

RAPPORT - 29 janvier 2016

Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco

Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés

Martial Meziani (coordination)
Serge Ebersold (direction scientifique)
Séverine Mayol
Roberto Toledo

Avec le soutien de la



Institut national supérieur de formation et de recherche
pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA)



Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité
les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes) Équipe d'accueil EA 7287

58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes France www.inshea.fr 01 41 44 31 00

Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco

Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés

Auteurs :

Martial Meziani, chargé d'études, docteur en sociologie
Serge Ebersold, professeur des universités en sociologie
Séverine Mayol, docteure en sociologie
Roberto Toledo, docteur en philosophie

Mise en page et accessibilité : Anne-Laure Draisey et Vincent Le Calvez, pôle Ressources INS HEA

Ce rapport est à citer de la manière suivante :

Meziani, M. (coord.), Ebersold, S. (dir.), Mayol, S., Toledo, R. (2016). *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*. Suresnes : INS HEA.

Avec le soutien de la Caisse nationale
de solidarité pour l'autonomie (CNSA)



Sommaire

Préambule - *Martial Meziani* 7

Introduction - *Martial Meziani* 9

Chapitre 1

Les aspects méthodologiques de l'enquête relative à l'usage du GÉVA Sco

Martial Meziani, Séverine Mayol, Serge Ebersold 13

Introduction 13

1. Le GÉVA Sco, un objet particulier qui a nécessité un travail spécifique pour l'analyse quantitative 15

2. Le recueil des données quantitatives 16

2.1 Caractéristiques de la population 18

3. Les données qualitatives recueillies 19

3.1 Les entretiens exploratoires 19

3.2 Les observations directes 20

3.3 Les entretiens semi-directifs 22

4. Les groupes de réflexion : une dimension participative de la recherche 24

Conclusion 26

Chapitre 2

Évaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap

Serge Ebersold, Séverine Mayol 27

Introduction 27

1. Lorsque l'importunité scolaire fait besoin 30

2. Une importunité scolaire déterminée par les codes du théâtre scolaire 33

3. Une importunité scolaire inférée aux exigences du métier d'élève 34

3.1 Besoin d'aide lié à l'importunité pédagogique de l'élève 35

3.2 Besoin d'aide lié à l'importunité sociale de l'élève 37

3.3 Besoin d'aide lié à l'importunité interactionnelle de l'élève 39

3.4 Besoin d'aide lié à l'importunité fonctionnelle de l'élève 40

4. Une importunité scolaire à configurations variables 44

5. Un besoin d'aide lié à une mise en récit biographique 45

5.1 Une mise en récit pédagogique de l'élève 46

5.2 Une mise en récit organisationnelle de l'élève 47

5.3 Une mise en récit fonctionnelle de l'élève 49

5.4 Une mise en récit conditionnée par les registres de cohérence mobilisés 49

Conclusion 54

Chapitre 3

Une importunité scolaire consacrée par la qualification du contexte scolaire

Serge Ebersold, Séverine Mayol

Introduction	55
1. Un mode qualification de l'environnement perpétuant une conception réadaptative	58
1.1 Des aménagements pédagogiques conjugués à des soutiens complémentaires	60
1.2 Des aides humaines ayant vocation à réduire l'importunité pédagogique	62
1.3 Des services médico-sociaux mobilisés lorsque le niveau d'importunité est marqué	62
2. Une aide humaine légitimant la présence de l'élève en réduisant son importunité sociale	64
2.1 Une aide humaine qui ambitionne surtout de réduire l'importunité pédagogique	65
2.2 Une aide humaine qui facilite la scolarisation en agissant sur l'importunité sociale	67
2.3 Un apport en termes d'autonomisation essentiellement centré sur la posture d'élève	68
2.4 Un renouvellement de l'aide humaine s'organisant essentiellement autour de l'importunité pédagogique	68
3. La mobilisation d'aménagements favorise des décisions d'orientation en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire	69
Conclusion	70

Chapitre 4

Un outil d'expertise intégré à un processus décisionnel délibératif

Martial Meziani, Serge Ebersold

Introduction	73
1. GÉVA Sco et cheminement administratif	75
2. À l'école, penser le projet à partir d'un diagnostic scolaire, fondé sur une multiplicité de critères	78
2.1 Transcription, médiation et engagement citoyen : le rôle des enseignants référents	79
2.2 Le diagnostic adapté au fil du temps et au regard des performances	81
2.3 Éléments prioritaires, occultation d'éléments explicatifs et dilemmes enseignants	82
3. En équipe pluridisciplinaire, administrer la preuve du droit à la compensation	84
3.1 Croiser les expertises comme principe d'administration de la preuve	85
3.2 Une évaluation de la situation scolaire fondée sur la capacité à apprendre	86
4. La CDAPH dans le cas des enfants : concrétiser le droit à l'éducation	89
4.1 La CDAPH comme espace de systématisation du mode biographique	91
4.2 La CDAPH comme espace de légitimation institutionnelle et de gestion des risques	94
4.3 Une troisième CDAPH comme espace de conciliation avec les familles	96
4.4 En CDAPH, concrétiser le droit à l'éducation	98
Conclusion	100

Chapitre 5

Un outil visant à la transmission uniformisée des informations

Martial Meziani, Serge Ebersold

	101
Introduction	101
1. Une mise en œuvre du GÉVA Sco s'appuyant sur des configurations territoriales préexistantes	104
1.1 Une configuration territoriale fondée sur la convergence des logiques institutionnelles	104
1.2 Une configuration territoriale structurée par une logique budgétaire	106
1.3 Une configuration territoriale privilégiant la gestion industrialisée des dossiers	108
1.4 Une configuration territoriale construite sur la concurrence interinstitutionnelle	110
2. Interdépendances et rationalités à l'œuvre	112
2.1 La formalisation des liens d'interdépendances	112
2.2 Des liens interindividuels inscrits dans la convergence des dynamiques relationnelles	115
2.2.1 Le GÉVA Sco inscrit dans une logique institutionnelle	115
2.2.2 Des parents privilégiant des liens interinstitutionnels non hiérarchisés	116
2.2.3 La temporalité comme élément central	118
2.3 Les leviers de l'action	119
2.3.1 Des principes aux fondements de l'action collective	119
2.3.2 Des acteurs articulateurs centraux dans le processus partenarial	120
Conclusion	123

Chapitre 6

La participation des familles à l'aune du GÉVA Sco

Martial Meziani, Roberto Toledo

	125
Introduction	125
1. L'usage du GÉVA Sco : vers une rationalisation de l'accompagnement ?	127
1.1 Un accompagnement « protecteur » mis en difficulté	130
1.2 L'accompagnement « contraignant » : le GÉVA Sco, un instrument visant à l'adhésion des familles	132
1.3 Au-delà du GÉVA Sco : l'enseignant référent comme médiateur	134
2. La socialisation des parents : du savoir expérientiel à l'expertise interactionnelle	137
2.1 Le développement d'une rhétorique parfois contreproductive : un premier degré d'insertion au processus	138
2.2 L'émergence de l'expertise interactionnelle : un prélude à de nouvelles connaissances	139
2.3 Contribuer activement aux discussions expertes : les résultats de l'expertise interactionnelle	141
Conclusion	143

Conclusion générale – *Martial Meziani, Serge Ebersold*

Références bibliographiques

Glossaire

Annexes : graphes

Préambule

Martial Meziani

La recherche sur les usages sociaux du GÉVA Sco que nous avons menée de décembre 2012 à janvier 2016 porte sur un outil concourant à l'évaluation des besoins des élèves pour lesquels une demande de compensation du handicap a été déposée auprès d'une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Dans ce cadre, il s'agit de saisir les besoins de l'élève, afin que ce dernier devienne le plus autonome possible une fois arrivé à l'âge adulte. Cette recherche a porté sur un outil qui s'est déployé en plusieurs phases. Si le GÉVA Sco est aujourd'hui obligatoire dans le cadre d'un demande MDPH, le recueil de données s'est déroulé lors de l'année scolaire 2013-2014, c'est-à-dire l'année précédant la publication de l'arrêté rendant le GÉVA Sco. Ainsi, certains de nos résultats et observations pourront différer des usages sociaux que les professionnels ont aujourd'hui de cet outil.


Cet objectif initial, demandant l'engagement sur une longue durée d'un grand nombre d'acteurs, renvoie à plusieurs dimensions qui s'inscrivent de manière formalisée dans les cadres légaux et réglementaires encadrant la scolarisation des élèves handicapés.

Ainsi, à l'origine, par cette recherche, nous avons voulu saisir comment ces dimensions étaient modifiées par un outil dont l'objectif est de promouvoir l'approche systémique de la Classification internationale du fonctionnement, de la maladie et du handicap (CIF), d'harmoniser les pratiques des agents MDPH et des équipes enseignantes dans le cadre du processus de demande de compensation.

Par l'utilisation des méthodes quantitatives, qualitatives et participatives, nous nous sommes donc demandés, à l'origine, si le GÉVA Sco permettrait de préconiser des soutiens appropriés en vue du Projet personnalisé de scolarisation (PPS), s'il générerait une dynamique de projet, s'il favoriserait la coopération entre les différents acteurs et s'il faciliterait la participation de la famille et de l'élève.

Si nous avons cherché à répondre à ces questions, le recueil de données et les réflexions qui en ont suivi ont nécessairement modifié ces interrogations initiales. Plus que de savoir si l'outil était efficace, nous avons surtout cherché à comprendre les modes d'appropriation et les usages sociaux de l'outil, en lien avec les enjeux légaux, réglementaires et moraux relatifs à la scolarisation des élèves handicapés.

Au-delà de savoir si le GÉVA Sco permettrait une préconisation efficace, nous avons voulu comprendre les modes de consignation des difficultés de l'élève par l'intermédiaire du GÉVA Sco. Nous avons pu, dès lors, saisir les raisons motivant les acteurs de la scolarisation à considérer qu'un élève avait des besoins particuliers parce qu'ayant un handicap. Dans les deuxième et troisième chapitres, il s'agit justement de saisir en quoi des difficultés à devenir autonome à l'école renvoient à une forme d'importunité scolaire qu'il convient de réduire le plus possible par des dispositifs relatifs à la prise en charge du handicap.



Au-delà de savoir si le GÉVA Sco génère une dynamique de projet, nous avons plutôt cherché à saisir les processus décisionnels à l'œuvre tout au long du cheminement administratif. Le quatrième chapitre aura permis de saisir l'émergence d'une clinique scolaire, dans le sens où il s'agit avant tout de déceler les troubles de l'élève par l'observation, donnant lieu à une forme de jugement fondée sur les performances scolaires et la capacité à acquérir les ressources sociales suffisantes pour devenir autonome. Si ce jugement s'intègre au processus d'ensemble, il influence également le regard que portent les différents acteurs sur l'enfant.

Dans le cinquième chapitre, nous avons cherché à comprendre comment l'outil en venait à modifier les configurations relationnelles, tant au niveau interinstitutionnel qu'interpersonnel. Ainsi, cela a permis de saisir également la place des acteurs ne participant pas directement à la rédaction du GÉVA Sco et les conséquences potentielles de cette séparation. En ce sens, l'outil tend à favoriser la logique institutionnelle interne au système scolaire, alors que les acteurs cherchant à développer la scolarisation en milieu ordinaire sont souvent des professionnels du secteur médico-social ou les parents.

Enfin, au-delà de savoir si le GÉVA Sco favoriserait la participation des familles, dans le sixième chapitre, nous avons surtout cherché à comprendre quelle forme de participation l'outil favoriserait, tout en saisissant les différentes formes de participations effectives et attendues par les professionnels. Ainsi, les différentes formes d'accompagnement, souvent fondées sur le sentiment de sollicitude, poussent les parents dans un processus de socialisation censé leur permettre d'être des acteurs de la scolarisation de leur enfant. Avec le GÉVA Sco, une forme de rationalisation nouvelle vient contraindre les professionnels à modifier leur manière d'accompagner les familles.

Au terme de ce projet, nous tenons à remercier un certain nombre de personnes, sans lesquelles cette enquête n'aurait pu se faire. Tout d'abord, nous remercions la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) pour avoir financé et soutenu cette recherche.

Nous remercions les membres du « Groupe projet » et du « Comité de pilotage » pour avoir suivi cette enquête. Par une écoute attentive, ils en ont facilité la mise en œuvre, ainsi que la réflexion à partir des premières analyses.

Nous remercions également les acteurs de terrain qui ont participé et nous ont aidés à faire cette recherche. Que cela soit au niveau des MDPH, des Directions académiques des services de l'Éducation nationale (DA-SEN) ou sur le plan individuel, l'ouverture de l'ensemble des participants a permis un recueil de données apaisé et des pistes de réflexion particulièrement enrichissantes.

Nous remercions enfin les chercheuses et chercheurs ayant participé à l'enquête, au recueil de données, à la pré-analyse, à la mise en place de la méthodologie et aux différentes étapes, tout aussi nécessaires les unes que les autres pour mener à bien une enquête empirique. Ces personnes sont Laurence Joselin, Hugo Dupont, Mélissa Arneton, Yana Zdravkova, Artemisa Flores Espinola et Zineb Rachedi-Nasri.

Introduction

Martial Meziani


Depuis plusieurs décennies, les mouvements sociaux en faveur des personnes handicapées, ainsi que les réformes des politiques publiques poussent les usagers à se saisir des droits auxquels ils peuvent légalement prétendre. Avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le recueil de la parole et l'implication des demandeurs sont corrélatifs de la naissance des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), dont la notion de guichet unique a guidé la création, regroupant en un seul lieu toutes les demandes liées à la compensation du handicap.

Le GÉVA, guide réglementaire des équipes d'évaluation depuis le décret du 6 février 2008, a été constitué dans l'objectif d'une évaluation pluridisciplinaire par l'intermédiaire de professionnels. Le but est d'obtenir une vision globale de la situation de la personne, tout en tenant compte de la parole des usagers par l'intermédiaire du projet de vie, dans une perspective d'auto-évaluation (CNSA, 2010). Si ce dernier n'est pas toujours rempli dans le formulaire administratif, il apparaît comme un élément déterminant du dossier examiné par les équipes pluridisciplinaires et commissions des droits à l'autonomie (Caradec, Eidelimann, Bertrand, 2013).

L'enjeu derrière le recueil de la parole de l'utilisateur est de réaliser une préconisation au plus près de ses besoins, à partir du bouquet d'offres que fournit l'ensemble des dispositifs que peut notifier la MDPH. L'évaluation pluridisciplinaire pousse les acteurs à une forme de coopération particulière, relevant de « l'expertise de consensus » (Théry, 2005), dans laquelle le regard des uns et des autres vaudrait de manière égale (Lesain-Delabarre, 2006 ; Tessaie, 2007). Dans ce cadre, les différents acteurs, avec leur savoir propre, doivent trouver une solution consensuelle. Dans le même temps, cette expertise, qui se répète dans le temps, produit des normes, relevant en cela de « l'expertise instituante » (Castel, 1991).

Suite à des groupes de travail interministériels, impliquant la CNSA, la DGESCO et des agents de différentes MDPH, le GÉVA Sco a été diffusé, en septembre 2012 puis rendu obligatoire par deux arrêtés du 6 février 2015. Le GÉVA Sco est un guide d'évaluation de la situation scolaire des élèves, en vue de réaliser le Projet personnalisé de scolarisation (PPS). Le PPS s'inscrit dans le Plan personnalisé de compensation (PPC), ouvrant des droits dans le cadre de la compensation du handicap (Chabrol, 2004 ; Didier-Courbin, Gilbert, 2005).

L'intégration de ce nouveau support au processus décisionnel vise à harmoniser la lecture des situations sur l'ensemble du territoire hexagonal (CNSA, 2012a). La mesure



de l'autonomie de l'élève qu'il propose doit permettre d'harmoniser les décisions en vue d'optimiser l'accompagnement individuel (Blanc, 2002 ; IGAS, 2005 ; Barreyre, Peintre, 2004), de mieux adapter les soutiens et les aménagements aux caractéristiques de l'élève et réduire les disparités territoriales. Ainsi, le rapport d'Amara *et al.* (2012) souligne le flou entourant les modalités d'attribution des AVS et met en avant les disparités territoriales puisque le pourcentage d'élèves scolarisés en milieu ordinaire bénéficiant d'une AVS varie de 17 à 53 % d'un département à l'autre.


Avec le GÉVA Sco, il s'agit également mettre en place des outils communs entre les MDPH, l'Éducation nationale et leurs partenaires, afin de favoriser l'émergence d'un langage commun considéré comme essentiel à l'optimisation des modalités de coopération (CNSA, 2012a), dans le cadre d'une évaluation des besoins partagée par l'ensemble des acteurs participant à la scolarisation des élèves handicapés.

Historiquement, cette volonté d'homogénéiser l'évaluation des besoins intervient dans un contexte où la question de l'équité territoriale est une problématique majeure et ancienne des politiques sociales. Pour favoriser cette forme d'équité, il s'est agi de mettre en œuvre deux principes. Le premier est relatif à l'égalité de traitement et le second à l'individualisation des droits, et donc au suivi des dossiers devant s'effectuer au plus près de la situation vécue par l'utilisateur.

En ce sens, le GÉVA Sco tente de répondre à ces deux exigences. Tout d'abord, les éléments consignés dans la grille d'évaluation sont les mêmes pour toutes les situations, permettant théoriquement de porter le même regard sur toutes les situations scolaires. Ensuite, le GÉVA Sco vient renforcer la logique du suivi personnalisé, son obligation réglementaire s'inscrivant dans la construction du PPS pour toutes les situations relevant du champ du handicap.

La conception relative à l'individualisation des droits s'est largement imposée au début des années 1980 avec la mise en œuvre du principe de personnalisation du suivi des dossiers (Rosanvallon, 1995). Ce suivi s'est diffusé dans l'évaluation à partir de la notion de situation dans les politiques sociales et familiales (Astier, 2000 ; Weller, 2003), où il s'agit de saisir les difficultés de la personne en fonction de son environnement. L'accès aux droits est alors lié à la capacité de l'utilisateur à devenir autonome, l'autonomie se construisant à partir d'un projet (Boutinet, 1990 ; Boutinet, 2008).

Dans le cadre des MDPH, ces transformations reviennent à octroyer une aide à partir de l'évaluation des besoins de l'enfant, dans le but de le rendre le plus autonome possible à long terme. Si l'ouverture à des critères pluridisciplinaires vise à saisir la pluralité des publics visés (Mac Cormick, 1989) et à élargir la population-cible (Weller, 2003), ces critères non juridiques (Weller, 2010), subjectifs, introduisent de l'indétermination (Weller, 2003). L'indétermination, voulue historiquement par le législateur, a dès lors une double fonction. D'une part, elle permet de se saisir de populations jusque-là éloignées des services d'aide sociale, mais aussi, d'autre part, d'enquêter et d'administrer la preuve du besoin à partir d'une plus grande maîtrise dans le recueil d'informations (Bureau *et al.*, 2013). Autrement dit, il s'agit de redéfinir les mailles du filet de la protection sociale.



Le GÉVA Sco s'inscrit dans cette logique, puisqu'il s'agit d'y saisir, comme le GÉVA, le degré d'autonomie. Si le GÉVA s'apparente à un guide dans la partie relative à la description des difficultés, dans le GÉVA Sco, cette description doit être consignée dans une grille qui doit être renseignée le plus précisément possible. Dans ce cadre, et sans aller jusqu'à adopter l'AGGIR, la grille d'évaluation de la perte d'autonomie des personnes âgées, le GÉVA Sco vise à objectiver une partie de l'évaluation. En tentant d'harmoniser les critères d'évaluation, il s'agit d'instaurer une forme de rationalisation nouvelle, dans un contexte interinstitutionnel où la légitimité est construite par la complémentarité des liens.

Si, avec le GÉVA Sco, il s'agit d'organiser les marges de manœuvre dont les travailleurs de l'action publique bénéficient dans l'exécution de leur travail (Lipsky, 1980), cette volonté s'inscrit dans un ensemble où d'autres conceptions politiques se sont imposées de manière antérieure. Ainsi, la Convention d'objectifs et de gestion 2012-2015 État - CNSA précise que la CNSA assure un appui en vue de l'harmonisation des MDPH, et non une mission de pilotage (CNSA, 2012a).

En ce sens, les marges de manœuvre dont bénéficient les acteurs sont liées à la nécessaire adaptation des politiques publiques au contexte local (Bizzoni-Prévieux *et al.*, 2011). Se constitue donc un jeu consistant à organiser les liens interinstitutionnels, afin qu'ils soient les mêmes sur l'ensemble du territoire, en vue de garantir le principe d'équité territoriale. Le GÉVA Sco s'inscrit dans des réformes de type managérial (Bezes *et al.*, 2011), afin de renforcer l'idée d'une même conception de l'évaluation des besoins et du processus décisionnel.

En conséquence, cela revient à vouloir harmoniser les formes de coopération, comme le type de participation des familles, chacun devant être à une juste place. Autrement dit, le GÉVA Sco s'inscrit dans la diffusion de normes que tous les acteurs de la scolarisation doivent s'approprier.

Les aspects méthodologiques de l'enquête relative à l'usage du GÉVA Sco

Martial Meziani, Séverine Mayol, Serge Ebersold

Introduction

La recherche sur les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco s'est effectuée dans un contexte particulier. En effet, le déploiement de l'outil a été réalisé en trois phases, correspondant chacune à la mobilisation d'acteurs différents.

La première phase, correspondant à la conception d'une première version, ensuite testée dans douze départements, s'est déroulée l'année précédant le début de l'enquête. Cette première phase a mobilisé la CNSA, la Dgesco, ainsi que des correspondants scolarisation MDPH dans le cadre de groupes de travail organisés par la CNSA. Ce sont les correspondants scolarisation qui ont transmis la première version à l'échelon départemental, tout en ayant participé à la conception de la première version de l'outil. L'un des enjeux était de transformer un document relatif aux demandes d'AVS en un document permettant de balayer toutes les aides octroyées dans le cadre d'une demande MDPH.

La deuxième phase, correspondant à la diffusion ou à la généralisation de l'outil selon les départements, a été réalisée lors de l'année scolaire 2013-2014, c'est-à-dire pendant le recueil de données. Ainsi, le GÉVA Sco sur lequel repose notre enquête est la deuxième version, construite à partir des retours effectués par les correspondants scolarisation et les enseignants référents ayant pré-expérimenté l'outil.

La troisième phase a débuté lorsque le GÉVA Sco est devenu obligatoire le 6 février 2015. Si des ajouts et des modifications ont été effectués suite à un certain nombre de retours du terrain, la nature même de l'outil n'a pas été fondamentalement modifiée. Ainsi, des éléments relatifs au parcours de scolarisation ont été ajoutés, tandis que certains items comme « apprendre à lire » ont été supprimés.

Pour autant, si cela a posé un certain nombre de questions sur le plan méthodologique, logistique et organisationnel, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur le fait que l'usage de l'outil qui a prévalu pendant le recueil de données renvoie à la deuxième version qui, sans être obligatoire, a largement été utilisée par les acteurs concernés. Pour cette raison, si les résultats nous paraissent tout à fait pertinents d'un point de vue sociologique, certaines nuances pourront être apportées par les acteurs de terrain, utilisant désormais une

Ce texte est à citer de la manière suivante :

Meziani, M., Mayol, S., Ebersold, S. (2016). Les aspects méthodologiques de l'enquête relative à l'usage du GÉVA Sco. In M. Meziani (coord.), S. Ebersold (dir.), S. Mayol, R. Toledo, *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*. Suresnes : INS HEA

troisième version. Afin de correspondre aux enjeux actuels, nous avons retiré de l'analyse les critiques relatives à certains items dans la grille d'évaluation initiale qui ont disparu de la version officielle.

D'un point de vue sociologique, les résultats présentés nous apparaissent comme intégrant le GÉVA Sco à un environnement au sein duquel l'outil a renforcé des pratiques ou permis l'émergence de nouvelles. Par ailleurs, même si les résultats sont en lien étroit avec l'introduction d'un nouvel outil, ils donnent à voir des analyses qui, d'une manière plus générale, renvoient aux politiques relatives au handicap et au système éducatif, le GÉVA Sco étant la résultante d'un processus relatif à ces politiques publiques et à leur rapprochement.

Pour saisir l'usage et l'impact du GÉVA Sco sur les acteurs concourant à la scolarisation, nous avons donc opté pour une méthodologie combinant quatre types de recueil : l'observation de réunions, les entretiens semi-directifs, le recueil de l'ensemble des GÉVA Sco dans chaque département participant à l'étude et l'animation de groupes locaux de réflexion. Autrement dit, en plus d'angles d'approche différents, nous avons également opté pour des focales d'observation et d'analyse complémentaires.

L'articulation des méthodes qualitative et quantitative peut présenter de nombreux apports d'un point de vue méthodologique. La création d'une enquête statistique « *sur mesure* » fournissant des données locales précises sur une population donnée, associée à un travail qualitatif dans un espace circonscrit nous a permis de bénéficier d'un double regard sur notre objet d'étude, les groupes de travail permettant, en outre, d'avoir une approche plus transversale et, en même temps, concrète sur la réalité observée.

Il est aujourd'hui établi que les méthodes qualitatives et quantitatives peuvent, à condition de faire preuve de complémentarité, se nourrir l'une l'autre et conférer à une enquête sociologique une réelle « *plus-value scientifique* » (Dietrich, Loison, Roupnel, 2010). La recherche dite participative permet également d'acquérir des données spécifiques, permettant en cela aux chercheurs et aux non chercheurs de co-élaborer ensemble et de confronter leurs regards (Coenen, 2001 ; Boucher, 2003 ; Anadon, 2007 ; Anadon, 2013).

1. Le GÉVA Sco, un objet particulier qui a nécessité un travail spécifique pour l'analyse quantitative

Tout d'abord, l'utilisation des dossiers GÉVA Sco, dans un autre but que celui d'assurer le suivi des enfants fait que les analyses quantitatives qui ont été conduites, relèvent de l'analyse secondaire. L'analyse secondaire consiste en la ré-exploitation de données initialement utilisées pour une première recherche (Hakim, 1982) ou dans un tout autre objectif. Avec le GÉVA Sco, nous sommes dans cette seconde perspective, dans la mesure où la consignation administrative dont il est question n'a pas, initialement, pour vocation d'être un objet d'étude.

Dans le cadre des recherches sur le handicap, si les enquêtes Handicap Santé sont des sources de données riches, nous nous sommes tournés vers des recherches tirées de dossiers personnels administratifs pour nourrir notre réflexion (Béliard & Bliand, 2008 ; Dion, Matte-Gagné, Tourigny & Gaudreault, 2011 ; Sellenet, Bacro, Rambaud & Humbert, 2014).

En effet, les GÉVA Sco sont avant tout des documents administratifs. En tant que tels, ils sont une source de données particulièrement riche pour saisir le phénomène de prise en charge des élèves handicapés. Les enquêtes Handicap Santé portent essentiellement sur le cadre de vie, notamment des adultes. Ces ressources n'apparaissent donc pas pertinentes pour traiter de la question de la scolarisation, même s'il s'agit de ressources fréquemment utilisées dans le cadre des études secondaires (Kerbourc'h, Dalle-Nazébi, Le Clainche et Narcy, 2013 ; Roussel, Giordano et Cuenot, 2012). De même, les données nationales de la DREES et du ministère de l'Éducation nationale, bien qu'informatives sur un moment précis, ne permettent pas d'envisager la question des parcours ou celle relative aux pratiques des acteurs de terrain. Le GÉVA Sco présente, en outre, un intérêt particulier en tant que trace de l'activité institutionnelle (Broccolochi, Sinthon, 2011 ; Sellenet *et al.*, 2014).

Pour autant, ce type de documents nécessite qu'une attention particulière soit portée au sens originel des variables (Dale, 1993 ; Desrozière, Héran, 1984) et qu'une réflexion sur le mode de production des statistiques soit menée. Il convient de connaître le sens attribué par l'institution, de comprendre comment les concepts sont opérationnalisés au travers de quelles variables et de quels indicateurs. L'agrégation de données qui peut être mise en œuvre lors d'une analyse secondaire nécessite donc de prendre en compte les caractéristiques historico-culturelles à partir desquelles les protocoles ont été élaborés.

Dans le cas de notre recherche, nous avons dû nous interroger sur les modifications apportées par chaque MDPH au GÉVA Sco, lors de la phase de diffusion de l'outil. Si la grille d'autonomie n'a pas été modifiée, les MDPH ont, pour des raisons spécifiques, pu ajouter des éléments relatifs au parcours scolaire ou à son emploi du temps qui ont, d'ailleurs, été ajoutés par la suite dans le GÉVA Sco actuel.

Sur le plan de l'analyse quantitative, l'un des objectifs étant de comparer les différents départements dans leur mode de consignation du besoin d'aide et des difficultés de l'élève, un long travail a été effectué pour s'assurer que ces modifications ne nuiraient pas à l'agrégation de l'ensemble des données recueillies dans les quatre départements.

2. Le recueil des données quantitatives

Un souci d'échanges et de concertation avec les MDPH a présidé au recueil des GÉVA Sco. Les échanges ont débuté en février 2013 et le recueil a commencé à partir de la rentrée 2013-2014. Les dossiers dans lesquels figurait un formulaire GÉVA Sco ont été repérés par les agents instructeurs lors de leur passage en CDAPH.

Trouver les dossiers dans les archives a nécessité beaucoup de temps. Les enquêteurs ont dû mener un travail de vérification important, trouver les dossiers en cours d'instruction ne figurant pas dans les rayonnages, réaliser les photocopies pour trois MDPH et les ranger à leur place. La lourdeur des manutentions et des manipulations a conduit à revoir dans les MDPH où cela était possible le dispositif de recueil. Ainsi, les formulaires et les avis ont été recueillis dans les jours suivant leur passage en CDAPH, soit entre la notification et le rangement, c'est-à-dire en laissant suffisamment de temps aux agents pour écrire les notifications après le passage du dossier en CDAPH.

Le dispositif de recherche prévoyait l'anonymisation sur place: nom de l'enfant, nom des parents lorsqu'il est consigné dans le GÉVA Sco, nom des professionnels ayant participé aux équipes éducatives ou aux ESS et numéro de dossier MDPH. À certains moments du recueil, et en accord avec les directions des MDPH, des numéros de dossier ont été conservés jusqu'au recueil de la notification de la CDAPH.

Si le prénom de l'enfant a été conservé, afin de pouvoir renseigner le genre lors de l'encodage, aucune donnée nominative n'a été inscrite dans la base de données réalisée pour effectuer les analyses statistiques.

Une MDPH a souhaité réaliser elle-même les photocopies des formulaires GÉVA Sco. Les formulaires ainsi transmis n'ont pas été anonymisés par le personnel en charge de la transmission, mais par les enquêteurs une fois les photocopies récupérées. Les éléments d'identification n'ont donc pas été consignés dans la base de données en vue de l'analyse.

Sur l'ensemble des quatre départements ayant participé à l'enquête, nous avons recueilli 2123 dossiers.

Tableau 1 – Répartition des dossiers recueillis par département

Répartition par département	Effectifs	Pourcentage
Département 4	760	35,8
Département 2	414	19,5
Département 1	671	31,6
Département 3	278	13,1
Total	2123	100,0

Les dossiers concernent l'année scolaire 2013-2014, c'est-à-dire reçus à la MDPH entre le 1^{er} septembre 2013 et le 4 juillet 2014. Deux types de documents ont été collectés: les GÉVA Sco à proprement parler et les relevés de décision de la CDAPH. Dans certains cas, ces derniers ont nécessité une collecte en deux temps quand ils n'étaient pas encore archivés.

Au niveau des documents recueillis, la récolte ayant eu lieu avant l'arrêté du 6 février 2015, rendant obligatoire l'utilisation du GÉVA Sco, les données recueillies ne concernent pas tous les dossiers étudiés par les MDPH au cours de la période. En effet, un certain nombre de dossiers ne comportait pas de GÉVA Sco.

Par ailleurs, sur les quatre MDPH, une avait décidé de ne pas utiliser le GÉVA Sco pour les cas de renouvellement en établissement médico-social. Nous n'avons donc pas récolté ce type de dossiers dans ce département. Cela étant, même si les trois autres MDPH ont déclaré vouloir diffuser l'outil vers le secteur médico-social, nous en avons recueilli extrêmement peu.

Afin de pouvoir agréger l'ensemble des GÉVA Sco et obtenir une base de données commune, nous avons effectué un travail d'encodage spécifique en vue d'une analyse multivariée. Sur proposition du coordinateur, trois membres de l'équipe ont chacun étudié une douzaine de formulaires, pour chaque département, afin d'en dégager une grille d'encodage. Ce travail de pré-encodage, mené par Séverine Mayol, a ensuite été discuté et une grille commune a été adoptée. Les chercheurs ont alors repris quelques formulaires pour procéder à des tests. Quelques ajustements ont été effectués. L'encodage de l'ensemble des formulaires a ensuite été réalisé par trois membres de l'équipe dont deux avaient participé à la conception de la grille d'encodage.

Nous avons donc recueilli les caractéristiques descriptives multivariées (conditions de scolarisation, âge, types d'aides ou d'aménagement, type de trouble, etc.), afin de croiser les informations fines consignées dans les commentaires.

Les blocs consignant des aspects descriptifs, ainsi que le besoin d'aide matérialisé par les cases A, B, C et D, ont été directement saisis à partir d'un formulaire généré sous *LimeSurvey* et qui reprend l'ensemble des rubriques du GÉVA Sco. Il a été nécessaire de générer un questionnaire par département étudié afin de prendre en compte les modifications apportées par les acteurs locaux. La dernière page du questionnaire concernait la notification de la CDAPH. Pour cette saisie, il s'agissait de reproduire fidèlement les éléments que nous avons sous les yeux, les éléments consignés dans le formulaire.

Le dernier bloc, en revanche, a nécessité un travail de codage plus spécifique. Celui-ci, relatif aux « *commentaires libres* », permet de recueillir les points de vue de différents acteurs quant à la scolarisation, aux aménagements, mais également des éléments péri et extra-scolaires. Il a aussi pour finalité de permettre à l'élève, à sa famille, aux professionnels extérieurs aux équipes enseignantes et à l'aide humaine de réagir aux évaluations formulées.

Afin de permettre les analyses univariées et multivariées, nous avons choisi de procéder à un encodage des commentaires libres des rubriques « *commentaires liés à l'évaluation de l'autonomie* », « *compensations et aménagement* » et « *remarque des acteurs* ». Les traitements ont été effectués grâce au logiciel SPSS.

Les différentes variables que nous avons consignées sont les suivantes :

- Concernant l'élève: âge, genre, type de trouble consigné, type de handicap, type d'aménagement ;
- Délai moyen entre première demande et traitement ;

1

- Taux de première demande et de renouvellement ;
- Description bivariée des dossiers selon le type de demande ;
- Effet de l'expérience dans la démarche GÉVA Sco ; effet de la temporalité des demandes (y a-t-il un pic de réception en préparation de la rentrée, par exemple ?).

2.1 Caractéristiques de la population

D'une manière générale, les demandes concernent un peu plus de deux tiers de garçons (68 %), contre 32 % de filles. Ces élèves sont âgés de 6 à 11 ans dans près de la moitié des cas, de 12 à 15 ans dans un tiers des cas et de plus de 15 ans dans 13 % des cas. Ils sont âgés de moins de 6 ans pour 9 % d'entre eux alors que 16 % sont inscrits en maternelle. Ces élèves sont majoritairement scolarisés en école primaire (54 %) alors qu'ils sont inscrits au collège dans près d'un quart des cas (23 %). Ils sont 16 % à être inscrits en maternelle et 3 % à suivre leur scolarité en lycée.

Les élèves sont scolarisés à titre individuel dans 68 % des cas et dans des dispositifs d'inclusion en milieu ordinaire dans 25 % des cas. Ils sont très peu nombreux à être scolarisés en Egpa (3 %) ou en milieu spécialisés (1,8 %).

Les GÉVA Sco analysés portent sur des demandes de renouvellement dans 67 % des cas et des premières demandes dans 33 % des cas. Ces dernières concernent essentiellement des enfants d'âge pré scolaire (18,5 %) ou d'âge primaire (55 %) alors que les demandes de renouvellement concernent les plus de 12 ans. Ces dernières concernent des filles dans une proportion supérieure à la moyenne : 69 % des dossiers concernant des filles sont des demandes de renouvellement.

■ 3. Les données qualitatives recueillies

Les données qualitatives ont été recueillies à partir d'entretiens exploratoires, afin de connaître le contexte local propre à chaque département, d'entretiens semi-directifs avec des acteurs de terrain et du suivi de neuf situations dans les quatre départements. Ce suivi consistait, dans un premier temps, à aller aux différentes réunions administratives réunissant les différents acteurs du processus décisionnel. Ainsi, nous avons observé, pour chaque situation : Équipe éducative ou Équipe de suivi de scolarisation (ESS), Équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) et Commission des droits à l'autonomie (CDAPH). Ce suivi s'est également effectué sur l'année scolaire 2013 - 2014.

C'est dans un deuxième temps que les enquêteurs ont réalisé les entretiens semi-directifs, tout d'abord avec parents, l'élève quand cela était possible, enseignant référent et rapporteur coordonnateur de la situation. Ensuite, les enquêteurs ont fait des entretiens avec les personnes citées par ces acteurs-clés comme déterminants dans le parcours de l'élève ou dans le processus de scolarisation.

3.1 Les entretiens exploratoires

Les entretiens exploratoires ont été réalisés avec les acteurs centraux de la scolarisation des élèves handicapés au niveau départemental. Ainsi, nous avons rencontré l'IEN ASH, le correspondant scolarisation quand il y en avait un et le directeur de la MDPH.

Ces entretiens, suite à des rencontres de présentation de l'enquête, ont également permis d'asseoir la légitimité de l'enquête auprès de ces acteurs-clés. Ils ont surtout permis de comprendre contexte et dynamique territoriales autour de l'usage du GÉVA Sco et ont donc été reversés à l'analyse finale. Finalement, onze entretiens auprès de treize professionnels ont été réalisés, ainsi que des observations de réunion de présentation du GÉVA Sco auprès des enseignants référents.

Nous avons rencontré, à l'occasion de ces entretiens quatre directeurs de MDPH, quatre IEN ASH, trois correspondants scolarisation, un rapporteur coordonnateur (avec le directeur de la MDPH) et un enseignant référent (avec l'IEN ASH du département).

Ces entretiens ont permis de comprendre les différents partenariats noués, notamment entre MDPH et DA-SEN (Direction académique des services de l'Éducation nationale). Ces entretiens ont également eu pour objectif de mieux connaître l'organisation de chaque MDPH ayant accepté de participer à cette recherche. À travers ces interrogations, il s'agissait également de saisir une partie des valeurs véhiculées et invoquées par les différents acteurs questionnés. Par ailleurs, il semblait important de connaître l'historique local de l'évaluation des besoins en vue de la compensation et donc de la mise en œuvre du GÉVA Sco dans le département, ainsi que la stratégie envisagée pour son déploiement par les directeurs de MDPH et les IEN ASH.

Tableau 2 – Répartition des réunions de contact et des entretiens exploratoires par département

Départements	Département 4	Département 2	Département 1	Département 3
Réunions de contact et présentation du projet (18)	4	4	5	5
Entretiens exploratoires réalisés (11)	Deux entretiens : directrice MDPH, IEN ASH	Trois entretiens : directeur MDPH (avec rapporteur coordonnateur), correspondante scolarisation, IEN ASH	Trois entretiens : directrice MPH, correspondante scolarisation, IEN ASH	Trois entretiens : directrice MDPH, correspondant scolarisation, IEN ASH (avec enseignant référent)

3.2 Les observations directes

Les observations relatives à l'usage du GÉVA Sco ont été pensées à partir de la logique relative au processus décisionnel tel qu'il est censé se dérouler réglementairement. Ainsi, nous avons choisi, à l'origine, dix situations, aidés en cela par les enseignants référents ayant bien voulu participer à l'enquête. Si nous avons bien suivi une dizaine de situations, nous avons dû renoncer à l'une d'entre elles, une famille ayant refusé de continuer à participer à l'enquête.

Les critères de départ de sélection des situations étaient au nombre de quatre :

- première demande – renouvellement
- milieu rural – milieu urbain
- type de scolarisation : classe ordinaire, dispositif inclusif, établissement médico-social
- qualification du trouble aisée ou difficile

Ces critères ont été validés suite à la phase exploratoire de l'enquête. Ainsi, chaque critère suppose des hypothèses. La séparation entre première demande et renouvellement renvoie à l'usage d'un outil par des équipes qui peuvent avoir l'habitude d'un suivi MDPH et d'autres n'ayant pas nécessairement cette expérience. La séparation entre milieu rural et urbain renvoie à l'offre de services qui diffère entre ces deux types d'espace. La séparation selon le mode d'orientation invite notamment à penser les différents types de partenariat nécessaires en fonction de la distance entre les différents services. Enfin, la séparation selon la qualification du trouble est un critère apparu lors des entretiens exploratoires. Lorsque le trouble n'est pas clairement établi par les différents bilans que reçoivent les agents MDPH, la préconisation leur apparaît plus complexe.

La répartition des situations pour lesquelles les observations ont été menées est la suivante :

- 6 situations en milieu rural pour 3 en milieu urbain ;
- 6 réexamens pour 3 premières demandes ;
- 5 scolarisations en milieu ordinaire, 2 scolarisations en dispositif inclusif, 2 scolarisations en établissement spécialisé ;
- 4 situations où le trouble est difficilement qualifié.

1

Au-delà du fait qu'il s'agissait d'indicateurs pour orienter nos recherches de situations, ces différences peuvent s'expliquer comme suit :

- une majorité de situations rurales : dans un des quatre départements, les enseignants-référents nous ayant signalé des équipes géraient des circonscriptions à forte dominante rurale ;
- une majorité de réexamens : il a été plus aisé pour les enseignants référents de trouver des situations de renouvellement, n'étant en charge que de dossiers déjà passés par la MDPH ;
- une scolarisation en classe ordinaire plus représentée : nous pouvons noter que les trois premières demandes ont été orientées en classes ordinaires, sachant qu'à terme, pour deux d'entre elles, les enfants seront finalement admis en Clis. Les deux scolarisations en dispositifs inclusifs sont des Ulis, tandis que les scolarisations en établissements spécialisés sont des temps partagés avec une scolarisation en milieu ordinaire. Ainsi, ces distinctions permettent de rendre compte d'une certaine souplesse du système existant pour certains élèves et les raisons qui y président.
- La difficulté de qualification du trouble est essentiellement présente dans les premières demandes ; pour les renouvellements, la question du diagnostic s'est posée pour un seul jeune orienté en Itep, l'école s'interrogeant sur l'existence d'une déficience intellectuelle.

Au total, nous avons réalisé 23 observations qui ont été enregistrées puis retranscrites. La retranscription a été l'occasion d'anonymiser les données recueillies. Nous avons fait le choix d'enregistrer in extenso les EPE et les CDAPH, afin d'envisager des analyses transversales aux situations choisies.

Par ailleurs, certaines observations n'ont pas été conservées, notamment des ESS (n=3), puisque ces réunions n'ont finalement pas débouché sur une demande effective en MDPH. Pour une EPE et une ESS, nous n'avons pas non plus conservé ces données, dans la mesure où il s'agit de la situation où les parents ont souhaité arrêter la participation à l'enquête. C'est donc pour neuf situations, au final, que nous avons pu suivre le processus d'instruction de dossier dans son ensemble.

Tableau 3 - Répartition des observations par situations

Type de réunion	Équipe éducative	ESS	EPE	CDAPH
Situation 1 – Département 1		1	1	1
Situation 2 – Département 1		1		
Situation 3 – Département 2		1	1	1
Situation 4 – Département 2	1	2	1	1
Situation 5 – Département 2	1	-	1	1
Situation 6 – Département 3	1	-	1	1
Situation 7 – Département 4		1	1	1
Situation 8 – Département 4		1		
Situation 9 – Département 4		1		

3.3 Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs ont été menés après que chaque situation soit passée en CDA. De ce fait, nous avons terminé les entretiens en décembre 2014. Au final, nous avons vu 62 personnes, représentant en moyenne 8 personnes par situation étudiée, certains acteurs ayant été vus parfois pour deux situations, comme certains agents MDPH ou des enseignants référents. L'amplitude par situation du nombre de personnes vues en entretien varie de 6 à 13 personnes. Cette différence s'explique, d'une part parce que les premières demandes concernent généralement peu d'acteurs amenés à intervenir directement et, d'autre part, parce que les scolarisations à temps partagé, entre établissements médico-social et scolaire, sollicitent une plus grande variété d'acteurs.

Certains entretiens ont été réalisés avec deux personnes en même temps, notamment certains professionnels d'Itep ou de CMP. Il en a été de même pour un entretien avec une jeune adolescente et sa mère.

Sur l'ensemble des personnes que nous avons contactées ou tenté de contacter, nous avons un taux de non répondant de 15,7 %. Pour une situation, nous ne sommes pas parvenus à contacter la famille (n=2). Les acteurs ayant refusé sont des parents (n=2) ou des professionnels en libéral (n=5).

Certains acteurs ont refusé pour des causes particulières, comme un décès ou un suivi judiciaire. Dans ces conditions, il apparaît difficile de trouver une variable explicative à ces refus qui, par ailleurs, ne concernent pas des acteurs nécessairement confrontés au GÉVA Sco, tels que les professionnels exerçant en libéral.

Tableau 4 - Répartition des entretiens par type d'acteurs (post phase exploratoire)

Fonction des personnes rencontrées	Nombre
Familles	14
Parents	11
Élèves	3
Personnels Éducation nationale	28
Enseignants référents	7
Enseignants (milieu ordinaire)	5
Enseignants spécialisés	5
Chefs d'établissement	5
AVS	3
Psychologues scolaires	3
Personnels du médico-social et de la santé	12
Personnels EMS	5
Personnels SMS	4
Personnels CMP	3



1

Fonction des personnes rencontrées	Nombre
Agents MDPH	8
Rapporteurs coordonnateurs	5
Correspondants scolarisation	3

■ 4. Les groupes de réflexion : une dimension participative de la recherche

Le dernier mode de recueil de données s'apparente à une forme particulière de la recherche : la participation de non chercheurs à l'élaboration et à la conceptualisation de l'objet (Coenen, 2001 ; Boucher, 2003 ; Anadon, 2007 ; Anadon, 2013).

Les groupes de réflexion ont visé en premier lieu à mobiliser une diversité d'acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves reconnus handicapés par la MDPH et donc, directement ou indirectement, impliqués dans la mise en œuvre du GÉVA Sco. Ces groupes, constitués d'acteurs locaux dans chaque département, se sont réunis tous les six mois afin d'associer des non chercheurs à la validation des hypothèses de travail, à la présentation et la discussion collective de la méthodologie, et aux retours réguliers sur les différentes analyses.

Les discussions ont, à ce titre, permis de caractériser les différentes formes d'autonomie et de besoins selon les différents acteurs, les uns centrant l'autonomie sur des résultats scolaires, tandis que d'autres fondaient leur approche sur la construction de la citoyenneté, et que les derniers pensaient leur action à partir du *Code de l'action sociale et des familles*. Des échanges autour du GÉVA Sco ont permis aux acteurs d'exprimer leurs réserves, mais aussi leur interprétation d'un tel outil. Ainsi, tandis que certains évoquaient leur réticence face à une forme d'« industrialisation d'un certain type de suivi personnalisé », d'autres ont envisagé l'outil comme une « check list ».

Enfin, certaines analyses ont été infléchies ou repensées lors de la présentation des premiers résultats. Par exemple, une première typologie sur la manière dont les enseignants référents pouvaient mener les ESS a été présentée, l'un des types renvoyant à une forme d'engagement personnel. Les échanges ont permis de les replacer dans le contexte réglementaire et moral actuel, montrant en cela que l'engagement personnel relevait plus d'attentes des autres acteurs autour de la table, qu'il s'agisse des parents ou des enseignants.

À ce titre, les groupes de réflexion qui ont eu lieu dans les quatre départements se composaient :

- du directeur de la MDPH ;
- de l'IEH ASH ;
- de membres de la CDAPH et d'EPE ;
- d'enseignants référents ;
- d'enseignants en Clis ;
- de coordonnateurs d'Ulis ;
- de correspondants scolarisation ;
- de directeurs de Segpa ;
- de représentants d'associations ;
- d'assistants de services sociaux ;
- de parents représentants associatifs ou enseignants.

Ces groupes de réflexion ont aussi permis de créer des liens entre chercheurs et professionnels de terrain. Il a été alors plus aisé de solliciter les enseignants référents sensibilisés aux objectifs de la recherche sur l'appropriation du GÉVA Sco. Les échanges ont montré le rôle joué par



1

les enseignants référents pour identifier les situations à observer. Ils ont aussi permis de débattre des critères de sélection des situations à observer, tels qu'ils avaient émergé lors des entretiens exploratoires. Enfin, outre la mobilisation d'acteurs de terrain pour l'identification des critères de sélection des situations, les groupes de réflexion ont permis de présenter et de valider les outils de la recherche : les grilles d'observation et d'entretien, élaborées à partir des entretiens exploratoires.

De façon générale, les entretiens exploratoires et les groupes de réflexion ont permis de créer un climat de confiance facilitant la présence des enquêteurs de l'INS HEA sur le terrain.

Conclusion

Le chapitre relatif aux aspects méthodologiques de cette recherche nous a permis de montrer en quoi le choix de plusieurs méthodes de recueil de données était pertinent, mais aussi l'importance du contexte de cette recherche.

Ainsi, en associant des non chercheurs à cette recherche, nous avons pu entrer sur le terrain de manière plus aisée. Nous avons aussi pu expliquer les raisons présidant à nos choix méthodologiques et donc les discuter, pour les modifier quand cela s'est avéré nécessaire. Surtout, sans l'apport des groupes de réflexion, il apparaît que certaines analyses n'auraient certainement pas pris la même direction, tel que le rôle joué par les enseignants référents lors des ESS ou l'exposé des dynamiques internes aux MDPH. Nous pouvons noter également que ce genre de groupes de réflexion a beaucoup intéressé les différents participants, ces derniers n'ayant jamais eu l'occasion de pouvoir échanger sous cette forme collective sur leur propre travail quotidien interinstitutionnel.

Par ailleurs, le contexte plus global de l'introduction du GÉVA Sco nous a permis, en même temps, de saisir la manière dont certaines politiques publiques sont mises en œuvre actuellement. Ainsi, la volonté de la CNSA et de la Dgesco d'associer des acteurs de terrain, en effectuant un certain nombre de va-et-vient entre administrations centrales et instances départementales, donne à voir une transformation de la mise en œuvre des politiques publiques qui, de plus en plus, se fondent sur des formes de co-constructions interinstitutionnelles.

Si sur le plan méthodologique et analytique cela peut poser des difficultés, l'objet étant mouvant par définition, ce processus permet, en même temps, de comprendre que la perception négative ou positive du GÉVA Sco qu'en ont les différents acteurs peut être amenée à changer, notamment chez ceux participant à sa co-construction. Ainsi, notre enquête ne pouvait se borner à saisir le degré d'acceptabilité du document.

Évaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap

Serge Ebersold, Séverine Mayol

Introduction

L'évaluation de la situation scolaire proposée par le GÉVA Sco s'organise autour d'un faisceau d'éléments conjuguant trois types d'information dans le but d'offrir une photographie aussi globale et précise que possible de l'élève, ainsi que du contexte scolaire. Ce sont ensuite les informations relatives aux modalités de scolarisation composant le volet 3A du GÉVA « Parcours de formation » en fonction des objectifs pédagogiques, des modalités d'autonomisation de l'enfant et des formes de scolarisation passées et à venir. Ce sont enfin celles appréhendant le degré d'autonomie au regard des capacités fonctionnelles susceptibles de retentir sur la scolarité de l'enfant. Ces capacités fonctionnelles sont appréhendées selon huit domaines d'activité issus de la CIF : « Tâches et exigences générales, relations avec autrui », « Mobilité, manipulation », « Entretien personnel », « Communication », « Vie domestique et vie courante », « Application des connaissances, apprentissage », « Tâches et exigences en relation avec la scolarisation et la formation initiale » et « Tâches et exigences, relations au travail ». Un troisième type d'information reprend le volet 7 du GÉVA et relie la scolarité à l'aide humaine (formelle ou informelle) ainsi qu'aux aménagements pédagogiques et aux aides dont bénéficie l'élève.

Ce faisceau d'informations entend corrélérer la demande de scolarisation et/ou de formation à une vision suffisamment globale et évolutive de la personne pour cerner la réalité scolaire à laquelle sont ou seront confrontés les acteurs en présence. Il ambitionne de fournir les informations permettant de statuer sur le type d'éducation et les formes de compensation auxquels peut prétendre l'élève, de définir les modalités concrètes d'accessibilisation de l'environnement éducatif et de légitimer aussi objectivement que possible les décisions prises. C'est à ce titre qu'un interviewé indique par exemple : « *le GÉVA Sco, s'il est bien pris dès le départ peut être un outil fort précieux pour mesurer justement les besoins de compensation du jeune et trouver la solution la plus adaptée, qui va de l'adaptation pédagogique et autre (parce qu'elle n'est pas obligatoirement que pédagogique cette adaptation) aux besoins de compensation qui seraient souhaitables* » (Entretien E4).

Ce texte est à citer de la manière suivante :

Ebersold, S., Mayol, S. (2016). Évaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap. In M. Meziani (coord.), S. Ebersold (dir.), S. Mayol, R. Toledo, *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*. Suresnes : INS HEA

La réalité ainsi décrite a vocation à légitimer la présence scolaire de la personne et à dépasser les paradoxes apparents entourant sa scolarisation. En effet, si, en tant que droit à l'éducation, la scolarisation des élèves présentant une déficience est moralement et juridiquement légitime, elle ne va pas de soi pour les acteurs de l'école. Idéologiquement favorables à l'inclusion, les enseignants disent par exemple leurs difficultés à prendre en considération les particularités des élèves présentant un BEP et leur réticence à les accueillir dans leur classe (OCDE, 2009). En relatant de la sorte leurs difficultés, les enseignants n'insistent pas uniquement sur un manque de formation ou de soutien rendant difficile l'adaptation des pratiques à la diversité des profils éducatifs. Ils indiquent également leur malaise, voire leur mal être, face à des élèves bousculant les règles, les connaissances, les repères traditionnels de la relation pédagogique qui les unit aux élèves. Ils rappellent que la présence d'élèves dérogeant aux normes scolaires bouscule le rapport à soi, à l'élève, aux parents et aux autres acteurs concernés par le processus des enseignants. Elle en acquiert un caractère potentiellement invalidant pour eux et fait de l'ouverture à la diversité un vecteur de déstabilisation identitaire à laquelle doivent pallier des aides et des aménagements, certes, mais aussi des éléments d'information leur permettant de penser l'enfant présentant une déficience comme un élève (Ebersold, 2015).

La photographie recherchée à travers les rubriques proposées par les outils d'évaluation des besoins désire offrir une connaissance autre que celle proposée par la composante nosographique de la particularité et suggérer une vision désubstantialisée de la difficulté scolaire : à l'inéducabilité potentielle de l'élève suggérée par des besoins de soins de santé engendrés par une déficience, l'image proposée par les informations consignées doit substituer l'éducabilité potentielle de l'élève se spécifiant par des besoins éducatifs plus ou moins complexes imputables aux exigences scolaires et auxquels peuvent répondre l'accessibilisation de l'environnement scolaire (Ebersold et Detraux, 2013). Les informations recueillies par les grilles d'évaluation visent à abandonner les facteurs explicatifs qualifiant les difficultés scolaires à l'aune d'une anomalie psycho-neuro-biologique, pour les remplacer par des éléments renvoyant à une anomalie sociale et scolaire. Aussi, le GÉVA Sco voit-il dans les informations renvoyant aux troubles ou à la déficience une dimension seconde ou secondaire par rapport aux informations d'ordre scolaire : le guide d'évaluation suggère de ne renseigner la rubrique relative à cet aspect que s'il est connu et, de fait, partagé par les acteurs en présence et relativement peu de dossiers analysés consignent d'ailleurs cette information. En mettant ainsi l'accent sur les informations relatives à la performance scolaire, à l'aptitude à respecter les règles scolaires, à organiser et à contrôler son travail, etc., le GÉVA Sco invite à voir l'élève sous l'angle de ses besoins éducatifs et à mettre l'accent sur les dynamiques et mécanismes régissant les contextes et les pratiques scolaires. Il suggère ainsi qu'une même déficience ou trouble peut induire une variété de besoins éducatifs et que, à l'inverse, un même besoin éducatif peut renvoyer à des déficiences ou des troubles divers.

Le GÉVA Sco ne peut donc pas être résumé à un outil d'évaluation des besoins. Les informations qui y sont consignées opèrent un véritable travail de mise en scène du processus de scolarisation et de la légitimité scolaire de l'intéressé, c'est-à-dire sa scolarisabilité. Ce travail de mise en scène est sous-tendu par les dimensions mises en lumière, mais aussi par celles qui sont masquées ; y préside également les modalités de qualification de la personne

et de son entourage familial, les dimensions retenues pour spécifier les conditions requises pour assurer la scolarisation et déterminer leur faisabilité et celles intervenant dans la coopération entre les acteurs en présence (Ebersold, 2008). Ce travail de mise en scène de la prétention scolaire est donc conditionné par les logiques classificatoires à partir desquelles les intéressés et leurs familles se trouvent classées, reclassées au regard de la distance les séparant des exigences régissant la condition d'élève. Il participe alors de la dynamique d'essentialisation qui transforme les différences socialement et historiquement instituées en des différences inférées à une nature biologique s'exprimant dans les propriétés physiques ou morales des intéressés (Bourdieu 1990).

Ce travail de mise en scène de la scolarisabilité de l'élève distingue, en d'autres termes, le normal du pathologique, l'élève qui peut prétendre à une scolarisation individuelle de celui qui ne le peut pas. L'exploitation des dossiers analysés montre que les décisions de scolarisation en milieu ordinaire concernent par exemple plus fréquemment que la moyenne les élèves ne requérant aucune forme de soutien dans les domaines relatifs à la scolarisation et qu'une aide ponctuelle en matière d'autonomie fonctionnelle. Les orientations vers les dispositifs d'inclusion scolaire sont plus fréquemment observables à propos d'élèves requérant un soutien ponctuel pour être à même de se conformer aux règles constitutives du rôle d'élève (38 %), d'entrer en relation avec autrui (41 %); elles sont également plus marquées lorsqu'un soutien ponctuel (38 %) ou régulier (49 %) est requis pour accéder aux savoirs et aux apprentissages. Les orientations vers le milieu spécialisé spécifient les élèves nécessitant une aide régulière pour accéder aux savoirs et aux apprentissages (44 %), pour se conformer aux règles sociales (34 %), une aide ponctuelle ou régulière pour entrer en relation avec autrui (64 %) ou pour être fonctionnellement autonome (47 %).

Ce lien entre les décisions d'orientation et la nature et l'intensité du besoin d'aide n'a rien de surprenant. Il atteste toutefois d'une approche essentialiste de la difficulté scolaire, somme toute traditionnelle, qui fait du besoin d'aide le révélateur du handicap de l'élève. Comme le précise un interviewé : « *il faut qu'on regarde à travers le GÉVA Sco quelles sont les difficultés scolaires du gamin et comment un AVS peut répondre et accompagner ces difficultés scolaires* » (Entretien S1). Il suggère que les modalités de prise en compte des facteurs environnementaux n'offrent pas aux acteurs impliqués dans la mise en œuvre du GÉVA Sco la possibilité d'adopter une approche écologique de la difficulté scolaire portant le regard, ainsi qu'y invite la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, sur l'effet capacitant et affiliateur des pratiques (Ebersold, 2015). Aussi, ce chapitre s'intéresse-t-il aux représentations produites et imposées par les informations consignées dans la grille d'évaluation des besoins. Il appréhende dans un premier temps, les usages entourant la grille d'autonomie à partir de l'analyse quantitative des dossiers GÉVA Sco recueillis dans les quatre départements. Dans un second temps, il décrit les critères constitutifs de la situation scolaire pour, dans un troisième temps, mettre en avant la photographie de l'enfant proposée par les commentaires accompagnant la grille d'autonomie. L'analyse s'appuie sur l'exploitation statistique réalisée par Séverine Mayol, sur les commentaires disponibles et les entretiens réalisés.

1. Lorsque l'opportunité scolaire fait besoin

Le travail de mise en scène du processus de scolarisation et de la légitimité scolaire de l'intéressé opéré par les informations consignées par le GÉVA Sco s'organise autour d'une grille d'autonomie opposant l'élève ne requérant aucun soutien à celui nécessitant un soutien appuyé pour effectuer une tâche. Cette grille hiérarchise le besoin de soutien ou d'aménagement en fonction d'une échelle d'intensité s'échelonnant d'une absence de besoin (A) à un besoin soutenu parce que l'activité n'est pas réalisée par l'élève (D). Le GÉVA Sco considère comme ponctuel un besoin de soutien rendu par une activité qui n'est que partiellement réalisée, qui nécessite l'aide d'un tiers et/ou pour laquelle une difficulté partielle est observée (B). Il juge ce soutien régulier quand la réalisation des activités nécessite l'aide répétée d'un tiers et/ou une surveillance continue et/ou lorsqu'une difficulté régulière est identifiée (C). Cette grille d'intensité des soutiens se veut prédictive de la demande de scolarisation et/ou de formation en offrant une vision suffisamment globale et évolutive de la personne pour pouvoir appréhender aussi objectivement que possible le bien-fondé de la demande de scolarisation, les aides et les aménagements requis.

Ce travail de mise en scène repose de surcroît sur une mise en récit du processus de scolarisation et de la condition d'élève présentant un besoin éducatif particulier. En effet, les cases à cocher sont loin de constituer un indicateur simple du besoin d'aide dans un domaine donné. Cocher une case est jugée difficile par nombre d'interviewés et de très nombreux dossiers comprennent des croix entre deux cases, ce qui témoigne de la difficulté rencontrée par les acteurs à juger, dans l'absolu, d'une limitation à effectuer une activité donnée et du besoin de soutien auquel il convient de répondre. Les interviewés estiment en effet que la limitation d'activité a un caractère contextuel particulièrement marqué qui rend difficile toute appréciation. Ils associent également l'évaluation à un processus devant permettre d'entrevoir les capacités fonctionnelles au regard d'un continuum devant permettre de penser les pratiques dans leur évolutivité et leur complexité.

Nombre d'interviewés regrettent conséquemment que les dossiers ne renseignent sur l'enfant qu'au regard de la grille d'autonomie. L'un d'entre eux affirme ainsi :

Entretien

« C'est-à-dire que le problème, c'est que des fois, on a que le GÉVA avec des croix, point. Et ça, c'est quand même un peu sec si vous voulez en termes de matière. Je ne sais pas comment on va faire pour améliorer les choses. C'est en discutant avec les enseignants référents qu'après quand ils le donnent ou qu'ils participent à son enseignement, ils peuvent éventuellement faire évoluer les choses. Le problème, c'est qu'ils ne le font pas tous de la même façon. » (Entretien S2)

Comme le montre cette citation, la seule présence de croix dans une case à cocher n'offre, aux yeux des professionnels, qu'une photographie très imprécise de l'élève et assez peu opératoire sur le plan pratique. Ces croix appellent bien souvent des compléments d'information que peuvent offrir les enseignants référents ou d'autres acteurs; elles résultent également des échanges entre professionnels lorsqu'ils s'efforcent ensemble de définir les modalités d'action nécessaires et de s'accorder sur les modalités concrètes de leur mise en œuvre.

Aussi, les interviewés sont-ils unanimes à souligner l'importance des commentaires. Nombre d'entre eux disent accorder plus de valeur aux commentaires qu'aux cases à cocher et disent y apporter un soin dans la rédaction, Selon un parent, celles-ci ne sont qu'une « *check-list, comme celle des pilotes d'avion avant le décollage* » à partir de laquelle peut être appréhendé l'ensemble des possibles auxquels peut prétendre l'enfant et des soutiens et aménagements nécessaires. Certains correspondants de scolarisation peuvent ainsi demander aux membres de l'équipe de suivi de scolarisation de fournir des informations complémentaires à celles fournies par la grille d'intensité des besoins en complétant la rubrique commentaires :

Entretien

« Et quand vous recevez uniquement des croix [...] il m'est arrivé de renvoyer un GÉVA Sco pour leur demander en surlignant, en jouant les instits, en leur disant, nous vous demandons de bien vouloir compléter le document pour nous dire. »
(Entretien E10)

La présence de commentaires permet l'élaboration d'un récit pour penser l'élève dans sa particularité et sa complexité et d'entrevoir les pratiques et l'opérationnalité des liens entre les acteurs en présence. Ce récit tente de substituer une vision singulière, dynamique et incarnée de l'élève à une description sèche, résultant d'une combinaison de traits généraux et génériques dont chaque sujet ne serait qu'un exemplaire. Ainsi, pour une directrice de MDPH, ce récit est essentiel à la compréhension de la situation et conditionne la proposition faite à la MDPH ainsi que son bien-fondé auprès de celle-ci :

Entretien

« J'ai les attentes de mes équipes. Elles vous le diront bien mieux que moi. Mais ce que j'ai compris, c'est que vraiment tout soit complété, c'est-à-dire qu'il y a eu des GÉVA Sco (peut-être elles les reçoivent encore) où il n'y a que des coches et toute la partie des commentaires et des obstacles ne sont pas mis ou ne sont pas précis. Et donc là, ça devient un petit peu galère. L'attente, c'est que toutes les rubriques soient très bien complétées et avec ça, on doit pouvoir travailler. » (Entretien E6)

Comme le montre cette citation, l'absence d'informations sur les obstacles ou leur imprécision rend difficile toute proposition d'orientation ou d'aménagement. Elle rend aussi malaisée toute systématisation des Projets personnalisés de scolarisation (PPS) permettant de hiérarchiser les priorités, d'outiller les acteurs de l'école, comme le précise un IEN ASH :

Entretien

« Ce qui m'intéresse, c'est le fait qu'il y ait un PPS adossé. C'est effectivement de systématiser le PPS. Une fois qu'on a dit qu'on ne pouvait pas faire tous les PPS, il faut se donner des priorités, donc je leur ai demandé des PPS en priorité en second degré. Soit des situations délicates, soit des situations avec second degré. Dans le premier degré, les enseignants ont une approche globale de l'élève, donc c'est plus facile. Je leur ai dit priorité au second degré, parce qu'on peut avoir un principal qui joue aux c..., qui me dit: mais il n'y a pas de PPS. Donc, il faut faire le PPS. C'est poser quand même une exigence puis de leur dire, on envoie quand même des élèves dans le second degré, il ne faut pas exagérer quand même. » (Entretien E2)

L'importance accordée aux commentaires et aux échanges entre les acteurs lors de la consignation des informations suggère que le diagnostic fonctionnel mettant à jour les limitations d'activité ne suffit pas, à l'image du diagnostic nosographique, à envisager le bien-fondé de la présence scolaire des intéressés et à en construire les conditions. Connaître la nature et le niveau d'aide requise en matière de lecture, d'écriture ou de calcul ne permet pas d'associer l'évaluation réalisée aux éléments liés à la transposition pragmatique des programmes d'enseignement prévus par les textes en un curriculum réel. De telles informations ne suffisent donc pas pour cerner, par-delà les éléments liés à l'intention didactique, les expériences, les tâches, les activités qui permettent des apprentissages ou sont censés le faire. Par ailleurs, comme le montre l'existence d'items relatifs au respect des règles scolaires et sociales dans la grille d'évaluation de l'autonomie, la présence scolaire ne se résume pas aux dimensions didactiques ou pédagogiques, mais englobe aussi les dimensions intervenant dans l'intégration de l'élève dans le groupe classe ou dans l'établissement scolaire. En d'autres termes, les cases cochées, à elles seules, entretiennent une vision essentialiste de la difficulté scolaire qui fait du besoin le révélateur du handicap de la personne et, corrélativement, de son illégitimité scolaire. Elles ne permettent pas de dissocier, comme l'ambitionne le GÉVA Sco, déficience et inéducabilité pour penser la personne comme un élève d'abord et lui conférer l'épaisseur sociale de l'élève devant exercer, comme tout élève, un rôle et assumer des devoirs.

L'importance accordée aux commentaires par les personnes interviewées rappelle que le stigmatisme, c'est-à-dire l'attribut qui jette le discrédit sur les personnes et obère leur acceptation, réside moins dans les dimensions afférentes au diagnostic nosographique ou au diagnostic fonctionnel que dans les dimensions rendant leur présence importunante aux yeux des acteurs de l'école (Goffman, 1975). L'écart entre l'identité virtuelle et l'identité réelle, qui est au principe de tout stigmatisme, trouve, en l'occurrence, sa source dans le niveau d'importunité scolaire dont atteste la remise en cause des interactions sociales et des règles formelles et informelles régissant la vie scolaire révélées par la grille d'évaluation de l'autonomie et les commentaires afférents (Ebersold, 2015).

Cette importunité scolaire renvoie aux mécanismes présidant à la mesure explicite et implicite de l'inadéquation du profil d'élève par rapport aux exigences de l'institution scolaire et aux règles cérémonielles traversant les établissements scolaires et dont le poids dans les décisions s'avère plus fort que celui de la mesure stricte de la performance en matière d'apprentissage. Ces règles cérémonielles peuvent être formelles lorsqu'elles renvoient aux composantes du travail scolaire ou aux règles régissant la relation pédagogique unissant les enseignants aux élèves. Elles sont informelles quand elles sont conditionnées par les us et les coutumes intervenant dans le fonctionnement des établissements, par les représentations que les enseignants se font du bon élève et des déterminants de la relation pédagogique. Ces règles cérémonielles sont consacrées par la ritualisation des échanges sociaux au sein de la classe et de l'établissement et se transmettent bien souvent de manière implicite. Elles constituent des codes de conduite à partir desquelles s'apprécie la proximité ou, à l'inverse, la distance aux normes présidant à la légitimité scolaire. La prétention scolaire apparaîtra d'autant plus légitime que l'enfant maîtrisera les codes du théâtre scolaire et sera jugé apte à se glisser dans le personnage social de l'élève. Autant de dimensions invitant à apparenter le GÉVA Sco à un instrument de codification de la transgression de l'ordre cérémoniel régissant l'espace scolaire afin de cerner la pertinence de la prétention à l'appartenance scolaire des élèves et de leurs familles.

■ 2. Une importunité scolaire déterminée par les codes du théâtre scolaire

Les stratégies de consignation de la grille d'autonomie éclairent à cet égard le lien unissant l'évaluation de la situation scolaire revendiqué par le GÉVA Sco et le niveau d'importunité scolaire des prétendants à la scolarité révélé par les informations consignées dans la grille et les commentaires. En effet, selon le guide d'utilisation du GÉVA Sco toutes les dimensions retenues par l'outil retentissent potentiellement sur la scolarité des intéressés et aucune activité contenue par la grille d'évaluation de l'autonomie ne peut être considérée sans objet. Or, tous les items proposés par la grille sus nommée ne sont pas cochés, comme s'ils n'étaient pas jugés essentiels à la photographie de la situation scolaire ou à la qualification des soutiens et des aménagements nécessaires. Ce travail de hiérarchisation semble donc révélateur des critères jugés importants par les acteurs renseignant les dossiers et, corrélativement, des dimensions constitutives de l'importunité spécifiant l'élève.

Comparativement, les dossiers informent en effet moins sur les caractéristiques fonctionnelles des élèves: les cases renvoyant à la capacité à s'habiller, à prendre ses repas, à avoir des activités motrices fines, à prendre soin de sa santé ou à prendre ses repas, sont ainsi moins fréquemment cochées que les autres. Ils renseignent également moins fréquemment sur leur autonomie scolaire suggérée par l'utilisation des supports pédagogiques, par l'organisation du travail ou par le contrôle de son travail. Ils sont également moins souvent éclairants sur les dimensions intervenant dans l'entrée dans les apprentissages, même si elles sont fréquemment mises en avant lors des entretiens avec les membres des équipes de suivi ou des MDPH pour apprécier l'autonomie de l'élève: les cases renvoyant aux techniques de communication ne sont pas consignées dans presque la moitié des cas alors que celles renvoyant à l'apprentissage du calcul, de la lecture ou de l'écriture ne le sont pas dans près des deux cinquième des cas.

À l'inverse, les dossiers renseignent le plus fréquemment sur l'aisance cognitive des élèves. Celle-ci est essentielle à l'interaction entre enseignant et enseigné et à l'instauration d'une relation pédagogique respectant les routines des enseignants et fondée sur l'engagement spontané de l'élève: les items liés à la capacité à parler, à comprendre une phrase simple, à fixer son attention, à mémoriser sont consignés dans plus de 90 % des cas. Les dossiers accordent aussi une importance notoire aux dimensions relationnelles et sociales conditionnant l'acceptation de l'enfant par la communauté scolaire et son inscription dans le groupe classe et, plus généralement, dans l'établissement scolaire. En effet, les rubriques renvoyant au respect des règles de vie, à la maîtrise du comportement dans les relations et à la conformité aux règles sociales sont consignées dans plus de 90 % des cas. Celles renvoyant au respect des règles scolaires (87 %) ou à l'apprentissage des règles sociales de base (81 %) le sont un peu moins fréquemment.

Les dossiers informent également assez fréquemment sur les éléments intervenant dans la relation d'autorité de l'enseignant par rapport à l'élève, même s'ils sont un peu moins souvent consignés: les rubriques relatives à l'acceptation des consignes (89 %) ou à leur suivi (87 %), à la capacité à s'installer dans la classe (88 %) ou au respect des règles scolaires (87 %) sont consignées dans moins de 90 % des cas. Ces éléments rejoignent l'intérêt accordé aux

items relatifs à la sécurité de la personne, source d'accaparement du temps et renvoyant par exemple aux comportements pouvant conduire l'élève à se mettre en danger. Les rubriques renvoyant à la capacité à gérer sa sécurité (89 %), à s'orienter dans le temps (89 %) ou à s'orienter dans l'espace (91 %) sont consignées dans plus de 80 % des cas.

Les stratégies de consignation de la grille d'évaluation de l'autonomie montrent que la légitimité de la présence scolaire ne se résume pas à des dimensions pédagogiques ou didactiques. Les établissements scolaires sont des espaces de coexistence traversés par des enjeux culturels spécifiques. Ceux-ci sont notamment mis en scène scolairement et socialement par les routines régissant la pratique d'enseignement, les règles formelles et informelles présidant au fonctionnement des établissements, les rites d'interaction conditionnant l'acceptation d'autrui en leur sein. Cette mise en scène de la vie scolaire a un caractère instituant qui invite à associer les attitudes et les comportements à des stimuli révélateurs du degré d'extranéité des intéressés. Elle conduit aussi à inférer la méconnaissance ou le non-respect des rites d'interaction régissant les relations entre les membres de l'école à un manque de sociabilité, à une incapacité à s'inscrire dans ces règles de conduite qui organisent les rencontres sociales, qui fondent le lien de toute société (Goffman, 1974). Ce caractère cérémoniel de la vie scolaire relativise le poids des qualités proprement scolaires au profit de variables plus subjectives interprétées comme révélatrices d'une proximité « *culturelle* » avec l'univers scolaire telles que le respect des règles scolaires ou sociales traversant les établissements scolaires. Il situe la légitimité scolaire dans cette proximité « *culturelle* » qui constitue à la fois une condition à l'acceptation par ce « *corps social* » que sont les membres de l'établissement et un gage d'intégration dans un univers se définissant comme une société. Ce caractère cérémoniel de la vie scolaire infère symétriquement le niveau d'importunité scolaire au degré d'évidence sociale que révèle la violation des règles cérémonielles régissant les rapports sociaux et que matérialise par exemple le bousculement des règles et des routines régissant la pratique d'enseignement, l'organisation de la classe et de l'établissement et l'exercice du métier d'élève (Goffman 1975).

■ 3. Une importunité scolaire inférée aux exigences du métier d'élève

En privilégiant les diagnostics fonctionnels suggérés par les besoins d'aide identifiés par la grille d'autonomie, le GÉVA Sco encastre la prétention à la scolarisation et aux formes de compensation y afférentes autour de l'aptitude des intéressés et de leurs familles à s'inscrire dans les jeux sociaux et organisationnels qui traversent l'établissement scolaire et de leur capacité à apparaître comme des « *indigènes de l'organisation scolaire* » (Perrenoud, 1994, p. 55), capables d'y tenir leur rôle d'élève. Les items retenus pour qualifier le besoin d'aide sont révélateurs des actes et des pratiques allant de soi pour satisfaire aux exigences caractéristiques du métier d'élève et mobilisés pour qualifier la légitimité scolaire de la personne et pronostiquer sa scolarisabilité.

Tableau 2.1 : Besoin d'aide selon la composante de l'importunité scolaire (%)

Composante de l'importunité scolaire	Besoin d'aide inexistant	Besoin d'aide existant
Importunité pédagogique	21,5	78,5
Importunité sociale	42,7	57,3
Importunité interactionnelle	49,5	50,5
Importunité fonctionnelle	66,7	33,3

Comme le suggère le tableau ci-dessus, les besoins d'aide identifiés par la grille d'autonomie invitent à décliner l'importunité scolaire selon des composantes interdépendantes les unes aux autres et dont la combinaison peut engendrer des profils d'importunité variables. L'importunité scolaire à une composante cognitive qui renvoie aux apprentissages et aux savoirs (écriture, lecture, calcul, etc.) mis en avant par l'outil et qui est constitutive d'une importunité pédagogique de l'intéressé. Elle a également une composante sociale liée aux dimensions présidant à l'intégration des intéressés dans la classe ou dans l'établissement (respect des règles scolaires ou sociales) retenues par l'outil et qui spécifie l'importunité sociale de l'élève.

Tableau 2.2 : Nature et niveau d'intensité du besoin d'aide selon la composante de l'importunité scolaire (%)

	Importunité pédagogique	Importunité sociale	Importunité interactionnelle	Importunité fonctionnelle
Besoin d'aide inexistant (A)	21,5	42,7	49,5	66,7
Besoin d'aide ponctuelle (B)	41,3	33,7	33,6	16,9
Besoin d'aide régulière (C)	35,8	21,5	14,9	10,4
Besoin d'aide soutenu (D)	1,4	2,0	2,0	2,1
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

L'importunité scolaire comprend une dimension interactionnelle renvoyant aux relations avec autrui (maîtriser son comportement dans les relations avec autrui, parler, comprendre la parole en face-à-face) et qu'il est possible d'entrevoir comme une importunité interactionnelle de l'élève. L'importunité scolaire a une composante fonctionnelle renvoyant par exemple au degré de mobilité de la personne ou à l'entretien personnel et pouvant être associée à l'importunité fonctionnelle de l'élève. Autant de dimensions destinés à permettre, ainsi que le précise un entretien, à cerner de quoi l'élève « a besoin pour pouvoir faire son métier d'élève » (Entretien S4).

3.1 Besoin d'aide lié à l'importunité pédagogique de l'élève

L'importunité scolaire est en effet indissociable de l'importunité pédagogique inhérente aux enjeux entourant l'acquisition des savoirs obligatoires et à l'autonomisation des élèves par référence aux exigences standard contenues dans les savoirs scolaires. En effet, les dimensions concernant ces savoirs que sont la lecture, l'écriture, le calcul, etc., sont une

composante essentielle de la proximité culturelle de l'élève et le besoin d'aide en la matière ne peut qu'être synonyme d'extranéité. Ce besoin interroge l'intégrité scolaire de l'élève: ne pas satisfaire à l'injonction à l'apprentissage entourant la mise en œuvre des programmes qui spécifie tout élève revient à ne pas avoir un des éléments lui permettant de se glisser dans le rôle de l'élève, en tous les cas au même titre que les autres. Ce besoin questionne toutefois également l'école dans son aptitude à satisfaire à la mission d'instruction qui lui est confiée et à répondre à l'exigence de performance qui lui est faite. Il interroge en outre les enseignants dans leur aptitude à transposer pragmatiquement ce qui doit être enseigné ou appris à l'école pour favoriser l'effectivité des apprentissages chez les élèves.

Comme le montre le tableau 2.1, le besoin d'aide en lien avec l'importunité pédagogique est relevé dans 78 % des dossiers analysés. Comme le montre le tableau 2.2, le besoin d'aide est ponctuel dans 41 % des cas, régulier dans 36 % des cas et soutenu dans 1 % des dossiers. Le besoin d'aide renvoie aux facultés cognitives telles que la capacité à fixer son attention (84 %), à mémoriser (80 %) et, dans une moindre mesure, à s'orienter dans le temps (62 %) ou dans l'espace (57 %), à comprendre une phrase simple (30 %). Le tableau 2.3 suggère que ce besoin est régulier ou soutenu dans la plupart des cas à l'exception de la compréhension d'une phrase simple où le besoin de soutien est le plus fréquemment ponctuel (72 %).

Tableau 2.3 : Besoin d'aide lié à l'importunité pédagogique (%)

Composantes de l'importunité pédagogique	Besoin d'aide identifié			Niveau d'aide nécessité			
	Besoin d'aide inexistant	Besoin d'aide existant (B+C+D)	Total	Ponctuel (B)	Régulier (C)	Soutenu (D)	Total
Apprendre à calculer	29,7	72,3	100,0	42,3	57,7	-	100,0
Apprendre à lire	31,7	68,3	100,0	46,8	53,2	-	100,0
Apprendre à écrire	27,3	72,7	100,0	39,9	60,1	-	100,0
Calculer	28,1	71,9	100,0	59,9	49,1	-	100,0
Écrire	22,6	77,4	100,0	37,9	62,1	-	100,0
Lire	30,6	69,4	100,0	48,7	51,3	-	100,0
Mémoriser	20,3	79,7	100,0	40,0	47,2	12,8	100,0
Fixer son attention	15,8	84,2	100,0	27,9	46,5	9,7	100,0
Comprendre une phrase simple	70,2	29,8	100,0	71,6	23,7	4,7	100,0
S'orienter dans l'espace	43,4	56,6	100,0	47,4	37,4	15,3	100,0
S'orienter dans le temps	37,8	62,2	100,0	33,1	55,3	11,6	100,0

Le besoin d'aide concernant l'entrée dans les apprentissages est aussi fréquemment relevé. Par ordre décroissant il renvoie à l'apprentissage de l'écriture (73 %), du calcul (72 %), de la lecture (68 %). Le besoin d'aide est le plus souvent régulier pour l'apprentissage de l'écriture (60 %) ou du calcul (58 %) ou de la lecture (53 %). Le besoin d'aide lié à la capacité effective d'écriture est indiqué dans 77 % des cas, celui relatif à la capacité de calcul dans 72 % des cas et celui afférent à la capacité de lecture dans 69 % des cas. Il est le plus souvent régulier, à l'exception du calcul où il est plus volontiers ponctuel (60 %).

3.2 Besoin d'aide lié à l'importunité sociale de l'élève

L'importunité scolaire est également fortement corrélée au rôle social de l'élève et l'importunité sociale est une des composantes de la distance culturelle aux normes de l'espace scolaire, comme l'attestent les items renvoyant, par exemple, au respect des règles sociales ou des règles scolaires. De tels items rappellent que l'espace scolaire est un espace où les interactions sont ritualisées par les règles de conduite traversant les établissements. Ces règles de conduite organisent les rencontres sociales et fondent les liens faisant société au sein de l'établissement. Leur respect atteste d'une acceptation des règles fondamentales régissant les interactions entre les membres de la communauté scolaire et, à ce titre, un des symboles majeurs de normalité. Aussi, les attitudes constructives, les facultés d'adaptation ou les formes de compensation développées par les élèves présentant une déficience attestent elles d'une distanciation vis-à-vis d'une passivité à l'égard des pratiques enseignantes et éducatives au profit de qualités et d'aptitudes permettant d'agir en tant que facilitateur capable, comme tout élève, de contribuer activement au bon déroulement de la scolarisation (Ebersold, 2015). Tout besoin d'aide en la matière ne peut, corrélativement qu'apparaître comme une forme de dépendance à l'institution scolaire contraire aux exigences d'autonomie qui entourent la figure de l'élève, co-constructeur des processus à l'œuvre.

Aussi, le besoin d'aide pour pallier l'importunité sociale de l'élève est-il relevé, selon le tableau 2.1, dans plus de la moitié des dossiers. Le besoin d'aide en la matière est ponctuel dans un tiers des cas et régulier dans 22 % des cas, comme le montre le tableau 2.2. La lecture du tableau 2.4 montre que cette importunité sociale renvoie aux relations à autrui : la conformité des relations aux règles sociales (57 %), l'apprentissage les règles de sociales de base (50 %) ou le respect de ces dernières (49 %), le respect des règles scolaires (48 %), l'installation dans la classe (32 %). Le besoin d'aide est le plus souvent ponctuel. L'importunité sociale renvoie aussi aux dimensions intervenant dans la relation enseignant-enseigné, notamment lorsqu'il s'agit d'accepter les consignes (79 %) ou de les suivre (71 %).

Tableau 2.4 : Besoin d'aide lié à l'importunité sociale de l'élève (%)

Composantes de l'importunité sociale	Besoin d'aide identifié			Niveau d'aide nécessité			
	Besoin d'aide inexistant	Besoin d'aide existant (B+C+D)	Total	Ponctuel (B)	Régulier (C)	Soutenu (D)	Total
Avoir des relations conformes aux règles sociales	42,7	57,3	100,0	47,8	39,6	12,9	100,0
Contrôler son travail	17,1	82,9	100,0	40,9	59,1	-	100,0
S'installer dans la classe	67,8	32,2	100,0	65,9	34,1	-	100,0
Prendre des décisions	27,3	72,7	100,0	45,5	37,0	17,5	100,0
Savoir utiliser du matériel adapté à son handicap	56,6	43,4	100,0	51,7	48,2	-	100,0
Respecter les règles sociales de base	50,9	49,1	100,0	60,7	39,3	-	100,0
Apprendre les règles sociales de base	49,9	50,1	100,0	60,2	39,8	-	-
Respecter les règles scolaires	52,1	47,9	100,0	57,4	42,6	-	100,0
Respecter les règles de vie	47,7	52,3	100,0	51,2	37,3	11,4	100,0
Organiser son travail	19,9	80,1	100,0	44,6	55,4	-	100,0
Suivre des consignes	26,2	73,8	100,0	47,6	52,4	-	100,0
Accepter les consignes	21,5	78,5	100,0	60,8	39,2	-	100,0
Sorties extra scolaires	66,2	33,8	100,0	64,1	35,9	-	100,0
Utiliser des supports pédagogiques	39,9	60,1	100,0	58,0	42,0	-	100,0
Prendre des notes	22,1	77,9	100,0	40,4	60,6	-	100,0
Utiliser transports communs	57,5	42,5	100,0	28,1	24,5	47,4	100,0

L'autonomie scolaire est une autre composante de l'importunité sociale de l'élève. Cette autonomie scolaire est le plus souvent rapportée au sens de l'organisation dont atteste la capacité d'organisation du travail (80 %), de prise de décision (73 %) et de contrôle de son travail (55 %). Le besoin d'aide a le plus souvent un caractère régulier. L'autonomie

scolaire concerne également la capacité de prise de note (78 %), l'utilisation des supports pédagogiques (60 %) et, dans une moindre mesure, celle liée à l'utilisation du matériel adapté au handicap (43 %). Ce type de besoin est le plus souvent ponctuel à l'exception de la prise de note.

3.3 Besoin d'aide lié à l'importunité interactionnelle de l'élève

L'importunité scolaire est également corrélée aux différentes dimensions régissant les interactions personnelles et la relation à autrui. En effet, la construction des identités sociales et personnelles a un caractère d'interdépendance: les représentations d'autrui participent de la représentation de soi-même et de son affirmation sociale. La valeur sociale que l'on s'attribue se bâtit, entre autres, par la capacité d'autrui à interagir verbalement et socialement, à respecter les règles de conduite socialement instituées. Les informations délivrées par autrui lors des interactions à travers ses gestes, ses manières de faire, les mots utilisés permettent de caractériser l'interaction et d'ajuster son propre comportement. Aussi, la difficulté à interagir et à entrer en relation avec autrui bouscule-t-elle l'effet miroir qui parcourt toute relation interindividuelle. Elle provoque conséquemment un sentiment de gêne et de malaise, interroge les représentations de soi et infirme la valeur sociale que l'on se perçoit.

Le besoin d'aide est rapporté à l'importunité interactionnelle de l'élève, c'est-à-dire au soutien relatif à la relation à autrui, dans 51 % des dossiers ainsi que le montre le tableau 2.1. Ce besoin d'aide est ponctuel dans 34 % des cas, régulier dans 15 % des cas et soutenu dans 2 % des cas ainsi que le montre le tableau 2.2. Il concerne par ordre décroissant l'apprentissage des techniques de communication (62 %), l'expression orale (53 %), la production de messages non verbaux (47 %), la compréhension de la parole en face à face (46 %) (cf. tableau ci-dessous).

Tableau 2.5 : Besoin d'aide lié à l'importunité interactionnelle de l'élève (%)

Composantes de l'importunité interactionnelle	Besoin d'aide identifié			Niveau d'aide nécessité			
	Besoin d'aide inexistant	Besoin d'aide existant (B+C+D)	Total	Ponctuel (B)	Régulier (C)	Soutenu (D)	Total
Apprendre les techniques de communication	37,7	62,3	100,0	58,5	41,5	-	100,0
Maîtriser son comportement dans ses relations avec autrui	41,5	58,5	100,0	28,8	22,9	6,8	100,0
Parler	46,7	53,3	100,0	49,2	39,2	11,6	100,0
Produire et recevoir des messages non verbaux	53,4	46,6	100,0	57,6	33,1	9,2	100,0
Comprendre la parole en face-à-face.	55,8	44,2	100,0	66,7	29,7	3,6	100,0

Si le besoin de soutien a le plus fréquemment vocation à être ponctuel, il est plus soutenu lorsque le comportement dans la relation à autrui ou l'expression orale ne sont pas maîtrisés.

3.4 Besoin d'aide lié à l'importunité fonctionnelle de l'élève

Comme le montre le tableau 2.1, l'autonomie fonctionnelle nécessite, dans l'ensemble, moins de soutien que les autres domaines (33 %). Le besoin d'aide en termes de mobilité, de manipulation ou d'entretien personnel est moins fréquemment relevé que d'autres items. Lorsqu'il l'est, il est le plus souvent ponctuel. Le besoin d'aide est le plus marqué à propos des activités motrices fines (60 %), de la gestion de sa sécurité (54 %), de la coordination bi-manuelle (51 %) alors qu'il est le moins requis à propos de la prise de repas (16 %) ou de l'élimination (16 %).

Tableau 2.6 : Besoin d'aide lié à l'importunité fonctionnelle de l'élève (%)

Composantes de l'importunité fonctionnelle	Besoin d'aide identifié			Niveau d'aide nécessité			
	Besoin d'aide inexistant	Besoin d'aide existant (B+C+D)	Total	Ponctuel (B)	Régulier (C)	Soutenu (D)	Total
Coordination bi-manuelle	49,3	50,7	100,0	44,0	44,8	11,2	100,0
Se déplacer	77,4	22,6	100,0	58,7	31,9	9,3	100,0
S'habiller, se déshabiller	74,5	25,5	100,0	61,8	28,5	9,7	100,0
Activités motrices fines	39,9	60,1	100,0	44,3	48,5	7,1	100,0
Prendre ses repas	84,4	13,6	100,0	59,0	29,5	11,5	100,0
Gérer sa sécurité	46,2	53,8	100,0	50,1	33,9	16,0	100,0
Prendre soin de sa santé	68,7	31,3	100,0	52,7	25,0	22,3	100,0
Prendre soin de son corps	63,4	36,6	100,0	52,4	34,4	13,2	100,0
Assurer l'élimination	83,9	16,1	100,0	46,1	32,3	21,6	100,0
Faire ses transferts	68,5	31,5	100,0	21,1	23,0	55,9	100,0

Si le besoin d'aide est le plus souvent ponctuel à propos des déplacements, du rapport à sa santé et à son corps, il est plutôt régulier à propos des activités motrices fines et le plus soutenu à propos des transferts et de la gestion de sa sécurité.

En encastrant les grilles de lecture du handicap dans les contextes organisationnels, le GÉVA Sco naturalise les us et les coutumes régissant les rapports sociaux et exacerbe l'importance des propriétés comportementales (Ebersold, 2010). Il corréle la prétention scolaire (et donc la concrétisation du droit à l'éducation) à la proximité socio-culturelle des intéressés aux valeurs et aux normes traversant les établissements. Ce faisant, il infère également la légitimité scolaire des élèves à la possession de propriétés identitaires et relationnelles permettant aux élèves d'apparaître comme des co-constructeurs du processus et d'opérer ainsi l'inversion symbolique nécessaire à la dissociation de la déficience et de l'inéducabilité. Les termes de celle-ci se trouvent ainsi refondés : à l'inaptitude fonctionnelle engendrée par une particularité anatomique, les critères retenus pour évaluer les besoins substituent une nouvelle forme d'incapacité. Cette incapacité, que nous appelons « *importunité scolaire* » se spécifie, par-delà les dimensions propres aux apprentissages, par une difficulté à construire les conditions d'ouverture de l'école à la différence dont atteste la distance aux critères constitutifs du métier d'élève.

En naturalisant les règles de conduite et les normes scolaires, le GÉVA Sco essentialise les grilles de lecture de la difficulté scolaire et fait de la distance au métier d'élève l'expression d'une incompétence sociale conférant à la présence de l'élève une extranéité culturelle. Les informations consignées en deviennent des prédicteurs d'éducabilité. Ces prédicteurs sont des normes, des conventions et des règles à partir desquelles peut s'opérer un pronostic d'éducabilité permettant de justifier les décisions prises au regard d'une distance scolaire objectivée par l'intensité du soutien requis. Aussi, les modalités d'appréciation de l'aide requise en matière de scolarisation conditionnent-elles le jugement sur les possibles scolaires envisageables ou réalistes et la pertinence des soutiens et des aménagements. Les élèves présentant un trouble de l'apprentissage suivent-ils plus fréquemment que la moyenne une scolarité ne leur permettant pas d'accéder aux acquisitions constatées pour la moyenne de la classe d'âge et ceci malgré les aménagements existants.

Tableau 2.7 : Évaluation des conditions de scolarité selon les troubles identifiés (%)

Évaluation des conditions de scolarité	Troubles des apprentissages	Troubles sensoriels	Troubles fonctionnels	Plusieurs déficiences	Total
Scolarité ordinaire : acquisitions comparables en rythme et en contenu à la moyenne de la classe d'âge	3,9	9,5	25,0	8,2	6,4
Scolarité avec des aménagements permettant les acquisitions	32,7	52,4	46,9	30,6	34,1
Scolarité avec des aménagements, qui ne permet cependant pas d'accéder aux acquisitions constatées pour la moyenne de la classe d'âge	63,4	38,1	28,1	61,2	59,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

S'ils rejoignent en cela ceux présentant une déficience multiple, ils se démarquent des élèves présentant des troubles fonctionnels et sensoriels. Ceux-ci sont proportionnellement plus nombreux à suivre une scolarité leur permettant des acquisitions comparables en rythme et en contenu à la moyenne de la classe d'âge. Ils suivent aussi plus que les autres une scolarité avec des aménagements permettant les acquisitions.

Par ailleurs, les acquisitions sont d'autant plus volontiers jugées comparables en rythme et en contenu à la moyenne de la classe d'âge que les élèves ne requièrent aucune aide, que ce soit en matière d'accès aux savoirs et aux apprentissages (41 %), de respect des règles liées



2

au rôle d'élève (59 %), de capacité à entrer en relation avec autrui (78 %) ou d'autonomie fonctionnelle (69 %). De même, les élèves pour lesquels la scolarité est assujettie à des aménagements permettant les acquisitions sont proportionnellement plus nombreux à ne pas requérir d'aide pour se conformer aux règles régissant le rôle d'élève (54 %), pour entrer en relation avec autrui (62 %) ou pour être fonctionnellement autonomes (76 %). Ils sont également proportionnellement plus nombreux à ne pas nécessiter d'aide pour accéder aux savoirs et aux apprentissages (33 %) ou à ne requérir une telle aide que ponctuellement (41 %). Aussi, les élèves pour lesquels les aménagements ne permettent pas d'accéder aux acquisitions constatées en moyenne pour leur classe d'âge requièrent-ils plus fréquemment que la moyenne une aide ponctuelle ou soutenue dans quatre domaines principaux : l'accès aux savoirs et aux apprentissages (78 %), la conformité aux règles régissant le rôle d'élève (63 %), la capacité à entrer en relation avec autrui (60 %) ou à être fonctionnellement autonomes (35 %).

4. Une importunité scolaire à configurations variables

L'enquête conduite montre que l'estimation du besoin d'aide par le GÉVA Sco n'est pas uniformément répartie selon les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des intéressés. En revanche, le critère géographique, le département d'appartenance, ne semble pas statistiquement significatif.

Le besoin d'aide est généralement plus marqué pour les garçons. Ceux-ci sont proportionnellement plus nombreux que les filles à requérir des soutiens ponctuels ou réguliers dans tous les domaines et, notamment, à requérir une aide appuyée pour renforcer leurs accès aux savoirs et aux apprentissages.

Le besoin d'aide oppose les plus jeunes aux plus âgés: alors que ces derniers sont proportionnellement les moins nombreux à requérir un soutien, les plus jeunes (3 à 6 ans) sont proportionnellement plus nombreux à appeler des soutiens réguliers et marqués. Les élèves âgés de 6 à 11 ans sont proportionnellement plus nombreux à nécessiter des soutiens réguliers, et ceci dans tous les domaines. Cela est particulièrement notable en ce qui concerne le soutien régulier pour accéder aux savoirs et aux apprentissages (49 %), pour renforcer la capacité à entrer en relation avec autrui (53 %), à respecter les règles collectives qui spécifient le rôle d'élève (47 %), et l'autonomie fonctionnelle (47 %). Les élèves âgés de 12 à 15 ans requièrent plus souvent que la moyenne des soutiens ponctuels pour accéder aux savoirs et aux apprentissages (45 %), pour renforcer leur capacité à entrer en relation avec autrui (36 %), à respecter les règles collectives qui spécifient le rôle d'élève (38 %).

Le besoin d'aide est plus marqué lorsque les élèves sont scolarisés en maternelle et ceci dans tous les domaines. Ces élèves nécessitent plus souvent que les autres un soutien régulier ou substantiel renforçant leurs capacités d'apprentissages et leurs accès aux savoirs (65 %), leur autonomie fonctionnelle (35 %), leur capacité à entrer en relation avec autrui (41 %) et leur aptitude à respecter les règles collectives qui spécifient le rôle d'élève (42 %). Ils se démarquent des élèves scolarisés en classes primaires qui sont proportionnellement plus nombreux à nécessiter des soutiens ponctuels renforçant leur capacité à entrer en relation avec autrui (35 %) et des collégiens dont le besoin d'aide ponctuel est plus marqué que la moyenne en termes d'accès aux savoirs et aux apprentissages (45 %). Les lycéens sont proportionnellement plus nombreux à nécessiter des soutiens ponctuels renforçant leur accès aux savoirs et aux apprentissages (50 %) (De telles disparités mériteraient de corrélérer le détail des commentaires effectués à la qualification des besoins.) Les élèves inscrits en milieu spécialisé sont proportionnellement plus nombreux à requérir des soutiens ponctuels ou réguliers susceptibles de renforcer leur capacité à respecter les règles collectives qui spécifient le rôle d'élève (64 %), leur accès aux savoirs et aux apprentissages (78 %), leur autonomie fonctionnelle (47 %) et leur capacité à entrer en relation avec autrui (58 %).

Le besoin d'aide est le moins marqué pour les élèves inscrits en Egpa. Il l'est le plus pour les élèves scolarisés individuellement en milieu ordinaire. À la différence des premiers, ces derniers sont proportionnellement plus nombreux à requérir une aide régulière ou soutenue dans tous les domaines retenus dans la grille d'autonomie par le GÉVA Sco. Ils se démarquent des élèves scolarisés dans des dispositifs d'inclusion en milieu ordinaire dont le besoin de soutien est moins marqué et plus ponctuel. Ce besoin est inexistant ou ponctuel

pour accéder aux savoirs et aux apprentissages, pour satisfaire aux règles relatives au rôle d'élève, pour entrer en relation avec autrui. Les élèves inscrits en établissement spécialisés requièrent davantage d'être ponctuellement ou régulièrement soutenus pour renforcer leurs capacités d'accès aux savoirs et aux apprentissages, leur maîtrise des règles liées au rôle d'élève, à entrer en relation avec autrui ou leur autonomie fonctionnelle. De telles disparités soulignent la perspective déféctologique retenue par le GÉVA Sco lorsqu'il organise la grille de lecture des difficultés scolaires selon une importunité scolaire appréhendée en fonction de la distance à un élève typique satisfaisant aux exigences du métier d'élève et n'ayant à ce titre aucun besoin d'aide.

L'expérience d'un suivi MDPH conditionne aussi les grilles de lecture de la scolarisabilité de l'élève. En effet, lors d'une demande de renouvellement, les informations consignées dans la rubrique relative à l'évaluation des conditions de scolarité concluent plus fréquemment que la moyenne à la nécessité d'aménagements permettant des acquisitions. Elles jugent plus souvent que les acquisitions sont comparables en rythme et en contenu à la moyenne de la classe d'âge pour les premières demandes.

Les équipes considèrent plus volontiers, en cas de première demande, que ces acquisitions sont impossibles et ceci malgré les aménagements. Ce point de vue est également plus fréquemment mis en avant lorsque les élèves sont scolarisés dans des dispositifs d'inclusion scolaire ou dans des établissements médico-sociaux.

■ 5. Un besoin d'aide lié à une mise en récit biographique

Comme précédemment indiqué, les commentaires constituent une dimension essentielle du GÉVA Sco. Selon les interviewés, ils donnent corps à la grille d'autonomie en faisant apparaître l'élève derrière les cases cochées. Ils sont l'occasion d'échanges entre les membres des ESS ou des MDPH et influent sur les prises de décisions. Les commentaires permettent aussi de corréler le diagnostic stratégique proposé par la grille d'évaluation de l'autonomie à une mise en récit de la prétention scolaire. Cette mise en récit entend donner une épaisseur scolaire et sociale à l'élève pour adapter les décisions aux contextes, confirmer ou infirmer les espoirs des intéressés et de leurs familles, les conseiller sur l'orientation la plus appropriée, cibler correctement l'affectation des ressources et coupler l'intensité de l'aide avec le risque de vulnérabilités scolaires. Un interviewé indique à ce propos : *« on préfère rester prudents et avoir des projets en fonction de ce qu'on sait et ne pas le mettre en situation d'impasse, je ne vais pas lui demander plus que ce qu'il peut faire, mais l'idée c'est quand même d'essayer un petit peu plus mais pas trop »* (Entretien S7). Un autre juge important de conduire les familles à accepter les propositions et les décisions prises : *« la finalité, c'est qu'un moment donné, les familles soient dans l'acceptation du projet construit par rapport au bien de leur enfant »*. (Entretien S9) Certains professionnels soulignent alors la nécessité d'agir sur les représentations que les familles peuvent avoir de leur enfant et du type de scolarisation proposé : *« ...j'ai eu récemment une maman au téléphone qui me disait que son enfant n'était pas gogol et qu'il n'irait pas en Clis pour ça. Donc il faut essayer de déconstruire ce que la famille s'est construit. Et expliquer pourquoi, et encourager à aller visiter une Clis, à rencontrer un enseignant, voilà. Il y a des choses à expliquer avant même de l'envoyer devant la commission directement »* (Entretien S15).

5.1 Une mise en récit pédagogique de l'élève

La mise en récit de la qualité d'élève s'organise bien sûr autour des dimensions liées à l'acquisition des savoirs. Les commentaires détaillent le plus souvent des éléments relatifs aux capacités de lecture, d'écriture ou de calcul ainsi qu'aux capacités de concentration ou d'attention qui freinent l'entrée dans les apprentissages (16,9 %), notamment en lien avec l'évaluation des capacités de communication (33 %), des besoins relatifs aux tâches en lien avec la scolarité (25 %) ou de ceux renvoyant aux tâches et aux exigences générales (17 %). Certains commentaires soulignent les progrès à réaliser : « *la lecture est assez fluide même si elle peut encore gagner en aisance* ». D'autres mettent en avant les progrès réalisés : « *la compréhension est parfois difficile mais a progressé et commence à devenir efficiente sur des textes simples* » ; « *M progresse en calcul et maîtrise maintenant quasiment la soustraction à retenue et la multiplication par un nombre à deux chiffres.* »

Un troisième type de commentaires indique le niveau scolaire atteint et les difficultés : « *niveau fin CE2 dans les domaines de la maîtrise de la langue. Niveau CE2 en mathématiques (de grosses difficultés en résolution de problèmes et géométrie). Beaucoup de difficultés pour réinvestir des notions abordées ultérieurement (calcul)* ».

Un quatrième type de commentaires relie ces capacités aux possibilités ou aux conditions d'intégration : « *P a des difficultés à maîtriser ses émotions ce qui peut entraîner des difficultés de rapport avec les autres.* »

Les commentaires consignent également les éléments conditionnant l'entrée dans les apprentissages (11,4 %), surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer les besoins liés à l'exercice des tâches et exigences générales (17,4) ou de ceux corrélés à l'exercice des tâches liés à la scolarité (16,7 %).

Exemples de commentaires

Attention irrégulière

Le cadre doit être redéfini régulièrement pour que A n'en sorte pas.

Les relations avec les autres sont parfois difficiles car A est taquine et ils n'apprécient pas. Elle est toujours en mouvement et aime provoquer. Elle n'est pas toujours consciente de la conséquence de ses paroles

Bons repères spatio-temporels

Bonne mémorisation dans l'ensemble

Connaît les règles de vie

Tient compte de la parole de l'adulte

Bonne compréhension dans l'ensemble

Le passage à l'écrit est facilité lorsqu'il est en situation d'évaluation (mais il ne faut pas que ça dure longtemps).

Dans un exercice de rédaction, les mots sont mieux segmentés.

Bonne mémorisation dans l'ensemble mais il va faire des choix, par exemple, il apprendra une poésie mais refusera d'apprendre un texte de dictée.

Ils appréhendent l'élève à partir des dimensions intervenant dans les apprentissages tels que la capacité de mémorisation de l'élève, son niveau de compréhension, sa capacité d'abstraction.

5.2 Comment une mise en scène peut-elle être organisationnelle ?

La mise en récit de la qualité d'élève s'organise par ailleurs autour de la mise en scène scolaire dont atteste la propension à l'engagement, l'autonomie scolaire. Les commentaires décrivent aussi les éléments relatifs à la posture d'élève et à l'engagement de l'élève à entrer dans cette posture (15,4 %), notamment lors de l'évaluation des besoins liés aux activités de communication (34 %), de ceux associés à l'exercice des tâches en lien avec la scolarité (18 %) ou de ceux renvoyant à la mobilité et aux manipulations. Ces commentaires dépeignent l'élève sous l'angle de son niveau d'autonomie, de sa motivation, son volontarisme, son attitude vis-à-vis des consignes, de sa participation à la dynamique de la classe et, plus généralement, de son attitude.

Les commentaires peuvent ainsi mettre en avant les difficultés. Celles-ci peuvent renvoyer à la motivation: « *difficultés importantes en lecture dues en grande partie à un manque de motivation, d'entraînement; Difficultés qui se traduisent aussi à l'écrit; Soustractions à retenue à consolider; Difficultés de compréhension en lecture et résolution de problèmes, a besoin d'un étayage important.* » Ces difficultés peuvent également être reliées aux résistances dont fait preuve l'élève: « *elle dit ne pas vouloir apprendre à lire* », alors qu'un troisième type de commentaires insiste sur le manque d'autonomie, voire la présence nécessaire d'aides humaines: « *M ne s'est pas suffisamment appropriée les techniques (combinatoires, numération) pour être autonome [...] la présence de l'AVS est encore nécessaire pour cadrer l'activité. Sans l'AVS, M "oublie" la fonction du matériel qui lui est remis.* » D'autres commentaires mettent l'accent sur les problèmes de gestion des difficultés scolaires et des formes de blocage en résultant ou insistent sur le rapport au conflit: « *si un conflit éclate avec des camarades, elle peut très vite s'emporter et l'intervention de l'adulte est nécessaire pour désamorcer. Les situations de conflit sont rares.* »

Tableau 2.8 : Types des commentaires selon les domaines retenus par GÉVA Sco (%)

Types de commentaire	Tâches et exigences générales	Mobilité manipulations	Entretien personnel	Communication	Tâches en lien avec la scolarité	Total
Proximité à la posture d'élève	14,4	16,0	3,9	34,1	18	15,4
Maitrise des savoirs scolaires	17,1	14,4	0,5	32,7	25,0	16,9
Capacités d'apprentissage	17,4	11,6	0,6	10,2	16,7	11,4
Rapport aux règles	16,4	2,2	0,4	5,4	5,2	6,6
Attitude négative	9,9	2,6	0,3	4,4	3,7	4,3
Rapport au corps	1,3	31,2	4,7	0,3	3,6	4,3
Mise en danger de soi ou des autres	1,7	1,0	0,3	-	0,4	0,7
Fragilité	7,3	2,5	0,7	4,1	4,8	4,1
qualités humaines	2,9	1,0	0,2	0,9	1,6	1,4
Référence à un projet	0,3	0,2	-	-	0,3	0,2
Références à la famille	1,0	0,8	0,6	-	0,9	0,8
Référence aux troubles	4,7	7,9	0,9	2,9	4,2	5,4
Aménagements	1,0	1,6	-	0,8	3,9	1,6
Aide humaine souhaitée ou accompagnement	3,8	5,0	0,8	1,6	5,8	3,7
Besoin d'étayage pédagogique	2,2	1,6	0,3	1,7	4,3	2,2
Besoin de réassurance	0,7	0,2	-	0,3	0,7	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Les commentaires corrént aussi l'évaluation des besoins au sens de l'organisation de l'élève, à sa capacité à se repérer dans le temps et l'espace, à être persévérant, à demander de l'aide ainsi que le suggère ce commentaire : « *V a quelques difficultés à s'orienter dans le temps (repérage hebdomadaire, connaissance des mois de l'année). L'orientation dans l'espace est assez bonne dans les lieux fréquentés, plus délicate sur plan, espace feuille, quadrillage.* »

Les dimensions renvoyant au respect des règles sont également présentes dans les commentaires (6,6 %), surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer les besoins afférents à l'exercice des tâches et exigences générales (16 %). Les commentaires décrivent le rapport de l'élève aux règles de la classe et aux règles sociales. Ils évoquent aussi son rapport à l'autorité, aux adultes et aux autres élèves.

5.3 Une mise en récit fonctionnelle de l'élève

Si la référence au trouble est absente de la nouvelle version du GÉVA Sco, elle constitue la cinquième dimension mise en avant dans les commentaires accompagnant la grille d'autonomie (5,4 %). Cette référence est particulièrement présente lors de la consignation des difficultés en lien avec l'autonomie fonctionnelle (8 %). Les commentaires peuvent alors inférer la scolarisabilité au niveau de fatigabilité de l'élève : « *N se fatigue vite, elle a souvent du mal à aller au bout de la tâche.* » Ils soulignent aussi les interférences des soins requis par l'élève. Ils la corrélient aussi à la présence d'un tiers renforçant sa confiance en soi : « *Elle a besoin de la présence de l'adulte pour la recentrer sur l'activité, lui redonner confiance en ses capacités et lui permettre de terminer son travail.* »

Les commentaires décrivent également l'élève au regard de l'influence négative de certaines attitudes, notamment lors de l'analyse des éléments liés à l'exercice des tâches et exigences générales (10 %) : « *F est beaucoup moins agité qu'en début d'année mais il a encore besoin qu'on l'aide à fixer son attention. Il reste assez provocateur envers les autres.* » Ces descriptions soulignent le caractère agité, envahissant ou gênant du comportement de l'élève.

Les dimensions renvoyant au rapport au corps sont également fréquemment décrites dans les commentaires accompagnant la grille d'autonomie, surtout lors de la consignation des difficultés relative à l'autonomie fonctionnelle de l'élève (31 %). Les commentaires dépeignent non seulement les dimensions relatives à la motricité de la personne, mais aussi celles renseignant sur son rapport au corps et sur le soin pris de celui-ci.

5.4 Une mise en récit conditionnée par les registres de cohérence mobilisés

Les commentaires proviennent de professionnels dans près des trois cinquièmes des cas (59 %) et des parents dans un cinquième des cas (20 %). Ils n'émanent des intéressés que dans 5 % des cas alors qu'ils proviennent presque deux fois plus souvent d'assistants de vie scolaire.

Tableau 2.9: Distribution des commentaires selon les auteurs (%)

Types de commentaire	Élève	Parents	Professionnels	AVS	Total
Proximité à la posture d'élève	3,1	25,0	59,4	12,6	100,0
maitrise des savoirs scolaires	3,1	17,5	68,5	10,9	100,0
Capacités d'apprentissage	2,4	15,3	70,4	12,0	100,0
Rapport aux règles	5,9	17,5	67,9	8,7	100,0
Attitude négative	2,3	19,7	65,7	12,3	100,0
Rapport au corps	1,3	21,4	67,2	10,1	100,0
Mise en danger de soi et des autres		14,9	76,6	8,5	100,0
Fragilité	4,1	26,1	59,8	10,0	100,0
qualités humaines	15,6	47,6	33,1	3,7	100,0
Référence à un projet prof ou à une orientation	32,9	22,5	44,6	-	100,0
Référence à la famille	3,3	76,9	19,4	0,4	100,0
Référence aux troubles	3,1	36,7	55,7	4,5	100,0
Référence à des compensations, des aménagements	3,9	34,5	58,4	3,2	100,0
Aide humaine	4,1	13,6	65,4	16,8	100,0
Besoin d'étayage pédagogique	1,5	10,7	62,5	25,3	100,0
Besoin de réassurance	1,8	10,1	66,7	21,4	100,0
Total	4,9	20,1	59,0	9,0	100,0

Les commentaires relatifs aux nécessités d'un projet émanent le plus fréquemment des intéressés (33 %) à l'image de ce commentaire précisant que l'élève « *souhaiterait devenir auxiliaire de puériculture* ».

Ceux soulignant la prise en compte des dimensions affectives et des sentiments éprouvés par les intéressés émanent des parents dans près de la moitié des cas (47 %). Ces derniers font le plus souvent référence aux dimensions familiales (77 %) renvoyant aux conditions d'implication de la famille, aux difficultés rencontrées ou encore aux éléments de la vie familiale intervenant dans les modalités de scolarisation et la mise en œuvre des soutiens. Ainsi, le commentaire suivant montre comment certains éléments de la vie des parents interviennent dans la scolarité de l'enfant : « *La famille va déménager pendant les vacances de printemps; la famille est encouragée à contacter le conseil général pour permettre à N de terminer l'année scolaire dans le même collège.* »

Les commentaires relèvent aussi le point de vue des parents sur les conditions de scolarisation : « *Le papa est satisfait de la scolarisation de S. : la maman dit que C a fait des progrès depuis qu'il est arrivé en Clis. Il se sent bien dans cette nouvelle classe et est heureux de venir à l'école.* ». Leurs commentaires font également plus fréquemment que la moyenne référence aux troubles (37 %), aux dimensions liées au rapport au corps de celui-ci (21 %) et aux formes de compensation souhaitées ou nécessaires (35 %). Le commentaire suivant montre comment les parents peuvent, par exemple, de manière euphémisée, faire référence aux troubles de l'enfant : « *la mère trouve que P grandit même si elle reste en décalage avec les enfants de son âge.* ». Les commentaires des professionnels insistent surtout sur les dimensions renvoyant au métier d'élève spécifiées par les capacités d'apprentissage (71 %), les savoirs scolaires (69 %), le rapport aux règles (68 %) ou au corps (68 %), les facteurs comportementaux (66 %). Ils relèvent les facteurs susceptibles d'être source de danger pour l'élève ou la communauté scolaire (77 %).

Ainsi, les commentaires peuvent ressembler à de véritables bilans scolaires, montrant les lacunes de l'élève, comme le suivant : « *les professeurs remarquent que I est en difficulté dans plusieurs matières, [...] Les professeurs notent des problèmes d'attention et de concentration en classe et des soucis de mémorisation importants. [...] Les résultats sont faibles en maths, en anglais, en physique chimie, espagnol et français.* ».

Les assistants de vie scolaire font le plus fréquemment référence au besoin d'étaiyage, à la nécessité d'une aide humaine, aux dimensions intervenant dans la confiance en soi de l'élève, à ses fragilités et aux attitudes négatives dont peuvent faire état les AVS ou les EVS : « *l'EVSH constate que C a besoin d'être recentré sur son travail régulièrement mais il est moins éparpillé que l'an dernier, il est plus attentif en classe.* ». Ils soulignent également fréquemment le besoin d'aide de l'élève, son comportement vis-à-vis de l'AVS l'apport de celui-ci :

Entretien

« *P s'échappe toujours facilement. Il faut l'aider dans la mise au travail et la recentrer sur la tâche. Sans sa présence, elle ne note pas ses devoirs. Ses difficultés sont moins importantes cette année. Elle n'a plus de problème de comportement. Elle prend la bonne distance avec son AVS et apprécie son aide sans trop en abuser. Elle a surtout des demandes sur le plan relationnel.* »

La mise en récit biographique de l'élève semble moins s'organiser autour des capacités de l'élève que de ses difficultés à satisfaire aux exigences comportementales qui spécifient le

métier d'élève. En focalisant de la sorte sur les difficultés et les besoins d'aide requis, elle tend à résumer l'élève à ses besoins éducatifs au risque de faire de ceux-ci le révélateur de sa distance à la norme scolaire.

La mise en récit biographique de l'élève semble par ailleurs inégalement partagée et cette inégalité invite à s'interroger sur l'effectivité de l'implication des parents et des intéressés et à en cerner les contours : les professionnels sont bien plus nombreux à apposer des commentaires que les parents et, *a fortiori* les élèves. Mais, la mise en récit biographique de l'élève s'organise en outre, et peut être surtout, autour de registres de cohérence distincts conduisant les acteurs consignants le GÉVA Sco à avoir une vision distincte de l'objet de l'évaluation.

Le registre de cohérence mobilisé par les parents est un registre anthropologique renvoyant à l'exercice de la fonction parentale. Il met l'accent sur les formes de servitude qui peuvent leur être imposées et conditionner leur inscription sociale et professionnelle Ebersold (2005). Il insiste sur les dimensions renvoyant au bien-être de l'enfant dans la classe, aux formes de reconnaissance qu'il expérimente. Il relève l'importance de soutiens permettant de conjuguer les implications de la déficience ou du trouble et les nécessités du processus de scolarisation. Les parents associent, en d'autres termes, le GÉVA Sco à un outil destiné à réaliser le projet éducatif de leur enfant.

Le registre de cohérence des professionnels semble, quant à lui, s'organiser autour des dimensions qui fondent la pratique enseignante. En insistant sur les éléments renvoyant à la maîtrise des savoirs scolaires, sur le rapport aux règles, ils cherchent à restaurer les conditions d'une relation pédagogique déstabilisée par le besoin d'aide des intéressés. Ils cherchent à retrouver des formes de certitude en s'appuyant sur leurs routines professionnelles. Ce registre de cohérence vise à mettre en avant le besoin de soutien qu'ils ressentent en la matière. Il relie l'exercice de la fonction enseignante aux formes de compensation mobilisées et, notamment, à la présence d'un tiers, spécialiste du handicap, capable d'offrir un étayage pédagogique à l'élève, de le rassurer et de veiller aux dimensions sociales caractérisant le métier d'élève. Ce registre de cohérence voit, au premier chef, dans le GÉVA Sco un outil d'évaluation des besoins du système scolaire permettant de penser la relation enseignant-apprenant et de construire les conditions d'intégration de l'élève, c'est-à-dire sa normalisation.

Le registre de cohérence mobilisé par les AVS s'organise autour de la figure de l'accompagnateur, spécialiste du handicap. Ce registre de cohérence met l'accent, à l'instar des professionnels, sur les composantes scolaires et sociales du métier d'élève et sur le besoin d'étayage pédagogique, mais surtout social dont a besoin l'élève pour entrer dans les apprentissages, s'intégrer dans le groupe classe et se faire accepter par les autres. Les AVS voient donc dans le GÉVA Sco un outil destiné à leur permettre de construire la relation d'accompagnement au regard des besoins de soutien de la personne, mais aussi, et peut être surtout, des membres de l'institution scolaire.

Le registre de cohérence mobilisé par les élèves ayant consigné des commentaires dans les dossiers analysés s'organise autour des dimensions renvoyant à la légitimité de leur présence. Ce registre de cohérence, met l'accent sur les composantes humaines intervenant dans la scolarité ainsi que l'effet affiliateur attendu en termes d'inscription sociale et professionnelle. Ce registre associe le GÉVA Sco à un outil d'émancipation et à un vecteur de reconnaissance sociale.

Les contours précis des registres de cohérence mériteraient sans doute d'être dessinés à partir des entretiens et de la mise en regard des dimensions constitutives des mises en récit. Quoi qu'il en soit, la mise en récit biographique de la prétention scolaire vise à permettre aux acteurs d'instaurer ou de restaurer les conditions leur permettant d'agir auprès de l'élève. Les acteurs impliqués dans la consignation des informations associent le GÉVA Sco à un outil d'évaluation des contextes conditionnant la scolarisation. À l'approche égocentrique du besoin plaçant le seul individu au centre des préoccupations, ils opposent une approche polycentrique du besoin (Ebersold & Detraux, 2013) plaçant la manière de faire environnement au centre des préoccupations et s'interrogeant sur les formes d'interdépendance nécessaires à l'accessibilisation de l'environnement éducatif. Ces formes d'interdépendance résident dans une interpénétration du collectif et de l'individuel qu'autorise la possibilité donnée à l'ensemble des acteurs, y compris l'élève et son entourage familial, d'assumer les responsabilités inhérentes à leur rôle et de satisfaire aux exigences le spécifiant. Elles supposent une mise en scène conjointe de l'élève, de son environnement familial et de l'environnement scolaire et, d'autre part, une mise en scène conjointe des finalités et des valeurs qui régissent les rapports entre des acteurs provenant d'horizons institutionnels différents (Ebersold, 2008). Cette mise en sens des échanges contribue à l'élaboration d'un espace de relations à même d'ancrer les échanges et les liens dans un rapport d'interdépendance favorable à des dynamiques de coopération fondées sur une réciprocité des liens et une reconnaissance mutuelle, qualités essentielles à toute adaptation des pratiques, à l'évolution de la situation scolaire et à l'élaboration de passerelles entre les niveaux d'enseignement et les espaces institutionnels.

Conclusion

Le GÉVA Sco ne peut donc être résumé à un outil de transmission d'information. L'évaluation réalisée par l'intermédiaire de cet outil consiste à transformer l'enfant handicapé se caractérisant par une déficience ou un problème de santé en un élève se spécifiant par une importunité scolaire. Celle-ci est définie en fonction d'une échelle d'importunité appréhendant la distance à l'élève-type selon une combinaison de traits articulant les composantes cognitives, sociales, interactionnelles et fonctionnelles constitutives du métier d'élève avec le niveau d'intensité du soutien requis. Aussi, la photographie recherchée par les éléments d'informations consignés dans le GÉVA Sco vise-t-elle à qualifier l'élève au regard de son aptitude à exercer son rôle d'élève conformément au fonctionnement de l'organisation scolaire et aux composantes fondant la relation enseignant/enseigné ainsi que l'inscription sociale et culturelle de l'élève dans le groupe classe et dans l'établissement. En organisant la grille d'évaluation de l'autonomie de l'élève autour du besoin d'aide ou de soutien, cette perspective réduit le besoin éducatif à un besoin de service. Elle perpétue un rapport allusif aux savoirs et aux compétences ambitionnées par le processus de scolarisation et, corrélativement, à l'effet capacitant et affiliateur des pratiques. Elle tend à résumer la question de l'accessibilité à une dimension technique ou administrative qui est abordée en termes de compensation. Or, pas plus que la rampe d'accès ne fait le citoyen, l'ordinateur ou l'AVS ne font l'élève.

S'il revient à la grille d'autonomie de cerner l'intensité du besoin d'aide, il revient aux commentaires de l'organiser autour d'un récit biographique permettant de qualifier cette aide ou ce soutien au regard des activités de routine spécifiant le travail scolaire, la culture interne à la classe, les représentations du bon élève et le travail scolaire des enseignants. Cette mise en récit s'organise autour de registres de cohérence distincts selon la position des acteurs et les modalités concrètes d'évaluation, tandis que les processus décisionnels et les formes de coopération développées vont dépendre des conventions instaurées par les acteurs lors des échanges requis par le GÉVA Sco (Ebersold, 2003 ; 2008). Ces conventions dépendent, comme le montre la suite du rapport, du rôle de metteur en scène assumé par l'enseignant référent pour rapprocher le registre anthropologique des parents du registre techno-scolaire défendu par les professionnels qui remplissent la grille, afin d'inscrire l'approche synchronique régissant la consignation des informations dans une perspective diachronique.

Une importunité scolaire consacrée par la qualification du contexte scolaire

Serge Ebersold, Séverine Mayol

Introduction

La légitimité de la prétention scolaire ne réside toutefois pas uniquement dans la qualification de l'élève et l'appréhension des dimensions individuelles intervenant dans la situation scolaire. Elle s'organise également autour de la faisabilité que va faire apparaître la qualification du contexte scolaire et social dans lequel s'inscrit la scolarisation. Les informations relatives aux composantes constitutives de l'environnement et à son effet capacitant permettent de relier les éventuels risques suggérés par l'importunité scolaire de la personne aux pratiques habituelles jugées normales et convenables de mener parce qu'intériorisées au cours de la formation et consacrées par l'expérience acquise au contact des élèves. Ces informations renseignent sur la possibilité de prendre les choses comme elles se présentent sans risquer d'être par trop inquiet ou déstabilisé. Elles constituent des marqueurs sociaux à partir desquels les acteurs peuvent relier la situation à leurs routines, à leurs représentations et participent pleinement de la distinction entre le normal et le pathologique (Goffman, 1973).

Elles contrebalancent, ou non, l'effet disqualifiant suggéré par le type et le niveau de besoin suggéré par la grille d'évaluation de l'autonomie. Les informations relatives à l'environnement renseignent par exemple les parents sur les éventuels risques ou contraintes entourant la scolarisation de leur enfant et informent celui-ci sur les conditions dans lesquelles se déroulera sa scolarité. Nombre d'interviewés soulignent notamment la nécessité d'organiser préalablement à la rentrée une rencontre entre l'élève et l'AVS pour que puissent être explicités et discutés le déroulement de la scolarisation. Les facteurs environnementaux avisent en outre les acteurs de l'école sur leur capacité à satisfaire aux implications entourant la présence de l'élève et à envisager une intégration réaliste dans l'établissement. Les informations relatives à l'évaluation de la scolarité relient les conditions de la scolarité aux objectifs pédagogiques. Elles permettent notamment de savoir si les aménagements dont bénéficie l'élève lui permettent des acquisitions comparables en rythmes et en contenu

Ce texte est à citer de la manière suivante:

Ebersold, S., Mayol, S. (2016). Une importunité scolaire consacrée par la qualification du contexte scolaire. In M. Meziani (coord.), S. Ebersold (dir.), S. Mayol, R. Toledo, *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*. Suresnes : INS HEA

à la moyenne de la classe d'âge et renseignent sur la performance scolaire permise et, corrélativement, sur leur pouvoir normalisateur. Certains interviewés regrettent d'ailleurs que cette rubrique ne soit pas toujours bien complétée et d'être ainsi privés des éléments d'information nécessaires sur les compétences ou les capacités d'acquisition des élèves.

La rubrique relative aux missions de l'aide humaine, qu'il convient de consigner en cas de renouvellement, indique le niveau de sécurité dans lequel se déroule la scolarisation, la confiance en soi et le souci de participation dont pourra faire preuve l'élève ou encore les possibilités d'intégration existantes. Les informations sur les facilitateurs et les obstacles ont vocation à mettre en lumière les leviers d'action existants et/ou possiblement mobilisables alors que la partie « bilan de la partie écoulée » veut saisir les usages et l'impact des aides et aménagements octroyés.

Qualifier le contexte scolaire est donc aussi important à l'appréciation de la scolarisabilité de l'élève que les éléments le spécifiant individuellement. Cette qualification relativise le caractère déstabilisant suggéré par le type et le niveau d'importunité objectivé par la grille d'autonomie et constituent, à cet égard, des pôles de certitude (Ebersold, 2009). Ces pôles de certitude conditionnent l'appréhension de la relation pédagogique à instaurer, la médiation symbolique opérée par les soutiens et les aménagements pour appliquer les routines, afin d'œuvrer aussi normalement que possible et jugé souhaitable. Ces pôles de certitude permettent de conserver la normalité des apparences. La présence d'AVS rassure par exemple les enseignants sur les conditions de scolarisation et il n'est pas rare que l'absence d'aide humaine apparaisse comme un frein. Certains interviewés voient dans la présence de l'AVS une condition indispensable à la scolarisation d'un élève présentant une déficience : « *ben de toute façon, je pense que c'est indispensable. Enfin moi je ne le vois pas autrement quoi. Je ne me vois pas intégrer XXX sans AVS, dans la classe. On est déjà 28, non ce n'est pas possible* » (Entretien S20). Aussi, l'absence d'aide humaine ou ses insuffisances peuvent-elles inciter l'équipe pédagogique à refuser la scolarité : « *le directeur de l'école, l'enseignant disaient que pour des histoires de sécurité, l'auxiliaire de vie scolaire étant malade [...] Le remplacement qu'on lui proposait, à savoir deux demi-journées, ne pouvait pas lui convenir* » (Entretien S22).

Les informations relatives aux soutiens pédagogiques mobilisés renseignent l'enseignant sur sa capacité à effectuer les tâches qui vont lui incomber. Si selon un interviewé la présence des AVS est une « *bouée de sauvetage* », elle est également « *parfois, un boulet, dans le sens où ils compliquent la tâche de l'enseignant. Ensuite, ils compliquent la tâche de l'enfant en l'assistant pas de la bonne manière* » (Entretien S32). Compléter les informations relatives aux facilitateurs existants par celles concernant les aménagements pédagogiques passés permet de ne pas avoir l'impression de tout inventer (et de ne pas être seul à le faire ou à devoir le faire) en s'appuyant sur l'existant pour l'adapter au contexte nouveau.

Aussi, la manière de consigner les données relatives aux facteurs environnementaux conditionne-t-elle l'approche du handicap retenue par les acteurs et, ce faisant, la légitimité de la prétention scolaire. Des modes de qualification du contexte scolaire permettant aux acteurs d'appréhender les conditions faisant environnement soutiennent, comme le souhaite le GÉVA Sco, une approche écologique du handicap reliant le problème spécifiant les élèves à l'accessibilisation de l'environnement éducatif. À l'inverse, des modes de qualification du contexte scolaire privant les acteurs de l'école des éléments d'information et des pôles de



3

certitude leur permettant de penser et de formaliser l'accessibilisation de l'environnement entretiennent une vision essentialiste du handicap faisant de la difficulté scolaire une caractéristique intrinsèque de l'élève. C'est pourquoi ce chapitre s'intéresse aux modes de consignation des modalités de soutien et aux décisions d'orientation des CDAPH. Il décrit dans un premier temps les facilitateurs mentionnés dans les dossiers analysés pour, dans un second temps cerner les impacts perçus. Dans un troisième temps, il relie ces dimensions aux décisions d'orientation de la CDAPH, lorsqu'elles figurent dans les dossiers. Comme précédemment, l'analyse s'appuie sur l'exploitation statistique réalisée par Séverine Mayol, sur les commentaires transmis disponibles et sur l'analyse des entretiens réalisés.

1. Un mode qualification de l'environnement perpétuant une conception réadaptative

La qualification du contexte scolaire retenue par le GÉVA Sco invite à mettre l'accent sur les dimensions administratives ou techniques au détriment des facteurs contribuant à faire l'environnement et, corrélativement, à accessible l'environnement scolaire en conjuguant les éléments relevant de l'accessibilité et ceux participant de la compensation. Les facilitateurs retenus résumant l'effet facilitateur à l'existence d'aménagements pédagogiques, à l'intervention de services internes ou extérieurs aux établissements ou à la mobilisation d'aides humaines ou techniques. La rubrique sous-estime ainsi le poids des informations relatives aux compétences, aux adaptations ou aux stratégies mises en œuvre pour cerner les formes d'interdépendance nécessaires à une action conjuguée sur la personne et l'ensemble des acteurs impliqués dans la scolarisation. Cette perspective prive les acteurs consignant l'outil d'entrevoir le rôle facilitateur de l'élève ou de son environnement familial, alors même que leur engagement est une composante du métier d'élève et qu'il est permis de surmonter bien des dysfonctionnements se présentant lors de la scolarité. Cette perspective empêche également d'appréhender de manière suffisamment précise le rôle facilitateur des formes d'innovation développées par les équipes éducatives pour concrétiser la scolarisation et que font apparaître certains entretiens. Il peut alors par exemple être question de systèmes de planning développés pour offrir à l'élève l'étayage nécessaire pour pouvoir se repérer dans le contexte scolaire et s'organiser dans son quotidien.

La perspective retenue pour qualifier les facilitateurs permet néanmoins de cerner les moyens mobilisés pour assurer la scolarisation. Selon les informations consignées dans les dossiers, la scolarité est permise par l'intermédiaire d'aménagements pédagogiques dans 19 % des cas alors qu'elle est soutenue par des facilitateurs d'ordre matériel dans 4 % des dossiers analysés. Elle fait l'objet d'une personnalisation des pratiques dans le cadre de projets qui ne sont pas spécifiques aux élèves présentant une déficience dans 7,4 % des cas dont 2,5 % dans le cadre de PAI. La scolarité est soutenue par l'action de Rased dans 4 % des cas. On observera que la version du GÉVA Sco analysée n'entrevoit par l'élève sous l'angle d'un facilitateur alors même que la légitimité de la prétention scolaire est appréhendée à l'aune des caractéristiques du métier d'élève dont on attend, entre autres, qu'il contribue activement à la concrétisation du processus éducatif.

Tableau 3.1 : Facilitateurs accompagnant la scolarisation (%)

Facilitateurs	Effectifs	Pourcentage
Aide médicale et intervention services de soins	798	16,2
Personnalisation organisée autour de projet personnalisés (PAI, PPRE)	363	7,4
Aménagements pédagogiques	915	18,6
Facilitateur faisant office d'aide humaine	667	13,5
Aide humaine	738	15

3

Facilitateurs	Effectifs	Pourcentage
Facilitateur matériel	205	4,1
Intervention de service de soutien pédagogique interne aux établissements (Rased)	207	4,2
Intervention de structures médico-sociales	1032	21,0
Total	4925*	100,0

Le total de 4925 est le nombre de facilitateurs supérieurs au nombre de dossier, un enfant pouvant avoir plusieurs facilitateurs mis en place.

Les élèves bénéficient d'aides humaines pour 28 % d'entre eux. Ces aides humaines prennent la forme d'AVS dans 15 % des cas et de personnels faisant office dans 13 % des dossiers. L'accompagnement est individuel dans 48 % des cas et mutualisé dans 40 % des cas.

Tableau 3.2: Type d'aide humaine mobilisée (%)

Type d'aide humaine	%
AVSI	48,0
AVS mutualisé	40,0
Personnels faisant fonction	12,0
Total	100,0

L'accompagnement par l'intermédiaire d'AVSi est proportionnellement plus fréquent lorsque l'importunité sociale est marquée alors que la présence d'un AVS mutualisé est observable quand elle est modérée.

Tableau 3.3: Besoin d'aide et type d'aide humaine mobilisée (%)

Besoin d'aide lié à l'importunité pédagogique

Besoin d'aide	AVSI	AVSm	Personnels faisant fonction	Total
A	16,1	26,1	6,7	19,0
B	45,2	49,2	28,6	45,0
C+D	38,7	24,8	65,3	36,5

Besoin d'aide lié à l'importunité sociale

Besoin d'aide	AVSI	AVSm	Personnels faisant fonction	Total
A	41,9	47,9	21,4	41,7
B	31,9	36,6	36,7	34,2
C+D	26,6	15,5	41,8	24,1

Besoin d'aide lié à l'importunité interactionnelle

Besoin d'aide	AVSI	AVSm	personnels faisant fonction	Total
A	47,6	55,5	18,8	46,9
B	35,9	32,2	40,4	35,1
C+D	16,6	15,5	41,4	18,1

Besoin d'aide lié à l'importunité fonctionnelle

Besoin d'aide	AVSI	AVSm	Personnels faisant fonction	Total
A	58,2	74,8	37,1	61,5
C	24,5	14,3	28,9	21,3
C+D	17,3	10,9	34,0	17,2

L'action de personnels faisant fonction est proportionnellement plus fréquente que la moyenne auprès d'élèves nécessitant un soutien régulier ou appuyé, et ceci dans tous les domaines. Elle est également plus marquée lors des premières demandes alors que l'accompagnement par des AVS est proportionnellement plus fréquente lors des demandes de renouvellement.

La scolarité est soutenue par l'action de structures médico-sociales dans 21 % des dossiers analysés et par la mobilisation de personnel médical ou de services de soins (CMP, CMPP) est relevée dans 16 % d'entre eux.

1.1 Des aménagements pédagogiques conjugués à des soutiens complémentaires

La perspective retenue pour qualifier les facilitateurs permet également de cerner certains usages des moyens mobilisés. Les aménagements pédagogiques sont mobilisés dans une proportion supérieure à la moyenne lors des premières demandes. Ils peuvent consister à éviter de mettre l'élève en difficulté en s'attachant à « *ne pas pénaliser l'orthographe en dehors des dictées, majorer le temps pour les contrôles écrits, en adapter la longueur et veiller à la compréhension du vocabulaire* » (Entretien S25). Certains entretiens évoquent le recours à des aides techniques telles que les ordinateurs alors que d'autres mentionnent un aménagement des temps de scolarisation prenant en compte les rythmes des élèves. D'autres encore parlent de la création de jeux spontanés susceptibles de fournir à l'élève les repères temporels et spatiaux lui permettant d'atteindre les objectifs de travail poursuivis. Les aménagements concernent plus fréquemment que la moyenne des élèves scolarisés en primaire (63 %) et, plus particulièrement, des garçons (69,0 %). Les élèves en bénéficient à 49 % quand ils sont âgés de 6 à 11 ans et à 34 % lorsqu'ils entre 12 et 15 ans.

Les aménagements pédagogiques sont plus souvent mobilisés à propos d'élèves dont la scolarisation fait l'objet d'aménagements ne permettant pas forcément sans d'accéder aux acquisitions constatées pour la moyenne de la classe d'âge : 65 % des aménagements pédagogiques indiqués dans les dossiers sont alloués à des élèves dans ce cas de figure. Ils

concernent plus fréquemment que la moyenne des élèves ayant besoin d'une aide ponctuelle ou régulière sur le plan des apprentissages et des savoirs (84 %), ceux ne maîtrisant pas les règles relatives au rôle de l'élève (54,8 %) ou encore ceux nécessitant d'être soutenus pour entrer en relation avec autrui (54 %). Les aménagements pédagogiques concernent plus rarement les élèves nécessitant une aide régulière ou soutenue sur le plan fonctionnel. Les élèves présentant des troubles fonctionnels (51%), ceux présentant des troubles sensoriels (46 %) et ceux présentant plusieurs troubles associés (46 %) sont proportionnellement plus nombreux à bénéficier d'aménagements pédagogiques.

Leur action est le plus souvent complétée par l'intervention d'un Rased, d'une structure médico-sociale ou encore celle d'une aide humaine. L'intervention des Rased concerne dans une proportion supérieure à la moyenne les premières demandes (71 %) et complète plus fréquemment que la moyenne l'action de personnels faisant office d'AVS (26 %). Elle concerne dans 69 % des cas des élèves dont la scolarité ne permet pas d'accéder aux acquisitions constatées pour la moyenne de la classe d'âge et ceci malgré l'existence d'aménagements. Elle s'adresse plus fréquemment que la moyenne aux élèves scolarisés en maternelle (23 %) et en primaire (72 %) et à ceux présentant un trouble sensoriel (19 %) ou un trouble fonctionnel (15 %) en bénéficiant plus fréquemment que la moyenne.

Les aménagements ont une vocation proprement scolaire lorsqu'ils sont attribués aux élèves scolarisés à titre individuel en milieu ordinaire : les élèves dont la scolarisation permet des acquisitions comparables en rythme et en contenu à la moyenne de la classe d'âge sont scolarisés à titre individuel en milieu ordinaire dans 97 % des cas. Selon les entretiens réalisés, les aménagements peuvent viser à faciliter la compréhension des consignes par l'élève en prenant par exemple la forme d'une adaptation des consignes, d'un travail de reformulation susceptible de les aider et de les encourager dans leur tâches : « *c'est une pédagogie spécifique pour tous les enfants ici, c'est-à-dire qu'on adapte un petit peu les consignes pour qu'elles soient plus faciles à comprendre, moi je suis auprès d'eux pour reformuler, pour les aider, les encourager* » (Entretien S44).

Les aménagements et les soutiens ont une vocation plus socialisatrice pour les autres types de scolarisation : les élèves scolarisés dans des dispositifs d'inclusion en milieu ordinaire suivent plus fréquemment que la moyenne une scolarité ne permettant pas les mêmes acquisitions que la moyenne de la classe d'âge et ceci malgré l'existence d'aménagements (74 %). Les soutiens et les aménagements peuvent chercher à agir sur la capacité de concentration de l'élève ou d'adopter une posture correcte lors des enseignements. Ils peuvent, ainsi que l'indique cette citation à prévenir les blocages éventuels engendrés par un manque d'assurance ou de confiance en soi : « *il montre de bonnes capacités de raisonnement logique, mais il nécessite toujours soutien et une réassurance pour dépasser les difficultés, autant dans les épreuves d'ailleurs verbales que non verbales, il faut le soutenir sinon il fait des blocages et il peut alors décrocher si on n'est pas là pour le rassurer, le soutenir* » (Entretien S24).

1.2 Des aides humaines ayant vocation à réduire l'importunité pédagogique

La perspective retenue pour qualifier les facilitateurs permet également de spécifier l'usage des aides humaines par rapports aux autres types d'aide. Les aides humaines sont plus fréquemment relevées en cas de renouvellement de demande: 96 % des demandes de renouvellement concernent des scolarisations accompagnés par des aides humaines agissant en tant qu'AVS I dans 57 % des cas et en tant qu'AVS mutualisés dans 38 % des dossiers. Ce type d'aide est mobilisé dans une proportion supérieure à la moyenne à propos d'élèves scolarisés en primaire (61 %) et d'une population masculine (34 %).

À la différence des aménagements pédagogiques, le recours aux aides humaines concerne des élèves dont la scolarité comprend des aménagements qui permettent des acquisitions dans une proportion supérieure à la moyenne: cela concerne 40 % des élèves qui sont dans ce cas de figure. Les aides humaines sont mobilisées dans une proportion supérieure à la moyenne pour les élèves nécessitant ponctuellement d'être soutenus pour accéder aux savoirs et aux apprentissages (45 %) ou pour entrer en relation avec autrui (35 %). Elles concernent aussi plus fréquemment que la moyenne les élèves devant être aidés sur le plan fonctionnel de quelque manière que ce soit, ponctuellement, régulièrement ou substantiellement. Les élèves présentant des troubles associés (62 %) et ceux présentant des troubles fonctionnels (52 %) sont proportionnellement plus nombreux à bénéficier d'aides humaines.

1.3 Des services médico-sociaux mobilisés lorsque le niveau d'importunité est marqué

Le mode qualification des facilitateurs retenu par l'outil permet de cerner la division des tâches entre les acteurs de l'école et ceux du secteur médico-social. L'intervention de services médico-sociaux concerne dans une proportion supérieure à la moyenne les élèves nécessitant un soutien quel qu'il soit sur le plan des apprentissages et des savoirs (83 %), sur le plan des relations avec autrui (56 %). Elle est plus présente pour les enfants d'âge préscolaire (13 %) et pour ceux âgés de 6 à 11 ans (52 %) et pour ceux scolarisés en classes primaires (57 %) et, dans une moindre mesure, pour ceux scolarisés en maternelle (24 %).

Ce type d'intervention est plus fréquemment observable auprès d'élèves nécessitant d'être soutenus pour entrer en relation avec autrui indépendamment de sa fréquence et de son intensité (56 %). Il vise également à soutenir les élèves rencontrant d'importantes difficultés sur le plan scolaire et social ; les élèves nécessitant un soutien régulier (58 %) ou appuyé (55 %) sur le plan scolaire, ceux requérant un appui régulier (64 %) ou soutenu (77 %) sur le plan du respect des règles régissant le rôle d'élève (31 %) sont proportionnellement plus nombreux à être soutenus par des services médico-sociaux. Ils sont également mobilisés dans une proportion supérieure à la moyenne lorsqu'un besoin d'aide ponctuel ou régulier sur le plan fonctionnel est requis (37 %). Les entretiens suggèrent que le recours aux acteurs du secteur médico-social peut avoir vocation à pallier l'absence d'aménagements ainsi que l'indique cette interviewée : « *et bien là ça serait pas mal que le kiné vienne parce que il y a tel et tel aménagement qui n'est pas fait* » (Entretien S37).

Ce constat n'est pas surprenant, même s'il mérite d'être relativisé par l'absence de prise en compte des projets personnalisés de scolarisation, ces derniers n'étant pas toujours considérés par les MDPH comme une composante du GÉVA Sco. En effet, en suggérant que l'aide semble être la plus marquée pour les enfants en ayant le plus besoin, l'analyse des dossiers interroge la capacité des grilles de lecture des facilitateurs proposées par le GÉVA Sco à permettre aux acteurs d'inscrire leur démarche dans une perspective inclusive. En s'organisant autour d'une approche égocentrée opposant l'individu à l'environnement, ces grilles de lecture semblent ne pas inciter à voir, ainsi qu'y invite la perspective inclusive, dans la mobilisation des soutiens le moyen d'agir simultanément sur l'individu et l'environnement pour adapter celui-ci au premier (Ebersold et Detraux, 2013).

Aussi, ce constat suggère-t-il que si le mode de qualification des facilitateurs permet de cerner les moyens mobilisés pour assurer la scolarisation, il ne permet que très imparfaitement de cerner les éléments facilitant la scolarisation. Il perpétue une logique réadaptative tournée vers la normalisation de l'élève à partir de la compensation des facteurs individuels présidant aux difficultés scolaires. Il n'incite pas les acteurs à mettre en lumière les dimensions permettant de faire environnement en construisant les formes d'interdépendance nécessaires à l'articulation des dimensions relevant de la compensation et celles relevant de l'accessibilité. Ce mode de qualification des facilitateurs les empêche de surcroît d'entrevoir l'adaptation de l'environnement scolaire en termes de compétences ou d'innovation. Il les invite à résumer l'accessibilisation de l'environnement scolaire à la mobilisation de formes de compensation dont on attend qu'elle pallie les difficultés de l'élève et de l'environnement scolaire. Lors d'une interview, un membre du corps enseignant relie explicitement la légitimité scolaire de l'élève à la présence d'un tiers lui permettant de maintenir les pratiques habituelles : «... donc c'est vrai que nous on se repose vraiment sur elle, pour qu'elle soit, un petit peu, au moment du cours, en tout cas, proche de XX, pour pouvoir lui réexpliquer. Elle est juste à côté, elle voit ce qui a été compris, ce qui n'a pas été compris. Donc c'est vrai que du coup, nous ça nous permet de continuer, sans s'arr..., sans nous arrêter spécifiquement pour XX » (Entretien S42).

2. Une aide humaine légitimant la présence de l'élève en réduisant son importunité sociale

Aussi, la compréhension de l'aptitude des modes de qualification du contexte scolaire à inciter les acteurs à adopter une approche écologique du handicap est-elle indissociable des grilles de lecture déployées pour spécifier l'action des aides humaines. Le GÉVA Sco s'intéresse en effet, en cas de renouvellement, au travail mené par l'aide humaine, à son impact en termes de scolarisation et d'autonomisation des élèves et aux axes à développer. Comme le montre le tableau 3.5, les commentaires consignés dans les dossiers analysés relient par ordre décroissant l'action des aides humaines à leur rôle facilitateur en termes de scolarisation (28 %), à l'autonomisation de l'élève permise (25 %), aux axes travaillés (25 %) et à ceux à travailler en cas de renouvellement (21 %). Ces commentaires concernent les élèves de 6 à 11 ans plus fréquemment que les moins âgés, mais surtout que les plus âgés.

Tableau 3.4 : Distribution des commentaires relatifs à l'aide humaine selon les dimensions prévues par la rubrique « aide humaine »

Dimensions	%
Effet facilitateur en termes de scolarisation	27,7
Domaines d'autonomisation de l'élève	25,3
Axes travaillés	25,2
Axes à travailler en cas de renouvellement	21,8
Total	100,0

Comme l'indique le tableau ci dessous, les informations relatives à l'action de l'aide humaine et aux axes travaillés en termes de soutien renvoient dans plus de la moitié des cas à des éléments concernant la maîtrise des savoirs scolaires (24 %), à la posture d'élève (21 %) et aux apprentissages (10 %). Les commentaires font dans une moindre mesure référence aux compensations et aux aménagements souhaités ou exigés (7,7 %), aux aides humaines (8,8 %) ainsi qu'aux étayages nécessaires ou mobilisés (1,3 %) dans 20 % des cas.

Tableau 3.5 : Distribution des commentaires relatifs à l'aide humaine (%)

Types de commentaires	%
Proximité à la posture d'élève	20,8
références aux acquis scolaires	23,9
Capacités d'apprentissage	10,5
Rapport aux règles	6,6
Attitude négative	1,3

Types de commentaires	%
Rapport au corps	2,3
Mise en danger de soi et d'autrui	0,3
Fragilité	7,2
Qualités humaines	1,2
Référence à un projet	1,3
Référence à la famille	0,4
Référence aux troubles	2,1
Référence à des compensations ou aménagements	7,7
Aide humaine souhaitée	8,1
Besoin d'étayage pédagogique	3,6
Besoin de réassurance	2,6
Total	100,0
<i>Nombre total de commentaires</i>	<i>7276</i>

Les commentaires renvoient en outre au rapport à soi suggéré par les éléments relatifs au rapport au corps, aux fragilités, au besoin de réassurance dans 11,6 % des cas et au rapport aux normes (rapport aux règles et attitudes négatives, dangerosité) dans 8 % des cas.

2.1 Une aide humaine qui ambitionne surtout de réduire l'importunité pédagogique

Les axes travaillés par l'aide humaine visaient au premier chef à réduire l'importunité pédagogique de l'élève dans près de la moitié des commentaires. L'aide humaine s'est attachée à renforcer les acquis scolaires (30 %) ou les capacités d'apprentissages (14 %). Les commentaires peuvent indiquer, qu'en matière de lecture, il convient de renforcer le déchiffrement et la compréhension et qu'en termes de mathématiques il faut veiller à une « augmentation du champ connu de la numération, techniques opératoires, résolution de problèmes ». D'autres commentaires indiquent que les axes travaillés visent à renforcer l'aptitude à suivre le rythme des activités proposées et à aider l'élève à s'organiser plus facilement. Ils peuvent aussi souligner les progrès effectués : « *K est un élève sérieux et appliqué. Il fait des efforts et progresse. Il est très lent mais il a la volonté de bien faire et réussir. K paraît moins angoissé face aux apprentissages, il se bloque moins face à une difficulté, mais a encore besoin d'être rassuré par l'adulte.* »

Tableau 3.6: Typologie des commentaires selon les axes de travail retenus par l'aide humaine et son impact (%)

Types de commentaire	Effet facilitateur en termes de scolarisation	Domaines d'autonomisation de l'élève	Axes travaillés	Axes à travailler	Moyenne
Proximité à la posture d'élève	16,2	26,3	21,3	19,9	20,8
références aux acquis scolaires	16,8	21,8	29,7	28,7	23,9
Capacités d'apprentissage	6,1	10,1	13,8	12,6	10,5
Rapport aux règles	3,8	6,3	9,0	7,6	6,6
Attitude négative	0,9	0,9	1,1	1	1,3
Rapport au corps	1,1	2,6	2,9	3,0	2,3
Mise en danger de soi et d'autrui	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3
Fragilité	6,4	7,3	8,1	7,1	7,2
Qualités humaines	1,8	1,3	0,9	0,6	1,2
Référence à un projet	0,6	0,9	1,7	2,1	1,3
Référence à la famille	0,4	0,4	0,2	0,4	0,4
Référence aux troubles	2,8	1,6	1,6	2,1	2,1
Référence à des compensations ou aménagements	12,9	5,0	4,2	8,2	7,7
Aide humaine souhaitée	16,8	8,7	1,9	3,3	8,1
Besoin d'étayage pédagogique	6,8	4,4	1,5	1,1	3,6
Besoin de réassurance	4,7	1,9	1,6	1,8	2,6
Total	100,0 (2014)	100,0 (1843)	100,0 (1835)	100,0 (1584)	100,0 (7276)

L'aide humaine s'est proposée d'agir sur le niveau d'importunité sociale de l'élève dans près d'un tiers des commentaires. Elle entend intervenir sur les dimensions le mettant à distance de la posture d'élève (21 %), des règles scolaires et sociales (9 %) et celles renvoyant à un rapport au corps trop centré sur les incapacités ou les difficultés (2, %).

Les dimensions intervenant dans la concrétisation d'un projet, bien que jugées d'importance par les élèves ayant consigné des commentaires, sont peu souvent évoquées dans les commentaires relatifs à l'aide humaine (1,3 %). Elles constituent néanmoins un de ses axes de travail dans une proportion supérieure à la moyenne.

2.2 Une aide humaine qui facilite la scolarisation en agissant sur l'importunité sociale

L'effet facilitateur de l'aide humaine semble résider dans le caractère compensateur qu'offre son existence même. Les commentaires relient plus fréquemment que la moyenne (30 %) l'effet facilitateur à l'existence d'une demande de compensation. Ainsi, 58 % des commentaires associent le rôle facilitateur de l'aide humaine à la satisfaction d'une demande d'AVS en la matière et 47 % à une demande de compensation. Les commentaires peuvent alors relier l'apport de l'aide humaine à la « *compensation du handicap, de ses conséquences directes et indirectes* » alors que les entretiens peuvent insister le rôle de relais de l'AVS par rapport à l'enseignant à travers sa parole ou ses gestes et les activités qu'il va permettre à l'élève de réaliser, parfois en les faisant à sa place.

La scolarité a également été facilitée par le travail d'étayage opéré par l'aide humaine qui est mentionné deux fois plus fréquemment que la moyenne. Cet étayage peut être d'ordre pédagogique: la moitié des commentaires font état d'un besoin d'étayage pédagogique et le relie à l'action d'une aide humaine. Selon l'un d'entre eux, « *l'accompagnement AVSi lui a permis de rester motivé, de prendre conscience de l'endroit où il est et de l'importance de ce qu'il fait et de ce qu'il doit faire, de rester en contact avec les apprentissages, de ne surtout pas régresser* ». Cet étayage est également personnel et les commentaires insistent dans une proportion supérieure à la moyenne sur les dimensions intervenant dans le rapport à soi des élèves: la moitié des commentaires soulignant un besoin de réassurance notent l'apport de l'aide humaine en matière de scolarisation. Cet étayage est en outre comportemental: plus des deux cinquième des commentaires renvoyant à l'existence d'attitudes négatives mettent en avant le rôle facilitateur de l'aide humaine en matière de scolarisation. Selon l'un d'entre eux, « *la présence de l'AVS peut permettre une aide dans la réalisation de certaines tâches grâce à des rappels à la consigne, une aide dans la gestion du matériel scolaire, une aide pour varier les activités et susciter l'intérêt, une aide dans le respect des règles de vie et dans les relations avec les autres* ».

À l'analyse des commentaires, il semble donc que si les axes de travail de l'aide humaine visent au premier chef à réduire l'importunité pédagogique de l'élève, son rôle facilitateur réside le plus souvent dans les éléments susceptibles de réduire son importunité sociale au regard d'un besoin de compensation corrélé aux formes d'assurance nécessitées par les acteurs concernés par le processus de scolarisation. Ces formes d'assurance peuvent être offertes aux acteurs de l'école par l'entremise d'un travail d'accompagnement permettant, par exemple, à l'élève d'effectuer les actes de la vie quotidienne, de s'installer dans la classe, etc., Cette nécessaire assurance de la part des acteurs de l'école peut conduire certains établissements à faire une demande d'AVS à la MDPH: « *donc, les informations, on essaie de les partager au maximum, quand une école demande une AVS. Alors vous voyez, c'est même plus la famille qui demande, c'est l'école* » (Mestre). La présence d'une aide humaine rassure aussi les parents en leur offrant certaines garanties quant aux conditions de scolarisation et il n'est pas rare que les entretiens mentionnent l'importance accordée par ces derniers à la présence d'un AVS.

2.3 Un apport en termes d'autonomisation essentiellement centré sur la posture d'élève

Le travail d'autonomisation mené par l'aide humaine est plus volontiers rapporté à l'importunité sociale qu'à l'importunité pédagogique. Les commentaires insistent en effet dans une proportion supérieure à la moyenne. Sur les dimensions renvoyant à une meilleure maîtrise de la posture d'élève requises (26 %) et, dans une bien moindre mesure, à un besoin d'étayage moins important. Les commentaires peuvent alors indiquer que la progression réside dans la « *Prise de note plus régulière ou dans une prise des devoirs en fin d'heure.* » Ils peuvent aussi souligner les changements positifs dans les dimensions relatives au rapport au corps ou à une moindre fragilité à l'image de cet extrait :

Extrait

Autonomie et initiative: M propose spontanément son aide aux autres car elle est souvent en avance sur le reste du groupe. Elle est moins réfractaire à l'idée de s'exposer au regard des autres et à des situations d'examens (CFG). Elle dépasse ainsi ses premières appréhensions et se montre volontaire et motivée, à conditions d'être valorisée et mise en confiance dans sa capacité à réussir.

Les commentaires renvoient aussi à un meilleur niveau d'acceptation de l'élève par ses pairs (28 %) et nombre de commentaires insistent sur la gentillesse de l'élève, sa capacité à se faire accepter comme le précise ce commentaire :

Extrait

A réussit mieux à canaliser son agitation. Il réussit à se concentrer en présence de son AVS et peut maintenant soutenir aussi son attention en groupe. Grâce à cette attention plus soutenue, il a bien progressé dans le domaine des nombres et dans la compréhension des histoires. Ses relations avec les autres enfants n'étant plus agressives, il a des copains avec qui il joue dans la classe et dans la cour Il ne fait plus de colère quand sa demande n'est pas satisfaite immédiatement, comme il en faisait l'an passé.

2.4 Un renouvellement de l'aide humaine s'organisant essentiellement autour de l'importunité pédagogique

Les axes à travailler par l'aide humaine en cas de renouvellement se proposent dans l'ensemble de prolonger le travail entrepris: près des deux cinquièmes des commentaires font référence à un renforcement des acquis scolaires et des capacités d'apprentissage. Les axes de travail futurs ne méconnaissent cependant pas les dimensions sociales: les commentaires insistent notamment sur le travail nécessaire pour optimiser le rapport aux règles, pour faire évoluer le rapport au corps. Ils soulignent, dans une moindre mesure, le besoin de compensation que requiert la présence des élèves et la nécessité de corréler le travail mené à la concrétisation d'un projet.

3. La mobilisation d'aménagements favorise des décisions d'orientation en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire

Les modalités de recueil des données et l'exploitation statistique ne permettent qu'une analyse très sommaire des décisions d'orientation des CDAPH. Celles-ci changent, semble-t-il, cependant assez peu fréquemment les types de scolarisation suivis par les élèves : les décisions d'inclusion sont proportionnellement plus fréquentes pour les élèves scolarisés en milieu ordinaire alors que l'orientation vers le milieu spécialisé caractérise plus souvent que la moyenne ceux inscrits dans des établissements spécialisés.

L'orientation vers des classes inclusives est la plus marquée pour les élèves dont les acquisitions sont comparables en rythme et en contenu à la moyenne de la classe d'âge avec ou sans aménagements pour ceux bénéficiant d'un aménagement pédagogique, du soutien d'une aide humaine ou d'un service pédagogique (Rased).

Tableau 3.7 : Type d'orientation selon le type de soutien et d'aménagement existant (%)

Types de soutien	Scolarisation en milieu ordinaire	Orientation vers le milieu spécialisé	Moyenne
Aménagement pédagogique	46,8	38,3	44,8
Aide humaine	32,9	31,8	31,8
Service pédagogique	11,7	6,1	10,3
Service extérieur	51,1	55,1	52,0

L'orientation vers le milieu spécialisé spécifie dans une proportion supérieure à la moyenne les élèves nécessitant le soutien d'un service extérieur à l'Éducation nationale ou ne bénéficiant d'aucun aménagement pédagogique ou d'aucune forme de soutien. La scolarisation est proportionnellement plus fréquemment corrélée à des aménagements lorsque les élèves ne nécessitent aucun soutien sur le plan fonctionnel, mais requièrent un soutien dans les autres domaines. Elle est en outre proportionnellement plus fréquente quand les aménagements ne permettent pas d'accéder aux acquisitions constatées pour la moyenne de la classe d'âge.

Conclusion

le GÉVA Sco ne peut donc être résumé à la seule transmission uniformisée d'informations. L'analyse des dossiers suggère que la scolarisation des élèves présentant une déficience suppose l'action conjuguée d'une pluralité de soutiens et d'acteurs, notamment lorsque l'importunité scolaire est marquée et, consécutivement, le besoin d'aide important. L'aménagement pédagogique, tout comme les soutiens et les aides mobilisés, semblent de la sorte être associés à un service permettant de compenser les aléas potentiels de la présence d'un élève présentant une déficience. Ce soutien a plutôt vocation à être d'ordre scolaire pour les élèves scolarisés individuellement en milieu ordinaire alors qu'il a un rôle plus socialisateur dans les autres cas de figure.

La présence d'une aide humaine est d'un apport considérable à la scolarisation et à la légitimité scolaire de l'élève. Elle offre des pôles de certitude aux acteurs de l'école et aux parents et les rassure sur la faisabilité de la prétention scolaire en agissant sur les dimensions renvoyant à la posture d'élève, au respect des règles sociales et scolaires, au rapport à soi et en assurant un étayage pédagogique renforçant l'accès aux apprentissages et les acquis scolaires. L'analyse des commentaires suggère néanmoins que l'effet d'assurance ou de réassurance réside plus volontiers dans les composantes sociales de l'importunité scolaire que dans ses dimensions pédagogiques. En effet, les apports des aides humaines en termes de scolarisation et d'autonomie concernent plus volontiers les éléments renvoyant à l'importunité sociale que ceux concernant l'importunité pédagogique, même s'ils ne sont pas ignorés. Ils se distinguent des axes travaillés, ces derniers étant référés aux composantes pédagogiques de l'importunité scolaire, les dimensions sociales étant appréhendées plus secondairement.

Les modes de qualification de l'environnement retenus par le GÉVA Sco ne semblent toutefois pas promouvoir une approche écologique du handicap incitant les acteurs à corréliser la prétention scolaire à une accessibilisation de l'environnement. Ils entretiennent un rapport allusif aux modes d'accessibilisation de l'environnement et peinent à conduire les acteurs à voir l'élève présentant un trouble ou une déficience comme un élève avant tout. La conception administrative et technique sous-jacente aux facilitateurs n'invite pas les acteurs de l'école à considérer le rôle de facilitateur qu'ont les élèves et les parents lorsqu'ils pallient les dysfonctionnements susceptibles d'exister par leur engagement, la mobilisation d'autres élèves, etc. Elle conduit à les résumer aux besoins de service identifiés par la grille d'autonomie, à voir dans ces besoins la preuve de leur handicap, au détriment des compétences mobilisées dont certaines pourraient être formalisées dans le socle commun des connaissances et des compétences. Elle perpétue une vision essentialiste de la difficulté scolaire privilégiant la compensation au détriment des facteurs propres à l'accessibilisation pédagogique et sociale de l'environnement scolaire.

Les modes de qualification de l'environnement retenus par le GÉVA Sco peinent aussi à inciter les acteurs de l'école à visualiser et à formaliser les compétences mobilisées pour faire environnement et construire les conditions nécessaires à l'accessibilisation de l'environnement scolaire. La conception administrative et technique sous-jacente aux facilitateurs retenus par le GÉVA Sco ne les invite pas à accorder aux initiatives prises pour adapter l'environnement scolaire à la particularité de l'élève un rôle facilitateur digne d'être

considéré au même titre que l'action d'un AVS, la mobilisation d'une aide technique ou l'intervention d'un service complétant leur action. Cette perspective les empêche ainsi d'inscrire ces pratiques dans des routines, d'envisager leur formalisation et, corrélativement, de construire les conditions de leur transfert auprès d'autres élèves, mais aussi de collègues. Elle perpétue un rapport allusif aux modes d'accessibilisation de l'environnement scolaire et invite à résumer ceux-ci aux formes de compensation qu'autorisent les aides techniques ou humaines ou encore l'action de services spécialisés

Les modes de qualification de l'environnement peinent enfin à formaliser les compétences mobilisées par les AVS. Les informations demandées sur les axes travaillés par les aides humaines et leur impact en termes de scolarisation et d'autonomie incitent par exemple insuffisamment à porter le regard sur les compétences mobilisées ainsi sur l'effet capacitant et affiliateur recherché et obtenu en termes de compétences et d'aptitudes. Elles persistent ainsi à fonder la légitimité des aides humaines sur la difficulté des élèves au détriment du travail d'accessibilisation de l'environnement scolaire mené. Aussi, le GÉVA Sco est-il très souvent perçu comme un outil ayant vocation à mesurer les besoins de compensation au détriment des facteurs intervenant dans l'accessibilisation des environnements éducatifs

La version analysée du GÉVA Sco invite donc à interpréter les difficultés des élèves à partir de l'importunité scolaire. Dans ce cadre, les modalités d'accessibilisation scolaire demeurent allusives.

Ce rapport allusif aux facteurs sociaux participant de cette accessibilisation incite les acteurs à inscrire la procédure d'évaluation autour d'une démarche clinique. Celle-ci les conduit à percevoir les capacités sous la forme d'un « diagnostic stratégique » destiné à mettre à jour les problèmes de l'élève. Ce « diagnostic stratégique » requalifie l'inéducabilité en une distance culturelle à l'école.

L'importunité scolaire, ici analysée, appuie le pronostic d'éducabilité à partir duquel se prennent les décisions jugées les plus adaptées à la personne et à l'univers scolaire. Il permet d'organiser les grilles de lecture de la difficulté des élèves autour des référentiels normatifs de l'école. Dès lors, la question de l'accessibilité est retraduite en termes de compensation. Compensation de la distance au métier d'élève, d'une part, et compensation de la difficulté d'adaptation des pratiques professionnelles, d'autre part. Le GEVA Sco prolonge, dans une certaine mesure, la logique réadaptative (Stiker, 2005), au détriment de l'adaptation du système éducatif à l'hétérogénéité scolaire, telle que revendiquée par l'ambition inclusive.

Un outil d'expertise intégré à un processus décisionnel délibératif

Martial Meziani, Serge Ebersold

Introduction

Ce chapitre portera sur le rôle que joue le GÉVA Sco dans le processus décisionnel entre écoles et MDPH, dans le cadre d'une première demande ou d'un renouvellement de droits à la compensation. Dans ce cadre, le processus décisionnel se décline, d'un point de vue administratif et réglementaire, de l'Équipe éducative ou de suivi de scolarisation (ESS) jusqu'à la Commission des droits à l'autonomie (CDAPH), en passant par l'Équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE).

Au-delà de ce cadre institutionnel, le processus décisionnel peut être compris comme le fruit de micro-décisions prises au fur et à mesure que le dossier avance dans les rouages légaux, administratifs et scolaires. Dans ce processus, s'intègre un travail d'expertise qui diffère à chaque étape. Si la mise en œuvre des politiques sociales sont construites aujourd'hui sur des dispositifs de délibération collective (Lima, 2013), la particularité du système d'aide à destination des personnes handicapées, et plus encore pour les enfants, repose sur le fait que ces dispositifs délibératifs se scindent en plusieurs réunions, que sont ESS, EPE et CDAPH.

Le chapitre portant sur le processus décisionnel est complémentaire des chapitres précédents, dans la mesure où il donne à voir d'un point de vue microsociologique l'expertise en train de se faire, tandis que les chapitres relatifs à l'analyse quantitative ont permis de montrer des déterminants relatifs à l'orientation.

Pour réaliser l'analyse, nous avons commencé par nous appuyer sur les travaux de Fassin (2000 ; 2010). Dans une recherche sur les stratégies rhétoriques utilisées dans les courriers de demandes d'aide d'urgence, il a repéré l'utilisation de plusieurs registres de cohérence relevant de la compassion, de la nécessité, de la justice et du mérite.

Nous avons surtout utilisé les travaux de Bureau et Rist (2013) qui ont étudié les auditions des usagers en CDAPH et en particulier les principaux registres d'expression mobilisés pour expliquer leur situation. Dans leur étude, elles ont consigné quatre registres: la mise en scène du handicap, l'argumentation à partir de données factuelles, l'appel au sens moral et la revendication d'une reconnaissance du mérite (Bureau et Rist, 2013).

Ce texte est à citer de la manière suivante :

Meziani, M., Ebersold, S., (2016). Un outil d'expertise intégré à un processus décisionnel délibératif. In M. Meziani (coord.), S. Ebersold (dir.), S. Mayol, R. Toledo, *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*. Suresnes : INS HEA

4

Dans notre enquête, nous nous sommes intéressés aux registres mobilisés par l'ensemble des acteurs concourant à la scolarisation. Les propos tenus par les différents acteurs lors des différentes étapes ne peuvent donc pas être compris de la même manière, dans la mesure où les acteurs, ainsi que les différentes réunions étudiées n'ont pas la même fonction que les registres étudiés par Fassin (2000) ou Bureau et Rist (2013). Dans les travaux précédemment cités, il s'agissait d'étudier les stratégies rhétoriques des usagers, tandis qu'ici nous nous attelons à la construction de la décision entre différents acteurs, tels que les parents, les enseignants, les agents MDPH et les membres des CDAPH. En ce sens, ils portent des intérêts potentiellement divergents et n'inscrivent pas leur action dans une seule et même fonction.

Ainsi, dans le cadre de notre enquête, les registres de cohérence mobilisés lors des différentes réunions sont des conventions (Boltanski, Thévenot, 1991) que l'ensemble des acteurs ont mis au point, généralement à partir de critères relatifs à la solidarité d'État, autour desquels se construisent un rapport normatif aux élèves et aux parents.

Pour les professionnels en question, l'enjeu est de traduire (Latour, 1989; Bureau, 2013) des dimensions relevant de la justesse de l'évaluation et du sentiment de justice en droits effectifs, notamment par des dimensions éthiques, juridiques et économiques. Ce processus de traduction se joue non seulement sur la finalité de l'action collective, mais aussi sur les propos tels qu'ils sont tenus par les professionnels.

1. GÉVA Sco et cheminement administratif

Aujourd'hui, si le GÉVA est facultatif lors des premières demandes, il revêt un caractère obligatoire lors des renouvellements. Le GÉVA Sco participe donc à la concrétisation des droits relatifs à la scolarisation des enfants reconnus handicapés, en faisant le lien entre écoles et MDPH. Les phases d'expérimentation et de diffusion de l'outil ont eu pour objectif de faire du GÉVA Sco un document utilisé dans toute la France. Autrement dit, par cet outil, il s'agit d'orienter la procédure vers une homogénéisation du processus décisionnel.

Le système délibératif étendu dont il est question ici a pour objectif d'inscrire les droits dans une logique utilitaire, où il s'agit d'octroyer des aides, comme autant de moyens mis à disposition de certaines personnes afin de favoriser l'affiliation sociale (Castel, 1995). Pour se faire, il apparaît nécessaire aux acteurs de saisir les capacités de l'individu. Le GÉVA Sco permet d'établir comme montré dans les chapitres 2 et 3, un diagnostic se proposant de prédire la faisabilité de la prétention scolaire et sa légitimité.

Les résultats relatifs au processus décisionnel et au travail d'expertise, à partir de l'analyse des entretiens et des observations, montrent que les dimensions relatives à la performance scolaire et à la posture d'élève sont des éléments importants lorsqu'il s'agit d'envisager scolarisation, aide ou orientation. Pour autant, ces dimensions ne s'intègrent pas de la même manière à chaque étape du processus. Dans le même temps, les professionnels et les parents envisagent ce travail décisionnel autour de notions relatives à l'empathie vis-à-vis des différents acteurs, autant qu'à partir de faits objectivés, par l'intermédiaire de bilans d'experts.

Ainsi, lorsqu'il s'agit de faire un bilan, il est souvent fait référence à plusieurs champs professionnels, par l'utilisation de plusieurs types de concepts propres au monde scolaire, médical ou paramédical. Dans ce contexte, on peut considérer que le GÉVA Sco va porter le point de vue de l'équipe enseignante, afin que l'équipe pluridisciplinaire puisse faire un pronostic sur les chances de réussite de l'élève et sur le meilleur accompagnement possible au regard de ses capacités supposées.

Puisqu'avec le GÉVA Sco, il est question d'uniformiser un travail relevant du suivi personnalisé, il s'agit de réguler les liens entre des formes de subjectivité (relatives aux émotions, à l'empathie ou au positionnement citoyen) et d'objectivation (tests psychométriques, certificat médical). Ainsi, au début de l'enquête, un certain nombre d'acteurs étaient réticents à l'idée d'utiliser l'outil. Des enseignants référents ont pu considérer le GÉVA Sco comme « *une usine à cases* » (Entretien E7). À l'inverse, d'autres trouvaient appréciable d'avoir un même regard sur toutes les situations, afin de permettre une certaine distanciation.

Dans la phase d'appropriation de l'outil, les agents MDPH, dans les quatre départements, n'ont eu de cesse de rappeler que les commentaires étaient essentiels à l'évaluation des besoins en EPE. Cette nécessité renvoie à la présentation des cas sur un mode biographique, comme l'ont également remarqué Adam, Brun et Pélisse (2013) dans leur étude sur l'expertise dans les CDAPH.

Cette nécessité biographique s'inscrit d'abord en EPE où la présentation de la situation scolaire à partir du GÉVA Sco débute toujours par les commentaires effectués par les équipes enseignantes. Ainsi, la présentation du bilan social ou des éléments médicaux et paramédicaux sont censés permettre de saisir l'enfant dans sa globalité. En ce sens, la

dimension biographique, traduction de l'approche globale, permet de raconter le passé de l'élève, c'est-à-dire sa trajectoire scolaire et sociale, et donc de projeter ses potentialités, ainsi que les moyens permettant de les développer.

Tout au long du processus, deux axes font donc office de fil conducteur. Le premier axe fait le lien entre passé et avenir de l'élève, à partir de l'idée – et c'est là que se situe le second axe, que l'avenir de l'élève peut être déterminé à partir des performances scolaires, les performances de l'élève permettant de supposer de ses capacités. Si le GÉVA Sco n'est pas le seul outil d'évaluation des besoins en EPE, il permet de systématiser un travail renvoyant toujours à ces quatre éléments.

Si ces quatre dimensions sont toujours présentes, elles ne mobilisent pas les mêmes registres selon les étapes du processus décisionnel en question. En effet, le système existant s'inscrit dans un cheminement constitué de décisions collectives et individuelles interdépendantes les unes des autres, sans qu'elles soient redondantes. Ainsi, les premières décisions prises lors des équipes éducatives auront une influence importante sur la demande effective faite par les parents et sur l'évaluation pluridisciplinaire une fois le dossier arrivé à la MDPH. En outre, la décision prise en CDAPH se fait toujours en fonction de la proposition faite par l'équipe pluridisciplinaire. Pour ces raisons, nous avons cherché à qualifier la fonction de chaque étape en lien avec les registres mobilisés par les acteurs.

En équipe de suivi de scolarisation, il s'agit de réaliser un diagnostic scolaire, via le GÉVA Sco, l'outil voulant favoriser une consignation des difficultés à partir d'observations du degré d'autonomie et non des résultats scolaires. Ainsi, les acteurs autour de la table déterminent les performances et ressources sociales par un descriptif détaillé des compétences acquises et non acquises. Les éléments relatifs au rapport à soi sont tout autant également évoqués dans la présentation de l'élève en ESS, via le GÉVA Sco, renvoyant à une forme d'autonomie fonctionnelle. Si, dans la logique du droit à la compensation, il s'agit de déterminer des besoins de compensation, en ESS, un déplacement s'effectue consistant à penser ces besoins, à partir des compétences acquises et à acquérir.

En équipe pluridisciplinaire, si ces registres sont évoqués par l'intermédiaire du GÉVA Sco, ils sont articulés à une fonction de démonstration de l'éligibilité. Ce travail d'administration de la preuve relève d'un régime de compréhension (Chateauraynaud, Bessy, 1995), où il s'agit de penser l'évaluation à partir de dimensions objectives, matérialisées par les bilans ou les croix déterminant le degré d'autonomie dans le GÉVA Sco, et de dimensions subjectives, matérialisées par la reconstitution biographique de la situation de l'élève ou les commentaires dans le GÉVA Sco.

Si le mode d'organisation en EPE et ESS est toujours le même dans les quatre départements, il en va autrement pour les CDAPH. Ainsi, si les fonctions officielles des CDAPH sont réglementaires, leur fonction au quotidien change selon les dynamiques créées localement, non pas à partir du maillage territorial, mais des choix faits au niveau administratif et relatifs à l'organisation même de la commission.

Brun et Lima (2013) ont déjà fait un travail d'analyse des fonctions des CDAPH. Pour éviter toute redondance, nous avons fait le choix de réaliser une analyse différente, notre analyse concernant la scolarité d'enfants et d'adolescents et non les décisions relatives aux adultes.

Ainsi, au lieu de réaliser une analyse transversale comme elles l'ont fait, nous avons opté par une typologie par département. Il s'agit ici de montrer que l'hétérogénéité territoriale se joue à ce niveau, plus qu'à tout autre.

Tout comme Brun et Lima (2013), nous observons que l'ensemble des CDAPH observées sont à la fois un espace de conciliation de différents savoirs, un jury citoyen et un lieu de représentation d'intérêts divergents que ceux-ci soient privés, publics, professionnels et/ou associatifs. Dans le cadre de notre enquête, nous avons pu déterminer des fonctions différentes selon les MDPH. Ainsi, si chaque CDAPH voit les dimensions évoquées par Brun et Lima (2013) apparaître, force est de constater que le mode d'organisation interne vient donner une fonction particulière aux CDAPH selon les MDPH.

La première fonction renvoie à la vérification de l'éligibilité, notamment à travers l'exposé des dossiers. Une deuxième s'apparente à un rôle de légitimation de l'ensemble de la MDPH, en confortant notamment les propositions des EPE. Une troisième fonction relève de l'espace de conciliation, non seulement des savoirs (Brun, Lima, 2013), mais aussi avec les demandes des familles. Enfin, un quatrième enjeu renvoie à l'engagement citoyen, dans un sens proche qu'entendu par les auteurs déjà cités.

Si certains auteurs (Astier, 2000 ; Dubois, 2008) ont caractérisé les commissions délibératives à partir de la notion de magistrature sociale, nous pouvons considérer que les CDAPH jouent un rôle tout à fait particulier qui diffère des autres commissions délibératives évoquées par eux, en particulier au regard des autres étapes du processus. S'il s'agit bien de dire le droit à partir de notions subjectives renvoyant à la situation sociale de la personne, on peut distinguer deux principales différences.

La première différence tient à la composition même des CDAPH où les membres de la société civile (associations de personnes handicapées, syndicats, etc.) sont très représentés. La seconde différence, et prend tout son sens quand on sait que la CDAPH est composée d'acteurs associatifs représentant les usagers, est le rôle joué par celle-ci auprès des EPE. En effet, les CDAPH donnent les principes d'examen des situations en EPE, en particulier quand un système de *listing* a été adopté. En ce sens, les membres des CDAPH influencent les EPE, surtout quand on sait que beaucoup d'échanges portent sur des principes éthiques et moraux, tant sur le sens même de la société inclusive, que sur la nécessaire maîtrise de finances publiques.

■ 2. À l'école, penser le projet à partir d'un diagnostic scolaire, fondé sur une multiplicité de critères

Avant de présenter les registres mobilisés par les acteurs des ESS, nous pouvons rappeler que les différents textes réglementaires (circulaire numéro 2006-126 du 17 août 2006; article D351-10 et D351-11 du *Code de l'éducation*) explicitent la fonction officielle de l'équipe de suivi de scolarisation. Il s'agit ici de consigner les difficultés de l'élève et de veiller à la mise en œuvre du PPS et des décisions des MDPH. Les équipes éducatives (décret n° 91-383 du 22 avril 1991-Article 21 modifié par le décret n° 2005-1014 du 24 août 2005) se réunissent pour effectuer une première demande à la MDPH, notamment parce qu'il y a hypothèse de handicap.

À travers nos observations et nos entretiens, au-delà de ce rôle officiel, nous pouvons considérer que la fonction de l'ESS et de l'équipe éducative dans le processus décisionnel consiste à qualifier la particularité de l'élève et la légitimité de la scolarisation à partir des registres mobilisés autour de trois dimensions. La première dimension renvoie aux attentes relatives à la socialisation scolaire. Ainsi, la description de l'élève, faite par l'enseignant se fait comme suit.

Extrait d'ESS

Enseignante: *alors, dans les difficultés qui perdurent encore cette année c'est sa relation au temps [...] [elle] ne se représente pas encore très bien ce que c'est le temps une année, les saisons, elle y a pas du tout accès et ça se voit dans le quotidien [...] au niveau de la motricité, [...] elle a encore de difficultés pour coordonner correctement ses mouvements, ça se voit notamment en atelier cuisine, elle manque encore de motricité, de force dans ses mains, dans sa manière d'agir avec les outils, elle sait pas encore bien couper sa viande [...] elle a pas encore tellement cette conscience de soi [...] et pourtant elle est intégrée dans une classe où les autres filles sont déjà dans ces problématiques là et donc il y a des fois un décalage [...] [que l'enfant] ressent [...] Alors grosse difficulté pour [l'enfant] [...] cette année ça va être la communication, lié effectivement au fait que son appareil dentaire a été posé là, cette année. Nous on constate une grosse régression dans ses, dans son langage, beaucoup plus de difficulté d'élocution.*

Ainsi, la socialisation est pensée en termes de compétences et de ressources sociales souvent visibles à travers les attitudes, le rapport au corps ou les propos tenus par l'élève. Il s'agit ici de saisir les difficultés en termes de trouble, ici considéré en rapport à des difficultés scolaires que celles-ci soient relatives aux résultats ou à la posture d'élève.

Une deuxième dimension renvoie à la performance de l'élève, dans laquelle il s'agit de déterminer les capacités effectives et le potentiel, à partir de détails précis, sans que les résultats scolaires soient toujours évoqués.

Extrait d'ESS

Enseignante: *Au niveau français elle a les mêmes difficultés de son en oral et donc en écrit hein, une confusion c, h, s, v, f tout ça, c'est compliqué quoi. Production d'écrit, [...] elle aime bien l'écrit [...], elle produit, beaucoup, mais les textes sont pas du tout cohérents, il y a des problèmes de logique au sein de ses textes.*

Les dimensions relatives aux performances de l'élève, décrites de manière très précise, renvoient à une logique déficitaire, dans la mesure où ce sont les manques qui sont présentés par rapport à une norme scolaire que l'élève est censée atteindre, sans pour autant qu'elle soit toujours explicitée clairement.

Ces deux dimensions sont en lien avec la troisième: le projet scolaire construit à partir du bilan de la période écoulée, notamment à travers les items mobilisés par le GÉVA Sco. Ainsi, en début d'ESS, un enseignant référent explique:

Extrait ESS

Enseignant référent: *donc, comme l'année dernière on est dans le cadre de l'équipe de suivi de scolarisation et aujourd'hui est un jour spécial parce que il va falloir qu'on se dise « est-ce que on continue l'Ulis ? » ou pas et puis il va falloir disons, qu'on réfléchisse indirectement à l'avenir de votre enfant*

2.1 Transcription, médiation et engagement citoyen : le rôle des enseignants référents

Dans ce cadre, la manière d'animer les ESS sera différente selon l'articulation de ces trois dimensions entre elles. On peut considérer qu'il existe chez les enseignants référents trois manières d'animer les réunions. Selon la manière dont les registres sont évoqués et articulés, l'ESS ne sera pas menée de la même manière par l'enseignant référent.

Une première manière renvoie à un rôle de transcripteur. Ce rôle consiste à aiguiller les échanges autour du projet de l'élève, des difficultés rencontrées et des moyens mis en œuvre et à demander. Ce type de réunion, dans les observations, s'est présenté lorsque la situation paraissait évidente à tous les acteurs, notamment en termes de besoins à compenser et de difficultés de l'élève.

Ici, l'enseignant référent ne fait qu'orienter *a minima* les échanges, afin de prendre les informations nécessaires, mais aussi pour permettre aux parents et aux professionnels de se mettre d'accord, en particulier lorsque les enjeux ne relèvent pas uniquement du droit à la compensation, mais aussi de l'accès à l'enseignement général. Dans l'extrait suivant, on voit comment l'enseignant référent oriente les échanges sans chercher à influencer la décision. En effet, l'enjeu de cette ESS est de savoir si l'élève, alors en troisième, peut aller en seconde générale ou s'il convient de l'orienter en seconde professionnelle.

Extrait ESS

Enseignant référent: *Donc, depuis cette dernière équipe de suivi [...] quelle vision vous avez de l'évolution ?*

Père: *je trouve que ça a mûri un peu plus*

Professeur: *oui, parce que son projet, il y a eu une autre réunion après, où elle s'était orientée davantage, on avait parlé, de décoration [...]*

Père: *là, elle va faire le stage dans la vente de maison, l'immobilier [...] Maintenant, être fixée, fixée, on ne peut pas dire qu'elle est vraiment fixée sur quelque chose*

Principal: *ce n'est pas ce qu'on leur demande*

Père : *non, non. Elle s'oriente quand même...*

Orthophoniste : *moi, je trouve qu'on voit que c'est pas fixé. Si on pousse un peu trop, elle est vite dans le « je sais pas, je sais pas », mais de façon générale, elle est quand même plus sereine par rapport à cette perspective-là. [...]*

Enseignant référent : *vous la sentez comment par rapport au travail qui est demandé, en cette fin de période notamment ?*

Père : *en cette fin de période, on voit quand même, comme on vit avec, on voit qu'elle fatigue. [...] les notes, je trouve que c'est pas trop mal mais je sais bien que ça va pas être la numéro un de la classe*

Professeur : *non, mais on sort du conseil de classe. On a un petit peu de recul sur ce premier trimestre. C'est vrai qu'on a quand même l'impression que [...] elle a consolidé certaines bases. C'est plus solide que l'année dernière et d'un point de vue personnel, elle a paru quand même plus épanouie.*

Ainsi, les échanges tournent immédiatement autour du projet professionnel, des résultats scolaires et de l'épanouissement de l'élève, sans que l'enseignant référent n'ait à intervenir.

La deuxième manière de mener les équipes consiste à jouer le rôle de médiateur, d'orienter la discussion, afin de trouver un consensus. Il s'agit des équipes éducatives ou des situations potentiellement conflictuelles, c'est-à-dire lorsqu'il existe un grand degré d'incertitudes. Par exemple, un enseignant référent a été amené à animer une équipe éducative après un premier échec de scolarisation d'un enfant de quatre ans, dont le trouble n'avait pu être identifié qu'après cette première tentative. Pour lui, il s'agissait d'abord de réussir cette deuxième tentative en posant que « *l'école est accueillante* », en favorisant les échanges entre la nouvelle enseignante et l'enseignante spécialisée et surtout en « *rassurant les parents* » (Entretien E32).

En effet, dans cette situation, les parents avaient dû retirer leur enfant d'une école maternelle l'année précédente. De l'autre côté, si la nouvelle équipe enseignante acceptait *a priori* cet enfant, le directeur avait demandé à l'enseignant référent d'être présent. Lors de l'équipe éducative, c'est ce dernier qui a mené la réunion, le directeur ne sachant pas comment mettre en œuvre cette première scolarisation. De par son expérience, il proposa une scolarisation progressive où tous les deux mois, la situation serait évaluée en ESS, afin de voir s'il était possible d'accroître le temps passé à l'école. Lors des ESS suivantes, c'est l'enseignant référent qui, tout en écoutant les différents points de vue, proposera d'accroître ou pas le temps de scolarisation, le rôle de médiateur renvoyant ici à un rôle d'accompagnateur de l'ensemble des acteurs concernés.

La troisième façon d'animer les équipes de suivi de scolarisation relève de l'engagement citoyen, où il s'agit à la fois de correspondre à des attendus réglementaires, mais aussi moraux. Cet engagement, lié à un rôle officiel d'expert de la scolarisation des élèves handicapés, se fonde sur une forme de mise à distance des difficultés enseignantes et une volonté d'imposer une scolarisation la plus proche possible du milieu ordinaire, comme cela est attendu dans les textes et par une majorité d'acteurs sociaux.

Dans le cas d'un élève scolarisé en temps partagé entre école et Itep, l'enseignante et la chef d'établissement se sont interrogées sur l'utilité d'une orientation en Clis, argumentant que

l'élève avait peut-être une déficience intellectuelle plutôt que des troubles du comportement. Dès lors, l'enseignante référente a argumenté qu'un élève orienté en Itep ne relevait pas de Clis, de par la nature de son trouble. Suite à une proposition d'orientation Segpa, l'équipe enseignante s'était inquiétée du niveau de l'élève, l'orientation n'étant possible qu'avec « un niveau CE2 ». Une solution fut trouvée au moment où le coordinateur Itep a proposé de faire réaliser un bilan, même si, pour lui, le jeune n'avait pas de déficience intellectuelle. Dans ce contexte, l'enseignante référente a tenté d'imposer un point de vue, correspondant à des idéaux moraux, la mettant à distance du corps enseignant, tout en la rapprochant des acteurs du médico-social, ces derniers ayant proposé l'orientation en Segpa, à moyen terme.

2.2 Le diagnostic adapté au fil du temps et au regard des performances

D'une manière plus générale, le projet évoqué en ESS est déterminé par le diagnostic scolaire. Ainsi, pendant l'ESS, les éléments scolaires sont évoqués à partir de l'idée qu'il faut construire un projet pour que l'enfant devienne un élève à part entière, c'est-à-dire affilié scolairement. Plus concrètement, dans un deuxième temps, il s'agit de déterminer le type d'orientation envisageable ou d'aide que pourrait apporter une notification de la MDPH. Si les aménagements pédagogiques sont envisagés sous l'angle de solutions déjà apportées, ils peuvent aussi être présentés comme des solutions insuffisantes et temporaires, devenant dès lors un argument supplémentaire pour une demande de compensation.

Le fait d'envisager une demande MDPH nécessite de conjuguer plusieurs dimensions, dont certaines sont examinées en EPE. Ainsi, il s'agit d'abord de constater que le « *droit commun* » ne suffit pas et qu'il faut donc passer par le droit à la compensation. Il s'agit pour eux de saisir à quel moment est envisageable telle ou telle orientation, quand bien même l'ESS n'évalue pas les besoins. Cela est d'autant plus prégnant que l'orientation en Ulis ou en Segpa est liée à un niveau scolaire minimum mesurable par les enseignants en poste dans les écoles. Ce niveau mesurable à atteindre doit, dès lors, être explicité en ESS, afin de mettre en place le travail scolaire que l'élève aura à fournir. Il n'est dès lors guère étonnant que ce genre d'échanges en ESS ait lieu :

Extrait ESS

Enseignant référent : *pour l'année prochaine en Itep, vous envisagez ?*

Coordinateur Itep : *sur un temps un peu plus long, travailler sur les acquis [...] pour essayer d'atteindre le niveau CE2, [...] on sent qu'il a une capacité pour pouvoir aller vers une Segpa. Il faut essayer de consolider les bases scolaires*

Chef d'établissement : *oui, parce qu'il faut des bases.*

Enseignant référent (vers les parents) : *vous connaissez le 6/5^e Segpa. En fait, il y a des classes au niveau ordinaire qui sont composées de 16 élèves maximum avec, [...] souvent ces élèves sortent vers l'apprentissage*

Chef d'établissement : *et commencent très tôt à faire des stages, pour faire des choses beaucoup moins scolaire [...] en fait il faut avoir un niveau CE2 pour entrer en Segpa, ça c'est ce qui est exigé.*

L'enjeu pour l'élève, proposé par le coordinateur Itep, est de préparer le passage en Segpa.

Autrement dit, en plus d'atteindre un niveau scolaire, il s'agit de l'atteindre dans un délai imparti. Ainsi, la question du temps renvoie à la capacité de l'élève à apprendre dans un rythme donné, rythme imposé par le système scolaire. Au fond, puisqu'avec le GÉVA Sco, il s'agit de comparer l'élève à un enfant du même âge, c'est l'écart par rapport à un développement dit « *normal* » qui est mesuré.

En ce sens, les éléments ne relevant pas du scolaire, mais des progrès en général sont consignés dans le GÉVA Sco et évoqués en ESS. Ici, s'opère un déplacement allant d'un repérage d'éventuels besoins, comme un suivi psychologique, vers une mesure des capacités de l'enfant, permettant en cela de saisir si l'enfant peut devenir élève et par quels moyens.

Les nombreuses remarques liées à l'attitude, tant en classe que dans la cour, à l'hygiène, à l'intimité ou au corps, renvoient à la socialisation primaire. Ici, les enseignants tentent de saisir à quel point l'élève est un futur jeune adulte intégrable au monde du travail. En entretien, une enseignante référente va même jusqu'à affirmer que, « *je pousse un peu, mais dès la maternelle, il faudrait construire leur projet professionnel* » (Entretien E61).

Dès lors, il n'est pas étonnant de voir les parents sollicités sur un mode particulier, lié à la manière d'éduquer leur enfant. Des injonctions sont effectuées par rapport à l'hygiène, mais aussi sur les rythmes de sommeil. L'ESS est en cela un espace où l'équipe enseignante essaye d'établir les raisons des difficultés, en particulier si une modification du comportement des parents est envisageable. Si un élève est fatigué, l'équipe tente de savoir s'il dort suffisamment.

Lors des ESS, les enseignants mentionnent souvent « *l'anxiété* » ou « *l'angoisse* » de l'élève. Sur le plan scolaire, cela ne renvoie pas seulement à l'idée, comme cela a été dit dans de nombreux entretiens, que « *le plus important est que l'enfant se sente bien* » (Entretien E17), mais aussi qu'en état de « *bien-être* », les élèves sont plus performants, en termes de concentration, de mémorisation, de compréhension et, en conséquence, d'apprentissages effectifs.

2.3 Éléments prioritaires, occultation d'éléments explicatifs et dilemmes enseignants

Cette priorisation d'éléments relatifs aux capacités est la marque d'un cadre cognitif de l'expérience où des éléments non scolaires, pouvant éventuellement expliquer les difficultés, sont occultés, éloignant les ESS d'une biographie sociale de l'élève. Si cela est renforcé par le GÉVA Sco, les situations sociales et familiales sont peu évoquées, si à moins qu'elles n'impactent sur l'aptitude des parents à œuvrer au bien-être de l'enfant. Pour une élève en Ulis, l'enseignante a listé les difficultés scolaires en pointant que cette année, elle faisait « *des choses moins difficiles que l'an dernier* », alors que cette dernière trouvait les exercices plus durs. Ce n'est qu'une fois les éléments scolaires présentés que la mère a expliqué que cette élève avait vécu un élément traumatisant : « *vous le savez [...] son frère a failli mourir cette année* ».

N'entrant pas dans les catégories de pensée en jeu – relatives au trouble scolaire et au travail éducatif à réaliser, ce genre d'élément ne peut pas être pris en compte pour présenter l'élève. Cette forme catégorielle a pour effet de construire un fil directeur particulier où il s'agit de consigner les difficultés observées directement à l'école, sans invoquer des dimensions

extérieures. Dans la même perspective, le diagnostic médical est rarement évoqué, d'autant plus que l'ESS n'est pas lieu pour établir ce diagnostic, ni pour en parler directement, comme cela a été largement explicité lors des différents groupes de réflexion.

Ce regard porté, où les éléments biographiques sont écartés et où il s'agit de conserver une grille de lecture enseignante, renvoie à une conception du travail massifié, où le même regard doit être porté sur l'ensemble des élèves quelles que soient leurs difficultés. Autrement dit, comme l'a montré le chapitre 2, les enseignants centrent leur propos sur l'importunité scolaire. Ainsi, une enseignante spécialisée explique par rapport aux enseignants : « *oui, alors faut-il prioriser l'enfant à besoins particuliers ? Faut-il prioriser le groupe ? Faut-il mettre des priorités ou pas ? [...] ils ne savent plus, vraiment s'ils doivent prioriser. On parle beaucoup d'inclusion, ce qui est très bien, comme ils disent, mais en même temps, ils se disent : et les autres enfants ?* » (Entretien E46).

Les enseignants en classe ordinaire sont pris dans des dilemmes professionnels et éthiques, renvoyant à leurs différentes missions, pouvant être perçus comme contradictoires. En effet, d'une part, ils doivent favoriser la réussite de tous, et d'autre part, celle de chacun. Autrement dit, il s'agit à la fois de permettre le développement individuel tout en respectant une égalité de traitement de tous les élèves. Si cela pourrait être complémentaire, les enseignants pensent leur propre travail en termes de temps à distribuer auprès des élèves. Ainsi, « *le temps passé avec lui, c'est autant de temps passé en moins avec les autres.* » (Entretien E45). Dans ce cas précis, l'enseignante affirme que l'AVS lui a permis de consacrer du temps à l'ensemble des élèves, tout en sous-entendant que son temps est plus utile lorsqu'il est consacré à des élèves sans difficulté.

Au fond, l'ESS est d'abord le lieu où il s'agit de saisir si l'enfant aura les capacités lui permettant de s'inscrire dans les codes « socio-scolaires », en un temps limité, c'est-à-dire dans une temporalité respectant les rythmes scolaires. Le GÉVA Sco vient ici renforcer une conception de la mesure propre au monde enseignant.

■ 3. En équipe pluridisciplinaire, administrer la preuve du droit à la compensation

Sur le plan réglementaire, l'EPE (décret numéro 2005-1587) a pour mission principale de préparer les décisions de la CDAPH. Il s'agit donc d'élaborer le Plan personnalisé de compensation, dans lequel s'intègre le PPS à partir des informations consignées dans l'ensemble des documents reçus, dont le GÉVA Sco. C'est donc dans les EPE que la question du projet est la plus prégnante, car c'est à cette équipe qu'il revient de l'élaborer notamment à partir du GÉVA Sco, une fois que le handicap est avéré au niveau réglementaire.

Les observations montrent que la question du temps biographique prend une très grande importance en EPE, sachant que c'est un membre de l'EPE qui vient systématiquement présenter les dossiers en CDA. Il n'est donc guère étonnant que Brun, Loison et Rist (2013) aient pu faire le même constat pour les CDAPH qu'elles ont étudiées. Cette demande de reconstitution biographique intervient dans un cadre où les EPE doivent proposer des compensations qui agiront sur « *le temps biographique des usagers* » (Brun, Loison, Rist, 2013), c'est-à-dire sur un temps long, déterminant en partie leur avenir, cela étant encore plus prégnant pour les enfants. Il s'agit donc de se prémunir de toute erreur, liée à un manque d'information.

Les entretiens et les observations montrent que l'objectif visé est d'intégrer toutes les demandes dans une logique de démonstration de l'éligibilité. La spécificité de l'EPE, notamment par rapport à l'ESS, se fonde sur l'entrée dans cette logique du regard porté sur l'enfant. Les enjeux à l'œuvre changent donc par rapport aux équipes de suivi ou aux équipes éducatives. L'élève en difficulté y est transformé en élève handicapé, lorsque les bilans, croisés avec le GÉVA Sco, démontrent l'existence d'un handicap. Dans ce cadre, la lecture de plusieurs expertises et la volonté collective d'administrer la preuve renvoient à une vision médico-juridique, c'est-à-dire à un enjeu relatif au respect des conditions d'entrée dans le champ du handicap.

Ce travail autour de l'éligibilité se traduit par deux dimensions. La première, faisant le lien avec les ESS, renvoie aux performances et aptitudes de l'élève en difficulté. D'une part, il s'agit de savoir si l'orientation ou l'aide proposée permettra à l'élève de développer ses potentialités. D'autre part, il s'agit d'inscrire cette potentialité au regard de l'ensemble des autres situations étudiées en EPE.

Cette question de la potentialité, transmise par les écoles *via* le GÉVA Sco, est également présente dans les autres bilans, notamment paramédicaux, renforçant le point de vue selon lequel l'orientation et la compensation sont rendues possibles en fonction d'un degré de capacités atteint, qu'il s'agisse de la posture d'élève ou des apprentissages effectifs. Autrement dit, une fois l'éligibilité vérifiée, la vérification d'un certain niveau de performance prend le relais : lorsque le réglementaire disparaît, les conventions entre agents de la MDPH et personnels de l'Éducation nationale se font jour, par un examen systématique des éléments relatifs à l'entrée dans les apprentissages.

Dans le même temps, un autre registre donne lieu à une lecture différente des écrits envoyés par les différents experts, permettant de saisir l'ensemble de la situation, qu'il s'agisse du trouble ou du contexte familial. Il s'agit d'un régime de compréhension, (Chateauraynaud, Bessy, 1995), où émotions et outils objectivés de l'évaluation participent à l'expertise.

Pour le dire autrement, en EPE, la dimension compréhensive vient déterminer le positionnement des évaluateurs vis-à-vis des parents et des professionnels, c'est-à-dire sur les acteurs concourant à la scolarisation, élément essentiel dans l'examen de la situation. Même quand ceux-ci sont jugés comme « *revendicatifs* », il est fréquent que les membres de l'EPE cherchent à saisir les raisons qui font que les parents adoptent telle ou telle attitude, en particulier quand ils refusent la proposition de l'EPE. Cette logique s'inscrit aussi dans le regard auprès des professionnels, même si le poids de la responsabilité est moindre que pour les parents.

Cette logique est un moyen d'envisager les potentiels conflits avec les familles ou de devenir médiateur entre les différents acteurs concourant à la scolarisation. Il s'agit ici de comprendre les logiques à l'œuvre afin de favoriser la réalisation du projet. Ainsi, dans un cas particulier où les parents voulaient voir leur enfant autiste « *guérir* », comme ils l'ont écrit dans le projet de vie, le taux d'incapacité a été attribué à la baisse, afin de « *leur laisser le temps* » d'accepter le handicap de leur enfant, tandis qu'un autre membre de l'EPE voulait augmenter ce même taux, afin de les pousser à « *prendre conscience* ».

Ce travail d'analyse de la situation donne lieu, dans certains cas, à un renversement complet. Le croisement des éléments permet aussi aux membres de l'EPE de prendre du recul sur le regard que les travailleurs sociaux, les enseignants et qu'eux-mêmes portent sur les familles. Ainsi, une famille s'est opposée à la proposition d'orientation en IME de l'EPE, voulant que leur enfant reste en Clis. La famille a argumenté que leur enfant commençait à progresser sur le plan scolaire. Des échanges entre l'enseignante et la référente scolaire de l'EPE s'en sont suivis.

Suite à la réception d'un GÉVA Sco très détaillé, la référente scolaire, porteuse de la proposition d'IME, a changé d'avis lorsqu'elle a lu que cette enfant « *commence à entrer dans les apprentissages fondamentaux* », qu'elle a une « *meilleure organisation du travail, dans la relation aux autres* » et qu'elle prend des initiatives. Dès lors, la référente scolaire s'est voulue « *plus nuancée* », reconnaissant que les « *progrès actuels pourraient lui permettre d'aller en Ulis* » à terme, argumentant qu'« *on est face à une enfant qui a l'air de commencer à évoluer* ». Dès lors, la référente scolarisation va changer de point de vue et va favoriser un renouvellement de l'orientation en Clis.

Ce régime de compréhension ne se fonde pas sur une stricte empathie, mais bien sur la détection d'un potentiel, d'une éducatibilité et d'une capacité avérée à apprendre. *In fine*, il s'agit de réguler à travers ce régime de compréhension les liens entre bilans objectivés et prise en considération des points de vue perçus comme subjectifs des familles, que les membres de l'EPE peuvent « *comprendre* » et prendre en considération.

3.1 Croiser les expertises comme principe d'administration de la preuve

Dans ce cadre, la mise en œuvre des procédures s'inscrit dans un principe d'administration de la preuve dans lequel les évaluateurs croisent les différents bilans. Il ne s'agit pas ici seulement de s'assurer de l'existence d'un trouble avéré et durable, mais aussi de saisir de quel trouble il s'agit. En effet, les orientations en établissement spécialisé sont possibles uniquement sous

certaines conditions, comme une référente scolarisation l'explique : « *on nous demande par exemple une entrée en Itep pour un enfant qui a des troubles du comportement mais il n'y a pas eu d'évaluation psychométrique d'effectuée [...] une orientation en Itep ne peut se faire que si on est sûr que l'enfant n'est pas dans la déficience cognitive.* »

Les cas où les différents bilans sont contradictoires, tout en utilisant des termes similaires sont particulièrement éclairants, dans la manière de construire une évaluation en croisant les différences expertises, notamment pour déterminer le handicap et donc l'orientation. Dans un cas particulier, les bilans orthophonique et phonologique rendent compte d'un retard de langage, tandis que le bilan psychologique ne reconnaît aucune déficience. Pour autant, les informations, consignées par l'enseignant dans le GÉVA Sco, faisaient état de problèmes de mémorisation, de retard du langage et de la parole. Surtout, même si l'orthophoniste notait qu'un « *verrou avait sauté* », ce suivi était mis en place depuis trois ans, prouvant aux yeux des membres de l'EPE que pour cet enfant, « *on est dans le champ du handicap* ». Conjointement, les difficultés de diagnostic ont poussé l'EPE à proposer de « *la faire entrer dans le champ du handicap, avec un taux [d'incapacité] en cours d'investigation* », tout en refusant l'aide humaine demandée.

Outre le type de trouble, les EPE sont amenées à déterminer le degré de handicap, afin de proposer un certain nombre de droits s'ouvrant à partir d'un taux d'incapacité spécifique. Si les aspects psychologiques et médicaux apparaissent importants, le GÉVA Sco sert dans plusieurs départements à déterminer ce taux : « *il nous permet d'évaluer justement le retentissement de la situation de handicap, savoir si [...] on est en situation de handicap. Après, il nous permet d'évaluer le retentissement en terme de taux d'incapacité, est-ce qu'on est dans des troubles modérés, des troubles importants [...] c'est un des éléments, il y contribue beaucoup* » (Entretien E29). Dans ce cadre, le GÉVA Sco est utilisé afin de saisir l'écart à l'autonomie attendue pour les enfants du même âge. Ici est fait un lien direct entre distance à la posture d'élève et déficience avérée, notamment à travers les conséquences sur la vie quotidienne de cette déficience.

Ainsi, plus que le certificat médical ou le GÉVA Sco, c'est bien le croisement des éléments inscrits dans chacun des documents utilisés pour évaluer qui va fonder la manière de transformer l'élève avec des troubles en élève handicapé.

3.2 Une évaluation de la situation scolaire fondée sur la capacité à apprendre

La question de l'orientation étant fondamentale, les échanges autour de la scolarisation sont extrêmement importants et structurent une grande partie des bilans reçus par la MDPH, celle-ci ne se réglant pas uniquement sur le type de trouble, mais aussi sur la capacité de l'élève à se scolariser. Dans ce cadre, quels que soient les professionnels, nous retrouvons les mêmes éléments de langage.

Les termes « *anxiété* » ou « *angoisse* » sont autant utilisés par des psychologues libéraux ou scolaires que par des enseignants. Pour autant, les angoisses décelées par les psychologues ne se fondent pas sur les mêmes approches que celles des enseignants. Chez les enseignants, l'anxiété et l'angoisse s'inscrivent toujours dans le rapport aux savoirs. Comme nous l'avons

vu dans des citations plus haut, le bien-être advient, dans les discours des enseignants, lorsque l'élève est en phase avec la posture d'élève et est entré dans les apprentissages. En cela, les termes utilisés par un ensemble pluridisciplinaire permettent de relever deux principes.

Le premier est celui de langage commun voulu par le législateur (CNSA, 2010 ; CNSA, 2012). Ainsi, par l'utilisation de ce terme, les membres de l'EPE tentent de correspondre à l'attente réglementaire, dont la réalité adviendrait par l'intermédiaire d'une décision collégiale au sein de commissions délibératives (Lima, 2013).

Le deuxième est celui de traduction (Latour, 1989). Ainsi, pour fonder l'évaluation professionnelle, chaque corps de métier s'empare du champ lexical de l'autre. Il ne s'agit plus seulement de prendre des éléments relatifs à la psychanalyse comme cela fut le cas dans d'autres instances par le passé (Castel, 1973), mais bien d'intégrer plusieurs champs disciplinaires à la fois.

Ainsi, une orthophoniste écrit : « *amélioration des deux voies de lecture, enrichissement du stock lexical orthographique, amélioration de la combinatoire phonème/graphème, augmentation du stock de vocabulaire, amélioration du langage oral* ». Suivant la même logique, les écrits des enseignants présentent les difficultés scolaires au regard du trouble comme l'expression « *retard en lien avec trouble du langage* ». Dans la même veine, les aspects positifs sont vus sous ce même angle de performance dans l'apprentissage, au regard du trouble : « *Capable d'acquisition, peut progresser à condition d'aller à son rythme et de tenir compte de son handicap.* »

À partir de cette multiplicité, l'EPE fonde son approche sur deux versants, l'un sur la capacité à apprendre et l'autre sur la socialisation, ce second versant ayant pour objectif de permettre à l'enfant d'entrer dans les apprentissages, renvoyant les compétences de socialisation comme un préalable à l'entrée dans les apprentissages. Ici, les apprentissages sont pensés uniquement à partir de l'idée qu'ils sont possibles à travers une relation, et en particulier la relation entre l'élève et l'enseignant. Selon une chef de service « *évaluation* », pour un cas particulier : « *au départ, on était plutôt sur la socialisation, c'est ce qu'on nous donnait comme information, et puis essayer de rentrer dans les apprentissages* » (Entretien E30).

C'est ensuite qu'intervient la question de l'évaluation scolaire. Ainsi, un rapporteur coordonnateur explique : « *les bulletins de note, ça nous permet de savoir comment se situe l'élève aussi, par rapport à la classe et puis, quelles sont ses compétences scolaires. Et puis, les écrits [...] sur les troubles du langage ça nous permet de voir si la communication écrite est entravée* » (Entretien E31). Avec le GÉVA Sco, « *je pense que, par rapport à l'éligibilité, à la prestation de compensation [...] C'était des éléments beaucoup plus scolaires avant. Là, on prend peut-être un peu de distance, un peu plus.* » (Entretien E31).

Ces dimensions, notamment le travail autour de l'éligibilité à partir des registres liés à une évaluation objectivée et à un régime de compréhension, s'articulent autour d'un langage commun fondé sur un champ lexical s'appuyant sur les mondes de la psychologie, de l'éducation et de savoirs paramédicaux. Pour autant, c'est le registre scolaire, afin de déterminer le niveau de l'élève qui prend une place plus importante. Ainsi, la référente scolarisation de l'équipe, jouant ici un rôle central : « *c'est toujours par rapport au niveau de*

classe que l'on est [...] Lire en CP qu'est-ce que ça veut dire ? Lire en CE2 qu'est-ce que ça veut dire ? [...] Lire en 3^e, qu'est-ce que ça veut dire ? [...] À chaque fois, on se reporte au niveau de classe. »
(Entretien E31)

Dans ce cadre, le GÉVA Sco a une place importante pour prendre en considération de manière appuyée la capacité à acquérir des connaissances d'une manière plus générale, notamment en poussant à évaluer le repérage dans le temps, des lieux, la motricité tant fine que globale ou l'autonomie dans les gestes de la vie quotidienne. En ce sens, les questions relatives à l'attitude sont évoquées, notamment lorsque l'enfant « *ne soutient pas le regard* », faisant référence en cela au trouble diagnostiqué médicalement dont on trouve trace dans le comportement.

Les éléments relatifs à la fatigabilité, au temps de concentration, à la lecture, l'écrit et le calcul sont évoqués pour évaluer la capacité à performer. Enfin, la posture d'élève est systématiquement interrogée, toujours dans le but d'entrer dans les apprentissages. Ainsi, la « *posture d'élève a progressé mais pas les apprentissages* ». Dans ce cas, la référente scolaire : « *je pose la question, éventuellement IME à temps partagé ? Parce qu'il n'est pas non plus en refus du scolaire.* »

À travers l'évaluation des besoins en EPE, la question de l'orientation pose celle des chances de réussite des jeunes dont le dossier est étudié. Afin d'éviter de faire des paris trop risqués, pouvant avoir des conséquences importantes pour la vie de nombreuses personnes, les évaluateurs fondent leur approche sur un examen particulièrement minutieux, tout en considérant que leur travail comporte une marge d'erreur. C'est en ce sens qu'ils effectuent leur travail en considérant que l'accord des familles est une composante essentielle et que le rôle de la CDAPH est déterminant.

4. En CDAPH, concrétiser le droit à l'éducation

La Commission des droits à l'autonomie des personnes handicapées a pour rôle de valider l'éligibilité (décret n° 1589 du 19 décembre 2005). C'est elle qui prend les décisions relatives aux prestations et à l'orientation des personnes handicapées. À travers ces décisions, elle reconnaît le statut de personne handicapée. Le mode de fonctionnement des CDAPH change d'un département à l'autre. Il est donc laissée une certaine liberté dans la façon de présenter les dossiers aux membres de la CDAPH : en formation restreinte, plénière ou sur *listing*. Si nous détaillerons les différences créées par ces modes d'organisation un peu plus loin, car ils influencent la fonction principale de chaque CDAPH, nous avons déjà précisé, comme à l'instar de Bureau et List (2013) que toutes les CDAPH intègrent plusieurs dimensions.

D'une manière générale, Bureau et Bourgeois (2013) montrent comment les CDAPH ont été constituées dans un souci de diversité et d'équilibre, laissant donc entrer les personnes handicapées dans les institutions censées leur octroyer des aides. Elles considèrent que les CDAPH sont des commissions hybrides où une triple dimension s'exprime.

D'abord, la CDAPH devient un espace de conciliation où des savoirs, parfois fondamentalement différents s'expriment, tels que ceux relatifs à l'expérience vécue, par les usagers, les savoirs professionnels et la connaissance du droit et sa mise en œuvre. Ensuite, les CDAPH sont un espace de représentations d'intérêts variés et divergents. Ces intérêts sont ceux des acteurs du collectif, mais aussi ceux des partenaires avec lesquels ils travaillent au quotidien. Enfin, ces commissions sont des espaces d'expression citoyenne. Dans nos observations, la question éthique est particulièrement visible dans les échanges lorsqu'ils interpellent, comme c'est le cas ci-dessous, les principes en cours dans la MDPH et les idéaux sociétaux à atteindre.

Extrait CDA

H : *moi j'ai une question sur les recours gracieux, je vois que c'est en augmentation. J'ai suivi un colloque en juillet, Société inclusive, enjeux et perspectives. Si ça se met en place, on a entendu le ministre parler, la société inclusive, quand vous êtes né vous avez le droit à tout ce que la République vous donne. Donc ça veut dire que le débat qu'on a eu la dernière fois moi j'ai bien peur qu'il y ait des recours gracieux via les associations, les organisations syndicales etc. etc. je pense que ça va exploser de chez exploser.*

F1 : *on peut peut-être voir les choses autrement, c'est-à-dire que la société inclusive, c'est d'abord le droit commun et ensuite la compensation. Aujourd'hui, nous sommes, me semble-t-il dans cette difficulté-là, c'est qu'on pense d'abord compensation, d'où les demandes qui augmentent. [...]*

F2 : *c'est pas tout à fait ce qu'on nous dit nous. C'est effectivement le droit commun mais c'est prendre en compte la spécificité de chacun. Donc mettre en place l'accompagnement [...]*

F : *quand on parle d'inclusion, on parle d'inclusion sociale en fait, que ce soit pour les personnes en difficulté, les personnes âgées, les personnes en situation de handicap. C'est l'idée effectivement d'un changement de posture de chacun pour que tout le monde puisse vivre au mieux possible dans notre société. Donc ça veut*

dire effectivement des efforts matériels mais pas que, il faut aussi que chacun fasse un geste vers l'autre et inversement d'ailleurs. Voilà c'est aussi ça je pense [...]

Dans ce cadre, le GÉVA Sco vient renforcer l'importance des registres liés à la socialisation et à la performance scolaire. L'objectif est de savoir si l'aide attribuée fait sens sur le plan de l'utilité sociale. Si le mode de présentation est biographique, les éléments présentés renvoient à une conception de l'aide proposée en lien direct avec des troubles, comme ci-dessous.

Extrait CDA

Rapporteur coordonnateur: *il s'agit d'une nouvelle demande pour ce jeune [...] c'est un jeune qui a des difficultés pour interagir avec autrui et qui s'exprime très peu verbalement. En classe il utilise une ardoise pour s'exprimer. L'accompagnement humain est primordial, des compétences de 3^e, il est noté une grande lenteur pour laisser une trace écrite, l'AVS est nécessaire et rassurante, elle lui sert d'interface de communication*

Autrement dit, et en lien avec le travail des équipes pluridisciplinaires, la question de la justice sociale intègre, non plus seulement des questions relatives à un individu dont on évalue les besoins, mais un cadre plus large, collectif et relatif à l'effectivité du droit à la compensation pour des élèves qui en ont besoin, pour réaliser leur plein potentiel. Il s'agit de mettre en œuvre une justice sociale, dans laquelle la question du mérite s'intercale au sein même de la compensation. En effet, en montrant qu'un élève a des compétences à développer par des capacités décelées lors de l'évaluation des besoins, il peut être envisagé d'investir sur cet élève.

Dans le même temps, cette question du mérite, liée à la performance et aux capacités, tend à légitimer des positions à distance des demandes des familles. Au fond, comme l'explique un rapporteur coordonnateur: « *Je dirais que trop prendre des décisions dans l'empathie par rapport à une famille ça voudrait dire que seules les familles qui viennent. On peut comme ça déséquilibrer petit à petit les décisions. Notre rôle est de décider de le faire et que ce soit le plus équitable possible, si tant est que l'équité existe en totalité, ça je ne crois pas.* » (Entretien E8).

La notion de mérite permet, via le GÉVA Sco et l'EPE, dans une certaine mesure, à certains membres de la CDAPH de se mettre à distance. Dans le même temps, ces questions relatives à l'éligibilité et au bienfondé de l'attribution d'une aide renvoient aux liens que la CDAPH tisse avec l'EPE. Les deux entités forment un tout interne à la MDPH. En effet, d'une part, la CDA entérine ou non la proposition de l'EPE et, d'autre part, c'est un membre de l'EPE qui vient présenter les dossiers. La présentation des dossiers en CDAPH a pour objectif de transformer une proposition en une décision opposable au niveau juridique. En ce sens, le rôle régulateur des CDAPH, auprès des familles, vient non seulement trancher des décisions et des situations délicates, mais surtout vient apporter une touche de morale sociale à l'évaluation pluridisciplinaire au sens strict.

En ce sens, la CDAPH joue un rôle d'arbitre entre usagers et EPE, cette dernière apparaissant ici comme la réunion de professionnels spécialistes, c'est-à-dire le véritable collège d'experts,

ayant un savoir non intelligible pour les non-initiés. Autrement dit, en plus de jouer un rôle d'arbitre, la CDAPH, quand elle reçoit les familles, vient traduire des éléments techniques en termes de droit et d'équité.

Si dans les EPE, ce sont le projet et sa faisabilité, la performance scolaire et le degré de socialisation qui vont influencer l'évaluation, en CDAPH, se constitue une distance vis-à-vis des autres services. Les membres de la CDAPH, n'ayant pas à lire les différents bilans, ils centrent leur réflexion sur la question de l'accès aux droits, en mettant à distance EPE, familles et services extérieurs, tout en continuant d'être influencés par ces différents pôles, puisqu'ils en reçoivent les différents points de vue. Pour autant, ce travail de mise à distance et d'écoute des différents acteurs ayant donné lieu à une demande et à une proposition ne se réalise pas de la même manière selon les MDPH.

4.1 La CDAPH comme espace de systématisation du mode biographique

Une première MDPH, lors des observations, expose tous les dossiers en CDA plénière ou en CDA restreinte. Dans ce département, la distinction entre les deux types de CDA s'opère en fonction du type de dossiers présentés : les CDA restreintes voient uniquement des dossiers enfants ou adultes. En plénière, tous les types de dossier sont présentés. En conséquence, même si le département est celui qui voit le moins de demandes déposées par an, la durée des CDA est d'environ quatre heures par session, ce mode de présentation étant le plus long des quatre départements étudiés.

Nous assistons, afin de gagner du temps, à une systématisation du mode de présentation des dossiers. Tout d'abord, la présentation permet d'identifier la personne, puis sont présentés des éléments relatifs à la déficience ou au trouble. Ensuite, le rapporteur coordonnateur évoque les éléments familiaux et sociaux et pendant une assez longue durée la situation scolaire. Enfin, est présenté le projet professionnel lorsqu'il y en a un. En outre, le projet de vie est systématiquement lu, lors de la présentation des différentes demandes.

Il s'agit d'articuler suivi personnalisé, égalité de traitement et industrialisation du travail due à la forte augmentation des demandes, afin que chaque dossier puisse être adoubi sur le plan de l'éligibilité de la compensation par tous les membres de la CDAPH. En conséquence, les délais de traitement se sont particulièrement allongés, la MDPH ayant vécu dans le même temps, un déménagement et une restructuration de ses services.

Lors de la présentation du dossier, le rapporteur coordonnateur présente la proposition de l'EP que celle-ci soit un PPS, une AVS ou une orientation, ainsi que le Taux d'incapacité. De même, un avis favorable ou défavorable à chacune des demandes dans le dossier déposé par les parents est présenté.

Lors de la présentation de la situation scolaire, il est souvent question de comportement, de relations avec les pairs, de confiance, c'est-à-dire des éléments consignés par les enseignants dans le GÉVA Sco. Les différents accompagnements, les « *temps d'inclusion* » ou la durée des aides sont autant d'éléments présentés lors de la CDA. En outre, les compétences de l'enfant sont présentées en termes de niveau scolaire, tout en détaillant certaines matières, quand il y a lieu, en particulier le français et les mathématiques. Autrement dit, le GÉVA Sco influence grandement le discours porté sur l'élève.

Dans ce cadre, la situation familiale est systématiquement présentée en fonction des difficultés potentielles qu'elle peut poser dans le cadre de l'action des MDPH, comme lorsque les parents sont étrangers, des « *gens du voyage* » ou encore divorcés. Ces éléments très spécifiques nous renvoient à l'importance accordée à la lecture biographique des dossiers. Lors des entretiens exploratoires, certains acteurs expliquaient qu'une grande difficulté des MDPH était la gestion des situations où les parents avaient divorcé. Les origines étrangères ou le fait que les parents soient des gens du voyage renvoient au potentiel éloignement aux normes sociales et scolaires attendues.

Cet examen relativement détaillé renvoie non seulement à l'éligibilité, mais aussi à la faisabilité du projet. En ce sens, la question des progrès revient souvent, tout comme celle de la motivation. Tout en étant inscrits dans le GÉVA Sco, ces éléments donnent un sens d'efficacité à l'action de la MDPH, action ayant permis à certains jeunes d'entrer dans des parcours scolaires classiques ou d'avoir des projets professionnels leur permettant d'être autonomes.

Extrait CDA

Rapporteur coordonnateur : *Un jeune ponctuel, assidu, volontaire qui a bien saisi les enjeux de sa formation. Donc il est bien noté une évolution positive chez ce jeune.*

Homme 1 : *alors la scolarisation là, ça vise ?*

Rapporteur coordonnateur : *ça vise, là, c'est l'apprentissage.*

Homme 1 : *ça vise le CFA ?*

Rapporteur coordonnateur : *oui, tout à fait.*

Directrice Adjointe : *c'est bien.*

Femme 6 : *ça fait plaisir ! Après 3 ans à l'Itep*

Directrice Adjointe : *oui. (avec le sourire). Si ça pouvait être presque toujours comme ça, faut pas rêver, mais... oui c'est bien*

Les dynamiques psychologiques sont, selon cette rationalité, beaucoup présentées, tel que « *un jeune qui peut s'effondrer quand il ressent une pression* ». Ces dynamiques psychologiques sont toujours liées aux apprentissages et tirées des GÉVA Sco. Ainsi, « *on nous dit qu'il est fragile face aux frustrations, c'est un enfant volontaire, la nouveauté provoque de l'anxiété chez lui* ».

Par ailleurs, la question du comportement demeure aussi centrale dans la présentation des dossiers, en particulier lorsqu'il s'agit du cadre scolaire : « *C'est un enfant qui est de plus en plus agressif, il est violent physiquement et verbalement. Il passe beaucoup de temps à la vie scolaire, il participe à quelques cours seulement, français, mathématiques, éducation physique et sportive. C'est un jeune qui est en grande souffrance, il est noté qu'il n'est plus dans une phase d'apprentissage.* »

Ainsi, le comportement est évoqué car il est en lien avec la capacité de l'enfant à suivre les cours et à être dans les apprentissages, c'est-à-dire à adopter une posture d'élève – autant d'éléments tirés du GÉVA Sco, . Il est très fréquent d'évoquer les acquis en lien avec le niveau scolaire : « *il a des compétences de CE1 en français et en mathématiques* ».

Cette vérification systématique de l'éligibilité donne lieu à d'autres échanges, déconnectés

des cas présentés. Les débats peuvent alors tourner sur la fonction des différents dispositifs tels que les SAMSAH ou encore l'accueil familial spécialisé. Les dossiers peuvent être l'occasion de donner des informations sur l'offre médico-sociale, mais aussi sur les nouveaux textes. D'autres échanges portent sur des dimensions plus générales :

Extrait de CDA

P7 F : *le problème de l'accessibilité, je suis désolée on va refermer la parenthèse après, dans les collèges [du département] c'est presque 5 millions d'euro pour les rendre accessibles*

P3 F : *voilà, mais on essaye dans chaque collège de rendre accessible, comme le dit madame, qu'au moins il y a une salle ou. Il y a combien d'enfants, je veux dire c'est pas pour ça mais*

P7 F : *ce que je trouve intéressant c'est que vous parlez de parcours, on vit dans une ville où finalement le logement est adapté mais pas le transport, le collège oui, il faut une continuité*

P3 F : *pour le transport il y a du transport pour les enfants en situation de handicap avec des véhicules adaptés. 300 ou 400 enfants sont*

P2 H : *oui, un peu plus de 300 sont transportés et il y a un régime particulier, je peux vous donner le compte d'ailleurs. Dans le département le coût moyen de transport d'un élève handicapé est de 3800 euros alors que la moyenne nationale est de 5000 pour un enfant*

CG2 : *bon on va quitter la commission bâtiments et transports pour revenir sur les droits de l'autonomie*

Cette dernière phrase qui vient interrompre la discussion montre qu'une réflexion plus large n'est ici pas permise, à cause du nécessaire traitement de l'ensemble des dossiers. En ce sens, puisqu'il s'agit d'aller vite, la plupart du temps, les échanges sont de simples demandes de précisions sur, par exemple, ce que peut être « une AVS-i sur des temps informels ».

De manière plus exceptionnelle, les familles sont reçues pour être entendues. Ainsi, le directeur de la MDPH explique comment se comporte la mère d'un enfant : « C'est quelqu'un qui peut monter très vite, être parfois même agressive, violente. Il faut être très très prudent dans la manière d'échanger avec elle. Après vous faites comme vous voulez mais moi je vous avertis, parce que ça peut partir mais vraiment dans tous les sens. »

Ici, l'important est de savoir comment se positionner face à de tels parents. Le directeur joue le rôle de régulateur, inscrivant son action dans une logique empathique vis-à-vis de cette mère afin que la situation reste sous contrôle.

Enfin, les membres de la CDA tentent toujours de savoir s'il y a un suivi en cas de refus de l'EPE. Ainsi, « là, au niveau du Camps c'est quand même... je m'inquiète pas du tout de la compétence des professionnels au niveau du Campsp. Et la preuve est que 6 ans, normalement, ça devrait être une fin de prise en charge, et ils continuent. C'est qu'ils estiment qu'il y a encore besoin de peut-être quelques semaines, peut-être voilà, l'année scolaire, mais effectivement, y'a de très bons professionnels ».

Ici, la plupart des discussions commencent lorsque la demande est rejetée parce que l'enfant

n'est pas considéré comme « *entrant dans le champ du handicap* ». De manière systématique, le rapporteur coordonnateur doit expliquer les raisons d'une telle proposition de l'EPE. *In fine*, si les membres de la CDA sont soucieux de l'avenir des élèves dont ils entendent la situation, ils demeurent pris dans la logique visant à vérifier l'éligibilité de tous les dossiers présentés.

Il en va tout à fait autrement pour les trois autres départements qui ont adopté des modes de fonctionnement différents. En plus des CDA plénière et restreinte, les trois autres MDPH ont adopté le système de CDA sur liste. Cette division se fonde sur l'idée du rôle des CDAPH qu'en ont les membres participant à ces commissions. Au-delà de la question du traitement industrialisé, il s'agit de se mettre d'accord sur les principes décisionnels.

Les EPE, pour les cas dits simples, ne vont pas présenter les dossiers et les font passer sur liste. Si les membres des CDA peuvent tout à fait lire cette liste, ils n'en ont généralement pas le temps. Si les raisons qui ont prévalu à l'adoption du système de *listing* est dû à un nombre croissant de demandes, les raisons prévalant à la présentation de certains dossiers plutôt que d'autres lors d'une session plénière ou restreinte changent d'un département à l'autre.

4.2 La CDAPH comme espace de légitimation institutionnelle et de gestion des risques

Pour le deuxième département, les cas étudiés en commission sont ceux qui font suite à une demande de recours. Le mode de fonctionnement de la CDAPH tend ici à renforcer la légitimité des positions prises en EPE. En ce sens, aux yeux de certains acteurs, elle s'apparente à une « *commission disciplinaire* » ou à « *un tribunal* », comme cela a été dit en groupe de réflexion. En effet, installés autour d'une rangée de table de forme rectangulaire, de manière assez espacée, les membres de la CDA laissent un côté aux familles. Les parents en désaccord avec la proposition commencent souvent à argumenter le bien-fondé de leur demande. L'extrait ci-dessous tend à conforter la proposition de l'EPE :

Extrait CDA

P6 F : *On a bien pris note des évolutions, tant mieux, ça va quand même dans le bon sens. [...] de grosses difficultés, ça on ne le nie pas. Actuellement il y a un taux d'incapacité évalué entre 50 et 75 %. [...] C'est sur le taux d'incapacité que vous n'étiez pas d'accord, qui ne vous convient pas.*

Père : *parce que la 1^{re} fois qu'on a assisté à la commission on a dit qu'il y a une amélioration. [...] son médecin m'a dit qu'il a une baisse de l'acuité visuelle très importante [...]*

P6 F : *[...]on se retrouve toujours, quand on prend le barème national d'évaluation des situations, dans toutes les MDPH de France est utilisé ce même outil. Avec l'acuité visuelle qu'il a actuellement, ça lui fait 60 % au barème. [...]*

Père : *mais il a une baisse d'acuité visuelle et une embiopie persistante.*

P3 F : *oui, mais c'est pas la perspective de la baisse.*

Père : *et j'ai parlé avec son médecin il m'a dit que l'incapacité est plus de 80 %*

P3 F : *non, non, c'est le guide-barème utilisé en France et il nous situe votre fils à 60 donc.*

Les familles sont reçues après que le rapporteur coordonnateur a expliqué la situation et le litige. Dans ce cadre, les familles tentent d'apporter des éléments nouveaux. Lors des observations, un seul recours parental a été considéré favorablement. Dans ce contexte, la CDAPH tend à renforcer la position des EPE, et donc de toute la MDPH.

Outre une volonté manifeste de légitimation, les échanges tournent souvent autour des risques encourus par le jeune ou l'environnement. Par exemple, dans un cas particulier, si le choix du jeune est respecté, les échanges portent sur les conséquences de ce choix. En effet, ce jeune ayant visité un IEM, il n'a pas souhaité y aller, car, pour lui, « *les autres jeunes étaient trop handicapés* ». Si la commission comprend la réaction du jeune, les échanges tournent autour des difficultés à le scolariser en lycée à cause du manque d'accessibilité du bâti des lycées de la région. Ainsi, la mère doit faire beaucoup de déplacements dans la semaine. Tous ces déplacements, ces investissements de la mère semblent trop lourds pour elle. Le rapporteur coordonnateur propose de notifier tout de même l'IEM, « *parce que le jeune va s'épuiser, tout le monde va s'épuiser. [...] je pense qu'il n'est pas prêt psychologiquement d'accepter cette idée. Mais ça fera peut-être son chemin dans la difficulté et ça sera intéressant je pense pour lui et pour sa mère. Parce que je pense que la maman elle va dégoupiller avant* ».

Si nous retrouvons une forme d'empathie, la décision s'inscrit dans une logique où c'est l'expertise par l'expérience qui pousse les membres de la CDAPH à notifier l'IEM. À cette réflexion autour des familles fondant une partie des décisions des CDA se joue d'autres situations dans lesquelles il s'agit aussi de penser le rapport entre la mère et l'enfant.

Dans un second cas, la mère s'occupe beaucoup de son enfant, qui est en maternelle. Ce dernier est accueilli à l'école sous la seule condition que la mère fasse les premiers secours si besoin. Elle doit être présente régulièrement à l'école et ne peut donc pas travailler. Dans le même temps, cela signifie que l'enfant est scolarisé. L'équipe enseignante note même des progrès. L'EPE, voyant la situation, propose de retirer une partie de l'allocation attribuée à la famille.

La mère, contestant la décision, explique alors qu'elle ne peut toujours pas travailler, sa fille ayant besoin d'une présence constante. Elle est la seule à pouvoir faire un certain nombre de gestes médicaux précis pour lesquels elle a été formée. « *Par ailleurs, sa fatigabilité pouvant entraîner des malaises, est à prendre en compte. Je ne peux pas laisser ma fille à une tierce personne sans mettre sa vie en danger.* »

Si la question du risque apparaît comme un argument entendu par les membres de la CDAPH, ces derniers expliquent que si le 6e complément – une allocation importante pour cette famille, est retiré, l'EPE étudie la possibilité de la PCH. Ainsi, EPE et CDA peuvent jouer sur les différents types de prestations pour continuer à soutenir une famille considérée comme étant dans le besoin de manière légitime. Dans le même temps, la CDAPH a conforté l'expertise de l'EPE.

Dans un autre cas, les parents vont, au contraire, obtenir le double d'heures d'AVS attribués à l'origine par l'EPE. Ici, l'enfant a un frère autiste avec qui il était dans la même classe de collège. Il partageait donc un AVS sur 24 heures, pour deux fois 12 heures. À l'entrée au lycée, les deux enfants ne seront plus scolarisés dans la même classe, l'un allant en lycée général et l'autre étant désormais scolarisé à domicile. Du point de vue des parents, cela

représente une baisse d'heures, puisque l'AVS travaillait avec les deux en même temps. Le rapporteur va pousser la décision dans un sens, alors qu'il a lui-même participé à l'élaboration de la proposition de l'EPE : « *jusque-là, il y avait comme un cumul. Les résultats scolaires sont excellents, même si il y a des difficultés au niveau des interactions sociales. Il a surtout du mal à gérer les situations informelles. Au fond, les difficultés apparaissent comme intermittentes.* »

Finalement, la CDA s'accorde pour attribuer le nombre d'heures demandé par les parents, mais uniquement pour une durée d'un an et ce pour une raison : le lycée va devoir s'adapter à cette arrivée, tandis que l'AVS ne sera pas formée. Ainsi, la décision se fonde sur le risque encouru par l'environnement, les conséquences pour les professionnels pouvant être importantes. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de se mettre à la place des familles, mais aussi des professionnels.

Autrement dit, la MDPH de ce département tend à développer une forme d'empathie institutionnalisée gestionnaire des risques potentiels, renvoyant ici à l'idée du pronostic. Les conséquences de la déficience, portent non plus sur la personne seule, mais sur le retentissement que sa situation aura pour les professionnels et les familles. Dans ce cadre, il s'agit de « *relâcher une certaine pression* ».

Dans ce département, au fond, le besoin n'est plus celui de l'élève, mais aussi de l'ensemble des professionnels et des adultes gravitant autour du jeune. En ce sens, la MDPH gère ces demandes de recours en fonction de l'environnement, tout en respectant la réglementation. En ce sens, les arguments relatifs à la volonté d'une famille de « *vouloir mettre toutes les chances de son côté pour son fils* » va pousser la CDAPH à refuser le recours, dans la mesure où il ne s'agit pas de se prémunir d'un risque potentiel. L'argument suivant qui pourrait apparaître comme positif va, en CDA avoir l'effet inverse, montrant une autonomie importante de l'élève, même si ce dernier a bel et bien une déficience : « *C'est vrai qu'il est extrêmement partie prenante de sa scolarité parce qu'on lui a toujours inculqué comme valeur et qu'effectivement c'est à lui de faire les 90 % du travail et il remplit effectivement le contrat, il fait ses 90 % du travail, des fois 100 % et c'est vrai que l'AVS jusqu'à présent a permis d'optimiser encore mieux ses résultats.* » En d'autres termes, l'argumentaire relatif au mérite, s'il est présent dans les CDAPH, peut avoir l'effet inverse que celui escompté, en particulier s'il n'est pas porté par l'EPE et plutôt par les usagers.

Plus qu'un rôle d'arbitre, la CDAPH joue ici le rôle de défenseur de l'EPE, tout en pensant son action à partir d'une gestion des risques. Autrement dit, si son action s'inscrit dans la vérification de l'éligibilité, le fait de recevoir les familles donne un poids supplémentaire aux enjeux moraux et éthiques, dans la mesure où la responsabilité des membres de la CDAPH est engagée quant à l'avenir des enfants, tout en respectant une certaine équité vis-à-vis de l'ensemble des demandeurs, mais aussi vis-à-vis de l'ensemble de la société.

4.3 Une troisième CDAPH comme espace de conciliation avec les familles

Dans le troisième département, la situation est quelque peu différente. CDA plénières et restreintes ne se scindent pas de la même manière que dans le premier département. Ici, les CDA restreintes sont utilisées pour recevoir les familles afin d'éviter que ces dernières ne soient trop impressionnées. Ainsi, dans cette CDAPH, il s'agit, d'une certaine manière de se

mettre à la place des usagers.

Les CDA restreintes, auxquelles nous n'avons pas pu assister, ont pour fonction de pouvoir statuer sur les recours. Dans ce cadre, la famille est reçue, ainsi que les professionnels concernés. Ainsi, la CDA prend une autre fonction où il s'agit de comprendre la situation et tous les points de vue. Ici, la délibération collective se fonde sur un autre rapport aux usagers, n'étant pas les seuls acteurs responsables du processus décisionnel.

Contrairement à la CDAPH précédente, certains dossiers devant passer sur liste sont présentés pour voir s'ils sont en correspondance avec la jurisprudence locale. En général, quand il y a conformité à la doctrine décidée en CDA, qu'il y a correspondance avec les textes et que les bénéficiaires sont d'accord, les dossiers passent sur *listing*. Les dossiers présentés sont généralement tirés au sort et il s'agit avant tout, donc, de vérifier que les principes relatifs à l'éligibilité sont respectés.

Les cas où les dossiers particuliers sont présentés en CDA sont ceux où la CDA restreinte n'a pu trouver un accord avec la famille. Comme les CDA restreintes sont faites pour « *recevoir les familles dans de bonnes conditions* », la CDA plénière ne reçoit pas les usagers.

Dans une situation en particulier, des parents refusaient d'envoyer leur enfant en IME et proposaient un IES. Cette présentation du dossier a eu lieu lors d'une CDA restreinte suite à une réclamation de la famille. La famille a été entendue ainsi que l'enseignant de l'Ulis et d'autres acteurs. Lors de la CDA plénière, les membres de la CDA restreinte déjà présents s'étonnaient que personne n'ait dit à cette famille que leur enfant ayant une déficience intellectuelle, il devait aller en IME.

Si l'enfant avait en effet une déficience intellectuelle, des troubles du langage avaient également été détectés. Ainsi, la famille pensait que l'IES serait une meilleure solution. Dans le même temps, l'IES permettait à la famille de « *souffler* », puisqu'il y avait un internat. À noter également que l'IES était prêt à accueillir l'enfant, tandis que l'IME n'avait pas de place, signifiant une orientation en Clis dans un premier temps.

Comme le signalait un membre de la CDA, il y avait deux difficultés pour les familles. La première était la non expression de certains professionnels. La seconde relevait d'un double diagnostic. Au final, la CDA a maintenu l'orientation en IME, tout en indiquant que dans l'attente qu'une place se libère, l'orientation en IES était valable également. De cette manière, il s'agissait à la fois de respecter la position de la famille, ainsi que les professionnels de l'IES, tout en asseyant l'expertise pluridisciplinaire.

Plus généralement, le discours sur les familles s'inscrit dans une certaine distance tout en conservant une forme d'empathie, permettant de se dégager des contraintes réglementaires : « *avec le nombre d'avis, parfois divergents qu'il y a dans le dossier, et qui ne s'opposent ni à l'un ni à l'autre des choix, est-ce qu'on n'a pas plus à espérer de l'avenir dans le sens de la famille. Parce que si c'est une orientation à contrecœur on va dire, qui est mal reçue, ça peut aussi impacter sur le développement [de l'enfant]* ». Au final, la CDA arrive à la décision qu'il y a une « *double déficience* » et qu'il devient légitime de faire une double notification.

Dans un autre cas, la famille n'a pas accepté que le taux d'incapacité soit à 70 % pour le cadet, alors que pour l'aîné, celui-ci était à 80 %, les deux enfants étant autistes. La coordonnatrice

avait beaucoup échangé avec le père, mais celui-ci étant devenu très agressif, elle ne voulait désormais plus lui parler. Après des discussions autour de la nécessité de soutenir les membres de l'EPE et les raisons qui ont prévalu à cette estimation, la CDAPH a proposé de reprendre la décision de l'EPE.

Ainsi, le président de séance explique: « *connaissant la façon de réagir de ce papa, je pense aussi que c'est sain qu'on puisse lui dire qu'il y a eu un débat en CDA et qu'il y a eu un vote et que c'est à l'issue de cela que cette tranche est confirmée. D'éviter un face-à-face avec un membre du personnel de la MDPH qui serait vécu comme persécutoire* ».

Ce cas particulier montre qu'il ne s'agit pas tout à fait de renforcer la place des EPE, mais bien plus de prendre la défense des personnels de la MDPH de manière plus générale. Ainsi, la CDA, tout en comprenant la situation des parents pour lesquels il est difficile de saisir que les deux enfants n'aient pas le même taux d'incapacité, tend à « *protéger* » ses agents, afin de consolider l'institution.

4.4 La CDAPH comme espace d'engagement citoyen

Dans la quatrième MDPH, nous trouvons là aussi une fonction de vérification des décisions, à travers l'exposé de cas particuliers, même si les cas ne sont pas tirés au hasard. Ils sont présentés en fonction du degré de complexité, notamment en termes de jurisprudence.

Dans cette MDPH, il apparaît que c'est la forme du « *jury citoyen* » entendu au sens de Bureau et Bourgeois (2013) qui prend le dessus sur les autres fonctions. L'organisation des débats vise à trouver un accord collectif afin de construire la jurisprudence locale. En ce sens, les interventions des participants en tant que citoyens porteurs d'un certain sens de la justice sont encouragées par le mode d'organisation de la CDAPH.

Extrait CDA

H: *j'entends bien moi, société inclusive et droit commun en priorité. Encore faut-il que le droit commun soit accessible. Quand j'entends un ministre dire qu'on est au bout de la loi de 2005, il faut savoir que le gouvernement s'apprête à légiférer par voie d'ordonnance sur l'accessibilité, pour remettre en cause les délais et un certain nombre de normes. On est pas au bout de la loi de 2005. On doit rendre, en termes d'accessibilité, tout accessible. Toute accessibilité confondue pas seulement les portes qui font plus de 90, ça c'est le plus simple. On s'en prend pour 10 ans, ça fait 40 ans que ça dure [...]*

Mme A: *la société inclusive moi je pense c'est les mentalités qu'il faut changer, c'est pas les textes qui vont mettre 10 ans de plus qui vont changer le problème. Parce que les textes sur l'accessibilité c'est plutôt l'accessibilité des locaux qui va être reportée à 10 ans. Mais je veux dire rien n'empêche affectivement de s'occuper de son prochain, handicapé ou pas handicapé en fait. Je pense que c'est la mentalité d'abord qui doit évoluer.*

Ces échanges plus généraux amènent les membres des CDA à porter des jugements

négatifs notamment sur des demandes paraissant inutiles: « *Il y a des demandes on va dire, de plus en plus, soit de confort soit d'opportunité, qui font que ça nous embouteille du coup au détriment des demandes qui sont du coup pleinement justifiées.* » D'autres jugements négatifs non entendus ailleurs apparaissent, notamment lorsqu'il n'y a pas de projet de vie: « *on ne sait pas ce que veut l'utilisateur* ».

Les dossiers évoqués renvoient à plusieurs services publics ou sociaux, ainsi qu'à plusieurs problématiques, puisque les dossiers choisis sont toujours ceux s'éloignant de la norme administrative. Ainsi, la présentation d'un jeune enfant d'origine étrangère va poser un problème de délimitation du rôle de la MDPH dans des cas où il ne s'agit pas uniquement de compenser le handicap.

Ainsi, ses parents sont réfugiés et demandeurs d'asile. Comme le dit le rapporteur, « *ce gamin, ce qu'il a vécu, on ne sait pas* », exprimant en cela les difficultés à saisir la situation. Comme l'explique un membre de la CDAPH, définissant le rôle de la MDPH comme « *des empêchements de tourner en rond* »: « *on ne sait pas s'il présente un trouble réactionnel de ce qu'il a pu vivre. On ne sait pas s'il y a un an, il bougeait comme ça, on n'en sait rien du tout. On est un petit peu embêté parce qu'on pense, l'équipe pense qu'il y a un problème majeur en terme de protection de l'enfance* ». Dans le même temps, « *L'EPE est un peu embêtée quand même pour dire qu'il ne relève pas du champ du handicap parce qu'il y a des descriptions qui laissent à penser qu'on est sur un handicap psychique. Il a besoin de soins et on ne sait pas ce que les soins vont donner comme effet.* »

En ce sens, « *Les besoins, on pense que la protection de l'enfance ce n'est pas le rôle, on pense qu'il a besoin de soins. On sait que le père ne veut pas de soins, le gamin ne veut pas de traitement, il ne le prend pas.* » Le principal problème de l'EPE est qu'il n'apparaît pas possible aujourd'hui d'évaluer la situation, la demande semblant même prématurée aux yeux de l'équipe pluridisciplinaire.

Ainsi, les CDA sont un espace aux multiples enjeux. S'il s'agit d'entériner les propositions des EPE, tout en pouvant les remettre en cause, il s'agit d'abord de gérer les rapports entre professionnels et familles. Autrement dit, il s'agit de produire un certain ordre social en fonction des demandes des usagers. Comme l'a dit un rapporteur coordonnateur, « *il y a un processus qui donne de plus en plus de droits aux familles* ». Et d'ajouter aussitôt, « *la CDA n'a pas intérêt à être trop dans l'empathie* ».

Conclusion

En définitive, au sein des CDAPH, il s'agit de trouver une « *juste morale* », au sein de laquelle l'équité de traitement des demandes est respectée, imposant d'en saisir l'ensemble à partir de critères similaires. En ce sens, les décisions engagent la responsabilité directe des membres des CDAPH dans la construction même de la société, puisqu'il s'agit de décider de l'avenir de nombreux enfants. La fonction de la CDAPH ne renvoie pas à un jeu de rôle entre usager et administration, mais à des rapports de force dans une configuration sociale où le juste se fonde sur des critères mesurables, comme le taux d'incapacité à partir du guide-barème, et d'autres, relevant de la situation de la personne, perçue au regard de critères relatifs à l'investissement permettant l'édiction d'une société plus juste.

Comme nous l'avons vu, cet enjeu existe également en EPE, où les évaluateurs s'inscrivent dans un régime de compréhension, où il s'agit à la fois de mesurer les capacités à partir des performances scolaires et des aptitudes sociales, mais aussi en tenant compte des différentes positions des acteurs concourant directement à la scolarisation, dont les parents.

Dans ce cadre, le GÉVA Sco vient reconfigurer une partie de ce lien entre bilans objectivés et regard particulier sur les situations, en imposant une lecture systématisée. Pour autant, comme le remarque Lima (2013), la rationalisation en cours, d'une manière plus générale, se fonde sur une conception bureaucratique de l'évaluation, plus qu'épidémiologique. Ainsi, la « *résistance du modèle du récit* » (Lima, 2013) s'inscrit, dans le GÉVA Sco, dans l'importance accordée aux commentaires par les différents acteurs, qu'ils travaillent en MDPH ou dans le système scolaire.

En ce sens, le GÉVA Sco, un outil permettant de donner une « *photographie de l'élève* », comme ont pu l'exprimer des agents MDPH lors des groupes de réflexion, vient renforcer une autre conception, celle-ci relative à une clinique scolaire, où il s'agit d'abord de constater les difficultés par une description fine, en vue de construire un projet permettant à l'élève de développer ses potentialités au maximum de ses possibilités.

Un outil visant à la transmission uniformisée des informations

Martial Meziani, Serge Ebersold

Introduction

La coopération, dans le cadre de la scolarisation des élèves handicapés, est une dimension particulièrement encadrée par les différents textes législatifs et réglementaires. Cette coopération se joue à deux niveaux. Ces deux niveaux influencent l'usage du GÉVA Sco, autant que le GÉVA Sco vient reconfigurer les liens entre les acteurs.

La première dimension est le haut degré d'interinstitutionnalité du travail entre MDPH, services de l'Éducation nationale, secteur médico-social et associations. En effet, pour que les MDPH puissent fonctionner, ces dernières doivent établir des liens avec différents services et institutions.

Dans ce contexte, les services de l'Éducation nationale privilégient les liens avec les MDPH pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la première renvoie à la division du travail interinstitutionnel de mise en œuvre concrète de la scolarisation. Ensuite, des personnels de l'Éducation nationale viennent représenter leur institution tant en CDAPH, qu'en EPE. Enfin, les enseignants référents qui font le lien entre les différents acteurs de la scolarisation, sont également l'interface entre MDPH et DA-SEN au niveau départemental.

Cependant, s'il apparaît bien que DA-SEN et MDPH ont tissé des liens et que les MDPH ont signé des conventions avec les différentes associations gestionnaires des établissements médico-sociaux accueillant des enfants, en revanche, secteur médico-social et système scolaire ne se rencontrent que dans le cadre des équipes de suivi de scolarisation.

Enfin, les enjeux relatifs à la place accordée aux usagers font de ces derniers des acteurs co-construisant l'évaluation de leurs besoins et, en cela, des acteurs de la scolarisation. Si les usagers ne sont pas des acteurs institutionnels, le principe d'action des MDPH, d'un point de vue réglementaire, se joue sur des présupposés similaires aux institutions, où il s'agit de permettre des interconnexions entre acteurs sociaux et collectifs n'ayant pas toujours les mêmes intérêts.

La deuxième dimension relative à la coopération est interindividuelle, puisqu'une fois la décision de la CDAPH notifiée, les membres de l'équipe de suivi de scolarisation doivent

Ce texte est à citer de la manière suivante :

Meziani, M., Ebersold, S., (2016). Un outil visant à la transmission uniformisée des informations. In M. Meziani (coord.), S. Ebersold (dir.), S. Mayol, R. Toledo, *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*. Suresnes : INS HEA

veiller à sa mise en œuvre, sachant que, bien souvent, le travail de coopération, au niveau législatif, invite les professionnels à laisser une place importante aux familles. En effet, les ESS ne peuvent se tenir qu'en présence des parents et de l'élève lorsque son âge le permet, ainsi que la présence de tous les acteurs concourant à la scolarisation de l'élève reconnu handicapé. L'entrée des acteurs extérieurs au système scolaire tend d'autant plus à se renforcer que des formes nouvelles de scolarisation sont apparues, permettant une scolarisation à « *temps partagé* », pour les Itep, ou dans le cadre de plans de scolarisation alternée, pour les IEM.

Les équipes enseignantes doivent de plus en plus construire des liens de coopération avec d'autres structures que l'école, en particulier lorsque des services médico-sociaux s'y déplacent, permettant une scolarisation en milieu ordinaire des élèves. Dans ce cadre, le GÉVA Sco s'inscrit dans un système interinstitutionnel déjà construit.

Avec l'introduction d'un tel outil, il s'agit d'abord de systématiser la transmission d'information entre MDPH et équipes de suivi de scolarisation. Cette systématisation est liée à une harmonisation des pratiques où chacun devrait être à sa juste place. Cette harmonisation renvoie donc à une uniformisation des rapports interinstitutionnels sur l'ensemble des départements, en particulier entre MDPH et services de l'Éducation nationale. Ce travail d'uniformisation, s'il se joue d'abord entre Éducation nationale et MDPH, interpelle les autres acteurs de la scolarisation qui sont interdépendants avec ces institutions. Autrement dit, ce processus s'impose directement ou indirectement à d'autres acteurs.

Ainsi, dans ce chapitre, il s'agira d'étudier la place occupée par l'outil dans le partenariat visant à la scolarisation des élèves handicapés à deux niveaux, interinstitutionnels et interindividuels (Ebersold, 2008). Ce chapitre s'appuie sur des travaux portant sur les réseaux (Lazega, 1994; Lemieux, 1999; Cordonnier, 1997; Héber-Suffrin, 2001).

La première partie est consacrée aux configurations territoriales qui fondent le système interinstitutionnel. Dans les quatre départements, les MDPH apparaissent centrales dans le travail autour de la scolarisation des élèves handicapées, dans la mesure où elles relient tous les acteurs concernés.

Pour spécifier ce travail interinstitutionnel, nous avons considéré un certain nombre de dimensions. Tout d'abord, nous avons spécifié la mise en œuvre du GÉVA Sco à l'échelle territoriale, tout en le comparant à une configuration territoriale plus large, cette mise en œuvre ne concernant finalement que peu d'institutions, alors que l'outil aura nécessairement un impact sur l'ensemble des acteurs. Ensuite, nous avons centré notre propos sur les modes d'organisation internes et les principes d'action des MDPH sur le plan de la coopération, dans la mesure où les logiques internes fondent les rapports que les MDPH construisent avec les autres institutions. Nous avons ensuite considéré la manière dont les usagers étaient associés ou non, en tant que demandeurs. Si certaines MDPH envisagent leur action par des liens réguliers avec les usagers – même quand ceux-ci la perçoivent comme une administration éloignée de leurs préoccupations, d'autres MDPH interdisent tout contact avec les familles. Il ne s'agit pas ici simplement d'organiser un travail industrialisé au regard de la forte hausse des demandes, mais bien d'appliquer des principes légaux de manière différente d'un département à l'autre.

Dans un deuxième temps, nous présenterons les rationalités à l'œuvre dans la coopération

interindividuelle à partir de l'analyse des réseaux des neuf situations observées. Comprendre les dynamiques à l'œuvre dans la coopération demande de réduire la focale d'observation à un niveau microsociologique, afin de saisir les enjeux relatifs au suivi personnalisé des dossiers.

Si la rédaction du GÉVA Sco vient mettre en lumière des logiques institutionnelles hiérarchiques internes à l'Éducation nationale, il apparaît que le processus partenarial se joue également avec d'autres acteurs, pouvant avoir un rôle-clé dans le processus de mise en œuvre, acteurs que les évaluateurs de la MDPH peuvent parfois méconnaître.

Ainsi, alors que le GÉVA Sco tend à fournir des informations normées par les enseignants, la scolarisation des élèves handicapés demande des ajustements afin de permettre cette scolarisation. Dans ce contexte, l'absence de liens ou des liens distendus peuvent générer des discontinuités susceptibles de fragiliser les parcours des élèves ou leurs familles (Dee, 2006; Ebersold, 2005). Ces éléments suggèrent l'existence de formes d'entendement permettant d'inscrire l'engagement individuel dans un système constitué d'acteurs interdépendants, définissant leur action en fonction de leur place dans l'ensemble du groupe (Morin, 1977; Bidet, 2000; Ebersold, 2003). Ainsi, le GÉVA Sco, de par sa place désormais réglementaire, doit favoriser l'émergence d'une normativité relationnelle nécessaire afin de sécuriser les parcours scolaires.

1. Une mise en œuvre du GÉVA Sco s'appuyant sur des configurations territoriales préexistantes

Dans cette partie, nous avons établi les liens interinstitutionnels entre les différents acteurs, constituant la configuration territoriale. Ainsi, la mise en œuvre du GÉVA Sco s'inscrit dans les liens entre DA-SEN et MDPH, et pour deux configurations la CNSA, lorsque le correspondant scolarisation a participé au groupe de travail ayant participé à la création du GÉVA Sco et que la MDPH a été sollicitée pour pré-expérimenter la première version de l'outil. Nous nous sommes appuyés sur les entretiens exploratoires (direction MDPH, IEN ASH, correspondant scolarisation) et ceux réalisés avec les agents MDPH étant amenés à collaborer avec des personnels extérieurs.

Si le GÉVA Sco mobilise certaines institutions, celles appartenant au secteur médico-social n'ont pas été sollicitées au niveau interinstitutionnel, alors que sur le plan interpersonnel, l'action des professionnels médico-sociaux est apparue comme déterminante pour favoriser la scolarisation en milieu ordinaire ou en temps partagé.

Dans le même temps, il peut apparaître logique que les acteurs médico-sociaux n'aient quasiment pas été sollicités. En effet, le GÉVA Sco a été perçu, dans les MDPH, comme pouvant potentiellement résoudre des difficultés relatives au travail des différents agents de chaque MDPH. Ces difficultés, plus souvent relatives au système scolaire, sont également partagées par les DA-SEN, notamment en ce qui concerne la hausse des demandes et celle concomitante du nombre d'AVS notifiées (Amara *et al.*, 2012). Pour autant, cet enjeu n'est apparu que dans un seul département comme étant un principe déterminant l'action des MDPH et donc l'intérêt même du GÉVA Sco.

Un deuxième enjeu est relatif à l'harmonisation même du processus décisionnel. Ainsi, dans un département, il s'agit de renforcer la logique bureaucratique, face à un groupe d'enseignants référents qui perçoit le GÉVA Sco comme entravant le développement de l'enfant (Entretien E5), qui, par cet intermédiaire, critique le principe même d'existence des MDPH, perçues comme trop à distance du terrain.

Un troisième enjeu renvoie à une volonté de correspondre aux attentes législatives, tant en termes d'évaluation pluridisciplinaire qu'au niveau du rapport avec les usagers. Dans un département, si le GÉVA Sco permet, en effet, d'obtenir une photographie de l'élève, les liens avec les usagers et les professionnels extérieurs à l'EPE et à la CDAPH tendent à être conservés, le GÉVA Sco ne permettant pas de répondre à toutes les questions des évaluateurs.

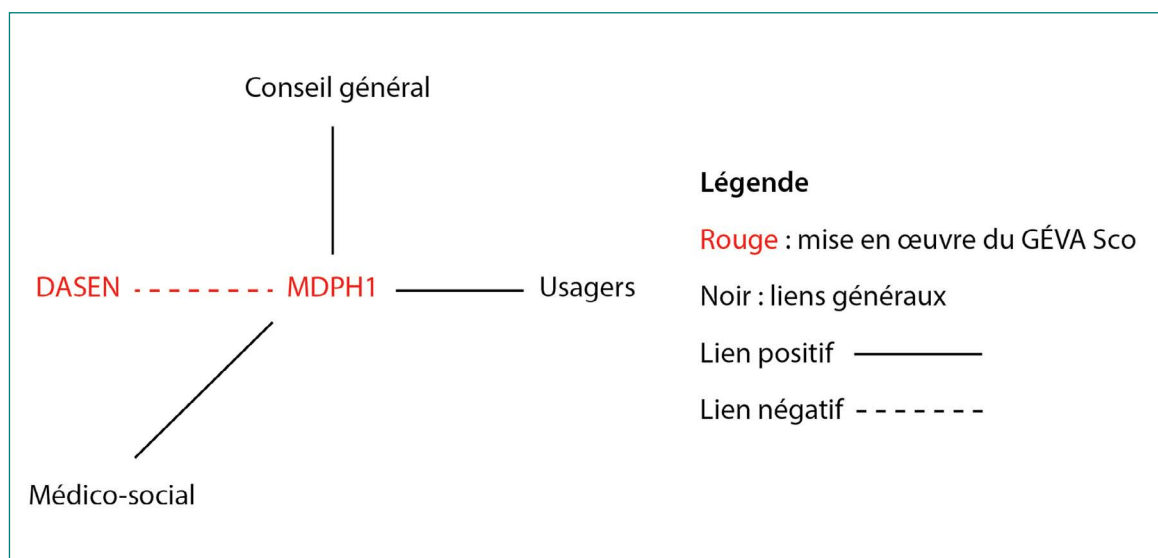
Un dernier enjeu est relatif à la place occupée dans la scolarisation entre DA-SEN et MDPH. Si, dans la plupart des départements, la configuration interinstitutionnelle demeure inchangée, dans un quatrième département, l'introduction du GÉVA Sco, et surtout sa généralisation, a été l'occasion pour la DA-SEN d'imposer sa conception de l'usage de l'outil.

1.1 Une configuration territoriale fondée sur la convergence des logiques institutionnelles

Comme le montre le schéma ci-dessous de la première configuration territoriale, si la MDPH est amenée à tisser des liens avec un ensemble d'acteurs, la mise en œuvre du GÉVA Sco

s'est jouée avec les services de l'Éducation nationale (DA-SEN). Nous faisons ici la distinction entre les acteurs ayant participé à la mise en œuvre de l'outil (en rouge) et les autres (en noir) qui participent de manière systématique à l'intersystème.

Schéma 1 : Configuration territoriale du département 1



La MDPH de ce département organise le travail de ses agents à partir de plusieurs logiques administratives. Les deux premières structurent officiellement le travail. La première est dite « hiérarchique ». Elle voit le regroupement des différents corps de métier. Ainsi, le service « gestion des droits » est composé des instructeurs qui gèrent les aspects administratifs. Ils sont placés sous la responsabilité d'un chef de service, tout comme les personnels du service « évaluation » qui est composé de médecins, d'assistants sociaux et d'enseignants. Les rapporteurs coordonnateurs gèrent l'ensemble des dossiers du service. La seconde organisation, dite « fonctionnelle » par les acteurs, est fondée sur une séparation du traitement des dossiers à partir de l'âge. En effet, les droits octroyés aux jeunes et aux adultes n'étant pas les mêmes, nous assistons à une séparation construite à partir des différentes formes de prestations possibles selon l'âge.

Aux yeux de la directrice de la MDPH, cette seconde séparation reproduit des modes de fonctionnement relevant de la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) et de la Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (Cotorep), instances précédant la création des MDPH :

Extrait d'entretien

« On est en 2013 et la CDES, c'était 2006, et bien, il y a des bascules qu'on n'a pas encore réussi à faire. Tous les dossiers passaient en équipe élargie. Donc, ça, ça s'est quand même ralenti. Cette année, ce qu'elles ont innové, ouf, parce que je me disais, notamment vis-à-vis du GÉVA Sco, si on faisait des équipes restreintes à trois, c'est-à-dire un enseignant référent, médecin et coordo. » (Entretien E6).

Au-delà de la critique que la directrice adresse à ses propres services, il s'agit d'imposer

une vision particulière du travail administratif. Cette volonté s'inscrit dans un contexte particulier où les enseignants référents s'avèrent particulièrement critiques à l'égard du GÉVA Sco, d'autant plus que c'est la seule MDPH où ces derniers peuvent siéger en EPE. Pour eux, l'organisation de la MDPH est trop « *administrative* » entrant en « *opposition avec le développement de l'enfant* » (Entretien E7).

Cette attitude renvoie aux habitudes prises dans cette MDPH avant l'arrivée de la directrice en poste au moment de l'enquête : pendant plusieurs années, les services de cette MDPH, afin de faciliter le traitement des demandes, acceptaient des dossiers sans les pièces obligatoires, telles que le formulaire Cerfa et le certificat médical.

L'enjeu, au sein de cette MDPH, est donc de favoriser la complétude des dossiers et donc de transformer le rapport que les enseignants référents ont vis-à-vis de la MDPH. Leur apparition au sein des EPE n'est, en ce sens, pas un hasard.

Cette configuration territoriale centrée sur un partenariat en cours d'élaboration se trouve d'autant plus renforcé que les usagers sont mis à distance de la MDPH. En effet, s'il existe des annexes permettant un accueil facilité, les liens entre évaluateurs et usagers sont proscrits : « *il se trouve que notre MDPH ne favorise pas cette relation, ça aurait été tout à fait intéressant. J'ai fait ça, quand je travaillais à [l'annexe] [...], comme on était tous au même niveau, le médecin, l'accueil et moi, c'était presque naturel d'accueillir une famille quand les choses étaient aussi complexes. Mais là ce n'est pas le cas, on ne le fait pas* » (Entretien E56).

Ainsi, la proximité avec les usagers n'est pas un enjeu, tout comme le partage d'informations au sein des EPE. En effet, d'après un rapporteur coordonnateur, « *il y a des informations qui sont considérées comme confidentielles, les informations médicales, seuls les médecins devraient y avoir accès. [...] c'est surtout ce qui est médical qui est confidentiel* » (Entretien E56). Dans la même logique, un deuxième rapporteur coordonnateur explique que « *ce sont les médecins qui appellent les médecins* » (Entretien E56), lorsque des explications ou des précisions apparaissent nécessaires en EPE.

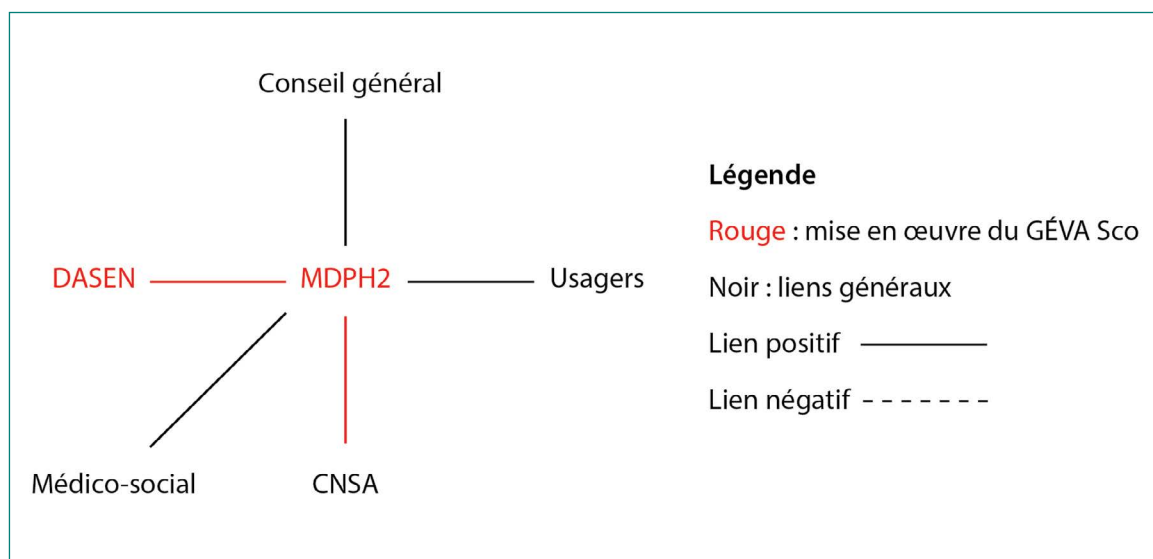
Ainsi, au moment où le GÉVA Sco est apparu, l'enjeu principal pour les IEN ASH et la direction de la MDPH était de favoriser le rapprochement des enseignants référents à certaines attentes administratives légales. C'est pour cette raison que même si cette MDPH n'a pas été partie prenante de la pré-expérimentation, la généralisation de l'outil a été voulue immédiatement.

1.2 Une configuration territoriale structurée par une logique budgétaire

Dans le deuxième département, la configuration territoriale ayant donné lieu à la mise en œuvre du GÉVA Sco, nous impose de mettre la CNSA en tant qu'acteur supplémentaire. En effet, le correspondant scolarisation de cette MDPH a participé à la construction de l'outil. Par la suite, ce département a participé à la pré-expérimentation.

Au niveau départemental, si des liens sont apparus comme distendus par le passé, le travail interinstitutionnel a permis de renforcer les liens entre services de l'Éducation nationale et MDPH. Ainsi, malgré l'évocation de certaines « *frictions* » entre la MDPH et les enseignants référents, les acteurs de la MDPH considèrent que « *c'est quasiment nos collègues. [...] Il y a une grande proximité entre eux et nous* » (Entretien E10).

Schéma 2 : Configuration territoriale dans le département 2



Dans cette configuration, si le GÉVA Sco apparaît comme un document attendu, c'est parce qu'il est perçu comme permettant d'atteindre certains objectifs budgétaires précis. Des quatre MDPH sélectionnées, cette MDPH est la seule à avoir mis en avant la question de la gestion des coûts comme fil directeur des décisions.

Il n'est dès lors guère étonnant de voir un nombre de refus supérieur aux autres MDPH. Alors que dans la MDPH 1, il s'agissait d'évoquer les difficultés à faire converger différentes logiques institutionnelles, ici, ce sont les refus de demandes d'AVS qui sont évoqués, permettant à la direction d'insister sur la nécessaire gestion des finances publiques : « *parce que là, c'est quand même une mesure qui est demandée [...] un peu n'importe comment. [...] On a notamment beaucoup de refus pour les premières demandes [...] On a aussi beaucoup de refus sur le matériel pédagogique adapté* ». Cette hausse des demandes serait due au fait « *qu'on a été assez généreux à un moment donné quand même. On voit bien que tous les dispositifs et l'AVS, ça a dû tripler en quelques années. C'est des chiffres énormes, alors les financeurs commencent à nous dire, on va peut-être un peu arrêter l'augmentation* » (Entretien E10).

Cette attente vient inscrire le GÉVA Sco dans les enjeux reliant services de l'Éducation nationale et MDPH qui doivent conjointement travailler à cette baisse d'attribution. Le correspondant scolarisation, lui-même personnel de l'Éducation nationale mis à disposition, va plus loin en affirmant : « *mon objectif cette année, par l'Éducation nationale, c'est de baisser le nombre d'AVS* » (Entretien E9). Le rapport d'activité fait écho à ces discours : « *dans un contexte budgétaire contraint, les financeurs des droits et prestations décidés par la Commission des droits et de l'autonomie souhaitent être assurés du juste accès aux droits et prestations* ». Ainsi, il s'agit de rééquilibrer la « *balance* » entre justice sociale et justesse des décisions au regard d'une logique budgétaire. Les liens entre la MDPH et les acteurs de l'Éducation nationale semblent globalement plus convergents que pour le département 1. À titre d'exemple, des inspecteurs de circonscription et des chefs d'établissement sont non seulement présents lors des équipes pluridisciplinaires, mais ils participent également à l'instruction des dossiers. Si la mise en œuvre du GÉVA Sco ne semble pas s'être directement appuyée là-dessus, elle

a permis l'organisation de réunions entre services de l'Éducation nationale, IEN ASH et enseignants référents spécifiquement sur le GÉVA Sco.

Par ailleurs, outre la création d'un espace de mutualisation de l'information entre les différents services publics, montrant une dynamique de coopération tout à fait différente du département 1 et les différentes réunions en commun, tous les documents d'évaluation précédant le GÉVA Sco étaient à entête de la MDPH et de la DA-SEN.

Extrait d'entretien

« Non, il y avait quand même déjà des supports qui étaient pas complètement adaptés et moi, je trouve que le GÉVA Sco est beaucoup plus normé, beaucoup plus guidant. [...] L'idée, c'est de voir les besoins non couverts, [...] Je pense que ça va contribuer à redonner du sens. Et pour l'enseignant référent, même si c'est un peu compliqué pour lui, ça devrait quand même le guider pour que les équipes puissent se poser les bonnes questions. [...] Je pense que le GÉVA Sco ça doit devenir le support d'évaluation. D'ailleurs, ça va nous simplifier le travail après, parce qu'on aura le même support pour tout le monde. » (Entretien E4).

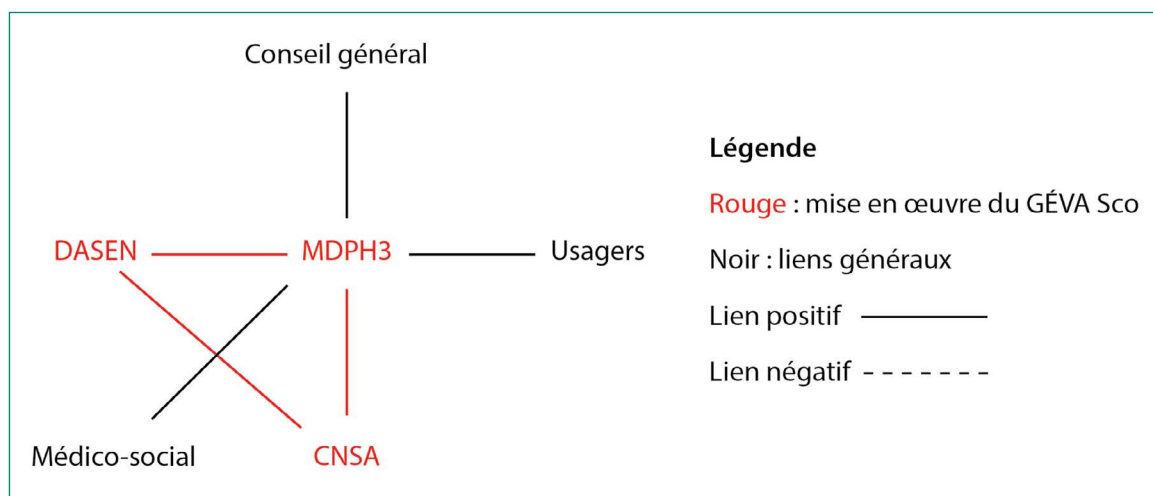
1.3 Une configuration territoriale privilégiant la gestion industrialisée des dossiers

Dans ce département, la configuration territoriale montre, à l'origine, des liens positifs entre l'ensemble des acteurs échangeant, même si la MDPH, comme pour les trois autres départements, demeure le seul acteur lié à tous les autres. Ici, même si la MDPH a un correspondant scolarisation avec la CNSA, celui-ci n'a pas participé à l'élaboration de l'outil et n'a pas non plus participé à la pré-expérimentation. Cela étant, afin de mettre en œuvre le GÉVA Sco, les services de l'Éducation nationale et la MDPH ont accueilli un responsable de la CNSA pour former l'ensemble des membres des équipes pluridisciplinaires et les cadres de l'Éducation nationale, montrant en cela la volonté départementale de correspondre aux attentes administratives actuelles.

Dans le même temps, l'apparition du GÉVA Sco et la restructuration de la MDPH en instance directement rattachée au conseil départemental a donné lieu à une remise en cause de ce principe, ayant pour conséquence des tensions apparues après la mise en œuvre du GÉVA Sco.

Ainsi, la mise en œuvre s'est faite suite à une décision conjointe prise par le correspondant scolarisation, le directeur de la MDPH et l'IEN ASH de généraliser le GÉVA Sco à l'ensemble des situations relevant de la scolarisation et de l'orientation scolaire ou en établissement.

Schéma 3 : Configuration territoriale du département 3



Ainsi, selon le rapport d'activité, « la MDPH a défini avec la direction départementale des services de l'Éducation nationale, la stratégie de déploiement du GÉVA Sco ». Par ailleurs, « l'Éducation nationale a dès cette année scolaire introduit une présentation et une formation à l'utilisation du GÉVA Sco dans les stages destinés aux enseignants du premier degré accueillant dans leur classe un enfant en situation de handicap ».

Cette configuration ayant favorisé le travail partenarial entre référente scolaire, conseiller technique et IEN ASH, elle a eu pour conséquence une appropriation de l'outil particulière. En effet, ce dernier a été modifié. Bien que la grille d'observation soit restée inchangée, le correspondant scolarisation et l'IEN ASH, avec le concours d'enseignants référents, ont ajouté des éléments ayant trait à la scolarité.

Trois nouvelles pages ont ainsi été ajoutées : une première sur l'identité des différents intervenants dans la scolarisation et les soins de l'élève ; une deuxième informant sur le cursus scolaire de l'élève en question ; une troisième destinée au compte rendu d'ESS suivi de la signature des intervenants. Ce GÉVA Sco *augmenté* fut, dès lors, l'unique document demandé pour l'évaluation des besoins à l'école. Nous pouvons constater que ces modifications ont été intégrées au GÉVA Sco utilisé depuis février 2015 au niveau national.

L'apparition du GÉVA Sco est concomitante du changement de la MDPH en Maison départementale de l'autonomie. Ce changement de statut a rendu le travail interinstitutionnel plus difficile et surtout allongé les délais de traitement des dossiers. Comme l'explique cette enseignante référente : « *c'est un petit peu plus compliqué, il y a des personnes qui ont changé de rôle, alors je ne peux pas forcément bien les intituler mais c'est un peu compliqué c'est plutôt le problème technique, on n'arrive plus très bien à avoir les informations aussi rapidement qu'avant, il y a un peu moins de fluidité dans la communication* » (Entretien E38).

Le mode de fonctionnement et d'accueil ayant changé, des tensions sont apparues avec les enseignants référents : « *il y a des enseignants référents qui ont des échanges un peu compliqués avec cette personne qu'ils trouvent très directive. Après, c'est une question de personnalité, je n'ai pas suffisamment de recul. Les relations qu'on a c'est par rapport à ses besoins ou lorsqu'elle demande des éléments elle me contacte ou je la contacte, moi je la trouve plutôt disponible pour répondre aux demandes* » (Entretien E38).

Pour autant, cette MDPH continue de travailler sur un modèle particulier. Ici, les membres de l'équipe pluridisciplinaire ont également pour mission d'accompagner les familles. Ainsi, l'assistante sociale, aux dires du rapporteur coordonnateur, « *récemment là, elle a accompagné une famille vers un IME section autisme et troubles envahissant du développement pour que la famille puisse visiter, se faire une idée de ce que c'était mais par contre elle se sentait pas en capacité de le faire toute seule, [...] ça arrive régulièrement* » (Entretien E29). Comme l'explique une autre responsable, les contacts peuvent aussi avoir lieu pour expliquer une décision : « *je peux être en lien avec les parents pour leur expliquer peut-être pourquoi l'école a eu cette appréciation-là, pourquoi nous on a cette autre appréciation, et faire un commentaire* » (Entretien E30).

À une vision particulière de l'accompagnement où ce sont des membres de l'EPE qui contactent les familles correspond un rapport particulier avec les professionnels. Si celle-ci s'appuie sur une division du travail par corps de métier, les contacts auprès des écoles, par exemple, se fondent sur une logique similaire à celle appliquée envers les usagers. Ainsi, la référente insertion scolaire explique : « *j'ai eu une école tout à l'heure, et, on a refusé l'aide humaine [...] je leur donne aussi toutes les billes pour pouvoir faire un recours, c'est-à-dire, ce ne sont pas eux qui peuvent faire un recours, ils peuvent rien du tout. C'est la famille éventuellement. [...] Par contre, un recours si y'a pas de nouveaux éléments, ça donnera pas grand-chose* » (Entretien E27). En ce sens, elle se veut à la fois conseillère et médiatrice, afin d'éviter des recours paraissant « *inutiles* ».

Dans ce cadre, le GÉVA Sco n'apparaît pas comme un outil particulièrement attendu, l'enjeu étant ici le travail quotidien avec les différents acteurs qu'ils soient professionnels ou usagers. Ce travail est conçu à partir de l'idée d'un suivi personnalisé des dossiers.

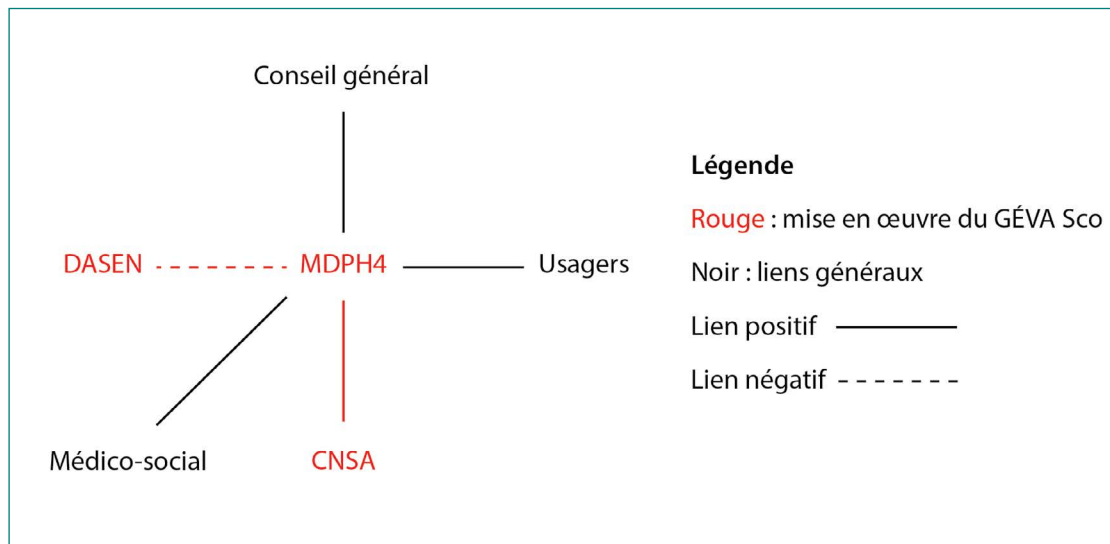
1.4 Une configuration territoriale construite sur la concurrence interinstitutionnelle

Dans ce département, la configuration territoriale est marquée par une forme de concurrence entre services de l'Éducation nationale et MDPH. Ici, si la MDPH a participé à la pré-expérimentation et si le correspondant scolarisation a fait partie du groupe de travail sur le GÉVA Sco de la CNSA, celui-ci a été écarté de la phase de généralisation, par la volonté des services de l'Éducation nationale de s'approprier le document. Suite à cela, la MDPH a décidé de ne pas solliciter les établissements médico-sociaux pour utiliser le GÉVA Sco.

Par ailleurs, les acteurs considèrent que leur outil précédant la venue du GÉVA Sco : « *Nous, avec l'ancien document, on a déjà été habitué. Alors, contrairement aux autres départements, je ne dirai pas que c'est une révolution.* » (Entretien E8).

Selon la directrice de la MDPH, « *le GÉVA Sco arrivant, il arrive comme si on avait remis en forme notre recueil de données en gros* ». Si l'outil n'est pas apparu comme une « révolution », le correspondant scolarisation continue néanmoins de demander d'autres documents tels que le compte rendu d'équipe de suivi de scolarisation et un écrit de l'élève non corrigé. Comme pour le département 2, il y a eu le refus de modifier le GÉVA Sco : « *s'il faut, on rajoute une ou deux feuilles à côté, voilà, pour avoir plus d'infos. Mais on ne le modifie pas* » (Entretien E1).

Schéma 4 : Configuration territoriale du département 4



La mise en œuvre du GÉVA Sco est révélatrice de tensions, au niveau départemental, entre les services de l'Education nationale et la MDPH. Ainsi, la « *généralisation immédiate* » (Entretien E11) est du fait de l'IEN ASH qui a pris la décision seul.

Cette mise à distance de la MDPH intervient dans un contexte où l'instance a tenté de correspondre aux attendus nationaux. Ainsi, le document précédant le GÉVA Sco s'appelait « *Document du PPS* », tandis que le mode d'organisation a été modifié. Si, auparavant, il y avait principalement deux services, enfants et adultes, ces derniers ont été remplacés par un service *évaluation* et un service *gestion des droits*. Par ailleurs, le document précédant le GÉVA Sco avait été cosigné par les MDPH et l'Inspecteur d'académie. Ainsi, la MDPH revendique, dans une certaine mesure, la volonté de correspondre à des attentes législatives.

Au-delà des tensions apparues avec l'arrivée de l'outil, le refus d'intégrer le secteur médico-social GÉVA Sco renvoie également à un mode de fonctionnement où les EPE sont divisées par type d'orientation. Ainsi, les dossiers relevant d'une orientation en établissement médico-social sont traités lors d'une rencontre annuelle avec les établissements qui a lieu toute journée.

In fine, au-delà d'un mode de travail concurrentiel entre MDPH et DA-SEN, le GÉVA Sco s'inscrit dans des logiques qui dépassent son arrivée et sa généralisation. Si secteur médico-social et DA-SEN avaient travaillé ensemble auparavant, la MDPH n'aurait pas pu restreindre l'utilisation de l'outil GÉVA Sco dans le cadre des orientations en établissement médico-social.

■ 2. Interdépendances et rationalités à l'œuvre

Nous avons pu voir que l'introduction du GÉVA Sco diffère selon les départements, notamment parce que les enjeux locaux ne sont pas toujours les mêmes. Dans le même temps, la division des tâches, donnant lieu à une forte séparation entre MDPH et acteurs concourant directement à la scolarisation des élèves handicapés, produit deux effets.

Le premier est la perception que ces acteurs ont des MDPH, paraissant très éloignées du terrain. Le deuxième s'ancre dans la logique légale d'individualisation des droits telle que voulue par le législateur. De fait, tous les acteurs concernés n'agissent pas sur un ensemble d'élèves, mais sur une somme d'individualités. Ainsi, la perception de l'éloignement des MDPH est d'autant plus renforcée que ce sentiment se reproduit à chaque situation, pour chaque élève et tout au long de l'année.

En regardant les graphes (se reporter aux annexes) des neuf cas étudiés, nous voyons que la MDPH est principalement reliée à l'enseignant référent. Seul le graphe 9a nous donne à voir des liens entre MDPH et Itep, où le rapporteur coordonnateur a eu un rôle de médiateur entre monde scolaire et Itep, les deux instances étant en conflit dans cette situation, les premiers reprochant un manque d'investissement et un défaut de transmission d'informations aux seconds.

De même, nous pouvons remarquer que les MDPH ne sont jamais à l'initiative de l'établissement d'un projet scolaire dans le cadre de l'ASH ou d'une orientation. Ainsi, les acteurs sachant que l'accès aux droits est individualisé et que ce sont eux qui vont initier la démarche de demande à la MDPH, ils doivent envisager l'ensemble des possibles, qu'il s'agisse d'orientation ou d'AVS.

Si c'est à l'ESS qu'il revient de vérifier la mise en œuvre du PPS et des décisions MDPH, cela a deux conséquences. Tout d'abord, les acteurs doivent être en accord avec cette décision et donc l'avoir envisagée. Comme nous l'avons vu dans le chapitre relatif au processus décisionnel, les CDAPH et les EPE pensent leurs décisions aussi par rapport au degré d'acceptabilité de ces décisions. Cela signifie aussi que l'action publique est orchestrée à un niveau microsociologique que l'analyse des réseaux permet de formaliser en vue de comparer les différents cas.

Ainsi, le GÉVA Sco vient reconfigurer le rôle des acteurs au niveau interpersonnel à commencer par l'enseignant référent qui n'est plus censé faire de synthèse, mais retranscrire les différentes difficultés de l'élève rapportées par l'équipe de suivi de scolarisation.

2.1 La formalisation des liens d'interdépendances

La formalisation des réseaux interpersonnels permet d'étudier les interdépendances (Elias, 1991) à deux niveaux. D'une part, il permet d'envisager les différentes formes de liens et leur place dans le processus. D'autre part, il permet de saisir les valeurs portées par les acteurs qui font levier dans le processus de scolarisation. Ainsi, s'il s'agit d'étudier les liens de réciprocité et les formes de pouvoir exercés par les acteurs les uns sur les autres, ce même pouvoir ne s'exerçant qu'à partir de certaines valeurs, de certains idéaux et principes.

Ces valeurs et principes donnent lieu à des formes de coopération qui tendent à s'affronter

dans chaque situation, bien que les acteurs ne soient pas en conflit. Par exemple, les parents, afin de permettre la scolarisation de leur enfant doivent souvent créer les liens entre les institutions (Ebersold, 2005), tandis que les enseignants, inscrivant leur travail quotidien au sein d'une institution, l'école, leurs actions partenariales seront avant tout tournées vers leurs collègues. Au sein des graphes présentés en annexe, cela est d'ailleurs particulièrement visible. Tandis que les enseignants s'inscrivent dans une voie hiérarchique qui certifie le lien entre eux et la MDPH, les parents ont une tendance à considérer le travail partenarial de manière plus large, en envisageant les différentes décisions sur un mode collégial.

Afin de mieux saisir les enjeux relatifs à ces différentes manières de concevoir le rapport à autrui, nous utiliserons donc l'analyse des réseaux, afin de formaliser les rapports sociaux. Lemieux (1999) en distingue quatre types.

Le réseau est un ensemble de liens fondé sur l'établissement de connexions, où les rapports sont égalitaires et où les décisions sont collégiales. Dans cette perspective, tous les acteurs sont reliés dans des liens de réciprocité et il n'existe pas de hiérarchie à proprement parler. Ils n'ont pas de fonction précise et peuvent jouer le même rôle dans un cadre collectif.

L'appareil, à l'inverse du réseau, fonctionne essentiellement sur des rapports hiérarchiques, autour d'un personnage central par lequel passent ou aboutissent tous les liens unissant les autres membres de l'appareil. Dans ce contexte, le pouvoir ne s'exerce que dans un seul sens et chaque acteur a un rôle déterminé. Dans un tel type d'organisation, les acteurs ne sont pas tous liés entre eux. Ici, la chaîne d'information revient toujours à l'acteur central et dominant.

Les quasi-réseaux, par exemple, se fondent sur des liens non hiérarchisés, tandis que tous les acteurs ne sont pas reliés. Si les décisions se fondent sur des rapports coarchiques (égalitaires), certains acteurs ont une fonction d'intermédiaire. Dans de tels collectifs, l'intermédiaire détient un rôle central dans la transmission d'information.

À l'inverse, dans le quasi-appareil, tous les acteurs sont reliés, tandis que nous assistons généralement à une stratification des rapports de pouvoir (stratarchie), dans la mesure où plusieurs acteurs peuvent centraliser la transmission d'information.

Dans un même collectif, plusieurs types de lien peuvent coexister. Ainsi, Lemieux explique que dans un groupe de dix adolescents qu'il avait étudié, le graphique d'ensemble fonctionnait en quasi-réseau, alors que deux sous-groupes connectés par deux intermédiaires étaient des quasi-appareils (Lemieux, 1976). Dans les cas étudiés, la rédaction du GÉVA Sco s'inscrit généralement dans une logique d'appareil ou de quasi-appareil, empêchant les acteurs extérieurs au monde scolaire d'être intégrés ou associés à la rédaction du document.

Pour autant, le travail d'orientation ou de scolarisation ne s'inscrit pas uniquement à partir du GÉVA Sco, certains acteurs, comme ceux du médico-social ou les parents, pouvant être à l'initiative du projet de scolarisation (voir graphes 2b et 1b). Néanmoins, si ces différentes logiques tendent parfois à s'opposer, la présence d'acteurs dans les différents sous-groupes permet d'articuler ces logiques (graphe 1a).

Dans ce cadre, le pouvoir des acteurs est à entendre de la manière suivante : il s'agit de la capacité d'un individu à exercer une contrainte sur un autre individu, le poussant à agir dans un sens. La capacité à détenir, à transmettre et à retenir de l'information joue ici un rôle primordial, en particulier lorsqu'initialement l'acteur n'a pas un rôle hiérarchique reconnu. Ainsi, un intermédiaire, faisant le lien entre tous les acteurs, s'il n'a pas de fonction de pouvoir reconnue, peut délivrer l'information qu'il souhaite, pouvant en cela influencer le processus en cours. C'est le cas notamment de l'AVS dans le graphe 3a.

Outre le fait de distinguer les formes que les collectifs peuvent prendre, nous avons voulu aussi saisir le degré de connexité et de cohésion des rapports entre les acteurs. La connexité sera ici entendue au sens où le travail de coopération correspond à un pouvoir positif, c'est-à-dire si les résultats de la décision sont conformes aux préférences d'un acteur.

Nous avons voulu saisir le degré de cohésion entre les acteurs, permettant en cela, également, de distinguer les différents sous-groupes. En effet, un graphe est cohésif lorsqu'un ensemble d'acteurs se reconnaît et que chacun a le sentiment d'appartenir à la même entité.

Dans le cas de la scolarisation, il apparaît que les différentes institutions ne peuvent pas s'inscrire dans une stricte hiérarchie, puisqu'il s'agit de développer des liens cohésifs interinstitutionnels et non seulement au sein de leur propre organisation sociale.

In fine, par ces différentes logiques de coopération, se joue un jeu d'influence des uns sur les autres. Ainsi, pour saisir les effets de leviers, nous nous inspirerons de « *L'articulation des réseaux sociaux* » de Lemieux (1976). Il s'agira de saisir quels sont les acteurs articulateurs du réseau. Nous tenterons donc de voir si certaines relations accroissent l'articulation, tout comme si certains acteurs renforcent celle-ci. Ce jeu d'influence se joue à partir de l'idée que certains acteurs sont dominants (ceux exerçant un pouvoir sur un autre) et d'autres sont prédominants, c'est-à-dire à l'origine de la constitution du collectif.

Méthode utilisée pour constituer les graphes

Pour réaliser les graphes, nous avons demandé aux différents interviewés, dans le cadre des situations suivies, la fréquence des rencontres, mais également l'importance qu'ils accordaient aux différents acteurs ayant participé au processus de scolarisation.

Concernant les graphes « a », nous avons ensuite transformé les qualificatifs du type « peu souvent », « quasiment tous les jours », « son rôle a été primordial » en une valeur chiffrée relative aux autres liens qualifiés par les acteurs. Ainsi, plus la densité déclarée est importante, plus l'épaisseur du lien retranscrite est grande sur les graphiques.

Les flèches, dans les graphes « a », lorsqu'elles vont dans les deux sens indiquent des liens de réciprocité, là aussi déclarés lors des entretiens par les interviewés. Lorsque la flèche va dans un seul sens, les liens sont de types hiérarchiques.

Concernant les graphes « b », il s'agissait de retracer le cheminement permettant de saisir quels étaient les acteurs à l'origine de la demande.

2.2 Des liens interindividuels inscrits dans la convergence des dynamiques relationnelles

2.2.1 Le GÉVA Sco inscrit dans une logique institutionnelle

Dans les neuf cas étudiés, le cheminement du GÉVA Sco, allant de l'ESS jusqu'à la MDPH, suit toujours un chemin soit hiérarchique, soit stratarchique. Si le GÉVA Sco prend son sens dans une voie faisant le lien entre Éducation nationale et MDPH, ce même chemin coupe les autres acteurs du processus de consignation de la situation scolaire. Si les parents et les autres professionnels peuvent transmettre leur propre évaluation de la situation à partir des bilans et du projet de vie, il n'en demeure pas moins que, dans le GÉVA Sco, ces acteurs ne peuvent pas directement consigner leur propre point de vue sur la situation, alors que leur avis est retranscrit par un personnel de l'Éducation nationale.

Dans ce système de transmission d'information, nous assistons à deux manières d'orchestrer la coopération. La première relève de l'appareil, tandis que la seconde relève du quasi-appareil. Le graphe 1a nous montre à cet égard comment se passe le cheminement direct d'un GÉVA Sco. Dans cette situation, le graphe montre que le GÉVA Sco suit un chemin institutionnel hiérarchique, dans lequel le document est rempli par l'enseignante et la directrice. Cette dernière envoie le document à l'enseignant référent qui le transmet à son tour à la MDPH. Ce chemin hiérarchisé rend compte d'une forme d'appareil, dans laquelle le GÉVA Sco est un document obligatoire. La transmission des informations relatives à l'école passe par un seul canal.

Dans ce cas, l'enseignant référent est en lien avec l'ensemble des acteurs ayant directement concouru à l'orientation en IME et non au projet initial qui visait à la scolarisation en maternelle (sous-groupe constitué du Camps, du médecin PMI, de la directrice et de la mère).

Le Graphe 3a montre une situation pouvant survenir dans le secondaire. Dans cette situation, le graphe montre que le GÉVA Sco a circulé entre l'équipe enseignante, la professeure principale, l'enseignante référente et la MDPH. Si la professeure principale a été séparée de l'équipe enseignante, c'est parce qu'elle joue, dans cette situation, le rôle d'intermédiaire: elle a réalisé une synthèse de l'ensemble des informations remontées par ses collègues. Ainsi, la professeure principale a une action de coordination: « *On a fait un petit peu comme on fait pour les compétences pour les domaines professionnels, puisqu'on a un petit peu ça, le portefeuille de compétences.* » (Entretien E69).

Le sous-groupe « GÉVA Sco » fonctionne sous forme d'appareil, puisque la transmission des éléments à l'enseignant référent, puis à la MDPH suit une voie hiérarchisée, en s'appuyant sur des manières de travailler déjà éprouvées en interne. Les non enseignants comme l'AVS sont exclus, alors que pour la professeure principale explique: « *c'est vrai qu'on se repose quand même beaucoup sur l'AVS à ce niveau-là. En plus, le contact passe bien, et c'est vrai qu'en trois ans, il y a forcément des liens qui se créent, voilà. Moi je la considère comme une collègue à part entière* » (Entretien E69).

Si ces situations correspondent à des logiques d'appareil, d'autres graphes renvoient à des logiques de quasi-appareil, en particulier, lorsqu'un enseignant spécialisé est associé au processus. Les graphes 7a et 8a nous donnent à voir le remplissage d'un GÉVA Sco dans le

cadre d'une Ulis. Pour la première de ces deux situations, le GÉVA Sco relie coordonnateur, AVS Co (qui l'ont rempli ensemble), enseignant référent et MDPH. Ce chemin, institutionnel, relève du quasi-appareil dans la mesure où lorsqu'il s'agit de la rédaction du GÉVA Sco, le coordonnateur fait appel à l'AVS, égalisant temporairement les relations: « *avec l'AVS-Co, et souvent quand je remplis le GÉVA Sco, je le remplis et après on le regarde toutes les deux et on discute et on voit si on partage les mêmes points de vue. Elle a un point de vue qui est plus extérieur que moi, elle voit aussi des élèves sur la cour, sur les repas, et elle observe clairement des choses [...] on confronte nos points de vue* » (Entretien E52).

Ce sous-groupe est néanmoins stratifié de manière forte, donnant lieu à une cohésion relativement forte également, puisqu'institutionnalisée et sans lien redondant. *In fine*, l'ensemble fonctionne comme un quasi-appareil, dans la mesure où la scolarisation s'appuie d'abord sur des liens institutionnels stratifiés.

Dans deux autres situations, cette logique de quasi-appareil s'inscrit dans une scolarisation en classe ordinaire. Le graphe 4a montre que le GÉVA Sco a circulé entre l'enseignante, l'enseignante spécialisée de l'hôpital de jour, l'AVS, le directeur et l'enseignant référent pour aller jusqu'à la MDPH. Dans ce contexte, c'est l'enseignante spécialisée – perçue comme la plus qualifiée, l'AVS et l'enseignante de l'école qui l'ont rempli. L'AVS a d'ailleurs été associée à la rédaction par l'enseignante en hôpital de jour, considérant que l'AVS, voyant plus souvent l'élève, était plus à même de donner des éléments d'information.

Tandis que le processus de scolarisation mobilise un grand nombre d'acteurs, le remplissage du GÉVA Sco mobilise uniquement trois acteurs, tandis que deux autres font office d'intermédiaire entre le pôle de remplissage du document et le pôle d'évaluation que représente la MDPH.

Ce sous-groupe fonctionne en quasi-appareil dans la mesure où les liens sont sous-tendus par une hiérarchie interne au système scolaire. L'introduction de l'enseignante spécialisée arrivant de manière ponctuelle pour ce cas, on peut considérer que les liens tendent à être stratifiés, plus que hiérarchisés. Par ailleurs, le poids occupé par l'enseignante est affaibli par l'intégration de l'AVS par l'enseignante spécialisée à la rédaction du GÉVA Sco.

Le graphe 5a montre un pôle d'influence, dans lequel l'enseignante a grandement renforcé son emprise sur la situation, par l'intermédiaire du GÉVA Sco. En effet, elle a mobilisé une enseignante spécialisée pour l'aider à rédiger l'outil, mais aussi pour imposer une demande MDPH à la famille, puis une orientation en Clis l'année suivante. Dans ce contexte, le GÉVA Sco favorise la constitution de liens cohésifs entre enseignante et enseignante spécialisée, dans la mesure où en rédigeant ensemble le GÉVA Sco, elles ont pu apprendre à connaître les compétences de l'une et les difficultés de l'autre.

2.2.2 Des parents privilégiant des liens interinstitutionnels non hiérarchisés

Si le GÉVA Sco renforce les liens institutionnels internes à l'école, le travail de coopération ne s'effectue pas seulement à partir d'une logique d'appareil. En effet, les parents développent des relations avec des acteurs issus de l'ensemble des institutions intervenant auprès de l'enfant. Ils tendent à construire d'autres rapports sociaux, donnant lieu à l'émergence de sous-groupes constitués en quasi-réseaux.

Le graphe 1a montre qu'un des sous-groupes est composé des parents, de la belle-famille, de l'enfant et des acteurs de la protection judiciaire ou relevant du travail social. Dans cette situation, la belle-famille de la mère a accusé de maltraitance le père de l'élève. Ainsi, la justice a été saisie après plusieurs rapports de travailleurs sociaux.

Comme l'explique la mère: « ça a commencé à la maternité. Ils font déjà un rapport. Sur ce rapport, ils ont dit que la maman se comporte plutôt comme un enfant, parce qu'elle a encore un doudou. Ensuite, il y a eu un deuxième rapport, mon mari l'aurait secoué. [...] Belle-sœur qui a signalé à la PMI. Vu qu'il y avait un premier rapport, un deuxième, il y a eu un troisième rapport. [...] On a eu le tribunal. » (Entretien E19)

Ce sous-groupe « travail social » a eu un impact indirect sur la scolarisation, mais extrêmement fort sur la mère. Le lien constitué avec l'éducateur familial lui a non seulement permis de faire face aux professionnels liés à la scolarisation de son enfant, mais lorsqu'il s'est agi d'envisager l'orientation en IME, il a joué un rôle dans l'obtention d'une place: « j'ai pas réussi à prendre contact par exemple, avec l'IME, pour approfondir un petit peu plus. À un moment donné, il a appuyé derrière aussi en même temps » (Entretien E19).

Le graphe 3a donne à voir une situation de scolarisation en collège avec AVS. Dans ce contexte, les liens de réciprocité les plus importants ne se situent pas dans le sous-groupe « GÉVA Sco ». Le principal sous-groupe de cet ensemble est celui qui relie père, mère, élève, AVS et orthophoniste du Ssefis. Ce sous-groupe est constitué des acteurs décisionnaires de l'orientation de l'élève en seconde générale ou professionnelle.

Dans ce sous-groupe « orientation » dont les relations sont horizontales, les acteurs se considèrent tous comme légitimes. Ce sous-groupe est également constitué des acteurs prédominants que sont les parents, ayant toujours une influence importante. Comme l'explique l'AVS, les parents « sont toujours là pour défendre leur fille. Le papa défend beaucoup, parce que c'est plus le papa qu'on voit sur l'école, aux réunions, parce que la maman elle travaille à L. et dans la journée, elle se libère pas comme ça » (Entretien E37). Ce groupe tend à développer des liens particulièrement cohésifs, dans la mesure où ils se pensent plus légitimes que les enseignants, avec leurs spécialités spécifiques. Par exemple, pour le père: « je dirais nous et le Ssefis, le Ssefis parce que c'est eux qui sont le plus près et qui connaissent le mieux parce qu'ils sont spécialisés là-dedans, donc ils savent de quoi ils parlent, parce que quand on parle de notre enfant, ils savent de qui ils parlent et nous on sait de qui on parle parce que c'est notre fille. Plus que les enseignants » (Entretien E40).

Dans le graphe 4a, l'un des sous-groupes est composé des parents, de l'hôpital de jour dont l'enseignante spécialisée, et des personnels de l'école (directeur, enseignante). Ici, si les parents apparaissent comme les acteurs prédominants de la situation, ils ne la dominent pas totalement. En effet, si leur volonté est de scolariser leur enfant, ce processus s'inscrit dans une négociation avec l'école, où l'enseignante spécialisée apparaît ici comme une intermédiaire. Le pouvoir y est donc conjoint, dans la mesure où les échanges se fondent sur des relations égalitaires et où les décisions sont prises collégalement.

Si les situations précédentes montrent que l'action parentale peut être positive, il en est d'autres où c'est l'inverse qui se produit. Dans le graphe 5a, nous voyons que la mère est un acteur important qui tente de se lier avec un maximum d'acteurs. Pourtant, elle ne

parvient pas à constituer de sous-groupe suffisamment solide, en partie parce que le père ne participe que très peu au processus. Ainsi, le graphe 5a est constitué d'un seul sous-groupe, où l'enseignante s'est beaucoup appuyée sur l'enseignante spécialisée. Ici, les deux visions différentes du travail partenarial autour de la scolarisation qui se sont construites ne convergent que par la soumission de la mère au point de vue enseignant.

2.2.3 La temporalité comme élément central

Il apparaît donc que les liens de réciprocité sont fortement différenciés selon le type d'acteur, en particulier entre enseignants et parents. Les uns comme les autres ne peuvent pas envisager la scolarisation de la même manière. Cette manière d'envisager la coopération est d'autant plus différenciée que la question de la temporalité y joue un rôle déterminant.

Les cas de renouvellement permettent de montrer qu'au cours du temps ont émergé différentes manières de penser et donc d'agir collectivement. En cela, les premières demandes peuvent être comprises comme des situations liminales, où les parents ne savent pas encore comment s'inscrire dans le processus administratif.

Le graphe 6a est ici particulièrement éclairant. Les liens, dans l'ensemble, y sont assez faibles comparativement aux autres situations. Sur le graphe, nous voyons que l'enseignant fait le lien entre deux sous-groupes. Le premier, un appareil, est le sous-groupe « GÉVA Sco », où l'on voit que la MDPH n'a aucun contact, mise à part avec le directeur, n'ayant lui-même pas de contact avec les autres acteurs, si ce n'est l'enseignant. Ici, la transmission des informations suit une voie hiérarchique stricte, où aucun lien ne vient modifier la situation.

Le deuxième sous-groupe, qu'on peut qualifier de « *scolarisation* » est composé de l'enseignant, des parents et de l'élève. Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle d'intermédiaire dans la transmission d'information entre les deux sous-groupes. Ici, nous pouvons qualifier le sous-groupe de quasi-appareil dans la mesure où l'enseignant garde une certaine emprise, la demande émanant de l'équipe scolaire. Il est donc l'acteur prédominant de la situation.

En ce sens, c'est l'institution scolaire, au moment de la première demande qui, tout en étant porteuse du projet d'orientation à venir, qui maintient le collectif constitué dans une certaine cohérence. Cette cohérence, dès lors, sera de type hiérarchique. Le GÉVA Sco vient ici renforcer l'ascendant de l'équipe scolaire sur la demande.

Les phases de passage entre milieu ordinaire et milieu spécialisés semblent également caractériser la formalisation des liens. Par exemple, le graphe 1a marque le passage du système ordinaire au système médico-social d'un enfant. À l'origine, l'enfant a été scolarisé sous l'impulsion du Camps, ici acteur prédominant. C'est cette instance qui a réuni médecin de la PMI, Camps et école afin de discuter du projet. Un premier sous-groupe est constitué dans lequel on peut également ajouter la mère, venant dans un second temps. Les rapports entre ces acteurs sont plutôt de type horizontal et la scolarisation de l'élève en maternelle a été pensée de manière collégiale. On peut parler de coarchie pour ce sous-groupe « *scolarisation* ».

Dans le graphe 2a, nous assistons à la situation quasiment inverse à la précédente. En effet, dans ce cas, l'élève va avoir un plan de scolarisation alternée et va donc être rescolarisé en milieu ordinaire, c'est-à-dire en Clis 4, puis en Ulis 4, lors de son entrée au collège.

2.3 Les leviers de l'action

Ces structurations de l'action collective s'appuient sur des leviers de l'action. Les premiers sont relatifs aux principes qui poussent les acteurs à agir et les seconds aux rôles de ces mêmes acteurs qui sont soit prédominants soit articulateurs.

2.3.1 Des principes aux fondements de l'action collective

Les principes qui poussent à s'inscrire dans une dynamique partenariale ou à en influencer le cours ne sont pas très nombreux dans nos observations. À ce titre, nous pouvons séparer celui relevant du remplissage du GÉVA Sco et celui poussant certains acteurs à proposer un projet scolaire particulier.

Concernant le GÉVA Sco, l'un des principaux éléments conduisant certains acteurs à le remplir, c'est le fait d'avoir vu ou non l'élève. Ainsi, dans la situation relative au graphe 4a, ni le directeur, ni l'enseignant référent n'ont pu remplir le GÉVA Sco, n'ayant pas vu l'enfant, même si, à l'origine, ils ont tenté de le faire. À l'inverse, nous voyons sur le même graphe que l'AVS a été sollicitée parce qu'elle avait pris en charge cet élève, devenant dans ce contexte, plus légitime, de par une connaissance par observation de l'enfant.

Dans d'autres cas, comme pour le graphe 3a, si l'AVS est considérée comme extrêmement importante, c'est l'appartenance au statut qui va fonder la sollicitation à la rédaction du GÉVA Sco, même si cette dernière est considérée comme très compétente. Ainsi, elle ne sera pas invitée à co-remplir le document avec les enseignants.

Concernant le projet de scolarisation, c'est la capacité supposée de l'élève qui semble primer. Ainsi, dans la situation relative au graphe 1a, la coopération entre Camps, directrice et médecin de la PMI a été facilitée par l'idée que cet enfant irait, à terme, en IME et ne serait pas scolarisé en école primaire, vu une déficience l'empêchant d'entrer dans les apprentissages.

Dans le graphe 2a, l'acteur prédominant de la situation est le directeur de l'établissement médico-social. Ce dernier a considéré qu'une rescolarisation en milieu ordinaire était possible parce que l'élève avait les capacités pour intégrer le milieu ordinaire, le directeur étant dans le même temps un personnel de l'Éducation nationale.

Dans le graphe 3a, alors que l'élève a des résultats scolaires lui permettant d'aller en seconde générale, il ira en seconde professionnelle. En effet, le jeu d'influence a donné un poids particulièrement important à l'AVS étant également un intermédiaire entre l'équipe scolaire et les autres acteurs. Ainsi, l'AVS explique qu'« *on a juste réussi à imposer une, à imposer une réalité [...] un peu aux parents, parce que les parents en fait, suivaient le principal ayant dit que leur enfant pouvait, ils se sont dit c'est bon ça veut dire qu'elle peut* » (Entretien E37). Pour l'AVS, « *la seconde générale, risquait de lui apporter beaucoup trop de difficultés et que c'était pas le but du jeu quand même* » (Entretien E37).

Portant un point de vue dans lequel l'orientation en seconde générale n'est pas possible, l'AVS est allée parler à tous les acteurs concernés. Malgré une position institutionnelle faible, sa proximité avec l'élève lui a octroyé une légitimité que les autres acteurs n'auraient pu lui opposer.

2.3.2 Des acteurs articulateurs centraux dans le processus partenarial

Ces principes relatifs à un espace de coopération sont portés par des acteurs qui vont avoir un poids relativement important. Dans le graphe 1a, si le psychologue du Camps travaille également à l'IME où l'élève a été orienté, la proposition du Centre d'action médico-sociale (Camps) de scolariser l'élève avant de l'orienter en IME a convaincu la directrice de l'école d'accepter la proposition. Dans le même temps, si la mère n'est pas un acteur prédominant, sa place d'intermédiaire entre plusieurs sous-groupes lui octroie un rôle important, tout en étant soutenue par l'éducateur familial. Dans le sous-groupe « *scolarisation* », ses liens avec la directrice jouent une fonction d'articulation dans l'ensemble du graphe. Selon la directrice, « *Ce sont des parents qui ont vraiment été acteurs de ce projet et sans eux rien n'aurait été possible [...] S'ils avaient été réticents à l'idée de faire un dossier MDPH, [l'enfant] [...] ne serait pas en IME [...] Pour moi, les partenaires les plus importants dans l'affaire, ce sont les parents. Et pour arriver à l'adhésion de la famille, il faut aussi que les autres partenaires jouent leur rôle auprès de la famille. Un rôle de bienveillance, un rôle de communication, d'explication* » (Entretien E18). L'ensemble du graphe représente un quasi-appareil où la mère joue un rôle central, sans pour autant avoir eu un pouvoir direct important. Dans ce cadre, la directrice joue aussi un rôle d'articulation entre GÉVA Sco et scolarisation.

Dans le graphe 2b, si l'acteur prédominant est le directeur de l'EMS, il n'a pas été le seul acteur déterminant. Dans le sous-groupe « *médico-social* », la chef de service apparaît comme un acteur articulateur, ayant soutenu l'élève dans les différentes démarches de rescolarisation. La chef de service explique que cela est contraire à ce qu'il se passe habituellement : « *normalement, je ne le fais pas, sauf que comme il était vraiment ici et que ça pouvait être aidant et que ça le rassurait. Il me l'a demandé que je puisse être là dans la mise en œuvre, j'ai été un peu son défenseur des enfants* » (Entretien E22).

Dans le graphe 3a, nous avons déjà vu que l'AVS a été écartée du GÉVA Sco, alors que son point de vue sur les capacités de l'élève a été déterminant dans le choix des parents d'orienter leur fille en seconde professionnelle. En regardant le graphe 3a, on s'aperçoit de liens extrêmement forts entre père, mère, élève et surtout AVS. L'AVS est à la fois un intermédiaire et un articulateur. En effet, comme le dit le père : « *quand il y a une décision à prendre comme le redoublement, on a vu le Ssefis, on a suivi la parole de l'AVS parce que pour moi elle a son mot à dire aussi* » (Entretien E40).

Comme l'explique la professeure principale : « *avec l'orthophoniste [...] nous on est beaucoup moins en contact bien sûr, puisqu'elle vient une fois par semaine pour faire le point [...] c'est sur des créneaux où nous on a cours, donc pour nous c'est vraiment l'AVS qui [...] fait le lien entre toutes les différentes personnes, entre nous, les enseignants, l'orthophoniste et puis la famille* » (Entretien E41).

Cette place occupée par l'AVS est, en quelque sorte, permise par l'élève. En effet, au moment du brevet : « *l'année dernière pour le brevet, on avait fait des révisions, mais elle était venue, en fait, à la maison, ça se faisait pas ici, mais l'histoire des arts, on l'a faite à la maison et puis des révisions d'histoire pour revoir des choses qui étaient pas forcément tout bien perçues* » (Entretien E37).

Ce soutien a une contrepartie : l'élève est ici particulièrement dépendante de son AVS. « *Y'a*

une fois où elle avait sorti son cahier et puis je lui dis, tu sais, ben qu'est-ce que tu fais-là ? Elle me dit ben attend c'est parce qu'il faut, [...] je m'en fiche tu me le ranges ! Ouais mais moi je n'ai pas le droit de tricher et les autres, tout le monde triche. Ben c'est pas grave, je lui ai dit toi tu as de vraies notes, dis-toi que tu peux être fière de tes notes, c'est ton travail à toi ! Les autres j'ai des doutes parfois, donc c'est plutôt pas mal » (Entretien E37).

Sur ce point, on peut constater que, l'AVS n'a pas donné cet élément d'explication aux autres acteurs participant à la scolarisation de l'élève. Ainsi, si les autres acteurs peuvent penser l'action de l'AVS comme un avantage par rapport aux autres élèves, ils ne savent pas que dans le même temps, l'AVS contraint l'élève plus que les autres.

Dans le graphe 4a, si pour le remplissage du GÉVA Sco, l'enseignante spécialisée de l'hôpital de jour est l'acteur central, c'est l'enseignant référent qui apparaît comme un intermédiaire indispensable, à la fois dans la scolarisation et dans le chemin GÉVA Sco. Pour le directeur, « *heureusement qu'on a l'enseignant-référent qui nous explique les choses parce qu'après la MDPH pour moi c'est une adresse à laquelle j'envoie des papiers* » (Entretien E31).

En effet, c'est lui, pour cette situation, qui propose les différentes étapes visant à favoriser au mieux une scolarisation d'un enfant dont les troubles rendent son affiliation scolaire particulièrement difficile à envisager par les personnels de l'école, et en particulier l'enseignante.

L'enseignante de l'hôpital de jour, en tant que conseillère de l'enseignante, joue un rôle dominant, en même temps qu'elle est l'intermédiaire entre hôpital et école. Son influence permet d'articuler les liens entre les sous-groupes existants (GÉVA Sco, scolarisation, famille, hôpital). Ainsi, si l'enseignante de l'école est l'acteur avec le plus de liens, elle est surtout celle sur qui s'exerce le plus le pouvoir.

Dans le graphe 5a, l'influence de l'enseignante est d'autant plus forte qu'elle va emprunter une stratégie particulière court-circuitant le cheminement administratif. Ainsi, « *j'ai demandé à l'enseignante spécialisée, j'ai dit les parents, il va falloir qu'on les voie pour leur parler justement de l'orientation [...] parce qu'en fait l'équipe de suivi qui a eu lieu là dernièrement c'est en fait pour demander une orientation en Clis. [...] c'est-à-dire la préparation de l'équipe de suivi* » (Entretien E45).

Cette réunion préparatoire donne à voir l'importance que l'enseignante accorde dans ce cas à l'enseignante spécialisée, cette dernière ayant également donné des outils permettant d'adapter les enseignements. En ce sens, le lien entre les deux enseignantes est de type articulateur, facilitant l'exercice d'un pouvoir sur la mère, à l'origine réticente à toute demande MDPH. L'isolement de la mère est d'autant plus renforcé que le père ne joue qu'un rôle mineur dans la scolarisation de son enfant, contrairement aux deux situations précédentes.

Dans le graphe 9b, l'enseignante référente explique : « *il y a eu un conflit très, très net [...] au tout début en 2011, entre l'itep et la famille, l'itep et l'école et l'itep et moi. L'itep d'un côté et moi, la famille et l'école de l'autre. [...] on n'a pas compris l'attitude de l'itep [...] on a fait trois ESS cette année-là voire quatre, l'itep soit ne venait pas, soit arrivait en retard, soit nous disait qu'il pouvait rien dire parce qu'il ne le connaissait pas ou qu'il n'avait pas le temps de, voilà, on les trouvait peu engagés* » (Entretien E61).

5

Afin que le projet puisse se consolider dans le temps, la coordonnatrice MDPH a joué le rôle d'articulateur en échangeant avec l'Itep directement, suite à la demande de l'enseignant référent.

Ainsi, la coordonnatrice a favorisé l'émergence d'un quasi-appareil en mettant sur un même plan l'actuel sous-groupe « GÉVA Sco » et le sous-groupe « Itep ». Le rôle joué par la coordonnatrice MDPH est ici d'autant plus important que le père a laissé aux professionnels le soin de gérer l'ensemble de la situation : *« ils nous écoutent mais c'est surtout nous qui les écoutons parce que c'est des professionnels. Je me vois pas dire à la maîtresse "non, ce n'est pas bien ce que vous faites, faites autrement". Si elle me dit "je crois que Joris a besoin de ça, est-ce qu'on le fait" je lui dirais "si vous le pensez, faites le". C'est elle qui est avec lui toute la journée, c'est elle qui l'évalue tout le temps [...] Je leur laisse la main là-dessus »* (Entretien E64).

Conclusion

En guise de conclusion de ce chapitre, nous pouvons convenir d'un certain nombre d'éléments montrant que le GÉVA Sco, tel qu'il est utilisé par les acteurs, renforce certains liens plutôt que d'autres.

Sur le plan interinstitutionnel, nous pouvons convenir que l'usage du GÉVA Sco a renforcé la place des personnels de l'Éducation nationale, tout en contribuant à une harmonisation de la nature des informations transmises. Pourtant, la scolarisation des élèves handicapés exigerait des formes de coopération où le secteur médico-social, ainsi que les usagers ont leur mot à dire.

Il ne s'agit pas seulement de correspondre à des normes légales, mais de construire des normes interinstitutionnelles permettant de penser la scolarisation comme le fruit d'un travail collaboratif où l'action collective fait sens. Comme l'ont expliqué certains acteurs, si les parents sont en désaccord, rien n'est possible. Nous pouvons faire la même remarque en ce qui concerne les acteurs du secteur médico-social. Si les MDPH les sollicitent au niveau interinstitutionnel, c'est qu'elles reconnaissent leur importance dans la mise en œuvre de la scolarisation.

Au niveau de l'analyse des dimensions interindividuelles, force est de constater que dans plusieurs cas, ce sont ces acteurs du médico-social qui font émerger un projet de scolarisation en milieu ordinaire. Ainsi, si le GÉVA Sco uniformise les informations transmises, en omettant certains acteurs ayant parfois une légitimité sociale plus importante que les enseignants, aux yeux même de ces derniers.

Enfin, en centrant l'usage de l'outil sur le monde scolaire, les acteurs tendent à créer une séparation entre personnels de l'Éducation nationale et acteurs extérieurs à ce système. En ce sens, nous pouvons nous interroger sur la mise en œuvre d'une culture partagée.

La participation des familles à l'aune du GÉVA Sco

Martial Meziani, Roberto Toledo

Introduction

Ce chapitre a pour objet d'étudier l'influence du GÉVA Sco dans la place accordée aux familles dans le cadre de la scolarisation des élèves handicapés. En effet, le GÉVA Sco porte l'enjeu relatif à la participation des familles, parce qu'il appartient à un cadre légal où les usagers sont invités à participer à l'évaluation de leurs propres besoins, ainsi qu'à élaborer leur propre projet. En ce sens, les professionnels doivent associer autant que faire se peut parents et enfants au processus de scolarisation dans le cadre du droit à la compensation.

Ainsi, d'un point de vue légal, les ESS doivent se tenir en présence des parents et/ou des représentants légaux de l'enfant. En outre, les parents peuvent, théoriquement, être reçus en EPE et le sont systématiquement en CDAPH, lorsqu'ils sont en désaccord avec la proposition de l'EPE, puisqu'ils disposent d'un délai de 15 jours pour répondre favorablement ou non à la proposition élaborée lors de la phase d'évaluation.

À partir des entretiens et des observations, nous avons constitué, d'un côté, des typologies relatives aux formes d'accompagnement des professionnels auprès des familles et, de l'autre, des formes d'expertises mobilisées par les familles afin de faire valoir leur participation effective, tant dans l'évaluation des besoins que dans l'élaboration du projet. Dans ce contexte, le GÉVA Sco influence les formes potentielles d'accompagnement, notamment par la volonté d'harmoniser l'ensemble du processus décisionnel et la formalisation de l'évaluation, réduisant les marges de manœuvre des professionnels en termes de communication auprès des familles.

Ce chapitre se divise donc en deux parties.

Dans la première partie, nous verrons comment le GÉVA Sco favorise l'ambivalence des relations entre professionnels et les familles, alternant empathie et directivité.

Nous avons pu identifier deux types d'accompagnement, l'un que nous avons qualifié de protecteur et l'autre de contraignant. Au-delà des obligations légales et professionnelles, ces formes d'accompagnement se fondent sur des approches philosophiques différentes. L'une relève de dispositions morales relatives aux principes d'égalité de traitement. L'autre relève d'une éthique morale particulière, relevant de la sollicitude (Gilligan, 2008 ; Tronto, 2009). Si la première prend en considération d'abord le principe d'équité, la seconde s'appuie sur le

Ce texte est à citer de la manière suivante :

Meziani, M., Toledo, R., (2016). La participation des familles à l'aune du GÉVA Sco. In M. Meziani (coord.), S. Ebersold (dir.), S. Mayol, R. Toledo, *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*. Suresnes : INS HEA

suivi personnalisé au plus près des besoins de l'utilisateur, principe nécessitant une adaptation au contexte et un souci particulier pour autrui.

Ainsi, l'accompagnement contraignant n'est pas le simple exercice d'une volonté afin d'évincer des élèves gênant les enseignants. Il s'appuie sur l'idée que l'importunité scolaire révèle un déséquilibre dans la relation entre l'enseignant et l'élève, mais aussi dans toute l'institution scolaire, en modifiant les relations d'interdépendance ayant cours à l'école, dont les liens que les enseignants tissent avec tous les autres élèves.

L'accompagnement protecteur n'est pas le simple exercice d'une empathie qui donnerait lieu à une inéquité. Au contraire, cet accompagnement se fonde sur l'idée que l'équité n'est possible qu'à partir du moment où les parents sont à même d'entrer dans les normes institutionnelles posées par la législation. Ainsi, l'éthique de la sollicitude ici évoquée s'inscrit pleinement dans un contexte, où le ressenti permet de saisir immédiatement les difficultés des parents, mais aussi des autres professionnels. En ce sens, les discours déjà cités sur le rôle joué par les enseignants référents montrent bien que se joue, dans le processus décisionnel, une forme d'accompagnement fondée sur une gestion des émotions rendue nécessaire par le législateur.

Avec l'apparition du GÉVA Sco, se joue un réagencement identitaire où l'uniformisation attendue des rapports sociaux vient heurter certaines identités professionnelles, en particulier, celle des enseignants référents, alors que l'outil est censé diffuser des idées relatives à l'approche globale et donc favoriser la participation des familles.

Quant à la deuxième partie, elle portera sur les formes d'expertises que les familles développent durant leur socialisation au sein d'un milieu qui, au départ, leur est étranger. S'il s'agit, pour eux, de parvenir à mobiliser des professionnels de plusieurs horizons, ils développent, au cours du temps, des savoirs qui dépassent la dimension expérientielle. Ainsi, par l'acquisition des connaissances relatives aux enjeux et contraintes propres au champ du handicap, ils parviennent à développer une expertise interactionnelle (Collins, Evans, 2009), au sein de laquelle ils sont à même de mobiliser différents savoirs disciplinaires, afin, non seulement de faire entendre leur voix, mais de convaincre leurs partenaires. Ainsi, l'expertise profane (Epstein, 1995) permet, au cours du temps, aux familles, par l'intermédiaire de la logique partenariale qu'ils développent, comme l'a montré le chapitre précédent, de tisser des savoirs dont ils peuvent user pour argumenter face aux professionnels. Cette socialisation particulière renvoie en premier lieu aux obligations qui sont faites aux familles de correspondre à certaines attitudes quand ils intègrent les dispositifs relatifs aux politiques sociales du handicap. Ainsi, si cette socialisation relève du dévoilement du handicap (Ebersold, 2005), et que les parents apprennent progressivement à construire des théories diagnostiques (Eidelimann, 2008), ils apprennent aussi de nouvelles dispositions les enjoignant à construire des stratégies intelligibles par les professionnels.

1. L'usage du GÉVA Sco : vers une rationalisation de l'accompagnement ?

L'arrivée du GÉVA Sco intervient dans un contexte où la participation autorisée par les professionnels s'est structurée d'une manière particulière en MDPH. Si les chefs d'établissement et les enseignants référents organisent les équipes éducatives et les équipes de suivi de scolarisation avec les familles, la présence des usagers dans les MDPH se fait très rarement en EPE – nous ne l'avons pas observé pendant l'enquête, et, au contraire, de manière très fréquente en CDAPH, en particulier en cas de recours. Pour les EPE, nous avons vu que les membres considèrent que ces équipes sont un espace de mise à distance des différentes expertises, dont celle des parents.

Les CDAPH voient donc beaucoup plus souvent des familles. Dans ce cadre, les familles sont entendues pour exprimer leur point de vue à partir de registres qui n'entrent pas toujours en concordance avec ceux considérés comme recevables par les membres de la commission, même si les MDPH apparaissent comme des instances administratives donnant plus la parole aux usagers que d'autres, tant dans le cadre du processus de demande qu'au niveau de la représentation des usagers en CDAPH (Lima, 2013).

Le GÉVA Sco apparaît dans un contexte où son usage doit permettre une prise en compte du point de vue des parents et de l'élève au moment de l'ESS, afin que le document puisse refléter les attentes familiales sur le plan de la scolarisation, s'éloignant du projet de vie, qui porte sur l'ensemble de la vie de la personne et de sa famille. En ce sens, le document permet aujourd'hui, via une rubrique dédiée, de consigner la parole familiale, dans la dernière page, après la grille d'évaluation proprement dite.

Ici, se joue l'articulation de deux types de rapports aux familles. Le premier type de rapport aux familles s'inscrit dans la logique du *Code de l'Action Sociale et Familiale*, dans un processus historique laissant de plus en plus de place aux usagers, vus comme des experts profanes (Epstein, 1995 ; Akrich, Rabeharisoa, 2012). Ainsi, il a été très fréquent, dans les entretiens, que les familles soient considérées comme les plus importantes sur le plan du processus décisionnel, quand bien même le travail d'élaboration se fait en EPE et que la CDA entérine une décision opposable en droit.

Le second type de rapport aux familles s'inscrit dans une volonté de réduire l'importunité scolaire et donc de favoriser une orientation en dispositif inclusif, voire en établissement médico-social. Si aucun acteur rencontré n'a expliqué que les familles n'avaient pas leur place, l'action des enseignants, dans ce genre de cas, revient à pousser les familles à adhérer à la proposition d'orientation, pour que celle-ci devienne, *in fine*, effective. Ainsi, une enseignante explique le processus comme suit :

Extrait d'entretien

« [Pour] la demande de l'AVS à la MDPH, d'abord il y a eu un rendez-vous avec les parents, [...] puis jusqu'au jour où je leur ai parlé d'AVS pour l'année prochaine, tout en évoquant le maintien. Donc ça a commencé par ça, il fallait d'abord l'accord des parents de toute manière, [...] il y a eu une équipe de suivi pour appuyer parce que ça fait partie du dossier, nous, il y a eu une demande de notre part. » (Entretien E45).

Au fond, cette volonté d'inscrire l'enfant dans un besoin de soutien ou dans une orientation ne vise pas seulement à réduire l'importunité scolaire. Elle s'inscrit d'abord dans un contexte où les savoirs professionnels tirent leur légitimité de compétences évaluatives au sein des desquelles l'auto-évaluation n'a traditionnellement pas forcément sa place, l'activité enseignante s'inscrivant aussi dans différentes formes d'évaluation, dont les objectifs peuvent relever du dépistage, de l'apprentissage ou en vue de sanctionner un niveau scolaire.

D'une certaine manière, l'évaluation, ainsi que les grilles y présidant, demeurent des outils perçus comme appartenant au monde professionnel. Ainsi, aucun parent ou élève rencontré n'avait entendu parler du GÉVA Sco au moment de l'enquête. Ce constat rejoint celui fait par d'autres études sur le décalage existant entre obligation réglementaire de faire connaître l'outil d'évaluation aux usagers et perception de ces derniers, ignorant souvent l'existence des grilles visant à évaluer leurs besoins (ASDO, 2008 ; Deloitte Conseil, 2CI, TNS Healthcare, 2009).

Cette mise à distance de l'outil correspond aussi à la manière dont les acteurs conçoivent l'accompagnement dont ils ont également obligation. Cet accompagnement, parfois qualifié de « *travail de la demande* », notamment dans les groupes de réflexion ou lors des observations, invite à une gestion des affects des familles qui sont perçues souvent comment étant en souffrance. Cette gestion des affects ou ce « *travail de la demande* » intervient dans un contexte où, comme l'explique une directrice d'école : « *Si la famille est réticente rien ne se fait [...] Donc il y a un travail toujours pour pouvoir obtenir l'adhésion de la famille à un projet de soin, c'est jamais facile pour les parents de reconnaître qu'un enfant a des difficultés* » (Entretien E17).

Dans ce contexte où il s'agit toujours de faire adhérer la famille, certains acteurs considèrent que le GÉVA Sco peut mettre à mal ce rôle d'accompagnement, relatif à une forme d'humanisation des rapports sociaux, dans un cadre particulier où la famille peut se sentir stigmatisée, dans un contexte de potentielle infériorisation comme l'explique cette mère :

Extrait d'entretien

« [Je] suis la maman, donc obligatoirement ça passe par moi, plus par moi que par papa, mais des fois oui c'est un peu dur à encaisser pour une maman [...] Pour l'instant non, je suis un peu, un maillon de la chaîne, mais un maillon qui est en bas, pas en haut. La preuve, ils mettent une réunion et ils ne demandent pas aux parents s'ils sont disponibles, le principal c'est que tous les autres soient disponibles, donc après c'est à nous de nous débrouiller pour nous libérer, même si on travaille. » (Entretien E47).

Nous avons vu dans le chapitre précédent que le GÉVA Sco tendait à renforcer les rapports institutionnels internes à l'Éducation nationale, tout comme le chapitre relatif à l'évaluation des besoins inscrit l'importunité scolaire dans les facultés cognitives. Comme l'explique une enseignante :

Extrait d'entretien

« *Humainement, je ne peux pas sortir une grille. Donner l'impression à la famille qu'on*

va pointer des cases, alors que la famille, elle n'était pas dans l'orientation. La famille, l'objectif, c'était passer ce cap douloureux, donc il y a une logique humaine, qui fait que selon le contexte, on peut le sortir et il va être riche ou il vaut mieux différer et le remplir.» (Entretien E61).

Ainsi, le GÉVA Sco apparaît comme un outil pouvant potentiellement répondre à certains enjeux, tels que l'homogénéisation. Certains acteurs, tels que les enseignants référents, semblent en difficulté, car ils envisagent leur rôle envers les parents à partir de la transformation des dispositions émotionnelles de ces derniers, par l'accompagnement, afin de leur permettre de prendre part à la décision.

Comme nous l'avons expliqué, d'autres acteurs considèrent que l'outil, grâce à une objectivation du travail de consignation des difficultés, par l'intermédiaire de la grille d'autonomie, permet une forme de médiation entre « *désidérata* » (Entretien E8) des familles et expertise professionnelle. Comme l'explique un référent insertion scolaire lors d'un groupe de réflexion : « *quand je reçois les parents d'un enfant autiste, je leur montre le GÉVA Sco et, s'ils insistent, je leur montre le document. Là, on peut discuter. À l'inverse, le document permet aussi de voir les capacités de l'enfant et peut aider les parents, face aux enseignants* ».

Autrement dit, cette mise à distance n'a pas pour but de mettre à l'écart, mais de donner des éléments favorisant une argumentation qui se voudrait rationalisée, par l'approche globale, et la mise en avant des capacités perçues comme réelles de l'enfant. Autrement dit, il s'agit donc d'objectiver et de rationaliser la manière d'aborder le rapport aux usagers.

L'ensemble des discours des professionnels envers les familles – qu'il s'agisse des parents ou de l'enfant, se fonde sur l'idée d'une nécessaire régulation des liens. Le GÉVA Sco invite ici à une uniformisation des rapports sociaux, donnant lieu à une mise à distance supposée des émotions.

D'une certaine manière, les enseignants référents demeurent dans une conception centrée sur le suivi personnalisé, tandis que le GÉVA Sco tend à uniformiser les liens sociaux dans le cadre de la mise en œuvre d'une demande MDPH.

Une telle situation renvoie à des conceptions du récit du parcours de l'élève différentes. En effet, selon la construction du récit biographique de l'élève, la place des parents ne sera pas la même et donc leur participation également. À une première conception où la famille est centrale, et où il s'agit de l'accompagner afin qu'elle puisse construire le parcours de l'élève, s'oppose une seconde, où le récit est le résultat d'une multitude de points de vue, et dont l'enseignant est souvent le principal auteur. Sur ce plan, l'opposition s'inscrit dans la manière dont les questions relatives au suivi sont abordées avec les parents. Comme l'explique cette chef de service, en désaccord avec le directeur d'établissement médico-social dans lequel elle travaille :

Extrait d'entretien

« À chaque fois, le directeur demande qu'est-ce que vous pensez de la prise en charge ? Déjà, moi, prise en charge, je ne supporte pas. Pour moi, c'est l'accompagnement. Ce sont des mots, il paraît que ce ne sont que des mots, mais moi, je trouve que les mots, c'est important. Qu'est-ce que vous pensez de la prise en charge ? C'est super. On est

super satisfait. J'ai jamais vu un parent revendiquer, peut-être que le discours après, va être différent. » (Entretien E22)

Ici, la prise en charge renvoie à l'idée que ce sont bien les professionnels qui écrivent l'histoire, alors qu'accompagner reviendrait à guider, sans pour autant orienter. En ce sens, l'opposition ne renvoie pas au seul GÉVA Sco, mais à tout un ensemble relatif aux politiques sociales et au sens à leur donner, notamment vis-à-vis des usagers.

1.1 Un accompagnement « **protecteur** » mis en difficulté

Si le récit en question demande que la famille soit au centre de cette construction, cela implique des dispositions particulières dont le GÉVA Sco semble mettre à mal le principe. L'outil semble entrer en contradiction avec le rôle que certains professionnels entendent jouer. Ces derniers veulent jouer un rôle protecteur, avec l'idée de réduire la violence vécue sur le plan émotionnel. Comme l'explique cet enseignant référent, les aspects liés à une certaine régulation des relations lui semblent ne pas apparaître avec un outil comme le GÉVA Sco :

Extrait d'entretien

« il y a quand même beaucoup de choses au niveau de l'équipe de suivi qui ne rentre pas dans le GÉVA Sco [...] tout ce qui est relationnel, tout ce qui est tensions qu'on peut avoir entre les parents et l'école, l'école et les services de soin, les services de soin et la famille, déjà entre Monsieur et Madame, la relation que la famille peut avoir avec l'enfant, quelle histoire a la famille avec l'école, est-ce qu'il y a eu des frères, il y a des sœurs, est-ce qu'il y a de la famille, est-ce que le champ relationnel de voisinage n'est pas interféré, après quel est l'émotionnel du moment, quand la famille va mal, mon équipe de suivi on ne me rajoute pas une couche, on essaye plutôt de mettre les choses en positif, quand les collègues vont mal parce que la situation est compliquée, il y a une partie "thérapeutique" [...] partir en équipe de suivi en voulant absolument remplir le GÉVA Sco et faire fi de ce temps de parole nécessaire des différents partenaires, on se plante. » (Entretien E32)

Cet enseignant référent envisage que la participation sera d'autant plus aisée, que le climat, dans le cadre de la scolarisation, sera apaisé. Ce type d'accompagnement est plutôt porté par les acteurs étant souvent en contact direct avec les familles, ayant à faire un travail d'aide pour favoriser la mise en œuvre du projet, c'est-à-dire ceux dont c'est la mission, comme les enseignants référents. Dans ce cadre, les documents qui peuvent être transmis aux familles, comme le GÉVA Sco, doivent non seulement être intelligibles pour des non spécialistes, mais aussi éviter autant que faire se peut la stigmatisation. L'extrait suivant de l'ESS montre que ce souci existe préalablement à l'arrivée de l'outil.

Extrait équipe éducative

Père : *En toute honnêteté, je suis suivi par la MDPH, j'ai exactement les mêmes difficultés.*

DCMPP : *Ah oui, d'accord.*

Père: [...] *j'ai énormément de difficultés, si je dois me concentrer longtemps sur quelque chose, c'est quelque chose de très dur.* [...]

DCMPP: *C'est peut-être ça aussi qui vous touche*

Père: *Je m'en veux un peu. Sérieusement [...]*

D: *Ah bah non, ça c'est*

DCMPP: *ce n'est pas de votre faute.*

Père: *C'est quelque chose qui me fâche beaucoup.*

DCMPP: *Voilà mais on va essayer de réfléchir là pour voir comment on peut l'aider. Voilà c'est ça. Le but c'est bien ça.*

Ainsi, dans ce cadre, même en ESS, les professionnels vont tenter de rassurer les parents, ayant vécu des formes de stigmatisation. Cet accompagnement protecteur s'inscrit dans une éthique de la sollicitude (Gilligan, 1982 ; Tronto, 2009), où il s'agit de montrer un visage bienveillant.

Certains professionnels se réclamant de cette disposition morale inscrivent le GÉVA Sco en opposition à leur propre conception du travail auprès des familles, c'est-à-dire à leur propre régime de sollicitude et à leur propre construction identitaire. Comme l'explique une enseignante référente, « *quand le langage du document n'est pas simplement du chinois* », pour des parents non formés à la terminologie technique du champ du handicap, le GÉVA Sco risque de transmettre aux parents une image trop négative de l'enfant :

Extrait d'entretien

« *Et puis, de commencer, premier mot Obstacles à la réalisation de l'activité. C'est-à-dire que nous qui avons toute une formation pour qu'à chaque fois partir des réussites et s'appuyer comme levier sur les compétences et les réussites de l'élève. Là, c'est complètement paradoxal, on nous demande de faire ça et en même temps on nous demande de s'appuyer sur un document qui fait exactement l'inverse, qui dit "qu'est-ce qui cloche ?".* » (Entretien E61).

Cette réaction face à un outil qui mettrait en avant les difficultés montre que le GÉVA Sco remet en cause l'accompagnement protecteur, puisque le vocabulaire tend à être uniformisé, alors que la protection se fonde sur une contextualisation des questions relatives à chaque situation étudiée. Cette critique s'inscrit elle-même dans une problématique plus générale. Comme l'explique un enseignant référent lors d'un groupe de réflexion : « *ce n'est pas à l'enfant de s'adapter au temps de l'institution, mais à l'institution de s'adapter au temps de l'enfant.* ». Autrement dit, l'institution devrait, non pas épouser le maillage territorial, mais s'adapter par un effort de contextualisation à partir de l'ensemble des situations individuelles.

En ce sens, le système existant pose problème à cette éthique où il s'agit de suivre au plus près les besoins de l'élève, par l'intermédiaire d'une écoute attentive. Une autre enseignante référente évoque ainsi la place des élèves lors des ESS :

Extrait entretien

« *La forme [de l'ESS] n'est pas idéale, c'est une forme comme ça avec plein d'adultes, c'est une forme intimidante, c'est pas évident pour eux de s'exprimer, certains y arrivent*

bien, certains ont beaucoup, beaucoup de mal, se sentant jugés, ne connaissent pas la majorité des participants. » (Entretien E61).

Elle explique, par ailleurs, que « *de temps en temps, [...] [l'enfant] entend des choses assez négatives sur lui, qui peuvent le mettre à mal* » quand les participants, « *quel que soit le partenaire* », parlent des incapacités de l'enfant à la troisième personne en face de lui. Lors d'un entretien avec une élève en 3^e, cette dernière fait part de son malaise par rapport aux réunions : « *ils disent comment je suis en cours, je le prends mal* » (Entretien E39).

Ainsi, la logique relative à cette écoute attentive renvoie à l'idée que le système existant ne permet pas suffisamment l'émergence d'une attention à l'égard des parents ou de l'enfant respectant totalement leur point de vue. Ainsi, les acteurs doivent, au quotidien, faire ce travail. Même en EPE, la question de la gestion des affects entre en ligne directe avec la stratégie à mettre en place vis-à-vis des parents. Lors d'une EPE, les professionnels envisagent la stratégie d'adhésion à partir d'une gestion affective de la relation.

Extrait EPE

F : le papa est particulier, pathologie psychiatrique donc [...] déjà ils ne voulaient pas l'orientation CMPP quand elle a été proposée, après ils ont cheminé, finalement ils y sont venu. Donc je me dis qu'il vaut mieux y aller graduellement que leur envoyer une orientation IME, à laquelle ils ne sont pas prêts. Là aujourd'hui ils n'ont pas été préparés [...] il ne faut pas les braquer je pense. Ça peut plutôt avoir l'effet inverse, parce que le 1^{er} conseil CMPP qui a été fait n'a pas été suivi et le père n'était pas d'accord du tout. Il faut tenir compte de la pathologie du papa

Ainsi, cet accompagnement, qui se voudrait être une forme de soutien visant à protéger élèves et parents des violences institutionnelles, est aussi pensé par les acteurs travaillant au sein des institutions, renforçant l'idée qu'un suivi personnalisé au plus près des personnes demeure une nécessité.

Ce suivi personnalisé, fondé sur une éthique de la sollicitude, inscrit l'action des professionnels, non seulement en tant qu'accompagnateurs, mais aussi en tant qu'agents détenteurs de pouvoir sur les familles. Cette notion de pouvoir détermine aussi l'action des professionnels inscrivant leur action dans la lutte contre l'importunité scolaire, reléguant, aux yeux de certains acteurs, les parents à un rôle de passage obligé, plus qu'à des partenaires potentiels.

1.2 L'accompagnement « **contraignant** » :

le GÉVA Sco, un instrument visant à l'adhésion des familles

Comme l'explique une enseignante, directrice d'école, le travail d'accompagnement ne s'inscrit pas seulement dans la co-construction du parcours de scolarisation, mais aussi dans l'idée de faire adhérer à l'idée d'orientation :

Extrait d'entretien

« On est vraiment dans l'accompagnement, parce qu'on sait toute la difficulté, d'abord d'accepter que son enfant est différent. Des fois on va mettre 2, 3 ans, 4 ans. Les parents

vont refuser systématiquement, tous les ans. Ils vont refuser qu'il voit un psychologue scolaire, ils vont refuser que l'enfant soit pris en charge, après ils vont refuser la demande MDPH. Il ne faut pas lâcher, on est vraiment dans l'accompagnement. Et puis, une fois que la décision est prise et que les parents ont accepté, ce qui peut être très rapide des fois, c'est vraiment les mettre à l'aise là-dedans.» (Entretien E17)

Cet accompagnement se concrétise à partir d'une légitimation fondée sur un savoir supposé supérieur, à la fois technique, mais aussi relatif à la gestion des émotions, une gestion au plus près de la situation. La rhétorique relative aux émotions des familles s'inscrit dans l'idée que s'il s'agit de respecter les attentes familiales, il s'agit également de considérer d'autres intérêts : ceux des autres élèves.

Si cette directrice s'inscrit dans une vision empathique, en déclarant, « *c'est violent, pour les familles, tout de même!* » (Entretien E17), elle associe dans le même geste discursif une même empathie pour les autres acteurs. Ainsi, si « *le plus important, c'est que l'enfant se sente bien* », il peut « *être difficile pour les enseignants de gérer des enfants violents* » (Entretien E17).

Ainsi, émerge l'idée selon laquelle à un suivi personnalisé, où il faut écouter les besoins, les souffrances et les difficultés, il s'agit tout autant de saisir les difficultés, les souffrances et les besoins, tant des enseignants que des autres élèves, comme l'explique cette enseignante : « *si je m'occupe de lui, je n'ai pas le temps de m'occuper des autres* » (Entretien E36). Ainsi, se construit la volonté d'exercer un certain équilibre dans la gestion des émotions, à travers l'idée qu'une certaine égalité de traitement doit avoir cours.

Il ne s'agit plus seulement d'aider les familles à gérer les difficultés, mais aussi d'éviter autant que faire se peut que les enseignants soient en difficulté. Le travail auprès des parents se déplace. Il ne s'agit plus tout à fait de favoriser une participation au sein de l'équipe éducative ou de suivi de scolarisation, en tant qu'acteurs légitimes du parcours de leur enfant, mais bien de mettre en place des techniques donnant lieu à un ordre scolaire, où les besoins et difficultés des uns et des autres pourront être traités sur le même plan.

Cette nécessité de respecter l'ordre scolaire pousse les professionnels, en particulier les enseignants dans les cas que nous avons étudiés, à user de techniques afin de contraindre les familles à adhérer aux propositions des équipes.

Dans ces cas, les enseignants ont une tendance à moins se préoccuper des contraintes des parents ou de l'élève et à voir dans le GÉVA Sco un moyen de convaincre les parents du bien fondé des décisions prises par les équipes. Dans l'extrait suivant, après avoir énuméré pendant plusieurs dizaines de minutes les difficultés d'un élève, l'enseignante donne son point de vue, ne laissant aucun espace à la négociation :

Extrait ESS

Enseignante : *sauf, je vais être très claire, si on le maintient en grande section*

Mère : *sauf que moi, je ne suis pas pour. Parce qu'il va se retrouver avec des enfants, des petits donc ça va pas le faire avancer sur son comportement. Il est grand Arthur je trouve par rapport aux autres.*

Enseignante : *alors là je vais être très franche. Là, à l'heure actuelle ce n'est pas*

possible d'envisager un CP au mois de septembre. Vous allez le mettre en échec, il va être en échec, échec total.

Cette dynamique d'imposition se poursuivra ultérieurement lors d'une réunion préparatoire à l'ESS ultérieure visant à convaincre la mère d'accepter l'orientation en Clis. Cette réunion, avec l'enseignante, l'enseignante spécialisée et la mère, a vu cette dernière accepter la volonté de l'équipe enseignante face à elle. Comme le dit la mère :

Extrait d'entretien

« Je subis. Oui, on subit, on est là, on nous dit plein de choses, il y a plein d'informations qui viennent de partout, on dit il faut ci, on dit il faut ça, en fait, je fais parce qu'on me demande de faire, est-ce que j'en vois l'utilité de tout faire, je n'en sais rien, mais, je le fais parce qu'on me dit de le faire et je fais entièrement confiance à tout le monde. » (Entretien E47).

Ce sentiment de dépossession décisionnelle, de ne pas avoir la décision entre les mains est partagé par d'autres parents, comme cette mère d'un enfant scolarisé entre Itep et CM2 :

Extrait d'entretien

« Peut-on vraiment dire qu'on prend une décision quand on est dans une situation où on ne maîtrise rien et qu'on le fasse à des gens qui ont beaucoup plus d'expérience que vous, c'est en ça que je réfléchis en fait, en gros, on s'est retrouvé dans une situation où petit à petit, les gens nous expliquent justement les cases de comment appelle les comportements comme celui d'Anatole, quel est le cadre de vie d'accompagnement d'un enfant comme Anatole, si vous appelez prendre décision que de dire oui ou non, on ne le fait pas, alors qu'en gros on nous a expliqué le chemin. » (Entretien E47)

Cette forme d'accompagnement contraignant se caractérise par un ensemble de techniques, tel que le fait, comme nous venons de le voir de faire des réunions sans tous les acteurs concernés par la scolarisation. Ainsi, l'enseignante référente n'était pas conviée à la réunion précédemment évoquée, alors qu'il s'agissait d'envisager une orientation en Clis.

1.3 Au-delà du GÉVA Sco : l'enseignant référent comme médiateur

Les deux postures décrites sur l'accompagnement montrent, au fond, que les enseignants sont face à une difficulté professionnelle : comment gérer les relations avec les parents ? La question des émotions parentales vient poser problème *a priori* – et pas à partir d'un vécu particulier, parce que tous les professionnels partagent ce même point de vue consistant à considérer que la famille est un acteur indispensable qui n'a, dans le même temps, pas les mêmes compétences, les mêmes savoirs, ni les mêmes intérêts.

Par ailleurs, ces dimensions diffèrent d'une famille à une autre. Les familles ne s'appuient pas sur des référentiels clairement identifiables de manière immédiate, comme par exemple, un psychologue. La question des émotions est plus le signe d'une incertitude quant aux attentes et aux souhaits des familles, qu'à des problèmes strictement affectifs.

Cette tendance est renforcée par l'idée que le savoir expérientiel, aussi riche soit-il, n'est pas structuré par un savoir technique, permettant de se mettre à distance émotionnellement de la situation en jeu et de faire un pronostic. Cette gêne rend difficile les échanges entre professionnels. En ce sens, un directeur d'école va même, lors d'un entretien, jusqu'à proposer des réunions techniques entre professionnels servant à préparer les ESS, sans les parents :

Extrait d'entretien

« Je pense qu'il faudrait [...] des ESS avec les parents et il faudrait systématiquement des réunions techniques [...] mais il nous faut l'enseignant-référent à ces réunions-là, car c'est lui qui a l'expertise. [...] parce que nous on en fait entre nous, évidemment on en parle. Mais on a besoin de son expertise pour savoir ce qui est possible de faire [...] on aurait envie entre professionnel et dire des choses que les parents ont pas forcément... besoin d'entendre, [...] Et c'est vrai que des fois on se dit, peut-être qu'on serait plus libre, les enseignants, le directeur, de, voilà, les gens du CMP, pour parler entre nous et puis après, parler avec les parents » (Entretien E31)

Dans ce contexte, où ces réunions techniques ne sont pas forcément possibles, l'enseignant référent apparaît comme particulièrement important :

Extrait d'entretien

« Le rôle de l'enseignant-référent il est très important parce que [...] il a surtout les compétences pour coordonner l'action de tout le monde. Savoir dire ce qu'il faut dire, à qui il faut le dire, au moment où il faut le dire. Parce que nous on ne sait pas forcément faire. [...] Donc lui là il est important car il sait comment dire les choses. Comment les formuler. Comment les expliquer. Ça c'est important et puis surtout, il a tellement de cas, il a beaucoup d'expérience, donc il sait ce qui est faisable, pas faisable. » (Entretien E31).

Ainsi, cette idée de sollicitude apparaît comme une dimension essentielle dans la manière de communiquer avec les familles. La sollicitude apparaît comme une technique professionnelle portée par un expert, l'enseignant référent. En ce sens, il n'est pas étonnant que la mère de l'élève ait trouvé le travail mené par l'enseignant référent particulièrement constructif :

Extrait d'entretien

« je trouve qu'il y a eu un vrai dialogue entre les différentes personnes [...] et une fois que tout ça a été mis en place je pense que l'école, par le biais de [l'enseignant référent] [...], mais aussi même de l'équipe de l'école [...] a été vraiment très attentive, a cherché une solution adaptée, et qu'on a vraiment pu donner notre avis en tant que parents. » (Entretien E19)

L'enseignant référent apparaît ici comme un médiateur, dans la mesure, où il s'agit, pour lui, de saisir les enjeux identitaires, tant des professionnels que des parents. En effet, lors des ESS, l'enseignante, dans cette situation, n'a jamais fait part de ses difficultés devant les parents. Pour autant, lorsqu'elle a expliqué que l'enfant prenait trop de place, mettait en danger un certain ordre scolaire, l'enseignant référent a proposé de stopper la hausse du

temps de scolarisation, en vue de ne pas heurter l'enseignante qui, visiblement, ne se sentait pas en mesure d'accueillir l'enfant sans AVS et en imposant un comportement aux autres enfants qui lui semblait injuste.

Extrait ESS

Directeur: *est ce qu'il va voir les autres enfants ?*

Enseignante: *non, il va les pincer ou les taper quand ils sont proches de lui.*

Enseignant référent: *donc c'est plutôt une mise à distance. C'est plutôt là-dessus. (vers l'enseignante) vous seriez d'accord là-dessus aussi, sur une mise à distance ? par rapport aux autres enfants.*

Enseignante spécialisée: *c'est variable, je pense. Quand on met des mots, comme vous disiez, on voit bien que parfois c'est parce qu'il est en colère, il peut être fâché, quelque chose qui lui plait pas, donc il va s'énerver et pincer, taper [...]*

Enseignante spécialisée: *moi quand je mets des mots et les bons, mais ce n'est pas toujours, mais on voit bien quand on met les bons mots, ça l'arrête.*

Enseignant référent: *ça l'apaise.*

Enseignante spécialisée: *il nous regarde et puis il passe à autre chose, mais voilà, après il faut essayer de trouver les bons mots, ce n'est pas facile. Mais parfois en effet, c'est pour se mettre à distance.*

Malgré une certaine nuance, l'enseignant référent va abonder dans le sens de l'enseignante, quitte à revoir cette position, en début d'année suivante.

Extrait ESS

Enseignant référent: *Il semble difficile aujourd'hui d'augmenter son temps de scolarisation, il faut être prudent pour maintenir cette dynamique de progrès. Donc en se donnant comme idée, que éventuellement, vous puissiez vous autre vous revoir d'ici la fin de l'année pour éventuellement refaire le point sur ce que vous avez fait entre l'école et ici. Redémarrer sur la rentrée prochaine sur à peu près le même dispositif et on se voit dès début septembre, autour du 20 septembre, grosso modo, le temps que la rentrée soit fait, le démarrage des choses pour se faire le projet pour le premier trimestre.*

Au fond, la présence et le rôle de l'enseignant référent ont permis à la scolarisation de se poursuivre, en évitant qu'un conflit n'éclate entre parents et personnels enseignants. En effet, l'enseignant référent a ici cherché d'abord à éviter qu'un intérêt ou qu'une difficulté identitaire l'emporte sur l'autre.

■ 2. La socialisation des parents : du savoir expérientiel à l'expertise interactionnelle

Du côté des parents, le système réglementaire les pousse à jouer un rôle particulier. Ce rôle s'inscrit dans un apprentissage d'acquisition des codes sociaux, relatif à une forme de socialisation. À la vue des observations en CDAPH et en ESS, il apparaît que les parents ne détiennent pas tous les mêmes ressources pour suivre ce processus de socialisation, leur permettant d'être des experts profanes (Epstein, 1995 ; Callon, Rabehirosoa, 2002).

Ces ressources ne s'inscrivent pas forcément dans un capital social particulier, mais plus dans des dispositions morales qui s'acquièrent avec le temps, leur permettant d'inscrire leur parole et leur action dans le processus décisionnel. Cet apprentissage est d'ordre non formel, dans la mesure où aucune formation ne vient les aider.

Nous pouvons considérer que ces ressources sont de trois types, ressources qui doivent toujours être exprimées auprès des professionnels. La première relève d'une forme de compréhension des difficultés enseignantes. La seconde est la capacité à s'opposer à la volonté collective enseignante. La troisième renvoie à une capacité à se saisir des savoirs des professionnels, afin de pouvoir argumenter auprès d'eux.

Il s'agit surtout de pouvoir articuler ces trois dispositions, tout en évitant d'entrer en conflit avec les autres acteurs. Enfin, il apparaît que ce processus s'apparente à l'inscription des parents dans des normes institutionnelles. En ce sens, les parents ne s'inscrivent pas toujours dans ce processus attendu par les professionnels, quitte à perdre la face et ne pas avoir gain de cause, que ce soit en CDAPH ou en ESS.

Dans le même temps, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les parents qui semblent trouver une place dans le processus de coopération sont ceux tissant des liens avec le plus d'acteurs différents, en intégrant une logique de réseaux, plus que d'appareil. Cette tendance à tisser de multiples liens leur permet de développer une expertise interactionnelle favorisant les conditions de leur participation au débat, non seulement en tant qu'experts de l'expérience vécue, mais aussi à partir des savoirs professionnels dont ils peuvent saisir les enjeux, à condition qu'ils inscrivent leur travail partenarial dans l'idée de favoriser les synergies entre les différents acteurs de la scolarisation.

Selon Collins et Evans (2009), « *l'expertise interactionnelle* » se définit par une capacité de mettre plusieurs domaines en dialogue à travers une maîtrise du langage et du sens des concepts principaux dans les disciplines. C'est grâce à cette capacité à mettre plusieurs savoirs professionnels en débat autour de problématiques concrètes que l'expert interactionnel peut contribuer de façon constructive à un débat sans pourtant être un praticien reconnu. Si nous avons pu observer cette forme d'expertise chez les parents, celle-ci n'existe qu'au bout de plusieurs années d'un accompagnement ayant favorisé l'émergence de ce type de compétence relationnelle.

Il apparaît que les familles, au début du parcours de l'enfant reconnu handicapé, ne connaissent pas le milieu auquel va être intégré leur enfant. Comme l'explique le parent de l'un des enfants dont nous avons suivi la situation :

Extrait d'entretien

« [Quand] on nous a parlé d'Itep on ne savait pas trop ce que c'était donc on nous avait donné une plaquette pour qu'on sache. On savait pas ce que ça allait donner, on savait pas si c'était une obligation de mettre les enfants là, c'est vrai qu'on s'est laissé un peu faire. » (Entretien E64)

Au début, les parents semblent perdus et n'ont d'autres choix que suivre la voie tracée par le système réglementaire, porté par les professionnels. Ainsi, l'effet soutenant a en cela un impact important dans la mesure où la famille d'un enfant de notre échantillon, par l'écoute des professionnels, a pu progressivement prendre une place de plus en plus importante. Pour autant, au début de ce parcours, la mère confirme avoir surtout suivi la proposition d'orientation de l'équipe enseignante, d'autant plus que l'enfant ne semblait pas gêné par cette orientation, alors âgé de sept ans :

Extrait d'entretien

« Il nous aurait dit 'je veux aller qu'à l'école, je ne veux pas l'Itep' je crois qu'on se serait battu différemment mais là il a l'air d'y trouver son compte [...] Il ne parle pas beaucoup de l'Itep mais il aime bien le côté où ils ont beaucoup d'activités manuelles, ils vont faire des poteries, ils vont faire plein de choses avec leurs mains. » (Entretien E63)

Ainsi, il apparaît que si la famille ne tente pas d'imposer un point de vue particulier, c'est le point de vue de l'équipe enseignante qui sera entendu en MDPH. C'est donc, dans un second temps, que les parents prennent conscience qu'ils doivent faire valoir, si ce n'est leurs droits, au moins leur position.

2.1 Le développement d'une rhétorique parfois contreproductive : un premier degré d'insertion au processus

Ainsi, un premier degré de participation des familles relève de l'opposition frontale, au sein de laquelle les familles vont argumenter en contredisant l'expertise des professionnels. Cela a été particulièrement visible dans les CDAPH lors des cas de recours.

Les parents argumentent à partir d'un savoir professionnel qu'ils pensent maîtriser, sans pour autant prendre en considération les ressorts même de l'argumentation fondée sur l'évaluation des besoins en EPE. Ainsi, lorsqu'un père, en CDAPH, explique que le certificat médical montre une détérioration de l'état de son fils, un membre de la commission lui répond : « ce qui a été pris en compte ce sont les éléments donnés par l'hôpital auxquels vous faites référence et qui sont fiables. Ils ont été analysés en tant que tels, ils donnent accès à tel et tel taux ». Mis en difficulté par les réponses données par le rapporteur coordonnateur, le père commence à s'énerver et entre en conflit avec l'ensemble de la commission.

Lors de la même CDAPH, une femme, s'occupant de son neveu va expliquer qu'elle a besoin de cet argent « pour son avenir ». N'ayant aucun argument ou élément nouveau à faire valoir, relatif au droit à la compensation, son recours sera débouté.

Extrait CDA

Grand-mère : *j'ai besoin pour Y pour l'aider à faire, je ne sais pas son avenir quoi, accepter son handicap et de toucher quelque chose comme tout le monde. [...] Moi mes enfants m'ont dit il ne faut pas parler de toucher, toucher parce qu'ils vont dire que tu es là pour l'argent. L'argent c'est pour son avenir.*

Dans la même logique, lors d'une toute première équipe éducative, les parents, venant pour la première fois, vont tenter d'imposer leur point de vue, sans pour autant entrer en conflit ouvert, à partir d'une logique détachée des enjeux relatifs au système scolaire.

Extrait Équipe éducative

Enseignant référent : *moi, ça me paraît assez cohérent par rapport à la difficulté d'Anatole pour l'instant. [...] Si on voyait qu'au mois de novembre, décembre, que [l'enfant], au bout d'une demi-heure, trois-quarts d'heure, peut rester un peu plus longtemps, ben on verrait janvier, février sur un rythme plus [...] enfin je pense qu'on peut y aller progressivement comme ça.*

Père : *Nous sommes bien d'accord, après ce qu'il faut, mais c'est aussi, c'est aussi de savoir [...] A quel moment, quel temps pédagogique pour vous, pédagogique ou pour justement imaginer le faire intervenir.*

Mère : *et surtout que ce ne soit pas gênant pour la classe... [...]*

Enseignant référent : *[...] il est évident qu'accueillir Anatole va bousculer des choses à l'école. Bon. C'est pas dramatique. [...] L'école est accueillante et accueillera Anatole. Maintenant, il faut trouver les solutions [...]*

Père : *la simple question c'est si on se rend compte par exemple que il serait bon [...] au vu des progrès, de tout ce qui se passe, qu'il passe à, je sais pas, disons à 2 heures par semaine, est-ce que là pour le coup, il y aurait toujours le même, car là pour le coup, ça devient beaucoup plus compliqué pour vous (il regarde l'enseignante).*

Enseignante : *on verra.*

Enseignant référent : *on en parlera à ce moment-là!*

Ainsi, l'enseignant référent ne veut pas laisser aux parents imposer une temporalité qui doit demeurer à l'appréciation de l'équipe enseignante. Pour autant, cette volonté de ne pas passer à un conflit ouvert, va permettre aux parents d'être entendus.

2.2 L'émergence de l'expertise interactionnelle : un prélude à de nouvelles connaissances

Les parents ont souvent tendance, dans les entretiens, à dire que les professionnels ont plus de connaissance qu'eux, tout en critiquant le système institué. S'il s'agit de suivre les préconisations des professionnels, derrière cette rhétorique, se joue autre chose : en reconnaissant le savoir professionnel, il s'agit de négocier sa propre place.

Ainsi, cette négociation se joue au long cours. Un père explique : « *Maintenant ça va, on s'y est fait mais au début on vous parle de MDPH, de Sessad, c'est plein de trucs comme ça, on ne sait pas ce que ça veut dire. Et sans beaucoup plus d'info. Au début c'est ça, on vous donne des*

abréviations de noms et puis sans trop d'info. » (Entretien E64)

Cette négociation s'inscrit dans la volonté de tisser des liens avec plusieurs types d'acteur. Par cette stratégie, les parents développent des connaissances nouvelles. Certains enseignants vont jusqu'à renverser l'accompagnement dans ce contexte : « *une famille très ouverte, très accompagnatrice, pas du tout dans le déni, très sensible et très à l'écoute de leur enfant et consciente des limites de chaque institution sans agressivité, une chouette famille* » (Entretien E61). Avec le temps, des alliances se sont construites, sans remettre en cause le savoir professionnel :

Extrait d'entretien

« Ils voient bien le décalage par rapport aux autres, nous c'est vrai qu'on se rend pas trop compte [...] c'est surtout les enseignants qui orientent la décision, ils voient bien par rapport à ce qu'il est capable de faire. Eux je pense qu'ils voient bien où vont s'arrêter ses capacités,, suite à ça ils savent où l'orienter. » (Entretien E64)

Cette expertise interactionnelle s'inscrit dans un processus où il s'agit d'établir des formes de consensus, comme le dit un autre père :

Extrait d'entretien

« Finalement les personnes les plus à même de diagnostiquer seraient des personnes qui font le lien entre différents regards. Ça rejoint un peu quand je vous disais la nécessité de croiser les avis des différents regards des uns et des autres que de toute façon c'est ce qui ressort de tous ces regards qui permet au diagnostic. » (Entretien E34)

L'émergence d'une expertise interactionnelle intervient dans un contexte où il s'agit de s'appuyer sur le rôle joué par l'ensemble des acteurs. Il ne s'agit pas seulement d'argumenter à partir des savoirs professionnels, mais de reconnaître l'existence de savoirs relationnels spécifiques, dont, par exemple, les enseignants référents sont dépositaires.

En ce sens, les parents, malgré les potentielles stigmatisations, doivent développer une confiance *a priori* et un esprit collaboratif. Cette mise en confiance des professionnels est notamment possible par l'expression d'une reconnaissance, élément indispensable, pour réussir la scolarisation d'un enfant handicapé.

Extrait d'entretien

« Notre avis n'a pas vraiment été pris en compte parce qu'on se basait vraiment sur ce qu'on nous disait. Nous, on n'a pas trop l'habitude, quand il y a un problème comme ça, on fait confiance aux gens qui sont plus spécialisés. C'est vrai que du coup on ne donne pas forcément notre avis, on laisse les autres faire pour nous. » (Entretien E63)

Pour autant, apparaît le risque de demeurer dans une forme de soumission face aux professionnels, même si ces derniers attendent une participation effective des parents. Cette attente institutionnelle pousse les parents alors à se saisir de la situation, étant dans le même temps en contact avec de nombreux professionnels.

2.3 Contribuer activement aux discussions expertes : les résultats de l'expertise interactionnelle

Il manque donc une dimension au travail des parents pour qu'ils intègrent le rôle qui est attendu d'eux. En ce sens, ils doivent parvenir à participer aux échanges techniques concernant leur enfant. Ainsi, le père d'une élève dont nous avons suivi la situation explique : « *il faut qu'on rencontre, parce que pour rencontrer les profs, le maximum de profs qu'elle va avoir, pour leur expliquer la surdité, pour leur expliquer un peu comment est [ma fille]* » (Entretien E40). Ainsi, il s'agit de faire valoir une expertise, à la fois expérientielle et technique, acquise par des rencontres avec les médecins et les professionnels paramédicaux que les enseignants n'ont pas rencontré. En ce sens, certains parents doivent transmettre des savoirs spécifiques pour que leur enfant puisse vivre une scolarisation en milieu ordinaire.

La mère d'un enfant avec une lourde pathologie a également développé un certain savoir technique qui l'a amenée en CDAPH à pouvoir argumenter de manière plus experte que de nombreux autres professionnels : « *je vais être honnête, c'est moi qui ait appris aux infirmières [...] C'est aussi simple que ça. La sécurité [...] je la laisse absolument à personne, ça me paraît très compliqué* ». Dans le même temps, elle se positionne en tant qu'alliée aux autres experts :

Extrait CDAPH

Mère : *Le médecin avait refusé de signer le PAI parce que je n'y apparaissais pas. Il a été validé à condition que ce soit moi qui interviendrais à l'école, si elle a besoin d'être aspirée ; si elle est trop fatiguée, il faut la passer sous oxygène. [...]*

P5 H : *L'assistante sociale du SESSD est la personne qui peut vous [...]*

Mère : *Oui, quand j'ai eu le courrier je l'ai appelé tout de suite et je lui ai dit qu'est-ce que je fais ? Elle m'a dit saisissez la commission, c'est pour ça aussi qu'on est là.*

Dans ce cas, si le médecin lui reconnaît un savoir que les autres n'ont pas, elle met également en avant le conseil prodigué par une autre professionnelle, reconnaissant en cela l'aide apportée.

Dans une tout autre situation, comme le montre l'extrait d'ESS suivant, une mère a mobilisé ses propres expériences de manière intelligible pour les enseignants pour les contredire :

Extrait ESS

Mère : *(vers l'enseignante) par contre il faut savoir qu'à la maison la lecture, il s'y est mis là il y a peu de temps [...] Du coup, [il] [...] prend un livre et lit un chapitre tous les soirs mais tout seul. [...]*

Chef d'établissement : *oui ça c'est la lecture plaisir.*

Enseignante : *alors ça s'est intéressant parce que moi pour l'instant je n'ai pas constaté, il a du mal à se concentrer sur un livre et pour qu'il se mette dans l'activité, et bien il lit à voix haute (AVS : oui). Comme ça, ça lui permet de se concentrer.*

Mère : *mais quand il est à la maison il lit à voix basse.*

Enseignante : *oui, oui, et je me suis posée la question justement, s'il était capable de se concentrer en lisant à voix basse. Parce que c'est quelque chose.*

Mère: *moi là où je me suis posée la question c'est, comme je le voyais toujours accrocher ses mots, je me suis dit, est-ce qu'il comprend le texte? [...] et apparemment il comprend bien en fait, quand il lit son petit livre.*

AVS: *C'est comme quand on fait le travail d'expression écrite c'est pareil, je lui demande de lire son texte, il le lit, il le lit très rapidement, comme il le lit à voix haute, donc je vois bien qu'il saute des mots [...] je lui dis de recommencer et de relire mot après mot et quand je lui demande ça, ça l'énerve beaucoup, il veut pas recommencer ou alors s'il accroche sur des mots je lui répète, je rectifie, il refuse de le redire [...]*

Mère: *alors que je pense qu'il aime bien être dans sa chambre à lire tout seul c'est parce qu'on le bloque pas, du coup ben s'il a accroché son mot ben il s'en fiche il va plus loin et...*

Chef d'établissement: *C'est le côté scolaire en fait qui le bloque.*

Mère: *Oui.*

Ainsi, en expliquant comment son fils a acquis la capacité à lire à voix basse en dehors de l'école, la mère remet en cause la compétence de l'enseignante à transmettre des savoirs, rendant implicitement compte d'un contexte où l'élève a été mis à mal par l'enseignante et l'AVS. Quand les parents prennent ce positionnement, ils hésitent moins à montrer leur désaccord avec les professionnels, sans pour autant remettre en cause frontalement les discours entendus.

Pour autant, certaines situations poussent les parents à aller plus loin. Dans certains cas, ils n'hésitent pas à remettre en cause directement certains enseignants. Ce genre de situation se produit dans les cas, où la déficience oblige les parents à acquérir des savoirs techniques hors de portée des enseignants, comme dans ce cas où la fille est malentendante :

Extrait d'entretien

« J'ai déjà vu un enseignant qui me prenait un peu la tête, vous allez peut-être m'expliquer beaucoup de choses, mais pas sur ma fille, moi je l'ai connue bien avant vous, même si ça va faire deux ans que vous l'avez, la surdité nous on la vit [tous les jours], vous la vivez trois heures pendant les cours. » (Entretien E40)

Ainsi, cela montre que ce n'est pas le conflit ou l'opposition qui sont un problème, mais le type d'argumentaire développé en lien avec une stratégie au sein de laquelle, il s'agit d'évaluer le rapport de force. Dans ce cas, il apparaît difficile aux enseignants de contredire ce genre d'argument, mais aussi les conseils prodigués par les parents, lorsque, par exemple, ce père explique qu'il faut toujours parler bien en face de sa fille et non derrière, l'élève étant capable de lire sur les lèvres.

Ce rapport de force est d'autant plus flagrant lorsque les parents sont dépositaires de connaissances techniques qu'ils doivent mettre en œuvre avec leur enfant. L'expertise interactionnelle est, en cela, un élément important qu'elle permet aussi aux parents d'ajuster leur attitude aussi en fonction des compétences et des appuis potentiels qu'ils ont décelé chez les professionnels, comme cela est souvent le cas avec les enseignants référents.

Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre que les professionnels, lorsqu'il s'agit de l'accompagnement des familles, s'appuient sur des principes qui peuvent s'opposer. D'un côté, les uns s'appuient sur une logique de sollicitude fondent leur action sur le suivi personnalisé en considérant que les besoins particuliers de l'enfant singulier priment. Ici, le GÉVA Sco semble mettre à mal la logique de la sollicitude en incitant les acteurs à tisser le même type de liens quelle que soit la situation.

De l'autre côté, d'autres professionnels s'appuient sur le principe d'égalité et tendent à penser que l'ordre scolaire prévaut et qu'il s'agit avant tout d'équilibrer les rapports sociaux, afin d'avoir une violence moins grande pour l'ensemble des acteurs, quitte à pousser à l'orientation des élèves les plus gênants.

Dans ce contexte, l'enseignant référent joue un rôle de médiateur entre professionnels et parents, en s'appuyant, en premier lieu sur l'éthique de la sollicitude dont il est nécessairement un des principaux dépositaires, tout en considérant que la mise en œuvre du projet ne sera possible qu'en impliquant de la manière la moins heurtante possible sur le plan identitaire, l'ensemble des acteurs concernés.

Nous avons vu, dans un second temps, que le système existant demande aux parents d'inscrire leur action dans un rôle social prédéterminé dans lequel il convient de respecter certains codes. S'il apparaît que le lien entre parents et professionnels s'inscrit dans un rapport de pouvoir, celui-ci n'est pas figé. Ainsi, les parents, afin d'inscrire leur action, ne doivent pas seulement développer des connaissances techniques afin d'entrer dans les débats. Ils doivent aussi formuler leurs arguments dans un langage qui témoigne d'une reconnaissance du savoir technique des professionnels.

L'expertise interactionnelle se fonde également sur la propension à reconnaître un rôle facilitateur, comme par exemple, celui des enseignants référents, acteurs pivots de la scolarisation, de l'accompagnement et donc de la participation effective des familles.

Dans ce cadre, le GÉVA Sco s'inscrit, peut-être involontairement, comme heurtant la construction identitaire de certains professionnels face aux parents. Le rôle de régulation joué par les enseignants référents est-il ici largement remis en question, les items de la grille d'autonomie empêchant une adaptation de la parole enseignante, à un contexte toujours mouvant.

Conclusion générale


Martial Meziani, Serge Ebersold

Dans cette recherche, nous avons voulu saisir les usages sociaux et l'appropriation du GÉVA Sco à partir de plusieurs approches et méthodes d'analyse. Si cet outil a pour ambition d'harmoniser les pratiques dans le cadre des demandes MDPH en vue de la scolarisation des élèves handicapés, il s'est agi de comprendre la mise en œuvre concrète d'une politique sociale, matérialisée par un outil particulier.

Les résultats et les analyses portent sur une phase de déploiement du GÉVA Sco précise et les acteurs de terrain pourraient trouver des différences entre ce que nous décrivons dans ce rapport et leurs propres pratiques. Cela étant, le GÉVA Sco, aujourd'hui obligatoire, n'a pas fondamentalement changé. En outre, si les usages sociaux peuvent avoir été modifiés, ils nous semblent déterminés fortement par la forme même du GÉVA Sco.

D'une manière plus générale, cela donne à voir la manière dont la mise en œuvre des politiques publiques tend aujourd'hui à se construire. En cela, cette recherche doit être comprise, au-delà de ses résultats effectifs, comme un moyen de saisir le caractère mouvant des pratiques, des usages sociaux, mais aussi des représentations. Ainsi, un des résultats importants, connexe à l'outil, est la place occupée par certains acteurs du secteur médico-social. En effet, ces derniers peuvent être à l'origine du projet de scolarisation en milieu ordinaire, cela apparaissant comme un changement important quand on connaît l'éloignement historique de ce secteur avec le système scolaire.

Sur le plan des résultats relatifs à l'usage social du GÉVA Sco, l'analyse démontre que s'il s'agit de déterminer le degré d'autonomie, afin de saisir à quel niveau se situe le besoin de compensation, un déplacement s'opère au moment de la consignation des difficultés de l'élève. Ces difficultés sont décrites au regard des codes socio-scolaires qu'il convient de respecter, afin qu'un certain ordre social soit maintenu. L'importunité scolaire ne revient pas seulement à qualifier les difficultés de l'élève, mais aussi celles de l'environnement. S'il s'agit bien d'aider l'élève dans son acquisition de l'autonomie et de compétences, il s'agit tout autant de faire émerger un travail plus serein des enseignants. Cette question est d'autant plus importante qu'elle renvoie à une conception particulière de l'égalité de traitement de tous les élèves. Ainsi, les enseignants sont particulièrement soucieux de conserver un certain équilibre dans leur rapport à l'ensemble des élèves, notamment au regard de leur action de transmission des savoirs. Ils cherchent donc à s'occuper de manière égalitaire de chaque élève.



Par ailleurs, la compréhension des usages sociaux du GÉVA Sco est indissociable des représentations de la difficulté scolaire véhiculées par l'outil. En effet, s'il a été conçu comme un instrument de transmission harmonisée d'information, il s'agit surtout de concrétiser le droit à l'éducation en mettant à distance les éléments relatifs à la déficience ou au trouble au profit de ceux renvoyant aux besoins des intéressés. Il s'agit ainsi de remplacer l'inéducabilité potentielle de l'élève par une éducativité potentielle se spécifiant par des besoins éducatifs auxquels peuvent répondre la différenciation pédagogique, la réalisation d'aménagements ou la mobilisation de soutiens.


Or, l'utilisation des items place les référentiels normatifs de l'institution scolaire, et sous-jacente au métier d'élève, au cœur du processus d'évaluation. Cette utilisation du GÉVA Sco perpétue de la sorte une vision essentialiste faisant de la difficulté scolaire une caractéristique intrinsèque de la personne. Cette vision empêche les acteurs de voir l'enfant d'abord comme un élève et les conduit à résumer le besoin éducatif à un besoin de service. Dans ce cadre, l'importunité scolaire renvoie aux normes sociales en vigueur à l'école. Elle a une composante pédagogique qui renvoie au niveau d'aide requis pour lire, écrire, apprendre, organiser et contrôler son travail, respecter les règles scolaires. Elle a une composante sociale qui renvoie à l'intégration dans la classe. L'importunité scolaire comprend également une dimension interactionnelle spécifiant l'élève au regard de sa capacité à entrer en relation avec autrui et une composante fonctionnelle renvoyant l'importunité à la déficience ou au trouble.

Cette vision essentialiste est renforcée par un rapport aux modalités d'accessibilisation de l'environnement scolaire qui reste allusif. Il incite les acteurs à inscrire la procédure d'évaluation autour d'une démarche clinique mettant l'accent sur les capacités de la personne à l'aide d'une approche permettant de saisir la distance à la culture scolaire. Le rapport allusif aux facteurs environnementaux retraduit la question de l'accessibilité en termes de compensation, organisant le travail d'accompagnement autour d'une perspective réadaptative.

Afin de faire émerger une approche écologique *via* le GÉVA Sco, il nous paraît important de faire connaître aux enseignants les enjeux relatifs au droit individuel à la compensation. Plus que d'une culture commune à construire, il importe que le monde enseignant soit en mesure de saisir que sa fonction, avec l'école inclusive, ne renvoie pas seulement à former des adultes autonomes et responsables, mais aussi à favoriser un environnement à même d'accueillir le plus grand nombre d'élèves possibles.

Les résultats montrent également que le GÉVA Sco tend à développer un discours sur l'enfant fondé à partir de la performance scolaire, des facultés cognitives et des capacités sociales de l'élève. En ce sens, il nous apparaît indispensable de bien souligner que si l'observation directe est fort utile, celle-ci est toujours construite à partir d'une vision particulière de l'enfant et du handicap.

Par ailleurs, sur le plan décisionnel, les résultats montrent également que si l'hétérogénéité territoriale existe bel et bien, celle-ci se joue d'abord en commission des droits à l'autonomie, les modes d'organisation de celles-ci, ainsi que les jurisprudences locales, différant beaucoup d'un département à l'autre. En ce sens, si l'usage du GÉVA Sco tend à produire un discours normé sur l'élève, l'équité territoriale se joue tout autant au niveau des commissions que lors des réunions où le GÉVA Sco a une influence directe, comme les équipes de suivi de scolarisation ou les équipes pluridisciplinaires d'évaluation.



Les résultats montrent également que si le GÉVA Sco permet la transmission uniformisée d'informations, le remplissage du document est essentiellement du fait des enseignants. Ainsi, même lorsque les acteurs du secteur médico-social sont porteurs du projet de scolarisation en milieu ordinaire, ils ne sont pas partie prenante de la rédaction du document, qu'il s'agisse d'une scolarisation à temps partagé ou de l'intervention d'un service de soins dans l'école. Dans ces conditions, le GÉVA Sco pourrait renforcer les logiques internes à l'Éducation nationale, au lieu de favoriser le rapprochement attendu sur le plan législatif avec le secteur médico-social.

A contrario, le GÉVA Sco pourrait être un outil favorisant la coopération entre tous les acteurs de la scolarisation. Pour se faire, la condition serait que les dimensions strictement scolaires de l'évaluation soient atténuées, permettant en cela aux acteurs extérieurs d'être mobilisés, et aux enseignants de ne pas se sentir remis en cause dans leur fonction de transmission des savoirs.

Enfin, les résultats montrent qu'un outil tel que le GÉVA Sco tend à produire un rapport normé, avec une marge de manœuvre réduite, lorsqu'il s'agit d'accompagner les familles. Si l'outil semble favoriser une forme de distanciation dans la consignation de la difficulté, cette rationalisation tend également à rendre difficile les formes d'accompagnement développées spontanément par les enseignants référents, souvent fondées sur la sollicitude et une forte contextualisation. En ce sens, le rôle de médiation qu'ils jouent avec les familles et les professionnels se heurte à la représentation qu'ils se font de l'outil, imposant de nouveaux modes de travail, selon eux.

Dans cette conclusion, nous avons souhaité indiquer des pistes d'action pour favoriser un usage de l'outil se rapprochant des attendus législatifs. Pour autant, il nous apparaît important de souligner que l'usage du GÉVA Sco ne peut être compris qu'en fonction des contraintes des différents acteurs. En ce sens, si des changements d'usage peuvent être attendus, certains d'entre eux pourront prendre du temps, puisqu'ils renvoient à des doubles contraintes auxquelles doivent faire face les différents acteurs rencontrés, en particulier les professionnels de l'Éducation nationale et les agents des MDPH. Interroger les dimensions sociologiques relatives à la mise en œuvre concrète d'une politique sociale, par l'intermédiaire du GÉVA Sco, nous l'espérons, aura permis au lecteur de mieux saisir les enjeux des acteurs de terrain lorsqu'il s'agit de scolarisation des élèves reconnus handicapés.

Références bibliographiques

Adam, C.-E., Brun, F., Pelisse, J. (2013). Qualifier et interpréter, aligner et hésiter. Du jugement à l'expertise. In L. Lima. L'expertise sur autrui. *L'individualisation des politiques sociales entre droit et jugements*. Bruxelles: Peter Lang.

Akrich, M., Rabeharisoa, V. (2012). L'expertise profane dans les associations de patients, un outil de démocratie sanitaire. *Santé Publique*, 24(1), 69-74.

Amara, F., Vigneron-Meleder, H., Delaubier, J.-P., Caraglio, M. (2012). *L'accompagnement des élèves en situation de handicap*. Rapport interministériel N° RM 2013 003P, N° 2012 -162.

Anadon, M. (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Anadon, M. (2013). Recherche participative. In I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu, D. Salles, *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et Participation.
<http://www.dicopart.fr/it/dico/recherche-participative>

Arrêté du 6 février 2015 relatif au document formalisant le projet personnalisé de scolarisation mentionné à l'article D. 351-5 du code de l'éducation.

Arrêté du 6 février 2015 relatif au document de recueil d'informations mentionné à l'article D. 351-10 du code de l'éducation, intitulé *Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GÉVA Sco)*.

ASDO. (2008). *Perception par les usagers des outils d'évaluation des besoins de compensation de la perte d'autonomie*. Rapport d'étude pour la CNSA.

Astier, I. (2000). Droit à l'emploi et magistratures sociales: vers une politique des situations? *Droit et société*, 2.

Barreyre, J.-Y., Peintre, C. (2004). *Évaluer les besoins des personnes en action sociale. Enjeux, méthodologie, outils*. Paris : Dunod.

Beliard, A., Bliand, E. (2008). « Enquêter à partir de dossiers personnels ». Une ethnographie des relations entre institutions et individus. *Genèses*, 70(1), 106-119.

Bertrand, L. (2013). Politiques sociales du handicap et politiques d'insertion: continuités, innovations, convergences. *Politiques sociales et familiales*, 111, 43-53.

Bidet, J. (2000). *Théorie générale*. Paris: PUF.

Bizzoni-Previeux, C., Merini, C., Otis, J., Jourdan, D., Grenier, J. (2011). Les partenariats en éducation à la santé au primaire: analyse comparée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 43-60.

Blanc, P. (2002). *Compensation du handicap: le temps de la solidarité*. Rapport d'information au nom de la commission des affaires sociales du Sénat.

Bourdieu, P., (1990). La domination masculine. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 84, 2-31.

- Boutinet, J.-P. (1990). *L'anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2008). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet. Un espace paradoxal à aménager. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Broccolichi, S., Sinhton, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, 175, 15-38.
- Bureau, M.-C., Rist, B. (2013). La rationalisation gestionnaire contre la subjectivation : l'exemple de l'aide aux personnes handicapées. In C. Bellot, *Le travail social à l'heure de la nouvelle gestion publique. Cloisennement des pratiques ou nouvelles opportunités*. Québec : PUQ.
- Bureau, M.-C. (2013). La traduction de la demande d'aide sociale : les cas du handicap et de l'insertion des jeunes. *Revue française d'administration publique*, 145, 175-188.
- Bureau, M., Corteel, D., Le Bianic, T., Trombert, C. (2013). Quelles figures de la responsabilité dans les magistratures sociales ? In L. Lima, *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droit et jugements*. Bruxelles : Peter Lang
- Boltanski, L., Thevenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boucher, N. (2003). Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées. *Lien social et Politiques*, 50, 147-164.
- Brun, F., Lima L. (2013). Les formes de rationalisation dans les politiques sociales individualisées. In L. Lima, *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droit et jugements*. Bruxelles : Peter Lang.
- Brun, F., Loison, M., Rist, B. (2013). L'expertise au prisme du temps. In L. Lima, *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droit et jugements*. Bruxelles : Peter Lang.
- Caradec, V., Eideliman, J.-S., Bertrand, L. (2013). *Être reconnu travailleur handicapé, entre logiques institutionnelles et trajectoires individuelles*. Lille : CERIES, Université de Lille 3.
- Castel, R. (1973). *Le psychanalyste : l'ordre psychanalytique et le pouvoir*. Paris : Maspéro.
- Castel, R. (1991). Savoirs d'expertise et production des normes. In F. Chazal, J. Commaille, *Normes juridiques et régulation sociale*. Paris : LGDJ.
- Castel, R. (1999). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris : Gallimard.
- Chabrol, R. (2004). Le droit à la compensation des conséquences du handicap. *Droit social*, 11, 993-999.
- Bessy, C., Chateauraynaud, F., (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.
- Cibois, P. (2007). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Paris : PUF.
- Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 relative à la mise en œuvre et au suivi du Projet

personnalisé de scolarisation (PPS).

CNSA. (2010). *Rapport sur l'appropriation du GÉVA. Guide d'évaluation des besoins en compensation des personnes handicapées.*

CNSA. (2012a). *Manuel GÉVA Sco. Scolarisation.*

CNSA. (2012b). *Convention d'objectifs et de gestion entre l'État et la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie pour la période 2012-2015.*

Coenen, H. (2001). Processus commun d'apprentissage, l'adéquation réciproque, le caractère explicite et la réflexivité comme principes pour la construction d'une confiance réciproque entre le chercheur et l'acteur. *Revue internationale de psychosociologie*, 7, 16-17.

Collins, H., Evans, R. (2009). *Rethinking Expertise*. Chicago : Chicago University Press.

Cordonnier, L. (1997). *Coopération et réciprocité*. Paris : PUF.

Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sociétés contemporaines*, 14-15, 7-21.

Dee, L. (2006). *Improving transition planning for young people with special educational needs*. Maidenhead : Open University Press.

Deloitte. 2iconseil. TNS Healthcare. (2009). *Étude portant sur les pratiques d'évaluation : une étude des organisations et des représentations*. Rapport d'étude pour la CNSA.

Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005 relatif à la Maison départementale des personnes handicapées.

Décret n° 1589 du 19 décembre 2005 relatif à la composition et à l'organisation de la CDAPH.

Desrosiere, A. (2008). *Pour une sociologie historique de la quantification*. Paris : Presses des Mines.

Didier-Courbin, P., Gilbert, P. (2005). Éléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005. *Revue française des affaires sociales*, 2, 209-228.

Dion, J., Matte-Gagne, C., Tourigny, M., Gaudreault, L. (2011). Les enfants avec retard sont plus exposés à la maltraitance et relèvent davantage des services de la protection de la jeunesse. *Enfance*, 421-443.

Dubois, V. (2008). *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. Paris : Économica.

Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable. L'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes : PUR.


Ebersold, S. (2003). Quelques exigences conceptuelles et méthodologiques des systèmes ouverts. *La nouvelle revue de l'AS*, 21.

Ebersold, S., (2003). L'intégration scolaire, un système équitable de coopération à construire. *European journal of special needs education*, 18(1).

Ebersold, S., Bazin, A.-L. (2005). *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*. Rennes : PUR.

- Ebersold, S., (2008). Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. *Alter*, 3(2).
- Ebersold, S. (2009). Capital identitaire, participation sociale et effet d'affiliation. In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin, M.-C. Haelewyck, (éds), *Participation et responsabilités sociales*. Bruxelles : Peterlang.
- Ebersold, S., (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *Alter*, 4(4).
- Ebersold, S., Detraux, J.-J., (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 4(4).
- Ebersold, S., (2015). Scolarité, accessibilité, inégalités. In J. Zaffran, *Accessibilité et handicap*. Grenoble: PUG.
- Ebersold, S. (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation: considérations conceptuelles et méthodologiques. *Alter, European Journal of Disability Research*, 9, 22-33.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Epstein, S. (1995). The construction of lay expertise: AIDS activism and the forging of credibility in the reform of clinical trials. *Science, Technology & Human Values*, 20(4), 408-437.
- Fassin, D. (2000). La supplique. Stratégies rhétoriques. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 55(5).
- Fassin, D. (2010). *La raison humanitaire*. Paris : EHESS.
- Frechon, I., Robette, N. (2013). Les trajectoires de prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance de jeunes ayant vécu un placement. *Revue française des affaires sociales*, 1, 1-2, 122-143.
- Goffman, E., (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E., (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente*. Paris : Flammarion
- Heber-Suffrin, C. (2001). *Échangeons nos savoirs*. Paris : Syros.
- Heran, F. (1984). L'assise statistique de la sociologie. *Économie et statistique*, 168, 23-53.
- IGAS. (2005). *L'intervention sociale, un travail de proximité*. Rapport annuel.
- Kerbouch, S. Dalle-Nazebi, S., Le Clainche, C., Narcy, M. (2013). *L'emploi et l'expérience professionnelle de sourds en milieu ordinaire. Les conditions de travail et le rôle des « aménagements »*, Séminaire « Handicap – Santé » du 10 janvier 2013 organisé par l'Institut fédératif de recherche sur le handicap à Paris.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Lazega, E. (1994). Analyse de réseaux et sociologie des organisations. *Revue française de sociologie*, 35(2), 293-320.
- Lemieux, V. (1976). L'articulation des réseaux sociaux. *Recherches sociographiques*, 17(2), 247-260.

- Lemieux, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux*. Paris: PUF.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2006). Considérer les parents comme les premiers acteurs de l'éducation d'un enfant handicapé : vers un nouveau dogme ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34, 71-88.
- Lima, L. (2013). *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droit et jugements*. Bruxelles: Peter Lang
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Sage.
- Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- Mac Cormick, N. (1989). La texture ouverte des règles juridiques. In P. Amselek, C. Grzegorzcyk, *Controverses autour de l'ontologie du droit*. Paris: PUF.
- Makdessi, Y. (2013). L'accueil des enfants handicapés dans les établissements et services médico-sociaux en 2010. *Études et résultats*, 832.
- Martin, O. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'analyse de données quantitatives*. Paris : Armand Colin.
- Moisan, C. (2014). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html
- Morin, E. (1977). *La méthode. Tome I. La nature de la nature*. Paris: Le Seuil.
- OCDE. (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) results*. Paris: OECD.
- OMS. (2001). *Classification internationale, du handicap et de la santé* [en ligne]
<http://www.who.int/icidh>
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Rawls, J. (2003). *La justice comme équité: une reformulation de Théorie de la justice*. Paris: La Découverte.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'État-providence*. Paris: Le Seuil.
- Saporta, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris: Éditions Technip.
- Sellenet, C., Bacro, F., Rambaud, A., Humbert, C. (2014). Santé et qualité de vie des enfants accueillis dans les établissements de la protection de l'enfance. *Notes du CREN*, 19, &-10.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris: Flammarion.
- Serre, D. (2001). La « judiciarisation » en actes Le signalement d'« enfant en danger ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 70-82.
- Roussel, P., Giordano, G., Cuenot, M. (2012). *Approche qualitative du recueil des données de santé mentale dans l'enquête Handicap-Santé-Ménage (2008)*. Rapport de recherche pour la DREES et la CNSA.



Tessaire, N. Parentalité et situations de handicap, réflexions d'un professionnel. *Reliance*, 4, 26, 63-67.

Thery, I. (2005). Expertises de service, de consensus, d'engagement : essai de typologie de la mission d'expertise en sciences sociales. *Droit et société*, 60, 311-329.

Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.

Ville, I., Ravaud, J.-F., Letourmy, A. (2003). Les désignations du handicap. Des incapacités déclarées à la reconnaissance administrative. *Revue française des affaires sociales*, 1, 1-2, 31-53.

Weber, F. (1995). L'ethnographie armée par les statistiques. *Enquête*, 1, 153-165.

Weller, J.-M. (2003). Le travail administratif, le droit et le principe de proximité. *L'Année sociologique*, 53(2), 431-458.

Weller, J.-M. (2010). Comment les agents se soucient-ils des usagers? *Informations sociales*, 158(2), 12-18.

Zalc, C., Lemerrier, C. (2008). *Méthodes quantitatives pour l'historien*. Paris : La Découverte.

Glossaire

ASH: Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

Atsem: Agent spécialisé des écoles maternelles

AGGIR: Autonomie gérontologie groupes iso-ressources

AVS: Auxiliaire de vie scolaire

AVS-co: Auxiliaire de vie scolaire collective

AVS-i: Auxiliaire de vie scolaire individuelle

AVS-m: Auxiliaire de vie mutualisée

Camps: Centres d'action médico-sociale précoce

CDAPH/CDA: Commission des droits à l'autonomie des personnes handicapées

CDES: Commission départementale de l'éducation spéciale

CFG: certificat de formation générale

CIF: Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé

Clis: Classe pour l'inclusion scolaire

CMP: Centre médico-psychologique

CMPP: Centre médico-psycho-pédagogique

Cotorep: Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

CNSA: Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

DA-SEN: Direction (ou Directeur) académique des services de l'Éducation nationale

Dgesco: Direction générale de l'enseignement scolaire

DREES: Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques

EE: Équipe éducative

Egpa: Enseignements généraux et professionnels et adaptés

EMS: Établissement médico-social

EPE: Équipe pluridisciplinaire d'évaluation

ESS: Équipe de suivi de scolarisation

EVS: Emploi de vie scolaire

GÉVA: Guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées

GÉVA Sco: Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

Grhapes: Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires

IEM: Institut d'éducation motrice



IES : Institut d'éducation sensorielle

IME : Institut médico-éducatif

IEN ASH : Inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés

INS HEA : Institut d'enseignement supérieur handicap et besoins éducatifs

Itep : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

PAI : Projet d'accueil individualisé

PCH : Prestation de compensation du handicap

PMI : Protection maternelle infantile

PPC : Plan personnalisé de compensation

PPS : Projet personnalisé de scolarisation

Rased : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Segpa : Sections d'enseignement général et professionnel adapté

SMS : Service médico-social

SPSS : *Statistical Package for the Social Sciences*

Ssefis : Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire

Sessad/Sessd : Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

Ulis : Unité localisée pour l'inclusion scolaire



Annexes : graphes

Légende des tableaux

Traits pleins : relations « *positives* »

Traits en tirets : relations « *négatives* »

Épaisseur des traits : expression de l'importance dans le processus

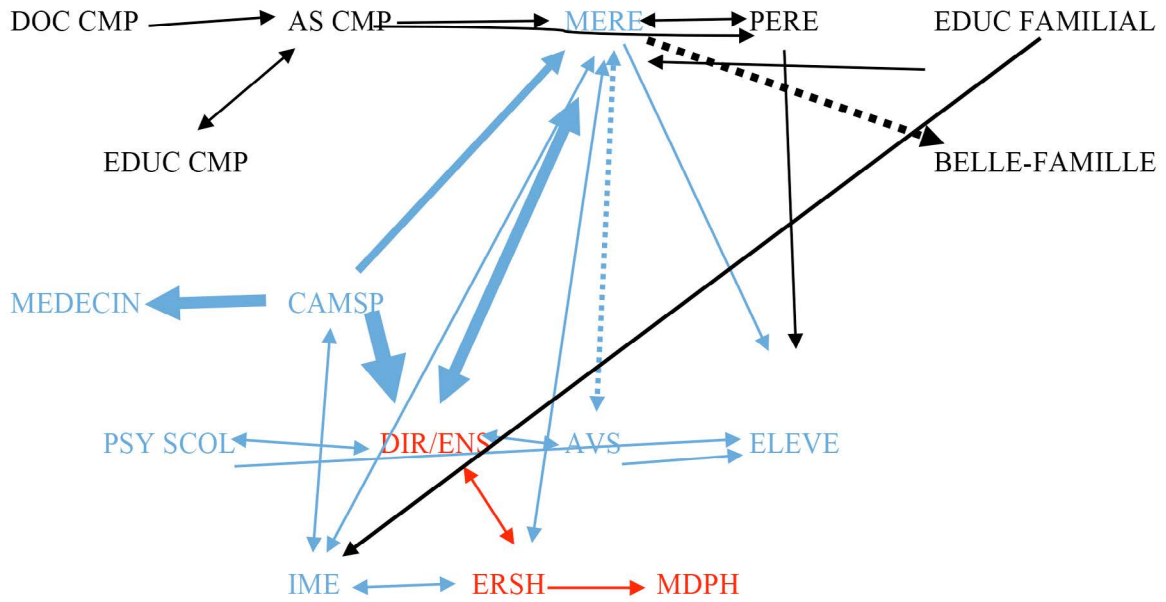
Sens des flèches : réciprocité des liens

Couleur rouge : ayant contribué à la rédaction du GÉVA Sco + GÉVA Sco ayant une utilité dans le travail

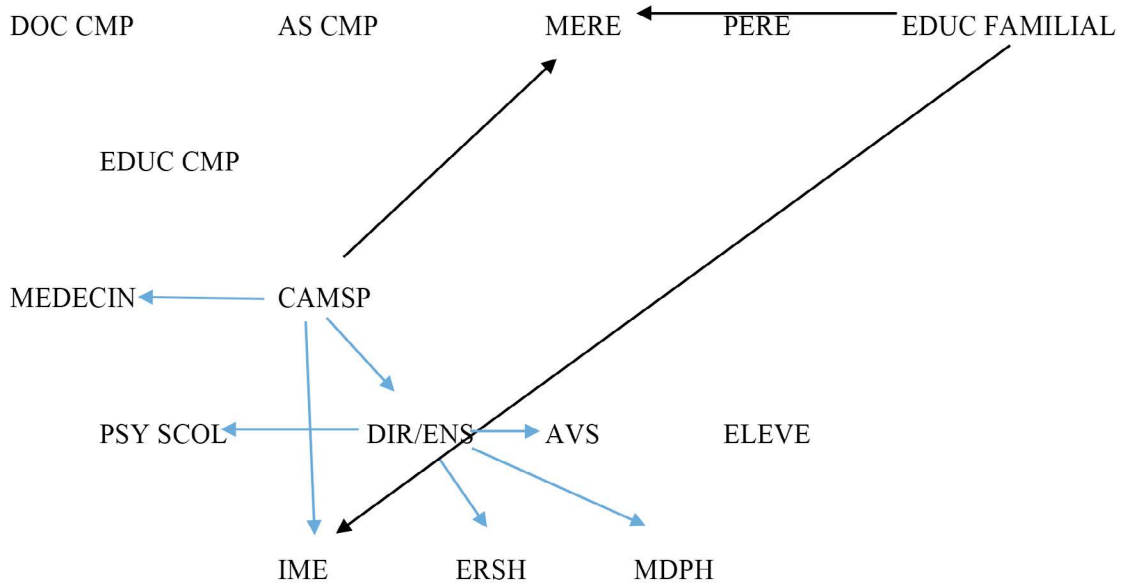
Couleur bleue : participation directe à la scolarisation en milieu ordinaire

Couleur noire : participation indirecte à la scolarisation (soutien, blocage)

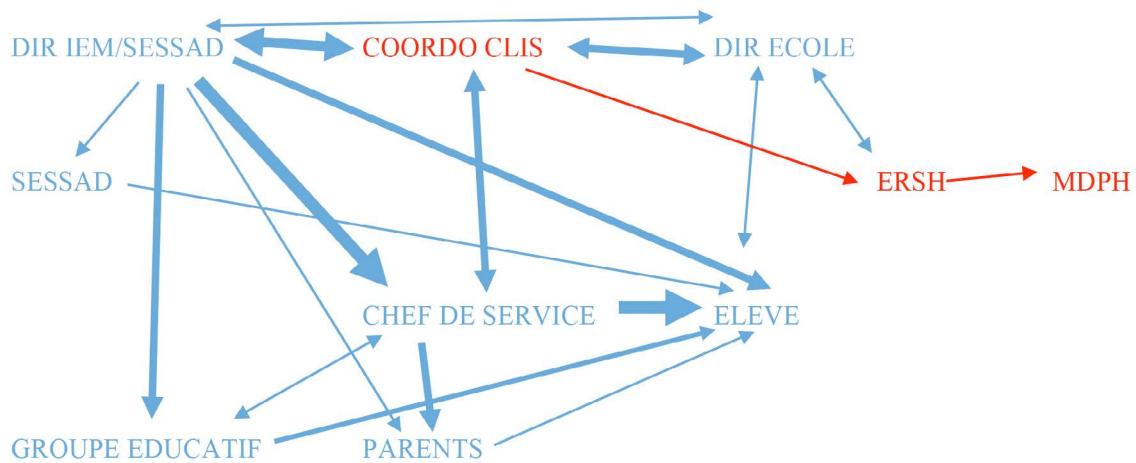
Grappe 1a



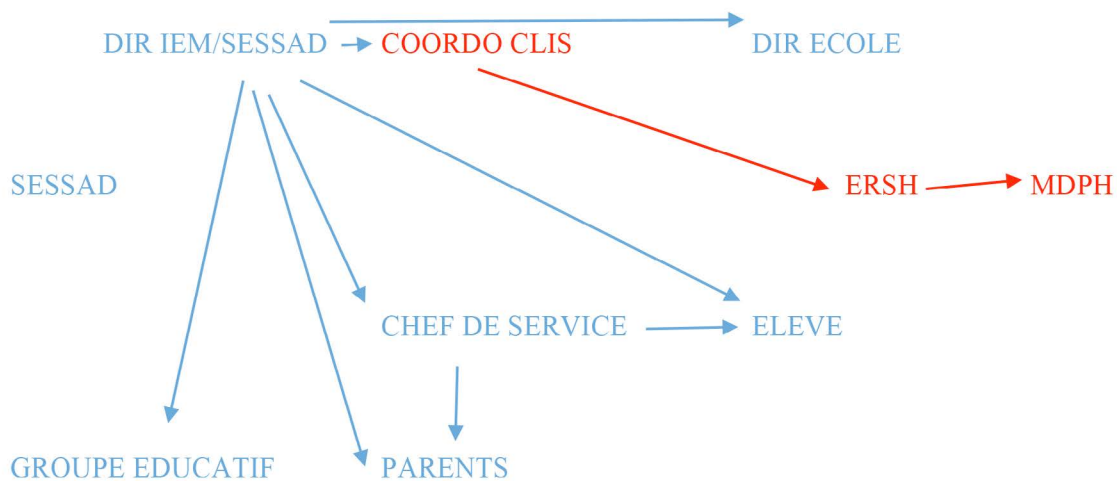
Grappe 1b - leviers



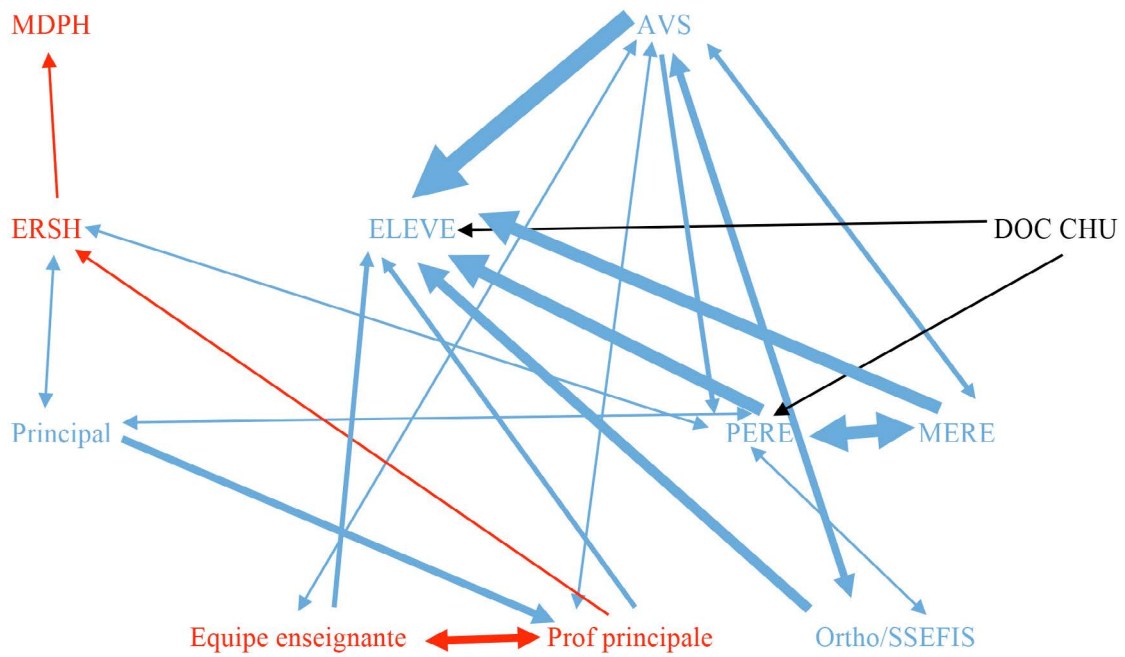
Grphe 2a



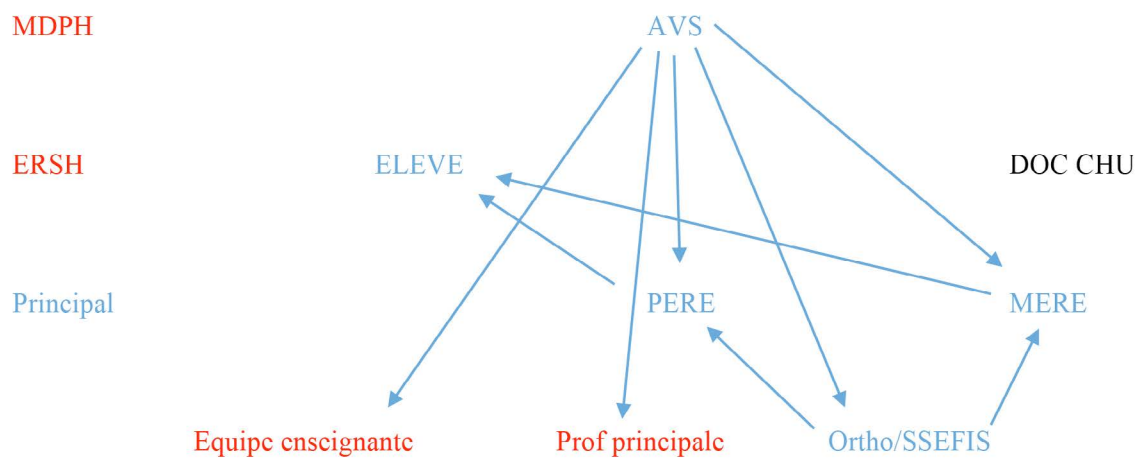
Grphe 2b - leviers



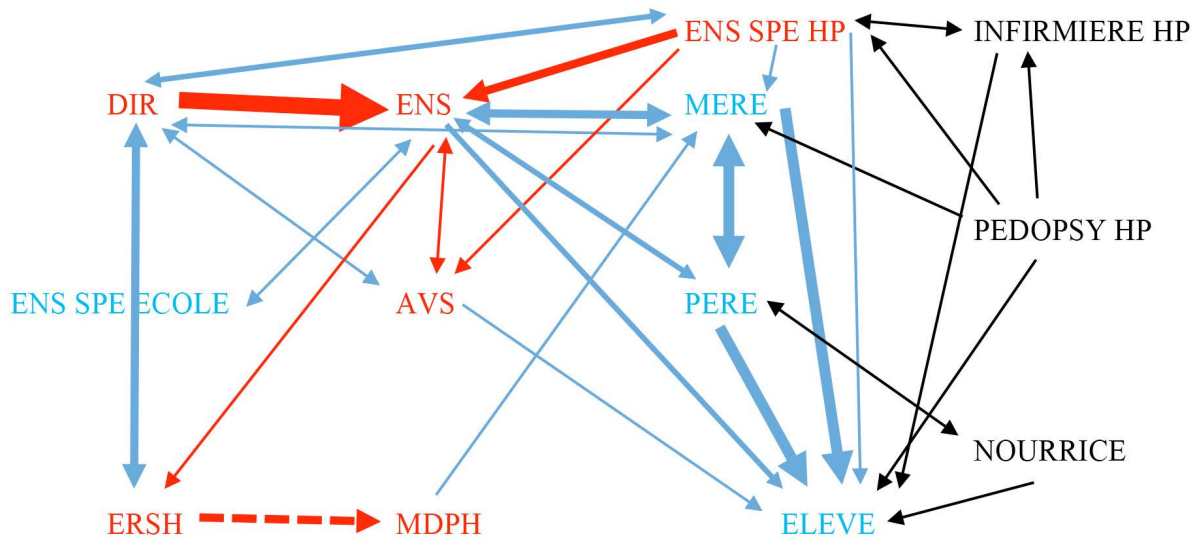
Grappe 3a



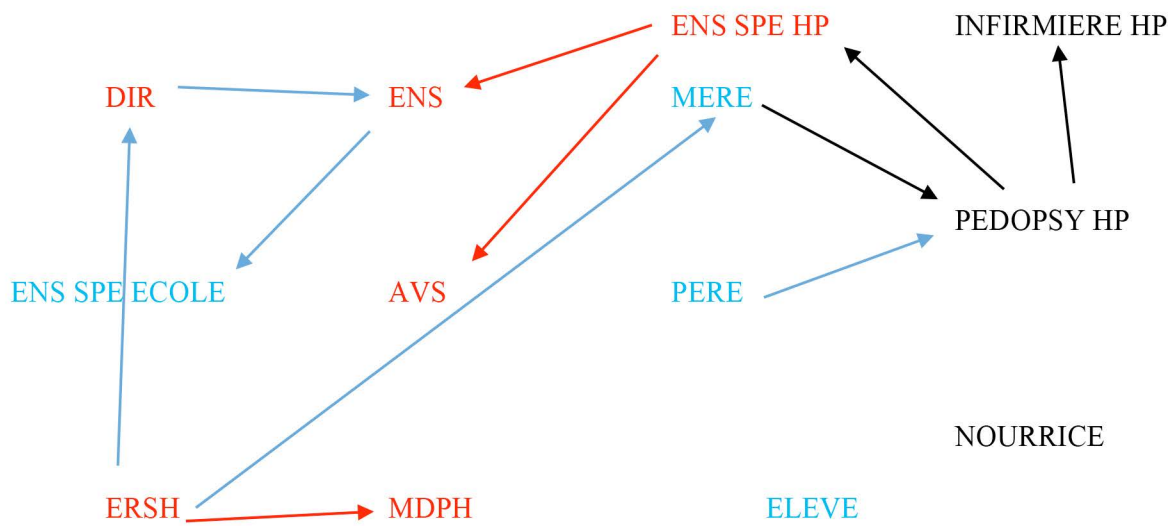
Grappe 3b - leviers



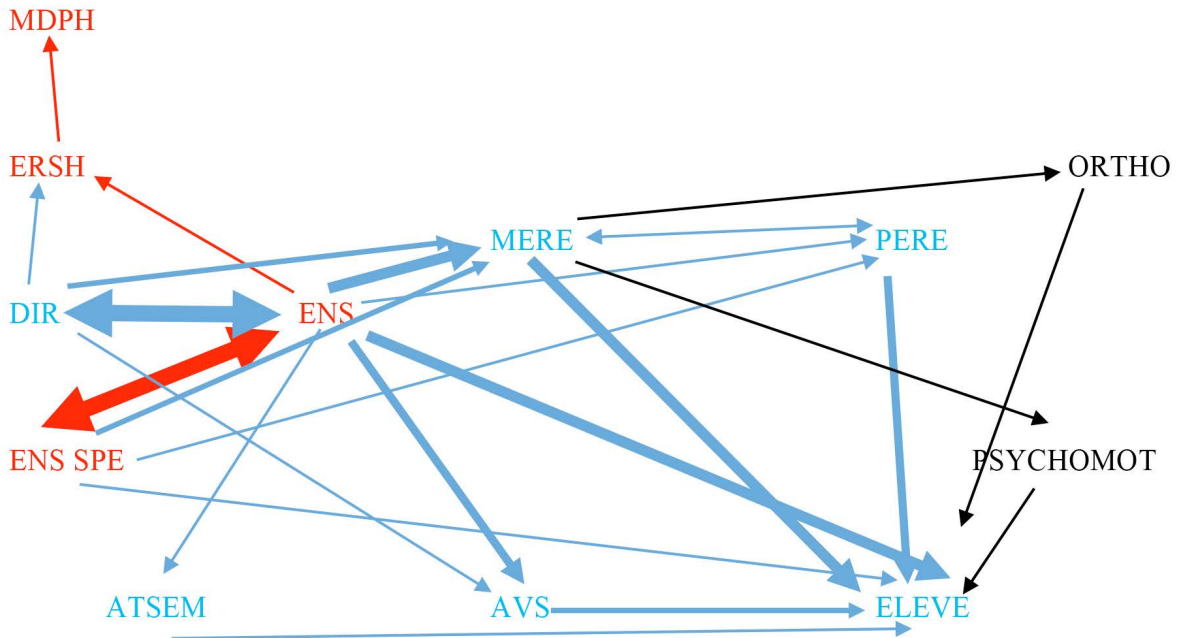
Grphe 4a



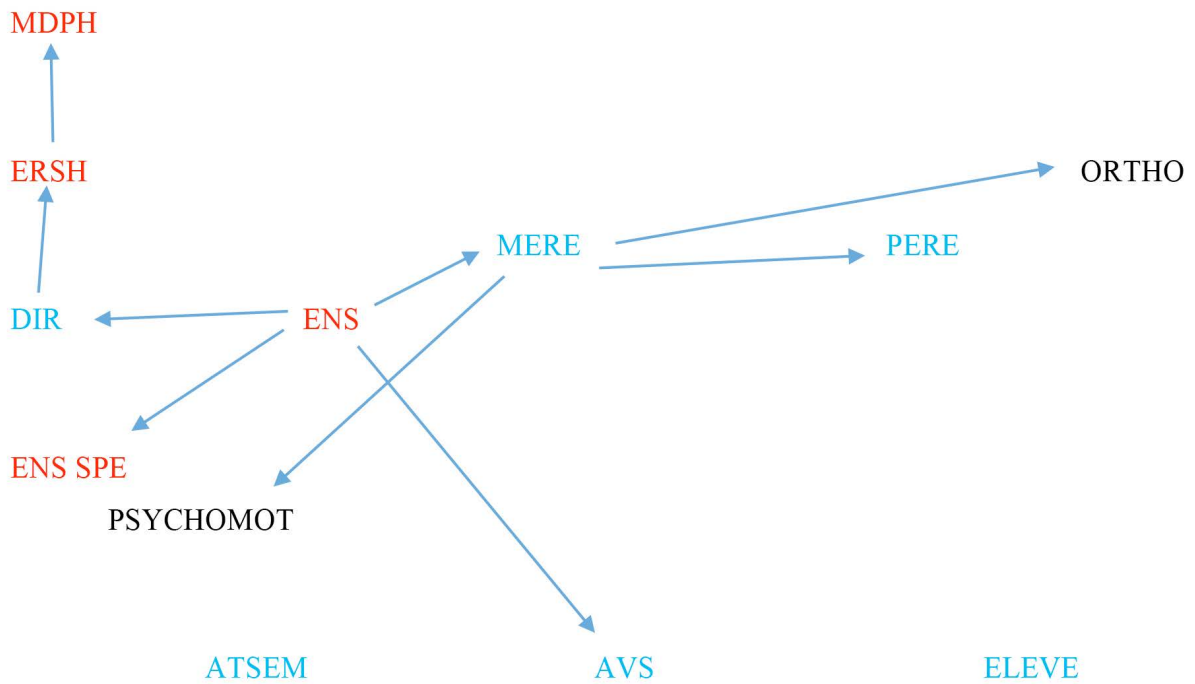
Grphe 4b - leviers



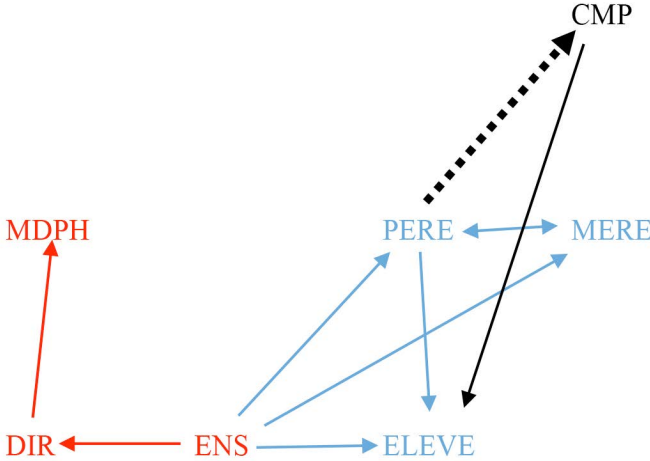
Graphe 5a



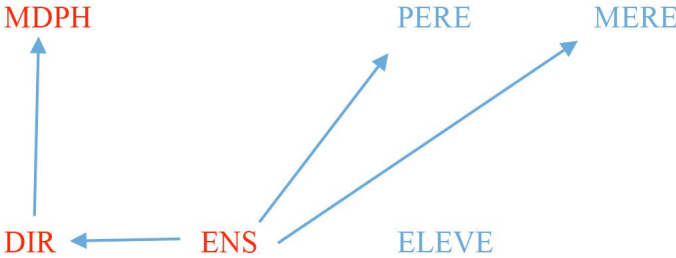
Graphe 5b - leviers



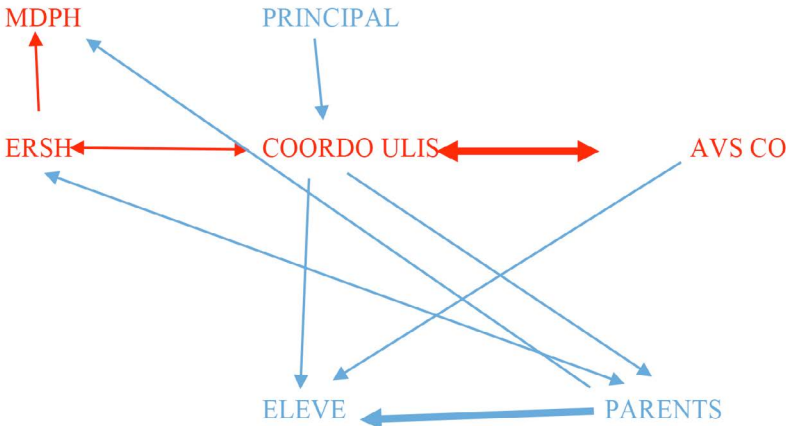
Graphe 6a



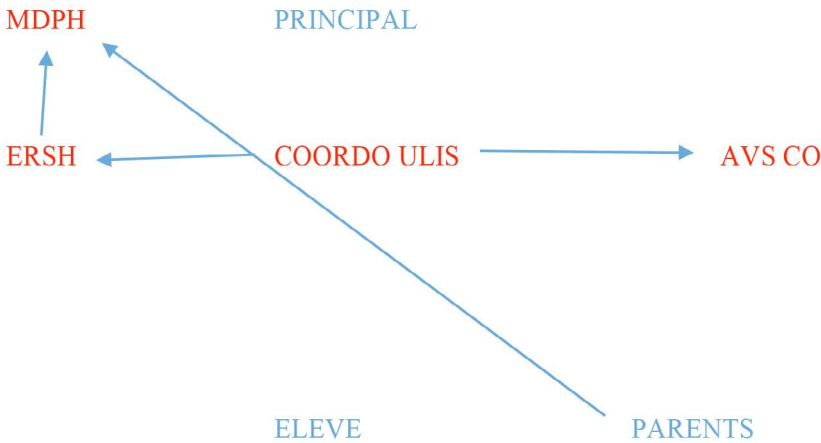
Graphe 6b - leviers



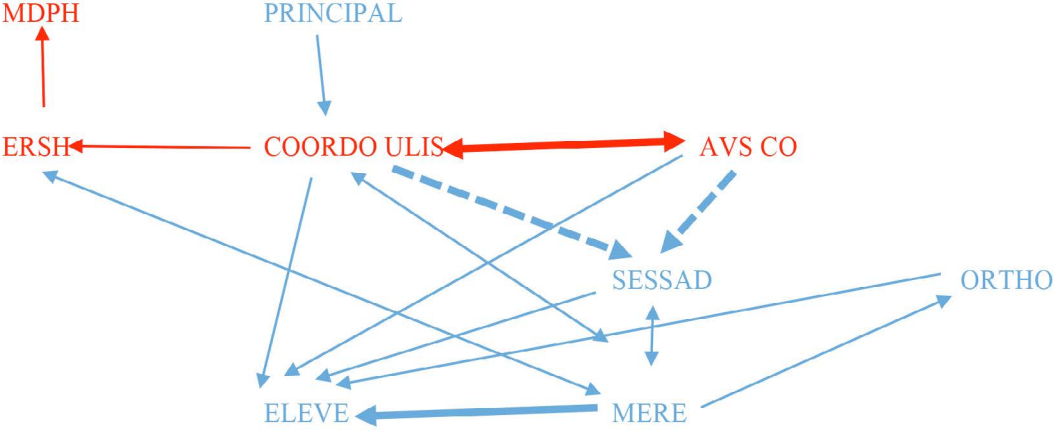
Graphe 7a



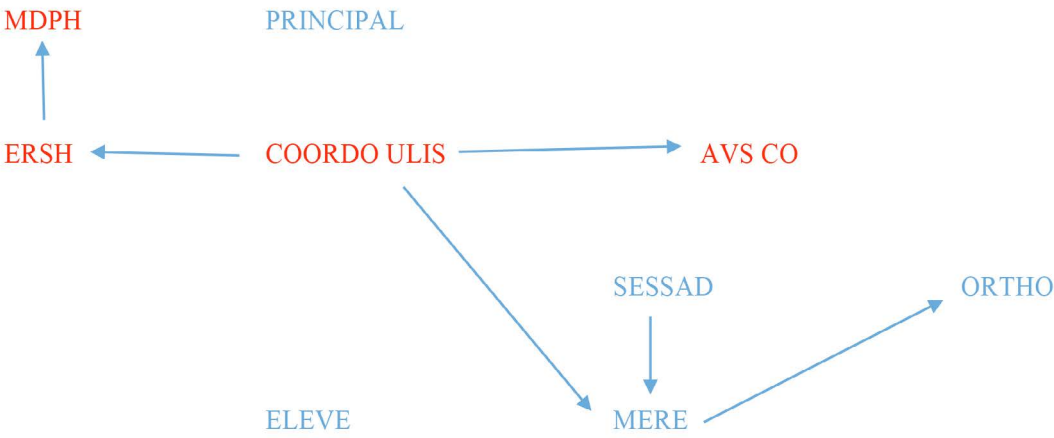
Graphe 7b - leviers



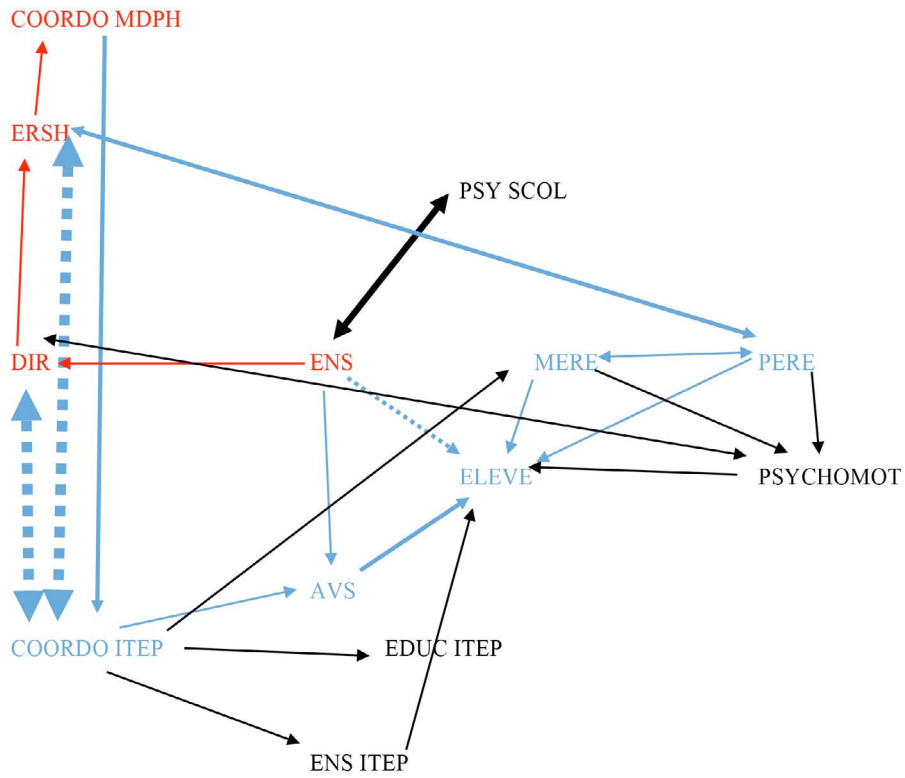
Graphe 8a



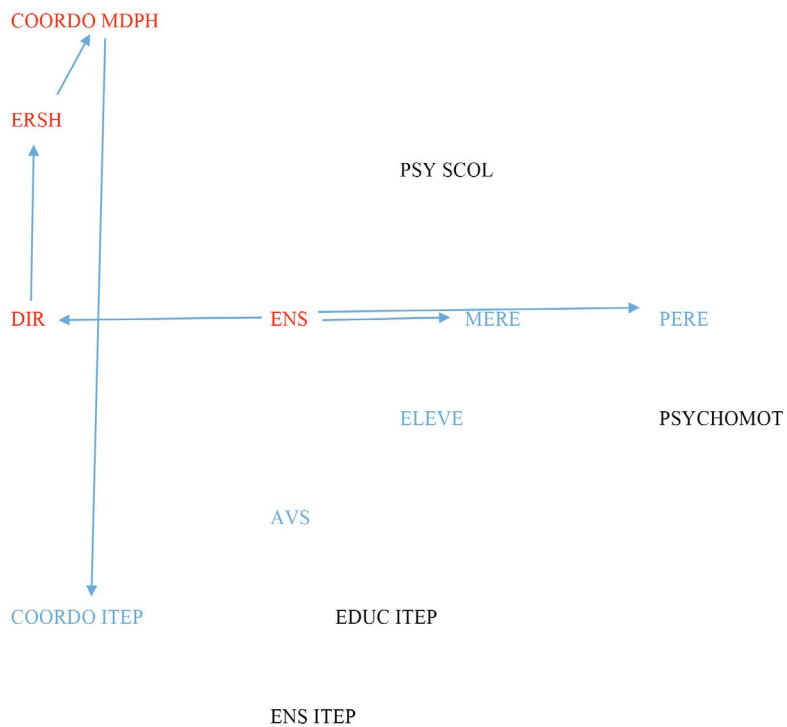
Graphe 8b - leviers



Graphe 9a



Graphe 9b - leviers





Institut national supérieur de formation et de recherche
pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA)

Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité
les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes) Équipe d'accueil EA 7287