RHIZOME

BULLETIN NATIONAL SANTÉ MENTALE ET PRÉCARITÉ

L'école prend-elle soin ?

#78
nov. 2020

Nicolas Chambon **Sociologue**
Directeur de publication Rhizome – Orspere-Samdarra
MCF associé – Université Lumière – Lyon 2, CMW

Les défis de l'école inclusive

L'école prend-elle soin ? Cette question n'aurait eu guère de sens au XIXe, voire au XXe siècle, tant la mission de l'école était claire : instruire. Depuis, la perspective de devoir « prendre soin » se pose à mesure que l'individualisation imprègne l'organisation sociale. La crise sanitaire et sociétale de la pandémie de COVID-19, amplifiant les inégalités sociales et de santé, a relevé l'importance du rôle que joue l'école au-delà de sa fonction éducative.

Aujourd'hui, il importe d'assurer une scolarisation à toutes et à tous en prenant en compte les singularités et les besoins éducatifs particuliers de chacun. Toutefois, cette volonté de développer le programme « inclusif » n'est pas sans susciter engouement pour les uns, crainte, critique ou tout simplement interrogations pour les autres. À rebours d'un discours alarmiste, ce *Rhizome* suppose que le paradigme de l'inclusion, à destination *a priori* des personnes les plus exclues (élèves en situation de handicap, élèves allophones nouvellement arrivés en France…), concerne tout un chacun potentiellement confronté à des états de trouble, à l'exclusion ou à l'insécurité sociale. L'inclusion scolaire, projet à la fois pragmatiste et idéaliste, représente des défis majeurs.

Lutter contre les inégalités sociales et la hiérarchisation cognitive

Deux constats résonnent peut-être trop comme des évidences. D'une part, l'école ne parvient pas à réduire les inégalités sociales, ou plutôt ne paraît pas être à la hauteur des attentes de résorption de ces inégalités. D'autre part, l'école n'est pas toujours vécue comme un lieu d'épanouissement pour certains élèves qui peuvent y subir brimades et violences, induisant des impacts psychologiques importants. Il apparaît aujourd'hui évident que la santé et la santé mentale à l'âge adulte sont influencées par l'anxiété ou la violence vécue durant les périodes d'enfance et d'adolescence. L'école est à la fois la première instance de socialisation, mais aussi l'environnement dans lequel l'enfant se développe psychiquement.

Le champ éducatif, comme celui du sanitaire et du social, est appelé à se transformer pour se concentrer sur les forces et les compétences des élèves et non sur leurs faiblesses. Éviter la stigmatisation, promouvoir la neurodiversité et lutter contre la ségrégation sociale permettent d'avoir une attention sur les inégalités et de tenter d'y remédier. Ce *Rhizome*, à bien des égards, problématise la place du soin « dans » et « hors » l'école. Ouvrir l'école, trouver des relais, des liens avec l'extérieur reviennent comme des *leitmotivs*.

Redonner du sens au collectif

De nombreux articles de ce numéro évoquent la nécessité du collectif, tout comme les difficultés à le faire aujourd'hui exister. Devoir proposer un enseignement pour toutes et tous, tout en « prenant soin » individuellement des élèves constitue une difficulté prégnante. Favoriser et maintenir le collectif est d'ailleurs l'un des enjeux majeurs de l'école, certes éprouvant pour les élèves et enseignants, mais ô combien précieux. D'un côté, il importe de sortir de la rigidité et de la conformité ; de l'autre, il apparaît primordial d'offrir des espaces d'apprentissage collectifs.

L'offre numérique rebat d'ailleurs les cartes de l'inclusion et de l'exclusion, cette nouvelle modalité d'enseignement ayant comme effet de pouvoir tout aussi bien exclure certaines personnes du collectif que de le régénérer. Néanmoins, les « mondes virtuels », notamment à travers les réseaux sociaux, peuvent se placer en concurrence de l'école en contribuant à l'affirmation publique d'autres « vérités » et en contrevenant aux savoirs qui y sont dispensés. De plus, en étant plus intéressés par la quantité que la qualité des échanges, ces réseaux – soutenus par des plateformes internationales (et leurs moyens colossaux) – peuvent favoriser l'expression d'invectives, voire de la haine.

Prendre soin de l'école

Les professionnels de l'éducation et de l'enseignement, de la maternelle à l'Université, sont clairement traversés par l'incertitude et l'épuisement. Les acteurs de l'école, comme ceux de la santé, ont la sensation de devoir gérer des problèmes très divers, d'être les catalyseurs des problématiques sociales, tout en n'étant pas forcément soutenus par leur hiérarchie. À travers ce *Rhizome*, nous suggérons que la perspective de l'inclusion de la diversité sociale et cognitive n'est pas la cause de la crise que traverserait l'institution scolaire, mais, au contraire, représente un moyen – empreint d'idéal – qui permettrait d'épaissir la mission de l'école et favoriser l'expression d'une vision commune. Elle implique surtout de reconnaître l'investissement des professionnels qui œuvrent pour elle, notamment des enseignants.

Il semblerait que cette perspective implique un changement de mission du cadre institutionnel, si tant est qu'il faille encore le conceptualiser comme tel, non justement en termes de normes qui seraient à respecter, mais plus en termes de soutien et d'assurance pour des professionnels qui devraient pouvoir enseigner, sans que cela soit un risque. En lisant ce numéro, on comprend très bien la plus-value de certaines initiatives et le rôle primordial joué par certaines personnes, comme celles qui accompagnent des élèves en situation de handicap. La perspective positive dans laquelle s'intègre l'idéal de l'école inclusive imprègne tous les domaines de la vie et paraît être, dans un contexte d'incertitude, une ambition qui puisse (re)cimenter le « vivre ensemble ». ◗

Philippe Meirieu **Professeur honoraire en sciences de l'éducation**
Université Lumière – Lyon 2

« Il n'y a d'école démocratique qu'inclusive »

Rhizome : ***En quoi l'école est-elle « une chance pour la démocratie » ?***

Philippe Meirieu : Elle l'est, d'abord, parce qu'elle ambitionne de ne pas abandonner l'accès aux savoirs et – plus important encore ! – la construction du désir d'apprendre à l'aléatoire des histoires et des rencontres individuelles. C'est là sa tâche, à la fois fondatrice et condamnée à l'inachèvement : ce qu'elle vise et ce qu'elle ne peut pas « produire » mécaniquement, sauf à confondre l'éducation et la fabrication – ce qui, précisément, abolirait le sujet libre et capable de « penser par lui-même » que suppose toute démocratie.
Mais la démocratie ne peut se réduire à une juxtaposition d'individualités, aussi émancipées soient-elles. La démocratie suppose que chacun puisse engager une interlocution sereine avec les autres et construire du commun avec eux : tâche difficile qui suppose l'abandon de la posture de toute-puissance. Et, là encore, l'école peut avoir un rôle essentiel : aider chacune et chacun à se désenkyster des certitudes au nom desquelles on s'arroge le droit d'humilier l'autre, voire de le détruire. Tâche ardue, mais absolument nécessaire : il faut que l'enfant accepte progressivement qu'il ne peut pas plus tout savoir que tout avoir, qu'il accepte de faire dialoguer ses convictions avec ses connaissances, qu'il découvre que la recherche collective de la précision, de la justesse et de la vérité est porteuse de plus de satisfactions que la crispation sur une représentation, un slogan, voire une théorie du complot.
Et puis, l'école doit, enfin, s'ouvrir à toutes et tous, quels que soient les contingences ou les accidents des histoires individuelles. C'est dire qu'il n'y a d'école démocratique qu'inclusive. Mais à condition que l'inclusion ne se limite pas à l'intégration formelle : ce n'est pas la présence d'un enfant porteur de handicap dans une classe qui est inclusive, c'est son implication dans une activité commune… Nous retrouvons, encore une fois, la mission fondatrice de l'institution scolaire : accueillir toutes les singularités et leur permettre de créer du commun.

Rhizome : ***Selon vous, qu'a révélé la crise sanitaire liée à la COVID-19 au sujet de l'école ?***

Philippe Meirieu : De toute évidence, « l'école à distance » a mis à distance de l'école une partie importante des enfants : ceux qui vivaient dans des conditions matérielles et psychologiques difficiles ainsi que ceux dont les familles étaient plus ou moins étrangères à la culture scolaire. Les enseignants se sont mobilisés pour « rattraper » ces élèves, mais ils ont constaté, d'une part, que certains d'entre eux se situaient dans une logique où même la bonne volonté ne leur permettait pas de comprendre ce qui leur était demandé, et, d'autre part, que la disparition de la classe, comme lieu de « coprésence », d'échange et de coopération rendait très problématique tout travail authentique, y compris pour des élèves n'ayant pas de difficulté particulière.
Il nous faut donc renforcer le lien de l'école avec les familles populaires et retravailler la fonction du collectif : une classe ne se réduit pas à la juxtaposition d'individus auxquels on fournit des protocoles d'exercices standardisés. Une classe, c'est un lieu où l'on accueille et accompagne des singularités, mais aussi où l'on construit du « commun » : des savoirs communs, des valeurs communes. Une classe, c'est précisément un lieu d'articulation, toujours à reconstruire, entre le singulier et le commun.

Rhizome : ***Dans cette situation, comment voyez-vous l'apport de la psychologie dans la pédagogie aujourd'hui, que ce soit d'un point de vue théorique ou pratique ?***

Philippe Meirieu : La psychologie – peut-être devrais-je dire « les psychologies » ? – est essentielle pour ne pas s'en tenir à une approche purement fonctionnaliste des questions pédagogiques. Comment, par exemple, pouvons-nous ignorer ce que nos enfants ont vécu sur le plan intime pendant la crise sanitaire ? Ils ont entendu égrener le nombre de morts quotidien, appris le décès d'un proche ou d'un ami, vu la société se paralyser et les humains se masquer progressivement le visage. Comme nous, ils ont eu le sentiment que notre société pouvait, en un instant, basculer de la vie dans la survie… Qui peut dire que cela ne les a pas touchés ? Or nous n'étions pas préparés à accompagner cela. La pédagogie dominante repose, en effet, sur une vision de l'enfant comme machine : il nous faut lui donner à boire et à manger, puis lui fournir les objets qui lui permettront d'être « dans le coup » et « connecté » avant de l'« armer » pour sa réussite scolaire et professionnelle en lui imposant des exercices calibrés. Mais nous avons oublié qu'il nous faut aussi le nourrir psychiquement, lui offrir des récits qui lui permettent de penser la condition humaine, lui faire prendre conscience de la finitude sans le faire désespérer de l'avenir… Et nous l'avons trop abandonné aux « joueurs de flûte » de la société marchande qui lui fournissent, à jet continu, une surenchère d'effets pour le mettre sous emprise plutôt que l'ouvrir à l'intelligence des êtres et du monde… Voilà qui interroge nos pratiques éducatives et nous renvoie à notre capacité à « parler le monde » avec nos enfants et à les aider à y trouver du sens… Aussi bien dans le rapport aux savoirs scolaires – qu'il faut articuler délibérément avec les questions anthropologiques auxquelles ils font écho – que dans l'accompagnement individuel et collectif, le travail avec les psychologues peut aider les pédagogues à échapper au règne des « procédures » pour leur permettre de travailler sur l'émergence du sujet.

Nicole Catheline **Pédopsychiatre**
Présidente du Conseil scientifique de la Société française de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et disciplines associées

Prévenir le harcèlement en milieu scolaire : un enjeu de santé mentale

En France, l'école a commencé à se préoccuper du harcèlement scolaire en 2011, date des premières assises internationales tenues sur le territoire à ce sujet. On peut lui faire le reproche de s'être engagée dans ce combat bien tardivement par rapport à d'autres pays occidentaux – en particulier les pays du Nord de l'Europe ou l'Amérique du Nord (Canada, États-Unis). À sa décharge, depuis cette date, elle n'a cessé de manifester une préoccupation continue et soutenue sur cette question tant il est apparu, après des années d'indifférence collective, que pouvaient être dramatiques les conséquences du harcèlement entre élèves, la vie durant parfois[1]. Il y a certes encore beaucoup à faire, surtout au plan collectif et sociétal, car comme le soulignait avec malice Albert Enstein : « Il est plus facile de désagréger un atome qu'un préjugé. »

De manière encore trop souvent simplificatrice, les victimes de harcèlement sont considérées comme des personnes psychologiquement fragiles et les harceleurs, comme d'horribles pervers. La réalité est, comme toujours, beaucoup plus complexe et s'il est, en effet, question de vulnérabilité, celle-ci concerne l'ensemble des acteurs : victime(s), agresseur(s), y compris les spectateurs. De même, c'est plus la situation dans laquelle se trouvent ces enfants qui les rend vulnérables qu'un trait particulier de personnalité[2]. Comment pourrait-il en être autrement chez des êtres en cours de construction de leur personnalité ? Une vision manichéenne entre une victime faible, qui est donc en partie responsable de ce qui lui arrive car elle ne sait pas se défendre, et un agresseur, qui développe déjà de dangereux penchants asociaux, est donc à exclure si on veut tenter de s'occuper de cette problématique et ne pas médicaliser à outrance ces comportements. On sait trop combien le fait de renvoyer la question aux professionnels de santé exonère la société et les institutions en général de s'interroger sur leur propre fonctionnement[3].

Les réseaux sociaux modifient les modes de harcèlement et amplifient le phénomène

La montée en puissance de l'usage des réseaux sociaux chez les jeunes a fait apparaître les cyberviolences et le cyberharcèlement dont les conséquences sont globalement identiques sur le fond, mais infiniment plus rapides dans leurs manifestations et parfois plus radicalement délétères. À partir de ces considérations générales, il apparaît assez rapidement que le harcèlement ne concerne pas seulement l'école – même si elle occupe une place centrale –, mais l'ensemble de la société. La lutte contre ce phénomène doit s'inscrire à la fois dans une remise en cause de certains principes éducatifs[4] et une prévention de toute forme de violence dans les rapports entre individus. C'est au cours de ces premières assises qu'ont été portées à la connaissance du public français les études longitudinales[5] menées dans d'autres pays. La France a alors découvert avec horreur la gravité des conséquences, et ce parfois durant toute la vie, avec des effets transgénérationnels non seulement pour les victimes, mais aussi pour les agresseurs, et souvent également pour les spectateurs, otages impuissants.

Des conséquences pour tous, victimes, harceleurs mais aussi spectateurs

En effet, pour les victimes, le harcèlement génère un stress traumatique, ce qui conduit à un impact quasi systématique sur les performances scolaires en raison de l'altération des fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration et les capacités d'abstraction. Le risque de déscolarisation est également majeur comme cela a été souligné dans de nombreuses enquêtes depuis 2010[6]. On retrouve environ 30 % des élèves harcelés parmi les refus et phobies scolaires. En termes de santé mentale, le harcèlement comme tout stress affecte le métabolisme et les défenses immunitaires provoquant des somatisations anxieuses – maux de ventre, de tête, vomissements, insomnies, troubles alimentaires. Le sentiment de honte contraint ces enfants à se replier sur eux-mêmes, persuadés qu'ils sont responsables de ce qui leur arrive. Les victimes peuvent alors développer un état dépressif et des idées suicidaires. Ce sentiment d'impasse est renforcé par le fait que les différences qui occasionnent le plus de harcèlement sont des caractéristiques difficilement modifiables. Elles concernent en effet, pour un quart des élèves, l'aspect physique, la race ou la nationalité ou encore la non-conformité aux normes de la masculinité ou de la féminité[7]. Le risque de réaliser une tentative de suicide est multiplié par quatre chez les enfants qui n'ont pas bénéficié du soutien des adultes parce qu'ils n'ont pas parlé de leur problème ou parce que les adultes pensent qu'ils doivent apprendre à se défendre seuls. À long terme, le harcèlement a été identifié comme l'un des « stresseurs » les plus fortement associés aux comportements suicidaires chez les adolescents, et ceci de nombreuses années après les faits[8]. Une revue de la littérature[9] portant sur 28 études longitudinales couvrant une période allant jusqu'à trente-six ans après le déroulement des faits montre en effet une augmentation nette de la probabilité de présenter une dépression à l'âge adulte même après ajustement sur de nombreux facteurs préexistants pendant l'enfance (on pourrait en effet argumenter que les enfants à tendance dépressive ont plus de risques de devenir

1 La France a prévu d'accueillir en novembre 2020, sous l'égide de l'UNESCO et sur sa proposition, le Premier Congrès mondial de lutte contre le harcèlement.

2 Catheline, N. (2015). *Harcèlement scolaire.* Paris : PUF.

3 Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire.* Paris : La Dispute.

4 Le diktat « Ne te mêle pas de ce qui ne te regarde pas », appliqué à la mauvaise situation peut faire des ravages.

5 Debarbieux, E. (2011). *Des enfants heureux à l'école… enfin presque.* Bordeaux : Observatoire international de la violence à l'école/UNICEF.

6 Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté.* Louvain-la-Neuve : De Boeck ; Gallé-Tessonneau, M. (2020). *Comprendre et soigner le refus scolaire anxieux. Psychothérapie de la phobie scolaire.* Paris : Dunod.

7 UNESCO (2019). *Éducation 2030. Au-delà des chiffres, en finir avec la violence et le harcèlement à l'école.* Paris : UNESCO.

8 Brunstein-Klomek, A., Sourander, A. et Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Can J Psychiatry, 55,* 282-8.

9 Ttoffi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. et Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullied tend to become depressed later in life. A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *J Agress Confl Peace Res, 35,* 63-73.

victimes). Le harcèlement subi serait également en lien avec une sexualité précoce, estimée à 18,9 % contre 27,4 % pour les victimes de harcèlement à l'échelle mondiale. D'une façon plus générale, les victimes redouteront longtemps de fréquenter les groupes et certains peuvent même développer une phobie sociale. Enfin, l'Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire (*Global School-Based Student Health Survey, GSHS*[10]) de 2013-2018 montre que les victimes ont également tendance à consommer du cannabis (7,9 %) et de l'alcool (30,3 %) plus fréquemment qu'en population générale (respectivement 1 ,7 % et 18,8 %). Il semble donc que les effets du harcèlement subi dans l'enfance sur la santé se prolongent dans la vie adulte s'ils n'ont pas été pris en compte bien évidemment.

La santé mentale des harceleurs est elle aussi affectée par cette conduite, car elle structure souvent de façon inadéquate le rapport à autrui si elle n'est pas repérée et travaillée. Ceux-ci développent fréquemment des conduites à risques[11] et ont un recours plus fréquent à l'alcool et à des substances illicites que les jeunes du même âge[12]. Si le lien entre comportements violents dans l'enfance et délinquance à l'adolescence a souvent été mis en évidence dans plusieurs études, sans différence significative entre les filles et les garçons, une étude allemande amène un constat surprenant : les filles harcelées développent plus souvent des conduites antisociales en plus de possibles troubles internalisés (anxiété, dépression). Cette évolution est sans doute à mettre en lien avec des affects anxieux et dépressifs retrouvés dans cette même enquête, tout comme le recours à l'alcool et aux drogues pour les garçons harceleurs semble être corrélé à une lutte contre des affects dépressifs.

VICTIME ET HARCELEUR DOIVENT BÉNÉFICIER, L'UN COMME L'AUTRE, D'UNE AIDE PSYCHOLOGIQUE

Les maltraitants chroniques, dans leur enfance et leur adolescence ne rencontrent pas seulement des problèmes avec la société. Ils ont des relations difficiles avec leurs proches, conjoints et enfants, qu'ils maltraitent plus souvent et envers lesquels ils utilisent davantage de violence. C'est ce lien entre violence apprise dans l'enfance et homicide qui a été mis en évidence dans les enquêtes citées par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO). C'est la raison pour laquelle victime et harceleur doivent bénéficier, l'un comme l'autre, d'une aide psychologique afin de prendre en compte les conséquences de leurs vulnérabilités respectives. Il peut également y avoir des conséquences pour les spectateurs qui peuvent développer de l'anxiété lorsqu'ils sont pris dans des conflits d'allégeance. Ce sont d'ailleurs souvent eux qui alertent leurs propres parents sur le calvaire d'un de leur camarade. À distance, lorsqu'ils sont eux-mêmes confrontés à une situation de harcèlement, ils peuvent en éprouver de la culpabilité pour n'avoir pas pu ou voulu agir afin d'aider leur camarade.

Seule la prévention globale de tous types de violences et dès le plus jeune âge se révèle efficace

Même si la lecture de ces différentes études (dont les résultats sont, hélas, tous concordants au fil des années) peut être alarmiste et donner un sentiment d'inéluctabilité dramatique, il est toujours nécessaire de préciser qu'elles n'apparaissent que lorsque la situation n'a pas été prise en compte, ce qui est en faveur d'un repérage le plus précoce possible et d'une aide adéquate. Ces études ont surtout l'immense mérite de faire prendre conscience de la gravité des faits et de la nécessité impérieuse d'intervenir en population générale en raison de la difficulté de repérage, car il n'existe malheureusement aucun signe direct permettant de repérer sa survenue, tous les signes observés étant indirects et témoignant seulement d'une souffrance psychique.

Les actions de prévention dès le plus jeune âge sont donc les seules réellement efficaces comme l'a montré la politique volontariste et efficace menée en Jamaïque pour lutter contre toutes les formes de violences au sein de la société. La prévention est coûteuse en termes de personnel et souvent obscure car les résultats sont loin d'être immédiats, mais elle est le seul outil réellement efficace à condition que ces actions soient suivies d'une remise en question globale du phénomène de violence dans la société et que les problématiques ne soient pas segmentées : harcèlement pour les enfants, violences conjugales pour les femmes et violences racistes à l'égard des minorités.

Les enquêtes citées par le dernier rapport de l'UNESCO montrent que la prévention du harcèlement scolaire nécessite une politique juridique forte concernant toute forme de violence. Le harcèlement n'est pas seulement l'affaire des médecins ou des psychologues pour les victimes et des éducateurs spécialisés ou de la justice pour les harceleurs, mais bien des politiques. Une législation intraitable[13], des programmes spécifiques et un recueil de données pour en vérifier les effets constituent le trépied de cette prévention. Mais il ne s'agit pas seulement d'intervenir précocement, il faut pouvoir éviter que le phénomène advienne, autant que faire se peut. Plusieurs études ont mis en lumière deux facteurs de protection. Un environnement scolaire sans violence avec des professeurs justes crée un climat positif. Encore faudrait-il qu'on puisse accompagner les équipes scolaires lorsqu'elles sont en souffrance[14], il y a là aussi des améliorations à apporter. Les familles peuvent également s'avérer personnes-ressources. Il est donc nécessaire de les accompagner plus que cela n'est fait actuellement en développant des structures ouvertes et gratuites d'aide à la parentalité.

Je suis convaincue que pour une société, s'occuper du harcèlement constitue une réelle chance. Les conséquences dramatiques du harcèlement, désormais bien connues d'un grand nombre et le fait que cela concerne les enfants, a rendu le discours un peu plus audible semble-t-il que celui plus général de la violence dans la société, en particulier celle faite aux femmes ou aux minorités. Sur le terrain, il est nécessaire de se saisir de ce mouvement de protection à l'égard des enfants pour créer une réelle communauté d'adultes – englobant l'école, les familles, les associations de loisirs et sportives – qui saura et pourra, espérons-le, intervenir de manière efficace au lieu de s'en remettre à la justice dont les réponses non seulement arrivent bien tard, mais peuvent s'avérer décevantes.

10 L'Enquête mondiale en milieu scolaire sur la santé des élèves (GSHS), réalisée par l'OMS tous les trois à cinq ans depuis 2005 sur les 13-17 ans, est citée comme source par le rapport de l'UNESCO (2019) : « Au-delà des chiffres, en finir avec la violence et le harcèlement à l'école ».

11 Michel, G.(2009). Les conduites à risques chez l'enfant et l'adolescent : l'exemple des jeux dangereux et violents. *Rev Prat Med Gen*, *822*, 350–2.

12 Enquête HBSC 2017. Enquête internationale existant depuis 1982, réalisée tous les quatre ans par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et portant sur le comportement de santé des enfants d'âge scolaire, cité comme source par le rapport de l'UNESCO.

13 L'association E-enfance, créée en 2005 et reconnue d'utilité publique, mène un combat sans faille pour faire évoluer la législation. Elle héberge le numéro national d'appel 30 20.

14 Catheline, N., Dieumegard, S., Gervais, Y. et Roux, M.-T. (2019). *Enseignants et élèves en souffrance. Guide pratique pour des partenariats entre école et pédopsychiatrie*. Montrouge : ESF Sciences humaines.

Juliette Speranza **Doctorante en philosophie**
Laboratoire interdisciplinaire de recherches « Sociétés, Sensibilités, Soin » (LIR3S)

Le concept de neurodiversité peut-il révolutionner l'école ?

Le problème de l'égalité des chances à l'école dépasse le champ des seuls critères sociaux. Le système éducatif français, par sa structure, génère également des inégalités cognitives. Le profil cognitif d'un élève selon sa proximité avec la norme de l'institution détermine ses chances de réussite dans son parcours scolaire, puisque c'est selon cette norme que son éducabilité et ses chances de réussites vont être jaugées dès les premières années d'école. Tandis que de nombreux secteurs professionnels s'intéressent à la plus-value économique de la neurodiversité, alors que de nombreux militants prouvent que les talents des personnalités dites « neurodivergentes » sont une richesse pour l'humanité, il semble évident que le système éducatif devrait se détourner d'un cadre très strict et des normes restrictives pour valoriser un nouveau modèle : celui de la neurodiversité.

L'intelligence est-elle « unique ?

L'idée d'une intelligence polymorphe n'est pas nouvelle. La civilisation grecque n'a pas été avare de tentatives pour définir ou valoriser de multiples intelligences. Chez Platon, on distinguait le *nous* (l'esprit, la raison) de la *dianoia*, une intelligence plus scientifique. Aristote, lui, opposait la *phronésis*, une forme de sagesse pratique, à la sagesse contemplative. L'intelligence comme ruse, la *mètis*, fut chantée par Homère : « C'est par la *mètis*, plus que par la force que vaut le bûcheron. C'est par la *mètis* que sur la mer vineuse l'homme de barre guide le bâtiment de course en dépit du vent[1]. » La déesse grecque Mètis, mère d'Athéna et première épouse de Zeus, incarne cette intelligence insaisissable, polymorphe, qui mêle justesse du coup d'œil et rapidité d'exécution. Il semble alors impossible de l'enfermer dans des catégories ou de la quantifier. Entre intelligence relationnelle, sagacité, esprit pragmatique, logique, capacité d'adaptation, diverses formes d'intelligence ont été esquissées depuis cette époque.

Dans ses *Pensées*, Pascal distinguait quant à lui l'esprit de finesse de l'esprit de géométrie : « Ce qui fait donc que certains esprits fins ne sont pas géomètres, c'est qu'ils ne peuvent du tout se tourner vers les principes de géométrie ; mais ce qui fait que des géomètres ne sont pas fins, c'est qu'ils ne voient pas ce qui est devant eux, et qu'étant accoutumés aux principes nets et grossiers de géométrie, et à ne raisonner qu'après avoir bien manié leurs principes, ils se perdent dans les choses de finesse, où les principes ne se laissent pas ainsi manier[2]. »

Plus récemment, en 1983, Gardner proposa une théorie des intelligences multiples, distinguant 8 types d'intelligences. Il lui fut rapidement reproché l'absence de fondement scientifique de sa théorie et un amalgame entre le concept de « talent » et celui « d'intelligence ». Par ailleurs, la théorie des intelligences multiples, si elle a le mérite de nous éloigner de la hiérarchisation des intelligences, entretient cette tendance à la catégorisation qui implique celle de l'élaboration d'une méthode par catégorie. Or celle-ci semble peu fondée scientifiquement et pédagogiquement périlleuse. En effet, au sein même de ces catégories, la diversité des besoins et des comportements est telle que l'élaboration d'un mode d'emploi correspondant à une section d'élèves serait inappropriée.

La neurodiversité, concept créé par Judy Singer lors de l'écriture de sa thèse dans les années 1990 afin de désigner la diversité des profils cognitifs humains, offre un nouveau paradigme et propose de revoir notre définition de l'intelligence et de ses manifestations. Si le terme se rapporte également aux mouvements pour les droits des autistes, il est de plus en plus revendiqué comme une désignation non d'une catégorie d'humains (autistes, atypiques, neurodivergents), mais de l'espèce humaine dans son ensemble. Ainsi, comme la biodiversité est essentielle à l'équilibre de notre planète, la neurodiversité est essentielle à l'humanité. C'est ainsi un constat pragmatique, mais aussi un indispensable postulat éthique, qui n'est malheureusement, pas admis par la culture scolaire. Parce qu'il rend l'intelligence que nous sommes chargés « d'éduquer » proprement insaisissable.

L'IMPOSSIBILITÉ DE PRÉDIRE LE COMPORTEMENT OU LA RÉPONSE D'UN ÉLÈVE NOUS IMPOSE D'ADOPTER UNE POSTURE RÉACTIVE

Concevoir l'insaisissabilité de l'intelligence

Or c'est en acceptant l'insaisissabilité de l'intelligence et son infinie diversité que nous pouvons échapper aux attentes pédagogiques inappropriées et restrictives. La culture scolaire reste imprégnée du modèle piagétien de l'escalier, qui implique un développement par paliers et étapes[3], ont grandement influencé notre pédagogie. C'est en effet de manière linéaire, cumulative et selon une trajectoire unique, que « l'enfant » se développerait. Toutefois, enseignants et scientifiques se confrontent à une réalité tout autre : l'acquisition du savoir de manière hasardeuse, mystérieuse et des stratégies diffèrent d'un enfant à l'autre. Quand l'un va avoir besoin de répéter plusieurs fois une notion, son camarade au contraire ne supportera pas la réitération. Quand un enfant comprendra une consigne de manière instantanée,

1 Homère (1993, 1re éd. 1955). *Iliade, chant XIII*. Paris : Gallimard.

2 Pascal, B. (2004). *Pensées*. Paris : Gallimard.

3 Jean Piaget distingue 4 stades d'acquisition : le stade sensori-moteur concerne les enfants de 0 à 2 ans ; le stade préopératoire, ceux âgés de 2 à 7 ans ; le stade des « opérations concrètes », ceux âgés de 7 à 11 ans et le stade des « opérations formelles », les adolescents âgés de 12 à 19 ans.

elle restera floue pour son voisin. La variation des appétences et des stratégies de mémorisation rend également utopique le modèle de l'élève normal.

L'enseignant a besoin de s'adapter à l'imprévisible. On pourrait ainsi emprunter à la science le principe « d'imprédictibilité » en pédagogie. En pédagogie, comme en science, de petites perturbations peuvent entraîner un écart parfois considérable entre les prévisions et les trajectoires. Face à l'imprévu, le système éducatif a recours à l'exclusion ou à la ségrégation (classes spécialisées, sections d'enseignement général et professionnel adapté [Segpa], stigmatisation des élèves « en échec », etc.). La variabilité de l'intelligence est considérée sous un aspect quantitatif (les enfants sont plus ou moins scolaires, plus ou moins doués, plus ou moins intéressants). Dans un contexte de hiérarchisation des intelligences, c'est bel et bien un jugement de valeur que l'on va porter sur un enfant dès le plus jeune âge, alors même que son intelligence est évaluée à l'aune de critères arbitraires.

L'impossibilité de prédire le comportement ou la réponse d'un élève nous impose d'adopter une posture réactive, plus à l'écoute de chacun, mais aussi disposée à réagir et à épouser une stratégie proposée par l'élève. En pédagogie, l'imprévu va systématiquement être pathologisé. Or si l'on ne peut nier la nécessité d'adapter l'environnement et les pratiques scolaires, les difficultés des élèves se révèlent souvent être contextuelles, et certaines particularités peuvent tout à fait être valorisées (ou du moins respectées) plutôt que « gommées ».

Ne plus hiérarchiser les intelligences

C'est parallèlement à l'émergence du médico-éducatif qu'est née la quantification des intelligences. À la fin du XIXe siècle, Désiré Magloire Bourneville, dans la lignée d'Édouard Séguin, lutte pour mettre fin à la conception fataliste de « l'idiot » héritée de Jean-Étienne Dominique Esquirol : « Les idiots sont ce qu'ils doivent être tout le cours de leur vie : tout décèle en eux une organisation imparfaite, des forces mal employées. Ils sont incurables […] L'idiotie n'est pas une maladie, c'est un état[4]. » Il appelle à une collaboration entre médecins et enseignants pour la prise en compte des besoins et des capacités de l'enfant. En 1905, Alfred Binet et Théodore Simon élaborent avec succès la première échelle métrique d'intelligence, destinée à étayer un tri entre les élèves « normaux » et les « anormaux » au sein de la sphère scolaire.

Envisager la pédagogie par le prime de la neurodiversité revient à annuler de manière absolue la hiérarchie des intelligences, mais aussi à affirmer leur complémentarité. Aussi, une posture pédagogique adaptable et des parcours personnalisés ne sont plus perçus comme une concession faite aux « anormaux », mais la condition préalable à la réussite de tous. Dans un modèle basé sur l'acceptation de la neurodiversité, les élèves ne seraient plus exhortés à « compenser » leur différence, ne bénéficieraient plus de « différenciation », ne seraient plus exclus ou sanctionnés pour des comportements ou des stratégies d'apprentissages qui s'éloignent de la norme. Parce qu'elle tient ici compte de l'aspect contextuel des capacités et de la diversité des besoins, la pluralité des modes de communication est alors acceptée *a priori*, elle ne fait plus l'objet, comme dans notre système éducatif actuel, d'aménagements superficiels et hâtifs.

À l'heure actuelle, la pédagogie est empêchée par les normes. Celles-ci tracent les limites de l'acceptable et du sanctionnable. Ces normes peuvent être accentuées par la célébration des neurosciences que nous avons pu observer ces dernières années. En effet, l'interprétation des travaux neuroscientifiques peut inciter l'institution à imposer au corps enseignant de nouveaux préceptes et méthodes pour l'ensemble des élèves. Les mêmes capacités de concentration, les mêmes prédispositions à l'immobilisme, les mêmes codes de communication, la même compréhension des consignes sont attendus de tous les élèves. Si l'on prend de la distance et que l'on considère que le vécu dans une situation donnée varie infiniment d'un élève à l'autre, il semble profondément absurde d'exiger des réactions similaires. Les normes scolaires, qu'elles soient explicites ou implicites sont donc intrinsèquement des facteurs de ségrégation. Elles génèrent des inégalités sociales, mais aussi cognitives. Pire, les inégalités cognitives aggravent les inégalités sociales, les familles les plus aisées étant en capacité de palier les carences de l'institution tandis que les autres sont condamnées à une « double peine ».

Les enjeux d'une formation à la neurodiversité

Les observations prouvent que les enseignants qui ont une connaissance intime des « profils atypiques », soit pour des raisons familiales, soit du fait d'une formation spécifique, ont un autre regard sur la diversité des élèves et sont moins empêchés d'enseigner par la crainte de « l'anormal ». Ils ont tendance à adopter une posture « réactive », à l'écoute de l'élève et se montrent plus confiants quant à la réussite des élèves. Aussi, une formation à la neurodiversité pourrait avoir un impact important sur l'intersubjectivité élève-enseignant, à condition que celle-ci soit accompagnée d'effectifs plus réduits.

Cette formation n'a pas vocation à être exhaustive. Les enseignants ne peuvent être des experts des autistes, des troubles dys, des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), du syndrome Gilles de la Tourette ou des hauts potentiels. Elle permettrait aux enseignants d'identifier et de valoriser les forces de chaque individu. Le professeur Mottron, chercheur spécialisé dans le domaine de l'autisme, préconise de s'appuyer sur les forces des jeunes autistes Asperger telles que des habiletés en décodage ou des compétences visuospatiales[5]. Par ailleurs, la formation de tous les enseignants à la neurodiversité permettrait de transformer la culture scolaire et d'adopter une nouvelle éthique enseignante. Cette éthique enseignante validerait la nécessité fondamentale d'accueillir et d'accompagner *tous* les enfants dans leur développement.

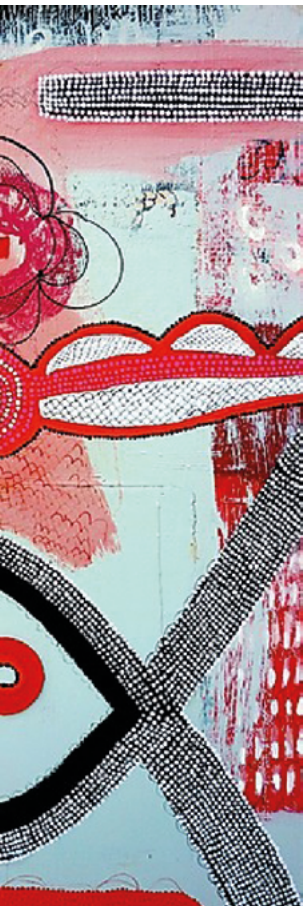
Une école inclusive ne saurait se fonder sur une dichotomie entre une sphère des « anormaux » grandissante (troubles dys, TDAH, autistes, hauts potentiels…) et une catégorie de « normaux » privilégiés. Une école inclusive doit nécessairement accepter le modèle de la neurodiversité et s'adapter à la diversité des profils sans les hiérarchiser, pour préserver la dignité et l'égalité des chances de tous les élèves.

4 Esquirol, J.-E. D (1818). *Dictionnaire des sciences médicales.* Paris : Panckoucke, Crapart éditeurs. Cité par : Gateaux-Mennecier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIXe siècle.* Paris : Le Centurion.

5 Mottron, L. (2006). *L'autisme : une autre intelligence.* Bruxelles : Mardaga.

POUR ALLER PLUS LOIN…

Speranza, J. (2020). *L'échec scolaire n'existe pas.* Éditions Albin Michel.



Caroline Boudet Journaliste indépendante

Inclusion : « *N'ayez pas peur des élèves porteurs de handicap* »

Rhizome : *Quel regard portez-vous sur l'école d'aujourd'hui ?*

Caroline Boudet : Je porte un regard complexe et un peu désenchanté. Pour ma part, j'ai vécu une scolarité assez « idéale ». Avec le parcours de ma fille, Louise, je vois maintenant les choses différemment. Louise est née avec un chromosome en plus : elle est porteuse de trisomie 21. Elle est actuellement en grande section de maternelle et est encore peu autonome. Elle comprend plein de choses, mais ne parle pas, s'exprime autrement… Pour ma part, j'étais dans « la norme », je vois maintenant l'école du point de vue « des marges » ; or celle-ci n'est pas faite pour les marges. Rien n'est conçu pour les élèves trop lents, trop rapides, trop agités, trop… tout. Et tristement, je constate que si vous n'avez pas la chance d'être dans « la norme » souhaitée, cette école est une machine à exclure. Pourtant, on y trouve des individus (enseignants, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [Atsem], accompagnants des élèves en situation de handicap [AESH]…) très motivés, plein de bonne volonté pour faire avancer les choses et aller vers une école qui s'adapte à l'enfant plutôt que le contraire. Mais le système, avec ses classes d'âge, ses programmes, ses évaluations, laisse trop peu la place à ce genre d'initiatives.
Pourtant, cette école me tient à cœur, c'est celle de la République. J'ai peut-être un regard naïf, mais il me semble qu'elle doit rester le lieu où se forment et se côtoient les citoyens de demain, tous les citoyens. C'est pourquoi j'insiste tant sur la nécessaire inclusion des élèves avec handicap. Je souhaite que dans vingt ans, ma fille soit une citoyenne à part entière, qu'elle participe à sa façon à la vie de la Cité, pas qu'elle vive une vie parallèle dans des institutions spécialisées. Or cela, ainsi que le regard des autres futurs citoyens, se prépare dès l'école maternelle.

Rhizome : *Comment, en tant que parent, vivez-vous le regard des autres sur le handicap de votre fille ? Comment, selon vous, le vit-elle ?*

Caroline Boudet : Je vais commencer par le regard de Louise. Pour le moment, je crois qu'elle n'en a pas conscience – et j'ai envie de dire, c'est tant mieux. Le regard des enfants, en maternelle en tout cas, n'est pas « dur » comme on se plaît à le répéter. Les enfants acceptent très vite l'Autre si on leur explique ses différences et pourquoi il ne parle pas, ou a moins d'autonomie… Il est souvent arrivé que des élèves se sentent « en responsabilité » de Louise, sa présence dans un groupe génère de nouvelles dynamiques. Le regard des adultes est bien plus compliqué. J'ai lu une enquête menée à l'occasion de la rentrée scolaire sur l'opinion des Français sur l'inclusion des élèves avec handicap. Pour ce qui est des handicaps intellectuels et cognitifs, 50 % seulement estimaient normal et souhaitable que ces élèves aillent à l'école « ordinaire ». Cela signifie que la moitié des parents estime le contraire. C'est très violent à lire. Je sais très bien ce qu'il y a derrière : des peurs non dites que ces élèves « baissent le niveau », « ralentissent la classe ». C'est non seulement douloureux à lire et imaginer en tant que mère, c'est aussi révoltant quand on a lu un tant soit peu d'études sur l'inclusion réelle, qui ne nuit à aucun élève. Au pire, cela ne change rien, mais en aucun cas, dans les pays qui la pratiquent et ont étudié l'inclusion, on n'a noté de baisse de niveau, que ce soit chez l'enfant avec handicap ou chez ses pairs valides.

Rhizome : *Quelle serait, selon vous, l'école idéale ?*

Caroline Boudet : Vaste question. Pour commencer, les effectifs de ses classes ne dépasseraient pas 10 à 12 élèves. Et tant qu'à partir dans l'idéal, je crois qu'on pourrait abandonner les classes faites par âge et multiplier les multiniveaux qui valorisent d'autres compétences : autonomie, entraide, pédagogie… J'aimerais aussi beaucoup que l'on s'inspire de ce que l'Italie a mis en place depuis longtemps au sujet de l'inclusion[1]. Mais avant même de parler « idéal », il ne me semble pas déraisonnable de donner un vrai statut, un salaire décent et des formations aux AESH. Aider les enfants en situation de handicap, ce ne doit plus être un job d'appoint, c'est un vrai métier, que beaucoup auraient envie de faire d'ailleurs. Mais les conditions ne sont pas franchement idéales… Et puis je me pose cette question : que doit-on déduire de la place de l'enfant handicapé à l'école, si son aide humaine est si peu considérée au sein de l'Éducation nationale ?

Rhizome : *Comment, concrètement, œuvrer à une école qui soit réellement inclusive ?*

Caroline Boudet : Dans les conditions actuelles (effectifs de classe, statut des AESH…), il me semble difficile de parvenir à une inclusion qui n'existe pas autrement que dans les discours. Il ne suffit pas de « planter » un enfant avec handicap dans chaque classe pour décréter que c'est de l'inclusion. Néanmoins, en attendant et espérant mieux, mon premier conseil aux professionnels serait : n'ayez pas peur. Ne vous braquez pas devant la nouveauté que représente chaque handicap. Dialoguez avec les parents, ils sont une source d'information précieuse sur leur enfant. Beaucoup auront envie de travailler main dans la main avec vous pour que la scolarité de leur enfant se déroule au mieux. N'oubliez pas : ils ont *envie* que leur enfant aille à l'école comme tous les autres.
Beaucoup d'enseignants déplorent de ne pas être formés pour les handicaps. Je comprends que l'on puisse se sentir démunis. Mais les parents et les associations sont là pour donner quelques outils nécessaires aux professionnels. Et puis, en tant que professionnel, vous finirez par voir l'enfant, l'élève, avant son handicap. Je sais que les conditions d'enseignement sont loin d'être idéales. Mais cela peut bien se passer pour chacun : l'élève avec handicap, ses camarades de classe et les professionnels.

1 Soit un enseignant spécialisé dans la classe en plus de l'enseignant « habituel », dès lors qu'il y a un enfant avec handicap dans le groupe.

Lise F. Enseignante en école élémentaire REP

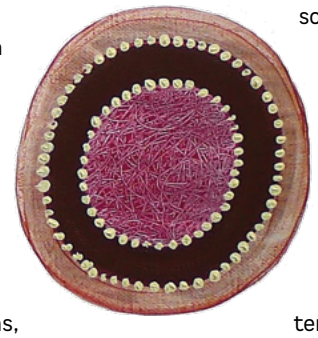
Inclure des élèves en situation de handicap : un défi à relever

Promouvoir une école inclusive qui s'adapte à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves est un des objectifs de l'école aujourd'hui. En tant qu'enseignante, l'inclusion des élèves en situation de handicap me semble être un défi à relever.

Les professionnels ont-ils réellement les moyens de répondre aux besoins des enfants en situation de handicap ?

Aujourd'hui, la réponse apportée par l'institution est souvent la présence d'une personne pour aider l'enfant en classe – l'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) –, quel que soit le handicap de l'élève. Il est indéniable que cela aide l'enseignant à faire classe. Sans AESH, que faire en sortie lorsqu'un élève s'assoit en tailleur sur les marches du métro et refuse d'avancer, ou quand une élève s'est prostrée, pliée en quatre, dans le tramway parce qu'une passagère lui a adressé la parole ?

Dans ces situations, comme dans bien d'autres rencontrées en classe, il est évident que la présence d'un AESH est indispensable. Toutefois, il ne faudrait pas qu'une telle réponse empêche de réfléchir à d'autres aménagements qui répondraient mieux aux besoins de l'élève ayant un handicap et aux besoins du groupe, qui souffre bien souvent de ces situations, notamment lors des moments de crise.



Un équilibre difficile à trouver entre le bien-être individuel et celui du groupe

Bien souvent, l'enseignant ne peut pas gérer à la fois le groupe et l'enfant qui a besoin d'être accompagné spécifiquement au sein du groupe (dont l'effectif n'est pas réduit même si un élève nécessite une présence et un accompagnement spécifique). Certains enfants ont parfois besoin de sortir de classe. J'ai en mémoire l'exemple d'une élève de CP qui sortait régulièrement de classe. Dans les couloirs, elle pouvait déranger les autres classes, voire se mettre en danger en s'accrochant aux tuyaux ou en grimpant sur les radiateurs, par exemple. Il est alors impossible pour l'enseignant de la surveiller dans les couloirs tout en faisant classe.

Pour cette élève, l'affectation d'un AESH était indispensable. Présente depuis la rentrée de septembre, elle n'a pu bénéficier d'une aide en classe qu'à partir du mois de janvier. Il a donc a fallu attendre plus de quatre mois pour qu'une personne fixe soit nommée, alors même que cette élève était déjà accompagnée à l'école maternelle. Cette situation était difficile à la fois pour l'élève, qui n'était pas bien à l'école ; pour les autres élèves de la classe confrontés quotidiennement à des crises ; pour moi, en tant qu'enseignante ; pour mes collègues qui parfois l'entendaient crier dans les couloirs et même pour la directrice, qui a dû intervenir plusieurs fois pour la sortir de classe et qui l'accueillait de temps en temps dans son bureau. Cette élève a finalement été orientée dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) après une année scolaire difficile, même si une proposition d'orientation avait été formulée très en amont.

Quand le handicap de l'élève a un impact sur son comportement en classe, cela peut être particulièrement difficile pour le groupe. Des choix doivent d'ailleurs être faits par l'enseignant qui peut être contraint de ne pas pouvoir prendre un élève en sortie. J'ai dû, pour ma part, renoncer à emmener un de mes élèves de CM2 à Londres car je ne pouvais pas prendre le risque de le voir faire une crise lors d'une telle sortie. Ces prises de décision sont très frustrantes pour l'élève, l'enseignant et la classe, mais elles préservent le groupe pour ne pas le pénaliser en renonçant à certaines sorties ou en vivant des situations de tensions lors de celles-ci.

L'école ne peut être la seule à s'adapter

Si la présence d'AESH ou l'orientation en Ulis sont des réponses qui peuvent être adaptées à certains élèves en situation de handicap, l'école est confrontée néanmoins à des propositions limitées et donc peu adaptées à chacun. Un manque de flexibilité dans cet accueil est regrettable. Pour certains élèves, il est par exemple éprouvant de rester une journée entière en classe car les journées sont trop longues. Les propositions d'orientation sur les temps d'après-midi sont quasiment inexistantes lorsqu'ils ne sont pas accueillis dans des structures spécialisées, pratiquant elles-mêmes un accueil à la journée.

Le manque de relais et de communication vers des partenaires extérieurs, sans que cela ne repose sur les parents, rend d'autant plus difficile un accueil individualisé et adapté. Il est, par exemple, parfois difficile pour l'enseignant d'avoir des informations sur la nature du handicap de l'élève accueilli. L'école se retrouve parfois être le seul lieu où l'enfant trouve tant bien que mal sa place. J'ai connu une élève ayant de grosses difficultés de comportements et une reconnaissance de handicap pour qui les portes se fermaient progressivement… à part celles de l'école. En effet, les structures médico-sociales ne s'estimaient pas ou plus compétentes et les prises en charge en libéral s'arrêtaient en raison des difficultés rencontrées par les professionnels avec cette enfant. L'école, par contre, continuait de l'accueillir malgré toutes les difficultés que cela représentait pour cette élève, ses parents, l'ensemble de l'équipe éducative et les autres élèves.

Des réponses mieux adaptées et des temps de concertations avec les acteurs du secteur médico-social visant à une plus grande flexibilité seraient certainement nécessaires. Cela interroge toutefois l'évolution du rôle des enseignants qui, formés avant tout à la pédagogie, ne sont pas des intervenants sociaux et pour qui ces temps peuvent, à terme, être chronophages au détriment de leurs missions d'enseignement.

Emmanuelle Godeau **Enseignante chercheuse, responsable de la filière des médecins de l'Éducation nationale**
École des hautes études en santé publique (EHESP)

Les écoles de plein air : une utopie à revisiter ?

C'est au début du XXe siècle que les écoles de plein air voient le jour et se structurent. Leur ambition est « d'offrir, si possible toute l'année, des soins de climatothérapie et des exercices physiques, associés à un enseignement rénové, dans un cadre architectural adapté[1]. » Leur description permet de poser des perspectives intéressantes en termes d'articulation entre enjeux sanitaires, pédagogiques et architecturaux, qui font tout particulièrement sens dans la période pandémique actuelle.

Les prémices du mouvement (fin du XIXe siècle – fin de la première guerre mondiale)

À fin du XIXe siècle, plusieurs facteurs peuvent être identifiés dont le croisement permettra l'émergence des *Waldschulen* en Allemagne, donnant rapidement naissance au courant des écoles de plein air dans le monde entier. La recrudescence de la mortalité tuberculeuse fait de la lutte contre ce « fléau », notamment en ce qui concerne les enfants, la cible majeure du mouvement hygiéniste en plein essor. L'hygiène scolaire s'individualise ; dans plusieurs pays d'Europe, un corps de médecins scolaires est créé ; des associations internationales se structurent, organisant des congrès et dotées de revues militantes. La fin du XIXe est aussi l'apogée de la vogue des médecines naturelles, dont les cures d'air et de soleil pour traiter la tuberculose, voire la prévenir. En lien avec les deux facteurs précédents, de nombreuses municipalités se mettent à organiser des colonies ou camps de vacances pour les enfants fragiles et défavorisés, dans l'idée de les éloigner des villes et de les « renforcer » par une exposition directe aux éléments et à la nature. Dans la même période, des pédagogues expérimentent de nouvelles modalités d'enseigner dans le monde entier, par exemple Jean Piaget en Suisse, Célestin Freinet en France, Maria Montessori en Italie, Ovide Decroly en Belgique…

L'apogée des écoles de plein air (entre-deux-guerres – années 1950)

Après la première guerre mondiale, l'utilité sociale et sanitaire des écoles de plein air n'est plus remise en question et dans plusieurs pays on cherche à pérenniser les premières expériences, ouvrant la voie à la créativité des architectes, dans un partenariat fécond avec médecins scolaires et leurs préconisations hygiénistes. En France, les initiatives se multiplient. C'est ainsi que le premier Congrès international des écoles de plein air se tiendra à Paris en juin 1922 et que la définition suivante sera donnée à ces structures : « L'école de plein air est un établissement d'éducation situé hors des villes dans de bonnes conditions d'exposition et, pour le moment, réservé aux enfants non tuberculeux, mais ayant besoin d'un régime scolaire et hygiénique spécial sous un contrôle médical. Elle peut être conçue sur le type externat ou sur le type internat ; celui-ci devra être offert à ceux de ces enfants qui subissent au foyer familial des conditions hygiéniques défectueuses. Il est désirable que ces types d'établissements scolaires se généralisent à l'ensemble de la population enfantine. »
Une école de plein air n'est donc pas un établissement médical pour restaurer la santé d'enfants prétuberculeux, un préventorium dans lequel on viendrait en cure. Ce n'est pas plus une garderie ou une colonie de vacances pour enfants chétifs et diminués, ni une école de perfectionnement pour « anormaux », « retardés », « arriérés », ni une école pour les « laissés pour compte » ou une école à scolarité au rabais. C'est une véritable école, mais dans laquelle l'exposition des élèves à l'air, au soleil, et plus largement à la nature est érigée en principe et gouverne toute l'organisation des activités pédagogiques et la structuration des bâtiments : « Toute minute gagnée sur les séjours à l'intérieur est un bénéfice pour l'enfant[2]. »
Dès lors, les ouvertures se multiplient, au point que lors du congrès suivant, en 1932, on aurait compté en France jusqu'à 300, voire 450 écoles de plein air, mais qui sont le plus souvent de simples baraques.

Le projet remarquable de l'école de plein d'air de Suresnes

« Symbole du rêve réconcilié avec l'action[3] », l'exemple fascinant de l'école construite à Suresnes entre 1932 et 1935 va illustrer le côté novateur de la dynamique des écoles de plein air, sur les triples plans architectural, médical et pédagogique et leurs intrications. En effet, cette école « a été pensée et construite en fonction du but qu'elle se proposait : éduquer l'enfant en se préoccupant avant tout de sa santé, favoriser

1 Gilbert, N. (2005). Châtelet, A.-M., Lerch, D. et Luc, J.-N. (dir.) (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Paris : Éditions Recherches (coll. « Histoire de l'éducation », 105).

2 Laprade, A. (1936). L'école de plein air de Suresnes. Étude critique. *Revue de l'architecture*, 1-11.

3 Lacapère, S. (1965). *L'école de plein air de Suresnes. Étude pédagogique, 13, 24*. Fédération internationale des communautés d'enfants.

4 Craene, S. (1953). *L'école permanente de plein-air, réalisation à Suresnes*. Mémoire manuscrit versé aux archives du musée d'histoire urbaine et sociale de Suresnes.

son redressement physiologique et mental[4]. » Dans les années 1930, Henri Sellier, maire socialiste de Suresnes, achète un parc de 2 hectares sur le versant sud du mont Valérien, pour y faire construire une école de plein air permanente, destinée à 200-300 enfants. Aux origines du projet, un désir de développer les soins d'hygiène chez les plus défavorisés, pour lesquels l'enfant serait comme un vecteur de propreté, en appliquant à la maison ce qu'il a appris à l'école, éduquant sa famille et son entourage. Visant à « lutter contre les maladies de l'ombre » et « sauver l'enfant débile », tout en créant « une ambiance idéale pour des âmes d'enfants », la démarche apparaît clairement militante : « Si on multipliait les écoles comme celles-ci, la tuberculose et la haine, ces deux fléaux de l'humanité devraient quitter la terre[5]. »

Pédagogie

L'école était mixte, tous les élèves étaient demi-pensionnaires. Le déroulement de la journée et des enseignements était adapté au rythme naturel des enfants : apprentissages fondamentaux le matin, plus ludiques l'après-midi, entrecoupés de temps de repos. À son arrivée, l'enfant passait un contrôle sanitaire, se lavait les mains, se brossait les dents et se changeait avant de rejoindre sa classe. Lors de la récréation, il recevait un verre de lait. Les séances d'éducation physique étaient quotidiennes ainsi que les douches collectives. Les repas étaient pris avec les enseignants dans un grand réfectoire aéré et lumineux, suivis de la sieste, dans la mesure du possible en extérieur sur les terrasses solarium. L'après-midi était plutôt consacré à des activités pratiques d'observation, d'expression ou d'éveil (dessin, chant, danse, théâtre, jardinage, couture, visites…). Elle était entrecoupée d'un goûter. Priorité est donnée aux pédagogies actives et coopératives : imprimerie, leçons de choses, pratiques artistiques, travail collectif… qui visent à développer l'ouverture d'esprit, l'autonomisation, la responsabilisation et la socialisation. Comme le résume Édith (élève, 1951-1959)[6] : « *On apprenait à apprendre et on n'apprenait pas bêtement* […], *c'était apprendre à être indépendant, à se gérer* » ; en outre « *Il y avait une ouverture, une écoute de l'enfant.* » L'idée générale est que les enfants puissent avoir le temps pour apprendre, sans se fatiguer et en étant exposés à un milieu « favorable » près de huit heures par jour.

Santé

Les enfants étaient recrutés sur toute la commune, voire au-delà, lors de visites réalisées dans les écoles publiques par le médecin du service de santé scolaire. Au départ, les trois quarts des élèves étaient adressés pour virage de la cutiréaction ou tuberculose dans la famille, puis pour rachitisme, le recrutement s'étant diversifié par la suite (troubles de l'alimentation, cardiopathie, troubles moteurs…). En synthèse, on recrutait « des enfants fatigués qui réclament des conditions de travail améliorées, leur permettant de bénéficier de l'air, de l'eau, du soleil, d'activités physiques dosées et de repos (siestes)[7]. » Les enfants les plus fragiles étaient scolarisés dans une classe spécialisée (classe de perfectionnement). Une infirmière était à demeure dans l'école et voyait les élèves à leur arrivée tous les jours. Chaque semaine, un médecin scolaire venait examiner les enfants, classe par classe. Jusqu'à l'invention des antibiotiques, certains bénéficiaient de séances d'ultra-violet dans les sous-sols du centre médical. De même, le médecin validait les menus, prescrivait des régimes et adaptait l'exercice physique en tant que de besoin. Simonne Lacapère, qui a dirigé cette école entre 1954 et 1971 insiste : « *Nous travaillions de manière vraiment très coordonnée avec le médecin*[8] », pour conclure : « *Il y a tout un milieu qui est extrêmement rénovant, en somme pour un enfant qui est en mauvaise santé !* », ce que Suzanne (élève, 1971-1979) exprime autrement : « *À l'école de plein air, on était un peu chouchouté.* »

Déclin

En dépit de tout ce que ce modèle peut avoir de saisissant et de novateur, l'école de plein air de Suresnes va progressivement péricliter. Au-delà de l'explication nostalgique à ce déclin formulée par celle qui l'a dirigée si longtemps – « *parce qu'elle était trop belle et qu'elle faisait envie…* » –, on peut citer plusieurs facteurs : coût d'entretien élevé, notamment du chauffage ; dégradation des structures métalliques supportant les vitrages ; déficit de recrutement du fait de l'évolution de la santé des enfants ; changements de tutelle… À la fin des années 1950, on adjoint à l'école le Centre national de formation des écoles de plein air, qui deviendra le Centre national d'étude pour l'enfance inadaptée (le Cnefei)[9]. La transformation de l'école de plein air en une sorte d'école d'application spécialisée confirmera l'évolution du recrutement des élèves vers le handicap puis les troubles du comportement. La maternelle va fermer, puis des classes de primaire… témoignant de la désaffection de l'école par les parents de la commune, la percevant un peu comme un ghetto et conduisant à sa fermeture en 1995.

Perspectives

Au-delà de l'histoire particulière de l'école de Suresnes, le mouvement des écoles de plein air va suivre une évolution similaire dans le monde entier. À un engouement fort jusque dans les années 1950, au point que leurs préceptes architecturaux vont être repris dans la construction d'autres établissements scolaires, va succéder une progressive extinction de la dynamique, adossée à la disparition du traitement de la tuberculose par la cure d'air au profit des antibiotiques, ainsi qu'à diverses controverses sur les modalités de recrutement des élèves. Toutefois, en Scandinavie, des écoles maternelles (les *Udeskole*) continueront à promouvoir les bienfaits de l'enseignement en plein air, en termes d'acquisition de l'autonomie, de coopération et de bien-être, mais sans lien particulier avec l'architecture.

Désormais, au-delà des nombreux travaux établissant des liens entre architecture, cadre de vie, apprentissages et climat scolaire[10], il semble plus largement exister un réel regain d'intérêt autour de l'intégration de la nature dans les enseignements et, plus généralement, à l'école, à diverses échelles (mise en pratique du développement durable et verdissement des cours de récréation[11], construction d'écoles ouvertes sur leur environnement[12], pédagogies alternatives du dehors[13], renouveau d'activités pédagogiques développant un lien entre l'enfant et son environnement naturel[14]…). À l'heure de la pandémie de COVID-19 et des bouleversements qu'elle entraîne dans nos vies, il semble bien que la dynamique et les préceptes des écoles de plein air puissent nous donner des pistes de réflexion.

5 Laprade, A. (1936). L'école de plein air de Suresnes. Étude critique. *Revue de l'architecture*, 1-11.

6 Entretiens avec des anciennes élèves réalisés par la directrice du musée (ici Edith, Suzanne et Louise).

7 Lacapère, S. (1965). *L'école de plein air de Suresnes. Étude pédagogique, 13, 24.* Fédération internationale des communautés d'enfants.

8 Dans son entretien de Simone Lacapère avec la directrice du musée.

9 Devenu l'Institut national supérieur formation et recherche handicap et enseignements adaptés (Inshea).

10 Par exemple, le projet de recherche *Clever Classroom* au Royaume-Uni (https://www.cleverclassrooms-design.co.uk/) ou le site archiclasse de l'Éducation nationale qui intègre en outre la dimension numérique dans la prise en compte de ces interactions (https://archiclasse.education.fr/).

11 Réseau Villes-santé (Healthy Cities) de l'Organisation mondiale de la santé (https://www.who.int/healthpromotion/healthy-cities/en/) ; projet Oasis de la Ville de Paris (https://www.paris.fr/pages/les-cours-oasis-7389).

12 Par exemple, en Italie (https://cursus.edu/articles/43763/bousculer-les-codes-de-larchitecture-scolaire).

13 *La pédagogie du hors-les-murs. Quand l'école va à la rencontre de son environnement.* (2020). Site : Thot Cursus (https://cursus.edu/articles/43758/la-pedagogie-du-hors-les-murs) ou par exemple Caminando, une école primaire privée hors contrat qui existe depuis 2013 et dont la pédagogie est gouvernée par la nature et les saisons (https://www.ecolenaturesavoirs.com/caminando/).

14 C'est le projet du Réseau français de pédagogie par la nature (https://www.reseau-pedagogie-nature.org/).

Sandrine Bonneton Pédopsychiatre
GCS-CCOMS, CHI Créteil

Isabelle Maillard Sociologue
CCOMS – ECEVE

Thibaud Pombet Sociologue
Laboratoire Cermes 3

Livia Velpry Sociologue
Laboratoire Cermes 3

Partenariats en santé mentale à partir de l'école

La précarisation des conditions de vie et le développement des processus de vulnérabilisation des populations ont conduit à faire de « l'aller vers[1] » un enjeu majeur des politiques publiques afin de favoriser l'accès à la prévention aux soins en santé mentale[2]. Cette approche prend une acuité particulière dans le cas des enfants dont les difficultés s'expriment en premier lieu à l'école[3]. Le développement de « nouvelles alliances[4] » entre structures sanitaires et écoles est encouragé pour dépasser les logiques de cloisonnement institutionnel, qui limitent l'accompagnement des enfants dont les difficultés sont souvent multidimentionnelles et situées à l'intersection de différents champs d'action. À partir d'une recherche interventionnelle qui vise à construire des partenariats entre écoles, centres médico-psychologiques (CMP) et conseil locaux en santé mentale (CLSM) sur plusieurs sites en France, cet article examine les enjeux de l'« aller vers » réactualisés par la crise sanitaire de la COVID-19.

SUR CES TERRITOIRES, LES ÉCOLES RESTENT PARFOIS LA SEULE INSTITUTION QUE LES FAMILLES PEUVENT SOLLICITER

La recherche Parpsych-Ed[5] et les enjeux des partenariats locaux écoles-CMP

La mise en œuvre de partenariats et la proposition d'interventions précoces à partir du milieu de vie des enfants comme l'école visent à éviter leur évolution vers des formes graves et à réduire des inégalités sociales, scolaires et de santé, souvent intriquées. Ces alliances et dispositifs soulèvent toutefois de nombreuses questions et leur légitimité fait débat parmi les professionnel·le·s. La recherche Parpsych-Ed part d'une interrogation sur des transformations à envisager au niveau du secteur de psychiatrie infanto-juvénile afin d'apporter des réponses aux enfants dont les problématiques « frontières » interrogent et mettent en difficulté les acteur·rice·s scolaires. Il s'agit de privilégier des interventions à partir de l'école à un moment où les problèmes ne sont pas encore véritablement constitués ni étiquetés, et de favoriser, grâce à des interventions précoces, l'accès aux soins s'ils sont nécessaires.

Réunissant sociologues, chercheurs en santé publique et pédopsychiatres, l'équipe propose d'accompagner, analyser et évaluer la construction de partenariats locaux entre le secteur infanto-juvénile et un établissement scolaire autour de la mise en œuvre d'interventions pluriprofessionnelles, transversales aux deux institutions, en direction d'enfants de 3 à 8 ans – scolarisés de la petite section de maternelle jusqu'au CE1 – présentant des difficultés dont la composante psychique reste le plus souvent hypothétique. Parallèlement à ce volet interventionnel, une étude sociologique est menée pour analyser et comparer les contextes et conditions de leur déploiement dans les différents territoires concernés.

Les équipes des CMP qui participent à cette recherche l'ont fait sur la base du volontariat. Le choix des écoles pour déployer le partenariat, fait en concertation avec les inspecteur·rice·s de l'Éducation nationale et les directeur·rice·s d'école, s'est porté majoritairement sur des écoles situées en zones réseau d'éducation prioritaire (REP) ou réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP +), croisant les quartiers prioritaires de la ville. Dans ces écoles, les enseignant·e·s, plus qu'ailleurs, peuvent avoir le sentiment qu'ils·elles exercent dans des situations limites et estiment que bon nombre d'enfants ne vont pas bien (jusqu'à 90 % des élèves par classe pour certains sites). Sur ces territoires, les écoles restent parfois la seule institution que les familles peuvent solliciter pour des problèmes qui dépassent bien souvent le cadre scolaire. Enfin, en l'absence d'investigation clinique, la question du « besoin de soins » peut laisser perplexes certains parents qui ne comprennent pas l'insistance de leurs interlocuteur·rice·s scolaires pour qu'ils accompagnent leur enfant vers des soins, conduisant parfois à des tensions avec les équipes.

Les effets du confinement sur les liens entre familles, enfants et professionnel·le·s

À partir d'entretiens téléphoniques individuels et d'échanges collectifs par visioconférences conduits avec les acteurs des écoles et des CMP des principaux sites de la recherche, la période de confinement liée à la pandémie de la COVID-19 a été l'occasion de saisir l'impact de cette crise sur la réorganisation des services et des pratiques professionnelles. Sans surprise, cette période a agi comme un amplificateur des inégalités sociales. Dans les territoires les plus marqués par la pauvreté, la préoccupation des acteur·rice·s de l'école et du soin n'était pas seulement d'assurer une continuité de lien, pédagogique ou thérapeutique. Elle était aussi de s'assurer que les familles pouvaient subvenir à des besoins élémentaires concernant leur alimentation, leurs conditions de vie, leurs déplacements essentiels ou encore la stimulation des enfants. Face aux situations les plus préoccupantes, diverses actions ont joué un rôle de relais (appels téléphoniques quotidiens, distribution de colis alimentaires, de jouets, impressions d'attestations de sortie).

Dans ce contexte, le renouvellement des pratiques professionnelles a contribué à produire des rapprochements inattendus avec certains parents ou enfants,

1 Mercuel, A. (2018). « Aller vers… » en psychiatrie et précarité : l'opposé du « voir venir »…!. *Rhizome*, *68*(2), 3-4.

2 Maillard, I. (2011). Lignes de force de l'évolution des politiques publiques relatives à la santé mentale des adolescents. *Santé publique*, *23*(HS), 127-140.

3 Lahire, B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.

4 Moro, M.-R. et Brison, J.-L. (2016). *Mission Bien-être et santé des jeunes*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Santé, ministère de la Ville, ministère des Affaires sociales et de la Santé.

5 Cette recherche interventionnelle portée par le Groupe de coopération sanitaire pour la recherche et la formation en santé mentale et coordonnée par Sandrine Bonneton (pédo-psychiatre) associe plusieurs sociologues : Isabelle Maillard (Eceve), Aude Béliard, Thibaud Pombet et Livia Velpry (Cermes) et Jean-Sébastien Eideliman (Cerlis).

contribuant, selon les professionnel·le·s à faire « *tomber des barrières* » jusque-là peu ou pas perçues. L'usage d'outils numériques a favorisé une prise de parole de certaines familles qui s'expriment très peu dans les instances ordinaires de l'école. L'école à la maison a nécessité de « faire alliance » avec les parents, de les considérer comme des partenaires de l'activité scolaire, ce qui a été vécu comme très valorisant par ces derniers. Certains enfants, dont plusieurs en difficulté à l'école, ont connu une évolution favorable tant au niveau des apprentissages que dans la relation avec leur enseignant·e, surprenant les équipes par leurs capacités expressives et scolaires.

Si l'utilisation de ces outils numériques s'est heurtée aux inégalités d'accès – sociales et territoriales –, elle a aussi parfois permis de contourner des problèmes d'organisation du quotidien des professionnel·le·s et des familles, par exemple dans des territoires mal desservis par les transports publics, ou encore lorsque lieux de travail, écoles et CMP sont géographiquement éloignés. Dans certaines écoles et CMP, la pérennisation des échanges entre professionnel·le·s et familles par visioconférence et téléphone est envisagée comme un moyen d'établir un lien privilégié, dans un souci de différenciation pédagogique ou d'alliance thérapeutique pour réduire les barrières à l'accès aux soins.

S'il est trop tôt pour apprécier les effets du confinement ou l'impact de ces pratiques sur l'évolution des situations d'enfants en difficulté, il est certain que le contexte pandémique a fait bouger certaines lignes au niveau des relations entre professionnel·le·s et familles. Le déploiement de partenariats à l'interface école-CMP sur des territoires fortement marqués par les inégalités sociales et économiques pourrait dès lors s'appuyer sur ces expériences inscrites dans une dynamique de l'« aller vers ».

L'« aller vers », comment et avec quels objectifs ?

Dans tous les sites participant à la recherche, les professionnel·le·s envisagent le déploiement d'interventions précoces à l'interface école-CMP comme intimement lié aux conditions socio-économiques de certains territoires où les familles, plus qu'ailleurs, sont soumises à des contraintes sociales qui pèsent sur le développement de leurs enfants[6]. Cette approche de l'« aller vers », développée dans le champ de la précarité auprès des grands exclus, semble ainsi pertinente pour penser les problèmes psychiques des enfants, tels qu'ils se posent aux professionnel·le·s et aux chercheur·e·s. Elle permet de répondre à des problèmes complexes, intriqués, difficiles à démêler et aussi d'envisager des stratégies thérapeutiques différenciées *via* la mise en œuvre de modes d'entrée et de délivrance des soins qui tiennent davantage compte des contextes dans lesquels évoluent les enfants et des attentes de leurs parents. Dans cette perspective, il s'agit d'envisager ce qui, à partir de l'école, peut favoriser ou, au contraire, limiter une demande de soins sur les structures pédopsychiatriques *ad hoc*, en considérant les représentations de la santé mentale qu'ont les professionnel·le·s de l'école et les familles, mais aussi plus globalement le rapport des parents aux institutions et leurs attentes vis-à-vis de l'école.

Aux difficultés rencontrées par les enfants et leurs familles viennent s'ajouter, dans les zones les plus défavorisées, de fortes inégalités au niveau des ressources éducatives, avec parfois un *turn over* important des professionnel·le·s[7].

Dans ces situations, les partenariats ont aussi pour objectif de soutenir les équipes éducatives face aux problèmes qui traversent leur institution et d'offrir des espaces de réflexion qui redessinent les frontières d'actions à l'intérieur et à l'extérieur du système sanitaire. Le défi consiste à trouver l'équilibre entre approche individuelle et collective, permettant d'accompagner depuis l'école les enfants en difficulté sans pour autant verser dans une individualisation excessive, voire une médicalisation des réponses. La recherche sur laquelle s'appuie cet article favorise le développement de partenariats et, via la participation des CLSM, participe à redéfinir les politiques locales de santé mentale, en faisant une plus grande place à l'Éducation nationale, jusqu'à maintenant faiblement intégrée et impliquée au sein de ces instances[8].

Conclusion

Dans le contexte pandémique actuel, avec le risque d'aggravation des inégalités qu'il fait peser, le développement de pratiques à l'interface école-CMP promouvant l'« aller vers » semble plus crucial encore. Éviter que tous les problèmes ne se cristallisent à l'école et faciliter un accompagnement adapté pour le plus grand nombre représente néanmoins un véritable défi pour les professionnel·le·s. Si le contexte de restriction budgétaire et de baisse des effectifs, parallèle à l'augmentation des files actives en pédopsychiatrie, est peu favorable à leur développement, ces approches semblent pourtant particulièrement pertinentes pour aider les enfants les plus vulnérables psychiquement compte tenu du poids que la crise actuelle fait peser sur leurs familles.

6 Brazelton, T. B. et Sparrow, J. S. (2004). Les « points forts » : intervention préventive de première ligne. Dans : Greacen, T. (ed.), *Santé mentale du jeune enfant : prévenir et intervenir*. Toulouse : Érès, 29-39.

7 Botton, H. et Miletto, V. (2018). *Quartiers, égalité, scolarité*. Paris : Cnesco.

8 L'Éducation nationale est représentée dans seulement 13 % des comités de pilotage et 59 % des assemblées plénières des CLSM. Au 1er janvier 2018, la santé mentale des enfants ne faisait l'objet d'un groupe de travail que dans 36 % des CLSM (25 % en 2015).

Christine Perego **Formatrice académique et chargée de mission au Casnav[1] de l'Académie de Lyon**
Doctorante – Université Montaigne – Bordeaux

L'inclusion scolaire des élèves allophones

Aujourd'hui omniprésent dans les débats sur l'école et dans les textes institutionnels, le terme « inclusion » reste encore majoritairement associé au champ du handicap. Pourtant, l'inclusion scolaire concerne tou·te·s les élèves et essentiellement les plus « vulnérables », terme qui tend à s'imposer dans les textes européens et nationaux les plus récents sur l'éducation inclusive et qui permet d'englober un public beaucoup plus large, dont ceux·celles que l'on désigne comme « élèves allophones nouvellement arrivé·e·s » (EANA)[2], enfants et jeunes plurilingues de tout âge et de toute origine. Chaque élève a son histoire, faite de ses expériences migratoires, familiales, scolaires et linguistiques qui font la richesse et la diversité de ce public. Certain·e·s arrivent avec un solide bagage scolaire, d'autres découvrent l'école. Les un·e·s arrivent en famille, d'autres seul·e·s, directement de leur pays d'origine ou après un long et chaotique parcours migratoire.

L'inclusion est avant tout un droit (soutenu aujourd'hui par tout un arsenal de textes législatifs internationaux et nationaux), celui de l'accès plein et entier pour tou·te·s les élèves à la vie scolaire et sociale, et ce, quelles que soient leur origine sociale, géographique, linguistique et leurs compétences scolaires. Mais « au-delà des objectifs à atteindre, [l'inclusion] vise la réalisation de valeurs et de principes transcendants[3] ». Parmi ces valeurs, le respect et la valorisation de la diversité, du droit à la différence, l'équité, la bienveillance, la bientraitance. Ce ne sont pas que des mots à la mode ou des concepts en vogue. Décréter l'école inclusive, c'est considérer « les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage[4] ». Affirmer une école inclusive, c'est prétendre que le système scolaire doit s'adapter aux besoins des élèves, de tou·te·s les élèves, sans distinction, quelles que soient leurs compétences, leurs difficultés, leurs différences. Pour soutenir ces valeurs et ces principes, l'inclusion implique des modifications fondamentales de l'intervention scolaire et du système éducatif, « la dimension pédagogique est au cœur du projet de l'inclusion scolaire[5] ». Un changement de paradigme s'est opéré. D'un système centré sur l'élève et sa capacité à s'adapter à la norme, on est passé à un système centré sur l'enseignant·e et sa capacité à s'adapter aux besoins des élèves.

À quels besoins une école réellement inclusive pour les élèves allophones devrait-elle prioritairement répondre ? Aujourd'hui, les élèves bénéficient d'une double inscription dans une classe dite « ordinaire » et au sein d'une unité pédagogique pour élève allophone arrivant (UPE2A) afin de bénéficier d'un apprentissage intensif du français en tant que langue étrangère, mais aussi en tant que langue de scolarisation[6]. Cette organisation devrait permettre aux élèves d'apprendre progressivement le français et d'être inclus en classe « ordinaire ». Deux difficultés apparaissent alors : les contraintes liées aux textes en vigueur et la question de la formation des enseignant·e·s.

D'une part, les élèves ne peuvent bénéficier de ce dispositif que pendant un an, ce qui impose un rythme difficilement compatible avec le besoin de leur laisser du temps pour s'adapter au système scolaire et pour prendre des repères. D'autre part, il faut souligner l'insuffisance, et néanmoins l'importance, de la formation des enseignant·e·s non spécialisé·e·s qui accueillent ces élèves de façon à ce qu'ils·elles puissent adapter, au moins pour un temps, les contenus d'enseignement, les modalités d'évaluation, mais aussi qu'ils·elles soient en mesure d'aider les élèves à compenser l'aspect parfois lacunaire de leurs apprentissages précédents.

Ces besoins spécifiques se greffent sur les besoins universels de sécurité, de confiance en eux·elles et de relation de confiance (estime de soi, encouragement), de reconnaissance de soi, de leurs identités, de leurs langues, que ressentent tou·te·s les élèves.

Or les difficultés et les tensions sont grandes dans notre école construite sur le principe républicain d'égalité. On constate en effet une inadéquation entre la formation des enseignant·e·s et les attentes et injonctions de l'école inclusive. « La formation initiale et continue reste encore aujourd'hui essentiellement portée sur la maîtrise des savoirs disciplinaires et non sur les moyens et les techniques de création des conditions favorables à l'enseignement[7]. » C'est pourquoi la formation des enseignant·e·s, spécialisé·e·s, mais aussi (et surtout) des classes dites « ordinaires », est à considérer comme une priorité pour rendre l'école réellement inclusive et équitable.

1 Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav).

2 Dans le cadre scolaire, un·e élève allophone est un·e enfant [au sens juridique, cela va jusqu'à 18 ans] dont le français n'est pas la langue première et qui a besoin de l'apprendre au moment où il arrive en France, en école, comme en collège ou en lycée.

3 Fontoso-Y-Font, A. et Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire* (p. 104). Paris : Canopé Éditions.

4 UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (p. 9). Paris : UNESCO.

5 Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans : D. Rousseau (dir), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (8-32). Québec : Presse de l'Université du Québec.

6 Pour les modalités d'inscription, se référer au *Bulletin officiel* n° 37 du 11 octobre 2012.

7 Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique. Repères pour l'éthique de l'enseignant* (p. 93). Lyon : Chronique sociale.

Christophe Blanchet **Enseignant**
Doyen des classes d'accueil – Centre de ressources pour élèves allophones

Jean-Claude Métraux **Psychiatre et psychothérapeute d'enfants et d'adolescents**
Chargé de cours – Université de Lausanne

L'inclusion au prisme du confinement

L'inclusion des élèves aux besoins spéciaux, dans notre canton, en Suisse[1], est érigée en principe. L'application, cependant, n'est pas uniforme : ainsi, dès l'âge de 12 ans, l'école est davantage sélective. Pour *inclure* (progressivement) les enfants allophones, plusieurs dispositifs coexistent : intégration en classe régulière assortie de cours intensifs de français, intégration à mi-temps – l'autre étant passé dans un groupe dit « d'accueil » –, scolarisation pleine en classe d'accueil. Le choix dépend du profil de l'élève et de la politique de l'établissement scolaire concerné. Dans les classes d'accueil, les statuts, origines et formations préalables des élèves sont divers : s'y côtoient des enfants de parents sans papiers, des requérants d'asile, des travailleurs immigrés, y compris issus de classes sociales élevées.

En 2018, au niveau cantonal, une unité Migration Accueil – composée d'enseignants, psychologues, logopédistes et psychomotriciens – a été créée : elle conseille, soutient, les professionnels des divers établissements scolaires. Des directives ont aussi été énoncées. Un *entretien d'accueil* (enseignant, parents, élève, interprète) a été rendu obligatoire, pour soigner le premier lien avec la famille, expliciter le système scolaire, assurer une orientation pertinente. Les compétences de l'enfant (langue maternelle, français) sont testées. Un projet scolaire sur deux ans est affiné.

Vécu du semi-confinement[2]

« *Le 13 mars 2020, à 10 h 30, un téléphone m'apprend la fermeture des écoles dès l'après-midi. Membre du conseil de direction de l'école, je passe dans les classes pour annoncer la nouvelle aux enseignants et aux élèves, les prie de quitter le collège dans le calme. Stupeur, larmes, cris de joie, un florilège de sentiments s'exprime. Le temps est suspendu, ponctué d'annonces contradictoires. La fermeture durera jusqu'au 16 mai 2020.* »
« *Dans l'urgence, l'école à distance s'organise. Priorités : garder le lien ; maintenir les acquis. Mais comment communiquer avec des parents ne parlant pas français ? Comment transmettre du travail à des enfants ne disposant ni d'ordinateur ni d'imprimante ? Que veut dire, pour les élèves à peine arrivés en Suisse, conserver les acquis scolaires ? Que proposer à ces jeunes Syriens jamais scolarisés, non-lecteurs en toute langue ?* »
« *Nous décidons que l'information aux parents passera par des interprètes, qui se révéleront essentiels : enseignants et familles découvriront ainsi les appels téléphoniques à trois interlocuteurs. Nous équipons ensuite d'ordinateurs les élèves qui ne disposent d'aucun moyen informatique. Constatant que bien des familles n'arrivent plus à payer les factures de téléphone, voire leur loyer, plusieurs enseignants organisent des rendez-vous presque quotidiens au collège ou au foyer de requérants d'asile, pour prendre de leurs nouvelles, transmettre le travail scolaire. Ils ont par la suite relevé que ces liens rapprochés avaient permis un approfondissement de la relation avec leurs élèves (certains s'exprimant plus librement en l'absence d'un contact visuel avec l'adulte).* »
« *L'unité Migration Accueil a encore proposé aux enseignants de français langue seconde un site internet, très visité, informant sur la COVID-19 en de nombreuses langues et suggérant des activités pédagogiques.* »

Santé mentale : bienfaits et méfaits du semi-confinement

Lorsque de fortes tensions familiales précédaient le confinement, psys et enseignants ont guetté les signes de dégradation, appelant parents et enfants régulièrement. À notre grande surprise, le confinement a souvent permis aux membres de ces familles de nouer des liens plus forts, de construire des relations plus apaisées ; certains parents ont avoué avoir (re)découvert les intérêts, la personnalité de leur enfant. Leurs témoignages soulignent les maux de journées gouvernées par des horaires de travail irréguliers – entreprises de nettoyage : tôt le matin et tard le soir.
Le semi-confinement a aussi permis à certains enseignants d'accorder plus de temps que d'ordinaire à des élèves aux besoins particuliers (téléphones, vidéoconférences). Plusieurs de ces enfants ont progressé dans leurs apprentissages.
Certes cette parenthèse de deux mois ne fut pas toujours favorable. Des parents s'informaient *via* la télévision de leur pays et se sont confinés de manière plus stricte qu'exigée en Suisse. Des enfants, interdits de sorties, se retrouvèrent isolés. Sans « espace de liberté », des adolescentes ont vu leurs liaisons secrètes découvertes. Quelques familles ont frisé l'explosion.
D'autres enfants sont revenus en classe très fatigués, décalés, désorientés : depuis des semaines, ils se couchaient et se réveillaient tard ; l'ennui et les écrans les avaient anesthésiés.
Des propos d'élèves laissent deviner aujourd'hui la précarité financière aiguisée, la carence d'aliments : en Suisse aussi, davantage encore en ce temps de pandémie, l'économie n'est pas luisante pour tous.
Entre mars et mai 2020, plusieurs élèves n'ont pas donné signe de vie : comme par enchantement, ils sont réapparus le jour de la reprise. Mais deux mois constituent une période courte à l'échelle des apprentissages et les conséquences scolaires devraient être bénignes. À condition que nous nous ajustions au vécu de chacun, de chacune. À condition aussi que ces prochains mois ne nous réservent pas d'autres vagues.

Nous devons donc attendre avant de faire un bilan : la COVID-19 aura-t-elle freiné l'école inclusive, ou au contraire, bizarrement, l'aura-t-elle promue ? En tout cas, beaucoup de personnes migrantes nous l'ont signalé, pour une fois les règles étaient les mêmes pour tous, autochtones et étrangers.

1 Le système scolaire suisse est fortement décentralisé.

2 En Suisse, les mesures de confinement ont été moins sévères qu'en France.

AESH : quel drôle de métier !

L'inclusion, quelle belle idée ! L'école de la République l'a inscrit dans ses textes : tous les élèves sans aucune distinction doivent y être accueillis. J'interviens dans ce cadre-là, depuis 4 ans, en tant qu'accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH). Le mot est lâché : il fait peur, aux parents, aux enseignants, à tous. Difficile de résumer mon métier car accompagner c'est aider à faire et parfois aider à être, quelquefois guider, souvent faciliter, féliciter, tout le temps, rassurer, parfois.

Quel drôle de métier. Un savoir-faire et un savoir être tout à la fois : je peux être une observatrice privilégiée, une médiatrice, qui ne doit pas faire écran ni surprotéger les élèves confiés, qui, quelquefois, doit savoir gérer leur attachement, mais surtout les amener à se passer de moi, bref, les faire grandir vers l'autonomie.
Je construis alors mon accompagnement avec écoute, respect et échange au gré de mes observations, remarques et relations avec enseignants et parents. Ma fonction demande du tact car ma posture est une recherche d'équilibre relationnel entre équipe pédagogique, cellule familiale, équipe éducative et les élèves confiés bien sûr.
Je ne suis ni soignante ni pédagogue, mais je fais partie de l'équipe éducative. Accompagner un enfant en situation de handicap, *c'est faire le constat de ses besoins* pour l'aider à surmonter ses difficultés. C'est donc être disponible, tolérante, patiente, attentive et attentionnée. Réactive et inventive, aussi.
D'un point de vue technique, être AESH, c'est observer, adapter, reformuler, étayer, ajuster, organiser, relancer, fractionner, relayer ; mais aussi, préparer, anticiper, dialoguer, faire des fiches d'observation, des pictogrammes, enregistrer des livres, prendre des notes, écrire sous la dictée… Mais c'est aussi, d'un point de vue humain, observer, encourager, rassurer, soutenir, stimuler, valoriser, féliciter.
Je considère que mon travail a une réelle dimension emphatique, celle de vouloir comprendre l'autre, en l'occurrence un enfant qui n'a pas souvent les mots ou le vocabulaire pour le dire, qui ne comprend pas les codes, qui ne sait pas, qui a peur de l'échec, du rejet, de l'abandon.
Parfois, mon quotidien est fait de déceptions par manque de résultats, de réactivité ; par l'impression que rien n'avance. L'échec à l'instant T existe. Viennent alors questionnements et remises en question pour des changements de stratégies. Mais, mon quotidien est aussi fait de victoires ; petites ou grandes elles m'enthousiasment toujours.

ACCOMPAGNER UN ENFANT EN SITUATION DE HANDICAP, C'EST FAIRE LE CONSTAT DE SES BESOINS POUR L'AIDER À SURMONTER SES DIFFICULTÉS

Être AESH c'est d'abord communiquer. Ma responsabilité se situe dans la force de proposition que je peux avoir, et dans les échanges constructifs avec l'enseignant, responsable lui de la pédagogie. Je n'oublie pas non plus que je peux avoir un rôle d'alerte en cas de difficultés ou de problèmes, de par ma proximité avec l'élève accompagné.
Dans mon métier, il faut conjuguer avec toutes les attentes que ce soient celles des parents, de l'enseignant, de l'élève ou de soi-même.

Être AESH, c'est s'adapter aux différentes difficultés des enfants accompagnés, aux méthodes d'enseignement choisies par la maîtresse, aux discours des orthophonistes, psychomotriciens, psychologues et autre personnel médical qui entourent l'élève, aux espoirs des parents ou à leur méfiance et à ses propres espérances. Tout ceci est loin d'être facile et quantifiable. Cependant, rien ne vaut les petites lumières dans les yeux des enfants lorsqu'ils ont compris, lorsqu'ils sont rassurés et qu'ils osent faire, dire, écrire.
Ma démarche, mon rôle, c'est de donner envie, de permettre l'accès aux apprentissages et aux connaissances, je suis une passeuse de témoin. Cela signifie des doutes et des joies, des questionnements et de la détermination, de l'humilité et de la discrétion, aussi.

Pour conclure, je dirais qu'*être AESH, c'est un métier de tolérance* qui s'accompagne d'un travail sur soi. Cela requiert d'être convaincu de l'inclusion d'élèves en situation de handicap, cette notion qui fait de la diversité la norme et qui donne à tous les mêmes chances et les mêmes droits. Cela nécessite des capacités d'écoute et d'adaptation ainsi que des compétences relationnelles afin d'avoir une attitude professionnelle d'adulte stable et référent. Cela requiert de l'humilité car bien souvent je ne sais pas, je ne comprends pas et je suis démunie.
Être AESH, c'est accepter l'autre : cet enfant dyslexique qui refuse de lire ; cet autre dysphasique qui parle avec difficulté ; le dyspraxique, qui est encombré dans tous ses gestes ; l'autiste, enfermé dans sa bulle ; celui qui a besoin qu'on pousse son fauteuil ; et tant d'autres en difficulté dans la gestion de leur comportement ou de leurs émotions.
C'est accepter la peur des parents d'avoir un enfant différent, leur déni parfois, leur désarroi et leurs attentes.
C'est partager des projets avec les équipes pédagogiques et composer avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

JOURNÉES PARTICULIÈRES…

Il est à l'écart des autres et n'a pas l'air de s'intéresser à ce qui se passe autour. Tout à l'heure, à l'accueil, la maîtresse et sa maman lui ont expliqué ma présence : « *C'est Christine, elle est là pour toi, rien que pour toi, pour t'aider.* » Depuis, il est comme indifférent, en apparence. En fait, nous sommes l'un comme l'autre en mode observation. C'est la rentrée dans une classe de maternelle et j'ai été affectée là en tant qu'AESH pour

accompagner cet élève de 5 ans. Dans la salle de classe, il y a de l'agitation, quelques pleurs, du brouhaha, des allées et venues, beaucoup d'enfants et beaucoup de parents. Beaucoup trop pour lui. Mon travail va être de l'observer pour l'apprivoiser afin qu'il accepte ma présence à ses côtés et qu'il puisse me demander de l'aide quand il en aura besoin. C'est un moment crucial pour l'avenir de notre relation. Il parle peu et mal. Il n'a pas les mots et ce peu de vocabulaire ne contribue pas une communication facile avec les autres. Alors il s'isole et joue seul. Tiens, il lève la main sur un petit camarade qui voulait la même voiture que lui. J'interviens doucement pour arrêter son geste, je demande à l'autre enfant de s'expliquer… me voilà interprète, intermédiaire entre lui et les autres. J'ai bien compris qu'il y avait trop de bruit et trop de mouvements pour lui. Il va avoir besoin de temps, plus que les autres… Premiers regroupements autour de la maîtresse, premier refus. Il y en aura beaucoup d'autres. Il ne veut pas venir, il ne peut pas… pas encore. Pendant la plus grande partie de l'année, ce sera un réel effort pour qu'il vienne s'asseoir comme les autres et avec les autres. Pendant toute l'année, armée de patience, je le rassurerai pour qu'il vienne. Pour l'instant, plein d'émotions se bousculent en lui.
Pendant l'année je gagne du terrain, lui aussi : il finira par accepter le groupe et les rituels, pas toujours ni constamment, mais avec la maîtresse, nous considérons que c'est une victoire. Souvent, je le prends à part pour finir une activité, il est plus lent et se fatigue vite. Avec cela aussi je vais devoir composer : savoir détecter le moment où il n'en peut plus. Je fais en sorte de simplifier, avec la maîtresse, je prépare, j'anticipe, j'étaye. Et puis, me voilà supportrice car je le félicite beaucoup et souvent pour ses petites victoires du quotidien ; savoir tenir son crayon, faire un dessin, oser répondre, utiliser le mot juste, savoir une comptine… J'adapte, je bricole des pictogrammes pour qu'il se repère dans le temps, je chante avec lui les jours de la semaine, je manipule devant lui, avec lui, pour lui. Je dois être inventive et rebondir aux moindres progrès. J'observe aussi son comportement relationnel pendant les récréations, j'interviens quand il est rejeté, ou quand il a un geste de violence.
Finalement, la première journée s'est passée et c'est, avec le regard inquiet, que sa maman vient le récupérer. Avec la maîtresse, il va nous falloir la rassurer, elle aussi, d'un mot. J'ai de l'empathie, certes, mais en tant que professionnelle, je dois garder une distance. De toute façon, c'est la maîtresse qui se charge de dire, de prendre les rendez-vous auxquels j'assisterai et où je pourrai intervenir. Les jours et les mois passent, il vient avec envie à l'école, c'est primordial.
Je redoute la rentrée après les premières vacances : faudra-t-il tout recommencer ?
Mon quotidien est fait de doutes, de questionnement. Alors, je note tout sur des fiches d'observation qui vont me servir pendant tous nos échanges avec la maîtresse quand nous parlons stratégies, postures et étayages. Parfois, suite à une décision commune, je m'éloigne de lui pour mesurer son degré d'autonomie. Parfois, quand il est trop agité pour le groupe, au contraire, je m'isole avec lui au fond de la classe. Je reformule, je réexplique les consignes, je fais devant lui, je crée des supports, j'écoute, je propose des activités plus adaptées. Mais j'ai toujours en tête que ma présence ne doit pas devenir une béquille indispensable. Mon accompagnement se construit jour après jour, avec des hauts et des bas. Je ne suis pas une soignante, ni une thérapeute, mais je fais partie de son quotidien, je suis là pour dédramatiser les erreurs, valoriser les progrès, réduire les perturbations. Je le guide parfois, je l'encourage souvent et je le félicite toujours. Je dois être attentive à ses besoins et m'adapter continuellement. C'est épuisant, mais enthousiasmant.
C'est le dernier jour d'école, il n'a pas bien compris ce que cela signifie ; pour lui, l'année prochaine c'est drôlement loin. Il parle un peu mieux et arrive quelques fois à exprimer ses émotions. Il a progressé, c'est sûr : il n'a que très rarement des crises, il peut jouer avec les autres, il a moins besoin de moi et demande à faire seul. C'est le dernier jour d'école et j'ai un petit pincement au cœur. À la rentrée, je ne sais si je serais avec lui. C'est peut-être la fin d'une proximité intense. Je laisse un dossier avec mes remarques, mon savoir-faire.
« *Au revoir, Christine !* » Pouf ! Il est parti sans se retourner : « *Bravo ! Comme tu as grandi !* » ◗

Yağmur Gökduman Psychologue interculturelle, doctorante
Laboratoire de cliniques psychopathologique et interculturelle LCPI EA4591 – Université de Toulouse 2

Julia de Freitas Girardi Psychologue clinicienne, doctorante
Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (Ater) – LCPI EA4591 – Université de Toulouse 2

Gesine Sturm Psychologue clinicienne, maître de conférences de psychologie interculturelle
LCPI EA4591 – Université de Toulouse 2

Le théâtre au service de la résilience et l'inclusion des adolescents migrants au collège

Dans le contexte des migrations internationales récentes, nous constatons une augmentation du nombre d'enfants et d'adolescents nouvellement arrivés qui intègrent les classes des écoles en France. Au sein de l'Éducation nationale et depuis fin 2012, un dispositif spécifique, le dispositif « Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) a été créé afin d'accueillir ces élèves tout en facilitant leur inclusion dans les classes ordinaires. Dans ce cadre et pendant une année scolaire, un enseignement de français intensif est proposé, avec une intégration progressive des élèves dans les classes ordinaires.

Pendant cette période, ces élèves sont confrontés à de multiples défis, comme apprendre la langue française, se faire des amis, intégrer un nouveau contexte scolaire. Pour un nombre important d'entre eux, la complexité de leur trajectoire migratoire, les conditions d'accueil suite à la migration de la famille et les questionnements liés à l'adolescence se rajoutent comme des défis supplémentaires. Le rapport Evascol[1] constate des entraves importantes dans l'accès à l'éducation en adéquation avec leurs projets et compétences pour cette population. Il souligne également la nécessité de soutenir le déroulement de leur scolarité à parcours souvent complexe et pas toujours en accord avec leur véritable potentiel, en proposant des interventions favorisant la résilience.

L'EXPRESSION THÉÂTRALE FAVORISE UN JEU QUI S'APPUIE SUR UNE PLURALITÉ DE MOYENS D'EXPRESSION INTÉGRANT LE CORPS, LA PAROLE

Pour répondre à ces nécessités, et dans l'optique de mettre des techniques de médiation créatrice au service d'un travail de promotion de résilience des jeunes migrants, nous avons entamé, en partenariat avec le Casnav[2] de l'académie de Toulouse, le projet « Inclusion et interculturation à l'école. Promouvoir la résilience et l'inclusion des adolescents migrants au collège[3] ». Le volet « Théâtre Pluralité[4] » de ce projet de recherche-action en cours prévoit l'implémentation puis l'évaluation qualitative d'une intervention utilisant des techniques d'improvisation théâtrale pour le travail avec des élèves primo-arrivants. Au cours d'une série d'ateliers hebdomadaires, les adolescents des groupes UPE2A des collèges participant à l'étude élaborent, jouent et transforment des histoires abordant des sujets tels que la complexité de leurs trajectoires, la diversité interculturelle et linguistique, la vie à l'école et les relations entre pairs, les difficultés d'intégration et le vivre ensemble. Ces ateliers sont menés par Yağmur Gökduman, psychologue interculturelle et doctorante au Laboratoire de cliniques psychopathologique et interculturelle (LCPI), formée à l'improvisation théâtrale, et réalisés en étroite coopération avec l'enseignante principale du dispositif UPE2A. Une première série d'ateliers a été mise en place avec le soutien de la professeure Caroline Beauregard[5], qui a participé au développement du Théâtre Pluralité.

Le Théâtre Pluralité

Le Théâtre Pluralité[6] est une technique développée par l'équipe de Sherpa[7] pour un travail avec les adolescents migrants en contexte scolaire. Inspirée du théâtre du *play-back* et de celui de l'opprimé, cette technique vise à créer un espace de confiance et de sécurité permettant aux participants de se raconter à travers les exercices théâtraux. Chaque séance commence par des exercices (le travail sur le corps, l'écoute de l'autre, la présence dans l'espace, l'utilisation de sa voix, faire groupe, etc.). Dans un deuxième temps, les élèves sont invités à raconter des histoires autour de thèmes très ouverts, qui peuvent les amener à évoquer des souvenirs et qui invitent à un partage chargé d'émotions (les choses que j'aime, les cérémonies, les amis, la famille, le voyage, la nuit, les au revoir, une chanson que j'aime, mon prénom, les langues que je parle…). Ensuite, les adolescents s'organisent, à l'aide des animateurs, pour jouer une scène qu'ils ont choisie en groupe, devant les autres. Le déroulement des séances est adapté aux dynamiques individuelles et groupales qui se déploient, en respectant le rythme des uns et des autres, et leur envie de partager des souvenirs ou de les garder pour soi – ou bien de les raconter, sans les jouer… Une place importante est accordée à la pluralité, culturelle et linguistique, et au respect de l'altérité. L'expression théâtrale favorise un jeu qui s'appuie sur une pluralité de moyens d'expression intégrant le corps, la parole, dans la langue de leur choix, l'usage des tissus pour se déguiser ou illustrer une scène et aussi des instruments de musique associés au jeu.

Le théâtre ou l'art de créer des liens

Au cours des premières rencontres avec les élèves dans le cadre de notre recherche-action, nous avons été frappés par la complexité de leurs trajectoires, dont le parcours les a souvent confrontés à des migrations

1 Armagnague-Roucher, M. et Rigoni, I., (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes set de voyageurs (EFIV).* Rapport de recherche Evascol.

2 Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants des familles itinérantes et de voyageurs (https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/).

3 Projet mené dans le cadre de la coopération entre les chercheurs du laboratoire Cliniques psychopathologique et interculturelle (LCPI) de l'Université Jean-Jaurès et le Casnav de l'Académie de Toulouse.

4 Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M. F., *et al.* (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study. *Clinical Child Psychiatry, 12*(3), 451-65.

5 Université de Québec en Abitibi-Témiscaminque, professeure invitée à l'UT2 en 2019.

6 Machouf, A., Gauthier, M. F., Sierra, T. et Rousseau, C. (2013). Se raconter autour du jeu et jouer autour d'une histoire pour se bricoler une identité. *Adolescence, 31*(3),551-563.

7 Istitut universitaire Sherpa : infrastructure de recherche financée par les fonds de recherche du Québec société et culture et par le ministère de la Santé et des Services sociaux. Repéré à http://www.sherpa-recherche.com/fr/sherpa/sherpa/

multiples, avec apprentissages de différentes langues et des adaptations dans une pluralité de contextes culturels et scolaires. Dans ce cadre, la proposition d'un espace bienveillant et sécurisant au sein de l'école trouve tout son intérêt, permettant aux jeunes de trouver individuellement la force et le lien pour se soutenir mutuellement. Au-delà de ce bénéfice, nos premières expériences avec les ateliers de Théâtre Pluralité nous ont montré à quel point une telle intervention permet aux jeunes de développer leur résilience. Grâce à cette expérience, certains parmi les plus timides ont pu oser s'exprimer, que ce soit par le chant, le jeu ou la parole. D'autres, habituellement jugés « intenables » se sont visiblement sentis contenus et ont pu trouver une sérénité qui leur a permis d'être plus calmes, y compris dans les autres espaces scolaires.

Par le partage des histoires parfois très personnelles et difficiles, ils ont su créer des liens entre eux, mais aussi avec leurs enseignants qui ont pu les aider à se sentir moins seuls et à exprimer leurs besoins. Ainsi ils ont pu exprimer, lors des ateliers et au décours d'un *focus group* mis en place dans le cadre de notre recherche-action, leur ressenti en classe « ordinaire » où ils se sentent souvent à l'écart et incompris par les autres et préfèrent s'effacer. Les exercices proposés lors des ateliers leur ont permis de partager ces expériences, mais aussi de trouver des moyens de les surmonter en essayant d'affirmer leur position, d'oser poser des questions ou de montrer leurs compétences, par exemple dans des langues tierces qu'ils ont apprises lors de leur parcours migratoire.

Nous avons observé que l'espace de jeu a permis aux élèves d'enrichir leurs expériences à propos de l'école, de se montrer davantage en tant que « sujet » qu'en tant qu'« élève ». L'écoute, le respect de l'autre et l'entraide sont favorisés tout au long des jeux proposés. Ceci permet également d'aborder la question de la différence culturelle, y compris entre les élèves du dispositif UPE2A.

« *Lors d'un atelier, nous nous retrouvons en petit groupe (5 élèves et l'animatrice) afin de parler autour du thème "les cérémonies". Une élève d'origine pakistanaise raconte un souvenir vécu lors de l'Aïd. Un souvenir qui contraste avec l'expérience des autres, en raison de leurs origines culturelles et sociales différentes. Son récit amène le reste du groupe, tous visiblement familiers avec les fêtes musulmanes, à rentrer dans une discussion animée. Ils se coupent la parole et formulent parfois des commentaires engagés et chargés d'affect : "Ce n'est pas comme ça qu'on le fête !" Le travail de mise en lien et en perspective leur permet de se rendre compte que visiblement chaque famille, chaque pays semble avoir sa manière de pratiquer cette fête, avec des similitudes et des différences.* »

La reconnaissance de la différence et de la singularité de chacun et aussi les échanges autour de la diversité culturelle facilitent l'établissement d'une atmosphère de confiance. Les tensions qui apparaissent par période, entre différents groupes d'amis, entre groupes linguistiques ou souvent aussi entre les garçons et les filles se transforment au fur et à mesure, donnant une place plus importante à l'acceptation de l'altérité. Ainsi, on observe que l'expression théâtrale facilite l'affirmation des jeunes, en développant visiblement une meilleure estime de soi au cours des séances.

D'un point de vue interculturel, nous observons également que les élèves développent une capacité à se penser tout en intégrant une ouverture interculturelle qui leur permet d'échanger plus facilement, que ce soit avec leurs pairs en classe, avec ceux des classes ordinaires ou encore avec les enseignants. Nous sommes impressionnés par leur capacité à s'approprier ces compétences interculturelles, atouts si précieux dans les temps de complexification des échanges culturels qui caractérisent notre quotidien.

Nous restons au début d'un voyage, d'un apprentissage avec eux, mais nous sentons déjà que souvent ce sont eux qui nous apportent un savoir précieux. Nous commençons également à voir que ces jeunes disposent d'un savoir-faire remarquable, qui peut être mobilisé facilement si les conditions d'un contexte contenant et d'un accompagnement bienveillant et patient sont au rendez-vous. Et déjà là, au début de notre expérience, nous nous disons qu'ils auront beaucoup à partager avec leurs camarades des classes ordinaires. Il sera certainement intéressant d'élargir nos actions en y ajoutant un travail dans des groupes « mixtes » !

Artiste du numéro

Vanessa Évrard – EVÄ

Vanessa Évrard a les terres australes à cœur et sait par ses peintures vous apporter baumes et couleurs. Les couleurs des ans et les couleurs des terres lointaines australiennes où elle se familiarisa avec la pensée et l'art aborigènes vous y sont dépeintes. C'est à une peinture réfléchie où chaque point est compté, où chaque point désigne un élément entre rêve et réalité qu'elle vous invite, et il est intéressant de l'entendre évoquer l'abstraction de sa peinture comme si il en allait de la carte d'un territoire. Le passage entre rêve et réalité prend tout son sens *via* le collectif Réseau sur l'entente de voix (REV) qu'elle facilite en partenariat avec des personnes qui se questionnent sur l'entente de voix.
Vanessa est vice-présidente de l'association Les Arts Visibles qui réunit plasticiens, écrivains, graphistes, peintres. Les Arts Visibles vise à établir des ponts entre toutes les formes d'art pour déstigmatiser les troubles psychiques à travers des créations, des projets de médiation artistique et des expositions.

Œuvres publiées dans ce numéro *Rhizome* :
Dots Landscape (p. 1), *Trance Versalité* (p. 7), *Promenade* (p. 9), *Emergencial* (p. 13), *Territoires* (p. 14), *Métissages* (p. 17), *Rencontres* (p. 19), *Migrations* (p. 20)

www.evarts.fr
www.lesartsvisibles.wordpress.com
Facebook : Les Arts visibles

RÉSUMÉ DU NUMÉRO

 # 78

Ce numéro de *Rhizome* questionne la manière dont l'école relève les missions et défis liés à la question de l'inclusion. De manière plus générale, il problématise la place du soin et du « prendre soin » à l'école.

Dans un contexte de fragmentation sociale, ce numéro invite les lecteurs à prendre toute la mesure du rôle de l'école et à soutenir ceux qui s'investissent pour qu'elle permette le partage des savoirs, l'inclusion sociale, la reconnaissance de la diversité cognitive, l'émancipation et l'épanouissement des élèves.

***Rhizome* est un bulletin national trimestriel édité par l'Orspere-Samdarra avec le soutien de la direction générale de la Cohésion sociale.**

Directeur de publication :
Nicolas CHAMBON

Assistante de rédaction :
Natacha CARBONEL

Comité de lecture :
Gwen LE GOFF, directrice adjointe Orspere-Samdarra (Lyon)
Élodie GILLIOT, psychologue, LPN, Université Paris 8, Orspere-Samdarra (Lyon)

Comité de rédaction :
Jean-Marie ANDRÉ, professeur de l'École des hautes études en santé publique (EHESP) (Rennes)
Marianne AUFFRET, vice-présidente de l'association « Élus, santé publique et territoires » (ESPT) (Paris)
Arnaud BÉAL, psychologue social, GRePS (Lyon)
Pascale ESTECAHANDY, médecin, Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement (Dihal) (Paris)
Benoît EYRAUD, sociologue, Centre Max-Weber (Lyon)
Sandra GUIGUENO, psychiatre (Rouen)
Jean-François KRZYZANIAK, membre du Conseil national de santé mentale (CNSM) (Angers)
Christian LAVAL, sociologue (Lyon)
Antoine LAZARUS, président de l' Observatoire international des prisons (OIP) et professeur de santé publique (Paris)
Édouard LEAUNE, psychiatre, CH Le Vinatier (Lyon)
Philippe LE FERRAND, psychiatre (Rennes)
Fidèle MABANZA, poète, formé à la philosophie (Villefontaine)
Jean-Pierre MARTIN, psychiatre, CH Sainte-Anne (Paris)
Alain MERCUEL, psychiatre, CH Sainte-Anne (Paris)
Éric MESSENS, directeur de l'association Terres rouges (Bruxelles)
Marie-Noëlle PETIT, chef du pôle Avignon Nord, CH de Montfavet (Avignon)
Bertrand RAVON, professeur de sociologie, Centre Max-Weber (Lyon)
Aurélie TINLAND, médecin de santé publique et psychiatre (Marseille)
Nadia TOUHAMI, aumônière des hôpitaux (Marseille)
Nicolas VELUT, psychiatre (Toulouse)
Halima ZEROUG-VIAL, psychiatre, directrice Orspere-Samdarra (Lyon)

Invitée :
Emmanuelle GODEAU, enseignante chercheuse, responsable de la filière des médecins de l'Éducation nationale, EHESP (Rennes)

Contact rédaction :
Orspere-Samdarra, CH Le Vinatier
95 bvd Pinel, 69678 BRON CEDEX
04 37 91 53 90
orspere-samdarra@ch-le-vinatier.fr

Création, réalisation et relecture :
Mariane BORIE

Direction artistique et maquettage :
Manoël VERDIEL

Dépôt légal : 2302
ISSN : 1622 2032
N° CPPAP : 0910B05589
Tirage : 5 000 exemplaires

Abonnement :
Vous pouvez vous abonner à la version numérique ou papier sur le site de l'Orspere-Samdarra.

Centre hospitalier Le Vinatier

ORSPERE SAMDARRA
Observatoire Santé mentale Vulnérabilités et Sociétés

L'Orspere-Samdarra, observatoire « Santé mentale, vulnérabilités et sociétés », fondé en 1996, est hébergé par le centre hospitalier Le Vinatier à Lyon. Il est dirigé par Halima Zeroug-Vial, psychiatre, et est animé par une équipe pluridisciplinaire. Composé d'un pôle recherche et d'un pôle ressource, ses actions se destinent tant aux professionnels qu'aux personnes concernées par la vulnérabilité sociale ou psychique, qu'aux décideurs.
Rhizome est éditée par l'Observatoire depuis 2000.