
***La scolarisation des enfants et des jeunes en situations de handicaps moteurs :
Rapport au savoir et mobiles d'apprendre***

Ludovic est en 3^{ème}, bien qu'il marche, certes difficilement, il choisit d'aller au collège en fauteuil. Virginie, lycéenne, se déplace continuellement en fauteuil depuis l'âge de 3 ans, a de nombreuses rééducations dans la semaine, pourtant elle ne parle jamais de ses incapacités motrices. Judith, élève de CLIS 4, depuis son accident cérébral, ne peut plus aller à l'école comme les autres, c'est en "copiant" ses pairs, leurs attitudes, qu'elle apprend et se sent "élève comme les autres". Les choses ont changé pour Yves depuis qu'il remarche et est autonome dans ses déplacements. Pourtant il n'identifie pas ce changement comme fondamental pour lui ...

Autant de portraits qui pourraient paraître singuliers. Pourtant, nous observons plus généralement que les enfants et jeunes en situations de handicaps moteurs, (se) construisent une vie qui s'articule autour du "handicap" et que celui-ci introduit des rapports spécifiques aux objets de savoirs et aux savoirs eux-mêmes. Toutefois lorsqu'ils sont scolarisés, ils sont confrontés, comme les autres aux logiques et pratiques de l'institution scolaire sans pour autant être comme les autres. Leur parcours est fait d'embûches, de ruptures, de continuité, d'entrée brutale dans une maladie ou une déficience.

Il s'agit alors pour nous de percevoir plus finement les processus en oeuvre lors de cette scolarisation et notamment d'un point de vue plus subjectif pour l'élève sans pour autant rester dans une singularité. La question centrale est la suivante : "Comment l'enfant et l'adolescent porteurs d'une déficience motrice, en situations de handicaps, se construisent-ils avec, et dans, l'Ecole ? "

Cette contribution est très directement liée à nos derniers travaux effectués dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Les théories sur lesquelles nous nous appuyons, trouvent leurs sources dans les travaux de Wallon, de Vygotski et d'Aulagnier.

la conception wallonienne qui sous-tend l'approche du sujet, nous intéresse particulièrement car Wallon considère que le développement de l'enfant se construit simultanément en interaction avec les différents milieux qu'il rencontre. Milieux qui sont des mobiles à des activités qui s'inscrivent à la fois dans des situations, des objets et du langage, dans une dimension sociale. Nous nous approprions également l'approche de Vygotski, car il porte un intérêt premier à la notion d'activité. Activités qui sont réalisées par le sujet avec et dans le monde qui l'entoure, et qui sont les bases du développement de la pensée et de la conscience. C'est donc dans l'interaction entre l'enfant, l'adolescent et ses milieux, dans l'activité, que les sujets se développent.

Pour comprendre les processus qui participent à l'élaboration de soi, outre la mise au jour des interactions liées au développement du sujet dans ses milieux, nous interrogeons la question de la temporalité. Rodriguez-Tomé trouve ici place pour étayer notre réflexion. En effet, c'est à nouveau dans l'expérience et l'activité que s'élaborent les premières notions de temporalité et c'est de façon, certes continue, plus concentrée qu'elles prennent sens sous forme d'élaboration subjective à l'adolescence. A ce niveau, la particularité des jeunes en situations de handicaps moteurs, réside, semble-t-il dans les processus liés à la rupture ou à la continuité de soi-sujet puisque l'adolescent face aux situations de handicaps est amené à se penser dans une histoire faite de soins, de pathologies évolutives, d'accident(s) parfois qui peuvent conduire à expérimenter et à élaborer un espace temporel spécifique. Il s'agit ici d'éprouver la transformation et la permanence de soi dans la construction d'une historicité au carrefour des milieux que les jeunes rencontrent.

Nous nous sommes attachés à penser cette élaboration de soi à l'adolescence en interrogeant à nouveau Wallon mais aussi Aulagnier, à propos des processus identificatoires et de la rencontre de *l'autre* semblable et différent. C'est en effet dans un rapport dialectique que le sujet identifié pourra s'identifier à lui-même puis s'identifier à autrui.

Compte tenu de cette conception des processus complexes qui sous-tendent l'insertion et en particulier la scolarisation des enfants en situations de handicaps, nous nous sommes orientés vers des méthodes qualitatives. Notre objectif est bien d'aider à la compréhension des rapports au savoir et à l'École, ainsi que de mettre en évidence des médiations et des mobiles qui président à leur construction chez les enfants et les jeunes en situations de handicaps moteurs en général, en recueillant des données larges et fines, tout à la fois sur un nombre restreint de sujet. Les corpus sont recueillis soit par le biais d'*entretien semi-directif*, pour tous, soit sous celui de *bilan de savoir*, mais uniquement pour les élèves de collège et de lycée, car l'accès à l'écrit leur est plus aisé qu'en Clis, d'une part parce que ces élèves ont acquis des compétences plus réduites et en rapport à leur niveau de scolarité, mais aussi parce qu'ils sont plus en situation d'échec scolaire que les collégiens et lycéens et que d'autre part, les pratiques de production d'écrit sont plus restreintes dans ces classes. Nous procédons ensuite à une analyse du discours et des pratiques langagières qui est effectuée sur les corpus retranscrits de manière littéraire.

Avec les élèves scolarisés en Clis 4 ¹, nous avons pu mettre en évidence différents rapports au savoir. Il y a tout d'abord cette position centrale du handicap que nous retrouvons de façon récurrente dans les profils d'élèves. Parfois cette centration est un point d'appui pour se (être) mobiliser(é) à l'école, parfois au contraire les situations de handicaps sont sclérosantes et "détournent" les élèves des objets habituels de l'école car ils se centrent sur des objectifs précis (au niveau des procédures, de la socialisation, de l'appréhension des formes scolaires, de la relation aux autres ; maître ou pairs ...). Être élève à l'école ordinaire, c'est aussi parfois vouloir être élève comme les autres d'un point de vue social, c'est-à-dire dans une démarche d'observation-imitation puis reproduction, pour être conforme à ce qu'ils supposent que l'institution attend d'eux en particulier, et de tous les élèves en général. C'est ce que nous avons intitulé "faire pareil pour être ou se sentir intégré" et "Ecrire, c'est re-écrire". Un rapport à l'école et au savoir où les élèves le deviennent par imitation d'un modèle et non par appropriation de savoirs. Enfin, nous avons décrit un processus spécifique aux élèves en situations de handicaps, le changement de classe qui s'effectue quelquefois en référence à l'âge, c'est-à-dire que le passage d'une classe à une autre est lié à (aux) l'année(s) passée(s) dans une classe donnée au regard de l'âge de l'élève et non à l'acquisition de compétences qui valide le "passage". Ces élèves peuvent alors se centrer sur l'acquisition de postures sociales qui leurs permettent d'être en règle avec l'exigence du système en terme de socialisation pour changer de classe et non pas au niveau des acquisitions de connaissances. Ce sont les contenus d'apprentissage repérés utiles pour cela qui prennent sens pour l'élève, ce qui induit un type spécifique de rapport au savoir.

Concernant plus particulièrement les mobiles d'apprendre, nous avons vu à travers les bilans de savoir réalisés auprès de collégiens et lycéens, que différents pôles de mobilisation peuvent être révélés.

Il y a tout d'abord ceux liés à la préparation d'un métier (*le métier comme mobile d'apprendre*). Nous observons que le handicap est à nouveau central, c'est-à-dire qu'il y a parfois une absence de relation entre études et métier, étudier permet de devenir un homme exceptionnel, ne pas apprendre relègue le jeune vers une profession peut gratifiante et difficile à ses yeux. Par ailleurs, nous notons des liens directs dans le choix du métier en relation avec le handicap ; devenir médecin, biologiste, chirurgien permet probablement de "réparer" les incapacités des autres et de comprendre sa propre pathologie, son histoire. Avoir un "bon" métier est aussi comme pour d'autres personnes non handicapées, une façon d'envisager la réussite et l'insertion dans la société. C'est pourtant quelquefois le seul mobile d'apprendre à l'école, ce qui peut nuire à l'appréhension des savoirs en général. Ainsi se mobiliser en référence à un métier, permet d'être comme les autres mais aussi différents notamment à travers les choix qui s'opèrent.

1 Les "Classe d'Intégration Scolaire" accueillent des élèves handicapés et sont identifiées selon le type de handicap en 4 catégories (Clis 1, 2, 3 et 4). Les CLIS 4 scolarisent des élèves déficients moteurs.

Nous observons aussi que certains élèves se mobilisent en référence au monde qui les entoure (*Soi et le monde comme mobile d'apprendre*). Il y a alors distanciation et décontextualisation du savoir et non centration sur les situations de handicaps pour apprendre. C'est cette posture de compréhension du monde qui les mobilise à la fois pour apprendre et être reconnu socialement.

D'autres, se centrent sur leur déficience et sont mobilisés uniquement dans ce champ (*le handicap au centre des mobiles*). Il s'agit d'un rapport identitaire au handicap qui favorise l'émergence d'un certain nombre de compensations qui permettent une ouverture, c'est-à-dire que les situations de handicaps sont compensées par un investissement massif dans le savoir que ce soit en niveau scolaire ou celui de la rééducation, des rendez-vous médicaux ...etc. pour apprendre. Parfois la centration sur la déficience peut bloquer les processus d'apprentissage, alors les élèves fonctionnent comme au moment de l'entrée dans la déficience, c'est-à-dire qu'apprendre c'est ré-apprendre sans cesse dans une lutte personnelle contre le handicap. Il y a enfin, une dernière catégorie de mobiles que nous avons identifiée en termes de "valeurs" (*Les valeurs au centre des mobiles*). Les savoirs développés se situent plus particulièrement dans le champ social, comme "apprendre le respect" par exemple. Raisonner en terme de valeurs s'articule avec une élaboration de soi en tant que sujet. En effet, développer un point de vue sur le monde, non pas par des valeurs pré-construites, mais par un discours pensé, élaboré et parfois revendicatif peut amener ces jeunes à se positionner en tant qu'acteur dans la société.

Les différents mobiles que nous avons exposé, ne sont pas cumulés par tous les jeunes. Chacun s'inscrit dans un ou deux mobiles dominants qui fonctionnent ainsi pour eux, ou du moins qu'ils repèrent comme tels et qu'ils expriment. Nous montrons les articulations entre transformation et élaboration de soi à travers la mise au jour de médiations.

Cette recherche, nous permet de mettre en évidence que la confrontation à l'Ecole enclenche des postures qui prennent sens de façon subjective. C'est-à-dire que chacun s'approprie les savoirs scolaires et les situations sociales à l'école selon son histoire et le parcours qu'il entend y donner dans la part de choix possible. Mais aussi que les sujets sont pris dans l'historicité de la scolarisation en générale, et des élèves en situations de handicaps en particulier, sans s'en rendre compte. Pour certains, l'école est un lieu de masquage du handicap. Il peut être nié, caché ou dépassé, ce qui n'aboutit pas aux mêmes mobilisations pour l'élève dans les manières d'être aux autres et avec les savoirs. Dans le premier cas, les investissements dans l'apprendre s'orientent plus particulièrement vers les savoirs scolaires de façon, peut-être, à être identifié par l'institution comme un élève qui répond aux attentes dans l'acquisition des savoirs, alors que dans le second, ce qui prend sens ce sont les compétences du champ social afin d'être un élève comme les autres sur le plan de la relation et des attendus institutionnels au niveau de la socialisation.

Nous pensons que l'adaptation des procédures d'intégration scolaire n'est pas seule déterminante pour permettre l'insertion de la personne à l'École et plus généralement dans la société. Si la structure scolaire favorise effectivement l'insertion, c'est dans son accès à l'École qu'elle est efficace mais cela ne suffit pas à aider à la réalisation de l'insertion. La personne en situations de handicaps s'inscrit dans un certain type de rapport au savoir et à l'École qui lui permet plus ou moins d'entrer dans le monde en tant que sujet apprenant. Dans cette recherche, nous avons critiqué la notion "d'intégration scolaire", pour ce qu'elle introduit en termes de centration sur la socialisation et lui avons préféré celle de "scolarisation inclusive" qui permet d'introduire dans le même temps, savoirs, socialisation et besoins particuliers des élèves.