



L'itinéraire du regard des enseignants en formation spécialisée

Thierry Bourgoïn

► To cite this version:

Thierry Bourgoïn. L'itinéraire du regard des enseignants en formation spécialisée. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2010, Corps, Identité, Handicap, 50, pp.117-127. hal-01882285

HAL Id: hal-01882285

<https://inshea.hal.science/hal-01882285>

Submitted on 26 Sep 2018

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

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

L'itinéraire du regard des enseignants en formation spécialisée

Thierry BOURGOIN
Professeur d'EPS
Formateur à l'INS HEA

Résumé : Les formations spécialisées dans la prise en compte des élèves en situation de handicap sont, pour les enseignants, une occasion d'élargir le champ de leurs compétences et de leurs connaissances. Mais l'expérience montre que ce parcours en formation déclenche également des mouvements plus profonds qui ont à voir avec une modification du regard porté sur les « corps extrêmes » (H.-J. Stiker, 2004). Ce déplacement subtil du regard se met en mots lors des temps d'analyse des pratiques, il s'inscrit également dans l'écriture d'un mémoire professionnel, il s'exprime encore dans les temps de pratiques corporelles en *situation handicapante* pendant les séances d'Éducation physique et sportive (EPS). L'expérience éprouvée par les enseignants stagiaires peut alors être reliée aux témoignages des athlètes handicapés aussi bien qu'au travail des historiens pour tenter de souligner la part et la place du corps pendant la formation.

Mots-clés : Corps - Éducation physique et sportive - Formation - Représentations (du corps).

Changes in teachers' perceptions in specialized education

Summary: Specialized training programs in educating pupils in a situation of disability are an opportunity for teachers to broaden their skills and knowledge. But experience shows that this training also causes deeper changes related to a change in their perception of "extreme bodies" (H.-J. Stiker, 2004). This subtle change in perception is translated into words when practices are analyzed, and also appears in the drafting of a professional thesis as well as in physical practices in a disabling situation during physical education classes. The experience of beginning teachers can thus be linked to experiences of disabled athletes as well as to the works of historians in order to highlight the role and the position of the body in education.

Key words: Body - Physical and sports education - Representations (of the body) - Training.

« L'humanité est constamment aux prises avec deux processus contradictoires dont l'un tend à instaurer l'unification, tandis que l'autre vise à maintenir ou à rétablir la diversification. »

Claude Lévi-Strauss, *Discours à l'Unesco*

INTRODUCTION

Cet article propose une réflexion concernant la formation spécialisée des enseignants, à partir du corps et du handicap comme fils conducteurs. Précisons que notre activité de formateur d'enseignants se place ici délibérément du côté du corps dans la mesure où elle est soutenue par une longue expérience de professeur d'Éducation physique et sportive (EPS) auprès de publics différents présentant des handicaps variés.

La question de la place réservée au corps et aux pratiques corporelles en formation nous paraît légitime à l'heure où les dispositifs de formation semblent en appeler plus souvent à la matière grise et aux technologies nouvelles qu'à l'expérience sensible et à la réalité incarnée des formés. Plus encore, l'expérience montre combien la part du corps dans la dynamique de transformation des enseignants au cours de la formation est tout, sauf mineure. Qu'il s'agisse de la rencontre avec la réalité des élèves aux corps altérés ou qu'il s'agisse du vécu et des ressentis des stagiaires eux-mêmes au cours des « *mises en situation* » de handicap, le corps se révèle comme un lieu central où se forge l'expérience de la formation et où s'enracine la dynamique d'évolution professionnelle.

De leurs rencontres avec des élèves handicapés, les enseignants en formation parlent : dans le cadre des analyses de pratique, dans leurs travaux écrits (mémoire professionnel), lors des bilans de formation... Ils nous parlent du corps et du handicap comme si le corps sensible pouvait rendre compte des mouvements et des remaniements subtils qui accompagnent le changement et la construction d'un autre regard professionnel. Il est à noter que cette construction, à venir et illustrée d'exemples, n'est pas sans résonner avec celle qui a conduit à « *l'invention* ¹ » historique de la notion de handicap et à la manière dont les sociétés développées s'en sont emparées. Il y sera fait référence pour mettre en lumière les points de concordance entre dimension individuelle et dimension sociale de ces changements importants.

À travers le filtre du corps et du handicap, nous verrons également que le parcours des stagiaires en formation bute sur des expériences et des situations familières aux personnes handicapées. En mettant l'accent sur les apprentissages moteurs, c'est l'importance du corps dans l'expérience du handicap qui est visée, expérience qui constitue l'ordinaire des sportifs paralympiques. Les témoignages croisés des enseignants stagiaires et des athlètes handisports illustreront ces prises de conscience incrustées dans la chair.

EFFACER LE CORPS EN FORMATION ?

L'actualité récente en matière de handicap est en prise avec la loi du 11 février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ». Ce texte important a été précédé par le décret du 5 janvier 2004 qui rénove la formation des enseignants spécialisés en créant le Capa-SH et le 2CA-SH, ainsi que par l'arrêté du 5 janvier 2004 relatif à « *l'organisation de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants chargés des aides spécialisés, des enseignements adaptés et de la scolarisation des élèves en situation de handicap* ».

De fait, la formation professionnelle spécialisée s'adresse désormais aussi bien aux professeurs des écoles (Capa-SH) qu'aux professeurs de lycée et collège (2CA-SH). Dans sa conception, ses principes et ses modalités, la formation met en relief un certain nombre de points au sein desquels la dimension réflexive tient une place

1. Jean Jacques Courtine, *Histoire du corps, tome 3, Les mutations du regard. Le XX^e siècle*, 3^e partie « déviances et dangerosité », « L'invention du handicap », p. 237.

Histoire du corps, sous la direction d'Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello, Seuil, tomes I & 2 parus en 2005, tome III en 2006.

conséquente. Cette capacité à réfléchir l'activité professionnelle est sollicitée dans les ateliers d'analyse de pratique réflexive, dans la rédaction d'un mémoire professionnel ainsi que dans les entretiens qui ponctuent le déroulement de l'examen terminal. Sur ce point, la formation spécialisée se montre en cohérence avec le paradigme mentaliste et cognitif qui apparaît dans les recommandations européennes: « *la société du futur sera donc une société cognitive* ² ».

Le cadre de formation fait ainsi la part belle à l'appropriation de nouvelles connaissances, au développement des compétences à maîtriser les technologies de l'information et de la communication ainsi qu'aux ateliers de pratique réflexive. Ce cadre doit permettre, entre autres, de « *mieux construire l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé par une meilleure maîtrise de ses choix éducatifs et pédagogiques* ³ ». Si le terme de « *maîtrise* » n'est pas sans évoquer la promesse cartésienne de se rendre « *maître et possesseur de la nature* ⁴ », les sages paroles de H.-J. Stiker nous rappellent que le handicap « *est la preuve de l'insuffisance de ce que nous aimerions voir établir pour référence et pour norme [...] Il empêche la société des hommes d'ériger en droit, et en modèle à imiter, la « santé », la vigueur, la force, l'astuce et l'intelligence* ⁵ ».

En relief, on croit donc repérer que le cadre de formation propose une vision plutôt cognitive et technique du métier auprès des élèves en situation de handicap ; mais en creux cela conduit à interroger les points laissés dans l'ombre car il apparaît problématique « *d'évacuer des composantes essentielles d'une dynamique de changement, comme la dimension psychoaffective (les besoins de sécurité, d'assurance, de reconnaissance des enseignants) et la dimension culturelle (les idéaux, les valeurs, l'épaisseur historique de la profession)* ⁶ ».

LE REGARD EN QUESTION

Si le propos officiel met en scène un certain « *effacement du corps* ⁷ » (celui des enseignants en formation, celui des élèves dans l'espace scolaire), force est de constater par ailleurs que « *la culture du corps n'est pas morte mais s'affirme dans des formes inattendues, imprévisibles depuis un demi-siècle* ⁸ », y compris dans le monde du handicap. Depuis 2005, l'effort significatif en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap invite les enseignants à renouveler leur regard sur ce public trop longtemps confiné dans les marges du système scolaire ordinaire. La question du regard sur le corps et le handicap se révèle importante au cours de la formation dans la mesure où « *regarder c'est, en quelque sorte, s'approprier le monde et trouver sa place ; s'identifier aux choses ou s'en éloigner ; les choisir ou*

2. Commission des communautés européennes, *Livre blanc sur l'éducation et la formation, « enseigner et apprendre, vers la société cognitive »*, Bruxelles, 1995, p. 2.

3. BO spécial n° 4 du 26 février 2004, « Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés ».

4. René Descartes, *Le discours de la méthode*, 1637.

5. Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, édition originale 1982, APF, 1998.

6. Jean-Pierre Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, la documentation française, 2003, p. 47.

7. David Le Breton, *Anthropologie du corps et modernité*, Quadrige, PUF, 2003 (1^{re} édition 1990).

8. Michel Serres, interviewé par la rédaction de la revue EPS, n° 270, mars avril 1998.

*les rejeter*⁹ ». De fait, poser un regard professionnel sur l'élève au corps altéré ne se décrète pas, cela s'apprend. De même pour ce qui tient à la manière dont le handicap résonne en chacun car le handicap « *est cette déchirure de notre être qui ouvre sur son inachèvement, son incomplétude, sa précarité* » (H.-J. Stiker, 1982). Ainsi travailler la question du corps et du handicap en formation implique-t-elle de travailler sur le regard, regard dirigé vers les élèves bien évidemment, mais aussi regard sur soi. « *L'essentiel n'est pas [alors] de changer le regard des autres, même si ce travail de Sisyphe ne doit jamais être suspendu, mais de changer le regard sur soi*¹⁰. » Pour l'enseignant qui fait la démarche de s'inscrire en formation spécialisée, cette acuité du regard ne va pas toujours de soi dans la mesure où l'univers du handicap oblige à s'attarder sur des « *corps extrêmes*¹¹ », tout autant qu'à l'intérieur de soi dans le face à face intime avec ses émotions, ses fantasmes et ses représentations.

FAIRE FACE AU MALAISE EN SOI, ENTRE SOI

« *Tout d'abord, c'est bien évidemment au sentiment d'inquiétante étrangeté que nous confronte la vision d'une personne handicapée. Il n'y a pas de meilleure définition de ce qu'elle nous procure et ravive : attrait et peur, soi et non soi, complétude et castration*¹². » Ce propos du psychanalyste J.-T. Richard ne saurait mieux confirmer l'expérience initiale des enseignants lors de leurs premières rencontres avec la réalité, et la diversité des formes de handicaps.

Ainsi, à la fin d'une journée passée en établissement spécialisé, une professeure nous confie-t-elle : « *J'en ai pris plein la figure avec tous ces élèves en fauteuil qui vont qui viennent à toute allure dans les couloirs. Et de passer debout au milieu des élèves en fauteuil, ça m'a fait bizarre, c'était violent même !* »

Dans les temps de formation consacrés à l'analyse des pratiques des paroles fortes viennent témoigner de ce malaise initial, malaise qui peut s'installer durablement jusque dans l'intimité de la vie psychique du professeur : « *au bout de trois semaines de terrain, j'ai fait des cauchemars, des cauchemars de corps... Éclopés, noués, emmêlés. Tous ces corps noués, c'était terrible !* » Dans le meilleur des cas, l'expérience professionnelle accumulée permettra de mieux « *faire face* ». Pourtant même des enseignants expérimentés restent marqués par des souvenirs particulièrement vifs : « *de mes années d'enseignement à l'hôpital, j'ai gardé des images de corps d'enfants abîmés, ce sont des images qui restent indélébiles...* ».

Le travail des historiens permet de relier le présent de ces paroles singulières à l'histoire collective passée, car si la présence des anomalies du corps humain est observée depuis la nuit des temps, le traitement politique et social des corps anormaux a régulièrement été marqué par le malaise et le rejet, pour ne rien dire de la nuit du nazisme. Comme l'indique J.-J. Courtine « *l'histoire des monstres est donc tout autant celle des regards qui furent portés sur eux : celle des dispositifs matériels qui inscrivaient les corps monstrueux dans un régime particulier de visibilité,*

9. Michela Mazano, *Dictionnaire du corps*, article « Abject », Quadrige, PUF, Paris, 2007.

10. David Le Breton, « Activités physiques & sportives et intégration : aspects anthropologiques », *Empan*, n° 51, septembre 2003.

11. Henri-Jacques Stiker, « Corps extrêmes », *Champ psychosomatique*, n° 35, 2004.

12. Jean Tristan Richard, *Psychanalyse et Handicap, Études psychanalytiques*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 41.

*celle encore des signes et des fictions qui les représentaient, mais celle aussi bien des émotions ressenties à la vue de la difformité humaine*¹³ ». Pour que la société dans son entier accepte de faire face au malaise provoqué par les corps différents, il a fallu que s'opère une transformation du regard qui marque l'émergence de nouvelles catégories de pensée. C'est alors que « *l'infirme* » peut remplacer « *le monstre* », et que la notion de « *handicap* » peut émerger, dans un contexte sociétal où « *se répand le sentiment d'une obligation morale qui exige retenue des regards et euphémisation des discours* »¹⁴.

Les enseignants qui viennent en formation spécialisée sont motivés et désireux de faire face même si l'expérience du malaise est bel et bien « *inconfortable* » et que la formation est parfois « *déstabilisante* ». Reste alors à tenter de construire ensemble de quoi *faire face*.

ENTRE DOUTES ET SAVOIRS

« Cet élève-là, il me glisse entre les doigts, je ne sais vraiment pas comment le gérer, en plus la classification est trop vague, il faudrait des catégories plus précises ! »

La parole de ce professeur renvoie à un besoin de classification et de repères théoriques qui semblent faire défaut pour mieux appréhender un élève porteur de déficiences complexes. Cette inquiétude légitime devant l'insaisissable d'un jeune dont les altérations demeurent opaques n'est pas rare combien même les contenus de formation abordent aussi bien les aspects médicaux que les classifications des maladies et des handicaps.

Ces paroles évoquent un désarroi dans la situation professionnelle tout en soulignant les espoirs placés dans une précision plus grande de la classification, espoirs fondés il est vrai, tant les progrès du savoir médical et les avancées de la recherche sont importants. Sur ce point, l'historien nous rappelle cependant que le besoin de classification est daté par le travail de Geoffroy Saint-Hilaire qui déclenche une mutation : « *le monstre avait retrouvé sa place au sein de la création et son sens dans la logique de l'ordre naturel*. » Il s'agit alors d'une « *rupture décisive... fondée sur les progrès de l'embryogénie et de l'anatomie comparée* »¹⁵. Cette rupture marque en effet le signe d'une reconnaissance, la personne atteinte de handicap ne relève plus d'une altérité radicale, elle fait partie de la communauté des humains, et mérite à ce titre l'attention de la société toute entière. Son fils, Isidore Geoffroy Saint-Hilaire, tentera de « *parachever l'œuvre paternelle, en dotant l'univers des anomalies d'une classification rigoureuse et d'un lexique rationnel*. »¹⁶ Certes le succès de sa classification viendra de son accord global avec une conception commune du corps, puisqu'elle repose sur les différences remarquables avec le corps ordinaire, et de ce fait reste largement normative¹⁷. Il n'empêche que c'est à partir du mouvement

13. Jean-Jacques Courtine, *op. cit.*, p. 203.

14. *Ibid.*, p. 252.

15. *Ibid.*, p. 226.

16. *Ibid.*, p. 237.

17. Cf. Pierre Ancet, « Le statut du monstre dans la tératologie d'Étienne et Isidore Geoffroy Saint-Hilaire », in A. Caiozzo et A.-E. Demartini, dirs., *Monstre et imaginaire social. Approches historiques*, Créaphis, Paris, 2008, p. 221-235.

« *apparu à la fin du XVIII^e siècle au sein de la médecine des Lumières dans la prise en charge des sourds ou des aveugles* » que « *ce projet va s'étendre au cours du XIX^e siècle à l'infirmité physique* ¹⁸ ».

Malheureusement, l'effort ambitieux de classification ne saurait épuiser la réalité. Les situations rencontrées sur le terrain aussi bien que les élèves *singuliers* dans leur corps et dans leur psyché, différent de ceux décrits par la nosographie. Le savoir issu des classifications se révèle dans ce cas limité pour faire face aux situations complexes des troubles envahissants, du multihandicap ou du polyhandicap.

Si la question du « *savoir sur* » le corps malade ou handicapé inquiète et fait débat dans les groupes d'enseignants (savoir, ne pas savoir, en savoir suffisamment mais pas trop, éthique et déontologie) on ne saurait oublier qu'elle se pose d'abord et avant tout pour les jeunes élèves qui affrontent cette expérience.

L'annonce est une épreuve, et cette épreuve se vit de l'intérieur : « *j'ai très mal vécu le moment où un médecin m'a annoncé que je souffrais d'une rétinite pigmentaire. Ce jour-là, j'ai eu l'impression que le cauchemar continuait. Je souffrais déjà beaucoup à l'école, car tout le monde se foutait de ma gueule, des gens ne voulaient pas me parler à cause de mes grosses lunettes* ¹⁹ ». Par son intensité et par l'ampleur de son retentissement, l'annonce du handicap constitue bel et bien un savoir, savoir vécu, savoir éprouvé, qui reste extérieur à ceux qui n'y sont pas confrontés. Par sa gravité, une telle expérience ne saurait servir des fins de formation.

Pour tenter d'accéder à une forme de savoir intime sur la situation de handicap, on a donc recours à des mises en situation afin de stimuler une prise de conscience qui passe par une expérience corporelle significative. Précisons que s'installer dans un fauteuil roulant ou se bander les yeux ne constitue par pour nous une façon de « *se mettre à la place* » ni « *de connaître le vécu quotidien* » de la personne handicapée. L'objectif de telles mises en situation est d'engager à la construction d'un regard plus expert, après avoir accepté d'éprouver *en soi et pour soi* ce que représente d'occuper cette place-là ; puis ensuite, d'en étudier les effets en termes d'élaborations, de choix et de décisions pour adapter les enseignements.

L'EXPÉRIENCE INTÉRIEURE

L'évidence fait du corps le terrain central de l'expérience du « *vivre* », car il est ce lieu où se dévoile la réalité de notre présence au monde, et où s'affirme notre désir d'exister. Les professeurs d'EPS savent bien qu'on perçoit, éprouve, ressent et apprend *avec son corps et dans son corps*. Limiter le corps au seul territoire des sensations demeure par trop réducteur. Ainsi Michel Serres reconnaît-il que « *par l'intermédiaire du corps en mouvement, beaucoup de connaissances sont appréhendées* ²⁰ », ce que Sylvia Faure traduit avec humour par cette formule : « *on apprend par corps* ²¹ ».

18. Jean-Jacques Courtine, *op. cit.*, p. 237.

19. Assia El Hannouni, athlète paralympique. Catherine Cabrol et Germain Loras, *Des années pour des secondes*, éditions Atlantica, Biarritz, 2008, p. 64-66.

20. Michel Serres, interviewé pour la Revue *EPS*, n° 270, mars-avril 1998.

21. Sylvia Faure, *Apprendre par corps, Socio-anthropologie des techniques de Danse*, La Dispute, Paris, 2000.

En ce sens, faire l'expérience de situations handicapantes permet d'accéder ponctuellement à de nouvelles manières d'apprendre dans un corps fonctionnellement diminué, partir à l'assaut d'un environnement revisité (déplacements), d'activités sociales (jeux et activités sportives ou artistiques) mais aussi et surtout de soi-même. Au sortir de séances en fauteuil roulant, un professeur nous dit : « *La première fois que j'ai posé mes fesses dedans, j'étais vraiment pas fier, mais ça m'a permis de me libérer par rapport à mes peurs, de dégager l'angoisse. Les cours suivants, j'étais vraiment à fond dans l'activité* ». Une autre nous confie : « *La première séance fauteuil, elle est vraiment importante pour démystifier ce truc, pour déculpabiliser.* » Si les premières expériences sont marquées par l'irruption et la gestion des émotions, voire de sentiments complexes (peur, angoisse, culpabilité), assez vite c'est la dimension énergétique qui vient sur le devant de la scène. Ainsi un professeur d'EPS quitte-t-il son fauteuil sur ces mots : « *Bon, ben là j'arrête, j'en ai plein les bras ! je suis rincé, j'ai les bras pleins d'acide lactique !* »

La dimension de la dépense énergétique liée au handicap ne se limite pas au seul effort physique du déplacement en fauteuil, la déficience visuelle affectant pareillement les ressources des stagiaires : « *Au bout d'un moment, de marcher dans le noir ça prend la tête ! c'est fou ce que ça fatigue !* » Le coût énergétique d'une situation de handicap est difficilement perçu du « *dehors* », à partir d'une position d'extériorité radicale ; pour en prendre conscience et accéder à ce savoir, il faut en passer par une expérience corporelle consistante.

Cette rencontre avec la fatigue spécifique du corps en situation de handicap n'épargne pas le sportif confirmé qui apprend à faire avec son corps diminué suite à l'accident : « *J'ai toujours été sportif. Alors, lors des premiers tours de stade en fauteuil que j'ai faits, au cours des premiers moments d'effort, je me suis senti plutôt bien ; je n'avais pas la sensation du mec qui va se dépenser, puis qui va prendre sa douche et se dire : Putain, je me suis fait mal ! J'avais le cœur à l'aise, sauf que ce sont juste les muscles de mes bras qui ont explosé. Et ça, je peux vous dire que je ne m'y attendais pas vraiment*²². »

L'épreuve de la fatigue du corps débouche sur une conscience nouvelle du rapport au monde, c'est un réaménagement profond qui permet bien souvent d'élargir le champ des représentations des enseignants : « *Le cours d'initiation au fauteuil m'a permis de prendre conscience de beaucoup de choses et de percevoir le monde autrement.* » Cette étape est marquée par une dynamique qui fait de l'expérience vécue pour soi-même un tremplin afin de rejoindre la réflexion professionnelle orientée vers les élèves : « *Nous proposer des fauteuils m'a permis d'avoir un autre regard sur mes élèves en fauteuil.* » Ce qui semble retenir l'attention des enseignants à ce stade, c'est surtout la prise de conscience des obstacles liés la situation de handicap : « *C'est très intéressant de se mettre dans la situation de l'élève handicapé, on se rend beaucoup plus compte des difficultés qu'ils peuvent rencontrer* ». Lorsque les termes « *difficulté* » ou « *difficile* » reviennent si souvent à l'oral comme dans les écrits des enseignants pour évoquer la complexité des situations liées au handicap,

22. Cyril Moré, athlète paralympique. Catherine Cabrol et Germain Loras, *Des années pour des secondes*, Atlantica, Biarritz 2008, p. 105.

ils s'approchent alors des propos tenus par les personnes handicapées elles-mêmes : « *Au début rien n'est facile, il faut prendre garde à tout ce que tu fais, si tu poses un objet là plutôt que là, si tu te couches en ayant oublié quelque chose... Ce sont les situations qui rendent la vie handicapante, et ce sont les difficultés de la vie qui te renvoient à ton handicap* »²³. »

Pendant la formation, la préoccupation professionnelle s'attache alors à relier l'expérience et la réflexion sur le métier : « *Les cours en fauteuil c'est du concret, cela permet de mieux visualiser ce qui peut être proposé en classe* ». Au cours de ce processus, il convient de souligner également une sensibilité affinée qui prend corps chez les professeurs ; sensibilité aux difficultés rencontrées : « *Toutes ces activités m'ont permis de mieux prendre conscience de ce que peuvent ressentir les élèves non-voyants et mal-voyants* », mais aussi sensibilité aux potentialités nouvelles : « *Le fait d'articuler les temps théoriques et les temps de pratique a permis de mieux cerner les difficultés de nos élèves mais également de s'interroger sur les adaptations et les champs de possibles*. »

Pour le public en formation, ce voyage en terre inconnue ne saurait cependant se résumer à la gestion des émotions négatives, ni à la production d'efforts intenses pour affronter l'environnement. Il est tout aussi crucial, pour la construction d'un regard de spécialiste, que la joie et les émotions positives soient au rendez-vous de l'expérience effective d'un corps diminué.

DE LA RECONNAISSANCE D'ÉPROUVÉS POSITIFS À LA MISE EN ŒUVRE DES PROJETS

« *Notre entraînement est basé sur l'amusement et le défi. [...] Patrice m'a appris à m'amuser, c'est un clown, ensemble, on rit beaucoup* »²⁴. » On le voit aux paroles d'Hassia El Hannouni, la joie n'est pas antinomique avec sa situation de handicap. On se tromperait d'ailleurs à songer que l'expérience du handicap interdit les plaisirs ordinaires. Ce cliché mérite d'être déconstruit par le public en formation qui, en se frottant aux expériences du corps altéré, est parfois surpris d'y rencontrer le plaisir dans l'activité adaptée : « *séances fauteuils amusantes et pleines de découvertes* » ou bien « *expérience vécue du handicap très bénéfique* » et encore « *C'est très agréable de pratiquer lors de certains cours*. »

La question du plaisir pris en situation handicapante n'est ni légère ni anodine, car elle soutient le travail d'enrichissement et de complexification du regard professionnel. Les émotions agréables permettent de dépasser l'altération et le déficit pour éprouver un présent gratifiant qui peut se suffire à lui-même dans l'ici et le maintenant. Cependant, le plaisir peut aussi déborder l'immédiateté et poser les fondations qui permettront d'oser regarder, malgré le handicap, vers « *un ailleurs* » structurant. Les conditions d'accompagnement et de soutien aux projets personnels des élèves handicapés pour « *s'accomplir ou se dépasser* »²⁵ sont à ce prix, car le plaisir de la réussite, présente ou à venir, est un levier pour dessiner le futur comme en témoigne Cyril Moré : « *En ski, je ne suis pas sûr d'arriver au top, mais ça me motive à un*

23. *Ibid.*, p. 105.

24. Assia El Hannouni, athlète paralympique, *op. cit.*, p. 66.

25. Isabelle Queval, *S'accomplir ou se dépasser, Essai sur le sport contemporain*, Gallimard NRF, Paris 2004.

point... vous ne pouvez pas imaginer. » L'horizon d'une joie à savourer permet ici de dépasser les obstacles « jusqu'à ce que tu arrives à t'éclater enfin, à sentir que tu es redevenu super puissant sans en avoir l'air, à faire de beaux virages coupés, bien calé dans ton fauteuil »²⁶.

Du côté des enseignants stagiaires, une maturation est en cours, conduisant à la conception et au soutien de projets structurants pour les élèves porteurs de déficiences. Prenant la pleine mesure de leur contribution dans le parcours de vie des jeunes handicapés, ils se mobilisent dans une perspective à long terme qui intègre une vision constructive de l'avenir pour leurs élèves. Cette représentation positive de leur rôle invite les enseignants à soutenir des projets innovants, tel un atelier danse en fauteuil impulsé par un professeur d'EPS en Lycée : *« le fil conducteur qui anime cet atelier de danse est bien de favoriser chez ces élèves l'accès à une meilleure autonomie dans leur processus personnel et collectif de création. Sur du long terme, cet objectif trouve sa cohérence sur la recherche d'une meilleure autonomie dans la société »*.

Le processus de changement engagé par la formation s'illustre bien par une modification du regard porté sur les possibilités de l'élève au corps extra-ordinaire : *« Le professeur d'EPS devra, dans les adaptations des activités physiques et sportives, privilégier d'orienter son regard sur les capacités des élèves handicapés. »*

Un rapprochement peut être tenté, la transformation du regard des professionnels et celle du regard collectif sur la difformité corporelle. Lorsque Georges Vigarello repère une mutation historique dans le traitement des corps hors normes, il la décrit en ces termes : *« l'histoire est même ici celle de la complexification du regard, celui visant l'architecture du corps, les appuis, les zones, les formes, les définitions, les mots »²⁷*. De même, au terme de sa formation un professeur souligne dans son mémoire : *« Nous avons pu voir comment, par l'observation attentive des actions motrices de tous les élèves, valides et déficients moteurs ou sensoriels, le professeur d'EPS pouvait trouver des pistes de réponse. »*

D'une transformation de leur regard à la mise en place des solutions permettant de favoriser le succès des élèves handicapés dans leur parcours scolaire, il est aisé de suivre l'avancée des pédagogues. On peut ainsi repérer une progression vers un pragmatisme visant à l'efficace, qui se voit conforté par le basketteur Ryad Sallem : *« Mes mains ne vont pas repousser [...] J'ai des difficultés certes, mais tout le monde en a. En quoi mon problème aurait-il une valeur supérieure à celui des autres ? Je préfère parler des solutions de chacun »²⁸*.

En chemin, on a pu suivre l'émergence de préoccupations professionnelles plus larges, visant à favoriser l'inscription et la pleine participation des jeunes handicapés à la vie de la cité, comme on l'a vu. Au cours de ce procès, *« la place »* des jeunes handicapés dans le système scolaire vient alimenter les temps de la formation car elle sollicite directement l'articulation d'une attention aux différences avec le respect des exigences communes (programmes, socle commun, évaluations).

26. Cyril Moré, athlète paralympique, *op. cit.*, p. 105.

27. Georges Vigarello, *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, collection « Pyramides », réédition Armand Collin, Paris, 2002, p. 222 (première édition Delarge 1978).

28. Ryad Sallem, athlète paralympique, interviewé pour la Revue *Valeurs mutualistes*, n° 265, mars avril 2010.

La réflexion professionnelle navigue alors entre *normalisation* et *différenciation*, entre *regard collectif* et *regard individuel*, problématique que l'on retrouve dans le propos d'Assia El Hannouni : « *J'ai une différence, mais je veux démontrer que je peux tout faire comme les autres* ²⁹. » Le témoignage de l'athlète paralympique souligne le désir d'une référence à la norme collective, norme acceptée non pas pour s'y diluer mais bien pour s'y affirmer, avec sa différence. La dimension du projet prend alors tout son sens dans la mesure où il apparaît bien comme un tremplin permettant de viser à l'excellence malgré la réalité de l'altération physique : « *En même temps, aujourd'hui, je suis sportif de haut niveau et j'endure ce qu'endurent tous les sportifs de haut niveau. Entre valides et handi, la souffrance est la même. Quand je pratique l'escrime, je suis un escrimeur, pas un handicapé* ³⁰. »

Que la joie fondatrice s'enracine dans l'accomplissement du corps ou bien dans celui de l'esprit, elle alimente de quoi soutenir cette escrime quotidienne décrite par le philosophe Alexandre Jollien : « *Sacré métier d'homme, je dois être capable de combattre joyeusement sans jamais perdre de vue ma vulnérabilité ni l'extrême précarité de ma condition* ³¹. » Et si la joie donne la force nécessaire pour aller au combat, mener des projets et s'y accomplir, le projet peut en retour conduire à la joie, comme, par exemple, celle de l'or olympique pour Cyril Moré : « *On se fabrique tous quelque chose, un objectif, un but, une histoire. Et les Jeux, c'est ça, arriver au terme de ce qu'on a envisagé. [...] Là, quant tu mets la dernière touche, celle qui te fait gagner, personne ne peut imaginer ce que cela représente...* ³² »

EN CONCLUSION...

La loi du 11 février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » s'inscrit chaque jour un peu plus dans les lieux d'enseignement, et les enseignants spécialisés participent de sa mise en œuvre sur le terrain. Cependant, il persiste un hiatus qui est décrit par l'historien Jean-Jacques Courtine en ces termes : « *Les sociétés démocratiques de masse ont voulu convertir le corps anormal en corps ordinaire. Elles sont ainsi devenues le lieu d'un conflit entre raison politique et vision singulière : la première réclame le traitement égalitaire des individus quelle que soit leur apparence, la seconde enregistre le trouble du regard face aux déviations du corps* ³³. »

Au terme de leur voyage en formation spécialisée, les professeurs ont bel et bien changé de regard sur le corps handicapé. Il n'y a nul doute qu'ils contribuent, comme professionnels et comme citoyens, à un changement plus général du regard posé sur les déviations corporelles. Car ce n'est pas qu'une affaire de corps bien sûr, c'est une approche globale des personnes handicapées qui est en jeu, et Michel Artuis a raison d'insister en ce sens : « *Il devient impératif que la société puisse les*

29. Assia El Hannouni, athlète paralympique, *op. cit.*, p. 66.

30. Cyril Moré, athlète paralympique, *op. cit.*, p. 105.

31. Alexandre Jollien, *Le métier d'homme*, éditions du Seuil, Paris, 2002, p. 90.

32. Cyril Moré, athlète paralympique, *op. cit.*, p. 106.

33. Jean-Jacques Courtine, *op. cit.*, p. 258.

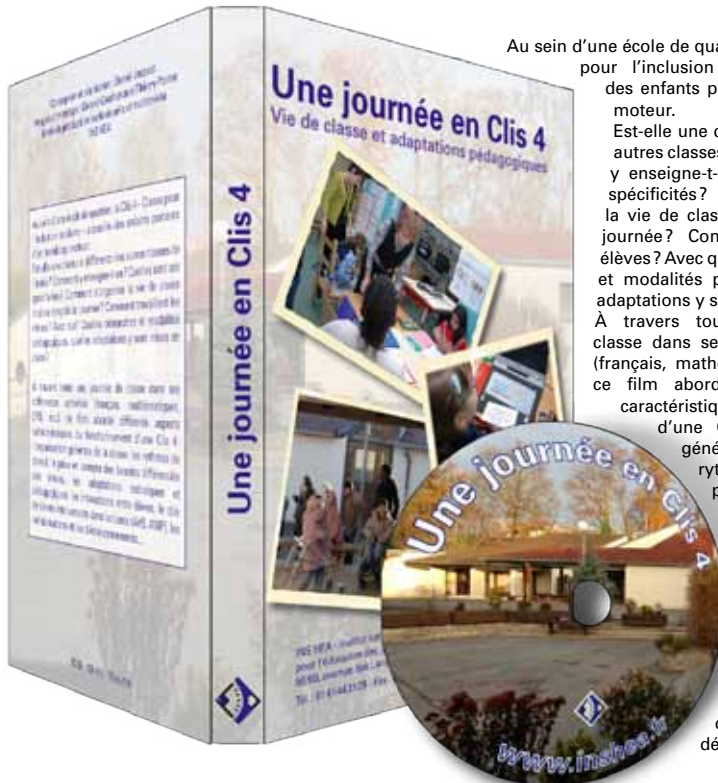
regarder autrement. Car, elles sont certes des personnes « différentes » mais leur différence n'entraîne nullement leur infériorité³⁴. ».

Il est donc permis d'apprécier le changement lorsque les professeurs soulignent l'intérêt et la joie de « *dépasser ses routines* » pour prendre en compte les situations de handicap. La dynamique qui s'est engagée invite dès lors à « *bousculer sa pratique usuelle* » pour construire des projets innovants et des solutions adaptées dans les différents champs disciplinaires. L'intégration d'une plus grande complexité dans le métier y est soulignée positivement. Elle s'accompagne souvent d'un sentiment d'autonomie et de responsabilité restaurées aussi bien par l'attention portée à l'élève handicapé que par la dimension partenariale des projets qui le concernent. Afin d'élever leur réussite scolaire, les épreuves du baccalauréat, en particulier celles d'EPS, constituent un terrain de réflexion et d'innovation important pour offrir aux lycéens, déficients moteurs, physiques ou sensoriels, des conditions de certification plus adaptées. Enfin, et peut-être surtout, l'éthique du professeur spécialisé s'est nourrie de la prise en compte des différences pour élaborer une vision à la fois complexe et apaisée de la société du futur : « *Si d'emblée nous les considérons comme des personnes différentes dont nous prenons en compte les spécificités, elles nous donnent alors une vision qui enrichit notre réflexion sur le vivre ensemble et nous marchons vers une société plus juste.* »



34. Michel Artuis, *Dictionnaire du corps*, sous la direction de Michela Mazano, article *Handicap*, Quadrige PUF, Paris, 2007.

Une journée en Clis 4



Au sein d'une école de quartier, la Clis 4 – Classe pour l'inclusion scolaire – accueille des enfants porteurs d'un handicap moteur.

Est-elle une classe si différente des autres classes de l'école ? Comment y enseigne-t-on ? Quelles sont ses spécificités ? Comment s'organise la vie de classe tout au long de la journée ? Comment travaillent les élèves ? Avec qui ? Quelles démarches et modalités pédagogiques, quelles adaptations y sont mises en place ?

À travers toute une journée de classe dans ses différentes activités (français, mathématiques, EPS, etc.), ce film aborde différents aspects caractéristiques du fonctionnement d'une Clis 4 : l'organisation générale de la classe, les rythmes de travail, la prise en compte des besoins différenciés des élèves, les adaptations techniques et pédagogiques, les interactions entre élèves, le rôle de divers intervenants dans la classe (AVS, AMP), les collaborations et les décloisonnements...

En vente sur notre boutique en ligne: laboutique.inshea.fr

et aussi: par bulletin de commande à retourner à :

INS HEA – Service Publications 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes

Tél.: 01 41 44 31 29 - Fax: 01 41 44 35 79

Nom :

Adresse :

Tél. :

Fax :

Mél :

Date :

commande exemplaire(s) du film :

« **Une journée en Clis 4** »

Prix : **15 € + frais d'envoi :**

(1 exemplaire: 3,00 € - 2 ex.: 4,00 € - 3 à 4 ex.: 5,20 € - 5 à 7 ex.: 8,60 € - 8 à 10 ex.: 10,50 €)

Au-delà et pour les envois à l'étranger et dans les DOM-TOM, nous consulter.

Règlement à la commande par chèque (à l'ordre de l'agent comptable de l'INS HEA)

ou par mandat administratif. Une facture sera jointe à l'envoi.

