique française et sur Victor Turner (anthropologue britannique), qui dans la suite d'Arnold Van Gennep (anthropologue français), est un des initiateurs du courant de la liminarité ou liminalité à partir de l'analyse des « rites de passage ». Murphy écrit : « Les handicapés à long terme ne sont ni malades ni en bonne santé, ni morts ni pleinement vivants, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur... Ils ne sont pas malades, car la maladie est une transition soit vers la mort soit vers la guérison. En fait, la maladie est un très bon exemple d'un état liminal non religieux et non cérémoniel. Le malade vit dans un état de suspension sociale jusqu'à ce qu'il aille mieux. L'invalidé, lui, passe sa vie dans un état analogue : il n'est ni chair ni poisson ; par rapport à la société, il vit dans un isolement partiel en tant qu'individu indéfini et ambigu. »

D'autres auteurs convergent sur cette idée, tels Henri-Jacques Sticker (*Corps infirmes et sociétés*, Aubier-Montaigne, 1982, un des ouvrages de référence sur l'anthropologie et l'histoire du handicap), ou Alain Blanc (sociologue qui publie en 2006, *Le Handicap ou le désordre des apparences*) : « Murphy insiste sur le caractère définitif de l'état induit par la déficience. Celle-ci est une liminalité sans fin. » (A. Blanc)

La notion de handicap est ainsi porteuse d'ambivalences. Une autre illustration peut être utile pour mettre en perspective cette question « à la société » : les débats récents autour de l'autisme.

La saisine de la commission d'enquête parlementaire indiquait : « L'autisme reste considéré en France comme un trouble psychiatrique avec une dimension psychique, alors qu'il est désormais clair au niveau international que l'autisme est un trouble neurologique. La psychiatrie reste la référence en matière d'autisme en France entraînant des traitements inadaptés et l'utilisation de méthodes d'un autre temps qui n'ont fait l'objet d'aucune validation scientifique ou même d'évaluation. »

On le voit, et la commission a tranché en ce sens après des débats tumultueux dans la presse, il était d'abord question depuis de nombreuses années pour les associations de familles concernées par l'autisme de le sortir du « pré carré » de la psychanalyse et de la psychiatrie.

Sans entrer dans cette discussion, on peut cependant faire la remarque suivante : indépendamment de la catégorisation médicale de l'autisme, le débat porte aussi sur le statut des personnes concernées. La question posée en filigrane par les associations n'est pas seulement maladie mentale ou neurologique, mais : « L'autisme, handicap ou maladie mentale ? De la définition même du problème, découle la manière d'y apporter des solutions. »

Cette phrase issue d'un journal de la recherche clinique est une bonne illustration du débat.

On voit là que la notion de handicap subit un nouveau glissement de sens : il s'agit là de conférer un « statut » aux personnes concernées, qui leur permette à la fois de sortir d'un certain type de « considération » et d'accéder à un certain type de « prise en charge » dont relèvent les personnes concernées par le handicap. Cette évolution (et les motifs qui l'animent) montre s'il en était besoin à quel point le handicap est un construit social, au sens institutionnel du terme. Mais d'un point de vue scientifique et philosophique, mettre en regard comme deux termes alternatifs handicap et maladie, c'est bien en un certain sens comparer deux choses de niveau différent et quelque part, mettre dans la même équation l'effet et la cause. On peut comprendre le souci initial des familles et l'on voit aussi en quoi leur détour « par le handicap » était sans doute nécessaire, mais cela reste un détour. □

Bernard

¹ *The Body Silent: The Different World of the Disabled*, Henry Holt and Company, Inc, 1987 ; Trad. française : *Vivre à corps perdu*, Plon, 1990.

Ma belle montagne, Elisabeth Sohn, coul., 42,5 x 58 cm.



Former et se former à l'école inclusive

Réflexion autour de la mue identitaire du système éducatif français

On n'impose pas sans risque, en quelques années, un changement brutal à un système éducatif perclus de rhumatismes. Telle est la maxime que voudrait démontrer cet article.

EN EFFET, DEPUIS LA LOI DE 1975 puis la loi d'orientation de 1989, un virage a été pris dans ce pays en ce qui concerne la place que la France décide de donner à ceux de ses enfants qui sont en situation de handicap; il s'agit de rompre avec la culture de la séparation sur laquelle l'école républicaine, depuis la loi portant création des classes de perfectionnement en 1909, s'est construite et s'est épanouie, notamment après la Seconde Guerre mondiale, culture à laquelle on doit la profusion de structures spéciales dont le système éducatif et ses marges médico-sociales portent encore la marque. L'heure est désormais à l'école inclusive.

D'une culture de la séparation au paradigme de l'inclusion

Il ne s'agit pas ici de retracer l'histoire de la construction d'un nouveau paradigme mais, après l'avoir défini, de réfléchir aux conditions de sa réussite, c'est-à-dire aux solutions à apporter au malaise actuel des enseignants et à la carence des formations professionnelles d'enseignants à qui l'on fait désormais devoir d'accueillir les élèves handicapés dans leur classe.

L'école inclusive est anglo-saxonne. Elle s'appuie sur une idée simple, mais de ces idées qui contribuent aux révolutions coperniciennes : de droit, tout enfant doit être scolarisé dans son école ordinaire de référence. Notons que la loi de février 2005 qui rénove en France la prise en charge des personnes handicapées, a repris à son compte cette exigence nouvelle. Ce paradigme s'appuie sur une autre idée forte : plutôt que de poser sur l'élève handicapé un regard déficitaire, il faut désormais le penser comme un élève à besoins éducatifs particuliers.

Pendant longtemps, c'est au travers de ses manques, déficits, déficiences qu'un élève handicapé était défini dans le champ scolaire. Aujourd'hui, l'enseignant est convié à évaluer, au-delà de ces manques, de quoi cet élève aurait besoin pour apprendre. Le concept de besoin éducatif particulier est né en Angleterre (M. Warnock, 1978). Il permet

d'opposer au fatalisme du handicap le pari de l'éducabilité cognitive de tous. Ainsi, autour de l'école inclusive, une nouvelle éthique se dessine qui repose sur deux piliers : le handicap n'est que l'une des manifestations de l'humaine fragilité; tous les êtres humains sont éducatifs.

Les manifestations d'un malaise enseignant

Pour séduisant qu'il soit, le projet inclusif pose de nombreux problèmes pour une mise en pratique réfléchie. Comment mettre en œuvre les projets de scolarisation des élèves handicapés? Comment penser leurs besoins d'apprentissage? Dans les classes, les résistances et les empêchements sont nombreux. Je me contenterai de n'en souligner qu'un aspect.

Quand le système éducatif français oblige à l'inclusion, il est porteur d'une ambition pédagogique : il faut individualiser les parcours de formation et différencier les pédagogies en centrant le penser et l'agir pédagogiques des enseignants autour de la recherche des besoins d'apprentissage des élèves handicapés. Pour répondre à ces besoins, il faut déjà tenter de les comprendre; c'est la première étape pour inscrire des enfants jusqu'ici exclus de la culture scolaire de s'y inscrire. Le paradigme d'inclusion aboutit donc à un travail prescrit qui demeure souvent éloigné de l'habitus des enseignants.

En effet, héritiers de l'école républicaine, élitaire, ségrégative et construite sur la représentation d'un élève naturellement capable d'apprendre, les enseignants – des enseignants – vivent de manière parfois conflictuelle ces nouveaux mots d'ordre. Les besoins d'apprentissages, comme les pédagogies des compétences, le Socle, n'éloignent-ils pas de l'idéal de la transmission des savoirs? Ne sont-ils pas l'alibi d'un renoncement généralisé au travail d'éducation? Ne va-t-on pas « niveler par le bas ». « On ne sait pas faire », « on n'a pas été formés pour ça »; « on nous donne pas les moyens » (rien de plus vrai!), sont les traductions en salle des profs du sentiment de malaise et d'impuissance qui envahit ►►

■ ALEXANDRE PLOYÉ,
Responsable des formations
ASH, IUFM de l'université
Paris-Est Créteil.

© PERSONNAGES



La Musique
(d'après Matisse)
Hélène Chiu,
coul., 50 x 65 cm.

▷▷▷ l'espace scolaire. L'habitus enseignant souffre à penser la diversité dans la classe. Il s'est habitué à penser l'élève et non pas les élèves, l'élève simplement « là pour apprendre », dans la conception habituelle, et non les sujets de chair et d'os, l'identité et non l'altérité. Or la classe inclusive n'est plus la classe républicaine idéalisée. Un deuil est à dépasser. Et le « travail réel » des enseignants de s'éloigner du « travail prescrit », comme on dit en ergonomie du travail. Un hiatus dommageable sépare les intentions et les réalisations, comme toujours pourrais-je ajouter, mais c'est sur les plus fragiles d'entre les élèves qu'en pèsent les conséquences. Il faut donc penser, repenser les conditions de réussite de l'école inclusive et affirmer clairement que seul un effort constant de formation permettra de dépasser les obstacles.

Former pour dépasser le malaise

Depuis quelques années, les formations spécialisées déclinent : les autorités académiques, faute de moyens de remplacement, rechignent à envoyer des enseignants en formation. Par ailleurs, ces formations spécialisées, pour précieuses qu'elles soient, ne touchent qu'une infime partie du corps enseignant. Une condition incontournable de la réussite de l'école inclusive est la préparation de tous les futurs enseignants à la classe inclusive, à l'école de la diversité. Selon moi, un tel programme de formation pourrait reposer sur deux axes :

– le premier consisterait à former pédagogiquement les enseignants à penser les besoins d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire à recréer, au-delà de l'aspect sidérant des situations de difficulté dans les apprentissages, un espace de créativité dans lequel ils s'initieraient à la logique du possible (l'éducabilité de tous) plutôt que de l'improbable ;

– le second viserait à créer les conditions d'un accompagnement clinique de ces futurs enseignants confrontés à l'altérité du handicap. Des chercheurs ont souligné combien il est éprouvant psychologiquement de côtoyer le handicap (S. Korff-Sausse). C'est pourquoi aider à mettre en mots la rencontre

■ « On ne sait pas faire », « on n'a pas été formés pour ça » ; « on nous donne pas les moyens » (rien de plus vrai !), sont les traductions en salle des profs du sentiment de malaise et d'impuissance qui envahit l'espace scolaire. L'habitus enseignant souffre à penser la diversité dans la classe.

avec l'élève handicapé me semble une nécessité de premier ordre, afin d'éviter que face à la violence de certaines situations, des enseignants peu avertis ne soient conduits à recréer, entre les murs de l'école inclusive, les situations d'exclusion avec lesquelles nous souhaitons rompre.

Dès 1977, l'Italie a compris que l'intégration des élèves handicapés était un enjeu à la fois scolaire et politique : l'école inclusive est une étape de plus dans l'accomplissement du projet démocratique. Mais cette étape, que la France souhaite accomplir à son tour, ne saurait être franchie sans efforts ni moyens. Ce serait la vouer à l'improvisation et sans doute à l'échec. La scolarisation des élèves handicapés moins la formation des enseignants n'est plus rien d'autre qu'une incantation prenant la forme d'une redoutable injonction paradoxale. ■

Témoignage...

SUITE À UN TRAUMATISME CRÂNIEN à l'âge 6 mois, mon fils Alexandre a dû faire de la rééducation motrice pendant trois ans.

Son père et moi ne connaissions pas encore les séquelles physiques et psychologiques de son traumatisme.

Nous l'avons scolarisé dans une maternelle dite « classique ».

Sans pouvoir imaginer le parcours du combattant qui nous attendait. Nous avons été confrontés rapidement au décalage dû à son handicap. Parallèlement à sa scolarisation, mon fils était suivi dans un centre médico-psychologique par un psychiatre et une ergothérapeute.

À l'école, Alexandre n'était pas en mesure de répondre efficacement aux exercices et activités que l'on demande à un enfant de cet âge. Nous étions très régulièrement convoqués par le Corps enseignant qui nous signifiait que notre fils ne réagissait pas comme un enfant de son âge. J'ai même entendu textuellement « Alexandre ne rentre pas dans la case... » ; y avait-il une sorte de barème, de moule ?

Ensuite, tout en continuant sur le même rythme, Alexandre s'est retrouvé littéralement dépassé par un système scolaire qui lui demandait en fait beaucoup. Personne ne s'est jamais dit qu'Alexandre n'était pas dans la bonne structure.

Comme ses professeurs nous disaient qu'il ne travaillait pas assez, nous faisons preuve de trop de sévérité sans pouvoir imaginer qu'il ne pouvait pas intégrer tout ce qu'on lui demandait, au rythme d'un enfant dit normal.

Par le biais du CMP*, mon fils a fait un bilan neuropsychologie et un test de quotient intellectuel. Nous avons rencontré plusieurs psychiatres et avons eu affaire à beaucoup de soignants différents. nous avons tout entendu : schizophrénie, hospitalisation de jour, maladies diverses...

Je me dis maintenant qu'elle chance que l'instinct (et un peu d'intelligence !) nous ait fait remettre en cause l'ensemble de ces diagnostics quitte parfois à s'y opposer.

Ça n'est qu'à son entrée en CM1 que nous avons eu, enfin, une attention différente. Suite aux

lacunes et difficultés de notre fils, son instituteur nous a conseillé un rendez-vous avec un psychologue scolaire. Tout s'est déclenché à partir de ce moment-là. Nous pouvions enfin mettre un nom sur le handicap de notre fils. Il souffrait de dyspraxie et son cerveau n'assimilait pas les choses de la même façon qu'un enfant de son âge.

C'est avec la rencontre d'un nouveau docteur que nous avons pu envisager un avenir différent pour notre fils. Il a pu intégrer une structure spécialisée, une Clis, tout en poursuivant une scolarité à peu près classique.

Alexandre a maintenant 16 ans. Il est au collège et plutôt bien dans ses baskets.

Avec le recul nous déplorons le manque évident de communication entre les différents organismes, médicaux et éducatifs.

Nous aurions gagné du temps, et épargné bien des souffrances à notre fils.

Aujourd'hui, nous faisons en sorte que la société lui laisse une chance de pouvoir continuer son évolution et lui permettre de s'épanouir comme n'importe quel citoyen. □

Marie

★ Voir glossaire p. 41.

Gentilhomme et fleur,
Daniel Saudubray, en couleurs, 32.5x25 cm.



Repères : la loi de 2005

« **TOUTES LES LOIS SONT DIRIGÉES CONTRE LES TRAVAILLEURS** », proclamait le manifeste de Pittsburgh de 1883. Est-ce que les « lois de 2005 », *a contrario*, répondent aux aspirations légitimes des personnes handicapées (et des travailleurs handicapés) à vivre pleinement et simplement ? Ou est-ce qu'elles sont, elles aussi, dirigées contre les travailleurs, les élèves, les familles ? Certainement pas, ni dans leur esprit, ni dans leur lettre. Peut-être, simplement, sont-elles confrontées aux tenants et aux aboutissants des réalités politiques d'une société qui a encore beaucoup à admettre et à construire sur la voie de l'égalité ? Sont-elles une réussite ou un échec ? Difficile, moins de dix ans après le début de leur promulgation, de le dire.

Dans la Cité et en quelques mots

La « gestion » des personnes handicapées est centralisée sous l'égide des conseils généraux via les CDAPH* et les MDPH*. Cette centralisation physique et administrative va dans le sens d'une simplification des démarches, dans l'idée du législateur. Pour ce qui est du « nerf de la guerre », la loi majeure, complémentaire, alloue. Là encore, c'est vers plus d'autonomie financière pour la personne handicapée qu'on doit veuler tendre. C'est en ce sens encore que la prestation de compensation a été instituée. Chaque personne handicapée a le droit à la compensation de son handicap : elle doit bénéficier d'aides humaines, techniques, matérielles.

Et à l'École ?

C'est le chapitre I^{er} (Scolarité, Enseignement Supérieur et Enseignement Professionnel) du Titre IV (Accessibilité) de la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 qui les renferme.

En ce qui concerne la scolarité, l'idée fondamentale est que tout-e élève, en amont de dérogations éventuelles inhérentes à son parcours, est inscrit-e dans l'école de son secteur.

S'il n'y a rien de bouleversant à inscrire dans la Loi que la formation en milieu scolaire ordinaire doit être privilégiée « quand c'est possible », il faut remarquer qu'un droit, essentiel, lui, a été conquis : celui de l'élève handicapé-e à être entendu-e dans le cadre du plan de compensation qui le concerne. Ça n'était pas le cas avant les lois de 2005.

D'un point de vue technique, on peut noter que : L'allocation d'éducation de l'enfant handicapé a remplacé l'allocation d'éducation spéciale.

L'Éducation nationale participe aux commissions exécutives qui administrent les MDPH*, et elle contribue aux équipes pluridisciplinaires qui y évaluent les besoins des personnes handicapées.

Au sein des MDPH*, les commissions des droits et de l'autonomie décident des prestations telles que l'AEEH. Associations de parents d'élèves et services de l'État y participent.

Analyse

Dans le n° 29 de la revue *Enfances & PSY*, Éditions Érès, décembre 2005, Daniel Calin¹ écrit :

Droit à compensation, guichet unique, renforcement de la représentation des personnes handicapées dans les institutions les concernant, inscription systématique dans un établissement scolaire de référence, la loi de 2005 comporte manifestement des avancées significatives en faveur des personnes handicapées. Mais les espoirs qu'elle suscite, parfois sur la base d'une lecture hâtive ou partielle, risquent fort de se heurter à ses limites, comme à ses implications politiques. Le financement d'un droit à compensation, ouvert à l'extrême en principe, est fort loin d'être assuré, comme le montre déjà la tournure ubuesque qu'a pris la suppression d'un jour férié destiné pour une part à alimenter cette solidarité nationale vis-à-vis des personnes handicapées. Quant au domaine de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, hors de la symbolique de l'établissement de référence, la nouvelle loi ne fait guère qu'entériner les évolutions de ces dernières décennies, sans apporter de transformations décisives. Ce n'est pas nécessairement à regretter : l'immersion de tous les enfants et adolescents handicapés dans les classes ordinaires est une idée certes sympathique, mais ce n'est certainement pas la panacée. La longue expérience des résultats d'une telle immersion pour les élèves socialement ou culturellement défavorisés devrait inciter à considérer avec circonspection les avantages et les inconvénients des pratiques intégratives, comme cette nouvelle loi continue à nous y inviter. ■

★ Voir glossaire p. 41.

1. Nous remercions Daniel Calin pour avoir très aimablement répondu positivement à notre demande de reprise de ses propos.

Voir son site :
<http://dcalin.fr>
 et celui de la revue ;
<http://www.enfancesetpsy.fr/>

■ THIERRY DULLION,
 CNT STE 21.

Du côté des travailleurs et des travailleuses

DANS LE SECTEUR PRIVÉ, la loi de 2005 renforce le principe des 6 % (les entreprises ont l'obligation d'employer au moins 6 % de personnes handicapées, et subissent des sanctions financières [contribution à l'Agefiph – Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées] si elles ne respectent pas cette obligation).

Le Code du travail modifie également les aménagements d'horaires et le calcul des bénéficiaires.

Ce qu'on appelait « ateliers protégés » sont devenus des entreprises adaptées, et les anciens « CAT* » sont devenus des Établissements d'aide par le travail*. (Rémunération « classique » pour les premières, entreprises ordinaires; et rémunération entre 55 et 110 % du SMIC pour les derniers, avec possibilité de cumuler avec l'AAH.)

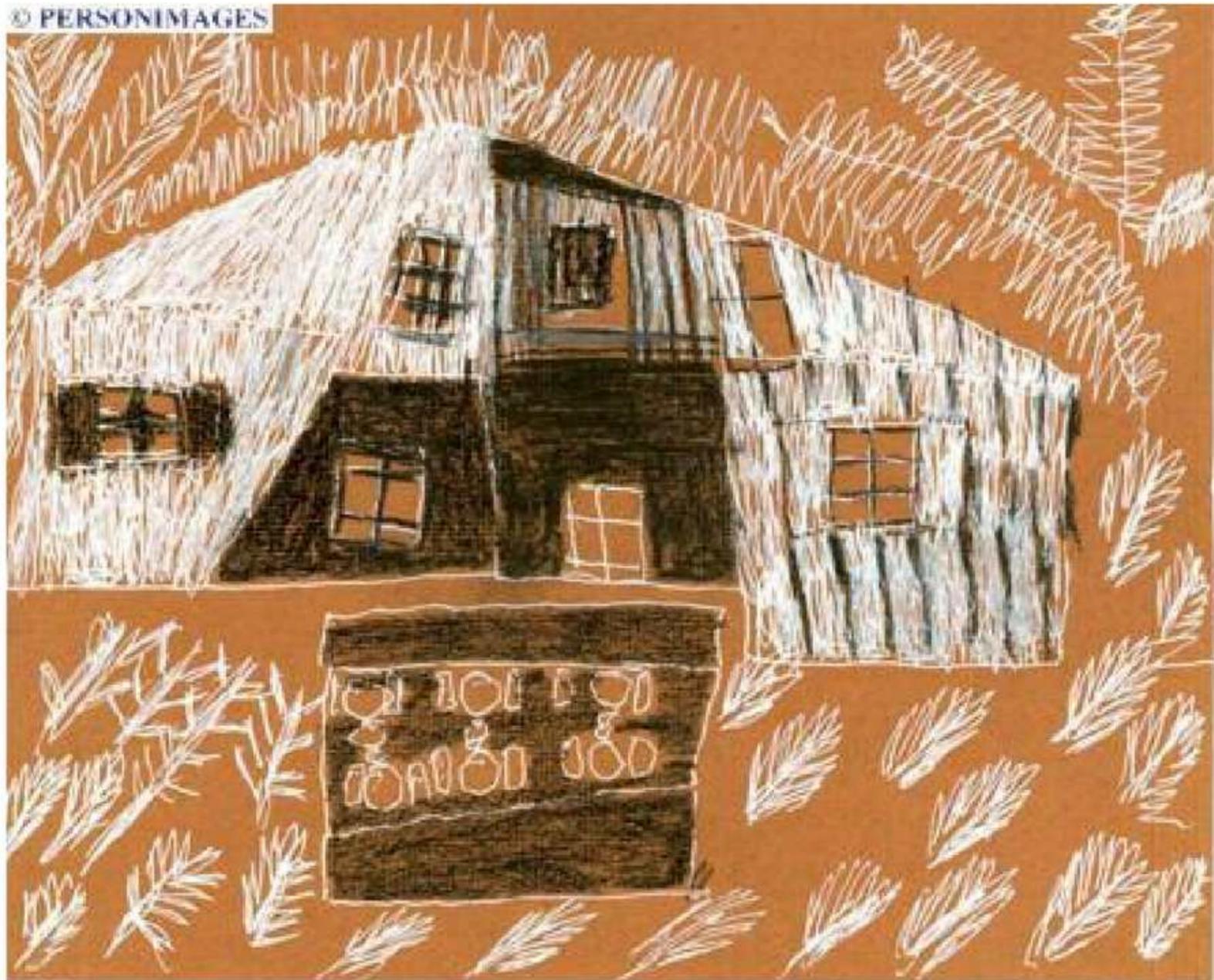
Dans les trois fonctions publiques, la loi a créé le Fiph (Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique), sur le modèle de l'Agefiph, et impose la règle des 6 %. Au-delà des concours externes, il est possible d'être titularisé-e au sein de la fonction publique, après une période de contractualisation correspondant à l'année de stage des fonctionnaires. Il faut savoir qu'on ne peut être

contractualisé-e dans ce cadre que s'il existe un poste de contractuel-le à pourvoir au moment de la demande. Il faut en outre être titulaire des diplômes requis pour postuler.

Les textes de lois relatifs à ce mode de contractualisation sont les suivants:

- Décret n° 95-979 du 25 août 1995 modifié relatif au recrutement des travailleurs handicapés dans la fonction publique pris pour l'application de l'article 27 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État.
- Décret n° 96-1087 du 10 décembre 1996 relatif au recrutement des travailleurs handicapés dans la fonction publique pris pour l'application de l'article 38 de la loi n° 84-53 du 26 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale.
- Décret n° 97-185 du 25 février 1997 relatif au recrutement des travailleurs handicapés dans la fonction publique hospitalière pris pour l'application de l'article 27 de la loi n° 86-33 du 9 janvier 1986 modifiée portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière. □

© PERSONIMAGES



Sans titre, Elisabeth Sohn, en couleurs, 24x29 cm.

Petite histoire de l'Ulis au LP Jean-Moulin ou comment garder des élèves au chaud

En septembre 2009, le lycée Jean-Moulin déménage. Après plus de trente ans passés dans l'annexe d'une école primaire, élèves et professeurs découvrent de nouveaux locaux.

Ce changement est accompagné de l'ouverture de deux nouvelles formations en CAP.

AUCUN TRAVAIL DE CONCERTATION n'a été mis en place pour permettre une réflexion collective quant à l'évolution des formations. Nous accueillons de nouveaux profils d'élèves, avec de nouveaux programmes, de nouveaux ateliers de production, etc. Mais personne n'est venu sensibiliser les équipes pédagogiques, aucune réunion d'explication, aucune formation ne nous ont été proposées avant l'arrivée des élèves.

Qui va faire quoi ?

Juin 2009, l'heure des répartitions de classes arrive pour préparer cette nouvelle rentrée. Dans l'équipe, je suis un des seuls à avoir été en contact avec des élèves de CAP APR (Agent polyvalent de restauration) alors que j'étais surveillant d'internat. Mon engagement dans la CNT éducation et les échanges avec des camarades enseignants en Segpa m'ont permis de décrire dans les grandes lignes le profil de nos futurs élèves de CAP APR. Il faut en effet préciser que ce CAP accueille des élèves en grande difficulté scolaire. Si les CAP dit « réservés » pour les Segpa n'existent plus officiellement, ils constituent la majeure partie des effectifs inscrits. Nous n'avons en revanche aucun détail pour la formation ATMFC (Assistant technique en milieu familial et collectif), qui nous avait été présentée comme une filière à « haute valeur ajoutée ». Nous avançons donc dans le brouillard. Début juillet, à l'occasion du dernier conseil d'administration de l'année, nous apprenons que le lycée va accueillir des élèves en situation de handicap : deux déficients moteurs en 2nde Bac pro et quatre élèves d'Upi (Unité pédagogique d'intégration*) que l'on nous présente en déficience cognitive. Inquiétude de la direction, de certains collègues. Curiosité et enthousiasme pour d'autres. Ignorance pour tous !

Rentrée en terre inconnue

La rentrée arrive. Nous prenons nos marques, découvrons les premières malfaçons du bâtiment, le fait que la cuisine pédagogique n'est pas aux normes, accueillons nos élèves, dont ceux de l'Upi.

Aucun dossier ne nous a été transmis, aucune réunion n'a été organisée pour nous présenter les enjeux de l'intégration scolaire... Je suis prof de lettres-histoire et prof principal de la classe de première année de CAP APR. Sa composition est assez particulière en terme de parcours scolaire. Sur 24 élèves inscrits, deux sont issus de la classe d'accueil non francophone, quatre dépendent du dispositif de l'Upi et les dix-huit autres étaient en Segpa l'année précédente. L'équipe de professeur se compose d'un collègue néo-titulaire en mathématiques, une collègue titulaire présente depuis une petite

■ **L'absence de formation, d'accompagnement, de conseil pédagogique... a été pour nous le signe que la hiérarchie ne se souciait guère de la qualité de l'intégration scolaire des élèves handicapés.**

dizaine d'années en VSP (Vie sociale et professionnelle), de même pour le collègue d'EPS. La collègue d'anglais est une nouvelle arrivée sur le lycée et les collègues du pôle professionnel (trois profs en cuisine, entretien des locaux, biotechnologie) sont tous non-titulaires. Certains étaient contractuels en SVT et découvrent donc une nouvelle matière, les autres enseignent depuis maximum deux ans dans cette filière.

Cette rentrée est donc pour nous tous une grande découverte : découverte des élèves en situation de handicap, découverte des programmes de CAP, découverte du profil d'élèves issus de Segpa, découverte des ateliers de production... et le tout dans un nouveau décor, un nouveau lycée.

Dès la rentrée, je demande à ce qu'une réunion de l'équipe pédagogique de la classe dont je suis prof principal soit organisée. En parallèle, je revendique auprès de la direction que ces réunions de synthèse soient payées en heures supplémentaires effectives (HSE). L'objectif, en plus d'une ques-

★ Voir glossaire p. 41.

■ ERWAN CHASLES,
Plp Lettres-histoire,
CNT éducation 93.



Sans titre,
Perrine Merceron,
coul, 29,7 x 81 cm.

tion de logique syndicale vis-à-vis de nos conditions de travail, est d'inciter les collègues à participer à ces réunions. L'idée est de faire un point sur chaque élève de l'Upi et de réfléchir collectivement à ce que l'on pourrait mettre en place pour résoudre les difficultés que nous observons et que nous rencontrons. Cependant, au-delà de ces bonnes intentions, nous ne savons pas trop comment nous y prendre et surtout comment analyser les difficultés que nous percevons. C'est surtout un sentiment global que nous exprimons dans un premier temps : difficultés en lecture, à organiser leurs affaires de travail, à être réactif vis-à-vis d'une consigne... En revanche, une difficulté spécifique aux élèves en situation de handicap apparaît rapidement. Ils semblent avoir du mal à se repérer dans le lycée et par conséquent arrivent régulièrement en retard car ils étaient perdus dans le bâtiment ou dans leur emploi du temps. Les élèves de l'Upi se trouvent rapidement noyés dans la classe. Pour être honnête, nous nous sentons un peu dépassés par la situation et comprenons très vite qu'il nous manque des éléments d'analyse, des connaissances. Car en plus d'une situation d'enseignement différente de nos habitudes, c'est un autre système scolaire qui est à maîtriser : relation avec la MDPH¹, parcours de scolarité, projet personnalisé, etc. Heureusement nous sommes aidés par le coordonnateur* de l'Upi. Mais comme les choses ne peuvent jamais être simples, ce collègue doit se partager entre trois établissements. L'administration n'octroie un coordonnateur qu'à partir de 10 élèves dépendant de l'Upi, or comme elle venait d'ouvrir, ils n'étaient que quatre. Et le collègue n'avait pas encore pu bénéficier de la formation de spécialisation.

Engagement collectif contre incurie institutionnelle

Au final, cette création de l'Upi, qui devient Ulis² (Unité localisée d'inclusion scolaire*) l'année suivante, a laissé à toute l'équipe un goût amer. Nous avons le sentiment que les difficultés se sont accu-

mulées et que l'administration n'a aucunement pris en compte les évolutions auxquelles nous étions déjà confrontés et qui nécessitaient des adaptations de notre part. L'absence de formation, d'accompagnement, de conseil pédagogique... a été pour nous le signe que la hiérarchie ne se souciait guère de la qualité de l'intégration scolaire des élèves handicapés. Ils étaient au chaud chez nous, c'était suffisant. En plus de l'amertume, c'est un sentiment de frustration générale lorsque nous faisons le bilan de la première promotion de CAP.

Premiers bilans

Au bout de deux ans, le constat est dur. Si les taux de réussite à l'examen sont corrects, la majorité de nos élèves se retrouvent sans solutions, seuls face à leurs difficultés. Ils ont 17 ans et doivent trouver du travail. L'un d'eux poursuit son travail avec l'éducateur du Sessad qui le suivait. L'une reste à la maison car elle ne veut pas aller travailler. Un autre était parti en alternance sur décision unilatérale de la famille. Échec au bout du compte... Les perspectives institutionnelles qui leur sont proposées sont simples : l'insertion dans la vie active. Mais ces élèves, encore plus fragiles que leurs camarades, se retrouvent mis au banc. Nous n'avons pas pu, ou pas su, anticiper leur insertion de travailleur handicapé en proposant par exemple des idées d'adaptation au poste de travail. Ce qui s'imagine plus facilement peut-être pour un handicap physique, reste un mystère pour le handicap cognitif. Le rejet est donc plus important.

Nous avons l'impression d'avoir toujours été dans l'urgence, sans jamais être capable de répondre de façon satisfaisante aux besoins des élèves. En revanche, nous avons réussi à constituer une équipe relativement soudée grâce aux réunions de synthèse régulière. En effet seul un collègue n'est jamais venu participer à la réflexion collective. Nous avons tous fait évoluer nos pratiques, sans jugement de valeur entre nous, dans un réel esprit de coopération. Une volonté militante individuelle et une équipe de prof dynamique et volontaire ont permis de dépasser en partie le je-m'en-foutisme institutionnel. ■

1. Les maisons départementales des personnes handicapées sont créées avec la loi de 2005. D'après la loi elles « ont pour fonction d'offrir un accès unique aux droits et prestations [...], à toutes les possibilités d'appui dans l'accès à la formation et à l'emploi et à l'orientation vers des établissements et services ainsi que de faciliter les démarches des personnes handicapées et de leur famille. » Dans la pratique, les familles doivent monter un dossier auprès de la MDPH* qui, au travers de commissions départementales pluridisciplinaires, validera, ou non, le statut de handicap. C'est à partir de cette décision que l'élève « bénéficie » d'accompagnement spécifique. L'école ne prend aucune décision vis-à-vis de l'élève. Elle perd ses pleins pouvoirs et doit suivre les recommandations pédagogiques qui lui sont transmises lors des réunions de Projet personnalisé de scolarisation (PPS)*.

2. Les Ulis remplacent les Upi pour la rentrée de 2010 après la parution d'une circulaire au mois de juin de la même année. Le changement de nom est censé entraîner une évolution en ce qui concerne la place des élèves handicapés dans les établissements. Ceux-ci dépendaient de l'Upi et étaient en intégration plus ou moins ponctuelle en classe banale. Avec les Ulis, les élèves handicapés dépendent pleinement, de droit, de la classe banale dans laquelle ils sont affectés. Ils sont alors sortis de cette classe, de façon plus ou moins importante, pour bénéficier des appuis liés à leur handicap : cours avec le coordonnateur de l'Ulis, séances diverses en lien avec le SESSAD*... Ils sont désormais inclus dans la classe et ne peuvent donc plus être refusés par un enseignant.

Entretien : prof en Ulis

Comment en es-tu arrivé à prendre en charge les élèves d'une Ulis ? Quel a été ton parcours, ta formation ?

ERWAN CHASLES – Je suis prof de lettres-histoire en lycée professionnel et j'ai eu la chance de profiter de la formation qui existait auparavant à l'IUFM. Cette année de stagiaire m'a permis de m'intéresser au travail de ma tutrice avec ses classes de CAP. C'est cela qui m'a donné envie d'enseigner aux classes de CAP qui se créaient dans mon lycée. J'avais alors quatre ans d'ancienneté en tant que prof. Faire face à la grande difficulté scolaire était un objectif professionnel et militant. Or les élèves en situations de handicap rattachés à l'Ulis étaient justement intégrés dans les classes de CAP. Je n'ai donc pas choisi de travailler avec eux, mais cela n'a pas été une inquiétude particulière. Au contraire. Petit, je voyais un grand cousin qui travaille en CAT* et qui est assez lourdement handicapé. Mon père était quant à lui maître G en Rased*. La grande difficulté scolaire et le handicap n'ont jamais été des choses taboues.

Je me retrouve donc, plutôt motivé et excité par le défi, à faire la classe avec des élèves de l'Ulis. Mais l'envie ne suffit pas et rapidement j'ai senti que j'étais débordé, ou en tout cas peu compétent sur le sujet. Une culture familiale peut être utile, mais au-delà de l'illusion créée, j'ai pris conscience du besoin de formation que j'avais. Je me suis donc inscrit au bout d'un an à la formation du 2 CA-SH* option D (troubles cognitifs et du développement). Ma deuxième année avec les élèves de l'Ulis s'est donc partagée entre mes temps de cours avec mes classes de CAP et de bac pro d'un côté, et la formation à l'IUFM de l'autre. Six semaines de cours théoriques et un mémoire professionnel à rédiger. Pour moi, il y a eu clairement un avant et après cette formation qui m'a appris énormément de choses et qui m'a donné les outils pour faire évoluer mon regard et ma pratique.

Comment se déroule la journée de ces élèves ?

E. C. – Plus que pour d'autres, la journée est longue. En effet ils sont inscrits dans des filières assez rare dans le sens où nous ne sommes que trois lycées à dispenser la formation APR (Agent polyvalent de restauration) dans le 93 et le seul pour la formation ATMFC (Assistant technique en milieu familial et collectif). Nos élèves viennent donc de loin et parfois même habitent en dehors du département. En outre ces élèves bénéficient pour certains d'un transporteur pour les emmener au lycée. Mais ce qui peut sembler confortable de prime abord, ne l'est pas toujours : retard des chauffeurs, détours pour déposer d'autres élèves... Au final nos élèves partent tôt de chez eux et rentrent tard.

Pour ce qui est du reste de la journée, presque rien ne la différencie de la journée des autres élèves. Ils vont en cours avec leurs camarades. En revanche certains ont des accompagnements extérieurs et doivent donc pour cela rater des heures de cours. Mais c'est à la marge car cela ne représente pas plus de 3 heures par semaine. Enfin, lorsqu'ils ont une heure de permanence, ils sont pris en charge par l'enseignant coordonnateur de l'Ulis. Cela leur fait donc des journées très chargées.

Comment ça se passe dans la classe ? Quels aménagements ? Quelle organisation ? Quel contenu ?

E. C. – Tout d'abord les objectifs sont les mêmes pour l'ensemble des élèves de la classe. Bien sûr tous ne les atteignent pas avec le même degré de maîtrise, la même rapidité... mais il est

indispensable de ne pas faire de différence à ce niveau. En revanche, on peut voir une différence de contenu par l'adaptation des documents ou des cours pris en note. C'est le cœur du métier d'enseignant spécialisé. Mais il est difficile de résumer cela en quelques lignes. Les adaptations sont à imaginer pour chaque élève et à réinventer perpétuellement. Néanmoins quelques éléments sont à avoir en tête : écrire en police arial 14 plutôt qu'en times new roman 12, réduire la longueur des textes et surtout prendre en compte les difficultés de compréhension dues aux pronoms de rappels, aux sous-entendus, à la polysémie des mots, aux implicites... Mais si des constantes existent en fonction des pathologies des élèves, chaque être est différent et donc va avoir des besoins spécifiques particuliers. Parfois, ce sont aussi des besoins matériels qui se font sentir : ordinateur pour un élève dyspraxique, ordinateur avec micro-casque et logiciel de reconnaissance vocale pour un élève ne sachant pas lire...

Mais ce qui est important d'avoir à l'esprit, c'est que l'ensemble des adaptations, et surtout la réflexion avant leur mise en place, sont bénéfiques à 100% des élèves qui peuvent en tirer profit.

En quoi ce travail diffère-t-il de celui d'une classe « ordinaire » ?

E. C. – Nous ne sommes pas là pour les faire rentrer dans une norme. J'ai le souvenir de collègues qui étaient en formation avec moi et qui ont abandonné suite à un accrochage avec un formateur. Il essayait de leur faire comprendre que leur grille d'observation des élèves étaient construites par rapport à des normes, de comportements le plus souvent, qui n'étaient pas atteignables par ces élèves et qui étaient grandement critiquables sur le plan étique et philosophique. Il ne s'agit pas directement d'une différence vis-à-vis d'une classe banale, c'est plus une différence de vision de l'école et de pratique pédagogique.

Mais ce travail en marge des pratiques les plus répandues est accepté avec ces classes de CAP. Par exemple, je ne mets pas de notes en français. Je n'en mets pas vraiment non plus avec mes classes de Bac pro mais alors cela pose davantage problème.

Enfin une autre différence réside dans le rapport noué avec les élèves : conflictuel parfois, attentif toujours et donc émotionnellement assez fort. C'est d'ailleurs un élément sur lequel il faut être prudent pour ne pas tomber dans de la sensiblerie. Mais encore une fois, cela ne change pas réellement de mon travail avec les autres classes, même si les difficultés des élèves sont souvent plus importantes.

En quoi cette expérience a-t-elle changé ton regard sur les élèves, sur tes pratiques et sur la vision de ton rôle et de l'éducation en général ?

E. C. – Je ne suis pas certain que cela ait changé mon regard et ma vision de l'école. Cela l'a plutôt conforté et m'a donné des outils pédagogiques, théoriques, intellectuels pour l'assumer avec un souci de « bien faire ». Le refus de soumettre les élèves, de les faire rentrer dans un moule prêt à l'emploi, l'envie de leur faire découvrir plein de choses, et d'en apprendre plein d'autres à leur contact. Mais avec mes élèves en situation de handicap, la réalité est souvent bien sombre et fait grandir la révolte contre ce système oppressif, dans et en dehors de l'école. □

★ Voir glossaire p. 41.

Le travail en équipe ou les compagnons d'Ulis

Le travail en équipe est un des objectifs contre nature que nous fixe la hiérarchie. Contre nature car la culture professionnelle des enseignants du second degré pousse à nous enfermer entre les quatre murs de nos classes. Seul avec nos élèves et parfois face à eux. Pourtant, l'intégration du handicap à l'école oblige à travailler une dynamique d'équipe.

AVANT TOUT IL EST UTILE DE BIEN PRÉCISER ce que j'entends par « dynamique d'équipe ». Pas de définition alambiquée. Il s'agit de la vie d'une équipe, vie plus au moins remuante. Évidemment on pense aux échanges entre collègues. Cette dynamique doit avoir comme but d'imaginer des solutions face aux difficultés, aux problèmes rencontrés. Débats, transmissions d'informations sont indispensables. Mais il ne faut pas avoir une vision naïve et idyllique. Une dynamique de groupe se traduit par des discussions, longues, des rigolades, parfois, mais aussi des oppositions, des engueulades. La vie en résumé ! Maintenant encore faut-il savoir avec qui nous souhaitons avoir une dynamique.

Équipe = groupe ?

L'équipe pédagogique semble de prime abord le groupe tout désigné. Profs, CPE, surveillants de la vie scolaire, assistante sociale, infirmière, Copsy, coordo de l'Ulis*, assistant de vie scolaire forment, tous ensemble, cette équipe pédagogique. Il apparaît immédiatement que les fonctions de chacun, les modalités, les rythmes et les lieux de travail sont différents pour chacun. Les profs doivent pouvoir échanger rapidement et facilement, à la pause en salle des profs, entre deux portes.

Mais sorti de ce cadre restreint, on s'aperçoit que les échanges se font plus rares et plus complexes. Les CPE sont souvent occupés avec les élèves lorsque les profs sont en pause. De plus leur bureau est parfois isolé. Les surveillants sont quant à eux le plus souvent totalement exclus. Pourtant leur connaissance des élèves, l'encadrement qu'ils assurent, seraient bien utiles pour les comprendre et mettre en place des réponses globales. Mais cette dynamique d'équipe ne peut pas et ne doit pas se limiter à l'équipe pédagogique. Il est indispensable de l'élargir à l'ensemble de l'équipe éducative. Infirmière, assistante sociale, intendance, agents d'entretien doivent eux aussi pouvoir trouver leur

place dans cette dynamique. Infirmière et assistante sociale sont quant à elles souvent cachées dans un recoin du lycée, débordées par les dossiers à mettre en place, les élèves à suivre. Et comme elles se partagent entre plusieurs établissements, arriver à les rencontrer flirte parfois avec l'impossible. Et je ne parle pas des conseillers d'orientation psychologue qui disparaissent progressivement de nos établissements. Dans mon lycée la Copsy ne peut être présente que quelques heures par semaine, moins d'une matinée.

Équipe = mutualisation

Mais l'obstacle de l'emploi du temps n'est pas le seul, bien que ce soit celui que l'on perçoit le plus facilement. Échanger dans une équipe sous-entend une capacité à se comprendre mutuellement. Cela est déjà parfois difficile entre enseignants. Bien que notre mission institutionnelle soit la même ; nous n'avons pas tous les mêmes priorités pédagogiques, les mêmes pratiques avec les élèves, la même culture pédagogique et militante, la même histoire... Toutes ces différences peuvent devenir une richesse grâce à des regards qui se complètent, se croisent. Mais des différences peuvent aussi se ▶▶▶



L'océan est mon univers,
Virginie Aldabo, coul., 80x60 cm.



Le touareg,
Claire Olivieri,
coul., 50x65 cm.

Réunion d'équipe...

Les heures de synthèse ne doivent pas être un temps de plaintes mais un temps de construction pour dépasser les difficultés de nos élèves.

Les heures de synthèse doivent nous permettre de réfléchir sur nos pratiques pédagogiques, sur les adaptations nécessaires pour permettre la réussite de tous nos élèves.

Objectifs:

- ★ Partager notre analyse des difficultés et des compétences des élèves
- ★ Échanger sur des difficultés d'élèves (apprentissage, posture d'élève...)
- ★ Mettre en place des remédiations cohérentes au niveau de l'équipe pédagogique

Fonctionnement:

- ★ Confidentialité: pour que la parole soit libre, ce qui est dit entre nous ne sort pas de la réunion. Les informations échangées au sujet des élèves restent aussi entre nous.
 - ★ Écoute de toutes et tous, respect de la parole de chacun
 - ★ Pas de jugement de valeur entre nous : si on sent que les remarques nous gênent le dire immédiatement
 - ★ Nos interventions doivent servir à mettre en place des propositions
- Faire un tour de table pour que chacun explique sur quoi il aimerait que l'on réfléchisse collectivement.

▷▷▷ traduire par une incompréhension, une défiance envers le discours de l'autre. Pourtant l'échange entre enseignant reste une sinécure en comparaison avec les relations entre les autres membres de l'équipe éducative. Les missions, le rôle de chacun sont différents et donc les objectifs varient: apprentissages, respect des règles, bien-être dans l'établissement, prévention sanitaire et sociale, orientation... De plus aucun ne partage les mêmes temps, dans les mêmes conditions avec les élèves. Et pour finir, la formation professionnelle de chacun nous a inculqué l'utilisation d'un vocabulaire bien spécifique. Or nous ne mettons pas les mêmes réalités derrière les mêmes mots. Cette dynamique d'équipe doit donc trouver les moyens de dépasser ces barrières et permettre un travail constructif en coopération.

Équipe = anti-hiérarchie

Pour finir sur les obstacles à surmonter, je voudrais insister sur les différences hiérarchiques, le plus souvent construites artificiellement, qui existent dans un établissement. Entre profs titulaires et contractuels tout d'abord. La différence de statuts, et donc de formation, de sécurité d'emploi, de garantie à rester dans le même établissement, et au bout du compte la différence sociale qui s'insinue parfois peut entraîner une mise en retrait, même inconsciente, voire pire une mise à l'écart. Mais si cela peut sembler rare entre enseignants, personne ne pourra nier que cette mise à l'écart est bien réelle quand on évoque la place de nos collègues surveillants et agents d'entretien. Or, dans le cadre d'un travail d'équipe au profit des élèves handicapés, ils ont une place qui ne doit pas être négligée. En effet, ils sont au contact des élèves et peuvent donc les observer, discuter avec eux, les aider, les protéger... Il est donc essentiel de les intégrer dans ce travail d'équipe, ce travail pluri-disciplinaire. Il est en effet assez simple d'envisager un élève dont les troubles ne lui permettent pas de se repérer dans

l'établissement. Les surveillants ou les agents d'entretien pourraient alors le croiser, errant dans les couloirs. Ils ont donc besoin de savoir.

Mais alors comment surmonter autant d'obstacles? Dans les milieux sociaux et médicaux la pratique de réunion de synthèse est courante et institutionnelle. À l'Éducation nationale, ces réunions sont pratiquées entre enseignants de Segpa. Nous nous sommes inspirés de cela dans mon établissement. À la création de l'Upi nous avons obtenu d'avoir un temps de réunion. Certes, ce n'était pas dans nos emplois du temps, mais au moins elles étaient payées. Ces réunions de synthèse ont été pratiquées pendant deux ans mais de façon partielle dans le sens où toute l'équipe pédagogique n'étaient pas présentes. Par manque de temps, mais aussi parce que nous ne les convions pas. C'est le cas pour les surveillants par exemple. Néanmoins ces réunions ont permis de développer la cohésion de l'équipe pédagogique et d'élaborer des solutions face aux difficultés de nos élèves, et les nôtres. Pour cela, il a été nécessaire que la parole de tous se libère. La condition *sine qua non* a été l'absence de la direction à ses réunions pour éviter la pression sur les collègues non-titulaires.

La cohésion que ces réunions avait créée s'est immédiatement effritée dès lors qu'elles ont disparu. L'échange se fait alors de façon beaucoup plus affinitaire, avec le collègue dont on partage les pratiques, les points de vue, l'emploi temps, le collègue avec qui l'on s'entend bien... De plus ces réunions nous ont permis d'avoir un regard affûté sur nos élèves et leurs besoins spécifiques. Du coup nous pouvions en faire part aux absents des réunions: surveillants et agents d'entretien. Cela avait même rendu possible la mise en place d'un suivi personnalisé par un surveillant pour les élèves qui en avaient besoin.

Aujourd'hui ces heures de synthèses ont disparu. Nous nous battons pour qu'elles soient rétablies dans mon établissement. ■

La maman de Coralie...

... un vrai parcours du combattant: à chaque étape du complexe, du délicat, du choix, mais aussi de la persévérance et de l'entraide. Avec une « belle victoire » au final

N'AUTRE ÉCOLE – Votre fille, Coralie, a aujourd'hui 17 ans. Est-ce que vous pouvez nous la présenter? En quoi est-elle une jeune fille particulière?

Coralie est porteuse de la trisomie 21, elle a une sœur de 21 ans, Leslie.

Coralie a toujours été scolarisée au sein de l'Éducation Nationale en milieu ordinaire. Elle pratique la danse moderne jazz depuis maintenant sept ans dans la Maison pour Tous de notre quartier, ce qui lui permet depuis trois ans d'y aller seule. Beaucoup moins maintenant, mais elle a également fréquenté la médiathèque de Noisy-le-Grand, accompagnée, puis seule.

Le handicap de Coralie a été détecté très tôt. Est-ce que vous pouvez nous raconter comment elle a pu être prise en charge? Est-ce qu'il y a eu un suivi avant qu'elle soit scolarisée?

Nous avons appris le handicap de Coralie à sa naissance. J'avais 32 ans, mon mari 31, et cette annonce nous a terrassés. À la maternité, on nous a posé la question de l'abandon de Coralie. Nous avons plutôt choisi de nous battre. Dans un premier temps durant les premiers mois, j'ai été suivie avec Coralie par l'association Les tournesols au sein de la maternité de Lagny-sur-Marne. Et c'est lors d'une consultation en PMI¹ que le pédiatre nous a proposé de nous rapprocher du SSES² Service de soins et d'éducation spécialisés à domicile de Neuilly-sur-Marne agréé pour suivre, de la naissance à 6 ans, 45 enfants handicapés moteurs et 10 enfants trisomiques, ce service faisait parti du Groupement des infirmes moteurs cérébraux de la région de Paris (GIMC).

Coralie avait 7 mois lorsqu'elle fut suivie par le SSES. Des séances de kiné à domicile sont mises en place. Vers l'âge d'un an une psychomotricienne prend le relais.

Coralie a bénéficié d'un suivi soutenu avant même de rentrer en petite section de maternelle.

Elle avait 3 séances d'une heure à domicile ou chez sa nourrice: deux heures de psychomotricité et l'intervention d'une éducatrice durant une heure.

La loi de 2005 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap n'était pas encore votée lorsque Coralie a été en âge d'aller à l'école. Racontez-nous comment s'est déroulée sa première année de scolarisation. Est-ce que vous avez dû surmonter des difficultés particulières?

Pour être franche, nous n'avons pas rencontré de difficulté particulière pour intégrer Coralie dans l'école maternelle de notre quartier. Nous connaissons la directrice de l'école Jules-Ferry parce que notre fille aînée y était scolarisée. Je me souviens encore très bien de ses paroles « dès que votre fille Coralie sera en âge d'être scolarisée je suis prête à la prendre ». Coralie était encore à ce moment-là dans sa poussette.

Après les vacances de la Toussaint 1997, Coralie est rentrée en petite section de maternelle deux matinées par semaine. Elle avait 3 ans. Elle était toujours suivie par le SSES avec une séance de psychomotricité et 2 séances par semaine d'éducatif dont une en classe. C'était la nouveauté pour tous et un partenariat solide s'est mis en place entre le service de soins et l'Éducation nationale. Le SSES participait activement aux réunions de la commission de circonscription pré-élémentaire et élémentaire (CCPE³).

L'orthophonie est introduite à la rentrée suivante. Coralie a ensuite été intégrée en petite/moyenne section. Coralie a bénéficié de 4 années de maternelle. Ce temps lui était nécessaire, et même indispensable, pour poursuivre sa scolarité en primaire dans une classe d'adaptation, puis en CP avec l'aide d'une MAI, (maître d'aide à l'intégration) trois demi-journées par semaine.

Dans la scolarité de Coralie, est-ce qu'il y a des moments, des anecdotes qui vous ont particulièrement marqués?

En dernière année de maternelle Coralie a eu une institutrice assez exigeante sur un plan scolaire (nous n'étions qu'en maternelle) et nous avons eu quelques craintes sur le fait qu'elle soit trop en situation d'échecs et qu'elle se décourage alors qu'elle avait de réelles possibilités d'apprentissage. ►►►

★ Voir glossaire p. 41.

1. La protection maternelle et infantile est un système de protection de la mère et de l'enfant créé en 1945.

2. Le Service de soins et d'éducation spéciale à domicile est un des nombreux noms des Sessad (cf. glossaire p. 41).

3. Commission consultative qui étudiait les dossiers d'orientation d'élèves en situation de handicap et faisait une proposition d'orientation. Elle disparaît en 2005.

■ ENTRETIEN RÉALISÉ
PAR ERWAN CHASLES



Danse
Claire Tixier,
en couleurs, 50x65 cm.

▷▷▷ **L'école peut, malheureusement, aussi décourager.**

Pour répondre à cette question, je dirai qu'à chaque fois que nous nous posons des questions sur la poursuite de sa scolarité, nous avons bénéficié d'une ouverture, d'une Clis* en primaire, d'une Upi* Collège et d'Ulis* en lycée, certes jamais dans notre commune mais dans un périmètre de 10 km maxi. Et c'est tant mieux car nos enfants ont souvent des emplois du temps de ministre, entre le transport, les cours, les séances de soins et d'éducation spécialisée, et la pratique d'une activité extrascolaire. Il me semble donc indispensable de développer des structures, classes de proximité pour éviter les grandes fatigues de nos enfants.

Parlons de son ressenti à présent. Comment a-t-elle vécu ses premières années à l'école ?

Coralie était une enfant charmante, joueuse, riieuse très en communication avec tout ce qui l'entourait. Elle était toujours partante pour aller à l'école et les enfants venaient vers elle. Elle a un très bon souvenir de l'école.

Et pourtant est-ce que des difficultés apparaissent ou se maintiennent malgré tout ?

C'est plutôt au collège où la différence commence à se faire sentir. Parfois dans une même classe surtout quand vous êtes la seule personne porteuse de la trisomie 21. Le travail de l'enseignant et de l'ensemble de l'équipe pédagogique est dans ces moments-là essentiel.

Et vous de votre côté, quelles ont été les étapes de la scolarité qui ont été le plus difficile ?

C'est simple, à chaque première nouvelle rentrée dans un établissement du secondaire.

Le collège fait peur aux parents, eh bien nous, nous avons deux fois plus peur !

Idem pour le lycée professionnel. Ensuite, il faut être très attentif à nos enfants, savoir réagir quand ça dérape et ne pas craindre les rencontres et échanges avec les enseignants, l'équipe pédagogique.

Aujourd'hui, Coralie arrive au terme de son cursus en CAP. Qu'est-ce que cela représente pour Coralie ? Et pour vous ?

C'est une belle victoire pour Coralie, pour nous, ses parents, pour sa famille bien entendu et pour la société. C'est montrer que c'est possible même si j'ai bien conscience d'avoir eu beaucoup de chance. Les personnes porteuses de trisomie 21 étaient, il n'y a pas si longtemps de cela, internées en HP, notre regard a progressivement évolué et il faut continuer à travailler dans ce sens, sans relâche.

Trouver et développer des nouvelles méthodes pédagogiques pour aider nos enfants en difficultés et savoir prendre le temps nécessaire pour acquérir les fondamentaux qui permettent à l'avenir d'accéder à une plus grande autonomie. C'est notre société tout entière qui en récoltera les fruits.

Pour conclure, comment pourriez-vous résumer la manière dont l'école s'est comportée avec Coralie ?

Tout d'abord nous avons fait de très belles rencontres au sein de l'Éducation nationale. Nous ne pouvons qu'être reconnaissants envers des enseignants investis, professionnels même si parfois ils pouvaient être un peu déroutés face au handicap. L'école a été bienveillante envers Coralie et nous-mêmes.

La présence de Coralie a changé le regard des autres enfants, à l'école comme à la ville. . ■

AVS : des funambules dans l'Éducation nationale

Élise et Pierre (tou-te-s deux Auxiliaires de vie scolaire individuel-le-s*) travaillent, pendant le temps de classe, auprès d'enfants en situation de handicap. Élise est en école élémentaire, avec un élève de CE1 et l'autre en CM2, Pierre suit un élève en 4^e et un autre en CAP (lycée pro).

Les deux apportent un témoignage sur leurs conditions de travail et leur manière d'envisager leur rôle, aussi bien auprès de l'enfant, que de la classe et au sein de l'institution.



Femme à la cruche,
Hélène Holbrook
en couleurs, 29,5 x 33 cm.

★ Voir glossaire p. 41.

■ ÉLISE ET PIERRE,
auxiliaires de vie scolaire
individuel(le)s.

LA LOI DE 2005¹ décrète que les personnes en situation de handicap ont droit à une scolarisation « normale », dans le milieu scolaire ordinaire. En développant une acception plus large de la notion de handicap (soulignant notamment sa dimension contextuelle), cette loi a eu pour effet d'intégrer à cette catégorie des situations ne relevant pas, jusqu'ici, de cette qualification (telles l'autisme ou les « troubles du comportement »). Cette volonté d'intégration s'appuie notamment sur le recrutement – aussi massif qu'expéditif – d'AVS-I (Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel*) et AVS-Co (AVS-Collectif*, pour les classes adaptées accueillant plusieurs élèves handicapés). Les AVS ont pour mission d'accompagner ces jeunes, pendant le temps scolaire, aussi bien dans leur socialisation auprès des autres, que dans leur adaptation aux rythmes de la classe et leur accès aux apprentissages. Elles/ils s'oc-

cupent d'élèves atteints de handicaps très divers, allant de l'autisme à la dyslexie en passant par le handicap moteur. Ni prof suppléant-e, ni antisèche, ni ami-e, ni larbin, moins encore flic, l'AVS est là, mal assis-e entre différentes nécessités : la relation privilégiée à l'enfant et le respect de son rythme, les injonctions scolaires et l'effacement nécessaire à sa sociabilité et son autonomie.

Dès l'embauche, commence pour les AVS un exercice d'équilibriste, d'abord lié à l'institution. Après l'évaluation des besoins et difficultés de l'enfant par les commissions spécialisées, un-e AVS est

recruté-e, sans prérequis². Nous sommes ensuite affecté-e-s auprès d'un-e ou plusieurs jeunes, sans être, le plus souvent, informé-e-s du niveau scolaire, du type de handicap de l'enfant, encore moins de la conduite à tenir à son côté. Le temps de présence et les missions varient de quelques heures à 24 heures hebdomadaires (durée légale maximale autorisée par nos contrats de travail). Nommé-e pour nous occuper d'un, deux, voire trois élèves, nous devons donc répartir ce temps entre les différents jeunes à accompagner. Si l'on est nommé-e sur un ou plusieurs établissements, l'emploi du temps doit tenir compte des besoins et contraintes de chacun-e des élèves et des nôtres (notamment en terme de déplacement, quand les établissements sont éloignés). Et nous voilà débarquant auprès des jeunes et des équipes éducatives, sans formation ni information préalables.

Équilibristes de la démerde

Débuté alors le temps de la démerde. On observe. On essaie de comprendre les difficultés de l'enfant, sans apparaître auprès des enseignant-e-s comme intrus-e, juge de leur manière d'enseigner ou d'être au sein de la classe. Notre arrivée peut aussi susciter des attentes démesurées de leur part, comptant parfois sur nous pour pallier à leurs difficultés d'encadrement de la classe. Les points de vue de l'AVS et de l'enseignant-e étant très différents, la communication peut être délicate. En passant du temps auprès de nos élèves, on apprend à connaître leur fonctionnement, leurs réactions, leurs limites, leurs capacités. Bien plus, parfois, que les enseignant-e-s, qui s'occupent de l'ensemble des élèves, et ne sont généralement pas plus formés que nous sur le handicap. Mais cette connaissance privilégiée peut être difficile à faire valoir auprès de ces dernier-e-s, comme des autres intervenant-e-s (enseignant-e-s spécialisé-e-s, psy scolaire, etc.) car aucune qualification particulière ne vient l'appuyer. Se mettre dès le début en lien avec les équipes éducatives peut per-▶▶▶

▷▷▷ mettre de désamorcer les tensions possibles suscitées par notre présence. Or ce temps de concertation, non prévu dans nos emplois du temps, implique que les un-e-s et les autres acceptent d'y consacrer leurs moments de pause.

Jongler entre soutien, normes scolaires et autonomie

La place auprès de l'élève n'est pas non plus facile à trouver : pris-e entre la crainte de le/la stigmatiser ou d'être trop présent-e et par la volonté de lui être – ou de se sentir – utile. Noter le cours, reformuler la consigne, l'aider à décomposer les tâches. L'encourager, valoriser ses progrès, dédramatiser les échecs. Reconcentrer quand les moments de distraction s'éternisent. Voilà quelques-unes de nos activités principales. Mais aussi, parfois, calmer, rappeler à l'ordre en cas de débordement, l'empêcher de prendre les autres élèves pour déversoir de sa colère et de sa frustration. Refuser de continuer à l'aider quand, de soutien, il/elle nous transforme en larbin. Encaisser des rejets, des mots désagréables, se sentir parfois inutile ou malvenu-e. L'équilibre est régulièrement remis en jeu entre aide, efficacité, respect mutuel et acceptation de la différence de l'autre.

En étant au quotidien au côté de l'élève, on lui rappelle malgré nous continuellement, ainsi qu'aux autres, sa différence. On s'attache aussi. Parfois au point d'être surinvesti-e et de vouloir lui épargner les échecs en faisant à sa place. On l'observe attentivement, on tente de décrypter ses difficultés, ses appréhensions, et d'ajuster nos interventions pour lui laisser la place de faire elle/lui-même, sans le regard et la présence de l'adulte. Délicat, aussi, de trouver une juste mesure entre ses capacités actuelles, son potentiel et les injonctions scolaires. Nous sommes là pour l'aider, en respectant son rythme, à chercher des ajustements qui lui permettent de s'adapter

autant que possible à la norme scolaire. Et ces jeunes ont pleinement conscience de cette norme. Au point d'être parfois plus conformistes que les autres, façon peut-être de compenser leur dissonance. Plutôt que de devenir gardien-ne-s de la norme, l'enjeu est avant tout de pallier à leurs difficultés, d'accroître leur confiance en eux et de favoriser leur autonomie et leur intégration à la vie de la classe.

Ne pas rester trop seul-e en piste

Pour permettre cette intégration, plusieurs leviers sont envisageables. À commencer par un vrai statut pour les personnels accompagnants : sortir les AVS de la précarité en les recrutant sur la base de contrats pérennes, leur permettant d'envisager un suivi à long terme des élèves, d'accéder à la formation continue, de se forger des outils et une expérience. Les conditions actuelles de formation sont en effet un pis-aller. Entré-e-s en poste en novembre et décembre, nos formations ont seulement débuté fin janvier. Quand elles ont lieu pendant nos heures de travail nous devons choisir entre suivre nos élèves ou nous former. Sur notre temps libre, ces heures ne sont pas rémunérées. Si leur contenu peut être intéressant, il reste souvent très généraliste et peu à même de répondre aux galères du terrain. Les groupes de retour sur la pratique ont lieu le soir, alors que nombre d'AVS exercent une autre activité ou se trouvent chargé-e-s de famille. Une organisation plus systématisée et moins parcellaire du recrutement permettrait d'aménager des sessions de formation avant la prise de poste, et la pratique pourrait être alimentée par des groupes de travail sur les situations concrètes tout au long de l'année. De même, intégrer véritablement les problématiques du handicap dans la formation des enseignant-e-s serait un levier crucial. L'ensemble des élèves pourrait également être sensibilisé aux difficultés rencontrées par certain-e-s de leurs camarades, pour dédramatiser leur situation, éviter qu'elle reste tabou, source d'incompréhension.

Participer davantage aux réunions de l'équipe éducative (prises en compte dans le temps de travail), pour discuter des besoins de l'élève permettrait de tisser un lien plus solide entre les différent-e-s intervenant-e-s, créant les conditions d'une vraie co-formation. On pourrait ainsi développer des modes d'intervention plus adaptés, entrecroisant nos observations et les expériences des enseignant-e-s en termes de transmission, d'attente scolaire, de relation éducative. Pendant le temps de classe, il nous semble aussi important, pour nos élèves comme pour nous, de pouvoir laisser des respirations dans l'accompagnement. En apportant par exemple un soutien à d'autres élèves. Les jeunes en situation de handicap sont en effet loin d'être les seuls à avoir du mal à s'adapter à la norme et aux attentes scolaires!

La présence des AVS répond, dans l'état actuel de l'institution scolaire et des dispositifs d'intégration des élèves handicapés, à un réel besoin. Il est donc essentiel d'en faire un vrai métier et non plus une activité précaire d'équilibriste. ■

1. Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
2. Massivement recruté-e-s en contrat aidé, dans le vivier des chômeur/se/s, à n'importe quel moment de l'année scolaire.

AVS: des contrats de plus en plus précaires

Depuis sa création, cette fonction a donné lieu à de multiples formes de contrat, de droit public ou privé. Or cette succession de contrats a mené à une précarisation croissante des statuts. D'abord recrutés pour cinq ans renouvelables une fois (contrats de droit privé d'aides-éducateurs et d'emplois-jeunes), puis pour trois ans renouvelables une fois (contrats de droit public d'assistants d'éducation), puis en contrats d'avenir (contrat de droit privé d'une durée maximale de 36 mois), la plupart des AVS sont aujourd'hui recruté-e-s en tant qu'Employé vie scolaire (EVS faisant fonction d'AVS), en Contrats uniques d'insertion (CUI).

Ces contrats aidés sont conclus pour un an et renouvelables une fois. Ils sont réservés aux « demandeurs d'emploi » et titulaires des minimas sociaux. Par ailleurs ces contrats de droit privé donnent droit à cinq semaines de congés payés. L'Éducation nationale se sert de cet argument pour payer les AVS 20 heures par semaine (sur la base du SMIC horaire, soit 657 euros par mois) pour 24 heures travaillées, pour compenser les vacances scolaires...

Actuellement, plusieurs des statuts cités coexistent, ce qui rend plus complexe, pour les AVS, la défense collective de leurs droits.

► Pour plus d'infos et d'outils de lutte :

<http://www.cnt-f.org/fte/?Juridique>

<http://www.sudeducation.org/-Dossier-precarite-.html>

http://apen76.fr/KITS_de_SURVIE_STATUTS/kit_de_survie_personnels_VIE_SCOLAIRE_EN.html

Je m'appelle Jordane, je suis en 4^e je suis dyslexique
 et je confond beaucoup les lettres et quand je lis c'est
 s'ok la même chose, j'ai des difficultés en Technologie
 Maths et Anglais pour les profs ils sont sympas mais
 les sont en difficulté, Je dispose d'un AVS il me rapporte
 beaucoup d'aide il faudrait plus de temps avec lui,
 Mes camarades trouvent ça bizarre parce que pas
 la chance d'avoir un AVS. Je ne parle pas de mon
 handicap.

JE M'APPELLE PIERRE. Je suis AVS-I* en collège et en CAP auprès de deux jeunes ne rencontrant pas les mêmes handicaps. Le texte qui suit a été écrit par Jordane, 14 ans, dyslexique, élève en 4e. Je l'accompagne depuis décembre, en classe, assis à côté de lui. Son témoignage, dans la première partie, il l'a écrit seul. Je lui avais proposé cet exercice, qu'il a accepté immédiatement. Les résistances furent longues pour autant. Je lui avais proposé plusieurs questions auxquelles il était libre d'apporter ou non de réponse, dans la longueur qu'il souhaitait. Mon temps de présence et le rythme scolaire ne nous ont permis d'en rediscuter réellement que deux fois. La seconde fois, il avait oublié chez lui son texte, et a profité d'une heure de permanence, le matin, pour le réécrire seul. Dans l'après-midi, j'ai tenté, oralement, d'élargir un peu son témoignage. J'ai retranscrit à la suite des bouts de cette conversation. Cette retranscription est issue d'une prise de note où ce qu'il disait m'importait moins comme témoignage que comme tentative de mettre des mots sur ses difficultés. Elle a donc été très parcellaire. L'écoute comptant alors bien plus que la perspective de l'article pour la revue. Je n'y ai pas inscrit tous les silences, les « Je ne sais pas », « bon, on a fini », etc., qui entrecoupaient chacune de mes questions. Je n'ai pas noté non plus tout ce que son corps exprimait d'angoisse, de tensions et de résistances. On a arrêté la conversation au moment où il devenait trop prégnant que je risquais de l'enfoncer dans une souffrance qu'il garde en lui, dont il ne parle pas.

J'aurais aimé qu'il réussisse à dire un peu plus, notamment de lui-même. Peut-être pour une moche affaire de gratification personnelle. Qui importe aussi, évidemment, mais trouve ses limites dans les attentes surinvesties que l'on peut facilement développer au cours de l'accompagnement. Frustration de ne pas voir l'enfant avancer aussi vite qu'on le voudrait. Ne pas parvenir à comprendre son altérité et lui reprocher de ne pas tenir compte de nos propres exigences, envies, manières d'être. Bref, toutes les difficultés

quotidiennes toujours recommencées des boulots de la relation. Dire cela ne me semble pas anodin, et moins encore évident. La conscience de ces limites est le point même d'équilibre sur lequel ils nous faut nous tenir, quotidiennement, pour que cet accompagnement ne soit pas une simple activité de dactylos, mais puisse, possiblement, porter d'autres fruits, et l'amène, en fin de compte, à augmenter sa confiance en lui, et, du coup, à développer son rapport à l'autre.

Texte retranscrit et corrigé d'après l'écrit de Jordane :

Je m'appelle Jordane, je suis en 4^e. Je suis dyslexique. Je confonds beaucoup les lettres et quand je lis c'est la même chose. J'ai des difficultés en technologie, maths et anglais. Pour les profs ils sont sympas mais les difficultés sont en dyscalculie. Je dispose d'un AVS. Il m'apporte beaucoup d'aide. Il faudrait plus de temps avec lui. Mes camarades trouvent ça bizarre parce que pas la chance d'avoir un AVS. Je ne parle pas de mon handicap.

Prise de notes lors d'une discussion sur son témoignage :

Le handicap ça se finit jamais.

L'année dernière je n'avais pas d'AVS, et c'était difficile de demander de l'aide à mes camarades parce qu'ils ne comprenaient pas mes difficultés. Des gens sont venus voir quelles étaient mes difficultés. J'étais très stressé. Ça ne m'a pas choqué d'apprendre que j'avais un handicap. Je me suis dit j'ai des difficultés, je les affronte et voilà. L'orthophoniste m'avait déjà dit que j'étais dyslexique. C'est la première fois que j'ai un AVS. □

Présentation d'un SSESD

Scolarité et handicap

Dans le cadre de mon activité professionnelle j'interviens auprès d'enfants et d'adolescents porteurs d'un handicap. Je suis éducateur spécialisé dans un service que l'on nomme SSESD* c'est-à-dire service de soins et d'éducation spéciale à domicile. Au regard de notre agrément nous accueillons des enfants et adolescents présentant un handicap moteur et/ou et présentant des troubles spécifiques des apprentissages. La mission qui nous est confiée par les pouvoirs publics est centrée sur l'intégration scolaire des élèves handicapés. Un accompagnement pluridisciplinaire leur est proposé, prenant en compte toutes les difficultés et tout les besoins liés à son inclusion.

LA DÉMARCHE ENGAGÉE consiste à proposer un projet d'équipe en lien avec la scolarité. L'équipe est composée de médecins, de thérapeutes, et de travailleurs sociaux. Chaque projet professionnel est donc amené à mettre en place un suivi personnalisé permettant à la personne de souffrir le moins possible de ses troubles.

Un enfant infirme moteur cérébral (IMC), du fait de ses difficultés motrices, rencontrera tout d'abord un médecin rééducateur qui évaluera les difficultés de l'enfant afin de prescrire une rééducation qui sera ensuite exécutée par un thérapeute (kinésithérapeute, ergothérapeute, psychomotricienne). Il rencontrera également un neuropsychologue qui à travers des bilans identifiera les difficultés au niveau cognitif. En fonction des difficultés constatées dans les apprentissages, il prescrira des séances auprès d'autres thérapeutes (orthophoniste, ergothérapeute).

Ce type de service était à l'origine un centre de rééducation fonctionnel pour « enfants » de 3 à 20 ans, qui accompagnait surtout des personnes touchées par un handicap moteur. Puis la question des troubles des apprentissages s'est posée à travers l'accompagnement des enfants Infirmes moteur cérébraux, qui en plus des difficultés motrices déjà prises en compte par les kinésithérapeutes, manifestaient des troubles associés (dyscalculie, dysgraphie, dysorthographe, trouble des fonctions exécutives, mémoire de travail déficitaire). Certaines de ces difficultés qui se manifestent dans la vie d'un enfant et en particulier dans le cadre de sa scolarité sont les symptômes qui amènent dans la plupart des cas à diagnostiquer une dyspraxie ou une dyslexie. Il est important de préciser que pour la dyspraxie, qui est un trouble de l'organisation du geste, les difficultés se répercutent dans son quotidien (l'habillage, la toilette, prise de repas, rangement du cartable, gestion de son classeur, utilisation des outils scolaires...)

Le type d'interventions proposées par un SSESD est donc une prise en charge spécifique dont l'objectif est d'accompagner la personne dans ce qu'on appelle intégration ou inclusion. Tous ces termes utilisés pour décrire l'inscription d'un individu ne « collent » pas à la norme dans un dispositif de droit commun, dans notre cas c'est l'école.

Les difficultés rencontrées

Il existe chez des élèves handicapés de nombreuses déficiences qui sont autant d'entraves à leur scolarisation et à leur accès aux apprentissages. Du simple fait qu'ils soient en décalage avec la norme au niveau moteur et cognitif, ils sont mis à la marge. C'est volontairement que je n'utilise pas le terme « exclus », car dans les faits, un bon nombre d'entre eux est scolarisé. C'est l'inadaptation de l'école à leurs difficultés qui selon moi crée la marginalisation. Pour comprendre cette mise à l'écart, j'aborderai le handicap moteur et cognitif – celui dans lequel j'interviens.

■ C'est l'inadaptation de l'école à leurs difficultés qui selon moi crée la marginalisation.

D'abord, pour les handicaps essentiellement moteurs comme les différentes formes de myopathie et l'infirmité motrice cérébrale, l'impossibilité d'utiliser ses deux jambes rend très difficile l'accès physique aux écoles. La quasi-inaccessibilité des établissements scolaires est la première entrave. Il y a bien sûr plusieurs cas de figures, la personne se déplace en fauteuil et là en l'absence de rampe, l'entrée de l'école de son quartier lui est interdite. En conséquence, les parents devront trouver un établissement accessible, dans la plupart des cas il ira dans une école qui accueille une Clis 4 (classe d'intégration scolaire pour élèves handicapés moteur*). Cela signifie que l'enfant ne fera pas sa scolarité avec les enfants de son quartier. Cela signifie également qu'il fera ses trajets en transport individuel ou collectif. Il n'y a pas mieux pour rajouter au stigmatisme. Sans oublier les contraintes qui sont de devoir se lever plus tôt que les autres et d'arriver plus tard le soir, parfois même patienter un long moment du fait du retard du transporteur.

Si l'enfant marche mais difficilement, il pourra accéder à l'établissement, mais s'il n'y a pas d'ascenseur, il devra – sauf généralement au CP – prendre l'escalier ce qui signifie pour lui des efforts surhumains et des risques de chutes, ou l'obligation de changer d'école.

★ Voir glossaire p. 41.



Porte sur le monde,
Christophe Baudouin,
coul., 50x65 cm.

Passons maintenant aux troubles cognitifs

Il est important de préciser que ces troubles ont pour origine des lésions neurologiques qui altèrent des fonctions du cerveau. Les circuits neuronaux qui traitent l'information et sa mise à disposition automatique ultérieure ne peuvent se mettre en place.

Prenons le cas de l'apprentissage de la lecture, que les spécialistes appellent « le décodage », qui est une étape importante, car il permet l'accès à l'apprentissage de l'écriture, c'est-à-dire « l'encodage ».

Le problème d'un dyslexique se situe d'une part dans le lien entre la lettre et son, et d'autre part dans la décomposition des mots en syllabes. Chez le dyspraxique, c'est une autre difficulté qui se manifeste, celle-ci est liée à un problème neuro-visuel, non pas au niveau ophthalmique mais au niveau de la motricité de l'œil, c'est ce qu'on appelle le contrôle des saccades. De la même manière qu'il est difficile pour lui de contrôler la motricité fine de sa main dans le cadre de l'écriture, il lui est aussi difficile de contrôler la motricité de ses yeux pour fixer les lettres et les syllabes, et suivre une ligne et puis passer à la ligne suivante sans se tromper de ligne.

Dans ces deux situations le décodage est rendu difficile et l'acquisition de la lecture devient compliquée. Si la personne qui enseigne n'a pas conscience de la raison pour laquelle l'enfant n'accède pas à cet apprentissage il risque d'être lui-même en difficulté.

Ces différentes entraves ne signifient pas qu'ils n'apprendront jamais à lire. Mais cet apprentissage sera plus long et plus difficile pour eux, et qu'il ne peut se faire si les méthodes et les supports ne sont pas adaptés et associés à une rééducation spécifique.

La relation avec les écoles

Dans le cadre du SSED nous intervenons dans les écoles et participons à des réunions prévues pour la mise en place du PPS (projet personnalisé de scolarisation*). Lors de ces réunions, notre rôle est d'informer

l'équipe pédagogique sur les besoins du jeune en lien avec son handicap. L'énoncé de ces besoins se traduit dans le PPS par une demande d'aides spécifiques, en l'occurrence la présence d'un AVS* en classe, la possibilité d'utiliser un ordinateur, l'obtention d'un tiers-temps pour les évaluations, ainsi que l'adaptation de certains supports pédagogiques (agrandissement, surbrillance).

Pour ce qui concerne le travail avec les lieux de scolarisation, nous intervenons dans le cadre de la loi 2005 qui est censée garantir à tous les enfants ou adolescents handicapés une scolarisation dans les meilleures conditions que possible (vœu pieu s'il en est). De ce fait nous sommes invités à participer aux réunions de suivi de scolarisation où est élaboré et accompagné le PPS.

La difficulté que nous rencontrons dans le travail avec l'école est liée avant tout à l'incompréhension face au handicap des élèves. L'école est alors dans l'incapacité de comprendre les effets du handicap sur la scolarité et d'autre part le sens des aides proposées. Les conséquences pour l'élève sont désastreuses, car sans ces aides le jeune est voué à l'échec. Un dyslexique ou un dyspraxique, sans AVS et sans ordinateur, est un élève qui ne peut pas apprendre au même rythme que les autres et donc accumule du retard chaque année. Résultat, ce sont des élèves à qui l'on renvoie la faute et qu'on accuse de paresse ou de manque de motivation.

Alors que si responsabilité il y a, elle incombe à l'institution qui ne se donne pas les moyens d'accueillir les élèves handicapés dans de bonnes conditions. L'origine de cette incompréhension réside en grande partie dans la quasi-absence d'informations sur le handicap dans la formation des futurs enseignants. Mais surtout, dans la conception de l'inclusion scolaire, comme pour les étrangers, c'est à la personne handicapée de s'adapter à l'école et non l'inverse. Quand les enseignants demanderont-ils avec autant de force le respect de la loi quand il s'agit du droit des personnes handicapées que quand il s'agit de sanctionner un élève? ■

Accueillir des élèves autistes, oui, mais comment ?

Formateur à l'Adaptation et au handicap scolaire* à l'IUFM de Créteil, je suis particulièrement concerné par cette question.

Elle me taraude depuis quelques années passées à observer les effets de la loi de février 2005.

MES INTERROGATIONS sont apparues au fil des observations dans les différents établissements scolaires. Elles plongent leurs racines dans mon expérience de formateur d'une part, et de chercheur d'autre part puisque je suis actuellement en thèse de linguistique sous la direction de L. Danon-Boileau, linguiste, psychanalyste, spécialiste des troubles de la communication et du langage chez les enfants autistes.

L'institution scolaire peut-elle penser le trouble autistique ?

La situation actuelle suscite de nombreuses questions qui peuvent être synthétisées en une seule. Je me demande, aujourd'hui, si l'institution scolaire peut penser le trouble autistique. En effet, si l'école peut et doit scolariser les élèves atteints de cette pathologie, est-elle pour autant en capacité de concevoir et d'intégrer dans sa conception même de l'apprentissage, de l'évaluation, de l'accompagnement, les particularismes qui caractérisent l'autisme ? Autrement dit, penser la différence comme singularité qui ne fasse pas obstacle à la scolarisation ? Bien entendu, je parle de l'enseignement ordinaire et de sa capacité à accueillir, inclure l'élève autiste. Les dispositifs spécialisés (ASH) mériteraient un autre article.

Au fil des observations, et des conversations avec les enseignants, il semblerait que c'est un pari qui n'est pas aujourd'hui relevé par le système éducatif français.

Comprendre l'autisme pour mieux accueillir l'élève

Penser l'autisme c'est, dans un premier temps, permettre aux enseignants de comprendre cette pathologie en leur donnant les éléments fondamentaux qui la caractérise que sont les troubles de la communication, ce qui n'est pas rien lorsqu'on doit accueillir un élève dans un groupe classe, les troubles du langage dont on saisit toute l'importance

lorsqu'il s'agit d'apprentissages scolaires, ainsi que les comportements stéréotypés, une pensée concrète qui peut être obsessionnelle et qui rend ces élèves si étranges pour qui ne sait rien de cette pathologie.

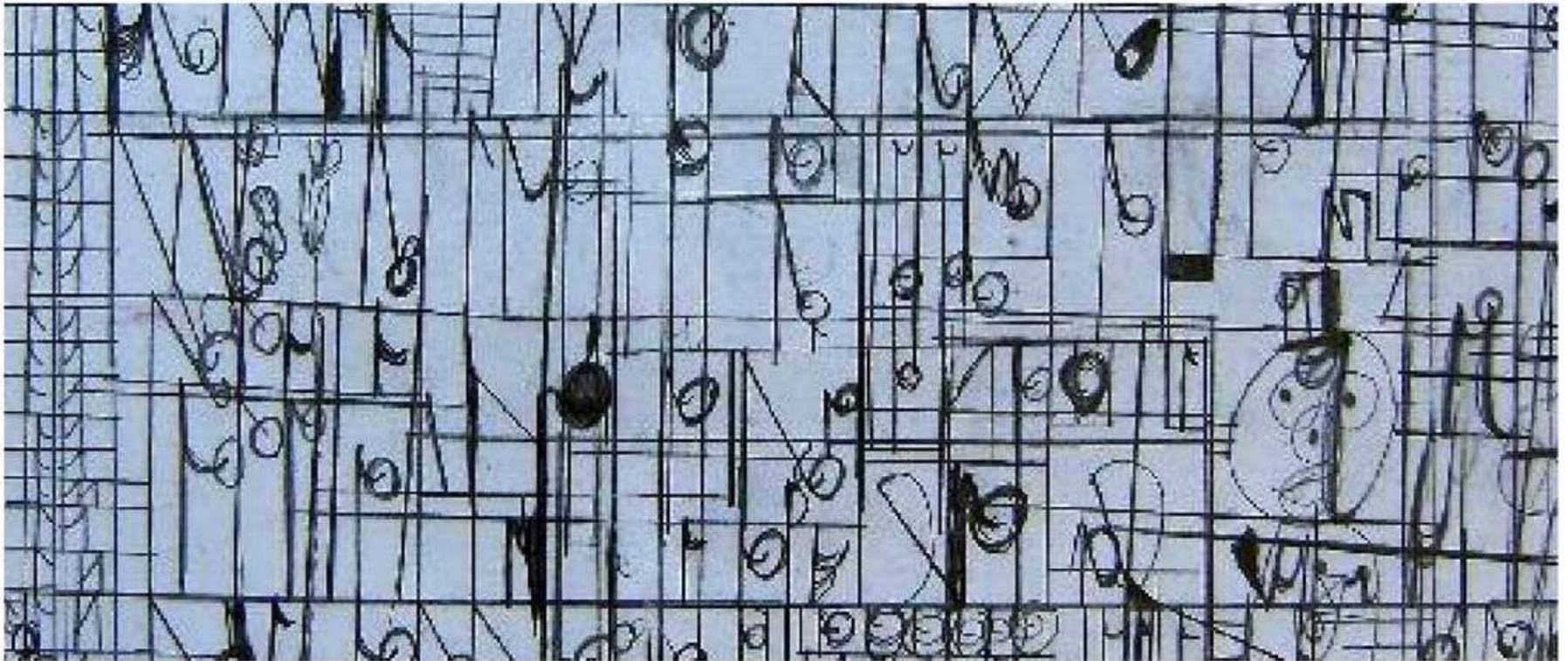
Certes, il y a eu des brochures explicatives éditées par le ministère offrant les informations élémentaires afin que l'enseignant concerné par l'accueil d'un élève autiste puisse mettre en place les conditions nécessaires à sa scolarisation. Pour autant, quels sont les établissements qui les ont reçues ? Quels sont les professeurs qui les ont en leur possession ? Quelle a été leur diffusion et leur impact ? Excepté les inspections du premier degré, et plus encore les inspections spécialisées, rares sont les établissements du secondaire qui en ont été destinataires. De fait, un nombre trop important d'enseignants sont restés privés de cette ressource.

Certes, les ouvertures d'Ulis¹, anciennement, UPI², ont fait l'objet d'accompagnement de la part des équipes de circonscription du primaire, réunissant les professeurs du secondaire volontaires et intéressés. Mais, ces journées de préparation durent trop peu de temps et n'abordent, de fait, que quelques aspects et de façon toujours superficielle sans jamais approfondir les éléments fondamentaux de l'autisme. Le suivi des équipes est quasi inexistant alors que des rencontres régulières ne manqueraient pas de construire un savoir-faire professionnel par la mutualisation des pratiques mais aussi par le partage des inquiétudes et des doutes.

Certes, on relève des initiatives locales donnant lieu à des réunions d'informations organisées par les Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) du primaire, par les Inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR). Mais si ces actions vont dans le sens de la sensibilisation des professeurs et des personnels administratifs, elles restent sporadiques, décrochées et ne s'inscrivent pas dans une politique d'information et de formation à l'échelon national qui donnerait toute sa cohérence à la loi de 2005 et créerait ainsi une véritable dynamique.

* Voir glossaire p. 41.

■ **PATRICK BINISTI**,
Formateur à l'Adaptation
et au handicap scolaire
à l'IUFM de Créteil.



**Tout ça, c'est des 1,
Marie et Joseph, détail,
Marie et Lucie Bostsarron,
n&b, 50 x 65 cm.**

De fait, l'enseignant, volontaire, intéressé, qu'il soit du premier ou second degré, se trouve en situation de sauter le pas à l'aveugle et l'accueil de l'élève autiste s'apparente davantage à une expérience personnelle, inquiétante lorsqu'elle n'est pas effrayante, qu'à une réponse à l'obligation de scolarisation par des personnes compétentes ; ce que les parents comme l'élève seraient en droit d'attendre.

Un accueil redouté

Là se situe un écueil majeur représentant un danger réel pour les différentes personnes concernées. Pour le professeur, la peur de n'être pas à la hauteur, l'inquiétude que suscite une pathologie inconnue qui véhicule beaucoup de fantasmes, la crainte de ne pas pouvoir gérer un élève perçu comme étrange sur le plan comportemental, engendrent un sentiment d'impuissance qui s'exprimera presque systématiquement par un rejet implicite ou explicite de l'élève autiste. Cela s'observe souvent dans l'enseignement secondaire où l'inclusion dans une classe ordinaire n'est pas obligatoire et dépend de la volonté de l'enseignant. Nombreux sont les professeurs qui, après l'accueil d'un de ces élèves particuliers avouent, malgré toute leur bonne volonté, ne pas disposer des compétences nécessaires pour pérenniser l'intégration en classe. L'élève se voit ainsi relégué en Ulis laquelle, de dispositif à l'origine, revêt trop souvent l'aspect d'une classe spécialisée. Pendant que l'administration de l'enseignement primaire rappelle aux coordonnateurs de ces mêmes Ulis qu'il est absolument nécessaire d'inclure les élèves dans l'enseignement ordinaire grâce à une pédagogie adaptée, les professeurs du collège redoutent cet accueil par manque de formation à propos de l'autisme. C'est une situation paradoxale qui ne bénéficie ni aux élèves et à leur famille ni aux enseignants pris entre des injonctions paradoxales.

En maternelle

En maternelle, il m'est souvent arrivé de voir l'enseignante ignorer la présence de l'élève autiste, laissant l'Auxiliaire de vie scolaire individuelle (AVS-i*), lorsqu'il y en avait une, le prendre en charge. Dans le cas où il n'y aurait pas d'AVS, l'Agent territoriale spécialisé d'école maternelle (Atsem) assure souvent ce rôle sans être formé.

Ainsi, des enfants autistes arrivent en maternelle, souvent avec pour seul objectif leur socialisation sans qu'aucune formation n'ait été offerte sur les difficultés relationnelles propres à l'autisme ; ce qui pourtant est une des caractéristiques nosographiques de cette pathologie. La question évidente saute aux yeux : comment peut-on espérer aider cet enfant à vivre avec ses pairs si l'on ne sait comment l'aider à gérer les angoisses sans limite que cette promiscuité ne manquera pas d'engendrer ?

■ **C'est une situation paradoxale qui ne bénéficie ni aux élèves et à leur famille ni aux enseignants pris entre des injonctions paradoxales.**

D'autres équipes laissées sans formation ont pensé trouver une solution en incluant l'élève dans des classes toujours différentes, n'offrant aucun moyen de rassurance et de régularité à des enfants qui en ont grandement besoin.

À l'école élémentaire

À l'école élémentaire, bon nombre de professeurs des écoles apprennent qu'ils recevront un élève autiste d'une semaine à l'autre, sans qu'un travail préalable avec l'équipe pédagogique ait été élaboré. Il m'est souvent arrivé de voir une enseignante se débattre avec un élève scolarisé sans qu'aucune formation ni même information sur l'autisme ►►►

1. Unité locale d'intégration scolaire.
2. Unité pédagogique intégrée.



Noir et blanc
Lucie Bostsarron,
n&b, 50 x 65 cm.

▷▷▷ ne lui ait été dispensée. J'ai entendu, à ce propos, par quelques responsables de l'Éducation nationale, qu'il ne servait à rien de prévenir plus avant ces personnels de peur que des représentations erronées ne viennent nourrir des mécanismes de rejet ou de peur. On préférerait faire le pari de l'intelligence humaine et de la nécessaire connaissance pour éclairer ces pédagogues !

Concevoir le sujet et non l'élève

L'école peut-elle penser l'autisme ? Peut-elle considérer l'enfant ou l'adolescent en tant que sujet complexe et pourtant saisissable dans son étrangeté ?

« Les élèves handicapés n'ont donc pas fini de nous surprendre. Ils nous interrogent sur nos manières de faire et d'agir, ils nous aident à élaborer une pédagogie faite de souplesse et de différenciation. Ils nous font comprendre que l'enseignement n'est pas d'abord une affaire de savoir et de connaissances, mais que c'est une question de relation et de rencontre ».

Voici ce qu'écrit Jean-Michel Wavelet dans un ouvrage consacré à la scolarisation des enfants porteurs de Troubles envahissants du développement (TED) dont fait partie l'autisme³. C'est dire que la dimension affective n'est pas la dernière et que travailler avec ces élèves nécessite un investissement de soi. Il s'agit d'une rencontre qui ne peut se cacher derrière une vision techniciste de l'enseignement. C'est de l'humain dont il est question avant tout et non de techniques pédagogiques, lesquelles certes nécessaires, ne peuvent avoir de sens qu'au regard de ce que chaque être a d'unique : ses affects.

L'enseignant doit alors considérer le sujet avant même de penser au savoir à transmettre. Le relationnel prime sur le contenu disciplinaire. Rien ne peut se faire sans ce renversement des valeurs traditionnellement véhiculées par l'institution scolaire. On mesure que l'on touche ici à la dimension idéologique de l'école.

On comprend le chemin qui reste à faire dans un pays comme la France où le système éducatif sélectionne puis évalue les enseignants du secondaire particulièrement sur leurs connaissances disciplinaires avant tout.

Comprendre

Comprendre un sujet autiste est une longue affaire. Le professeur doit avoir du temps pour cela et doit pouvoir bénéficier d'une formation qui peut prendre plusieurs formes tels un accompagnement de terrain, des groupes de régulations, des groupes de réflexion pédagogique et didactique, des rencontres avec différents partenaires que sont les éducateurs, les psychiatres et psychologues.

Comprendre le sujet autiste revient, comme on l'aura compris, à lui donner les moyens de « supporter » la scolarisation. La loi a prévu les AVS qui, dans un premier temps, étaient formées. Puis, de six semaines de formation, on est passé à trois, voire quelques jours. Le recrutement qui n'offre aucune garantie d'un CDI, se fait parmi les chômeurs qui ont le plus de mal à trouver un emploi. De fait, les AVS se forment, elles aussi (car ce sont majoritairement des femmes), sur le tas et font ce qu'elles peuvent. Leur instabilité statutaire les oblige à quit-

3. *Scolariser des élèves avec autisme et TED, vers l'inclusion*, sous la dir. de Christine Philip (INSHEA-ABA), Ghislain Magerotte (ABA), Jean-Louis Adrien, Paris, Dunod, 2012, Jean-Michel Wavelet, p. 300.

ter un enfant dont elles s'occupaient depuis un ou deux ans. Pour ce dernier, c'est une séparation traumatisante. Pour l'enseignante, c'est une nouvelle période d'incertitude qui s'ouvre car rien ne garantit qu'une autre AVS soit nommée et soit en capacité réelle de prendre en charge un enfant porteur d'un tel handicap car, au regard des entretiens de recrutement, ce sont essentiellement les handicaps sensori-moteur qui sont envisagés.

Donner le primat au contenant et non au contenu

Pour ces élèves différents, l'accès au savoir prend des chemins de traverse. Ils ne peuvent pas apprendre si le cadre, c'est-à-dire l'environnement, ne les libère pas, autant que faire se peut, de la nécessaire gestion de leurs angoisses. Cela signifie que les conditions d'apprentissage requièrent toute l'attention des professeurs afin qu'une stabilité et une rassurance nécessaires soient offertes au sujet apprenant. Le contenant devient plus important que le contenu. Cet aspect offre à l'enseignant une possibilité de réflexion sur ses pratiques qu'aucune autre situation ne pourra susciter avec autant d'acuité. Il s'agit, certes, de peaufiner ses démarches, de mesurer leur efficacité mais surtout de les resituer dans une situation de communication qui prend là tout son sens. En effet, l'école, et par conséquent les professeurs sont généralement à la recherche d'une situation de communication stabilisée, voire sclérosée dans laquelle l'élève devrait être un récepteur passif. Or, le fonctionnement cognitif particulier de l'élève autiste vient bousculer cette représentation académique. Il questionne la dimension relationnelle des apprentissages avant même de s'intéresser aux contenus. Établir une communication et poser le cadre des interactions cognitives s'avèrent être des conditions essentielles.

On notera que tous les enfants et adolescents actuellement scolarisés gagneraient beaucoup à ce genre de changement !

L'autisme fait désordre

L'élève autiste bouscule les représentations trop scolaires, trop traditionnelles de l'école. Et ce serait là une chance si l'on savait la saisir ! Il réclame qu'on en imagine une autre et, par là, invite, bien malgré lui mais pour l'intérêt de tous, à inventer des mises en œuvre, des didactiques des relations différentes, nouvelles. Dans un espace scolaire normé, il distille une remise en question parfois insupportable pour certains enseignants. Pour autant, ce désordre n'est pas révolution. Je prends pour exemple une conversation avec un professeur d'espagnol qui recevait un élève d'Ulis présentant des traits autistiques. Cet élève ne parlait pratiquement pas. Ce qui était gênant pour un cours de langue vivante. Pour autant, il ne manquait aucune séance, notait tout ce qu'il avait à noter et exprimait une joie manifeste à se rendre à ces cours.

Que cet élève puisse tirer un bénéfice qui ne correspondait pas aux objectifs annoncés d'un cours de langue a perturbé l'enseignante qui a fini par refusé son inclusion. Elle ne voyait pas ce qu'elle pouvait lui apporter évoquant ainsi ce sentiment d'impuissance abordé au début de cet article. Cet arrêt brutal qui s'est fait du jour au lendemain, a déclenché une dépression de l'élève que l'on privait ainsi de plaisirs qui étaient incompréhensibles mais bien réels. On aurait pu concevoir que la curiosité de cet adolescent se situait ailleurs que dans le lexique ou la syntaxe. Peut-être dans la prosodie ? Pourquoi pas dans la phonologie ?

Accepter qu'un autre fonctionnement cognitif et sensoriel prenne place à l'école, c'est aussi accepter l'idée que l'on puisse transformer l'institution.

Des réponses « clés en mains »

En conclusion, on peut se demander quelles pourraient être les conséquences d'une absence de réponse réelle de l'école au regard de la question de l'autisme.

Au vu de ce qui se passe depuis quelques années dans notre pays, il y a fort à craindre que des associations qui font la promotion des démarches comportementalistes, proposent leurs services aux enseignants. Ces approches n'auraient rien de désagréable si elles ne prétendaient pas avoir la solution unique aux problèmes complexes soulevés par la scolarisation des enfants et adolescents autistes.

L'Éducation nationale s'est déjà tournée vers elles pour organiser des journées d'information destinées aux enseignants. Le dernier rapport de la Haute autorité de la santé (HAS) les promeut sans restriction.

■ Accepter qu'un autre fonctionnement cognitif et sensoriel prenne place à l'école, c'est aussi accepter l'idée que l'on puisse transformer l'institution.

L'approche comportementaliste n'est pas à rejeter en bloc et il serait complètement stérile de vouloir refuser ce qu'elle peut apporter aux professeurs. Pour autant, ces solutions « clés en mains » que représentent ABA et TEACCH ne risquent-elles pas de dévitaliser la pensée pédagogique en s'imposant comme l'Alpha et l'Omega des démarches d'apprentissage ?

À une question complexe, certains proposent une réponse simple. Il se peut qu'elle soit fautive. C'est pour cela que nous devons rester vigilants en sollicitant, à propos de l'autisme à l'école, la réflexion des enseignants eux-mêmes.

L'école qui pense l'autisme, est certainement une école où les enseignants ont la liberté et la possibilité institutionnelle de réfléchir à leurs pratiques. ■

Ouvrir le travail social aux professionnels sourds

J'ai coordonné pour le compte de mon centre de formation, une recherche qui s'est déroulée entre 2007 et 2010 (*Ouvrir le travail social aux professionnels sourds*, L'Harmattan, 2011). Il s'agissait pour notre toute petite équipe (deux membres, Alain Bonnami, responsable de projets à l'EFPP – École de formation psychopédagogique de Paris – et moi-même) d'effectuer une recherche sur le parcours professionnel des éducateurs spécialisés, sourds, formés et diplômés par l'intermédiaire de notre école, depuis trente ans.

■ LAURENT OTT,
docteur en Philosophie,
chercheur en Travail social.

L'EFPP, centre de formation aux métiers du social parisien, a, en effet, la particularité de former depuis des années 1980 des étudiants sourds qui deviennent par la suite éducateurs spécialisés. Cette longue expérience de formation professionnelle pour personnes en situation de handicap est née à l'époque où les sourds s'affirmaient dans l'espace public, exigeaient une pleine reconnaissance de leur langue (la LSF) et revendiquaient une identité et une culture spécifiques.

La formation proposée à ces étudiants à l'EFPP s'était progressivement structurée ; un peu empirique les premières années (sans traduction des cours, en sollicitant le groupe pour partager l'information, en surinvestissant l'écrit), le dispositif de formation pour les futurs éducateurs sourds s'est rapidement mis en place autour de principes encore appliqués à ce jour :

- une année préparatoire à la formation : connaissance du secteur social, familiarisation avec les principaux champs conceptuels concernés par le travail social (psychologie, psychanalyse, sociologie, etc.), de renforcement des aptitudes à l'écrit ;
- suite à cette année préparatoire, les étudiants sourds suivent le même cursus théorique (cours) et pratique (stages en établissements du secteur médico-socio-éducatif) que leurs camarades entendants. Le diplôme est le même et passé dans les mêmes conditions ;
- les étudiants sourds ne sont pas « intégrés » ou inclus en tant qu'individus, mais au sein d'un groupe d'étudiants sourds afin de représenter une force, un poids, un contrepouvoir en tant que groupe de sourds avec et parfois « face » à un groupe d'entendants.

Quelques aménagements sont mis en œuvre : interprétation des cours en LSF, petit groupe de soutien spécifique tout au long de la formation, système aménagé à des notes et photocopies des cours. Notre recherche a constitué en une étude sur les caractéristiques des parcours professionnels des éducateurs sourds formés à l'EFPP. Nous avons donc retrouvé trace et enquêté auprès de ces professionnels, à partir de questionnaires puis d'entretiens.

Premiers bilans

Nous avons émis l'hypothèse préalable que ces parcours pourraient avoir été précaires et semés des mêmes embûches et difficultés que notre centre de formation avait connu au moment de l'ouverture de la filière « éducateurs spécialisés sourds » : doutes sur la compétence de ces professionnels, crainte pour la sécurité des publics avec lesquels ils travailleraient, etc. Notre recherche a, au contraire, montré que :

- ces professionnels trouvaient facilement du travail ;
- ils étaient appréciés par leurs employeurs et leurs collègues.

Mais nous avons également mis à jour des limites spécifiques quant à la place de ces professionnels dans le secteur social :

- presque tous les éducateurs sourds, qu'ils l'aient choisi, simplement accepté ou subi, travaillent au contact de publics en lien avec la surdité ;
- presque tous les autres travaillent dans le champ du handicap et particulièrement du handicap mental ou psychique ;
- très peu d'éducateurs sourds changent de poste, ou connaissent une mobilité professionnelle ;
- un seul professionnel travaille dans le champ de la prévention spécialisée ;
- peu d'éducateurs sourds ont bénéficié de formation professionnelle ;
- presque aucun n'est devenu cadre, aucun n'est devenu formateur.

Plafond et parois de verre...

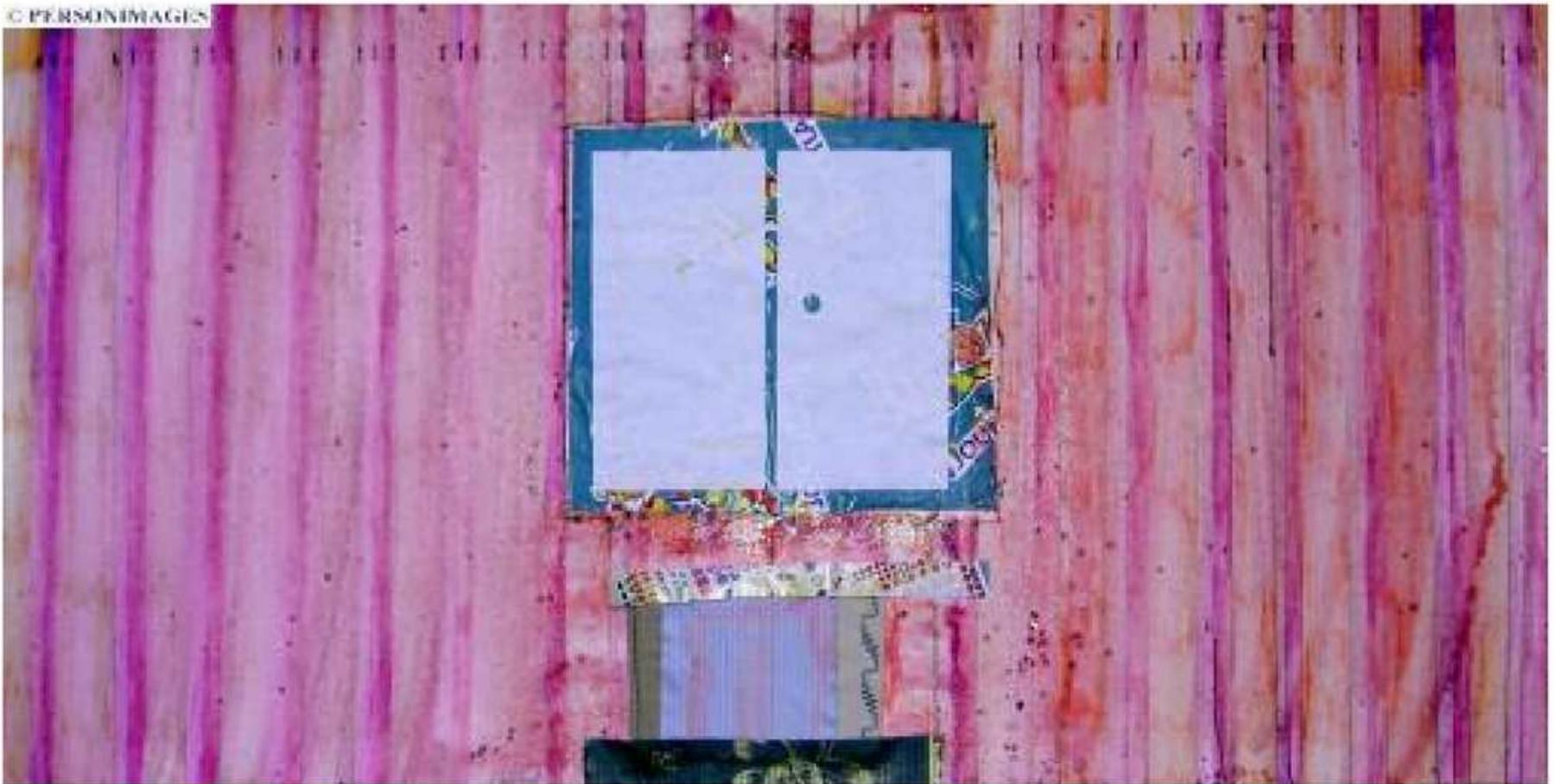
C'est-à-dire que nous avons mis en avant l'existence de deux freins majeurs à la pleine reconnaissance professionnelle de ces éducateurs sourds :

- un « plafond de verre » qui empêche une évolution et promotion professionnelle normale ;
- des « parois de verre » qui gênent la mobilité, la reconversion, ou la diversification des activités et compétences.



Ouvrir le travail social aux professionnels sourds,
Sous la direction d'Alain Bonnami et Laurent Ott,
L'Harmattan, Les Écrits de Buc
Ressources, 200 p., 2011,
20€.

© PERSONNIMAGES

**Variation Fenêtre rose,**Alexandra de Cagny,
coul., 24x48 cm.

Ces deux obstacles sont évidemment complémentaires et en lien l'un avec l'autre. Ils expriment d'une part une reconnaissance professionnelle incomplète et la persistance de la part des « entendants » de formes de stigmatisation et de perception dévalorisante concernant ces professionnels, même s'ils semblent acceptés, appréciés et intégrés et peut-être justement parce qu'ils le sont. Ils témoignent aussi d'une résistance spécifique du secteur « en charge » du handicap vis-à-vis de la reconnaissance de la possibilité que des personnes en situation de handicap puissent ne plus relever du « public » mais faire partie des « professionnels ».

Nous avons, à la suite de cette étude, produit une analyse spécifique de cette difficulté du secteur social à dépasser la notion de handicap alors même que les discours d'intégration et d'inclusion y sont le plus développés. Dans le champ du secteur social, une part forte de l'identité professionnelle tient à cette pseudo évidence que le professionnel campe dans la normalité et que le handicap serait « la part de l'autre ».

Une forme de pensée normalisante et binaire (« valides » / « non valides ») peut tout à fait coexister et se prolonger au milieu des programmes et des déclarations d'intentions les plus vertueuses.

Car en réalité le professionnel social sourd ou en situation de handicap vient questionner les fondements irrationnels de la vision des métiers. Le professionnel en situation de handicap vient en quelque sorte mettre à mal la théorie du « professionnel naturellement apte au travail social et éducatif » car il serait, par exemple, valide, sain, fort, viril, etc.

Sommes-nous si éloignés d'un point de vue culturel des modes de représentation qui se réfèrent aux qualités « naturelles » des acteurs éducatifs ?

Le personnel en situation de handicap vient ainsi rappeler qu'aucune « qualité naturelle », fantasmée ou non, n'est pertinente quand il s'agit de professionnalité. Être professionnel du social ou éducatif suppose d'accepter une remise en cause fondamentale de sa posture et de ses compétences professionnelles.

C'est évidemment fortement inconfortable et nous préférons peut-être tous être « naturellement doués » (par exemple en étant dotés « d'une autorité naturelle ») plutôt que de devoir mettre au travail nos façons d'être et d'agir professionnellement.

La résistance au changement face à l'exercice concret de l'activité des professionnels en situation de handicap, exerçant les mêmes fonctions que nous, interroge la pertinence fondamentale du « modèle de l'inclusion ».

■ **Le personnel en situation de handicap vient ainsi rappeler qu'aucune « qualité naturelle » fantasmée ou non, n'est pertinente quand il s'agit de professionnalité.**

Ces résistances concernant les professionnels en situation de handicap, qui exercent pourtant les mêmes fonctions que nous, posent des questions fondamentales au modèle de l'inclusion.

La notion de handicap issue de la « conception de Hood »¹ propose en effet un modèle ternaire, dit inclusif, dans lequel le handicap est vu et traité comme une déficience qui entraîne un désavantage et nécessite une compensation.

Or ce modèle, repris officiellement comme norme internationale a le défaut de « taire » le handicap, de le dissimuler une fois que celui-ci serait « traité » et « compensé ». Cette conception de Hood fait du handicap un élément détachable de la personne qui le subit. C'est une telle conception que met à mal et critique fortement la communauté sourde (en tout cas celle qui revendique la pratique de la LSF) car elle viendrait faire taire une forme d'identité ou culture collective. Or sans cette identité et sans cette culture, l'individu esseulé en « situation de handicap, compensée » ne pèse pas grand-chose pour prendre conscience ou pouvoir réagir face à tous les murs et parois de verre qui forment le labyrinthe de notre société. ■

¹ « En 1980, l'OMS publie la CIH (Classification internationale des handicaps), dans laquelle il est question de « déficience », « d'incapacité » et de « désavantage ». Dans cette perspective, ce qui est mis en avant n'est pas tant la déficience initiale, que le désavantage produit. De fait, à partir de 2000, on ne parle en théorie plus de personne « handicapée », mais de « personne en situation de handicap ».

Dictionnaire pratique du travail social, Rullac/Ott, Dunod, 2010.

Les lâchetés ordinaires

À cause d'une maladie génétique neuro-dégénérative, je me suis vu dans l'obligation d'utiliser un fauteuil roulant pour me déplacer, à l'âge de 28 ans, en 2009. L'évolution de la maladie est lente, je perds petit à petit mes facultés motrices. Si, lors de ma scolarité, rien ne me distinguait apparemment de mes camarades de cours, en réalité les prémisses de la maladie n'étaient pas très durs à voir. Et pourtant... L'institution scolaire n'a pas cherché à voir quoi que ce soit.

A PARTIR DE L'ÂGE DE DOUZE ANS, je m'essouffais dès le moindre effort; j'ai subi des examens cardiaques et chirurgicaux poussés, mais sans résultats probants. Vers quinze ans, on m'a diagnostiqué une scoliose telle qu'il m'en a fallu porter un corset de nuit pendant deux ans et demi, afin de redresser ma colonne vertébrale. De tout temps j'ai eu des difficultés pour courir, marcher, me tenir debout; difficultés s'aggravant avec le temps. Si j'ai été quelques fois victime de quolibets et de railleries de la part de mes condisciples à cause de ma démarche ébrieuse ou de ma maladresse, si j'en ai été durement affecté, je dois avouer que ce n'étaient là que des épiphénomènes, extrêmement rares, étant moi-même en général du côté des railleurs, goûtant l'humour absurde et la dérision – pour moi il s'agissait là d'une arme critique et politique pour attaquer l'ordre établi.

« Exempté »

Au-delà de ces aspects, tous dus à la maladie, qui rejaillissaient surtout sur ma vie privée (mais n'est-ce pas le plus important, à l'âge où l'on commence à construire sa vie autonome?) plus que sur mon parcours scolaire, il convient justement de noter qu'aucun professeur ni membre de l'encadrement ne s'est aperçu ni a fortiori enquis de quoi que ce soit – pour ne pas suggérer que peut-être ils ont fait mine de ne rien voir. C'est-à-dire que l'institution dans laquelle je dilapidais par obligation mes journées m'octroyait, en plus, son plus radical mépris. Par exemple, lors des épreuves du Baccalauréat, j'ai moi-même demandé à être exempté de l'épreuve de sport, ne souhaitant évidemment pas perdre des points à cause de celle-ci (si je ratais le Bac, je passais une année de plus au lycée, et il était pour moi hors de question de rester une minute de plus dans cette taule); le professeur de sport, voyant bien que quelque chose ne tournait pas rond dans mes capacités physiques, m'a envoyé voir le médecin scolaire, laquelle m'a dere-

chef signé un papier comme quoi j'étais exempté, sans aucune investigation. Personne, parmi ceux qui me voyaient tous les jours, n'a cherché à savoir où était le problème, ni pourquoi, ni comment, ni rien.

« Immature »

Dans le même registre mais sur un plan autre que médical, j'ai toujours été passionné de littérature, je l'ai toujours communiqué quand il était demandé aux élèves quelles étaient leurs activités en dehors des cours, et malgré moi j'ai toujours laissé transparaître mes aptitudes littéraires dans les devoirs rédigés – on me l'a fait remarquer plusieurs fois. Malgré ça, jamais un seul professeur ni conseiller d'orientation ne s'est penché là-dessus; aucun de ces adultes censés « m'éduquer » ne m'a poussé à explorer la chose littéraire, à m'exprimer par écrit et à faire lire ces textes, à continuer de lire, ne m'a questionné sur ce que je lisais, etc. Ces adultes ne voyaient en moi qu'un « immature », tel qu'ils l'ont noté pendant des années sur mes bulletins de notes.

On comprendra que je déteste encore ces gens avec force à l'heure actuelle. Je n'y vois que des employés eichmanniens, qui « ne faisaient que leur travail » – je n'assimile pas les situations bien sûr. Rien de plus. Pas de curiosité envers autrui, pas d'attention pour son prochain, pas de respect pour les personnes à part entière à qui ils inculquent de force un savoir très relatif, pas de questions quant à la finalité de leurs actes ou quant au but de leur œuvre. À part un cas très particulier, je n'ai jamais eu à faire à un seul tyran – mais à des pleutres ordinaires, en somme. Ma scolarité (collège et lycée du moins, avant c'était autre chose) n'a été que mal de ventre et oppression diffuse. Je me prenais le poids de l'institution scolaire – et du monde derrière elle – sur le coin de la gueule, et ces professeurs n'étaient que les rouages de l'énorme système technicien qu'est l'Éducation nationale. Ils avaient sans doute des milliards d'excuses – comme tous les lâches, comme tous les égoïstes.

■ **BASTIEN R.**,
syndicat CNT Culture
Spectacle RP.

En 1998, le Bac en poche, j'ai été étudiant en fac de lettres, en « arts du spectacle mention études cinématographiques et audiovisuelles ». Trois ans d'acquisition d'une large culture cinéphilique et artistique qui m'est encore bénéfique aujourd'hui ; et aussi – et surtout – trois ans de militantisme dans un syndicat étudiant de lutte, où enfin je pouvais accorder mes actes aux idées qui traînaient dans ma tête. Je pouvais enfin contester la suprématie des professeurs et de l'institution scolaire (y compris universitaire) dont la finalité semble être d'empêcher l'individu de se développer à son rythme ; et, partant, je pouvais aussi contester l'ordre établi tel que l'école l'inculquait de force en tout un chacun. Ça, ça n'a pas été une petite libération.

« Hors-norme »

Après ma licence, j'ai passé le concours d'une école publique de cinéma/audiovisuel : j'en ai raté l'ultime étape, une épreuve de prise de sons et d'images, parce que je ne tenais que difficilement debout. Je venais, à 20 ans, d'apprendre enfin le nom de la maladie avec laquelle je vivais – mais le plus important était de savoir que c'était une maladie et que les différents symptômes que je subissais étaient liés. En somme, je n'ai pas réussi à intégrer cette école parce que je ne savais pas quoi faire de cette dernière information ; fallait-il en parler au jury du concours d'entrée, maintenant que je savais le nom de la maladie ? Fallait-il que je me lance dans une branche d'industrie qui m'attirait mais qui tôt ou tard se révélerait inadéquate pour mes capacités physiques ? Fallait-il que je me trouve une place dans cette société qui visiblement ne faisait que peu de cas de ces gens « hors-norme » auxquels j'appartenais désormais ? Où était la porte de sortie ?

« Incarcéré »

Cet échec m'a, entre autre, poussé à rompre définitivement avec l'Éducation nationale (j'ai été tenté de poursuivre mon cursus universitaire) : j'y avais été « incarcéré » pendant seize ans. Je reste, plus ou moins malgré moi, complètement réfractaire à cette institution.

Par la suite, j'ai quand même travaillé un peu dans le montage audiovisuel et dans une coopérative de distribution de films, disques, revues et livres – et par hasard j'ai fini par être embauché dans une librairie, sans l'avoir cherché. Un ami m'a proposé de venir voir ce poste vacant dans cette petite structure autogérée, et, par curiosité envers ce métier que je ne connaissais pas, j'y suis allé, puis resté. Je suis devenu libraire sur le tas. C'est aussi à cette période que j'ai appris qu'existaient des formations post-Bac spécialisées dans les métiers du livre. Les imbéciles de professeurs que j'avais côtoyés des années durant s'étaient bien gardés de m'aiguiller vers de telles formations, alors qu'ils connaissaient pertinemment mon intérêt pour la chose littéraire. Imbéciles ou criminels ? Ils n'ont pas assumé leur responsabilité, en tout cas, et de même qu'à cause de leur désintérêt total envers ma condition physique, je leur en veux à mort.

Libraire, traducteur, syndicaliste

Aujourd'hui je suis libraire, mais aussi traducteur d'espagnol et d'anglais vers le français, syndicaliste et libertaire jusqu'à la moelle, etc. Ma vie est riche, très riche (socialement, s'entend — je reste smicard et 100% fils de prolos) ; et je ne suis pas sûr de vouloir en changer même contre un corps en bon état : si c'est bien moi qui suis malade, c'est évidemment la société qui a un problème avec ça. ■



Bateau,
Patrick Zehr,
coul., 50 x 65 cm.

Écho d'une lutte...

25 JANVIER 2012, un groupe de personnes, certaines de la CNT et de divers collectifs militants, mais aussi des proches, des collègues, des amis et des parents, tous solidaires, occupent la siége de la Direction territoriale Est de Paris Habitat OPH. Ils dénoncent la situation infernale que vit Bastien depuis juin 2011. L'appartement Paris Habitat où il a emménagé à cette date étant au 4^e étage, les pannes à répétitions de l'ascenseur lui ont rendu la vie impossible et, face à l'incompétence et le je-m'en-foutisme de l'entreprise de réparation (Somatem), il demande à être relogé en rez-de-chaussée. Depuis, il attend.

Le système de portage mis en place par Paris Habitat OPH en cas de panne d'ascenseur se révèle inopérant : délais absurdes (uniquement pour les pannes de plus de 48 heures !), retards énormes des porteurs, possibilités de réservations des portages minuscules, numéros de téléphone des services concernés payants... De plus, ce logement comporte plusieurs embûches pour les personnes en fauteuil (margelle haute de 2 centimètres au niveau de la grille d'entrée, distance entre la porte vitrée du hall d'entrée et le boîtier digicode/vigik bien trop grande, barre de seuil de 2 à 3 centimètres à l'entrée de l'appartement, interphone dans l'appartement à plus de 130 cm de hauteur, etc.

En quoi ce logement est-il adapté/adaptable ? Qui l'a homologué ? Pourquoi la demande de logement via l'Accord collectif a-t-elle été attribuée à Paris Habitat OPH qui n'est manifestement pas en mesure de loger des personnes en fauteuil roulant ? Pourquoi l'a-t-on logé au 4^e étage sachant pertinemment que l'ascenseur dysfonctionnait ?

De ce fait, Bastien a manqué plusieurs journées de travail ces derniers mois : c'est autant de salaire en moins que de raisons de perdre son travail en plus. C'est aussi toutes ses activités extérieures qui sont mises à mal : trains ratés, sorties ou rendez-vous annulés...

Suite à cette occupation, Paris Habitat est en train de régler les aménagements demandés et a fait visiter un logement en rez-de-chaussée. Ce dernier est « réservé » mais il faut encore remplir des papiers... Bastien habite toujours au 4^e étage, et l'ascenseur tombe régulièrement en panne : le 29 février (où les pompiers, une nouvelle fois, ont dû le remonter chez lui) et le 14 mars (où un voisin l'a porté sur son dos).

Lors de la brève occupation (1h30) de janvier dernier, notre nombre et notre détermination nous avait permis de nous imposer face à l'arrogance de classe des cadres de Paris Habitat et à leur faire prendre conscience du problème. Il est à espérer que nous n'aurons pas besoin d'y retourner : nous les avons prévenus, s'il faut être plus nombreux, rester plus longtemps, les empêcher de travailler et de circuler, ce n'est pas un souci pour nous. Par ailleurs, si pour ce cas la bataille du logement est en voie d'être gagnée, un autre front de la guerre de classes va devoir s'ouvrir : celui des transports. Mais c'est une histoire encore à écrire... □

Le travail et les Esat

Les Esat (Établissements et services et d'aide par le travail*) sont des établissements médico-sociaux, généralement sous le statut juridique d'Association loi 1901 (à but privé non lucratif) qui ont pour mission d'accueillir des personnes adultes (18-60 ans) en situation de handicap, pour leur permettre l'accès au droit de travailler et donc de s'inscrire dans les relationnels et socio-économiques qui définissent le « travail » dans notre société contemporaine.

LES ESAT, comme toutes les structures sociales ou médico-sociales sont soumis à une législation précise et de ce fait, ils reflètent, dans leurs principes et dans leur fonctionnement, le contexte socio-politique et les représentations sociales des handicaps, dans leur histoire comme au présent.

Dans quel contexte sont apparus et ont évolué les Esat ?

Depuis leur création dans la première moitié du xx^e siècle, une évolution notable de ces structures d'accueil et de travail a été impulsée par plusieurs dynamiques : l'évolution du cadre légal, politique et économique (évolution des technologies, des lois du marché et de la conception du « travail ») ; les regroupements en Associations des personnes en situation de handicap, ou de leurs familles et de leurs proches ; l'évolution du regard sur le handicap, des avancées scientifiques, médicales et en sciences humaines. La diversité des profils de personnes accueillies s'en est trouvée élargie le temps passant, diversité qui influe largement sur les modalités d'accueil et de fonctionnement de ces structures car elle amène les professionnels à se questionner au jour le jour sur la pertinence de leur accueil, le sens de leur travail, en cherchant à être au plus au près des problématiques des personnes accueillies.

Le Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 reconnaît l'implication collective et de l'État dans la nécessité d'apporter des moyens convenables d'existence pour les personnes en situation de vulnérabilité.

Entre les deux guerres, ont été créés les « ateliers occupationnels » pour des personnes victimes de guerre ou souffrant de maladies invalidantes, ateliers qui avaient pour but de permettre aux personnes de sortir d'un isolement social. De même, en psychiatrie, les mouvements de « désinstitutionnalisation » permirent de développer ce type d'activités. Une valeur « thérapeutique » pouvait alors être attribuée au travail. Avec la Loi du 23 novembre 1957 qui accordait aux personnes handicapées le droit au travail, les pre-

miers Centres d'aide par le travail (CAT*) furent créés. La Loi du 30 juin 1987 en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés, ainsi que les Lois du 30 juin 1975, du 2 janvier 2002 relatives aux rénovations successives des institutions sociales et médico-sociales et du 11 février 2005 jalonnent des étapes importantes dans l'évolution institutionnelle et dans la manière de concevoir la missions d'accompagnement des personnes accueillies.

D'autres textes encadrent nos activités en Esat. Pour n'en citer que quelques-uns : la Déclaration des droits de l'homme, le Code du travail, le Code d'action social et des familles, les recommandations de l'Anesm. Les ARS (Agences régionales de santé) sont l'organisme financeur et contrôleur des Esat qui sont soumis aujourd'hui, comme tous les établissements spécialisés, aux évaluations et à la Révision générale des politiques publiques.

Comment fonctionne un Esat ?

Une équipe d'Esat se compose de « travailleurs » qui sont les personnes accueillies. La dénomination « travailleur » est corrélée avec un style de rémunération basé sur un budget alloué par l'État, et un éventuel complément constitué par l'AAH (Allocation pour adultes handicapés). Les personnes accueillies ne sont donc pas salariées. Une équipe de direction et administrative, une équipe de production (moniteurs d'ateliers et professionnels chargés de la gestion commerciale), les Services généraux et quelques professionnels du soin et/ou socio-éducatifs composent le reste de l'équipe qui est, quant à elle, salariée. Les deux missions principales des Esat sont d'une part de permettre l'exercice d'une activité professionnelle « adaptée » aux potentialités, aux intérêts, aux difficultés et aux besoins (intellectuels, affectifs, sociaux, relationnels) de chacun, d'autre part de fournir un espace-temps d'écoute personnalisée, si les personnes souhaitent s'en saisir. Ce temps particulier et rémunéré est appelé « temps de soutien ». C'est là l'occasion de rencontrer assistante sociale ou psychologue,

★ Voir glossaire p. 41.

■ GENEVIÈVE BOUTILLIER,
Psychologue clinicienne en Esat.



Oiseaux (détail)
Marie-Hélène Lloret,
coul., 50 x 65 cm.

de pouvoir aller à ses rendez-vous médicaux, ou encore d'assister aux « ateliers de soutien ». Ces derniers ont pour vocation de favoriser l'expérimentation d'autres lieux d'expression ou encore de maintenir, de développer des acquis qui pourront être utiles dans le travail, la vie quotidienne et pour le projet professionnel.

Les types d'activités professionnelles varient selon les identités des lieux, les emplacements géographiques, les besoins économiques de l'environnement de l'Esat et les projets associatifs et d'établissement. Parmi les « chantiers » existants, citons les ateliers de conditionnement (sous-traitance aux entreprises), la logistique, les espaces verts, l'agriculture, les travaux du bâtiment, les ateliers d'artistes, la restauration, etc. Il existe diverses formes de structures : en atelier « sur site », en prestation de service « hors murs » ou « en intégration » (intégration chez le client).

Une réglementation précise dirige une entrée en Esat : une notification MDPH* stipule une orientation vers un Esat, un projet professionnel est élaboré avec l'utilisateur qui est rencontré en amont d'une admission. La signature d'un « Contrat de service et d'aide par le travail » et de ses avenants futurs matérialisent la participation effective des usagers au fonctionnement des structures et l'engagement réciproque tant des personnes accueillies que des professionnels et de l'organisme.

Les types d'accueils varient selon les projets associatifs et les divers types de handicaps répertoriés par les diverses classifications en vigueur (handicap mental, handicap moteur, psychique, sensoriel, cérébro-lésés, etc.). Ces personnes ont soit toujours connu l'institution spécialisée (Sessad*, IME*, Impro*, foyers, SAVS, etc.), soit traversé une période de précarité sociale et psychologique, soit encore, elles ont vécu un événement (décompensation, victime d'accident, lésions cérébrales avec des conséquences cognitives, psychiques et/ou motrices, etc.) qui va faire rupture dans leur vie. Dans ces derniers cas, la réinsertion professionnelle ne pourra, au moins pour un

temps, n'être envisagée qu'avec des adaptations de poste, dans un milieu dit « protégé ». Mais au-delà de cette segmentation administrative et inscrite dans la pensée collective, il s'agit de personnes qui restent avant tout des personnes, ayant chacune leurs parcours, leurs subjectivités, leurs fragilités dues à une combinaison de facteurs et qui au final doivent être entendues pour ce qu'elles sont, sans ces orientations, commissions ou autre rouage administratif.

Quels enjeux institutionnels dans les Esat ?

Les équipes professionnelles sont aujourd'hui aux prises d'une injonction paradoxale. D'un côté, elles doivent assurer un encadrement de qualité qui réponde à des règles éthiques, aux besoins les plus diversifiés. En effet, la Loi du 2 janvier 2002 et certaines recommandations rappellent que les usagers doivent pouvoir être au centre de ce que l'on nomme leur « projet individuel » personnalisé et global, participer aux débats les concernant, avec la nécessité de leur laisser un espace d'expression, de faire en sorte que leurs désirs émergent ou qu'ils puissent être entendus, de laisser parler leurs volontés, dans le respect de ce qu'ils sont, de leur histoire, etc. Pourtant, d'un autre côté, ces mêmes équipes sont soumises à de moindres moyens pour réaliser leurs missions, dans des limites uniformisantes et normalisantes constituées par un réseau d'obligations, de procédures, d'exigences économiques et de représentations du handicap qui entretient au final l'aliénation sociale de laquelle bien des mouvements ont tenté de se dégager. Les travailleurs sont encore trop soumis aux mécompréhensions, à la volonté de bien faire et du bien penser social et politique, avec ce qu'autrui pense être « bon pour lui », en pensant à sa place.

La conjoncture actuelle (la rentabilité des ateliers, le culte de la performance, la philosophie gestionnaire, le rendre-compte aux autorités, etc.) peut inhiber une créativité nécessaire pour accompagner les personnes dans le temps. ►►►

▷▷▷ Il est nécessaire de veiller à ce que ces dynamiques conflictuelles soient identifiées, mises en exergue et analysées, afin de préserver la qualité d'accompagnement, de respecter ce qui est de l'ordre de la subjectivité de chacun et de favoriser par là-même la créativité dans le champ du « travail ».

La question des formations initiales et continues des professionnels se pose dans ce cadre. Certains arrivent en poste sans formation spécialisée pour encadrer les personnes accueillies. Leur volonté – humaine – de bien faire, de se sentir utile envers autrui, leur histoire familiale, leur propre subjectivité œuvrent dans leur implication quotidienne. Mais, sans formation ou sans espace-temps de recul nécessaire pour penser les enjeux relationnels ou ce qui en nous relève de notre identité professionnelle et personnelle, de nos représentations les plus intimes, l'on peut être envahi ou ne plus entendre les besoins des personnes. Les professionnels répondent eux-mêmes aux exigences institutionnelles et aux idéaux sociétaux et peuvent autant être objets qu'acteurs de cette force aliénante exercée sur les travailleurs. Ce processus peut générer des souffrances, de part et d'autre. Pourtant, et alors que nombre d'équipes constatent la nécessité de se former régulièrement ou de bénéficier de groupes d'analyse des pratiques professionnelles, que l'État oblige à une certaine qualité des pratiques professionnelles dites « bienveillantes », ces mêmes équipes constatent la difficulté d'obtenir des financements pour se donner les moyens d'être dans cette « juste » distance « bienveillante ».

Enfin, le travail, s'il représente un droit ou un devoir, n'est pas non plus la seule inscription dans la société possible. Cela semble important de le souligner, en raison de l'ambiance contemporaine qui prône le travail au-dessus de tout autre manière d'être au monde, ambiance que l'on retrouve dans les Esat, aujourd'hui, avec des expressions comme « il n'aura pas un assez haut niveau pour travailler en milieu ordinaire » ou encore « il a un trop petit niveau pour travailler, il sera orienté dans un autre type d'activités de jour ». Avec l'expression d'idéaux sociétaux et plus individuels, se tisse alors une hiérarchisation verticale entre les divers types de structures où les personnes peuvent être au monde, dans la société, dans un réseau en premier lieu d'humanité et relationnel. Pourtant il serait plus pertinent de considérer ces différents lieux comme complémentaires, assez diversifiés et de se demander ce que tel type de travail ou de structure pourra apporter à une personne donnée et écoutée, structure dans laquelle elle pourrait s'épanouir le plus.

La possibilité de travailler ne se mesure pas qu'à la capacité intellectuelle ou cognitive, car une personne arrive avec son histoire (affective, familiale, institutionnelle, culturelle, etc.), avec sa personnalité, un mode particulier d'être au monde et ses projections. Cette même personne va rencontrer des tâches demandées dans un espace donné et dans un temps donné pour transformer une matière d'une certaine manière, elle va rencontrer des personnes (collègues et les professionnels encadrant le travail et garants de sa valeur contextualisée) avec qui se tisseront des relations. Se sont toutes ces dimensions qui façonnent et donnent sens à une journée, une vie, une carrière... au travail. ■

Les « surdoués », handicapés ?

DEPUIS UN PEU PLUS DE VINGT ANS, les pays européens ont défini un cadre commun de traitement du handicap, notamment en milieu scolaire.

Aujourd'hui, l'intégration dans l'institution éducative des élèves présentant des difficultés est enfin en passe de devenir une norme. Et on ne peut que s'en féliciter. Parmi les textes cadre définissant l'accueil des handicapés, on trouve notamment *La Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux* (7-10 juin 1994). Et voilà ce qu'elle nous dit :

« 3. L'idée principale qui guide ce Cadre d'action est que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués [...] »

On ne peut que s'interroger que soient mentionnés les « surdoués » côte à côte avec les handicapés. En toute logique un élève « surdoué » devrait évoluer le plus facilement du monde dans le milieu des apprentissages puisque justement... il est surdoué ! Au lieu de ça, en recherchant un peu sur Internet, on trouve que sont bien souvent liés « handicap » et « surdoué ». Il y a même des sites de psychologues scolaires qui classent tout simplement le cas des élèves « en avance » au milieu des handicapés.

Au regard de ceci, il devient évident que, au-delà du handicap, ce qui pose problème au système scolaire c'est bien tout ce qui sort de la norme. En effet l'éducation telle qu'elle est conçue est avant tout une machine à créer de la normalisation, et c'est ainsi que les « surdoués » posent souci et que l'on finit paradoxalement par les classer dans les handicapés.

Face à cette éducation de la « normalité » il est nécessaire de pratiquer et de revendiquer une autre pédagogie qui, au lieu de placer les programmes au centre du système éducatif, y replace l'enfant.

C'est en partant de ce que chacun sait déjà faire qu'on peut réaliser des apprentissages concrets et épanouissants, et non pas en stigmatisant tous ceux qui sortent un peu du cadre. Qu'ils soient handicapés, surdoués, ou pas !

Alexandre Pouch

QUELQUES RÉFÉRENCES :

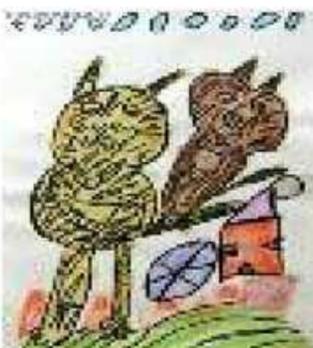
- *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège*, Circulaire n° 2007-158 du 17 octobre 2007.
- *Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces*, Circulaire n° 2009-168 du 12 novembre 2009.

Ces documents sont en lien sur le site de la revue : www.cnt-f.org/nautreecole



Présentation de *Personimages*...

LES ILLUSTRATIONS DE CE NUMÉRO: comme pour le précédent *N'Autre école*, nous voulions une unité dans les illustrations. Conseillée par Geneviève Boutillier, nous avons demandé à une association organisant des ateliers artistiques pour handicapés de nous offrir un aperçu de leur production.



► PERSONIMAGES

www.personimages.org
Association reconnue d'utilité publique (décret du 19.2.1999)
91 rue Vercingétorix - 75014
Paris - tel : 01 45 41 34 44
courriel@personimages.org

L'ASSOCIATION *PERSONIMAGES* (www.personimages.org) a aimablement autorisé la reproduction à titre gracieux d'œuvres créées dans le cadre des ateliers qu'elle organise depuis plus de trente ans. L'association propose des ateliers en institutions (Mass, Esat*, etc.) ainsi que des ateliers ouverts à tous, dans des locaux à Paris ou à Versailles.

Chaque atelier, animé par un artiste animateur et par un stagiaire, dure 2 heures ou 1 heure 30, avec 8 à 10 participants.

Personimages présente une offre diversifiée et recherche en permanence de nouveaux types d'ateliers: marionnettes, tissage, dessin animé, photo numérique. Certaines formules d'ateliers sont bi ou pluridisciplinaires.

Des stages d'une durée d'une semaine sont organisés pendant les périodes scolaires. Une exposition et un spectacle ont lieu chaque année.

Les ateliers artistiques ont pour but de permettre à des personnes coupées des autres par un handicap d'avoir un lieu d'épanouissement, de libre expression. Pour la fondatrice de l'association, Denise Merle d'Aubigné, les personnes en situation de handicap, souvent marginalisées voire exclues, ont pourtant sensibilité, intuition, et parce qu'elles échappent aux barrières d'une certaine raison et des convenances sociales, peuvent être très créatives en dépit, ou plutôt en compensation de leur difficulté à vivre.

Des ateliers de danse, de modelage, de tissage, de musique, de théâtre et d'art plastique, animés par des artistes professionnels sont proposés pour susciter l'expression des dons de chacun. Ce sont des moments de liberté, de rencontre conviviale, d'ouverture, mais aussi d'exigence artistique, de recherche éventuelle, d'autonomie créatrice. Des sorties et des participations à diverses manifestations de la vie culturelle sont régulièrement organisées. Elles font l'objet d'une préparation et d'un bilan, donc sont le prétexte à des échanges; ce sont des projets qui rythment l'année et enrichissent culturellement les participants.

Les artistes animateurs sont des professionnels, connaissant l'actualité de leur art, qui fonctionnent en réseau à l'intérieur de l'association pour échanger des bonnes pratiques et expériences. Ce ne sont pas des spécialistes du handicap, mais ils sont recrutés pour leur aptitude à animer les personnes handicapées (nos stagiaires sont logiquement la source principale de

recrutement, leur année de stage ayant permis de cerner leur motivation et leur compétence).

Chaque année, a lieu un spectacle de fin d'année ainsi qu'une exposition à la mairie de 14^e. Elle dure une semaine et les matinées sont consacrées à des visites de « scolaires » du quartier, animées par nos artistes animateurs pour une sensibilisation à la différence.

Personimages accueille principalement des personnes en situation de handicap mental, mais est ouvert à toutes sortes de handicaps ainsi qu'aux personnes ordinaires. Depuis trois ans un atelier de peinture fonctionne à « L'Atelier en commun » au 100, rue de Charenton (<http://www.lecent.fr/html/3-2.html>), permettant à nos participants de côtoyer toutes sortes d'artistes parisiens.

D'autre part, *Personimages* fait partie de différents réseaux internationaux: cela permet de suivre les évolutions dans le domaine particulier de l'art et du handicap et d'enrichir nos approches.

La visée de *Personimages* est l'art en tant que tel, sans visée thérapeutique première.

Mais toute pratique artistique comportant une phase d'apprentissage, d'acquisition éducative, en vue d'une possibilité d'expression spécifique, il est évident qu'elle permet à la personnalité de chacun de s'exprimer, et déplace ainsi les regards; tant celui du participant sur lui-même que celui de son entourage, ouvrant pour tous un cercle vertueux. Les parents ne sont plus obsédés par ce « qui manque » à leurs enfants, mais à ce qu'ils ont en commun; certains parents découvrent qu'ils ont un fils ou une fille qui sont de véritables artistes, alors qu'eux-mêmes ne sont pas du tout des créatifs!

L'association souhaite développer les prestations en institutions; ces dernières apprécient la spécificité du « label » *Personimages*.

Elle cherche aussi des réseaux de proximité: des parents intéressés par une ou plusieurs disciplines artistiques, ayant un local, et à qui *Personimages* fournirait les artistes et leur gestion.

L'association fonctionne grâce à la générosité de beaucoup de bénévoles et à quelques subventions qui diminuent par les temps qui courent.

La Présidente à laquelle nous devons les informations de la présentation ci-dessus déclare: « Nous avons besoin de compétences. N'hésitez pas à venir nous rejoindre. » ■ (N. C.)

Rased en lutte

HANDICAPED OR NOT HANDICAPED ? Il apparaît que les élèves en difficultés sont classés en deux catégories : ceux qui relèvent du champ du handicap, et ceux qui n'en relèvent pas. Ce constat peut sembler brutal et réducteur, et pourtant... Les élèves de la 2^e catégorie sont bien souvent considérés comme « en difficulté scolaire », d'où la mise en place de l'aide perso, des stages de remise à niveau, bref de toutes ces mesures prônant le « bien-fondé » des réformes... Notre hiérarchie, ne pouvant totalement ignorer les effets du démantèlement des Rased*, considère alors que les enseignant(e)s doivent savoir gérer la difficulté scolaire, considérant que la difficulté est scolaire ou n'est pas. C'est l'occasion pour nous de revenir sur la lutte des Rased mais aussi d'interroger le lien avec le handicap à l'école.

FACE AU MANQUE DE MOYENS HUMAINS, les Rased se concentrent (par nécessité ou par pression) sur les élèves de cycle 2, au détriment des élèves de cycle 3. Ceux-ci sont donc totalement abandonnés, sauf par la / le psy scolaire vers qui se tournent alors les enseignant(e)s en vue d'une éventuelle orientation en Segpa. (Rappel: sont orientés en Segpa les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires persistantes et qui – pour faire simple et brutal – ont redoublé une fois). Mais le redoublement coûte cher ! Peu importe le temps nécessaire, la tendance est à la réduction drastique et économique du taux de redoublement. On peut donc ainsi justifier la disparition progressive des Segpa... Les enseignant(e)s du collège auront à gérer la difficulté (dite) scolaire...

Il est également « demandé » aux Rased (E & G surtout) d'être efficaces. Les élèves en situation de handicap (par exemple en attente d'un établissement, d'un Sessad*) ne sont pas aidé(e)s par le Rased qui doit se centrer sur des missions courtes et efficaces. Ainsi, au sein des équipes enseignantes, la tentation est de plus en plus grande de faire appel aux AVS*.

Revenons aux enfants qui relèvent du champ du handicap

Pour les familles, accepter la notion de handicap, nécessite un parcours long et souvent douloureux, ce parcours peut être jalonné de culpabilité, déni, examens et bilans, attentes, doutes, rejets, jargon, inquiétudes, nouveaux bilans, incertitudes. Ce parcours nécessite, le plus souvent, un accompagnement professionnel et humain, accompagnement qui requiert écoute, recul, conseils, temps, disponibilité, et donc, complètement à l'opposé du rendement et de l'efficacité. À tort ou à raison, j'estime que cet accompagnement des familles fait aussi partie des missions des Rased (au moins des psy). Mais pour y parvenir, encore faut-il en avoir le temps...

Au bout de ce parcours, les familles peuvent se heurter à un autre écueil : la liste d'attente. Cette liste se mesure parfois en nombre d'années (1, 2, 3, parfois

4). Il faut alors expliquer que le handicap de l'enfant est bien reconnu, qu'il a droit à ces fameuses mesures de compensation, mais qu'il va continuer son parcours scolaire dans son école, et ce, sans aide, pas même celle du Rased. Il faut également expliquer à l'enfant que pendant une année on l'a préparé à changer d'école, de copains/copines, d'environnement, qu'on l'a préparé à une rupture, mais que son dossier est en liste d'attente. Il faut également l'expliquer aux équipes enseignantes et affronter la terrible question : « ben comment je vais faire moi ? ».

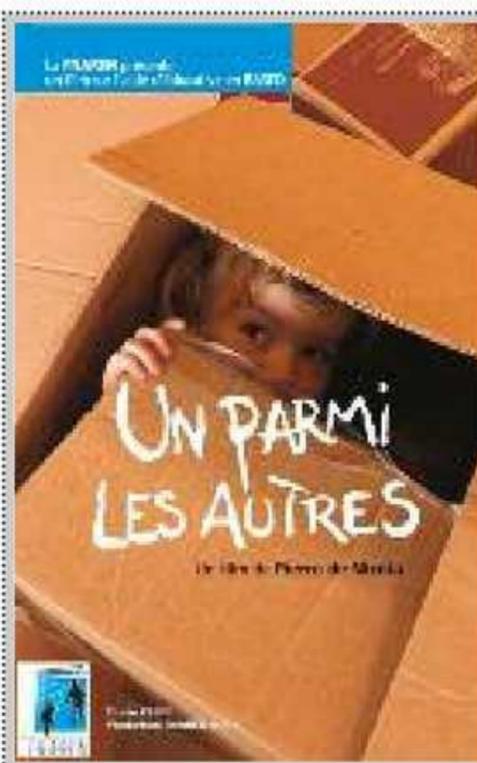
Face à cette situation, l'Éducation nationale a deux armes imparables :

– Le concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit en fait d'un doux euphémisme, mis en forme sur le site du MEN¹, où on nous rappelle toutes les mesures auxquelles ont droit les élèves handicapés... même quand, de fait, ils n'y ont pas droit.

– Les AVSi (Auxiliaire de vie scolaire individualisé). Le redoublement coûte cher, les Rased coûtent cher, le handicap coûte cher, on fait donc appel aux AVS qui ne coûtent pas cher. On fait appel aux AVS précaires, interchangeables, sans avenir professionnel (parce que cet avenir leur est refusé!).

Prenons une situation (presque) au hasard, celle de Kévin. Kévin est un enfant autiste (oups, on ne dit plus autiste, on dit TED pour Trouble envahissant du développement). Les différents bilans, les équipes éducatives se succèdent durant 18 mois. En mai, la famille de Kévin a bien reçu une notification de la MDPH² indiquant qu'il peut être scolarisé en Clis*. En juin, elle reçoit un courrier de la Car³ précisant que, faute de place, Kévin sera scolarisé en classe ordinaire, mais que son dossier est en liste... d'attente. En septembre, Kévin est scolarisé dans son école habituelle, sans aide, la prise en charge du maître G a été interrompue. En octobre, nouveau courrier de la MDPH*, on y précise que Kévin a droit à un accompagnement par AVSi, pour la durée de son temps de scolarisation. Il faut maintenant recruter un(e) AVS. Après 2 mois d'un parcours administratif kafkaïen, Lucie est recrutée.

■ FRANCK (MAÎTRE G)
ET LAURENT (PSY SCOLÈRE),
Sud Education et Collectif
Rased 62.



Un parmi les autres

Pierre de Nicola, production Fnaren, 2011, 24 €..

Au sein de l'Éducation nationale, des enseignants se sont spécialisés pour aider des enfants qui ne parviennent pas à être élève malgré leurs efforts. Ce sont les rééducateurs des Rased (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Leur approche très particulière emprunte d'autres voies pour permettre à ces enfants de trouver le chemin des apprentissages.

Le film suit trois rééducateurs dans leur travail, en Tarn-et-Garonne: Jean-Michel qui arrive d'une grande ville du Nord, Julie qui découvre le métier et Christiane qui va l'accompagner dans sa formation. Les séquences de rééducation avec les enfants entrent en résonance avec des témoignages de parents, d'enseignants, des éclairages de spécialistes... Au-delà de la difficulté scolaire et de son dépassement, c'est de la réalité de l'école d'aujourd'hui dont il est question. (<http://www.fnaren.com>)

▷▷▷ Ainsi le collectif a voté, pétitionné, débattu à la télé, à la radio, dans les journaux, gambergé, mais... n'a pas oublié que quand il se passe réellement quelque chose, c'est dans la rue que cela se passe! Et dans la rue, le Collectif s'y est rendu, soit lors des manifs nationales ou régionales, soit de sa propre initiative devant l'IA, la préfecture, les écoles, dans les quartiers... Nous étions parfois grisé(e)s par le nombre de militant(e)s, par les fins de manifs au son de *L'Internationale*, HK ou Damien Saez, nous avons aussi connu les rassemblements à 30 participants, les attentes dans le froid lors des demandes d'audience.

Les AG ont aussi donné lieu à des débats, à des oppositions. Même si elles sont restées minoritaires, et non adoptées, des actions plus radicales ont été plusieurs fois évoquées (blocage de péages, non-transmission des comptes rendus des psychologues). À plusieurs reprises, la question d'un élargissement des actions du Collectif s'est posée: se placer dans une perspective de lutte pour l'ensemble de l'école publique, se placer dans une perspective de convergence des luttes. Ces questions restent posées... Un certain nombre de militant(e)s du collectif se sont régulièrement retrouvé(e)s à l'occasion d'autres luttes (défenses de migrant-e-s, des sans-papiers, mouvement contre la réforme des retraites, défense des services publics, manifestations antifascistes, etc.).

À l'origine, le collectif s'est créé aussi pour mener des réflexions, deux moments forts sont à retenir:

- Un forum régional en février 2011 avec les interventions remarquables de Daniel Calin, Jean Biarnes, Claudine Ourghanlian et Pierre Delion.
- La projection du film *Un parmi les autres* (produit par la Fnaren⁴) et les débats qui ont suivi.

Et aujourd'hui ?

À ce jour 2 500 postes ont été effacés. En parallèle, les formations se réduisent à peau de chagrin, et tout est fait pour décourager les collègues qui souhaiteraient en suivre une. D'ailleurs, en septembre 2012, dans le Pas-de-Calais, on note: 0 départ en formation pour les E et les G, 3 départs possibles pour la formation psy. Les collègues pour la formation psy devront

en outre aller à Boulogne-Billancourt (centre maintenant le plus... proche) puisque le ministère a arbitrairement et arbitrairement décidé la fermeture de 50 % des centres de formation pour les psy scolaires.

De nombreux collègues sont épuisés par une lutte qui n'a pas produit les effets escomptés, certain(e)s misent sur un mois de mai « prometteur », d'autres se tournent vers d'autres missions. Ceux qui restent, tentent de résister aux pressions des chéfaillons qui déshabillent Kévin pour habiller Mattéo, qui calculent, mesurent, évaluent et finalement dévaluent. Ceux qui restent tentent de continuer de défendre un autre projet d'école et de société basé sur la coopération, l'étude de la complexité, la réflexion, la tolérance, la générosité, et non pas sur la simplification réductrice, la compétition, la mise en concurrence, la domination et la RGPP.

Une certaine idée de l'éducation...

Nous apprenons également un nouveau concept: travailler plus et plus vite, avec moins, c'est en tout cas celui auquel nous devons résister. Résistance d'autant plus difficile que la hiérarchie fractionne et individualise, que les collègues enseignant(e)s soumis(e)s aussi aux pressions de résultats multiplient – souvent à juste titre – les demandes d'aide mais y voient souvent une urgence, une situation qui serait résolue en un seul entretien. À l'inverse, la créativité et l'estime de soi des élèves semblent de plus en plus oubliées, quand elles ne sont pas piétinées. J'en veux pour preuve cette petite phrase d'une enseignante adressée, il y a quelques jours, à un élève qui demandait s'il pouvait aller jouer: «...avec toutes les fautes que tu m'as faites... certainement pas!» On pourrait hélas multiplier ce type de phrases ou de comportements sentencieux qui n'ont rien à voir avec l'école publique que nous défendons.

Nous devons aussi faire face à des réponses institutionnelles qui s'éloignent dangereusement d'une école humanisante et me semblent de plus en plus sécuritaires: d'un côté, nous sommes de plus en plus contrainte(e)s de laisser de côté des élèves qui en ont besoin, ce qui est déjà une forme de rejet inacceptable. D'un autre côté, nous assistons à des réponses de type « informations préoccupantes », exclusion, stigmatisation, orientations prématurées, déscolarisation (pour favoriser la socialisation?). De plus en plus d'élèves en souffrance, faute d'accompagnement adapté, manifestent leur mal être et présentent des troubles du caractère, du comportement, et perturbent le fonctionnement de la classe, voire de l'école. « Cachez ces trublions que nous ne saurions voir » nous répond l'institution, en oubliant qu'elle participe largement à la construction de ces mal être. La lutte est loin d'être terminée et les motifs pour la poursuivre loin d'être éteints!

Ces luttes doivent aussi être une force de construction et de propositions. Entre les propositions floues et celles qui veulent externaliser et privatiser encore plus l'aide aux élèves en difficultés, le Collectif Rased62 entend bien montrer encore qu'une autre école est possible, et ne lâchera rien! ■

4. Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'Éducation nationale.

👁 Pour aller plus loin :

- l'excellent site du collectif Rased en lutte : <http://rased-en-lutte.net>
 - le blog de « Jean Romain » : <http://jean-romain.over-blog.com/>
 - le site de Daniel Calin : <http://dcalin.fr/rased.html>
- Sitographie plus complète sur le site de la revue *N'Autre école*...

À l'école : pauvreté = handicap ?

Le handicap socio-culturel, au début, ce fut le pavé dans la mare. Comment, on osait s'attaquer au mythe de l'école égalitaire!? Les conservateurs de tout poil, encore plus choqués quand ils se réclamaient d'un marxisme de salle de profs, avaient du mal à avaler la solide démonstration de Bourdieu et Passeron.

LE TEMPS PASSA, l'école se massifia beaucoup plus largement encore qu'au temps de cette enquête (1973), et le diagnostic implicitement accusateur devint une explication résignée: « Que voulez-vous, vu le milieu dont ils proviennent, comment pourraient-ils s'en sortir? ». D'autres enquêtes surenchérissant (citons pour le rapport à l'écrit les ouvrages de Bernard Lahire¹), la messe (laïque et républicaine) était dite. Avec une conclusion en deux temps: « c'est la faute de la société » – confort de l'explication, on est des intellectuels tout de même – « on n'y est pour rien » – inutile de se décarcasser pédagogiquement s'ils ne sont pas préparés aux apprentissages. La fatalité sociale avait remplacé la fatalité biologique des « idiots » et des « imbéciles » de Binet (et de tant de bulletins scolaires d'autrefois), des dons et autres « bosses des maths ».

Laissons un moment la pédagogie de côté et interrogeons-nous sur le diagnostic. En quoi consiste cette inaptitude à l'école selon les sociologues et nos collègues? Difficultés face à l'écrit, manque de concentration, lenteur et manque de goût à intégrer la numération, vocabulaire restreint, etc. Le vécu des enseignants se traduit par ce bilan technique face aux compétences académiques classiques. En gros: ils ne savent pas (on les excuse: leur famille ne les prépare pas) et ils n'ont pas envie.

Les handicaps – les vrais!

On ne répondra pas à ce constat par la dénégation. C'est vrai, les enfants des classes populaires sont moins bien armés au départ, pour des raisons maintenant bien connues sur le plan technique: on parle souvent peu en famille, et rarement de sujets généraux, écrasé que l'on est par le poids du quotidien; l'écrit a peu de place, et la lecture de l'histoire avant de s'endormir ne fait pas partie des rituels obligatoires; l'école est valorisée – ça, c'est nouveau, c'était bien différent il y a un demi-siècle et les plus anciens d'entre nous ont encore dû convaincre des parents du droit de leur enfant de poursuivre des études – mais parce qu'au bout il y aurait « un bon métier »,

comme ça, par magie mais pas parce que ça vaut le coup de faire de la danse ou des maths.

Pourquoi alors, en dehors des obstacles matériels et horaires (les mères caissières ou employés de commerce ou dans le nettoyage) qui pèsent dans bien des cas – mais pas toujours, c'est vrai – les familles populaires n'investissent-elles pas l'école – ou rarement (exceptions individuelles et de certaines communautés immigrées)? En vrac, quantités d'obstacles (la liste n'est pas exhaustive hélas):

– ces familles ne savent pas comment ça marche: qui y fait quoi, ce qu'on y apprend, quels sont les codes (l'historien Benjamin Stora raconte comment, petit rapatrié d'Algérie, il a compris qu'il ne fallait pas parler fort: mes élèves maghrébins apprécient l'anecdote); ce que veulent dire tous ces sigles: CPE, EPS, SVT, AED, DP6, cycles, CA, LV1, ASSR, B2i, DNB (on s'arrête là);

– plus grave: on ne dit jamais à quoi sert l'école, ni sur le plan sociologique (à promouvoir et à éliminer à la fois), ni sur le plan anthropologique (à faire grandir, émanciper) ni, plus concrètement, à quoi sert telle ou telle discipline: pourquoi fait-on de la physique (plusieurs réponses au choix) ou de l'histoire; il n'est pas très fréquent qu'un prof explique le pourquoi de ce qu'il enseigne, qu'un chef d'établissement dise à quoi sert l'école à son avis – et retourne la question: et pour vous?

– les familles et les enfants croient ne rien savoir, et se retrouvent d'emblée dans une position d'infériorité; contre-exemple d'assemblées animées par le GFEN, où l'intervenant fait établir la liste de tous ce que les parents ont appris à leurs enfants: surprise des intéressés devant la longueur de la liste!

– elles sont mal reçues, ou de travers, pas reçues du tout, en tout cas à l'échelon du collège, quand ça se complique; à ce sujet, voir ou revoir *Entre les murs*. Et lire Marie-Rose Moro²;

– les enseignants et les responsables d'établissements ne savent pas comment vivent les familles: habitudes familiales, contraintes horaires, habitus sociaux – il y a jugement immédiat et non compréhension, une ignorance proche du mépris. Ah, on sait qu'ils ont des difficultés » mais ce que sont >>>

PERSONNAGES



Trois filles devant la bibliothèque...
Elisabeth Dejean,
coul., 25 x 32,5 cm.

▷▷▷ ces difficultés, et comment elles barrent la parole, la pensée, parce qu'elles sont obsessionnelles et qu'on se réfugie alors dans mille choses, là, c'est une autre imagination tapissée d'empathie et d'un peu d'expérience qui serait nécessaire ;

– les devoirs à la maison pourrissent la vie de famille : tensions, engueulades, honte des parents qui ne peuvent pas aider leur enfant, une « déqualification symbolique » dit Pierre Périer¹ ;

– on évoque rarement dans l'enseignement les questions face auxquelles nous sommes tous égaux : la politique (pas les broutilles politiciennes ou les questions de personnes) et la société (c'est Platon le vieux réac qui le disait il y a vingt-cinq siècles, tout le monde en est capable!), les grandes questions de la vie (la philo, c'est pour les ceux qui vont jusqu'en terminale mais pas en LP, et quelle caricature le plus souvent). Ces « questions vives », les élèves s'en emparent quel que soit leur niveau ; leur participation n'est pas toujours évaluable, mais c'est là où on apprend à chercher l'information, à réfléchir, à parler, à s'écouter.

Surmonter ce handicap, c'est possible (mais comment en faire naître le désir ?)

Confusément, les parents qui ne se déplacent pas, qui ne « sont pas prêts à », sentent que « ce n'est pas pour eux », même s'ils espèrent quand même, malgré tout, que ce soit quand même pour leurs enfants. Et les enfants sentent bien que leurs parents n'ont pas confiance en l'école : comment pourraient-ils alors, eux, lui faire confiance. L'école, c'est « eux-zautres », cette distance sociale, ces questions de pouvoir, les uns et les autres le sentent bien. Pour ça,

ils ne sont pas handicapés, ils ont même un sacré flair social (et quand même pas mal d'illusion, comme tout le monde).

Alors oui, derrière le diagnostic technique (mauvaise maîtrise de la technique opératoire), il y a bien plus : pas un handicap, mais une distance. Ou bien : c'est l'école qui est handicapée car elle ne sait parler qu'à ceux qui parlent d'emblée son langage.

■ La fatalité sociale avait remplacé la fatalité biologique des « idiots » et des « imbéciles » de Binet (et de tant de bulletins scolaires d'autrefois), des dons et autres « bosses des maths ».

Comme toujours avec le handicap, rien d'irréversible dans le rapport aux autres. Il y a là, il me semble, des revendications à construire, puis à défendre : une place pour les parents (tous les parents, c'est un travail – une convocation ou même une invitation sont insuffisantes), une parole de franchise, une attitude fraternelle. Il faudrait aussi songer à une auto-éducation collective, une conscience des réalités à faire partager aux collègues (franchement, je n'y suis parvenu qu'à de très rares exceptions). Et puis la pédagogie va pointer à nouveau son nez – vaste chapitre qui est une des raisons d'être de cette revue.

Depuis que j'ai vu un élève trisomique passer son CAP avec succès, je me suis dit que les handicapés de la conscience sociale que nous sommes peuvent avancer aussi, qui sait ? ■

¹ Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire, Lyon, PUL, 1993. Et Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Paris, Gallimard/Seuil, 1995.

² Voir son site <http://www.marierosemoro.fr/>
³ Périer Pierre, École et familles populaires : sociologie d'un différend, 2005. Nombreux textes et vidéos sur Internet.

L'univers de l'Éducation nationale est peuplé de mots étranges, de sigles inconnus, d'abréviations... Tout un langage que l'on apprivoise progressivement pour finalement se sentir comme un poisson dans l'eau, ou presque. Apparaît alors le monde merveilleux de l'ASH ! Ah oui, désolé on ne dit pas le monde du handicap, mais de l'ASH. Vous ne comprenez pas ? Ce glossaire est là pour vous aider.

ASH – Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés. Nouvelle appellation générale de l'enseignement spécialisé, qui remplace le sigle AIS (Adaptation et intégration scolaire). L'officialisation de cette nouvelle appellation a été réalisée par l'article 7 de l'Arrêté du 17 mai 2006. Ce changement d'appellation est une conséquence de la loi du 11 février 2005.

AVS – Auxiliaire de vie scolaire. Ils ont pour mission d'accompagner l'intégration scolaire d'un élève handicapé (**AVS-i pour individuel**), ou d'un groupe d'élèves handicapés (**AVS-co pour collective**). Le contenu de leur travail est variable en fonction des besoins de l'élève et nécessite un vrai partenariat avec les enseignants.

Caapasais – Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire. C'est le nom de la formation des enseignants spécialisés entre 1988 et 2004. Ce sigle n'est plus utilisé.

Capa-SH – Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. C'est le nom de l'actuelle formation des enseignants spécialisés.

2 CA-SH – Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. C'est la certification des enseignants du 2nd degré dans le domaine de l'ASH.

CDAPH – Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées. Les CDAPH ont été instaurées par la Loi du 11 février 2005, dans le cadre des MDPH. Elles ont pour fonction de notifier l'ensemble des droits des personnes handicapées, à tout âge: allocations, prestations, orientation scolaire et professionnelle... Cette commission remplace dans les départements la CDES et la Cotorep.

CDEOA – Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés. Cette commission, créée en 2005, étudie les propositions d'orientation vers les Segpa et les Érea. Ces deux structures ne font pas partie du champ du handicap.

Clis – Ce sont les classes d'inclusion scolaire dans les écoles primaires. Elles accueillent des élèves handicapés dans des écoles ordinaires pour éviter toute exclusion du système éducatif. Il y a quatre types de Clis en fonction du type de handicap: auditif, visuel, moteur, mental.

CMP – Le centre médico-psychologique est un élément central du secteur de la psychiatrie infanto-juvénile.

CMPP – Les centres médico-psycho-pédagogiques sont sous l'autorité d'un médecin pédiatre ou pédopsychiatre. Ils regroupent des équipes pluridisciplinaires (médecins, orthophonistes, psychomotriciens, assistant social, pédagogues, éducateurs, etc.). Leur mission est d'offrir un suivi aux élèves « inadaptés » tout en leur permettant de rester dans le milieu ordinaire.

Coordonnateur de l'Ulis – Cet enseignant spécialisé, du 1^{er} ou du 2nd degré, a pour rôle d'accompagner la scolarisation des élèves handicapés de l'Ulis en collège ou en lycée. Il peut fournir une aide aux élèves en dehors de la classe et participer à des co-interventions en classe. Il fournit aussi une aide pédagogique aux enseignants ayant en charge des élèves de l'Ulis en classe banale. Sans être le supérieur hiérarchique de l'AVS-co, il établit avec lui les modalités d'intervention.

Érea – Établissement régional d'enseignement adapté. Quelques EREA accueillent des élèves porteurs de handicaps sensori-moteur, mais la plupart des élèves d'Érea sont des jeunes en très grande difficulté scolaire.

Ésat – Établissement et service d'aide par le travail, anciennement Centre d'aide par le travail (CAT), est un organisme médico-social chargé de la mise au travail, accompagnée d'un soutien médical et social, des personnes handicapées dans l'impossibilité de travailler dans un autre cadre. Le travailleur handicapé intégré à un Esat n'a pas le statut de salarié. Il ne peut donc être licencié. Il est considéré comme un usager qui perçoit une indemnité qui complète l'allocation pour adulte handicapé, en échange de son travail. Le total perçu ne peut pas accé-

der le Smic. Toutefois, certaines règles du code du travail lui sont applicables: hygiène et sécurité, médecine du travail, congés payés.

IME – Les instituts médico-éducatifs accueillent des enfants et des adolescents atteints de handicaps cognitifs lourds. À l'origine issus de la volonté caritative de la bourgeoisie, ils sont aujourd'hui financés par des fonds publics mais restent le plus souvent en gestion associative.

IMPro – Les Instituts médico-professionnels sont des IME fournissant une formation pré-professionnelle pour les jeunes de plus de 14 ans.

Itep – Les Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques régis par le décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 accueillent des « enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages », qui gardent « des potentialités intellectuelles et cognitives préservées ».

MDPH – Maison départementale des personnes handicapées. Elles sont créées par la loi de 2005 et sont sous la responsabilité du Conseil général. Elles doivent offrir un accès unique aux droits et prestations pour les personnes handicapées et leur famille. De même elles doivent faciliter l'accès à la formation et à l'insertion professionnelle entre autre par l'orientation vers des établissements spécialisés. Enfin elles doivent faciliter les démarches administratives des personnes handicapées et leur famille.

Mecsa – Maison d'enfant à caractère sanitaire. Elles accueillent, en internat les enfants et les adolescents qui ont besoin d'un suivi médical constant. Elles sont spécialisées dans les pathologies mentales ou physiques.

PAI – Le Projet d'accueil individualisé doit permettre la scolarisation en milieu ordinaire des élèves malades.

PPS – Les Projets personnalisés de scolarisation sont institués par la loi de 2005. Ils organisent la scolarisation des élèves handicapés sous l'autorité de la MDPH. Les PPS mettent en place des modalités de scolarisation, des orientations pédagogiques, en parallèle des mesures d'accompagnement en dehors de l'école. L'institution scolaire n'est plus toute puissante et doit se conformer aux modalités définies.

Rased – Les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ne font pas partie à part entière de l'ASH. Mais les enseignants spécialisés des Rased sont souvent les premiers vers lesquels les familles et les enseignants se tournent face à des difficultés qui révèlent parfois une situation de handicap. Ils ont pour mission de fournir une aide spécialisée aux élèves dans et en dehors de la classe jusqu'au CM2. Ils sont composés de « maître E » à dominante pédagogique, de « maître G » à dominante rééducative et de psychologue scolaire. Des psychomotriciens ont pu, il y a maintenant longtemps, en faire partie.

Référent de scolarité – L'enseignant référent du suivi de la scolarisation des élèves handicapés est créé avec la loi de 2005. Son rôle est de faire le lien entre la famille, la MDPH et l'établissement scolaire.

Sessad – Les services d'éducation et de soins à domicile regroupent des équipes pluridisciplinaires (psychologue, psychiatre, psychomotricien, orthophoniste, éducateur, etc.), plus ou moins larges. Les Sessad permettent un suivi des enfants et des adolescents handicapés dans leurs établissements scolaires, chez eux ou dans des bâtiments proches de leur domicile. Les Sessad doivent être intégrés au PPS et peuvent fournir des conseils d'ordre pédagogiques aux enseignants. En fonction de leur spécialisation sur un handicap, les noms peuvent varier: SESSD, SSEFIS, SAAAS.

Ulis – Les Unités localisées d'inclusion scolaire remplacent depuis septembre 2010 les Upi (Unité pédagogique d'intégration). Ce sont des structures pédagogiques accompagnant la scolarisation des élèves handicapés dans le 2nd degré (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel). Elles doivent permettre un suivi au niveau des adaptations pédagogiques.



Simone Weil

Nombreuses sont les études qui interrogent la dimension pédagogique de la pensée de Simone Weil¹. La question éducative y apparaît en effet si ce n'est centrale, du moins transversale. Elle se prolonge et résiste tout au long d'une œuvre pourtant marquée par des renoncements et des revirements², et ce, jusqu'aux ultimes lignes tracées quelques temps avant sa mort, saisissante synthèse de ses multiples engagements : « Enseigner ce que c'est que connaître (au sens scientifique)³. » L'éducation, pour elle, n'a jamais été un pur sujet de spéculation. C'est une pratique concrète qu'elle a expérimentée personnellement : au sein de l'institution – même si ce fut de manière brève et chaotique (à peine plus de quatre années, du fait de ses nombreux problèmes de santé) – mais aussi en tant que militante syndicaliste, dans les cercles d'études et les universités ouvrières⁴.

et la question de l'éducation ouvrière

■ PAR GRÉGORY CHAMBAT,
enseignant en collège,
CNT 78.

1. Outre les propres écrits de Simone Weil abordant largement cette problématique, différentes contributions accessibles en ligne rendent également compte de cette réflexion (voir encadré bibliographique).

2. D'abord militante syndicaliste révolutionnaire, puis proche du mouvement anarcho-syndicaliste, très critique vis-à-vis du stalinisme mais aussi du trotskisme, Simone Weil professe progressivement un pessimisme sur la possibilité même de toute révolution sociale et se tourne vers un mysticisme chrétien, sans pour autant délaisser les questions sociales. Même si certaines références de cet article sont empruntées à cette dernière période, c'est avant tout à la militante syndicaliste que nous nous intéressons ici.

Travailleuse de l'éducation

Simone Weil enseigne la philosophie à des lycéennes et devient même un temps « institutrice »⁵. Vocation ou « refus de parvenir » ? Son milieu d'origine, sa fréquentation de l'École normale supérieure l'aurait d'avantage destinée à une carrière universitaire – ou au rôle d'épouse cultivée... Mais la soif d'enseigner et d'apprendre lui collent à la peau, tout autant que le refus des distinctions, des honneurs ou le besoin de partager le sort des plus humbles. Sa pédagogie est donc spontanément engagée et s'inspire des méthodes actives, loin du « bourrage de crâne » qu'elle dénonce dans l'École de la République. Écartant l'usage de tout manuel, dédaignant les notes et les classements, elle tente – souvent maladroitement – d'adapter les techniques de Freinet dans sa classe de lycée, à travers la pratique du texte libre, les cours en plein air et l'utilisation de l'imprimerie⁶. Comme l'auteur de *L'Éducation du travail*⁷, elle établit un parallèle entre le travail scolaire et l'activité professionnelle en rêvant « de faire de la classe un lieu de production collective⁸ » où les élèves pensent, parlent et écrivent par et pour eux-mêmes.

Apprendre : attention et désir

Quelques années plus tard, elle proposera une analyse des mécanismes d'apprentissage, insistant sur les notions d'attention et de désir. « Le plus souvent on confond avec l'attention une espèce d'effort musculaire. Si on dit à des élèves : "Maintenant vous allez faire attention", on les voit froncer les sourcils, retenir la respiration, contracter les muscles. Si après deux minutes on leur demande à quoi ils font attention, ils ne peuvent pas répondre. Ils n'ont fait attention à rien. Ils n'ont pas fait attention. Ils ont contracté leurs muscles. On dépense souvent ce genre d'effort musculaire dans les études. Comme il finit par fatiguer, on a l'impression qu'on a travaillé. C'est une illusion. La fatigue n'a aucun rapport avec le travail. » (« Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu », *Attente de Dieu*, 1942). Ces réflexions, rédigées alors que Simone Weil s'est réfugiée dans un mysticisme chrétien radical, n'en demeurent pas moins éclairantes « L'intelligence, conclue-t-elle, ne peut être menée que par le désir. Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. L'intelligence ne grandit et ne porte de fruits que dans la joie. La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs.

La pédagogue enragée

Dès sa première affectation en 1931, impliquée dans les luttes de chômeurs et dans le mouvement syndical du Puy (Haute-Loire), elle fait immédiatement l'objet de nombreuses convocations, inspections et menaces de sanctions, malgré le soutien de ses élèves et de leurs parents. Dans l'un de ces rapports, l'inspecteur, tout en saluant « un effort d'information et de réflexion personnelle » la mettra en garde contre un « enseignement très tendancieux » : « M^{lle} Weil, écrit-il, ne se rend pas du tout compte de la réserve que lui imposent ses fonctions de professeur. »

Dans et hors de l'école, Simone Weil ne ménage effectivement pas son énergie pour arracher le partage du savoir. Comme chez tant d'autres figures militantes, pratiques pédagogiques émancipatrices et engagement social ne se conçoivent pas l'un sans l'autre (« Nous ne devons jamais cesser de lutter pour l'amélioration de notre enseignement dans les cadres de la société actuelle » écrit-elle en 1933⁹). Dès ses débuts, elle est attirée par le syndicalisme, au point de se décider à une double adhésion : la Fédération unitaire de l'enseignement (oppositionnelle au sein d'une CGT-U inféodée au parti communiste) et le Sni¹⁰ – Syndicat national des instituteurs – de la CGT (réformiste et majoritaire dans cette profession). Une manière d'affirmer son combat pour l'unité syndicale¹¹, mais aussi de constater qu'aucune de ces deux organisations ne représente réellement, dans le milieu enseignant, ce syndicalisme révolutionnaire dont elle se sent si proche. L'idée qu'elle se fait du syndicat est des plus exigeantes et subversives, à l'image de la CGT d'avant 1914, dont elle espère la renaissance avec ses camarades de *La Révolution prolétarienne*. En témoigne son questionnement sur les revendications corporatistes enseignantes dans un texte resté à l'état de notes « Programme pour les syndicats de l'enseignement¹² ». Concernant les éducateurs, elle écrit : « Fonction dans la société : former les cadres. Instruire sans éclairer jusqu'au fond, car éclairer serait dangereux. Participer à ce mélange savant d'instruction et de bourrage de crâne. [...] Notre situation matérielle est accidentelle : on peut l'améliorer sans nuire à cette fonction. Dira-t-on qu'on nous paye mal, comme des valets ? Mais des valets bien payés sont encore des valets. Donc l'oppression intellectuelle et morale est pour nous l'essentiel. » En découle un programme de lutte qui écarte les questions salariales pour se consacrer à « la liberté d'opinion en dehors de notre service », et qui s'oppose au « bourrage de crâne » et à « l'autorité administrative » en défendant les indispensables « réformes pédagogiques », « les diminutions des différences entre les traitements » et « les catégories les plus exploitées ». Elle caresse alors l'idée de monter un « syndicat des agrégés » dont le programme serait la suppression de leurs privilèges et l'égalité des traitements entre tous les corps.

Travail en classe et militantisme syndical nourrissent sa réflexion sur le système éducatif et sa néces-

saire transformation, même si c'est après ses années d'enseignement, inspirée de son expérience d'ouvrière à l'usine (voir repères biographiques), qu'elle expose ses principes pédagogiques.

Quelle révolution pour l'école ?

Révolutionnaire, Simone Weil n'ignore pas l'influence et le rôle de l'éducation dans les mécanismes de l'oppression capitaliste. Ses différentes

■ « La science est un monopole, non pas à cause d'une mauvaise organisation de l'instruction publique, mais par sa nature même ; les profanes n'ont accès qu'aux résultats, non aux méthodes, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent que croire et non assimiler. »

expériences à l'usine lui font cependant comprendre que l'univers scolaire, malgré ses défauts, est loin d'atteindre le degré de violence et d'aliénation du monde du travail. « L'enfant à l'école, bon ou mauvais élève, était un être dont l'existence était reconnue, qu'on cherchait à développer, chez qui on faisait appel aux meilleurs sentiments. Du jour au lendemain, il devient un suppléant à la machine, un peu moins qu'une chose, et on ne se soucie nullement qu'il obéisse sous l'impulsion des mobiles les plus bas, pourvu qu'il obéisse. ¹³ ». Tout à la fois radicale et lucide, elle aborde donc cette question scolaire avec mesure. Ainsi, elle reconnaît que la laïcité permet, jusqu'à un certain point, une relative liberté pédagogique, mais elle condamne sans appel le mythe de l'école républicaine pour qui « il ne s'agissait pas d'émanciper les esprits mais de substituer à la religion de l'Église une religion de l'État ». Anticipant les analyses d'Ivan Illich, elle constate que le propre de toute institution – religieuse, politique ou scolaire – est avant tout d'œuvrer à sa propre perpétuation : elles « n'ont d'autres buts que d'exister, et d'exister le plus possible ». L'école reproduit également le fonctionnement capitaliste : « Les examens exercent sur la jeunesse des écoles le même pouvoir que les sous sur les ouvriers qui travaillent aux pièces. » L'institution se détourne de sa mission éducative pour se consacrer au culte de la performance et à la légitimation des inégalités : « Un système social est profondément malade quand un paysan travaille la terre avec la pensée que, s'il est paysan, c'est parce qu'il n'était pas assez intelligent pour devenir instituteur. »

Une éducation par, pour et à travers le milieu

Simone Weil considère donc que « l'instruction telle qu'elle est conçue aujourd'hui » est la seconde cause du déracinement de la classe ouvrière et paysanne, après l'argent. Depuis la Renaissance, regrette-t-elle, l'école est ainsi devenue le lieu où s'est construite « une coupure entre les gens cultivés et la masse » (« La Culture est un instrument manié ►►►

3. Dernière page de ses *Camets*, 1943.

4. C'est Simone Weil qui emploie ce terme de préférence à celui d'Université populaire dans son « Appel pour la création d'une université ouvrière », décembre 1935.

5. Plus précisément « préceptrice » auprès d'enfants dans une famille aisée, expérience dont elle se lassera au bout de quelques semaines...

6. Ses élèves lui firent abandonner cette pratique qui « leur salissait trop les doigts » !

7. *L'Éducation au travail*, Célestin Freinet, 1942-1943.

8. « Simone Weil : une pensée de l'éducation », conférence donnée à l'IUFM du Puy le 4 février 2009 sur presencephilosophiqueaupuy.overblog.com

9. « Contre la politique néfaste de la direction fédérale », *Le Travailleur de l'enseignement*, n° 5, février 1933, dans *Œuvres complètes II, Écrits historiques et politiques, L'engagement syndical (1927-juillet 1934)*, Gallimard, p. 196.

10. Elle entre dans le syndicat des instituteurs et institutrices et non dans celui des professeurs. Suivant les biographes, c'est par choix délibéré, pour d'autres c'est le fait d'une possible absence de structure du second degré au Puy.

11. « Pour moi un syndicat n'est pas un parti, et il ne devrait y avoir qu'une centrale syndicale. En fait il y en a deux. L'idéal est d'adhérer aux deux. » Brouillon de lettre « à B. », d'avril 1932.

12. « Programme pour les syndicats de l'enseignement », notes inédites, fin juin 1933, *Œuvres complètes II, Écrits historiques et politiques, L'engagement syndical (1927-juillet 1934)*, Gallimard, p. 242.

13. *L'Enracinement*, dans *Œuvres*, Quarto Gallimard, p. 1059.

13. *Ibidem*, p. 1073 et suivantes.

▷▷▷ par les professeurs pour fabriquer des professeurs lesquels, à leur tour, fabriqueront des professeurs » ironise-t-elle dans *L'Enracinement*). L'école ne transmet en réalité qu'une vulgarisation desséchée d'un savoir élaboré par une caste sclérosée : « une culture commune, une culture pour tous et pour personne ». Il s'agit au contraire de travailler une « traduction » de ces savoirs qui pourrait entrer en résonance avec la culture des élèves et s'enraciner dans son expérience et son identité. « La mauvaise tentation de l'école, c'est de sortir l'enfant de son histoire, de sa communauté, de son être incarné pour le laisser suspendu dans une sorte de culture savante, commune et vulgarisée, qui lui restera de toute façon extérieure et fera de lui un esprit évanescent. » Cette analyse de l'école, elle l'expose dans ses *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale* : « La science est un monopole, non pas à cause d'une mauvaise organisation de l'instruction publique, mais par sa nature même ; les profanes n'ont accès qu'aux résultats, non aux méthodes, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent que croire et non assimiler. » S'explique ici l'hostilité de Simone Weil – partagée alors par les instituteurs syndicalistes révolutionnaires – au concept d'École unique ou même à la possibilité pour les éléments « les plus méritants » de poursuivre leurs études. L'objectif n'est pas de « sauver » ou d'élever quelques individus mais de créer les conditions d'une émancipation collective.

L'Enracinement, texte plus tardif et plus éloigné de l'influence syndicale (certains des thèmes du syndicalisme révolutionnaire restent néanmoins présents), esquisse le projet d'une école enracinant la culture scolaire et le savoir dans une dynamique à la fois individuelle et collective, inscrite dans l'histoire et le milieu social. Ce texte réactive l'héritage socialiste en matière de pédagogie, retrouvant le chemin d'une « éducation intégrale », professionnelle et intellectuelle, prônée par la Première Internationale ou la Commune : « Il est nécessaire que l'enfant passe insensiblement de l'école à l'atelier, devienne en même temps capable de gagner sa vie et apte au travail intellectuel ; il faut que chaque ouvrier, chaque homme occupé à un travail physique puisse écrire un livre, avec sentiment et talent, sans quitter son établi. » (H. Bellenger¹⁴). Simone Weil imagine un apprentissage étendu au moins jusqu'à 18 ans et prolongé jusqu'à 25, 30 ans... Une école laissant d'abord le temps à l'enfant de « bricoler » et de fréquenter les lieux de production qui lui sont proches et familiers, avant de s'engager dans une « demi-scolarité », quelques heures d'étude, quelques heures de travail en attendant le « voyage initiatique » à la découverte des différents lieux et formes de production, ateliers et usines.¹⁵

« La Révolution elle-même »

La pensée éducative de Simone Weil ne se réduit cependant pas à l'enseignement scolaire, « Ainsi, à mes yeux, la transformation de la science, la transformation du travail, la transformation de l'organisation sociale, sont trois aspects d'un seul et même

problème¹⁶. » Avant même d'être professeure, la philosophe a questionné et mis en pratique une forme originale de pédagogie au sein de divers cercles d'études syndicaux. C'est là qu'elle espérait atteindre la dimension émancipatrice et révolutionnaire de l'éducation : « Les travailleurs doivent se préparer à prendre possession de l'héritage de la culture humaine. Cette prise de possession, c'est la Révolution elle-même¹⁷. »

Éducation sociale

Dès 1928, étudiante à l'ENS, elle participe au Groupe d'éducation sociale des cheminots animé par Lucien Cancouët¹⁸, ami du philosophe Alain. Puis, en 1932, elle rejoint l'aventure du Collège du travail fondé par des instituteurs syndicalistes révolutionnaires pour lutter contre la division du travail intellectuel et du travail manuel. « Aux yeux de Marx, écrit-elle dans le journal syndical *L'Effort*, la conquête la plus importante peut-être de la Révolution prolétarienne devait être l'abolition de ce qu'il nommait "la division dégradante du travail en travail intellectuel et travail manuel". L'abolition de cette division dégradante, l'on peut et l'on doit la préparer dès maintenant. Il faut à cet effet, tout d'abord, donner aux ouvriers le pouvoir de manier le langage, et en particulier le langage écrit. »

Elle anime des cours à la Bourse du travail de Saint-Étienne et inscrit cet engagement dans la durée, n'hésitant pas à parcourir de nombreux kilomètres pour ne pas rater ce rendez-vous hebdomadaire. Cet enseignement, héritier du mouvement des Universités populaires du début du XX^e siècle, s'en distingue par une orientation clairement syndicale et par un regard lucide sur les impasses des premières expériences : « Il importe plutôt de distinguer, parmi les tentatives de culture ouvrière, celles qui sont conduites de manière à renforcer l'emprise des intellectuels sur les ouvriers, et celles qui sont conduites de manière à dégager les ouvriers de cette emprise.¹⁹ » L'objectif est d'affirmer une culture ouvrière tournée vers l'action. L'enjeu n'est pas d'inspirer « le mépris de la culture, qualifiée à cet effet de bourgeoise », mais de libérer « les travailleurs de la domination des intellectuels.²⁰ » La révolution dans et par l'éducation, ce n'est pas le transfert d'un savoir d'une classe à une autre, mais le développement d'une culture ouvrière, c'est-à-dire la transformation profonde des conditions de production du savoir : « L'éducation véritable est une révolution, en ce qu'elle change la perception de la réalité, et, partant, la réalité elle-même.²¹ »

En 1935, fort du bilan de ces expériences, et pour faire face au péril fasciste, elle lance un appel pour la création d'universités « ouvrières ». En effet, à l'activisme et à la propagande, fondés sur la seule parole démagogique, elle oppose le véritable apprentissage, celui qui donne à voir et à ressentir, celui qui ouvre à la vérité : « Depuis qu'il y a des exploités, il y a des révoltés. Ces révoltés ont tué, se sont fait tuer ; ils n'ont ni détruit ni même le plus souvent fait adoucir l'exploitation. Il ne suffit pas de se sou-

14. « L'enseignement professionnel et intégral », Henri Bellenger, dans *Le Vengeur*, 7 mai 1871. L'article vient d'être reproduit dans *Les Actes de lecture, Revue de l'Association française pour la lecture*, n° 117, mars 2012.

15. *L'Enracinement*, dans *Œuvres*, Gallimard, p. 1073 et suivantes.

16. *La Condition ouvrière*, p. 147.

17. « En marge des comités d'études », *Œuvres complètes II, Écrits historiques et politiques, L'engagement syndical (1927-juillet 1934)*, Gallimard, p. 69.

18. Le projet du syndicat des cheminots comporte deux volets : une préparation à des concours internes et une éducation « à la culture de l'esprit et au libre examen. » *La Vie de Simone Weil*, Simone Pétrement, p. 86.

19. « En marge des comités d'études », *op. cit.*, p. 69.

20. *Ibidem*.

21. « Simone Weil : une pensée de l'éducation », conférence donnée à l'IUFM du Puy le 4 février 2009.

22. « Les modes d'exploitation », dans *L'Effort*, 30 janvier 1932, repris dans *Œuvres complètes II, Écrits historiques et politiques, L'engagement syndical (1927-juillet 1934)*, Gallimard, p. 82.

23. « Introduction à des cours à l'intention des ouvriers », 1927-1928, dans *Œuvres complètes II, Écrits historiques et politiques, L'engagement syndical (1927-juillet 1934)*, Gallimard, p. 45.

24. « Du temps », *Œuvres complètes I*, p. 136.

25. « Introduction à des cours à l'intention des ouvriers », *op. cit.*, p. 45.

26. « Sur une tentative d'éducation du prolétariat », (1929 ou 1930), *op. cit.*, p. 56-57.

lever contre un ordre social fondé sur l'oppression, il faut le changer et on ne peut le changer sans le connaître.²² » Instruite par son séjour en Allemagne, elle réalise que l'agitation ne suffit pas et que la classe ouvrière allemande, faussement éduquée politiquement, n'a su opposer une résistance organisée et efficace au nazisme.

■ « Ainsi, à mes yeux, la transformation de la science, la transformation du travail, la transformation de l'organisation sociale, sont trois aspects d'un seul et même problème. »

Enseigner et apprendre

Sur ses cours à proprement parler, on sait, d'après les témoins, qu'ils répondaient à une attente et étaient très appréciés. Là, comme dans son quotidien, Simone Weil n'échappe pas toujours aux maladroites et aux malentendus de l'intellectuelle déclassée. Mais sa sincérité lève la plupart des obstacles et des réticences.

Organisés autour de questions littéraires ou économiques, souvent consacrés à l'étude de la pensée de Marx (mais aussi sur des problématiques telles que « Le peuple doit-il nourrir les intellectuels ? » ou encore sur l'égalité d'instruction), ils s'ouvraient par un rapide exposé (dont certains nous sont parvenus) puis par une lecture de textes et une discussion qui se prolongeait souvent au bistrot. Dans ses *Cahiers*, Simone Weil en définit la méthode et l'ambition : « Une université populaire à forme socratique concernant les fondements des métiers. » Ces lignes cristallisent en quelques mots l'essentiel du projet : un échange réciproque de savoirs (« Ce que nous voulons, ce n'est pas faire une série de conférences, c'est une entreprise d'instruction mutuelle²³ »), ancré sur l'expérience concrète du milieu et du travail (« un ouvrier qui éprouve sans cesse la loi du travail peut connaître bien plus et sur lui-même et sur le monde que le mathématicien qui étudie la géométrie²⁴ ») dans une perspective générale d'émancipation par le savoir (pour combattre « la domination de ceux qui savent manier les mots sur ceux qui savent manier les choses²⁵ »).

Pour mener à bien ce projet, en évitant les errements de l'enseignement religieux, étatiste ou politique – c'est-à-dire dans la propagande – l'éducation syndicale doit viser autre chose que sa propre perpétuation. Il s'agit moins de former des militants que d'accéder à la parole véritable et à la réflexion à travers le partage et l'échange. Elle renoue explicitement avec la pensée de Fernand Pelloutier, le fondateur des Bourses du travail, qui rêvait de former « des hommes fiers et libres » « amants passionnés de la culture de soi-même. » Pour elle, « Un syndicat comme une église, doit, au cours des années, laisser comme un sillage dans le monde des hommes ; mais, à la différence des églises et des partis, ce sillage n'est pas constitué pas des militants, ni même par des syndiqués ; il est constitué par des hommes libres. Ainsi l'entreprise d'une éducation générale de la jeunesse ouvrière est, pour les organisations syndicales, un devoir pressant, dans

la mesure même où il est vrai que l'instruction libère les travailleurs.²⁶ » Et c'est seulement dans ce cadre que le pouvoir pourra changer de camp.

Ouvrière, cette éducation l'est dans la mesure où elle procède d'un (rê) enracinement dans la culture, la communauté et l'histoire de l'individu et de sa classe. Contre cette aliénation de la division manuel/intellectuel elle proclame que chacun est en mesure d'accéder au savoir. « La géométrie, comme toute pensée peut-être, est fille du travail ouvrier », affirmait-elle déjà dans son premier travail universitaire, consacré à Descartes, ce philosophe qui voyait dans un cordonnier ou son valet des mathématiciens en puissance et en acte... Conséquence, l'enseignement ouvrier ne saurait se limiter à un travail scolaire : son point de départ tout comme son horizon reste l'expérience professionnelle : « Les travailleurs savent tout, mais, hors du travail, ils ne savent pas qu'ils ont possédé toute la sagesse.²⁷ » Pour y parvenir, c'est moins l'accumulation des connaissances que leur traduction dans le monde réel que vise cette instruction : « Si un ouvrier, en une année d'efforts avides et persévérants, apprend quelques théorèmes de géométrie, il lui sera entré dans l'âme autant de vérité qu'à un étudiant qui, pendant le même temps, aura mis la même ferveur à assimiler une partie de la mathématique supérieure. »

Il ne s'agit pas d'atteindre une connaissance abstraite et desséchée mais bien d'engager l'action. Peut-être est-ce pour cela que l'abstraction, d'après Simone Weil est le secret de l'oppression. Mettre en place « une université ouvrière où chaque ouvrier aurait acquis les notions théoriques nécessaires pour ▶▶▶

27. *Sur la science*, p. 95.

28. *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*, 1934.

29. « En marge des comités d'études », *op. cit.*, p. 69.

30. *Ibidem*.

31. « Les modes d'exploitation », *op. cit.*, p. 82.

Pour aller plus loin avec Simone Weil

★ Deux ouvrages incontournables pour aborder la pensée et la vie de Simone Weil :

– *La Vie de Simone Weil*, Simone Pétrement, réédition Fayard 1997. Une excellente biographie rédigée par une proche. Texte que l'on préfère absolument à la piètre biographie de Laure Adler récemment publiée en poche qui se complaît dans le mysticisme, n'abordant qu'aux marges et de manière très caricaturale l'engagement syndical (*Simone Weil, l'insoumise*, Actes Sud, 2012, 271 p.).

– *Œuvres*, Simone Weil, Quarto Gallimard, 2000, 1288 p. Une sélection de ses plus fameux textes (*Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale, L'Enracinement*) mais aussi une sélection d'articles et de lettres.

★ Sur la question syndicale :

– *La Condition ouvrière*, Simone Weil, réédition Folio Essais, 2002, 522 p.

– *Œuvres complètes, tome II, Écrits historiques et politiques, volume 1, L'Engagement syndical (1927-juillet 1934)*, édition publiée sous la direction d'André A. Devaux et Florence de Lussy, Gallimard NRF, 1988, 418 p.

– *Œuvres complètes, tome II, Écrits historiques et politiques, volume 2, La Condition ouvrière (1934-1937)*, édition publiée sous la direction d'André A. Devaux et Florence de Lussy, Gallimard NRF, 1988, 418 p.

– *Simone Weil, l'expérience de la vie et le travail de la pensée*, Charles Jacquier, Collectif, Sulliver, 1998, 298 p.

★ Sur la question pédagogique :

– Un très bon article en ligne : « Simone Weil, une pensée de l'éducation », conférence donnée à l'IUFM du Puy le 4 février 2009, <http://presencephilosophiqueaupuy.over-blog.com/article-simone-weil-une-pensee-de-l-education-60666788.html>

– Marion Vorms, « À l'épreuve du monde : l'éducation au sens large », *Les Études philosophiques* 3/2007 (n° 82), p. 155-267.

Plusieurs numéros des *Cahiers Simone Weil* publiés par l'Association pour l'étude de la pensée de Simone Weil : le numéro 1 : « Former des êtres libres », le numéro 3 : « Simone Weil dans sa classe » et le numéro 4 : « Simone Weil pédagogue ? ».

▷▷▷ comprendre son propre métier²⁸ » c'est renverser le scandale de l'oppression où l'ouvrier est dépossédé de la pensée qui régit son action, et est réduit à l'état de machine. Cette expérience de dépossession, Simone Weil l'a vécue dans sa chaire au cours des quelques mois passés à l'usine. En 1935, après une visite de l'usine de Rozière, elle invite ainsi les ouvriers à écrire leurs impressions, moins pour être entendus du patronat que pour partager entre eux des pensées non formulées et engager une éducation syndicale « horizontale ».

Une pratique qui rappelle celle des ouvriers du XIX^e étudiée par Jacques Rancière dans *La Nuit de prolétaires*. D'ailleurs, comme lui, Simone Weil dénoncera cette prétention des intellectuels à s'ériger en maîtres, et cette dérive du mouvement socialiste, principalement marxiste, qui dépossède la classe ouvrière de sa parole au nom du savoir et de la science : « Dans l'ensemble, ces assembleurs de mots, prêtres ou intellectuels, ont toujours été du côté de la classe dominante, du côté des exploités contre les producteurs.²⁹ » Témoin privilégiée et farouche opposante de la bureaucratisation du mouvement communiste, Simone Weil se raccroche à la seule perspective cohérente : « donner aux ouvriers le pouvoir de manier le langage, et en particulier le langage écrit. Ce pouvoir d'user du langage, qui a gardé en réalité jusque dans la société actuelle le prestige qu'il possédait au temps de la magie, les travailleurs cesseront de le respecter dès qu'ils l'auront acquis.³⁰ »

Leçons de Simone Weil ?

Alors que le syndicalisme s'est inexorablement écarté des espérances et des exigences portées par Simone Weil, et que le prolétariat s'est effacé de l'horizon politique et culturel ; que retenir du parcours de la philosophe pédagogue ? On notera d'abord la richesse de ses intuitions qui la mènent sur les chemins de la pédagogie sociale ou de la conscientisation de Freire. On insistera sur la cohérence du cheminement intellectuel et de l'engagement syndical, inséparables l'un de l'autre : Simone Weil n'enseigne pas sa philosophie, elle la vit, la pratique et la partage sans concessions, jusqu'à ses extrêmes limites (le choix de la simplicité matérielle au quotidien, l'engagement à l'usine, le combat dans les milices libertaires en Espagne, etc.). Pour elle, les opprimés n'ont pas à être éduqués, ils portent en eux un savoir confisqué par la classe dominante : « La première pensée du prolétaire, c'est la conscience de l'exploitation dont il est victime et la révolte devant cette exploitation³¹. » Pour l'intellectuel, le savant, le militant, les mots n'auront jamais le même sens que pour l'ouvrier, puisqu'ils ne partagent pas la même réalité. Son approche de la science et du savoir préfigurent les analyses d'un Rancière, d'un Goody ou d'un Lahire sur l'ambivalence de la culture écrite, tout à la fois oppressive et libératrice. L'éducation alors consiste non pas à importer un savoir extérieur à l'individu ou au collectif, mais à amorcer les conditions d'émergence d'une parole propre afin de formuler l'exploitation et l'oppression pour apprendre à les renverser. « L'instruction est comme la liberté, écrivait déjà Philippe Jacotot, elle ne se donne pas, elle se prend. » ■

Simone Weil en quelques dates

- 1909 ● Naissance à Paris, dans une famille aisée et cultivée.
- 1927 ● Première expérience d'éducation ouvrière au sein du Groupe d'Éducation sociale.
- 1931 ● Rencontre avec l'équipe de *La Révolution prolétarienne*, revue syndicaliste révolutionnaire. Nommée comme professeur au Puy, elle fréquente les milieux syndicaux et des instituteurs révolutionnaires. Elle anime des cours au Collège du travail de Saint-Étienne et défile avec les chômeurs, ce qui lui vaudra une menace de déplacement d'office.
- 1932 ● Nouvelle affectation au lycée d'Auxerre : elle introduit les techniques Freinet dans sa classe. Elle rédige de nombreux articles pour *La Révolution prolétarienne*, *Libres propos* et *L'École émancipée* (l'organe de la Fédération unitaire de l'enseignement CGT-U), en particulier « La situation en Allemagne », longue analyse de la montée du nazisme, suite à son voyage dans ce pays. Elle adhère à la fédération de l'enseignement de la CGT-U.
- 1933 ● Dénonciation publique des commémorations autour de l'école publique. Rencontre avec Trotski dont elle ne partage pas les analyses sur l'État soviétique.
- 1934 ● Publication de ses *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*. Elle demande une mise en disponibilité et, en décembre, se fait engager comme ouvrière à l'usine d'Alsthom. Elle est mise à pied au bout d'un mois.
- 1935 ● Nouvelles expériences dans différentes usines (dont Renault) puis, en octobre, réintégration dans l'Éducation nationale.
- 1936 ● Elle s'introduit dans les usines occupées suite à la victoire du Front populaire et rédige l'article « La vie et la grève des ouvriers métallo » (*La Révolution prolétarienne*, 10 juin 1936). En août, elle se rend en Espagne et rejoint la colonne Duruti. Elle se blesse et est rapatriée en France où elle participe à la solidarité avec les combattants espagnols, tout en condamnant l'intervention des États dans le conflit.
- 1937 ● Dénonciation du colonialisme, rédaction de différents articles dans la presse syndicale.
- 1938 ● Congé maladie, première expérience mystique en décembre.
- 1940 - 1941 ● Séjour à Marseille et intense activité d'écriture accompagnée d'une participation à un réseau de résistance qui diffuse les *Cahiers de Témoignage Chrétien*.
- 1942 ● Elle rejoint Londres ; elle est chargée de rédiger une synthèse de réformes à appliquer après la Libération.
- 1943 ● Décès le 24 août au sanatorium d'Ashford.
- 1949 ● Publication de *L'Enracinement* chez Gallimard, dans la collection « Espoir » fondée et dirigée par Albert Camus, grand admirateur de Simone Weil, qui publiera plusieurs de ses œuvres.

À vos ordres ?

La relation d'autorité dans l'armée française de la Grande Guerre

Ce livre est d'abord un livre d'histoire. Il situe dans le temps une question, celle de l'autorité militaire durant la Première Guerre mondiale, et l'évolution de la relation entre le commandement (même subalterne) et la troupe au cours du conflit. On apprend et on est surpris – notamment par le constat que plus l'adhésion est forte, plus la répression est dure, apportant ainsi un élément nouveau au débat des historiens pour savoir si c'est l'adhésion ou la contrainte qui explique la participation massive, aberrante à nos yeux, des soldats à quatre années de guerre physiquement (tranchées) et psychologiquement éprouvante. L'histoire, en donnant le paramètre du temps, permet de cerner de plus près la question ; de même, en examinant les moments de refus individuels ou collectifs, elle nous permet d'éclairer la structure par ses défauts, la continuité par ses accidents.

Question de fond, éclairage historique qui nous fait « voir le film » plutôt que de nous laisser muets devant l'image fixe d'une réalité déconcertante : le pari d'Emmanuel Saint-Fuscien est largement gagné. S'appuyant sur le dépouillement d'une masse considérable d'archives (les conseils de guerre de toute une division d'infanterie), l'auteur nous mène dans un parcours sans longueurs où l'exemple vient à l'appui de la réflexion.

Car l'histoire est ici un instrument de mise à jour au service d'une interrogation plus générale, tant est grand le mystère de l'obéissance. C'est que l'auteur ne se contente pas d'en examiner un fragment daté, il a aussi le souci plus général de débusquer les secrets de l'autorité : importance des valeurs, de la relation (personnelle ou impersonnelle, individuelle ou collective), des styles de commandement. On songe inévitablement à l'école, pas seulement parce qu'elle a formé ces soldats obéissants, mais aussi parce que ses modes d'autorité sont peu analysés, dans leurs fondements comme leur évolution. Et ce livre d'histoire nous entraîne vers un questionnement pédagogique et politique qu'il faudra bien avoir (dans ces colonnes ?) et essayer de mener avec la même rigueur que celle qui préside, de bout en bout, à cet ouvrage.

Voir également sur notre site <http://www.cnt-f.org/nautrecole/?La-subordination-dans-l-armee-et-a>

Emmanuel Saint-Fuscien, *À vos ordres ? La relation d'autorité dans l'armée française de la Grande Guerre*, éditions EHESS, 2011, 23 €.



Liliane est au lycée, est-il indispensable d'être cultivé ?

Après avoir exposé tout ce que la notion de culture générale, très chère à la France, contient de suspect, l'auteur, philosophe de l'éducation déjà présent dans les colonnes de *N'Autre école* (cf n° 24, article en ligne sur le site www.cnt-f.org/nautrecole) décrit ce que doit être une culture et les bonnes raisons de la transmettre. Parmi ces raisons, la participation à « la conversation démocratique ». L'auteur fait le pari que la culture nous rend meilleurs contre le constat que les pires atrocités ont été commises par des personnes cultivées.

Souhaitons que le lecteur ne se contentera pas de cette sorte de dissertation qui donne envie de retourner bien vite à la lecture autrement féconde et excitante de Hannah Arendt, Castoriadis ou Pasolini.

NB : la lecture est quelquefois un peu déroutée par le français canadien. Et il n'est rien dit du tout ce qui se passe de culturel, de non barbare, hors langage.

Liliane est au lycée - Est-il indispensable d'être cultivé ?, Normand Baillargeon, Flammarion, septembre 2011, 116 p., 8 €.

Femmes pédagogues

Depuis longtemps déjà, Jean Houssaye a mis à disposition du plus grand nombre le patrimoine mondial de la pédagogie dans une série d'ouvrages consacrés aux pédagogues d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (*Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance* ou encore *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*).

Frappé par l'effacement systématique des figures féminines dans ces histoires de la pédagogie (à l'exception notable de Maria Montessori) – paradoxe, quand les préjugés voient dans l'éducation une affaire « de femme » –, il a invité des chercheurs et chercheuses du monde entier à présenter, à travers des biographies, des morceaux choisis et des mises en perspectives, ces femmes qui ont réfléchi, mis en pratique et fait avancer l'éducation. Le résultat tient en deux gros volumes, à la lecture instructive.

Deux introductions, une pour chaque volume, s'efforcent de poser, suivant deux perspectives parallèles, la question de la pertinence d'une telle démarche. Comment définir une « femme pédagogue » ? Est-ce simplement « un pédagogue au féminin » ? Existe-t-il une « pédagogie féminine » ?

Un travail encore loin d'être exhaustif : nos deux dernières chroniques pédagogiques présentent en effet deux femmes (Hélène Radlinska et Simone Weil) qui ne figurent pas de cet ouvrage.

Femmes pédagogues, tome I, De l'Antiquité au XIX^e siècle, Jean Houssaye, Fabert, 2008, 617 p., 32,45 €.

Femmes pédagogues, tome II, Du XX^e au XXI^e siècle, Jean Houssaye, Fabert, 2009, 783 p., 35,50 €.

N'Autre école, maintenant c'est aussi des livres !

La collection « N'Autre école », dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat sur une éducation émancipatrice.

À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour ceux qui veulent changer l'école et la société.



DÉJÀ PARU :

– *Apprendre à désobéir, petite histoire de l'école qui résiste*, L. Biberfeld et G. Chambat, 240 p., 10 € (commande sur le site).

À PARAÎTRE (ÉTÉ 2012) :

– *Lire les sans-papiers, littérature jeunesse et engagement*, C. Hugon.

Pour tout contact (commandes, envoi de manuscrits, etc.) : nautrecole@cnt-f.org

Éditions CNT RP
www.editions-cnt.org

■ Le numéro 33 de la revue *N'Autre école* est déjà en préparation. Il abordera le thème de la **pédagogie sociale**.

On sent bien aujourd'hui que la « pédagogie » n'a plus vraiment cours à l'école. Elle y est remplacée par des techniques, des protocoles, des méthodes et des programmes.

Réfléchir à une pédagogie qui répondrait à tous ces problèmes éducatifs revient à réfléchir aux luttes sociales et syndicales à même de porter le projet d'une pédagogie sociale, plus large que l'école et propre à proposer à l'enfant un accompagnement global dans toutes les dimensions de son existence.

Alors, cette pédagogie sociale, à nous de la réfléchir, de la pratiquer, de la faire connaître et de lutter pour la défendre.

Merci de contribuer à faire vivre ce numéro, le rendre le plus complet possible et à ce qu'il traduise au mieux le vécu de chacun et chacune.

Le comité de rédaction de *N'Autre école* (nautrecole@cnt-f.org).

À l'école des familles populaires



Dans la ligne des travaux d'ATD-Quart Monde sur le sujet (d'ailleurs ATD Belgique a participé à l'ouvrage), un relevé du ressenti et des attentes des familles populaires devant cet autre monde qu'est l'école.

Importance des conditions de vie, souvent peu prises en compte, impossibilité du suivi scolaire avec toutes les conséquences possibles, différences entre le scolaire et le familial à assumer à condition d'avoir la volonté de les dire. Il faut

que les enseignants sortent du modèle du « bon parent », et que les familles acceptent aussi la « différence-école » pour que leurs enfants l'admettent à leur tour. Le « comment faire » (justement : comment passer d'une culture à l'autre, comment faire comprendre qu'apprendre ce n'est pas « bien se tenir » ou seulement « savoir ses leçons ») n'est pas examiné dans ce bref ouvrage. Mais sa taille et sa lisibilité peuvent en faire un outil de démarrage de discussion, à commander donc et à laisser traîner en salle des maîtres/des profs. ■

À l'école des familles populaires, Cgé (Changements pour l'égalité - Belgique), coordonné par A. Bonnefond et D. Mouraux, éd. Couleurs vives (l'école au quotidien), 2011, 106 p., 12,17 €.

Quel devenir pour l'égalité scolaire ?



La lecture de la quatrième de couverture – ce recours des chroniqueurs paresseux – se justifie dans le cas de cet ouvrage. Présenté comme une étude transversale des politiques d'éducation prioritaire en Europe, c'est un pensum de 400 pages où les auteurs avouent qu'il y a peu d'informations sur le sujet – et notam-

ment sur les contenus enseignés et la façon dont ils le sont, et « tartinent » à qui mieux mieux. On veut bien que les sources d'information officielles soient maigres, mais la tâche des sociologues n'est-elle pas d'enquêter ? Visiblement les auteurs ne sont pas allés dans les classes, n'ont pas discuté avec les acteurs, et notamment pas les enseignants, et ne se sont posés qu'en des termes très généraux la question de l'articulation des politiques d'éducation prioritaires avec d'autres politiques sociales (par exemple la politique de la ville en France n'a droit qu'à quelques lignes p. 361-362) ou même avec les autres instances éducatives à l'intérieur comme à l'extérieur du strict champ scolaire (enseignement spécialisé du type Rased). Il n'y a pas non plus trace de propositions ni de perspectives.

La vie de radeau

Ayant eu l'occasion de croiser ce radeau, admirant énormément un engagement vital, authentique comme celui de Jacques LIN – vital pour lui mais aussi pour tous ceux qui ont bénéficié de près ou de loin de cette tentative – je me contente de rapporter ci après la présentation : « Ce livre se lit comme un roman, mais il ne s'agit pas d'une fiction. Ce récit autobiographique retrace l'aventure extraordinaire d'un groupe formé dans les Cévennes, autour de Fernand Deligny qui accueillit, avec les moyens du bord, des autistes. La Vie de radeau raconte le parcours exemplaire d'êtres humains, qui, contre vents et marées, tentèrent de créer un espace où il existe une vie meilleure pour tous. Cette expérience, toujours en cours, reste une

exception dans la société actuelle qui ne tolère pas la différence. » Pour compléter : Les rapports intransigeants de ces aventuriers avec les institutions peuvent éclairer nos compromis quotidiens et nous aider à ne pas renoncer à ce qui nous fait vraiment vivre et nous tient debout. Et pour finir, les relations avec les autistes muets ou parlants doivent nous inciter à chercher aussi l'humain, le social en dehors du langage, à soupçonner toujours le rôle et le statut du langage. Musiciens, poètes, écolos, éducateurs, visitez le catalogue des éditions Le Mot et le Reste.

Il était bon de sortir pour une fois le débat éducatif de son carcan national mais ce livre apparaît, comme son objet, embourbé. ■

Les Politiques d'éducation prioritaires en Europe, tome II Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Sous la direction de Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex, ENS éditions, 2011, 28 €.

La vie de radeau : Le réseau Deligny au quotidien, Jacques Lin, Le Mot et le reste, 2007, 15 €.

Le Mot et Le Reste, 35 traverse de Carthage, 13008 Marseille, ed.mr@wanadoo.fr

Le Mot et Le Reste, 35 traverse de Carthage, 13008 Marseille, ed.mr@wanadoo.fr

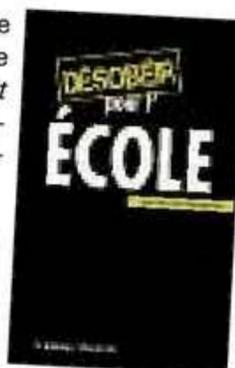
Le Mot et Le Reste, 35 traverse de Carthage, 13008 Marseille, ed.mr@wanadoo.fr

Le Mot et Le Reste, 35 traverse de Carthage, 13008 Marseille, ed.mr@wanadoo.fr

Le Mot et Le Reste, 35 traverse de Carthage, 13008 Marseille, ed.mr@wanadoo.fr

Désobéir pour l'école

La collection « Désobéir » de Xavier Renou s'est enrichie de deux titres : *Désobéir, le petit manuel* et un ouvrage consacré à la question scolaire *Désobéir pour l'école*.



Reprenant le fil rouge de la collection (enjeux actuels du thème, rapide mise en perspective historique, petites techniques éprouvées de désobéissance) ce dernier propose une vision générale sur la question. Une lecture facile et utile, à compléter par la *Petite histoire de l'école qui résiste* qui inaugure notre collection N'Autre école. À noter que les deux ouvrages ont une racine commune, le travail de Laurence Biberfeld, et que les lecteurs y retrouveront quelques passages identiques ; tout en ayant un point de vue complémentaire sur un thème loin d'être épuisé !

Désobéir, le petit manuel, Xavier Renou, le passager clandestin, 2012, 184 p., 9 €.

Désobéir pour l'école, le passager clandestin, 2012, 64p., 5 €.

La fabrication des élites

On sait que si les classes populaires sont analysées, disséquées, auscultées, les milieux les plus riches se tiennent à l'écart des enquêtes sociologiques de terrain. C'est un peu le cas également pour l'analyse de « l'élite scolaire », beaucoup moins étudiée que l'échec scolaire. D'où l'intérêt de cet ouvrage qui pose la question du rôle du langage dans la fabrication des élites à partir d'une enquête ethnographique menée en Belgique francophone dans un établissement scolaire prestigieux. Cela rend la lecture de cet ouvrage d'autant plus précieuse. Univers hiérarchisé, compétition exacerbée, rites de consécration, distinction, etc. autant de clés pour aborder autrement les inégalités sociales et leur reproduction à l'école.

La Fabrication des élites, langage et socialisation scolaire, Jean-Louis Siroux, L'Harmattan « Academia », 2011, 251 p., 23,27 €.

Une autre école

« Apprendre à se connaître doit être la priorité de l'humanité et donc de l'éducation. » C'est en tout cas la thèse développée dans ce livre de Benoît Choquart qui s'inspire de son expérience d'enseignant et de parent d'élève pour porter un regard lucide sur les tares de l'école et proposer un projet collectif porteur d'une autre école. La démonstration s'appuie sur une réfutation point par point de la fameuse *Lettre aux éducateurs* de N. Sarkozy (2007). « On n'apprend pas aux autres ce que l'on sait mais avant tout ce que l'on est », cette citation de Dürckheim reprise par l'auteur soulève effectivement bien des interrogations sur le fonctionnement actuel de notre système éducatif.

« Une autre École ~ 1+1+1 +... = 1 », Benoît Choquart, Auto édition Quoi de neuf, 229 p., 19 € (existe aussi en édition numérique).

Culture ouvrière vs culture scolaire

On n'abolit pas une société de classes à coup d'examens et de diplômes... c'est le genre de réflexion étayée par une minutieuse et passionnante enquête sociologique que l'on découvre sous la plume de Paul Willis dans *L'École des ouvriers* (1977).

Dix ans après les fameuses analyses de Bourdieu et Passeron, le sociologue et ethnographe anglais de la mouvance des *cultural Studies*, a voulu aller plus loin que ses inspirateurs et comprendre comment « les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers » (sous-titre de l'ouvrage). Les mécanismes d'intériorisation des règles sociales sont en effet dédoublés par un processus de construction-appropriation d'une identité ouvrière revendiquée principalement à travers le développement d'une culture anti-école : « La résistance au travail intellectuel devient une résistance à l'autorité telle qu'elle leur a été enseignée à l'école. » Pour mettre à jour ce processus, l'originalité de Willis est d'avoir relié et étudié parallèlement non seulement l'univers scolaire fréquenté par ces jeunes ados mais aussi leur quartier et la transition avec le monde de l'atelier qui les attend et les attire. Ainsi replacée dans son contexte social, l'école n'est plus le sanctuaire fantasmé par certains. Cette évidence, une fois démontrée, éclaire aussi l'impasse de nombres d'analyses boiteuses sur le système éducatif et ses enjeux sociaux.

On assiste donc à un décryptage des ressorts d'une éducation culturelle ouvrière, une culture définie comme « les modes de vie mis en œuvre par et pour la classe ouvrière », qui éclaire « ce que peut-être la lutte des classes sur le plan des idées ». Sans angélisme pour autant : les réflexes collectifs et antihiérarchiques se mêlent au sexisme le plus abject et au racisme affirmé et assumé.

La culture anti-école est un moyen pour ces jeunes garçons de se réapproprier leur temps et leur espace, et ce qui pourrait apparaître pour l'observateur extérieur comme un enfermement et une soumission à l'ordre établi et aux déterminismes sociaux et vécu ironiquement comme une insoumission et une libération. L'entretien publié en postface, dans lequel Willis revient sur son ouvrage presque quarante ans plus tard, rappelle qu'« il est important de prendre en compte que cette école publique qui fournit une éducation pour tous grâce à une longue histoire de luttes syndicales et sociales, que cette école, qui a un coût important d'ailleurs pour les travailleurs à travers les impôts, bref, que cette même école surprend toujours et déçoit toujours une partie de la jeunesse qu'elle accueille ».

De bout en bout l'ouvrage est traversé par la tension entre la logique individuelle – qui est celle de l'école et des classes moyennes ou supérieures – et les logiques collectives de solidarité – celles de l'atelier des pères ou de la bande des ados.

Loin de s'en tenir au constat, Paul Willis avance donc des pistes : sociales – à travers les luttes collectives pour l'école, pour arracher des moyens pour une « autre » école – mais aussi et surtout pédagogiques permettant de renverser la dimension individuelle du système au profit d'une approche collective et solidaire du savoir (inspirée du monde de l'atelier), d'un accès à la maîtrise du symbolique et de l'expression structurée, mais aussi à une plus grande sensibilité des enseignants à cette culture ouvrière. Bref, un programme de pédagogie sociale !

(PS : cette recension s'appuie pour une large part sur l'excellent article de Najate Zougari « Les "Hamertowns boys" de Paul Willis, de la culture (anti-)scolaire à la culture d'atelier » publié dans le n° 5 de la *Revue des livres* (mai-juin 202).

L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers, Paul Willis, trad. B. Hoepffner, Agone, 2011, 456 p., 25 €.



Les élèves ?

Cet ouvrage regroupe une série d'articles publiés par la Deep (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), déjà parus en 2010 et republiés dans une collection tout aussi officielle que la première mais à plus large diffusion. Ces articles traitent de sujets intéressants en eux-mêmes (la maîtrise de la langue, les résultats en maths au primaire, le travail à la maison, les cours particuliers, les non-diplômés, la carte scolaire, l'écrit et l'oral), mais l'ensemble est très décevant : langue de bois et ignorance totale des aperçus sociaux de la question quand il s'agit des devoirs-maison au collège, banalités ou raffinements statistiques dont on ne perçoit pas l'utilité quand le social est examiné (soyons équitables : l'insistance sur le rôle des mères n'est pas sans intérêt), information zéro quelquefois (quand il s'agit des maths). Pas une info qui donnerait à penser, pas une idée : un document-témoin de l'ère Sarkozy dans le domaine de la socio officielle de l'éducation.

Les Élèves, connaissances, compétences et parcours, Michel Quéré (dir.), La Documentation française, 2011, 14,50 €



Culture numérique

Les documentalistes et les éducateurs soucieux de « prendre soin » de la jeunesse pour la sortir de l'état de « minorité » seront intéressés par cet ouvrage dans lequel l'auteur utilise les concepts et les termes de Simondon et de Stiegler, comme il le fait par ailleurs généreusement dans son blog <http://www.guidedesegares.info/>. Contraints de nous adapter à la civilisation numérique, nous nous contentons de faire usage des technologies sans parvenir à penser les implications des usages. Emportés, sinon noyés, dans les flux, en veille permanente, il est difficile pour tous de se faire à cette culture ; même le spécialiste a du mal à construire une présentation cohérente, une initiation satisfaisante. L'approche élémentaire de Le Deuff aurait gagné en qualité si le travail éditorial avait été plus rigoureux, de la conception du plan à la relecture.

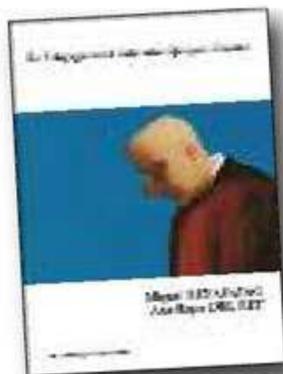
La Formation aux cultures numériques, Une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique, Le Deuff Olivier, FYP Éditions, 2011, 160 p., 19,50 €.

L'escroquerie de la crise

Un ouvrage sur la crise financière qui décortique le système et dévoile ses mystifications. Pour l'auteur l'état actuel de l'économie n'est pas dû à un accident de parcours mais représente une nouvelle étape de la guerre déclarée par la haute bourgeoisie au reste du monde. Cette étape a pour but de parfaire leur domination en usurpant tous les pouvoirs. Lukas Stella cherche à partager ses analyses et sa compréhension du système afin de lutter contre celui-ci. Le livre est divisé en plusieurs chapitres qui ne représentent pas vraiment une progression linéaire mais plutôt un tour d'horizon des différents subterfuges financiers et économiques. Les derniers chapitres et la conclusion proposent des pistes pour contribuer à la construction d'une riposte dans le domaine de la pensée. L'ensemble est intéressant et enrichissant, mais l'écrivain donne l'impression de surévaluer l'importance de la théorie, ce qui rend la conclusion un peu incantatoire.

L'invention de la crise, Escroquerie sur un futur en perdition, Lukas Stella, collection Questions contemporaines, éditions L'Hamattan, 2012, 113 p., 12,50 €.

De l'engagement dans une période obscure



Une lecture logique à la suite de notre numéro sur l'engagement ! On appréciera l'attaque argumentée contre le militantisme « à l'ancienne », ramenant tout au général bon gré mal gré et rêvant des lendemains qui chantent, donnant à

qui veut l'entendre (de moins en moins nombreux) l'explication du monde ; on sera certainement d'accord (sans doute pas tous nos lecteurs !) avec la reconnaissance d'un militantisme de l'ici et maintenant, limité,

local, temporaire souvent débarrassé enfin de tout messianisme ou -isme en général. On ne refusera pas cette énième révision de spinozisme adapté à notre temps dont Benassayag se fait le chantre dans chacun de ses ouvrages. Mais, malgré sa brièveté, l'ouvrage traîne en longueur : tout est dit dans le premier chapitre, et ensuite décliné dans le reste de l'ouvrage – quelques remarques supplémentaires, il est vrai, notamment sur les raisons du non-engagement (p. 116-117) et l'importance de la prise en compte de l'irrationnel (p. 131). *De l'engagement dans une période obscure*, Miguel Benassayag, Angélique Del Rey, Le passager clandestin, 14 €.

Énigmes, complots et enquêtes



À l'origine de ce livre, « l'Affaire Tarnac », dont l'un des protagonistes fut l'élève de Boltanski... Partant de cette actualité brûlante, l'auteur propose une passionnante « enquête sur des enquêtes », et se demande pourquoi, au tournant des XIX^e et XX^e siècles, on assiste tout à la fois au développement du roman policier, dont le cœur est l'enquête, et à celui du roman d'espionnage, qui a pour sujet le complot ; mais aussi à l'invention, par la psychiatrie, de la paranoïa ou encore à la naissance de la sociologie et de ses méthodes d'enquête.

L'hypothèse retenue serait celle du développement des États-nation, et de leur prétention à tout contrôler et tout savoir alors même que l'essor du capitalisme transcende les frontières nationales.

Le/les pouvoir(s), la/les réalités sociales, focalisent tous les soupçons : où se trouve réellement le pouvoir et qui le détient en définitive : les gouvernements ? ou d'autres instances plus obscures, banquiers, anarchistes, sociétés secrètes, classe dominante, etc. ? En convoquant Sherlock Holmes et l'inspecteur Maigret, Luc Boltanski (*Le Nouvel esprit du capitalisme*) nous transporte dans un univers aux frontières du réel. Magistral ! ■

Énigmes et complots. Une enquête à propos d'enquêtes, Luc Boltanski, Gallimard NRF, 2012, 461 p., 23,90 €.

La leçon des donneurs de leçons...



La pensée comme le parcours de Jacques Rancière nourrissent nos réflexions et nos luttes (voir l'entretien qu'il avait accordé à la revue dans le n° 19 et l'article « Jacques Rancière : l'école ou la démocratie ? », n° 26). Les éditions

La Fabrique remet-

tent aujourd'hui à notre disposition un texte qui date d'une quarantaine d'années. Rancière y prend ses distances avec Althusser, l'archétype de l'intellectuel marxiste, mais, plus généralement, fait un sort à tous ceux qui prétendent parler de l'exploitation et qui finalement ne font que conforter le monde tel qu'il est... et tel qu'il leur convient. Comment passe-t-on de la subversion à la défense

de l'ordre établi ? Pour Rancière, ce retournement repose sur un présupposé simple : si les dominés sont dominés, c'est qu'ils ignorent les lois de la domination. Ce serait alors aux « savants » et aux intellectuels d'éduquer les masses et de parler en leur propre nom.

Face à cette résignation, Rancière part du présupposé inverse, celui de l'égalité des intelligences qui fonde seule la puissance de la pensée et la dynamique de l'émancipation. Au-delà donc de la leçon « donnée » à Althusser et à ses collègues, Rancière empruntait alors une autre voie révolutionnaire, en rupture avec le socialisme autoritaire dit scientifique, une voie qui le mènera à questionner l'éducation (*Le Maître ignorant*) et la posture intellectuelle (*Le philosophe et ses pauvres*) ■

La Leçon d'Althusser, Jacques Rancière, La Fabrique, 2012, 270 p., 14 €.

En ligne...

Luttons sociales en Inde

Pour ceux qui ne se refusent pas à l'anglais, un site passionnant sur les luttons sociales en Inde : Gurgaon dans la région industrielle de Delhi est présentée comme la « shining India », le symbole du succès capitaliste. Au premier regard, les tours de bureau et les centres commerciaux reflètent cette chimère mais dans les rues cachées des zones industrielles il y a des milliers de travailleurs qui produisent autos et scooters pour la middle class. Des milliers de diplômés prolétarisés perdent temps, énergie et espoirs universitaires dans les nuits des call centers, vendant des prêts à des prolos américains ou du pré-payé en électricité à des pauvres au Royaume-Uni. Juste à côté, des milliers de migrants de la campagne s'acharnent sur leurs machines à coudre, faisant la course avec leurs frères et sœurs du Bangla Desh, de Chine ou du Vietnam.

(extrait de la présentation). <http://gurgaonworkersnews.wordpress.com/>

Pédagogie Freinet

On nous signale un site beau, clair et instructif : <http://marine.baro.free.fr/> « Illustration concrète d'une alternative éducative à l'école : le choix de la pédagogie Freinet ».

Cuba

Daniel Pinós et Karel Negrete sont des militants de la cause libertaire à Cuba, depuis plusieurs années, ils donnent à connaître le nouveau panorama social et culturel, alternatif, contestataire, qui se dessine dans l'île. Des groupes informels composés majoritairement d'activistes sociaux, de jeunes artistes et de jeunes universitaires, se regroupent et se retrouvent autour de discussions, de lectures, de manifestations à caractère culturel, de happenings, indépendamment des structures officielles.

Ce livre leur donne la parole afin de faire connaître leurs points de vue et leur combat pour une Cuba socialiste libertaire.

Cuba : Révolution dans la Révolution. Expériences libératrices et créatrices, Miguel Chueca, Karel Negrete et Daniel Pinós, CNT-RP, 2012, 323 p., 18 €.

Notre-Dame

Cet ouvrage revient sur la lutte contre la construction de l'aéroport de Notre-Dame-des-Landes, près de Nantes, initiée il y a 40 ans. Il permet de mieux saisir les enjeux de cette lutte où se croisent l'écologie, le droit au logement et à la terre, l'anticapitalisme, et la lutte des classes. S'appuyant sur une documentation rigoureuse et abondante, il démonte efficacement les arguments des pro-aéroport. Enfin, l'iconographie abondante séduira certainement les lecteurs du *Combat Syndicaliste* !

C'est quoi c'tarmac ? Collectif Sudav, No Pasaran, 2011, 168 p.

Rencontres « CGé » !

Une envie de vous former et d'échanger vos expériences de travail ? Un besoin de vous ressourcer avant la rentrée ? La volonté de contribuer à plus d'égalité à l'École ?

Les RPÉ (Rencontres pédagogiques d'été de la CGé – mouvement sociopédagogique qui publie la revue *Traces de changements*, voir *N'Autre école* n° 31) proposent 10 ateliers de 6 ou 4 jours pour interroger les conceptions et travailler les pratiques en vue de mieux faire apprendre tous les élèves.

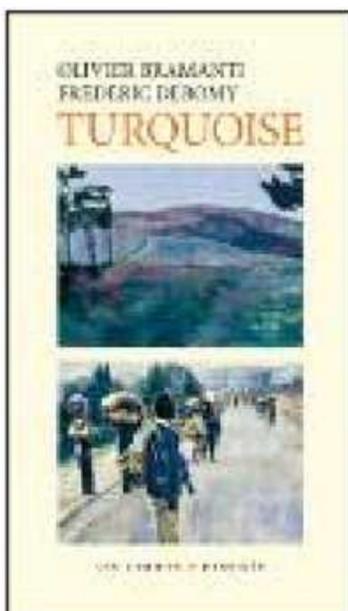
Programme sur simple demande : info@changement-egalite.be

Ce n'est qu'un début 30 ans du Lap !

Le pari de lutter contre la fatalité aura-t-il été gagné ? À l'heure où la « crise » amène à tout accepter, puisqu'on ne peut faire autrement, le Lycée autogéré de Paris revendique la volonté d'accueillir dans un lycée public des élèves en rupture avec l'école tout en proposant une gestion coopérative depuis 30 ans... Ce livre témoigne de nombreux aspects de cette aventure éducative, de ces pratiques qui proposent une alternative reposant sur la coopération, l'autogestion, la solidarité et le respect de chacun.

Le Livre des 30 ans du Lap, éditions Repas, parution prévue en juin 2012.

BD engagées ▼



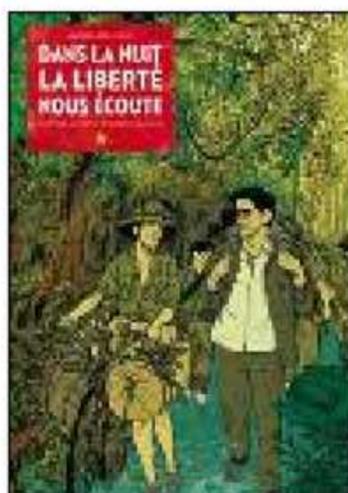
Turquoise

Entre BD et album (dans l'esprit de la collection « Les Cahiers dessinés »), *Turquoise*, nom de baptême de la honteuse opération militaire française de 1994, revient sur le déroulement du plus important génocide commis depuis la Seconde Guerre mondiale, celui du Rwanda.

À travers le regard d'une petite fille rescapée du massacre de sa famille par les milices hutus, le lecteur suit la lente descente aux enfers d'une population, les sordides manipulations du pouvoir avec la complicité du gouvernement français. À l'horreur du massacre s'ajoute en effet la stratégie cynique de présenter les victimes comme les seuls responsables de ce drame, avec la complaisance de l'armée et de la diplomatie française.

Le texte, signé Frédéric Debomy, avance pas à pas dans la mise à nu de l'horreur et dans le décodage du mécanisme génocidaire. Les illustrations d'Olivier Bramanti, retravaillant des images vidéos diffusées à l'époque en France, interrogent elles aussi la réécriture de l'histoire: « L'idée de base, c'est de montrer le décalage entre la représentation des événements du Rwanda par la télévision française en 1994 et la réalité du génocide des Tutsis. » déclarait-il sur RFI. Le récit s'achève sur un petit dossier qui résume les enjeux et les zones d'ombre de ce conflit.

Turquoise, Olivier Bramanti (dessins et couleurs) et Frédéric Debomy (texte), Buchet & Chastel (Les Cahiers Dessinés), 96 p., 2012, 23,35 €.



Dans la nuit...

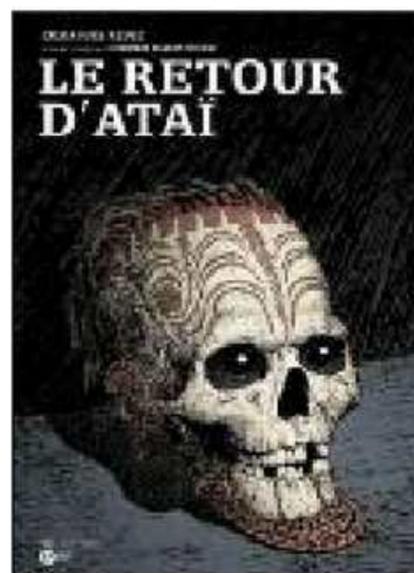
Cette BD relate l'histoire authentique d'Albert Clavier, mort en 2011. Jeune communiste de 19 ans, il s'engage en 1946 dans l'armée française pour voir du pays et sortir de la misère: il se retrouve à faire la guerre en Indo. On suit son parcours de jeune engagé, ses tentatives, en France, de fuir l'armée... Puis, au Viet-Nam, c'est la vie dans les cantonnements où il est un des rares soldats à rencontrer des Vietnamiens et à nouer des amitiés malgré les interdictions et les dangers. Plus tard, en poste près de la frontière chinoise, il nouera une solide amitié avec un instituteur vietminh, puis passera au Vietnam du Nord en 1949 après

un voyage éprouvant: dans la forêt, il partage les terribles conditions de vie des paysans et des miliciens vietnamiens. Au service du régime, il accomplit des missions de propagande puis devient journaliste officiel. Resté sincèrement communiste, il est peu à peu saisi par le doute sur les dérives « maoïstes » et bureaucratiques. Il finit par quitter le pays pour la Hongrie en 64 et rentrera en France en 68.

Maximilien Le Roy nous donne ici un récit réaliste, intimiste et parfois poétique. Il saisit sans pathos mais avec subtilité et fluidité le quotidien militaire, les rencontres, la maladie, la guerre, avec le parti pris d'un dessin au trait dans une seule tonalité de vert: ce choix du monochrome allié au noir et blanc confère au récit une cohérence graphique très forte.

Un dossier d'Alain Ruscio sur « les soldats blancs d'Hô Chi Minh » complète le récit. L'historien communiste y donne également une analyse du régime vietnamien, une analyse critique du colonialisme... et de l'anti-colonialisme.

Dans la nuit, la liberté nous écoute [d'après le récit d'Albert Clavier], Maximilien Le Roy (scénario et dessin), Le Lombard, 2011, 200 p., 24,95 €.



Kanak

Dans cette adaptation réussie du roman du même nom (*Le Retour d'Ataï*, Didier Daeninckx, réédition Folio Gallimard), nous retrouvons Gocéné, le personnage de *Cannibale* (également adapté en BD chez le même éditeur), trois quarts de siècle après la honteuse exposition coloniale de 1931. Inspiré des échanges de Didier Daeninckx avec les Kanak*, cet épisode est construit autour d'une double temporalité: la révolte menée par Ataï, en 1878 (du temps où Louise Michel et de nombreux communards étaient déportés en Nouvelle Calédonie) et l'actuel combat du peuple kanak pour récupérer son crâne, longtemps exposé comme trophée « exotique » dans des musées métropolitains, puis objet de sordides spéculations de la part de collectionneurs.

Durant les années 2000, alors que les Kanak revendiquent son retour au pays, elle est officiellement perdue. Daeninckx imagine alors une autre issue à ce récit... et en 2011 la tête est finalement retrouvée!

Le Retour d'Ataï, Emmanuel Reuzé (dessins et scénario), Didier Daeninckx (auteur), Emmanuel Proust, 2012, 48 p., 15 €.

* La BD nous apprend également que « L'accord de Nouméa, signé en 1988 a officialisé le mot kanak et l'a rendu invariable, soulignant la dimension coloniale du terme usuel canaque. »



Sombre fiction

La collection « Signé » aux éditions Le Lombard propose des œuvres « d'auteurs » et s'est fait remarquer par la richesse et la pertinence de ses choix éditoriaux.

Clarke (*Mélusine*, *Cosa Nostra...*) y trouve tout naturellement sa place avec ce sombre et poétique récit, très loin du trait humoristique qu'on lui connaît. *Nocturnes*, c'est un village de campagne qui s'efface progressivement, puis des personnages qui disparaissent un à un, comme gommés. Face à eux, un auteur: Léo. Progressivement le lecteur découvre les ressorts cachés de cette intrigue et plonge dans une réflexion originale sur les rapports entre l'artiste et ses créations. Une mise en abyme qui tient ses promesses jusqu'à la dernière planche et à la révélation d'une terrible vérité... Forcément on pense à Pirandello et à sa pièce *Six personnages en quête d'auteur*. « J'ai mis beaucoup de choses très personnelles et intimes dans cet album, précise Clarke, mais un auteur n'est complet qu'en additionnant tous ses personnages... » et de préciser « J'ai voulu raconter la révolte du petit personnel, en somme. »

Nocturnes, Clarke (scénario et dessin), Le Lombard, collection « Signé », 2012, 64 p., 15 €.

Nous avons aussi reçu...

Cherub, 100 jours en enfer... Robert Muchamore (auteur), John Aggs (dessin), Ian Edginton (scénario), Casterman, 2012, 176 p., 13,00 €.

BD initiales...



Voici deux ouvrages d'initiation à l'univers de la bande dessinée qui ouvrent des perspectives intéressantes bien que très différentes.

La Bande dessinée de Christophe Quillien s'adresse aux ados (aux plus jeunes d'entre eux) et leur propose un « parcours en 60 étapes » à la fois historique (de la « littérature en estampes » aux BD numériques) et technique (le mouvement, l'interaction texte/dessin), en s'arrêtant parfois sur quelques thèmes, les auteurs phares et l'influence culturelle de la BD. L'ouvrage est magnifiquement réalisé tant d'un point de vue matériel que pour la mise en page avec un effort très poussé pour en faire un outil accessible, lisible aux multiples entrées qui renouvelle le genre du livre documentaire pour la jeunesse.

Plus austère mais tout aussi riche, *La Bande dessinée de reportage*, dans

la collection « De Case en classe » définit d'entrée la dimension pédagogique du projet. L'ouvrage éclaire ce nouveau genre qui a explosé ces dernières années avec des auteurs comme David B., Joe Sacco, Guy Delisle, Kris, Davodeau. Un genre qui ne va pas de soi, qu'il faut éclairer, légitimer, dans une société où l'image télévisuelle monopolise le concept de vérité. Pour interroger les enjeux du reportage en BD, le livre propose de nombreuses séquences pédagogiques (pour les plus grands, à partir de la 3^e) et un Cd-Rom.

La Bande dessinée, Christophe Quillien, Gallimard Jeunesse (Tothème), 2012, 60 p., 14,90 €.

La Bande dessinée de reportage. Histoire, actualité, société, Laurent Lessous, Scéren, 2011, 115 p., 25 €.

En revue...

Sciences humaines, n° 34, février 2012, 5,50 €.

Ce mensuel généraliste de sciences humaines présente sa nouvelle formule, lançant le concept de « développement intellectuel durable » et voulant désormais faire le lien avec les possibles et divers engagements. Dynamisme éditorial, démarche marketing, pression d'une nouvelle envie d'agir? Quoiqu'il en soit, une lecture utile, avec une grande variété d'articles (notamment un dossier sur l'économie sociale et solidaire).

L'Éducateur, janvier et février 2012.

Le magazine du syndicat des enseignants romands consacre une bonne partie de son numéro aux enseignants spécialisés, au soutien, que l'on appelle en Suisse « appui », avec comme problématique « à déléguer ou au cœur du métier? ». L'auteur d'un article sur les résultats de PISA 2009 en lecture à Genève nous donne ses explications de l'amélioration des résultats: attention accordée aux plus faibles, qui profitent à tout le monde, nombre d'enseignants important, innovation pédagogique, autonomie des équipes: ce succès des élèves est un pied de nez au courant réactionnaire qui milite avec force en Suisse pour le « retour à l'ordre ».

Le numéro de février est consacré à l'éducation sexuelle, qui s'est développée dans cette partie de du pays mais est attaquée par la droite et l'extrême-droite en Suisse alémanique.

Échanges, n° 139, hiver 2011-12, 3 €

On ne présente plus ce bulletin, dont on retiendra surtout, outre les traditionnelles notes de lecture de la presse militante française et surtout étrangère, un article sans langue de bois sur Baltimore. La suite de « Sur écoute », pour les amateurs de cette excellente série.

Recherches en éducation, n° 13, janvier 2012.

« L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques » cette nouvelle livraison des *Recherches en éducation* est en ligne (www.recherches-en-education.net).

Ceux qui s'intéressent à la philo avec les enfants apprécieront notamment l'article de présentation de Michel Tozzi, ainsi que ceux de Edwige Chirouter et de Sylvain Connac (une activité en éducation prioritaire et dans le cadre d'une pédagogie coopérative).

La Revue des livres, n° 5, mai-juin 2012.

Nouvelle livraison très riche et éclectique avec un mot d'ordre: porter un regard radical et réfléchi sur ce qui fait notre monde, loin des approximations ou des jugements consensuels. Comment être radical? C'est justement la question posée par Daniel Zamora et Nic Görtz à propos du livre de Saul Alinsky, *Être radical. Manuel pragmatique pour radicaux réalistes* (Aden 2012) pour qui il s'agit de proposer « une politique démocratique radicale et populaire qui vise à l'autonomie et l'auto-organisation des dominés ».

Après un retour sur l'autonomie italienne des années 1970, la revue consacre deux articles à la culture ouvrière et une longue analyse de la fameuses gentrification des centres urbains.

Dialogues, n° 144, avril 2012.

Sous le long titre « Éducation et politique, histoire ancienne, enjeux d'avenir », ce numéro interroge les enjeux politiques (et sociaux) de l'éducation en les abordant autour de trois axes: l'histoire des relations entre l'éducation et la politique, l'éducation à l'heure du néolibéralisme et enfin les enjeux d'avenir (Vers une école démocratique). Chacune de ces trois parties est ponctuée par une longue note de lecture.

Les Cahiers pédagogiques, n° 494, janvier 2012 et n° 497, mai 2012.

Dossier l'erreur pour apprendre: un dossier qui mélange analyses, réflexions et pistes de pratiques sur un thème essentiel dans les questions d'enseignement. Tous les niveaux et de nombreuses disciplines sont abordés à travers des articles très divers. Classés en trois parties, ils traitent de la dimension psychologique de l'erreur, des dispositifs de remédiation et d'accompagnement ainsi que la mise en question de la discipline elle-même et de son évolution. Si le thème est trop large pour que le dossier puisse en faire le tour, il permet tout de même d'en aborder de multiples facettes.

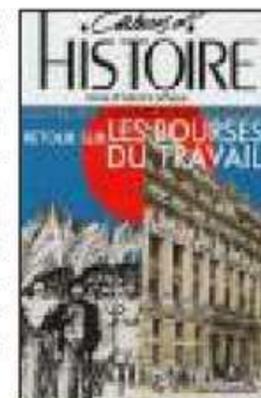
Le dossier « Le corps à l'école » la livraison 497 décline les différents aspects de ce grand malmené de l'enseignement – « à la fois incontournable et transparent, présent et oublié » (« Corps d'école, qui es-tu? », « Corps de l'enseignant, corps de l'enseigné », « corps à découvrir, corps à maîtriser », « corps pour communiquer et apprendre »). Pas exhaustif... mais presque!

Traces de changements, n° 205, mars et avril 2012.

Probablement « le » numéro pour découvrir toute la richesse et l'originalité de cette revue publiée en Belgique. « Classes sociales et casses populaires », un incontournable qui démontre la proximité de cette publication avec nos positions et nos pratiques. Vraiment à lire d'urgence.

Histoire des Bourses

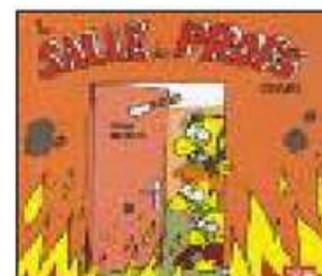
Une importante livraison des *Cahiers d'Histoire* qui propose un « Retour sur les Bourses du travail » coordonné par David Hamelin. Ces lieux de la résistance et de la fierté prolétarienne, « expression de l'autonomie ouvrière » (David Rappe), sont présentés à travers différentes villes (Saint-Étienne, Paris, Saint-Brieuc) mais aussi à travers des expériences culturelles originales (« La propagande par le théâtre dans les Bourses du travail avant la Grande Guerre. L'exemple du Théâtre d'Amiens » de Majorie Gaudemer.



« Retour sur les Bourses du travail », Cahiers d'Histoire n° 116-117, juillet-décembre 2011, 274 p., 24 €.

Salle des profs

De la salle des profs du collège et lycée Laurent-Ruquier, on aperçoit de temps en temps à travers une fenêtre un incendie permanent. Des profs, tous plus dingues les uns que les autres, s'y retrouvent... Et c'est jubilatoire quand une prof se met en prière devant la machine à café, qui pour une fois lui sert le café demandé, et lui demande à genoux sa mutation pour Perpignan; c'est du non-sens quand une Kalachnikov est saisie en 6^o4 et que les enseignants y découvrent en tout petit une antisèche sur le chargeur; c'est le foutoir quand l'inspecteur est déguisé en Captain America; c'est absurde quand suite aux baisses de subvention la « classe verte » sera repeinte... en vert; et c'est le bordel total quand c'est un canard qui fait l'EPS aux 6^o4; etc. On aura compris que Charb pousse à l'extrême déjanté la caricature des ZEP et que nous y trouvons notre compte de rires décalés et quelques peu monstrueux. À lire dès l'IUFM ou ce qu'il en reste...



La Salle des profs, Charb, 12 bis, 2012, 54 p., 12 €.

Riverdream

Une réécriture originale du mythe des vampires dans l'ambiance des États du Mississippi et de la Louisiane du XIX^e siècle. L'auteur a réussi un mariage harmonieux entre deux thèmes historique et fantastique. La première partie qui pose le cadre de l'intrigue est parfois un peu longue, mais la suite du récit est bien rythmée et maintient la pression tout du long. Si l'ouvrage n'échappe pas à une vision classique: opposition bien/mal, le parallèle entre le mythe des vampires et l'exploitation de l'esclavage est bien vu.

Riverdream, George R. R. Martin, éditions Mnémos, 2012, 330 p., 22 €.

Nous avons aussi reçu...

– *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*, Gérard Neyrand, Éres, 2011, 171 p., 10 €.

– *Éducation et démocratie. L'expérience des républiques d'enfants*, Romuald Avet et Michèle Mialet, Champ Social, 2012, 158 p., 16 €. Un livre que nous présenterons plus longuement dans notre prochain numéro.

– *Vous avez dit sécurité?* Laurent Mucchielli, Champ Social, 2012, 208 p., 15 €.

– *Revue Agone n° 48*, « La philosophie malgré eux », 2012, 247 p., 20 €.

– *Les Mille et une voix de Shahrazade. Construction identitaire des adolescentes d'origine maghrébine en France*, Sara Skandrani, La pensée sauvage, 2011, 230 p., 23 €.

– *AAA. Audit, Annulation, Autre politique*. Damien Millet et Éric Toussaint, Seuil, 2012, 177 p., 14,90 €.

– *L'Espace des mouvements sociaux*, Lilian Mathieu, Éditions du Croquant, 2011, 285 p., 20 €.

– *Réfractaires à la guerre d'Algérie, 1959-1963*, Erica Fraters, Syllepse, 222 p., 18 €.

– *Chroniques de la désobéissance et autres textes*, André Bernard, ACL, 2012, 279 p., 16 €.

– *Ma Chandelle est vive, je n'ai pas de dieu*, papiers collés et petits textes, André Bernard, ACL, 125 p., 20 €.

Rencontre avec Virginie Lydie, à propos de *Ma vie de clandestin*

Pouvez-vous nous présenter cet ouvrage ?

VIRGINIE LYDIE – Il raconte le parcours de Mehdi (dont le nom a été changé pour garder l'anonymat), jeune homme tunisien qui a connu très tôt l'errance d'abord familiale, puis en Europe. Mehdi arrive en France clandestinement à 14 ans, en tant que *harraga*, brûleur de frontière. Naïf, voulant bien faire, trahi, il déchante, flirte avec la mort, la drogue, la délinquance... et connaît la prison, les centres de rétention, les squats. Mehdi cache pendant longtemps son identité et sa nationalité, pour éviter d'être renvoyé dans son pays.

Comment avez-vous rencontré Mehdi et comment vous est venue l'idée d'écrire ce témoignage ?

Je cherchais le témoignage d'un « cas compliqué » pour *Paroles clandestines* (Syros, 2008), un documentaire jeunesse chez Syros jeunesse. Mehdi avait accepté de me rencontrer, parce que j'avais été présentée comme journaliste et parce qu'il avait le choix, pour une fois, d'accepter ou non. Après les premières rencontres, qui étaient assez confuses, Mehdi a continué à m'appeler, et à raconter son récit. J'ai continué à prendre des notes. Même si le fait de se livrer n'était pas évident, la parole se libère et une relation assez naturelle s'est instaurée entre nous.

Justement, quel est votre rôle dans l'écriture de ce livre ?

Déjà, je transcrivais l'histoire de Mehdi, qui écrit de façon phonétique le français. Mais j'ai essayé aussi de rassembler les éléments de sa vie pour respecter la chronologie. Je me suis attachée aussi à la cohérence du récit car son témoignage était souvent très haché, confus. Il me racontait aussi des choses incroyables, que je m'efforçais de vérifier, et le plus incroyable était de me rendre compte que ces choses étaient exactes. J'ai choisi d'écrire à la première personne car au-delà des faits, j'essaie de retranscrire la sensibilité de Mehdi, sa manière de voir les choses.

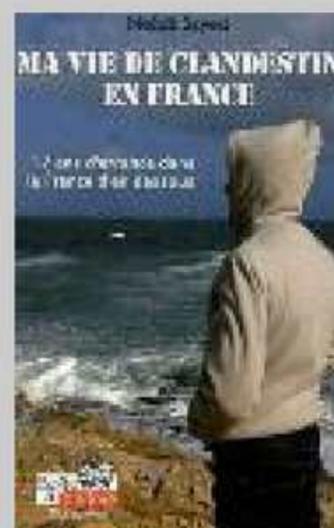
Et quel est le message à l'intention des lecteurs ?

D'abord, c'est un ouvrage réaliste, qui n'édulcore pas les faits. Ici, pas de *happy end*, et Mehdi n'est ni tout noir ni tout blanc. L'esprit humain est complexe, et le livre ne voulait pas simplifier. Ensuite, Mehdi souhaitait que les jeunes évitent de faire « les mêmes conneries » en offrant son exemple de parcours et en parlant autour de lui de la situation en France. Pour moi, si le témoignage de Mehdi arrive à intéresser des lecteurs, cela peut donner un sens à sa vie.

Avez-vous des nouvelles de Mehdi ? Et des réactions quant à la publication de son livre ?

Mehdi a refait 4 tentatives de *harraga* depuis le 14 janvier 2011... Et la quatrième vient d'aboutir. Il m'a appelée d'Italie, épuisé, heureux, inquiet aussi. C'était prévisible. Il a bien essayé de se réinsérer, mais il était devenu un étranger, pire, un expulsé. Vous savez que 70 % des expulsés veulent repartir ? Ce n'est pas par plaisir. Le poids de la honte, les blessures invisibles de l'enfance, tout cela était trop lourd. Quand il a vu le livre, il était encore en Tunisie. Il était à la fois impressionné et mal à l'aise car dans sa famille, on ne parle pas de ces choses-là. Autour de lui, quand il a annoncé avoir écrit un livre, on lui a dit qu'il allait devenir célèbre et qu'il allait gagner beaucoup d'argent ! Et évidemment, comme la réalité est assez différente, on s'est moqué de lui. □

(PROPOS RECUEILLIS PAR CLAIRE HUGON)



Ma vie de clandestin en France
17 ans d'errance dans
la France d'en-dessous, Mehdi
Sayed, Boîte à Pandore,
2011, 224 p., 16,95 €.

À paraître... Lire les sans-papiers, Littérature jeunesse et engagement, deuxième titre de la collection « N'Autre école »

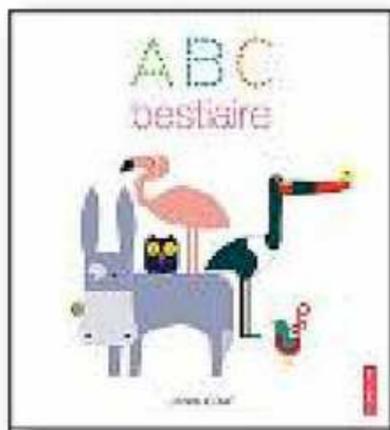


POURQUOI MENER UNE ANALYSE de la thématique des sans-papiers en littérature pour la jeunesse ? Sujet sensible par excellence, aux confluences du politique et du social, on peut se demander comment la littérature pour la jeunesse s'empare de ce thème délicat tout en respectant les contraintes que lui impose l'âge de son destinataire. Alors que la production en littérature générale prend souvent parti pour cette cause, dès lors qu'elle aborde le sujet, les auteurs pour la jeunesse peuvent-ils, doivent-ils rester neutres ou au contraire sont-ils nécessairement dans un engagement qu'impliquerait cette thématique ?

En proposant un panorama sur cette production, l'ouvrage de Claire Hugon se propose d'examiner le degré d'engagement des auteurs à partir de certains titres précis, en adoptant un point de vue plus littéraire.

La question qui est alors posée interroge tout autant les professionnels de l'éducation que les parents ou les militants : ces ouvrages remplissent-ils une fonction d'information, de dénonciation, de proposition ?

★ Lire *les sans-papiers, littérature jeunesse et engagement*, Claire Hugon, collection « N'Autre école », éditions CNT-RP, sortie été 2012.



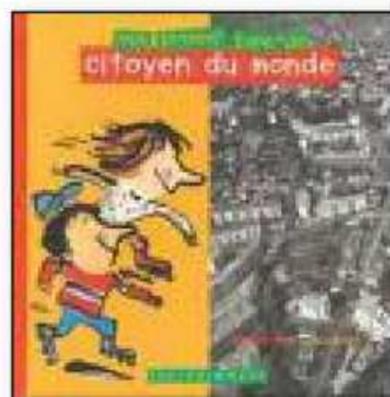
ABC Bestiaire

Chaque animal a un prénom: l'âne c'est Antonin, la baleine c'est Barbara, le chien s'appelle Cyrien... Ils apparaissent au fil de l'alphabet et s'installent sur les pages suivantes. Au zèbre Zadig, les 26 animaux se retrouvent tous sur la dernière page.

Une superbe idée ludique pour découvrir l'alphabet et le nom des animaux. Un bon jeu de mémoire aussi pour retrouver les prénoms de ces animaux très drôles, qui ne sont pas du tout figés dans leur posture initiale, ils bougent, se rencontrent, s'étonnent.

Les enfants pourront même colorier le décor et les animaux aux premières et dernières pages. Dès 3-4 ans à lire en famille ou en classe.

★ *ABC bestiaire*, Janik Coat, Autrement (Petite enfance), 2012, 58 p., 14,50 €.



Citoyen du monde

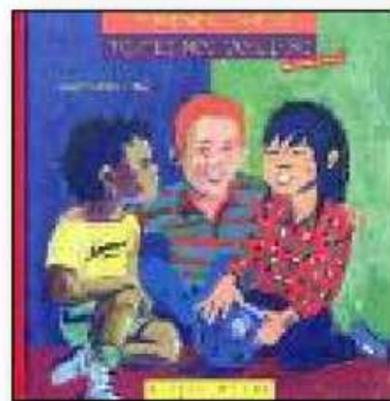
Moi, mon quartier, ma commune, mon pays, l'Europe et la Terre... Je vis, je comprends, je me préoccupe, je participe, je suis un citoyen dès ma naissance et comprendre les règles communes va m'aider à trouver ma place et m'ouvrir à ceux qui vivent différemment.

Et puis les belles idées de liberté, égalité, fraternité, on peut chacun à son niveau les faire vivre car nous sommes des citoyens du monde, nous avons des devoirs mais des droits aussi.

Cet album est très bien documenté avec des situations concrètes sur l'univers des enfants, des paroles d'enfants et des photos noir et blanc complètent le texte; les illustrations de Serge Bloch pleines d'humour apportent une jolie gaité à ce vaste sujet.

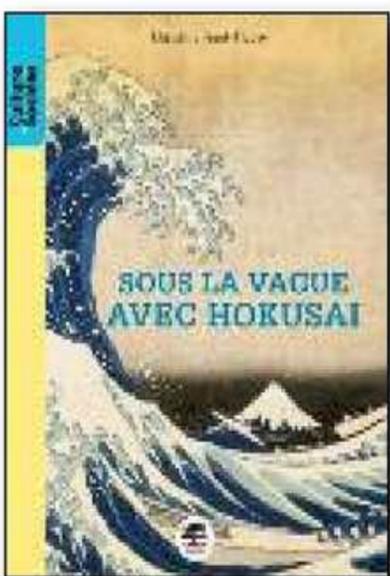
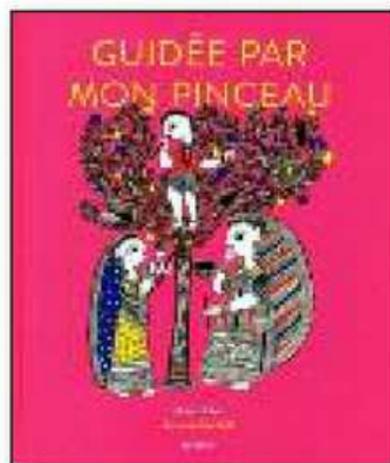
Les interrogations soulevées par Bernard Epin pourront faire l'objet de débat à la maison ou à l'école. Un outil de réflexion indispensable pour tout enseignant qui veut responsabiliser ses élèves. À partir de 7-8 ans.

★ *Mon premier livre de citoyen du monde*, Bernard Epin et Serge Bloch (ill.), Rue du Monde (Premiers livres), 2012 [2000], 96 p., 15 €.



Toutes les couleurs

Voici l'édition 2012 de ce livre qui a eu un beau succès. Comprendre et accepter les différences de mode de vie, de couleur, de culture, de religion... Découvrir l'histoire des peuples, les indiens d'Amérique, l'esclavage, la Shoah... Voir ce qui se passe autour de nous, la discrimination, le racisme, l'injustice mais heureusement aussi la tolérance, les rencontres, les découvertes de pays, de saveurs, de cultures...



Ce livre offre une réflexion et un autre regard sur les autres pour mieux vivre ensemble et valoriser la tolérance. Le texte d'Alain Serres est juste, les illustrations de Zaü toujours aussi colorées nous font voyager. A cela, s'ajoutent des paroles d'enfants qui participeront à favoriser des débats.

Le format carré offre un cadrage qui dynamise l'image. A lire en classe ou à la maison à partir de 7-8 ans.

★ *Le Premier livre de toutes les couleurs*, Alain Serres, Zaü (ill.), Rue du Monde (Premiers livres), 2012 [2001], 96 p., 15 €.

Mon pinceau

Dulari Devi est une artiste indienne et une des plus célèbres représentantes de l'art Mithila, peinture traditionnelle de l'Est de l'Inde. C'est avec son pinceau qu'elle nous raconte son histoire, l'histoire d'une petite fille qui ne va pas à l'école car très tôt elle est domestique. Elle aime observer la vie autour d'elle et s'imagine capturer des scènes et les fixer sur des tableaux. Les hasards de la vie et son obstination l'amèneront à réaliser son rêve: devenir une artiste-peintre. Sa peinture est lumineuse avec des effets de noir et de couleurs contrastées, les motifs sont délicatement intriqués et les détails sont minutieux. Dès 6 ans.

★ *Guidée par mon pinceau*, Dulari Devi, Gita Wolf (texte), Syros jeunesse, 2012, 40 p., 14 €.

Peur du loup?

Avant la peur du loup est une pièce de théâtre. Un enfant se perd en forêt, les arbres, dont certains sont centenaires, discutent, se remémorent les temps anciens où les loups les côtoyaient, constatent l'avancée de la ville sur eux. Ils attendent que l'enfant pleure tout son soul jusqu'à ce que son esprit se vide de toute pensée, qu'il oublie tout pour se laisser envahir par la forêt...

Dans ce texte, humour et philosophie se mêlent en toute simplicité. Le nombre de personnages peut varier de 15 à une classe entière! C'est une pièce facile à mettre en scène et le livre n'est pas cher! Pour les classes de cycle 3 et début collège.

★ *Avant la peur du loup*, Véronique Herbaut, Syros (Mini Syros; théâtre à jouer), 2011, 42 p., 3 €.

Sous la vague

Akiko est chargée d'apporter un flacon de "bleu de Prusse" à Hokusai. Le vieil homme s'est retiré au milieu des champs et a quitté pour un temps la ville d'Edo (Tokyo). On suit le cheminement de la petite fille qui traverse des paysages peints par le peintre. Et puis, c'est la rencontre entre ces deux personnages. Un homme passionné, un sage qui

écoute et observe; et Akiko curieuse et ouverte, toute prête à rentrer dans le monde du peintre. Nous assistons à leurs échanges autour de la création de la Vague, - le chef-d'œuvre d'Hokusai -, et rentrer ainsi dans la démarche et l'esprit du créateur. Ce livre raconte une jolie rencontre et la naissance d'une œuvre. Le dossier qui accompagne le roman est à lire avant pour mieux l'apprécier. A partir de 10 ans.

★ *Sous la vague avec Hokusai*, Christine Féret-Fleury, Oskar (Culture et société), 2011, 72 p., 9,95 €.

Vive la révolution

Pas facile d'avoir un papa militant, souvent absent, toujours sollicité et peu disponible pour la vie de famille... Orion ne comprend pas pourquoi son père participe à autant de manifestations, passe autant de temps à préparer des panneaux pour exprimer son mécontentement et pourquoi il refuse que ses enfants jouent avec des jeux fabriqués en plastique ou qu'ils aient de l'argent de poche. Face à cette incompréhension et au fossé qui menace de se creuser entre père et fils, la maman réagit vite: alors que le départ du père en raison d'une marée noire est imminent, elle ne transige pas sur le départ d'Orion avec son père. Si au départ les relations sont tendues, sur la plage Orion arrive à mieux comprendre les activités de son père. Ce chercheur et spécialiste de l'eau met à disposition de l'écologie son savoir, sa volonté et ses bras. Il explique à son fils que c'est pour lui, sa sœur Liberté et pour les générations futures qu'il déploie toute son énergie et qu'il prend part à toutes ces actions. De bonnes raisons qui incitent Orion à devenir une graine de militant et de « révolutionnaire ». Surtout, ce moment de partage et d'échange entre père et fils permet à Orion d'assumer le mode de vie et les conceptions originales de son père, de mieux accepter ses absences répétées en raison de son engagement et de forger sa propre conception politique. Un petit roman qui fait prendre conscience de l'intérêt du dialogue avec les enfants pour éviter les malentendus.

★ *Vive la révolution!* Moka, Milan (Poche Cadet +), 2003, 64 p., 5,90 €.

La prisonnière

Encore une fois Didier Daeninckx s'intéresse à l'une des périodes sombres de l'histoire de France, ici à la guerre d'Algérie. Eric découvre que son grand-père a fait la guerre d'Algérie, et cherche à lever le mystère autour d'une photographie d'une jeune femme attachée. Eric apprendra alors que son grand-père a libéré une

Littérature jeunesse ▼

jeune Française d'Algérie (ou pied-noir) prisonnière parce qu'elle a pris parti pour l'indépendance de l'Algérie. Gilbert écoperait alors de 3 mois de prison et 5 mois supplémentaires en tant que soldat. Si Didier Daeninckx a fait preuve de plus d'efficacité dans ses précédentes œuvres pour la jeunesse, cette collection a le mérite de traiter certains points d'histoire importants, de fournir un dossier documentaire complémentaire au récit et de faciliter les liens entre différentes disciplines, ici littérature et histoire.

★ *La prisonnière du djebel*, Didier Daeninckx, Oskar (Histoire et société), 2012, 80 p., 7,95 €.

Robespierre

Pour intéresser le jeune lecteur à la vie de Robespierre, personnage qui ne laisse jamais indifférent, tous les moyens sont déployés par l'auteur et l'illustrateur : un style oral et contemporain, des illustrations humoristiques telles des bandes dessinées. Ainsi est racontée la vie de Robespierre, de son enfance à son métier d'avocat puis sa participation à la Révolution et à la Terreur. Au-delà de l'aspect biographique, l'ouvrage permet d'appréhender l'effervescence intellectuelle des Lumières, l'histoire de la guillotine... Un documentaire qui se lit comme un récit, pour les enfants à partir de 9 ans.

★ *Robespierre*, Philippe Lechermeier, Guillaume Long (ill.), Actes Sud (T'étais qui, toi?), 2011, 120 p., 9 €.

Jours heureux

Ludovic et Fatouma sont amoureux. Seulement Fatouma et sa famille, originaires du Sénégal, sont sans papiers et Fatouma disparaît... C'est la découverte pour Ludovic d'une réalité injuste qui va directement le toucher. Les deux enfants vont se retrouver face à la difficulté de comprendre une situation inconnue pour l'un et la honte et la peur de parler pour l'autre.

C'est un roman social qui évoque une situation claire, il permettra aux enfants de s'ouvrir, se questionner et réagir sur un sujet d'actualité. A partir de 8 ans.

★ *Pense aux jours heureux*, G. Jimenes, Oskar (Poche romans), 2011, 64 p.

Et si...

Comme le titre l'indique, ce livre veut faire passer un message, et il le fait clairement, sans détour. Par le « tu », l'auteur incite le lecteur à l'empathie en lui proposant de se mettre à la place d'une famille en situation de guerre où la faim, le froid, la peur deviennent alors le lot quotidien. Le lecteur s'imagine aussi en tant que réfugié : il réalise alors toutes les difficultés d'intégration et prend conscience du sentiment de n'être nulle part chez soi. Par un renversement des codes actuels, le texte rend plausible l'idée de guerre en France et amène à relativiser l'idée que « la guerre c'est loin ». Un texte efficace, qui peut s'avérer nécessaire dans cette actualité, plus pédagogique que littéraire.

★ *Guerre : et si ça nous arrivait?* Jane Teller, illustré par Jean-François Martin, Les grandes Personnes, 2012.

Poésies fois 100

100 poèmes tendres ou gourmands, impertinents ou drôles, d'ici ou d'ailleurs, qui parlent de l'école ou des vacances et qui explorent le temps de l'enfance par des écrivains d'hier et d'aujourd'hui.

Cette anthologie vient compléter la fameuse collection La Poésie déjà chroniquée ici.

★ *Chaque enfant est un poème : Anthologie poétique au pays de toutes les enfances*, poèmes réunis par Jean-Marie Henry, illustrations de Solenn Larnicol, Rue du monde (La poésie), 2012, 60 p., 17 €

Révolte

Cette trilogie pour adolescents avertis illustre parfaitement le succès actuel du genre dystopique. Dans ce monde futuriste divisé en douze districts, les « Jeux de la faim » annuels obligent 24 candidats à s'entretuer pour désigner le survivant gagnant. Katniss, notre héroïne, découvre de l'intérieur les Hunger games dans le premier tome. Puis une contestation va rapidement se mettre en place et s'amplifier : Katniss devra alors prendre position. Mais la révolte est-elle utile ou permet-elle seulement le remplacement d'un régime autoritaire par un autre dans cet univers ? Une série à conseiller à tous les adolescents et

adultes pour un moment de lecture prenant, et pour donner l'occasion de réfléchir à la dictature, ainsi qu'aux excès de la télé-réalité. Le succès de cette trilogie se traduit par la sortie au cinéma en mars 2012 du premier film d'une série de 4.

★ *Hunger games*, Suzanne Collins, Pocket jeunesse, 3 tomes parus entre 2009 et 2011 (379 p.-378 p.-417 p.), 18,16 € par volume.

Mafia

À Palerme, Santino voit son père tenter de faire vivre modestement sa famille, et chercher l'argent pour la communion de Santino. Celui-ci comprend que sa famille manigance avec la mafia, mais les événements prendront une tournure tragique... Lucio vit à Livourne, et se retrouve accablé de responsabilités avec un père absent, une mère cloîtrée dans l'appartement et une petite sœur. Les deux récits qui se croisent vont bientôt se rejoindre. A la manière d'un Gomorra pour les plus jeunes, le récit dénonce en s'inspirant de faits réels la terrible réalité de la Mafia, où superstition et loi du silence sont le lot commun. Le Prix Sorcières 2012 a été décerné à ce roman pour adolescents, couronnant la maîtrise littéraire de Silvana Gandolfi et l'originalité de l'intrigue de ce roman qui nous surprend dans la deuxième partie.

★ *L'innocent de Palerme*, Silvana Gandolfi, Faustina Fiore (trad.), Les grandes personnes, 2011, 272 p., 16,50 €.

Fort et brutal

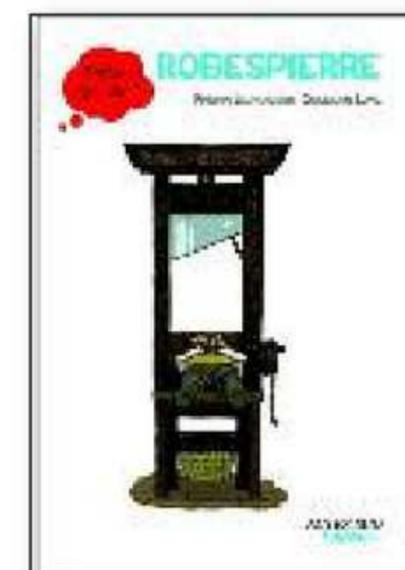
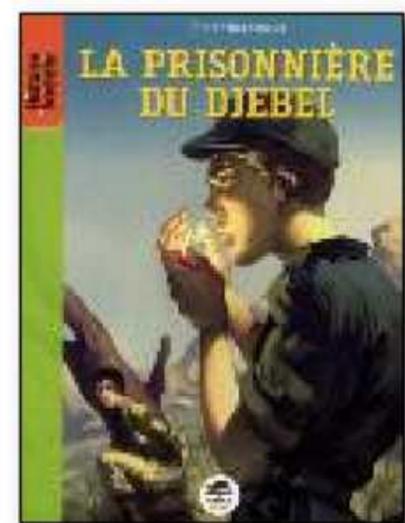
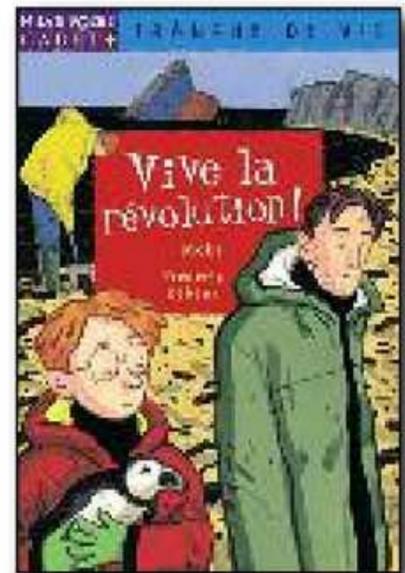
Elle nous parle de la violence physique, un peu. Mais Elle nous parle surtout de la violence morale, celle qui ne se voit pas. Son père, sous prétexte de l'aimer et de la protéger, la surveille, lui refuse les fréquentations avec des jeunes de son âge, l'humilie, et l'emprisonne. Elle en souffre, Elle se sent différente, et reste effacée au collège, peu sûre d'elle. Elle n'a pas d'amis, hormis Claire, qui va l'aider à dépasser cette autorité étouffante. Car le départ de sa mère va précipiter les choses. Un texte qui met des mots sur des sentiments intimes, de manière forte et brutale.

★ *Mes chaussures couleur caca*, Réchana Oum, Oskar jeunesse, collection Court-métrage, 2012

D'autres titres présentés sur le site de la revue :

★ *Nos ancêtres les pygmées (Enfants des colonies, t. 1)*, Didier Daeninckx et Jacques Ferrandez, Rue du monde (Histoire d'histoire), 2009, 45 p., 13,80 €.

★ *Federico Garcia Lorca : « Non au franquisme »*, Bruno Doucey, Acte sud junior (Ceux qui ont dit non), 2010, 96 p., 7,80 €.



La lettre mensuelle du site N'Autre école

Pour suivre l'actualité du site et en particulier les chroniques jeunesse régulièrement mises à jour, inscrivez-vous à la lettre mensuelle d'information du site (soit à partir de la Une du site soit en écrivant à nautrecole@cnt-f.org). Faute de place nous ne pouvons publier sur la version papier de la revue l'ensemble des chroniques lecture et lecture jeunesse. Nous vous invitons à consulter toutes nos recensions sur le site, rubrique « Notes de lecture ».

→ www.cnt-f.org/nautreecole

Apprendre à désobéir

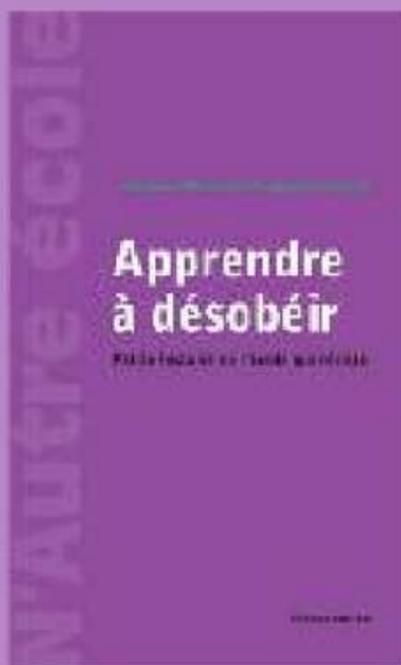
petite histoire de l'école qui résiste

Laurence Biberfeld & Grégory Chambat, collection « N'Autre école », éditions CNT-RP.

« *ENSEIGNER LA DÉSOBÉISSANCE, c'est remettre en question toutes les dominations qui entravent, c'est créer l'espace où s'exercera une souveraineté qui n'est pas celle de l'isolement, mais qui se vit dans la rue, au village, à l'usine, au bureau, dans la famille, etc. Mais est-ce que la liberté peut s'enseigner? Ce livre nous l'affirme en quelque sorte. Il nous dit que préparer des humains à l'autonomie, à l'égalité, à un monde délivré de toute oppression ne saurait se faire au moyen de l'autorité. Au contraire, non-directivité et exercice précoce de la responsabilité personnelle seront privilégiés par la pratique de la coopération concrète.*

Enseigner la désobéissance, c'est "faire l'école" pour la liberté. »

De l'œuvre éducative de la Commune de Paris à la dénonciation du fichage informatique des élèves, de la naissance du syndicalisme dans l'éducation aux écoles populaires kanak des années 1980, en passant par les luttes anti-hiérarchie ou la résistance à la «rééducation» vichyste, cet ouvrage retrace cent cinquante ans de lutte et d'insoumission dans et contre l'institution scolaire.



Apprendre à désobéir, petite histoire de l'école qui résiste

Laurence Biberfeld & Grégory Chambat

collection « N'Autre école »

éditions CNT-RP

240 pages

Publication : avril 2012

ISBN : 978-2-915731-30-6

Prix : 10 € (+ 3,25 € de frais de port).

COMMANDES :

➔ Paiement en ligne sur le site de la revue *N'Autre école* (www.cnt-f.org/nautreecole)

➔ Par courrier, chèque à l'ordre de CNT-SL, à envoyer à Éditions CNT-RP, 33, rue des Vignoles, 75020 Paris

LA COLLECTION N'AUTRE ÉCOLE

La collection *N'Autre école*, dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat sur une éducation émancipatrice. À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour ceux qui veulent changer l'école et la société.

À paraître prochainement :

★ *Lire les sans-papiers, littérature jeunesse et engagement*, Claire Hugon.

Éditions CNT-région parisienne, 33, rue des Vignoles, 75020 Paris
<http://www.editions-cnt.org> / edcnt@no-log.org

