



HAL
open science

Projet de vie et construction identitaire chez des adolescents en situation de handicap intellectuel scolarisés en institut médico-technique

José Luemba

► **To cite this version:**

José Luemba. Projet de vie et construction identitaire chez des adolescents en situation de handicap intellectuel scolarisés en institut médico-technique. Education. Université Nancy 2, 2007. Français. NNT : 2007NAN21012 . tel-01777334

HAL Id: tel-01777334

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777334v1>

Submitted on 24 Apr 2018

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE NANCY 2
ECOLE DOCTORALE « LANGAGE, TEMPS, SOCIETE »

THESE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Présenté par
José Francisco Luemba

PROJET DE VIE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE
CHEZ DES ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP INTELLECTUEL
SCOLARISES EN INSTITUT MEDICO-TECHNIQUE

Sous la direction de Monsieur le Professeur Pierre-André Dupuis
Professeur de Sciences de l'éducation-Université Nancy 2

Composition du Jury

Monsieur Loïc CHALMEL
Professeur à l'Université de Rouen

Monsieur Pierre-André DUPUIS
Professeur à l'Université Nancy2

Monsieur Jean-Paul RESWEBER
Professeur à l'Université Paul-Verlaine de Metz

Monsieur Jean-Christophe VILATTE
Maître de Conférences à l'Université Nancy2

Décembre 2007

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	6
I UNE CERTAINE IDEE DE L'HUMAIN	19
I.1 L'ORDRE MORAL ET SPIRITUEL AU MOYEN AGE	20
I.2 L'ORDRE RATIONNEL ET SOCIAL AU XVII°SIECLE	30
I.3 L'ORDRE PSYCHIATRIQUE AU XIX° SIECLE	39
I.4 LES VARIANTES DE L'AUTRE DE LA FOLIE : DE L'IDIOTIE AU HANDICAP	50
I.5 PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	63
II ADOLESCENCE, PROJET ET HANDICAP : PREMIERS REPERAGES	71
II.1 ADOLESCENTS EN INSTITUT DE REEDUCATION	72
II.2 LA QUESTION IDENTITAIRE	98
II.3 DE L' IMAGE DE SOI AU PROJET	119
II.4 LE PROJET : APPROCHE COMPREHENSIVE	169

III	LE ROLE DU PROJET DANS LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE EN CRISE	189
III.1	STIGMATISATION SOCIALE DU HANDICAP ET IMAGE DE SOI	190
III.2	LE HANDICAP : UNE VULNERABILITE SPECIFIQUE	215
III.3	DE LA NECESSITE DU PROJET DE VIE	233
III.4	POUR UNE ETHIQUE DU PROJET DE VIE	262
	CONCLUSION GENERALE	304

DEDICACE

« Dire que dans une société donnée, des êtres sont en marge de la normale, ne signifie nullement que la norme de cette société a valeur divine ou universelle » (René Lenoir, dans *Les Exclus*).

A tous ceux qui de par leur handicap sont qualifiés d' « a-normaux » à travers le monde.

REMERCIEMENTS

Nous voulons, à travers les lignes qui suivent, exprimer notre profonde gratitude à tous ceux et celles qui ont rendu possible la réalisation de cette œuvre.

L'honneur échoit à Monsieur le Professeur Pierre-André DUPUIS qui a bien voulu diriger notre recherche. Ses conseils et sa rigueur ont été, pour nous, d'une valeur inestimable.

Nos sincères remerciements à Jean RINNERT qui nous a prodigué des suggestions précieuses, notamment pour le style, et nous a aidé à faire la « toilette » de l'ensemble de notre texte.

Infiniment merci à Mesdames Arlette MICHEL et Viviane ROUSSEL qui nous ont offert de leur temps pour assurer la réalisation technique de ce travail.

Nous remercions les Diocèses d'Owando (Congo-Brazzaville), de Saint-Dié des Vosges et de Metz pour leur soutien matériel, moral et amical.

Notre reconnaissance filiale et amicale à l'endroit de Madame Marie-Louise BRAUD COLLIN qui nous est si proche dans nos jours de joie et de détresse.

Que nos amis et connaissances, notamment Mlle Evelyne LHUILLIER, Mlle Catherine LECUVE, M. Gérard FATH, M. Hilaire MBOKO, Mme Maria Antunes de MOURA, Karine DAWSON, Jacques PETIN, Dominique KRIER, Gérard LEQUEVRE, la famille BERTRAND, la famille MAUJEAN, la famille QUEUILLE Antoine et Renée, les éducateurs de l'IMT, la famille MOUSSODJI, la famille REHLINGER Nico et Teresa, la famille LECOMTE Christophe et Valérie, les membres du Journal BA SANGO, etc. trouvent ici la marque de notre sympathie et de notre reconnaissance pour l'apport multiforme qu'ils nous ont destiné tout au long de notre formation.

A mes deux familles de GRAND BASSAM (Côte d'Ivoire) et du CABINDA (Angola) : un grand merci.

INTRODUCTION GENERALE

I. L'ETRANGER

La présente recherche en Sciences de l'Education porte sur un public spécifique que l'on qualifie de « handicapé ». Quelles sont les raisons qui ont favorisé l'émergence d'une telle recherche ? Nous ne sommes pas spécialiste de la question du handicap, et nous ne sommes pas non plus directement confronté à ce phénomène dans notre vécu quotidien. Pour S. Mollo-Bouvier, « toute recherche a une histoire enracinée dans l'histoire de son auteur »¹. Pour nous, c'est peut-être notre histoire qui est allée à la rencontre du handicap. L'un des enjeux, pour nous, de ce travail a peut-être été de lier une histoire singulière (la nôtre) à l'histoire d'une société dans son rapport avec le handicap,² le handicap étant lui-même référé à des expériences singulières d'existence en situation de « handicap ». Comme le dit E. Benveniste, « il n'y a pas de concept « je » englobant tous les « je » qui s'énoncent à tout instant dans les bouches de tous les locuteurs, au sens où il y a un concept « arbre » auquel se ramèneraient tous les emplois individuels de « arbre ».³ Nous ne traiterons pas d'un concept général du « handicap » mais il s'agira d'entrer plutôt en dialogue avec des identités individuelles, singulières qui rejoignent la nôtre par un fil ténu, mais bien réel.

Nous avons fait irruption dans ce monde, en un territoire assez mal connu : l'Enclave du Cabinda. Située en Afrique centrale, elle est limitée, au Nord, par le Congo Brazzaville, à l'Est et au Sud, par la République Démocratique du Congo, et à l'Ouest, par l'Océan Atlantique. Sa superficie est d'environ 10. 000 Km². Ancien Protectorat portugais, le Cabinda a été annexé à l'Angola en 1975, lors de l'accession de celui-ci à l'indépendance. Cette annexion a fort déplu à la population cabindaise, qui a vu en cela une trahison du Portugal, d'autant plus qu'aucune consultation préalable n'avait eu lieu. Ce fut le début des hostilités entre le Cabinda et l'Angola. Refusant de se résigner à cet injuste verdict, le peuple cabindais a organisé une résistance qui a abouti à la création du F.L.E.C (Front de Libération

¹ Suzanne Mollo-Bouvier, « De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars 1987, p. 65.

² *Ibid.*

³ Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Gallimard, 1971, p. 261.

de l'Enclave du Cabinda). L'Angola, pour sa part, supérieur en hommes et en armes, et avec l'appui de l'Ex URSS et celui de Cuba, a, depuis 1975, occupé militairement l'ensemble de l'Enclave. On sait que ce territoire est surtout convoité pour ses immenses richesses en pétrole, en bois et en or. Considéré donc officiellement comme une province angolaise, le Cabinda est jusqu'à ce jour le théâtre d'une guérilla qui a déjà fait beaucoup de victimes. C'est dans ce contexte qu'une grande partie de la population cabindaise, dès 1976, s'est réfugiée dans les deux Congo. Notre famille a pris la direction de l'Ex Zaïre. Nous étions encore très jeune. Le départ du Cabinda avait, pour nous, un air presque ludique. Prendre quoi ! Juste l'essentiel pour les besoins primaires de la vie : un peu de vêtements, un peu de nourriture, un peu d'eau. A travers savanes et forêts, lacs et rivières, et sous des pluies battantes, un immense cortège de plusieurs familles s'était ainsi retrouvé sur le territoire de l'Ex Zaïre. Une nouvelle vie commençait ! Nous étions loin d'imaginer que ce départ de notre terre natale provoquerait un déracinement qui allait, de façon insidieuse, « déséquilibrer » notre identité profonde.

Après six années d'exil, dans un camp de réfugiés,¹ notre famille s'est résolue à rejoindre la terre de ses ancêtres, en 1981. Ce retour nous a été annoncé par voie épistolaire. Le déchirement était total. Nous étions en pleine adolescence. Il fallait donc apprendre à affronter la vie seul. Mais, admis au Petit Séminaire de Tshela² depuis 1980, le hasard³ a fait que nous sommes tombé sous l'estime du Père Jorge Casimiro Congo, alors grand séminariste, et du Père José Faustino Buillu (Paix à son âme). Le soutien indéfectible de ces deux hommes de Dieu nous a permis de nous tourner vers l'avenir. Bien entendu, des rencontres ultérieures y ont contribué aussi.

Bref, après la République Démocratique du Congo, nous avons successivement vécu en République du Congo, en République de Côte d'Ivoire et, aujourd'hui, en France. On peut dire que, dans chacun de ces pays, nous nous sommes merveilleusement adapté. Mais, dans notre for intérieur, demeure le sentiment d'être « étranger » ; un sentiment que nous éprouvons même lors de rares occasions où nous avons revu notre famille. C'est le sentiment de ne jamais se trouver à sa place. Et c'est précisément à ce niveau que s'est posée pour nous

¹ N'lundu Matende, dans le Bas-Zaïre.

² La ville de Tschela se trouve dans le Bas-Zaïre. Le Petit Séminaire avait été, avec l'accord de Rome, l'œuvre des prêtres originaires du Cabinda, qui avaient pris aussi le chemin de l'exil.

³ Sous d'autres cieux, ce hasard porte le nom de Providence. C'est-à-dire l'intervention inattendue du Divin dans une situation qui échappe à une logique purement rationnelle.

la question identitaire, non seulement dans sa dimension citoyenne, mais aussi, et surtout, en tant que structure du moi. C'est un réel défi de réussir le « travail de malaxage » d'une identité qui doit être essentiellement « une construction subjective » avec la réalité concrète de notre histoire individuelle et de la société d'accueil. Sans mettre en péril la subjectivité et la liberté de l'acteur, Jean-Claude Kaufmann affirme que « l'individu est (...) de la matière sociale, un fragment de la société de son époque, quotidiennement fabriqué par le contexte auquel il participe, y compris dans ses plis les plus personnels, y compris de l'intérieur ». ¹ Dans la mesure du possible, nous avons toujours tenté une articulation entre la matière sociale (très diverse) et notre liberté. Mais comment devons-nous, pour paraphraser Jean-Claude Kaufmann, croire en nous-même comme entité stable et autonome, affirmée dans un système de valeurs stables ? Comment devons-nous nous représenter avec constance, sans hésitation, et être immédiatement identifiable par autrui ? En d'autres termes, comment avoir une identité ? ² Ce sont ces interrogations qui nous ont mis sur la piste de la notion de projet, dans une articulation permanente du présent et de l'avenir. Construire des projets concrets et se mobiliser pour eux a toujours été pour nous une raison « fondamentale » de vivre et d'espérer.

Mais, « peut-on être étranger et heureux ? », se demande Julia Kristeva. ³ En effet, l'étranger, poursuit-elle, « suscite une idée neuve du bonheur. Entre fugue et origine : une limite fragile, une homéostasie provisoire. Posé, présent, parfois certain, ce bonheur se sait pourtant en transit, comme le feu qui ne brille que parce qu'il consume. Le bonheur étrange de l'étranger est de maintenir cette éternité en fuite ou ce transitoire perpétuel ». ⁴ Nous avons la conscience profonde d'appartenir à l'Afrique, mais nous n'avons d'ancrage sur aucun pays de ce Continent. Si l'expression « citoyen du monde » a de la valeur, elle traduit bien notre situation d'« étranger » dans les espaces conventionnels. Mais cette situation est adoucie par notre appartenance à la foi chrétienne, ouverte, par

¹ Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 49.

² *Ibid.* p. 55.

³ Julia Kristeva, d'origine Bulgare, et installée en France se pose, peut-être, beaucoup moins la question de sa situation d'une personne venue d'ailleurs. En effet, les nations européennes ont une part d'homogénéité que n'ont pas les pays africains. En Afrique, qu'il s'agisse des nations ethniques (c'est-à-dire les grands groupes ethniques qui peuplent une aire géographique, souvent à cheval entre deux pays) ou des nations-État, les clivages sont très rigides. Si vous n'êtes pas membre de tel ou tel autre groupe ethnique, ou si vous n'êtes pas natif de tel ou tel autre pays, vous êtes considéré, dans les faits et gestes, comme un étranger.

⁴ Julia Kristeva, *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Gallimard, 1988, p. 13.

essence, à l'universel ou à la catholicité. Bien plus, l'exercice d'un ministère ordonné nous a permis de nous familiariser davantage avec cette vision d'un monde ou d'un espace sans frontières, et où tous les hommes, sans distinction de quelque nature que ce soit, devaient être appelés à vivre.

En définitive, comme nous l'avons souligné ci-dessus, cette recherche s'enracine dans notre histoire. En fin de compte, c'est une blessure secrète, non forcément consciente, qui nous a propulsé vers les personnes handicapées, « ces blessés de la vie ». Le premier contact s'est fait par le truchement de l'aumônerie scolaire dont nous partageons la responsabilité avec des laïcs, dont Mlle Evelyne Lhuillier, enseignante à l'Institut Médico-Technique de Neufchâteau. Nous y avons effectué, par la suite, un stage, en année de Maîtrise en Sciences de l'Education (2000/2001).

II. UNE TRIPLE ALLEGEANCE

Dans les objectifs qu'elle vise, cette recherche n'aurait pas pu être menée en Afrique, ce Continent avec lequel nous garderons toujours une attache culturelle. Car l'école ou l'activité professionnelle n'y sont pas au premier plan des facteurs de lien social ou d'intégration sociale. Celle-ci est le fait de l'appartenance à la communauté. Ou, comme le dit Marc Augé à la suite d'un séjour de recherche en Côte d'Ivoire, « tout individu est en relation avec diverses collectivités, par référence auxquelles se définit son identité de classe au sens logique du terme – son appartenance à une fratrie, un segment de lignage, une classe d'âge, un clan, un village, une nation, etc. Mais tout individu singulier se définit aussi par ses relations symboliques et instituées (« normales ») avec un certain nombre d'autres individus, que ceux-ci appartiennent ou non aux mêmes collectivités que lui ».¹ Or, en Occident, précisément en France, cadre géographique de cette étude, l'école et l'activité professionnelle ont un rôle intégrateur de premier plan : deux lieux importants où les personnes handicapées se sentent « étrangères ». Pour la simple raison que leur handicap les place hors de la norme scolaire et professionnelle. Nous voici en train de faire ce que Marc Augé a appelé « l'ethnologie de soi par l'autre ».²

¹ Marc Augé, *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994, p. 50.

² Marc Augé désigne par « soi » l'Europe au sens large : les Etats-Unis y compris et par « autre » tous les autres. (Cf. Marc Augé, *op. cit.*, p. 66).

Le lecteur pourrait soupçonner, en raison de notre histoire, un processus d'identification projective avec le public que nous étudions. Mais chaque histoire est singulière, et parce que ces « singularités » sont à la fois si éloignées et si proches, une grande vigilance s'impose pour prévenir tout amalgame et respecter, sur le fond d'un partage de la même condition humaine, l'autre dans son altérité. C'est lui qui est au cœur de cette recherche, lui qu'on nomme le handicapé. Le deuxième point qui pourrait ennuyer le lecteur critique est celui qui se rapporte à notre attachement aux valeurs chrétiennes d'universalité, de fraternité, de solidarité, etc. N'introduisent-elles pas un biais dans la compréhension du phénomène du handicap et des enjeux qu'il implique à tous les niveaux : scolaire, social, économique, etc. ? Certes, il n'est pas envisageable de nous détourner de nos valeurs fondamentales, par lesquelles nous sommes nous-même construit, mais cette recherche est loin d'être une vaste campagne de charité vis-à-vis des personnes handicapées. De toute manière, voit-on une opposition entre les deux démarches ? Elles nous semblent plutôt complémentaires. Lorsque le Christ dont nous nous réclamons prêchait un « amour préférentiel pour les pauvres », n'était-ce pas l'avènement d'une société juste, équitable, solidaire qu'il appelait de tous ses vœux ? Quelles fonctions assignerions-nous aux institutions d'un Etat ? N'est-ce pas, entre autres, de veiller à ce que tous les citoyens accèdent à un mieux être ?

Confronté aussi à la double allégeance de « conviction » et de « critique », Paul Ricoeur avoue : « J'ai (...) toujours circulé entre ces deux pôles : un pôle biblique et un pôle rationnel et critique, dualité qui finalement, s'est maintenue durant toute ma vie. (...). J'ai eu le souci – vivant une sorte de double allégeance – de ne pas confondre les deux sphères, de faire droit à une négociation permanente au sein d'une bipolarité bien installée ». ¹ Que le lecteur nous concède une énième intrusion dans la vie de ce philosophe pour mieux saisir notre démarche. Au début des années 30, une vague des mouvements de jeunesse socialistes émerge en France, et dans bien d'autres pays européens. Paul Ricoeur n'y échappe pas. Mais la question est de savoir s'il y a une compatibilité entre sa foi et son adhésion au socialisme, par principe, athée : « Je soutenais profondément la cause socialiste, dit-il, sous l'influence d'un homme qui a joué un certain rôle après-guerre : André Philip. Il était lui aussi protestant, influencé par le barthisme, et tentait de faire se rejoindre protestantisme et socialisme, sans donner dans la confusion à laquelle

¹ Paul Ricoeur, *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, p. 16.

cédaient très souvent les socialistes chrétiens qui proclamaient que le socialisme était déjà tout entier dans le christianisme. C'est une confusion que je n'ai jamais faite, grâce à André Philip, précisément. Là encore, j'assume une double allégeance dont les deux orientations sont assez souplement articulées. Il y a, bien entendu, dans l'Évangile, certaines maximes d'action – tous les devoirs impliqués par le respect particulier que l'on doit aux pauvres, notamment –, mais il fallait, pour asseoir rationnellement l'engagement socialiste, une argumentation économique – marxienne ou autre – d'une autre sorte que le seul élan moral, et qui ne pouvait être immédiatement déduite de l'amour du prochain »¹. A la lumière de ce souci de rationalité et d'objectivité qui habitait P. Ricoeur, nous aurons à cœur de présenter une approche du handicap qui soit à la fois argumentée, ouverte à la discussion, portée par souci d'objectivation et ouverte au moins sur un horizon universel.

III. AU-DELA DE LA NORME

Le phénomène du handicap représente, siècle après siècle, un des lieux les plus questionnés, tant il interpelle les consciences individuelles et collectives. La panoplie d'expressions pour le désigner révèle cet intérêt : idiots, aliénés, imbéciles, arriérés, dégénérés, débiles, anormaux, inadaptés, infirmes, handicapés... Des spécialistes de tout bord (sociologues, psychologues, psychanalystes, éducateurs, acteurs sociaux, etc.) s'y sont différemment intéressés selon des approches qui correspondent à leur champ d'investigation et d'action. Il se trouve cependant que quels que soient les modes et les motivations de leurs différentes interventions, le handicap pose le problème fondamental de la définition de l'homme. Au sujet, précisément, de celle-ci, le discours dominant a eu tendance, au cours des âges, à déterminer une norme à l'intérieur de laquelle l'humain serait envisagé. Ainsi en est-on venu à inclure indistinctement, dans un même cadre, « les *handicapés* et autres *non-conformes* : les délinquants, les individus délibérément asociaux ou marginaux, tous les dissidents de la norme et de l'ordre social dominant ».² Cet amalgame, relayé par nombre d'études,

¹ Paul Ricoeur, *op. cit.*, p. 24.

² Charles Gardou, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès, 2005, p. 43.

critiquées, du reste, par Howard S. Becker dans *Outsiders*,¹ est rendu possible par le recours au « concept de déviance et de sa définition très générale », à savoir « l'écart par rapport à la norme majoritairement admise ». Les déviants seraient donc « ceux qui apparaissent **étrangers**² à la communauté car éloignés de la conformité ».³ Pour Charles Gardou, « réduire le handicap à une déviance, ou en faire une sous-catégorie de celle-ci, renforce les effets ségrégatifs de la validocratie. Ce normocentrisme, imposé par les bien-portants, exacerbe les attitudes de rejets, et aboutit à des confusions et impasses aux effets pervers ».⁴ Robert F. Murphy, devenu paraplégique en raison d'une maladie incurable, pointe également l'écart essentiel entre le handicap et les autres formes de déviance. Pour lui, le handicap « est une invasion secrète, une métamorphose..., une intrusion qui sape la position d'un individu en tant que porteur de culture ».⁵ Donc, il ne s'agit pas « d'une dérogation au code moral, mais d'une distorsion de la classification et du savoir conventionnel. C'est ce que Henri-Jacques Stiker appelle une « désorganisation à la fois concrète et sociale », puis « une autre désorganisation bien davantage profonde et douloureuse : celle de nos compréhensions acquises, celle de nos valeurs établies ».⁶ Effectivement, la confrontation avec la différence, en l'occurrence celle véhiculée par le handicap, vient comme désorganiser l'espace normatif. Toutefois, Charles Gardou invite chacun à « contester le pouvoir des normes »⁷. Car, la norme oppose, marginalise, enferme.⁸

Contrairement aux thèses d'Auguste Comte et de Claude Bernard qui opposent trop simplement l'état « normal » et l'état « pathologique », Georges Canguilhem défend l'idée selon laquelle, il n'existe pas une opposition nette entre l'un et l'autre. Pour lui, le pathologique ne manque pas d'être lui-même normal, c'est-à-dire qu'il obéit à une « normativité » qui lui est propre. Concrètement, être malade, c'est encore vivre, et vivre, c'est toujours fonctionner selon des normes, même restreintes ; en outre, c'est même vivre, parfois, selon une normativité toute nouvelle. En somme, le terme de normal n'a aucun sens proprement absolu ou

¹ Becker Howard S., *Outsiders. Etudes sociologiques de la déviance*, trad. fr. de J. Briand et J.-M. Chapoulié, Paris, Éditions Métailié, 1985.

² Souligné par nous.

³ Charles Gardou, *op. cit.*, p. 43.

⁴ *Ibid.*, p. 45.

⁵ *Ibid.*

⁶ Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition, 1997, p. 7

⁷ Charles Gardou, *op. cit.*, p. 10.

⁸ *Ibid.*, p. 9.

essentiel. La norme n'est jamais biologique. Elle est produite par le rapport d'un vivant à son milieu. Ce qui laisse penser qu'une « société se définit essentiellement par la façon dont elle institue son idée de la normalité et, en conséquence, par la considération qu'elle porte aux fragilités des affaires humaines ».¹

IV. CATEGORISER LA DIFFERENCE

La remarque sur le « normal et le pathologique » peut être transposée à la notion de handicap. Pour Serge Ebersold, cette notion appartient au langage non critiqué des « évidences quotidiennes », un langage utilisé pour opposer le « normal » au « pathologique ». Une telle approche de l'altérité et de la différence paraît bien simpliste. L'autre, le handicapé, n'existe que par l'affection dont il est atteint. Et il n'y a plus qu'à lui joindre un qualificatif (physique, mental, sensoriel ou social) pour le distinguer.² « Quand on « nomme », on montre une « différence »³, écrit Henri-Jacques Stiker. Il prend appui sur les chapitres inauguraux de la Bible où « Dieu distingue, sépare, différencie en nommant ». De ce point de vue, on peut dire que « créer c'est séparer ». On y voit aussi un être (Eve) sortir d'un autre (Adam) mais posé comme la Différence même par le cri du nom attribué ».⁴ Dans le cadre du handicap, « quand on nomme la différence que représente un être « hors du commun », ce n'est plus le geste créateur qu'on imite (distinguer pour constituer un ensemble !), ce n'est plus le cri admiratif d'Adam que l'on répète (le différent, égal... et semblable !). (...). C'est la DIFFERENCE, sauvage et sans partage, que l'on désigne ; une différence sans situation, sans site ; une différence brute que l'on ne saurait placer nulle part, de laquelle il faut se protéger... »⁵.

Le remplacement du terme d'infirmité par le celui du handicap, puis – peut-être surtout – par l'expression « personne en situation de handicap » marque, sans doute, une avancée considérable dans la manière d'appréhender le phénomène des personnes atteintes d'affections physiques, mentales ou sensorielles. Cela veut dire que les insuffisances autrefois perçues du seul côté de la personne (infirme) sont désormais envisagées aussi du point de vue de la société. Le handicap serait

¹ *Ibid.*, pp. 10-11.

² Cf. Serge Ebersold, *Invention du handicap, la normalisation de l'infirme*, Paris, P.U.F. 1992.

³ Henri-Jacques Stiker, *op. cit.*, p. 9.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

donc le désavantage social, c'est-à-dire la conséquence due à l'incapacité et/ou à la déficience sur la vie réelle du sujet tel qu'il est inséré dans le groupe social auquel il appartient ou devrait appartenir. On peut dire que le phénomène du handicap est étroitement lié à l'environnement socio-culturel du sujet, aux diverses situations auxquelles il est confronté quotidiennement. Il reste que l'usage de ce terme, comme l'indique Serge Ebersold, entraîne trois difficultés majeures : le mode d'appréciation du désavantage, la norme pour le mesurer et la détermination des populations qualifiées de handicapées. Puis, si l'appellation de handicapé est associée à la déficience, il n'est pas nécessaire d'être déficient pour être handicapé, c'est-à-dire « confronté à un désavantage social et, plus généralement, à des situations d'exclusions ».¹ Serge Ebersold voit plutôt dans le langage du handicap un problème social, celui de l'exclusion. Car, estime-t-il, « l'indétermination qui entoure la notion de handicap rend le recours au terme de handicap, pour opposer le normal et le pathologique, tout à fait insatisfaisant puisqu'il n'est pas nécessaire d'être infirme pour être handicapé et, en conséquence, il ne saurait spécifier les personnes déficientes ».²

Michel Foucault pense qu'il n'y a pas d'histoire de la pensée en dehors de l'histoire des systèmes de pensée. Par exemple, il n'y a pas de spiritualité en dehors des cadres spirituels donnés ; tout comme il n'y a pas de parole en dehors des systèmes de langue. Henri-Jacques Stiker s'appuie sur cette logique, lorsqu'il écrit : « il n'y a pas de « handicap », de « handicapés » en dehors de structurations sociales et culturelles précises ; il n'y a pas d'attitude vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétales ».³ On peut dire que le problème du rapport entre le handicap et l'école se situe à ce niveau. En effet, la confrontation de l'institution scolaire avec le phénomène des enfants qui n'accèdent pas ou difficilement aux savoirs est source de difficultés qui tournent autour des questions d'intégration et de ségrégation. Les origines d'un enseignement spécial, au début du XXe siècle en France, dans le cadre de l'Instruction publique et de la scolarité obligatoire, seront étroitement liées à la notion d'« enfant anormal ». C'est-à-dire : « un enfant qui, du point de vue physique, intellectuel ou moral, ne se trouve pas dans des conditions « normales » pour recevoir l'enseignement

¹ Serge Ebersold, *op. cit.*, p. 8.

² *Ibid.*

³ Henri-Jacques Stiker, *op. cit.*, p. 18.

commun ».¹ Mais c'est la notion d'« arriération » qui va définir la clientèle des classes de perfectionnement (loi 15 avril 1909).² Il faut dire que ces classes vont rassembler davantage des populations définies comme « handicapées mentales ou déficientes intellectuelles », majoritairement touchées par l'échec scolaire.³ Philippe Fuster et Philippe Jeanne font en effet remarquer qu'« en France et en Europe, le handicap c'est avant tout et de loin le *handicap mental* ». Ils se réfèrent à ce sujet au rapport du CTNRHI/INSERM, *Les personnes handicapées, données sociales* de 1991 : « 81,2% d'enfants et adolescents handicapés sont concernés au premier chef par une atteinte mentale »⁴. Notre étude portera sur ce type de population, mais plus particulièrement au moment de l'adolescence, particulièrement cruciale du point de vue identitaire, comme nous le rappellerons, et en institution (IME), car l'expérience de la situation de handicap et les problèmes du rapport à l'avenir s'y posent de façon toute particulière. Un des objectifs de ce travail est d'établir en quoi et à quelles conditions la démarche de projet peut permettre à ces jeunes, en marge de la norme scolaire, sociale et professionnelle, de se construire une identité et d'envisager leur avenir.

V. JEUNES ET DIFFERENTS

Le choix d'une population adolescente est lié aux caractéristiques propres à cette population. En effet, période de transition et de transformations entre l'enfance et l'âge adulte, l'adolescence apparaît comme le temps nécessaire de conflits et de crises, qui ne se manifestent pas forcément sous des formes spectaculaires. Ces conflits et ces crises, affirme Pierre Tap, « doivent être interprétés dans le cadre d'une théorie de la quête d'identité, de l'affirmation de soi, du désir pas toujours formulé de devenir autre ou de vivre autrement ».⁵ Pour lui, une théorie du développement de l'adolescent implique, de façon générale, l'élaboration d'un système susceptible d'« expliquer comment l'individu se

¹ Michel Chauvière et Eric Plaisance (Sous la dir.), *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF, 2000, p. 15.

² *Ibid.*,

³ A propos de la déficience mentale, deux auteurs américains, Stein et Susser, ont les premiers introduit une triple dimension : organique (le déficit, défini par les méthodes cliniques et l'examen des organes et tissus), fonctionnelle (l'incapacité qui en résulte), sociale (le handicap, variable suivant les exigences du milieu).

⁴ Philippe Fuster et Philippe Jeanne, *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris, Bordas/HER, 2000, p. 12.

⁵ Pierre Tap, in Marc Bru et Louis Not, *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1987, p. 185.

construit dans le jeu imbriqué de la socialisation et de la personnalisation, dans un rapport dialectique entre développement et crise ».¹ La théorie psychosociale² du développement élaborée par Erik H. Erikson³ servira de cadre à notre réflexion. Cet auteur propose huit stades⁴ de développement pour décrire le passage de l'enfance à l'âge adulte. Chaque stade se caractérise par des conflits et des tensions que la personne doit surmonter en s'adaptant aux exigences du milieu tout en préservant son identité. Dans ce processus du développement, le stade de l'adolescence a une place centrale. Elle correspond à la « crise d'identité ». C'est la période de recherche, d'introspection et d'exploration à partir de laquelle se constitue et s'affirme l'identité au sens psychosocial.

Sujets aussi à cette crise identitaire nécessaire, les adolescents dits déficients intellectuels sont en outre confrontés à des représentations sociales souvent négatives et à des processus de stigmatisation au sens d'Erving Goffman, ce qui pourrait donner lieu, chez ces adolescents, à des possibilités de « négation de soi-même » ou de « détérioration de leur identité personnelle ».⁵ Les recherches contemporaines rappellent, en effet, que l'image et l'estime de soi s'élaborent dans des interactions entre les individus, les groupes et leurs représentations. Ce sont ces considérations qui nous conduisent à émettre cette première hypothèse que la « crise identitaire » que connaissent les jeunes déficients intellectuels a des accentuations différentes : elle est doublement le fait du processus de croissance et du processus de stigmatisation sociale. On pourrait dire, suivant la même hypothèse, que la crise adolescente est un « lieu commun » pour tous les adolescents, valides et déficients. Mais, à la différence des valides, les adolescents déficients voient leur crise aggravée par la présence de la déficience, entraînant un handicap à divers niveaux : scolaire, social, professionnel, etc. L'élaboration d'un projet personnel avec ces jeunes nous a semblé être un

¹ *Ibid.*

² Cette théorie est basée sur l'interaction « sujet-milieu ».

³ Cf. Erik H. Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, trad. fr. Joseph Nass et Claude Louis-Combet, Paris, Flammarion, 1972.

⁴ 1. La reconnaissance mutuelle : la confiance contre la méfiance (24 premiers mois environ) ; 2. la volonté d'être soi-même (2 ou 3 ans environ) ; 3. l'initiative (phase phallique, chez Freud) ; 4. la compétence (période de latence, chez Freud) ; 5. la crise identitaire (période de l'adolescence) ; 6. la relation intime (période de possible intimité avec l'altérité) ; 7. la descendance (période de maturité de l'âge adulte) ; 8. la transcendance (la dernière partie de la vie).

⁵ On peut rappeler ici le slogan, certes simplificateur, mais fort pertinent et riche en préceptes : *Le handicap, c'est le regard des autres*. Effectivement, le handicap d'une personne c'est non seulement son déficit physique, mental ou sensoriel, c'est aussi la détérioration de son image de soi, sa résignation à une réduction de son activité et de son territoire imposée par les autres au nom du bon sens et dans un but louable de protection.

moyen déterminant leur permettant d'échapper au sentiment d'inutilité sociale et de construire leur identité. Rappelons, à la suite d'Erik H. Erikson, que l'adolescence est l'âge d'un risque de « confusion des rôles », mais que, à l'issue de cette période, il se dégage chez les adolescents un sentiment de soi renforcé et une identité mieux définie.

Notre deuxième hypothèse est que le projet pourrait être un moyen de cristallisation de l'espoir de dépassement de la crise identitaire chez les déficients intellectuels. Erikson considérait la personnalité ou l'identité comme un produit des interactions sociales et des choix que nous faisons dans la vie. C'est dans un certain sens ce que dit Pierre Tap : « L'individu, en se socialisant, cherche à se réaliser en tant que personne. La personne n'est pas une structure conditionnée, soumise, passive et immobile. Elle est acte, réalisation (...), elle est un sujet-acteur, qui a des initiatives, qui fait des choix, s'affirme, s'engage et produit, par un jeu d'opérations et d'ouvrages, c'est-à-dire de travaux constitués de systèmes orientés par les nécessités de l'action en cours ».¹ Et pour parler comme Jacky Charpentier *et al.*, « le projet personnel est le projet de réalisation sociale de soi qui va permettre de se « trouver-crée » une place au sein d'un système social, de développer un style de vie spécifique. On peut également appeler ce projet « projet de vie », comme ligne générale qui donne un sens à la succession-anticipation des événements de la vie et qui s'enracine dans la personnalité du sujet ».² Que l'on prenne garde de ne voir dans le projet qu'une simple posture psychologique face à l'angoisse et à l'incertitude existentielles. Tout projet personnel est une élaboration cognitive des besoins du sujet. Et pour éviter qu'il ne soit une pure fiction, le projet personnel n'a de sens qu'intégrant une dimension spatio-temporelle. L'espace et le temps sont des éléments constitutifs du projet. En d'autres termes, l'élaboration et la réalisation du projet impliquent en permanence un rapport étroit à l'espace (milieu) et à la temporalité. Nous nous sommes inspiré en cela des théories québécoises, développées par D. Pelletier *et al.*, connues sous l'abréviation ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel).

Enfin, considérant que la problématique du projet est connexe à celle du sens de la vie, notre troisième hypothèse est que le projet peut aider les adolescents déficients intellectuels à construire un sens à leur existence, dans une société qui a tendance à les exclure. On sait cependant que la question du sens

¹ Pierre Tap, *op. cit.*, p. 185.

² Jacky Charpentier *et al.*, *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette, 1993, p. 37.

est au cœur d'un paradoxe. En effet, si le projet personnel permet de définir un sens à la vie, il ne peut paradoxalement être un projet personnel que s'il fait sens pour le sujet concerné. Aussi, une éthique du projet ne peut être envisagée que dans une dimension du sens de la vie, précisément de l'agir du sujet face à lui-même, à l'autre, aux institutions et au monde, dans une temporalité maîtrisée.

Notre étude comporte trois parties :

La première propose les conceptions de l'humain en fonction desquelles a été compris le rapport avec le phénomène du handicap.

La deuxième partie est une articulation conceptuelle des trois termes d'adolescence, de projet et de handicap. Chacun d'eux est défini à partir d'apports théoriques, mais le sens qu'ils peuvent prendre dans une configuration d'ensemble est enrichi par les discours recueillis auprès d'une trentaine des jeunes déficients intellectuels que nous avons interrogés.

La troisième partie reprend la notion de projet, articulé avec une activité professionnelle. Celle-ci a une fonction que les jeunes semblent lui reconnaître, celle de contribuer à « trouver une place dans la société », à montrer que l'on « sert à quelque chose », à se projeter dans l'avenir d'une façon qui ne soit pas que celle d'un rêve.

Une conclusion générale revient sur le chemin parcouru, les perspectives qu'il a confirmées ou ouvertes, ce qu'il a permis de mieux comprendre, les transformations qu'une telle entreprise a opérées en nous, et les perspectives d'avenir de cette recherche.

I. UNE CERTAINE IDEE DE L'HUMAIN

I.1 L'ORDRE MORAL ET SPIRITUEL AU MOYEN AGE

Au Moyen Age, la question de la folie s'est avant tout posée en termes de morale et de péché. Le fou est celui qui a des accointances avec le Diable. D'où sa stigmatisation et son exclusion de la collectivité, à une époque où la religion est omniprésente. Dans un Moyen Age en proie à de multiples fléaux, à savoir des famines fréquentes, les maladies (la lèpre, la peste), les guerres, etc., le désir de contrôle social s'affirme, préluant à la politique de l'enfermement qui prendra un caractère systématique au milieu du XVII^e siècle. Il a existé une relative assistance du fou au Moyen Age, mais celle-ci, au fil du temps, ira en s'amenuisant, laissant une place prépondérante à l'exclusion. Ce chapitre s'intéressera au discours médiéval sur la folie ainsi qu'aux valeurs et représentations qui sous-tendent ce discours.

I.1.1 DIABOLISATION ET MORALISATION DE LA FOLIE

I.1.1.1 LA PENSEE MEDICALE AU MOYEN AGE : OMBRES ET LUMIERES

Le Moyen Âge demeure à jamais figé dans l'imaginaire collectif comme une période d'obscurantisme et de régression par rapport au progrès des idées. A tort peut-être l'a-t-on ainsi figé !¹ Moyen Âge, médiéval, moyenâgeux sont irrévocablement devenus péjoratifs. Romantisme² et positivisme n'ont rien pu y faire, eux qui ont tenté de « réhabiliter » le Moyen Âge en y voyant une période comme les autres et même comme un temps intermédiaire de progrès.³ Le terme Moyen Âge date de la seconde moitié du XV^e siècle. Il doit son invention aux

¹ Dans son ouvrage, *La révolution industrielle du Moyen Age*, Paris, Editions du Seuil, 1975, Jean Gimpel lève la voix contre une idée reçue, notamment chez les contemporains, qui veut que la révolution industrielle se situe en Angleterre au XVIII^e siècle. D'après lui, elle s'enracine dans le cours du Moyen Age avec la révolution du monde du travail par le renouvellement des sources d'énergie et par l'invention technologique. C'est donc un autre Moyen Age, un Moyen Age inattendu et longtemps inconnu, différent de celui des croisades ou des troubadours, que ce passionné « de l'histoire des inventions techniques » s'emploie à nous décrire. Comme il le dit lui-même : « Le Moyen Age que nous décrivons n'est pas celui des « Temps obscurs », celui des romans courtois, ni de la chevalerie. C'est celui des machines ; si nous le connaissons si mal, c'est que l'histoire de la technique est restée longtemps ignorée, les intellectuels et les universitaires ayant presque toujours dédaigné et le travail manuel et le travail technique des ingénieurs ». pp. 7-8.

² Avec l'avènement du romantisme au XIX^e siècle, des efforts enthousiastes ont été entrepris pour dissiper les ténèbres du Moyen Age, mais cette opération de sauvetage a conduit à des interprétations inexactes des réalités sociales. Par exemple, les catholiques libéraux se sont mis à regarder ces siècles comme ceux d'une société chrétienne idéale à donner en exemple à la chrétienté contemporaine. (Cf. Gimpel, Jean, *op. cit.*, p. 227).

³ Cf. Le Goff J., *L'imaginaire médiéval*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des historiens, 1985, 1991, p. 8.

humanistes italiens pour opposer les « anciens » aux « modernes », ces modernes que représentaient selon eux les hommes de la Renaissance.¹ C'est une manière de marquer, métaphoriquement, l'opposition entre les ténèbres et la lumière. Jean Gimpel se demande, au vu des documents² en présence, si « l'on n'a pas trop souvent opposé à tort un Moyen Age théologique à une Renaissance rationaliste ». « La vérité est vraisemblablement à mi-chemin », estime-t-il. Car, de son point de vue, « le Moyen Age est souvent moins religieux qu'on ne le croit et les humanistes avaient souvent une foi chrétienne très profonde ». En général, poursuit-il, « on peut considérer que le Moyen Age a été souvent mal compris et encore plus souvent sous-estimé ».³ Il ne s'est jamais vraiment remis des « attaques violentes portées » contre lui par une Renaissance orgueilleuse. Dans cette longue période du Moyen-Âge qui va du IV^e au XV^e siècle, deux mondes évoluent l'un à côté de l'autre : l'Orient et l'Occident. L'un et l'autre ont des trajectoires dissemblables dans bien de domaines, notamment du point de vue de la pensée médicale.

L'Occident médiéval témoigne d'une pratique médicale agonisante touchée des siècles durant par une décadence vertigineuse suite aux multiples invasions barbares au V^e siècle. L'enseignement officiel de la médecine est inexistant, mais des soins sont prodigués sous la forme d'une médecine conventuelle. Chacun des couvents et monastères possède en effet un petit hôpital : on y soigne prioritairement les membres de la communauté religieuse, avant ceux du voisinage immédiat. Nombre de médecins grecs quittent Rome pour se mettre à l'abri des invasions barbares. Ils se réfugient dans l'empire d'Orient.

L'état d'abandon et de désorganisation de la médecine dans l'empire d'Occident⁴ contraste avec la vitalité de la médecine dans l'empire d'Orient. Non seulement celui-ci a préservé l'héritage gréco-romain, mais il a favorisé l'émergence d'une pensée médicale. En effet, « dès le IV^e siècle, Oribase (325 - 403), originaire de Pergame, édifie une œuvre considérable, menant à bien une monumentale encyclopédie médicale »⁵. Au VI^e siècle c'est Alexandre de Tralles,

¹ *Ibid.*, p. 7.

² Nombre d'auteurs notent les contradictions de cette période du Moyen Age encore assez mal connue. Beaucoup reste à faire pour parvenir à une compréhension de ce qu'elle a été dans les divers domaines. (Cf. Evelyne Pewzner, *Le fou, l'aliéné, le patient. Naissance de la psychopathologie*, Paris, Dunod, 1995, p. 37).

³ Gimpel, Jean, *op. cit.* pp. 227-227.

⁴ Il faudra attendre le XI^e siècle pour trouver en Occident deux grands foyers de rayonnement intellectuel et scientifique : Salerne en Italie et Tolède en Espagne. Les deux centres vont enfin développer la pratique et l'enseignement de la médecine, de façon méthodique.

⁵ Evelyne Pewzner, *op. cit.* p. 30.

né à Ephèse, qui écrit douze livres de médecine dans lesquels il tente de décrire toutes les maladies. L'empire d'Orient bénéficie aussi de l'ouverture au monde arabe dont la médecine est très florissante à l'époque¹. Par ailleurs, au début du V^e siècle, le christianisme étant l'unique religion de l'empire de Byzance, querelles théologiques, schismes,² émeutes et guerres civiles rendent illusoire une véritable cohésion interne propice à un véritable progrès. Bref, qu'il s'agisse de l'Orient ou de l'Occident, « superstitions, famines, épidémies, guerres civiles, voilà ce qui vient naturellement à l'esprit quand il est question du Moyen-Âge, cette ère de peurs³ et de calamités »⁴

I.1.1.2 SANTE PHYSIQUE ET SALUT SPIRITUEL: L'ENTRECROISEMENT DES DISCOURS

Du point de vue de la représentation médiévale de la folie, le discours théologique prévaudra sur celui de la médecine. Pourtant celle-ci, fort attachée à la tradition hippocratique, ne cherche pour les maladies de l'esprit d'autres causes que les causes naturelles⁵, alors que théologiens et grand public invoquent des causes surnaturelles. D'autant que certaines manifestations de la folie, telles convulsions et contorsions, sont quasi similaires à celles d'une emprise démoniaque, « elle-même facilitée chez le possédé par une condamnable affinité avec le mal, par un coupable attiré pour le péché »⁶. L'entrecroisement des discours sur la folie est courant au Moyen Âge. Médecine et théologie se partageront longtemps le même terrain. Aucune séparation n'est pour l'heure à envisager⁷. Comme l'a écrit J.-M. Fritz, « la santé et le salut sont trop liés pour être séparés, et le rapport de forces qui ne manque pas de s'instaurer entre le médecin

¹ Parmi les grandes figures de la médecine arabe de l'époque on peut citer : Rhazès qui rédigea une somme médicale, *le Kitab al-Hawi, le Livre qui contient tout*. Puis, Avicenne, nom latinisé de Ibn Sina, homme de grande capacité de travail dans divers domaines.

² Des querelles théologiques sur la nature du Christ opposent ariens, jacobites et nestoriens engendrant des schismes. Les différents groupes sont déclarés hérétiques par l'Eglise officielle.

³ Cf. Jean Delumeau, *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident (XIII^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Fayard, 1983. Du même auteur, *La peur en Occident (XIV- XVIII^e siècles)*, Paris, Fayard, 1978.

⁴ Evelyne P. *op. cit.*, p. 28.

⁵ La médecine s'appuie sur les célèbres propos d'Hippocrate : « C'est par le cerveau que nous sommes fous, que nous délirons, que des craintes et des terreurs nous assiègent, soit la nuit, soit après la venue du jour... Tout cela nous l'éprouvons par le cerveau quand il n'est pas sain, c'est-à-dire quand il est trop chaud, ou trop froid, ou trop humide, ou trop sec » (*Maladie sacrée*) Cité par Muriel Laharie, *La folie au Moyen Age (XI^e-XIII^e siècles)*, Paris, Ed. Le Léopard d'or, 1991, p. 117.

⁶ Evelyne Pewzner, *op. cit.*, p. 34.

⁷ Une laïcisation de la médecine n'était pas alors concevable. D'ailleurs, il faut attendre 1452 pour que les médecins soient dispensés du célibat. (Cf. Evelyne P. *op. cit.* p. 34).

de l'âme et celui du corps se fait au détriment du second »¹. Bien que foncièrement distinctes, « folie-maladie et folie-péché » seront logées à la même enseigne. La conception de la folie comme possession démoniaque avec, pour corollaire, le péché infiltrent le jugement moral et le discours médical.² La tâche du médecin va consister, face à des cas jugés graves, à confier le malade au prêtre « afin que le salut rende possible la guérison »³.

Une transformation de la personne tout entière, impliquant un changement radical aussi bien au niveau de l'aspect physique, le comportement, la voix, les propos ne peut que procéder d'une emprise diabolique. Ne plus être soi-même, être « aliéné », être possédé peuvent ainsi être une seule et même chose. Face à ce phénomène, les limites de la science médicale au Moyen Âge ouvriront largement la voie au théologien qui va vite amalgamer folie et possession démoniaque.⁴ Les conclusions de celui-ci sont tributaires d'une conception religieuse de l'homme et du monde.

I.1.1.3 LA VISION MEDIEVALE DE L'HOMME ET DU MONDE : L'ORDRE ORIGINEL

Si les rationalistes du XVII^e siècle définiront l'homme essentiellement du point de vue de sa rationalité, la théologie médiévale décrira l'homme comme un être peccamineux, coupable par son péché et vivant dans un monde corrompu. Cette théologie insistera sur la création divine de l'homme et de l'univers ; et bien plus sur *l'ordre originel* de la création ; un ordre que le péché de l'homme déstructure.

L'homme, dans la pensée médiévale, ne pouvait passer pour un accident dans un monde indifférent et étranger. Il était intimement lié à l'ensemble du cosmos, notamment à la terre à partir de laquelle il a été modelé. En amont de ce modelage, l'homme était un « être-dans » (*Esse in*), un être demeurant au cœur de la terre. Mais il était aussi un « être vers » (*Esse ad*), c'est-à-dire une possibilité

¹ Cité par Evelyne Pewzner, *op. cit.*, p. 35.

² Il faut dire que les médecins bon gré mal gré devaient « tenir un grand compte de la puissance spirituelle, intellectuelle, temporelle de l'Église dont, on le sait, les sanctions pouvaient être impitoyables à l'encontre de ceux qui avaient pris le risque de s'écarter du dogme ». (Cf Evelyne Pewzner, *op. cit.*, p. 60).

³ *Ibid.*, p. 35.

⁴ Les théologiens du Moyen Âge rapportent le phénomène de la folie aux possessions démoniaques décrites dans le Nouveau Testament. Ainsi la folie sera-t-elle considérée comme une possession par de mauvais esprits qu'il faut chasser du corps du malade pour le guérir.

d'existence inscrite dans un projet transcendant. C'est justement par l'intervention de la transcendance que celui qui n'était que possibilité d'existence demeurant en terre peut accéder à l'existence effective ; d'où l'avènement de l'humain. Mais cette accession à l'humain ne peut effacer la trace immémoriale de ses origines. Cette trace, inscrite en chaque homme, fonde une sorte de « nostalgie » par rapport à ses origines, comme un continuel retour au premier foyer. « *Souviens-toi que tu es poussière, et à la poussière tu retourneras* ». Ou encore comme le stipule cet énoncé d'inspiration platonicienne : « Tout effet à la fois demeure dans sa cause, procède d'elle et se convertit vers elle ».

Comme J.-B. Martin l'écrivait : « l'homme ne se distinguait pas de la nature, il se situait dans le monde : il était nature dans la nature ».¹ Le *cosmos* « était considéré dans sa globalité » comme « un tout ordonné et équilibré », c'est-à-dire un « macrocosme », tandis que l'homme était un « microcosme », autrement dit un « résumé de la création tout entière ». Un individu ne pouvait se comprendre, ne pouvait vivre en dehors de l'humanité. Tout était dans tout ; le principe essentiel était dans tout. C'est ce principe essentiel qui faisait « la valeur des choses et des gens ». Il comportait également « une valeur sociale » parce qu'un individu ne pouvait se penser qu'en terme de communauté.

L'ordre originel voulu par Dieu dans la création n'a pas été préservé. Par la ruse du « diable », le mal s'est introduit dans le monde et dans le cœur de l'homme. Ainsi sont advenus le « désordre », la dysharmonie dans la création, y compris dans l'homme. Depuis donc « la faute originelle, où le diable a joué un rôle décisif, le péché éloigne l'homme de Dieu et fait de lui un insensé. Etre insensé, c'est « avoir perdu le sens de Dieu en refusant son amour par une parole, un acte ou un désir contraire à la loi éternelle (Saint Augustin) » ».²

Le Christ, par ses souffrances, est venu rétablir l'ordre originel. Il a apporté le salut. A son exemple, le saint³ est celui qui se rend capable de « limiter l'ampleur du désordre et aider à la « réintégration de l'ordre originel » ; c'est-à-dire, *redonner* à un individu la forme de son organisation première, après évacuation de la maladie, du défaut, de la gêne. Ce qui explique toute l'importance que le Moyen Age accorde aux miracles ; ces « actions que Dieu fait en dehors des causes

¹ J.-B. Martin dans CREA, *Corps, religion, société. Textes réunis par J.-B. Martin et présentés par François Laplantine*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1991, p. 83.

² Muriel Laharie, *La folie au Moyen Age (XI^e-XIII^e siècles)*, Paris, Ed. Le Léopard d'or, 1991, p. 53.

³ Le plus souvent, c'est aux saints guérisseurs que les fous s'adressent.

connues »¹ des mortels, comme l'explique Saint Thomas d'Aquin. Le miracle est donc « perçu comme un trait d'union entre le monde invisible et le monde visible ; il vient rétablir l'ordre cosmique voulu par Dieu et troublé par le péché ».²

Demeurant fondamentalement libre par ailleurs, l'homme a toujours le choix de réintégrer ou de repousser l'ordre originel (le salut). La folie, malheureusement, sera considérée comme l'expression d'une volonté libre et consciente de collaborer avec le diable dont le péché est l'appât. Autrement dit, la possession implique la participation volontaire de celui qui devient ainsi le suppôt de Satan. A son égard, on ne saurait envisager une présomption d'innocence puisque son esprit est dérangé et que le diable le possède avec son accord.

I.1.1.4 LA FOLIE, LE PECHE, LE DIABLE : LA RUPTURE DE L'ORDRE ORIGINEL

La longue période du Moyen Age sera marquée par la « lutte entre l'homme et autour de l'homme de deux grandes puissances presque égales, bien que l'une soit théoriquement subordonnée à l'autre, Satan et Dieu »³. C'est la lutte du Diable représentant les « forces du Mal » et le Bon Dieu représentant « les forces du Bien ». L'homme de l'Eglise se mêlera avec acharnement de cette lutte en fouinant tout indice susceptible de dévoiler les œuvres du Diable. La folie, jugée prisonnière des griffes de Satan, sera traquée, pourchassée comme les autres formes de « déviances », notamment les hérésies. Cette chasse « aux sorcières » prendra une allure systématique et implacable avec la mise en place des tribunaux d'Inquisition. Il s'agit de rétablir l'ordre spirituel surtout, qui implique le partage d'une conception commune de Dieu, de l'homme et du monde. Il s'agit de ramener les « déviants » (fous, hérétiques, vagabonds, sorcières) sur le droit chemin doctrinal et social.

Associée à Satan, redoutable séducteur, contempteur du bien et de la vertu, la folie apparaît, dans l'imaginaire médiéval, comme *contre-valeur*, dans un climat où règnent la peur⁴, la misère, les épidémies, les disettes et les guerres. Ce jugement de valeur, sous des formes variables, à des degrés divers, entachera longtemps la déraison, considérée comme une manifestation du diable, « ennemi

¹ Saint Thomas d'Aquin, *Somme théologique*, t. I, Paris, Revue des jeunes, Trad. d'A. D. Servillanges, 1954, p. 862.

² Muriel Laharie, *op. cit.*, p. 173.

³ Evelyne Pewzner, *op. cit.*, pp. 41- 42.

⁴ D'après Jean Delumeau, « l'inquisition fut motivée et maintenue par la peur de cet ennemi sans cesse renaissant : l'hérésie qui paraissait inlassablement assiéger l'Eglise ».

du genre humain et adversaire de Dieu ». Le christianisme médiéval¹ omniprésent n'aura de cesse de le scander.

Dans ce climat de peur, même les idées les plus farfelues trouveront bon accueil. L'insolite, l'incompréhensible, l'explicable sont facilement identifiés comme relevant de l'action du diable, tellement on est à l'affût de ses manifestations. Il n'est pas étonnant que la folie ait été regardée comme la plus haute expression de l'étrange. Mais aussi, la sorcière « fascinante et redoutable », à qui on attribue un savoir mystérieux et maléfique, et « où la chair et la sexualité » sont des médiations du mal et du péché. Voilà tissés les liens entre la folie, la femme et le diable : tout ce qu'il y a d'incompréhensible pour la pensée médiévale.

Le christianisme, dont on peut apprécier les progrès significatifs au Moyen-Âge, n'a eu de cesse de condamner le corps, objet de désir et de tentation, en exacerbant la culpabilité. La figure de la femme fut identifiée au mal. La lecture médiévale de la Bible, particulièrement du récit de la Genèse, associe pour longtemps la femme et le péché. C'est dans ce contexte historique et religieux que se pose la question des rapports entre la folie et le mal. « Nous sommes là au cœur d'une représentation du monde et de l'homme dans laquelle l'intériorité du mal a atteint un degré extrême, sous l'influence particulière de la doctrine augustinienne du péché originel ».²

On ne devient pas fou, et donc possédé, par hasard. En effet, le diable ne hante que « ceux qu'attirent le vice, la débauche, la luxure ». Comme l'ironise Evelyne Pewzner, « le diable reconnaît les siens ».³ Voilà pour longtemps la représentation médiévale du trouble mental et du discours sur la folie. Cet amalgame entre péché et déraison aboutira à une diabolisation ainsi qu'à une moralisation de la folie. Le fou est coupable de son péché ; un péché qui lui attire la possession du diable. Ainsi est-il placé dans le camp des « reprobés », puis, bientôt, dans celui des exclus.

Dans cet espace d'exclusion, la folie va nouer avec les culpabilités morales et sociales un cousinage difficile à rompre. En effet, celui que la folie a transformé, défiguré au point de le rendre méconnaissable, étranger à lui-même et aux autres, appartient, selon l'imaginaire médiéval, à l'univers du mal et du péché. Le fou est

¹ Roger Bastide note « que, en même temps que triomphe le christianisme, triomphe également un schéma manichéen des délires et des actes insolites qui sont le fruit du péché, du côté de l'homme, et de la lutte de Satan contre Dieu pour la domination du monde ». (Cf. . Roland Jaccard, *La folie*, Q.S.J., Paris, PUF, 1979, p. 12.

² Evelyne Pewzner, *op . cit.*, p. 39.

³ *Ibid.*, p. 40.

de ceux qui ont perdu leur humanité¹ parce qu'ils se sont détournés de Dieu ; il est considéré comme négateur de Dieu, ainsi que le décrivent les premiers mots du psaume 52 : « L'insensé a dit dans son cœur : pas de Dieu ».

Ainsi la folie bascule-t-elle dans une altérité dangereuse ; elle est vidée de son contenu réel et devient étrangère à elle-même. Opposée au *bien*, à l'*ordre* et à la *norme*, elle relève d'un jugement de valeur, n'échappant ni à la réprobation, ni à la répression. C'est toute la difficulté d'assimiler la folie à une « maladie » semblable en son principe aux autres maladies, ou de la considérer comme « un fait », comme « une entité naturelle ». La folie est plutôt un problème. De ce point de vue, c'est avec raison que Roger Bastide insiste sur le fait que la folie ne peut avoir « de signification qu'à la condition de la replacer à l'intérieur » d'une vision de l'homme dans le monde, monde biologique, social ou religieux, « afin de lui donner, par contrecoup, puisqu'on ne peut le faire directement, une valeur sémantique quelconque »². C'est ainsi que le fou est tantôt un possédé du diable, tantôt un raté de la forme personnelle, normale, équilibrée et correcte, un raté de la collectivité familiale et sociale, enfin, un raté de l'espèce.³

I.1.2 EXCLUSION OU INTEGRATION ?

I.1.2.1 LE POIDS DES MALHEURS

Le Moyen Age est sans conteste l'une des rares périodes de l'histoire humaine à avoir concentré autant de malheurs⁴. « Le génie médiéval » semble avoir atteint le sommet de son ascension technologique au cœur du XIII^e siècle. C'est à ce point précisément que la conjoncture va radicalement changer. En effet, une série d'événements adverses vient contrarier le progrès aussi bien de la technologie que de la pensée. Ainsi commence le déclin de l'Occident médiéval.

Les lumières du XIII^e siècle perdent leur éclat suite à la condamnation de 1277⁵. Devant les ténèbres qui présagent le déclin d'une grande période,

¹ La folie, en tant qu'émanation du péché et du mal, est, dans l'imaginaire médiéval, associé à la sauvagerie et à l'animalité. (Cf. Evelyne P., *op. cit.*, p. 41).

² Cité par Roland Jaccard, *op. cit.*, p. 10.

³ *Ibid.*, p. 6.

⁴ Cf. Jean Gimpel *op. cit.*, p. 189.

⁵ « Dans les discussions d'intellectuels, Dieu ne sembla plus être le centre de l'univers. La glorification de la théologie fit place à la glorification des philosophes. L'Écriture Sainte fut soupçonnée de contenir des inexactitudes et même des fables et le christianisme fut accusé d'entraver le développement des sciences. Conséquence directe de cette condamnation, certains philosophes averroïstes responsables des attaques contre les dogmes durent quitter Paris et allèrent vivre à Padoue où ils poursuivirent leur enseignement » (Cf. Jean Jaccard, *op. cit.*, p. 190).

l'intelligentsia est soudainement hésitante. De 1315 à 1317, l'Europe est ravagée par des famines d'une cruauté sans précédent. En 1337 débute la guerre de Cent Ans. Elle entraîne la première grande faillite bancaire qui mit en déroute l'économie européenne. Une dizaine d'années plus tard, de 1347 à 1350, c'est la peste noire qui décime l'Occident. D'autres malheurs, comme les émeutes paysannes et les schismes font perdre à l'Occident son dynamisme. Voilà un terrain favorable pour l'émergence de la peur de l'insolite, de l'étrange, de l'incompréhensible. Et la folie sera prise dans cette vague déferlante des peurs conscientes et inconscientes. Une volonté de *contrôle social* va s'affirmer et s'appliquera de manière de plus en plus systématique.

I.1.3 LE MOYEN AGE : L'AGE D'OR DE LA PSYCHIATRIE ?

Loin de nous l'idée de réduire l'ensemble du Moyen Age à une traque généralisée de la folie. Sans doute le Moyen Age frappe par ses paradoxes radicaux. Nous avons à en tenir un grand compte. Certains philosophes, comme Michel Foucault,¹ pensent que le Moyen Age a été l'âge d'or de la tolérance à l'égard de la folie par opposition à l'âge classique qui sera celui du grand renfermement. Certes, le Moyen Age est frappé de stupeur face aux comportements dérangeants et incompris qui sont ceux des fous. Les soins sont quasi inexistantes. Des pèlerinages thérapeutiques vont alors être organisés. Le pèlerinage de Geel en témoigne d'une manière remarquable. Le nombre de plus en plus grandissant de pèlerins rend exigü l'édifice où étaient logés les insensés. Leur accueil devient difficile. C'est ainsi qu'est née l'idée louable de loger les insensés chez les habitants, sous l'autorité des chanoines de Sainte-Dymphne. Ce placement a donné lieu à une pratique originale qui aboutira à la célèbre colonie familiale de Geel, « exemple d'intégration des aliénés au sein de la population, sans exclusion ni ségrégation ».² Le rôle des ordres et congrégations religieuses face aux malades mentaux sera d'une importance considérable. L'institution hospitalière, sous les auspices d'ecclésiastiques, ressemblant plutôt à l'idée que nous nous faisons aujourd'hui de l'hospice, accueille indistinctement vieillards, infirmes, insensés, pèlerins, errants et indigents. Certains hôpitaux pratiquent l'isolement des fous, non pas dans un but de répression, mais de protection. Les

¹ Cf. Michel Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 1972.

² Evelyne, Pewzner., *op. cit.*, pp. 46-47.

moyens thérapeutiques sont divers et variés. Ils font un large usage de plantes. Il se dessine en fin de compte un grand souci de prise en charge plus humaine et plus spécifique des insensés. Cette expérience des soins aux malades mentaux a ravi Michel Foucault qui a pu voir l'âge d'or de la psychiatrie au Moyen Age.

Pour Evelyne Pewzner, cette expérience d'intégration des insensés « qui peut paraître exemplaire n'est point la règle, mais l'exception »¹. Elle pense qu'il « faut en finir avec le mythe d'un âge d'or au Moyen Age, sans enfermement ». « Il reste, il est vrai, reconnaît-elle, une place pour le fou dans la société médiévale. La famille élargie, les solidarités lignagères garantissent un minimum d'assistance aux aliénés. La pratique habituelle est en principe de garder ses « propres » fous au village et à la maison. Mais les villes et les bourgs expulsent les fous qui n'appartiennent pas à leur population »². C'est dans la même perspective que Muriel Laharie déclare : « Selon un lieu commun erroné, mais encore répandu, les aliénés circulaient librement au Moyen Age, n'étaient victimes d'aucune mesure de rejet et vivaient en symbiose avec leur milieu ; la société médiévale se montrait laxiste à leur égard parce qu'elle ignorait tout de la maladie mentale, ou même manifestait ainsi une souplesse et une générosité d'avant-garde qui nous donne des leçons. Or l'examen des textes de l'époque atteste, en fait, à l'égard des fous comme des autres marginaux, une ambivalence et une ambiguïté constantes et fondamentales ».³

En conclusion, les attitudes de la société médiévale à l'égard des marginaux s'avèrent tantôt positives, tantôt négatives, souvent même complexes. Mais en générale, l'histoire de la folie en Occident est une histoire marquée par des théories médicales les plus anciennes – comme la théorie humorale – et par des valeurs les plus profondes – la problématique du péché et de la culpabilité. Dans cet Occident, la folie se déploie dans un contexte culturel fortement imprégné de la problématique du péché et le recours, de plus en plus insistant, à partir du XIII^e siècle, à une culpabilisation parfois accablante. L'amalgame entre la folie et la faute, entre la déraison et le péché, va, pour des siècles, stigmatiser les insensés. Entre le médecin et le théologien, entre le naturel et le surnaturel, le fou est « intronisé ». Même à l'heure de la psychiatrie comme branche de la médecine, il n'est pas rare de retrouver à quelque degré des réminiscences plus ou moins fortes des valeurs et de représentations médiévales face à un phénomène de folie.

¹ *Ibid.*, p. 47.

² *Ibid.*, p. 42.

³ Muriel Laharie, *op. cit.*, p. 171.

I.2 L'ORDRE RATIONNEL ET SOCIAL AU XVII^e SIECLE

Lorsque Descartes affirme que « la raison est la seule chose qui nous rend humain, et nous distingue des bêtes », il ne fait que relayer un discours déjà très ancien. Or « l'éthologie et les recherches sur l'intelligence animale ont apporté de sévères démentis à certaines théories sur le propre de l'homme »¹. Un essai de définition de l'humain ne peut être possible qu'en convoquant plusieurs facteurs. Si la raison est considérée comme le critère absolu de distinction entre l'homme et la bête, il se pose un problème à l'intérieur même du genre humain. Que dira-t-on des handicapés mentaux ? Au XVII^e siècle, la folie n'avait d'autre destin que l'exclusion de l'espace social normal et normatif. Ce chapitre se penchera sur ce siècle du « grand renfermement des fous », à partir des travaux de Michel Foucault.

I.2.1 L'EXIL DE LA FOLIE

I.2.1.1 LE DOUTE CARTESIEN

Michel Foucault voit dans les méditations cartésiennes – la Première notamment – les bases théoriques sur lesquelles repose la pratique de l'enfermement des fous au XVII^e siècle. Il part du constat selon lequel un « événement » s'est produit « entre Montaigne et Descartes » : « quelque chose qui concerne l'avènement d'une *ratio* »². Descartes s'engage dans un projet ambitieux de parvenir au vrai, c'est-à-dire de rejeter par méthode tout ce par rapport à quoi pourrait exister un doute, « afin de voir s'il ne resterait point après cela quelque chose en » sa « créance qui fut entièrement indubitable »³. Il s'agit de révoquer par méthode tout ce qui a été antérieurement admis, pour fonder la connaissance sur des bases inébranlables. C'est « le doute méthodique ». Dans ce cheminement du doute, déclare Michel Foucault, « Descartes rencontre la folie à côté du rêve et de toutes les autres formes d'erreur ».⁴ Cela signifie que la présence de la folie tout comme celle du rêve et de l'erreur constituent un obstacle majeur au projet rationnel d'atteindre à la vérité. Or une vérité ne peut être considérée comme telle

¹ Jean-François Dortier, *L'homme, cet étrange animal... Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*, Auxerre, Ed. Sciences humaines, 2004, p. 2.

² Michel Foucault, *op. cit.*, p.58.

³ René Descartes, *Méditations métaphysiques*, Paris, Hâtier, 1999, p. 22.

⁴ Michel Foucault, *op. cit.*, p. 56.

que dans la mesure où elle émane des lumières de la raison ; une raison distincte de la déraison, et libérée autant de l'illusion du rêve que de l'erreur.

I.2.1.2 LA FOLIE

Résolu à poursuivre son entreprise rationnelle, Descartes s'interroge :

« Comment est-ce que je pourrais nier que ces mains et ce corps sont à moi, si ce n'est peut-être que je me compare à certains insensés, de qui le cerveau est tellement troublé et offusqué par les noires vapeurs de la bile qu'ils assurent constamment qu'ils sont des rois lorsqu'ils sont très pauvres, qu'ils sont vêtus d'or et de pourpre lorsqu'ils sont tout nus, ou qu'ils s'imaginent être des cruches ou avoir un corps de verre » ?¹

La folie semble poser problème au philosophe dans sa quête du vrai. Il lui faut de ce fait déterminer un cadre à l'intérieur duquel l'exercice de la rationalité est possible. Pourtant, rien ne garantit à Descartes de n'être pas lui-même dans la situation des insensés. Le philosophe introduit alors une distinction radicale entre raison et folie. Il est hors de question de partager ce scepticisme de Montaigne : « ... on est jamais certain de n'être pas fou ».² Aux yeux de Descartes, la folie représente une altérité totale par rapport à la raison dont le critère est la clarté et la distinction de l'évidence. Elle n'a d'autre destinée que d'être exclue, placée en marge de la démarche rationnelle. Le philosophe ne peut l'éviter dans sa recherche du vrai non pas parce qu'il se résout à l'affronter mais parce que la folie traduit un phénomène étrange et étranger à la pensée. Dès lors, le clivage entre folie et raison est dressé. La folie est déclarée comme un danger pour l'ordre rationnel.

I.2.1.3 LE REVE

A propos du rêve, Descartes affirme :

« Il faut avouer au moins que les choses qui nous sont représentées dans le sommeil, sont comme des tableaux et des peintures, qui ne peuvent être formées qu'à la ressemblance de quelque chose de réel et de véritable ; et qu'ainsi, pour le moins, ces

¹ René Descartes, *op. cit.*, p. 22.

² Michel Foucault, *op. cit.*, p. 58.

choses générales, à savoir, des yeux, une tête, des mains, et tout le reste du corps, ne sont pas choses imaginaires, mais vraies et existantes. Car de vrai les peintres, lors même qu'ils s'étudient avec le plus d'artifice à représenter des sirènes et des satyres par des formes bizarres et extraordinaires, ne leur peuvent pas toutefois attribuer des formes et des natures entièrement nouvelles... »¹

Pour Descartes, le rêve ne peut se considérer comme une pure illusion. Car son contenu reste inévitablement en relation avec une réalité préexistante. Mais il en va autrement pour la folie, comme le dit Michel Foucault :

« Le rêve peut, comme l'imagination des peintres, représenter « des sirènes ou des satyres par des figures bizarres et extraordinaires » ; mais il ne peut ni créer ni composer de lui-même ces choses « plus simples et plus universelles » dont l'arrangement rend possibles les images fantastiques : « De ce genre de choses est la nature corporelle en général et son étendue ». « Celles-là sont si peu feintes qu'elles assurent aux songes leur vraisemblance – inévitables marques d'une vérité que le rêve ne parvient pas à compromettre.

Donc, « ni le sommeil peuplé d'images, ni la claire conscience que les sens se trompent ne peuvent porter le doute au point extrême de son universalité ; admettons que les yeux nous déçoivent », « supposons maintenant que nous sommes endormis », la vérité ne glissera pas dans la nuit.

Pour la folie, il en est autrement ; si ses dangers ne compromettent pas la démarche, ni l'essentiel de sa vérité, ce n'est pas parce que telle chose, même dans la pensée d'un fou, ne peut pas être fausse ; mais parce que moi qui pense, je ne peux pas être fou. Quand je crois avoir un corps, suis-je assuré de tenir une vérité plus ferme que celui qui s'imagine avoir un corps de verre ? Assurément, car « ce sont des fous, et je ne serais pas moins extravagant, si je me réglais sur leur exemple ». « Ce n'est pas la permanence d'une vérité qui garantit la pensée contre la folie, comme elle lui permettrait de se déprendre d'une erreur ou d'émerger d'un songe ; c'est une impossibilité d'être fou, essentielle non à l'objet de la pensée, mais au sujet qui pense. On peut supposer qu'on rêve et s'identifier au sujet rêvant pour trouver « quelque raison de douter » : la vérité apparaît encore, comme condition de possibilité du rêve. On ne peut, en revanche, supposer, même par la pensée, qu'on est fou, car la folie justement est condition d'impossibilité de la pensée : « je ne serais pas moins extravagant... »

Enfin, « dans l'économie du doute, il y a un déséquilibre fondamental entre folie d'une part, rêve et erreur de l'autre. Leur situation est différente par rapport à la vérité

¹ René Descartes, *op. cit.*, pp. 23-24.

et à celui qui la cherche ; songes ou illusions sont surmontés dans la structure même de la vérité ; mais la folie est exclue par le sujet qui doute. Comme bientôt sera exclu qu'il ne pense pas, et qu'il n'existe pas ».¹

I.2.2 LA DERAISON BAROQUE

L'ordre cartésien tranche avec les conceptions antérieures de la folie. A la Renaissance, l'expérience est familière d'une « Raison déraisonnable et d'une déraisonnable Raison ». Folie et raison coexistent. Autrement dit, la folie n'existe que par une relation avec la raison. Elle est une des formes mêmes de la raison. Elle s'intègre à elle, constituant soit une de ses forces secrètes, soit un des moments de sa manifestation, soit une forme paradoxale dans laquelle elle peut prendre conscience d'elle même. De toutes façons, la folie ne détient sens et valeur que dans le champ même de la raison.² Bref, la vraie raison ne peut s'abstenir de toute compromission avec la folie. En d'autres termes, « la vérité de la folie, c'est d'être intérieure à la raison, d'en être une figure, une force et comme un besoin momentané pour mieux s'assurer d'elle-même »³. Il n'y a pas de forte raison qui ne doive se risquer dans la folie pour parvenir au terme de son œuvre, et comme le dira Charron, « point de grand esprit, sans mélange de folie... ».⁴

En situant la folie au cœur de la raison,⁵ l'âge baroque permet du même coup l'existence sociale du fou. Le fou est comme à la surface de la culture. Il

¹ Cf. Michel Foucault, *op. cit.*, pp. 56-57.

² *Ibid.* p. 44.

³ *Ibid.*, p. 47.

⁴ Cité par Michel Foucault, *op. cit.*, p. 47.

⁵ L'analyse que Evelyne Pewzner fait du rapport de la Renaissance à la folie ne manque pas de nous interpellier. Selon elle, la Renaissance fut « certes celle de *L'Eloge de la folie* d'Erasmus (1553), mais en vain, estime-t-elle, chercherait-on en celle-ci un écho de la souffrance liée au trouble mental. L'ironie, le paradoxe, la provocation même font ici l'éloge de l'originalité, de l'esprit critique, voire contestataire, de la liberté d'opinion. Mais dans cette alerte apologie il n'est point question du drame de la « folie-maladie ». Le propos hardi laisse de côté la souffrance psychique, la déroute de l'esprit, la perte du sens. Cette folie échapperait-elle à ce beau plaidoyer pour l'ouverture, la liberté et la tolérance » ? « La nef des fous, *Narrenschiff*, symbolise la vie errante des insensés, la précarité de leur existence, mais peut-être aussi l'inquiétude d'une société qui cherche le moyen de les rassembler pour les exiler ». Grâce aux *Narrenschiff*, les fous avaient une existence facilement errante. Les villes les chassaient volontiers de leur enceinte [...]. Il arrivait souvent qu'on les confiât à des bateliers [...]. Parfois les matelots jetaient à terre, plus vite qu'ils ne l'avaient promis, ces passagers incommodes [...]. ».

« Il est une folie que les hommes de la Renaissance ont révéérée, *la folie sacrée*, forme de dépossession de soi-même, de l'exercice habituel de ses facultés mentales, dépossession immédiatement compensée par une possession nouvelle, envahissement de l'être par une puissance divine : ce « délire divin » est, au sens propre, *l'enthousiasme*, qui permet à l'âme de s'élever jusqu'à la contemplation des choses célestes ».

circule, il fait partie du décor et du langage commun. Il « n'a droit à aucune considération particulière : il est le simple porteur d'une énigme redoutable autant que fascinante ».¹ Ainsi la Renaissance s'était-elle « fort bien accommodée du fou qui pouvait côtoyer l'homme de la rue en toute liberté ».² Toute une iconographie de la folie va cristalliser cette cohabitation entre folie et raison. Un théâtre est même consacré à la folie, sans oublier les fêtes des fous.

I.2.3 LA RAISON CLASSIQUE ET L'ENFERMEMENT

L'expérience singulière de l'âge baroque d'une pensée hantée de déraison s'effondre face à l'ordre cartésien. C'est l'idée que la déraison est un possible pour chacun qui perd toute signification. La folie va être exilée, elle sera « placée hors du domaine d'appartenance où le sujet détient ses droits à la vérité ».³ Une ligne de partage est désormais tracée : la folie se ferme sur elle-même et, même en tant qu'expérience de pensée, elle est exclue du projet rationnel de vérité, car ce serait « extravagance » de supposer qu'on est « extravagant » ; la Raison, retranchée dans une pleine possession de soi où elle ne peut rencontrer d'autres pièges que l'erreur, d'autres dangers que l'illusion, rejette la folie à l'extérieur de soi. Devenue étrangère au « sujet qui se met en devoir de percevoir le vrai, la folie ne peut plus compromettre les rapports de la subjectivité et de la vérité, elle n'a plus de place dans le cheminement du doute. La folie devient négation de la raison, une déraison ».⁴ Bref, une double mutation s'est opérée, d'une part, dans les rapports de la folie avec la raison et le projet rationnel de parvenir à la vérité, d'autre part dans

« La folie de la croix, proche de l'extase, forme de sainteté, rappelait la folie d'inspiration paulinienne. Dans *L'Eloge de la folie*, Erasme a célébré la plénitude qu'éprouve le « fou chrétien » qui parvient au contact des vérités éternelles. Mais dans ce même ouvrage, Erasme soulignait aussi la vertu démasquante de la folie, sa fonction démystifiante ; aimant à cultiver le paradoxe, il affirmait que le vrai sage était en réalité celui qui passait pour fou ».

« Folie critique des humanistes, folie sacrée, folie de la croix, toutes ces folies témoignent de l'importance de ce thème dans le paysage, dans les représentations de la Renaissance ». « Mais, dans la valeur que l'époque semble accorder à la folie, il faut faire la part de l'artifice littéraire. Si le fou, en effet, peut être tenu pour le vrai sage- ce paradoxe, nous l'avons vu- a été longuement développé par Erasme-, si la folie peut apparaître comme un privilège, voire comme une marque d'élection, il reste que les représentations les plus communes et les plus répandues ont fait du fou l'allié du diable. Nous entrons ainsi dans le domaine de la folie sacrilège, réalité tangible, face dramatique de la folie à la Renaissance, s'incarnant dans la sorcière, qui réunit en elle les peurs, les désirs, les aversions et les rejets d'une société tout entière, de toute une époque ». (Evelyne Pewzner., *op. cit.*, pp. 49-56).

¹ Roland Jaccard, *op. cit.*, p. 18.

² Romain Libermann, *Handicap et maladie mentale*, Paris, PUF, QSJ, p. 10.

³ Michel Foucault, cité par Jean-Marie Beyssade, *Descartes au fil de l'ordre*, Paris, PUF, 2001, pp. 14-15.

⁴ Jean-Marie Beyssade, *op. cit.*, p. 56.

les rapports de la folie avec le rêve et l'erreur qui constituent aussi un obstacle au même projet rationnel. La folie ne pouvait plus figurer « parmi toutes les autres formes de l'illusion », comme il en était au XVI^e siècle.

Michel Foucault voit dans la fondation de l'Hôpital Général¹ de Paris l'acte premier du « grand enfermement ». De l'exclusion théorique de la folie orchestrée par Descartes dans son cheminement du doute, on en vient à une exclusion sociale des fous. Désormais, la raison devient une norme sociale. Elle devient la règle à partir de laquelle un être humain est admis ou non dans l'espace social. Le fou, présumé être en dépossession de la raison, ne peut fréquenter cet espace. Il est en marge de l'ordre social établi ; d'où son exclusion ou son enfermement. En 1657, 1% de la population parisienne est forcée à l'internement. Celui-ci concernera non seulement les fous, mais toute une population de vénériens, dissipateurs, homosexuels, blasphémateurs pauvres, oisifs, vagabonds, débauchés...dans le but « d'éviter le danger que représentent les différentes marginalités ».² Il s'agit d'enfermer tous ceux que l'on qualifie d'asociaux ou qui symbolisent la déraison. Précisons avec H.-J. Stiker, qu'en « ce qui concerne la folie, il s'agissait de montrer que la raison et la déraison n'ont rien à voir ensemble et donc de faire triompher un certain type de raison ».³ Cette perception de la déraison s'est faite à partir d'une mesure prétendument rationnelle qui rejette l'autre, celui qui ne parvient pas à s'intégrer au groupe, qui perd la raison commune, qui choisit la révolte. « La mise en ordre du monde, la séparation des opposés ont été des préoccupations obsédantes pour l'homme du XVII^e siècle. L'intégrité de la raison ne souffrait pas le moindre risque de contamination pouvant émaner de la déraison »⁴.

À la pratique de l'enfermement, il faut aussi associer des raisons économiques. Le mercantilisme du XVII^e siècle rend la figure du fou de plus en plus encombrante, en tant que personnage oisif, personnage qui coûte de l'argent et ne rapporte rien. Dès lors, les fous changent de statut. Ils ne seront plus considérés comme des « possédés » du démon, « mais comme des personnes dangereuses ou improductives au même titre que les criminels, les débauchés et les miséreux subsistant grâce à la mendicité ; à ce titre, ils vont être exclus de la

¹ « D'après Henri-Jacques Stiker, « de façon massive, tout le monde s'accorde avec Michel Foucault pour dire que ce siècle (le XVII^e), surtout avec la création de l'Hôpital Général (1656) se déroule sous le signe de l'ordre (social) à faire régner, et donc sous celui du renfermement des pauvres et des fous ». (Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod, 1997, p. 101).

² *Ibid.* p. 109.

³ *Ibid.*

⁴ Evelyne Pewzner, *op. cit.*, p. 79.

société et « internés » avec les autres catégories d'asociaux »¹, bref, « tous ceux qui, par rapport à l'ordre de la raison, de la morale et de la société, donnent des signes de « dérangement »². C'est pour les mêmes raisons économiques que, plus tard, la folie retrouvera une place particulière distincte des autres formes de marginalité. Elle restera seule dans les lieux d'enfermement, car du point de vue économique, il semblait plus raisonnable et rentable de rendre les autres oisifs (pauvres, débauchés, vagabonds, etc.) au marché du travail. L'obligation de travail prend alors la forme d'une sanction et de contrôle social.

Restée donc seule dans ces espaces clos, la folie va favoriser la naissance de l'asile et de la médicalisation de l'internement. La folie va se constituer en maladie mentale. Le fou devient un objet et ainsi, en voulant domestiquer la folie, la raison s'interdit de la comprendre. Le rapport entre folie et liberté s'inverse : la folie devient le signe d'un déterminisme naturel. Et cette expérience du fou comme espèce naturelle n'a été possible qu'à partir de son enfermement, de sa différenciation forcée. Le fou alors n'est plus sujet, il devient objet d'un certain processus naturel et, à ce titre, d'une possible science naturelle. La folie n'est plus ramenée à une subjectivité, elle devient un phénomène objectif sur lequel il est possible d'énoncer une vérité scientifique. Le fou n'est plus défini par son rapport libre au vrai et à la raison, il devient celui à qui on va pouvoir dire rationnellement la vérité de ce qu'il est. Voilà posées les bases de la psychiatrie. A travers le fou, l'Homme peut se concevoir comme objet positif d'une science, à partir de la folie il peut penser la totalité de son être et de son action comme intégrée à la forme objective de l'Homme. Certes le fou est délivré de ses chaînes mais il est asservi au regard savant du médecin. De bête dangereuse, il est devenu enfant sous tutelle, réduit au silence, à l'absence d'œuvre et donc encore exclu. Bref, les lumières de la psychiatrie ont fonctionné selon la même logique qui mena au grand enfermement du XVII^e siècle, même si les procédés et les modalités diffèrent. On voit donc, pour nous résumer, que l'avènement du rationalisme classique a mis hors jeu la folie, et le savoir psychiatrique a inventé, façonné, découpé son objet, la maladie mentale.

¹ Roland Jaccard, *op. cit.*, p. 12.

² *Ibid.*, p. 19.

I.2.3.1 CE SONT DES FOUS

« Mais quoi ce sont des fous... ». Cette exclamation, à vrai dire, et selon Jean-Marie Beyssade, ne serait pas une pure émanation cartésienne, mais l'expression « des partis pris et des préjugés, l'envers vivace et discret de la claire raison classique ».¹ Descartes, poursuit J.-M. Beyssade, « ne rencontre pas la folie qu'il exclurait : il rencontre le préjugé contre la folie »². Cela sous entend que ladite exclamation ne lui serait pas propre. Elle relaierait une voix plus ancienne, en l'occurrence celle de Lucullus le dogmatique qui avait déjà exclu la folie dans toute démarche rationnelle, en disqualifiant même toute idée (philosophique) de la comparaison avec le fou. Est d'ailleurs, estime Lucullus le dogmatique, « plus qu'à moitié folle » la volonté même de comparaison. Dans *les Premiers Académiques*, Cicéron rencontre le même préjugé dogmatique contre la folie ainsi que le refus dogmatique de toute comparaison entre l'honnête perception et le fantasme. Descartes les rencontre à son tour dans la Première Méditation. Et dans le passage qui nous occupe, il n'émet pas de jugement dogmatique à leur égard. L'erreur pouvant lui être imputée serait de n'avoir pas pris de distance par rapport aux partis pris et aux préjugés séculaires contre la folie. Cela donne l'impression, en ce point précis, que Descartes a manqué d'une pensée personnelle et autonome, libérée du carcan de la tradition. Peut-être, comme le suggère J.-M. Beyssade, faudra-t-il « chercher quelle est exactement, en ce point de la méditation, l'attitude

¹ D'après Michel Foucault, la pratique de l'internement des fous, au XVII^e siècle, serait théorisée par Descartes dans la *Première Méditation* lorsque le philosophe exclut la folie dans le projet rationnel. Dans le cheminement du doute, dit-il, « Descartes rencontre la folie à côté du rêve et de toutes les autres formes de l'erreur ». Jacques Derrida, opposé à cette analyse, fait remarquer que l'expression *à côté* est propre à Foucault. De son point de vue, Descartes n'aurait pas rencontré « la folie à côté du rêve et de l'erreur ». La rencontre se serait plutôt fait dans le processus ou « dans le progrès du doute » ; et c'est à un certain moment de ce progrès que le philosophe bute sur la folie. Cet ordre chronologique, fondamental dans la compréhension du cheminement *du doute* cartésien, semble être escamoté par l'emploi inopportun de l'expression « à côté », estime Jacques Derrida. Puis, selon Foucault, Descartes, en affirmant détenir toutes ses connaissances antérieures par le moyen des sens, convoque la folie et la congédie aussitôt à propos de « certaines régions de la perception sensible ». Jacques Derrida ne s'autoriserait pas, pour sa part, à conclure que le philosophe aurait ainsi déclaré la folie insignifiante. Certes, la folie fait partie, au même titre que le rêve et l'erreur, des raisons classiques de douter. La particularité dans le cheminement du doute cartésien consiste dans l'ordre des convocations des facteurs du doute. En effet, la folie entre en scène après l'erreur des sens et avant le rêve, « à un moment où celui qui enquête n'a pas encore relevé l'originalité des choses fort simples et fort générales, et l'originalité des sciences mathématiques qui en traitent ». Bref, la tâche incombe à l'historien de la philosophie cartésienne d'élucider le sens de l'ordre chronologique, « sans l'effacer avec Michel Foucault par un *à côté...*, ni le convertir avec Jacques Derrida en une hiérarchie entre des genres de connaissances ». (Cf. Jean-Marie Beyssade, *op. cit.*, p. 18).

² Jean-Marie Beyssade, *op. cit.*, p. 29.

du métaphysicien à l'égard d'une exclusive, ou d'une exclusion, qu'il rencontre sans en être l'auteur ».

Une critique textuelle ne semble pas inopportune. « Mais quoi ce sont des fous (*amentes*), et je ne serais pas moins extravagant (*demens*) si je me réglais sur leurs exemples ». La traduction française laisse entendre que Descartes fait sienne, sans restriction, l'exclusive dogmatique. Or la nuance introduite par le texte original latin est plus que significatif : « je ne paraîtrais (*viderer*) pas moins extravagant, si je me réglais sur leurs exemples ». Se comparer avec le fou *paraîtrait* de la folie : tel est le langage de Descartes. Un langage plus nuancé que ne l'est celui de Lucullus le dogmatique : se comparer avec le fou *serait* de la folie.

En conclusion, si Descartes ne peut porter toute la responsabilité de l'exclusion des fous de l'espace public au XVII^e siècle, il reste qu'il demeure le symbole de la distinction, voire de la séparation entre la raison et la déraison. Il est le père du rationalisme moderne ; un rationalisme qui ne laisse pas de place à la folie. « Les fous sont juridiquement disqualifiés comme sujets raisonnables, et me qualifier comme eux, d'après eux », autrement dit, transférer à moi leur exemple, « me disqualifierait à mon tour et je ne pourrais être sujet raisonnable de méditation ». D'après Foucault, Descartes, en rejetant la possibilité d'être fou, pose sa première affirmation, avant même ce qu'on appelle le *cogito*.

I.3 L'ORDRE PSYCHIATRIQUE AU XIX^e SIECLE

Le XIX^e siècle assigne au fou un statut particulier, qui le distingue des autres formes de déviance. Défini comme un être dépourvu de raison, et partant, irresponsable par rapport à ses actes, il ne peut respectivement être sujet de droit et objet de sanction. L'on sait cependant que sa présence constitue « un foyer de désordre » dont il faut préserver la Société. Il n'y a d'alternative que d'administrer, de gérer et de neutraliser ce foyer, en sachant, de toutes manières, que réduire, dans la légalité, des comportements indésirables qui échappent à toute répression pénale est chose difficile, quasi impossible. Mais la société bourgeoise va s'y atteler ; il y va de la crédibilité de ses principes et de la sauvegarde de l'équilibre de ses pouvoirs. Considérés alors comme des malades, les fous sont confiés à la garde des médecins-aliénistes investis d'une mission sociale de protection. Ce chapitre s'attache à mettre en lumière la manière dont la folie a été réinscrite dans l'ordre social à partir de la conjonction des aspirations de la philanthropie et les lumières du savoir. Une première médecine sociale est née.

I.3.1 L'INSTITUTIONNALISATION DE LA FOLIE

I.3.1.1 LE STATUT MEDICO-JURIDICO-ADMINISTRATIF DE L'ALIENE

Le nom de Philippe Pinel se trouve remarquablement associé à la naissance de la psychiatrie en Occident. C'est le XVIII^e siècle finissant. La Révolution française bat son plein. Le XVII^e siècle fut celui du « grand enfermement » réunissant pêle-mêle idiots, fous, possédés, vésaniques, prostitués, bref les asociaux de tous acabits. Philippe Pinel, médecin parisien exerçant à l'Hôpital Général de Bicêtre, obtient de la Convention la libération « des enchaînés et la séparation des fous et autres possédés de la masse des délinquants et asociaux ».¹ Tel fut le point de départ de la reconnaissance officielle du fou. D'après Michel Foucault, « le Moyen Age, avant le grand enfermement, s'était fort bien accommodé du fou qui pouvait côtoyer l'homme de la rue en toute liberté. La Révolution française, avec Pinel et Esquirol, libère à nouveau l'aliéné de ses chaînes et, pour le protéger de mauvais traitements antérieurs apparus au cours du

¹ Romain Liberman, *op. cit.*, p. 8.

XVII^e siècle, invente l'asile, ce qui nous conduira bientôt à la promulgation de la loi de 1838¹ ».²

Mais quarante années auparavant, le 27 mars 1790, par un Décret, en son article 9 de la loi portant abolition des lettres de cachet, l'Assemblée Constituante définissait déjà le cadre de la problématique moderne de la folie. Comme le remarque Robert Castel, « pour la première fois tous les éléments qui vont constituer, jusqu'aujourd'hui, les bases de la prise en charge sociale et son statut anthropologique sont donnés ensemble »³ :

« Les personnes détenues pour cause de démence seront, pendant l'espace de trois mois, à compter du jour de la publication du présent décret, à la diligence de nos procureurs, interrogées par les juges dans les formes usitées, et, en vertu de leurs ordonnances, visitées par les médecins qui, sous la surveillance des directeurs de district, s'expliqueront sur la véritable situation des malades, afin que, d'après la sentence qui aura statué sur leur état⁴, ils soient élargis ou soignés dans les hôpitaux qui seront indiqués à cet effet. »⁵

Sous l'Ancien Régime, le contrôle des comportements déviants incombait à la responsabilité tripartite de l'administration royale, de l'appareil judiciaire et de la famille. Cette responsabilité était répartie selon des procédures traditionnellement réglées. Avec l'abolition des lettres de cachet, une pièce essentielle du dispositif fait brusquement défaut, provoquant la ruine de tout l'édifice. Pour ce qui est de la folie par exemple, si sa répression semble encore s'imposer, le pouvoir politique n'y

¹ En 1838, le Parlement, après de longs et âpres débats, adopte une loi réglementant les internements et destinée à protéger les malades et corollairement la Société. Cette loi dresse, pour ainsi dire, une barrière entre la Société et le malade mental dans un but louable de protection des individus aliénés. On peut dire, malgré tout, « qu'elle est la première grande mesure législative qui reconnaît un droit à l'assistance et aux soins pour une catégorie d'indigents ou de malades. Elle est la première à mettre en place un dispositif complet de secours avec l'invention d'un espace nouveau, l'asile, la création d'un premier corps de médecins-fonctionnaires, la constitution d'un «savoir spécial» ». (Cf. Robert Castel, *L'ordre psychiatrique. L'âge d'or de l'aliénisme*, Paris, Ed. de Minuit, 1976, p. 23).

² Cité par Romain Liberman, *op. cit.*, p. 10.

³ Robert Castel, *op. cit.*, p.9.

⁴ « Sur la toile de fond de la société contractuelle que met en place la Révolution française, le fou fait tache. Déraisonnable, il n'est pas sujet de droit ; irresponsable, il ne peut être objet de sanctions ; incapable de travailler ou de « servir », il n'entre pas dans le circuit réglé des échanges, cette « libre » circulation des marchandises et des hommes à laquelle la nouvelle légalité bourgeoise sert de matrice. Foyer de désordre, il doit plus que jamais être réprimé, mais selon un autre système de punitions que celui aménagé par les codes pour ceux qui ont volontairement transgressé les lois. Ilot d'irrationalité, il doit être administré, mais selon des normes différentes de celles qui assignent à leur place et assujettissent à leurs tâches les sujets « normaux » d'une société rationnelle ». (Robert Castel, *op. cit.*, pp. 20-21).

⁵ Cf. Robert Castel, *op. cit.*, p. 9.

intervient plus, étant considéré comme une manifestation de l'arbitraire royal. Voilà pourquoi Robert Castel conclut que « la question moderne de la folie se dégage de la rupture d'un équilibre traditionnel de pouvoirs, et précisément de l'effondrement du fondement ancien de la légitimité politique ».¹

Le vide laissé par le pouvoir politique sera comblé par de nouvelles instances : justice (procureurs et juges), administrations locales (directeurs de district) et médecine. Ces instances ne sont pas tout à fait nouvelles. Mais elles devront apprendre à collaborer pour suppléer comme il se doit l'autorité défaillante. Le chemin sera long. C'est lorsque la médecine en formera la clé de voûte qu'un équilibre stable sera définitivement trouvé.

La prise en charge de la folie devient spécifique. Elle se distingue de celle prodiguée aux autres marginaux (criminels, vagabonds, mendiants, etc.). Le fou acquiert le statut de *malade*, il « est reconnu dans sa différence à partir des caractéristiques de l'appareil qui va désormais le traiter »² : la médecine. Cependant, la technologie médicale n'est pas encore assez affinée pour donner un statut scientifique à cette identification ; elle n'a encore aucune connaissance spécifique à l'égard de la folie. La place d'une spécialisation de la médecine dans ce domaine est encore en creux. Remarquons que cette première spécialisation (théorique et pratique) est marquée d'un mandat *politique*.

Une nouvelle structure institutionnelle est constituée. L'exercice de la médecine aliéniste se déroulera dans les « hôpitaux qui seront indiqués à cet effet ». Mais il se pose un problème. La Révolution française avait discrédité cette institution, l'assimilant « aux lieux de ségrégation dont l'administration royale et l'Eglise avaient fait les instruments de leur politique de neutralisation de leurs indésirables et de leurs ennemis »³. De surcroît, un mouvement général de « désinstitutionnalisation » des secours bouscule l'ancien complexe hospitalier ainsi que les bastilles de l'absolutisme politique. Paradoxalement, le recours à l'« *établissement spécial* » (ou asile) comme *milieu thérapeutique* étant imminent, la nouvelle médecine se verra dans l'obligation de reconquérir un pan de « la vieille organisation hospitalière chargée de la haine du peuple et du mépris des esprits éclairés ».⁴

¹ Robert Castel, *op. cit.*, p. 9.

² *Ibid.*, p. 10.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, pp. 10-11.

Ainsi l'Assemblée constituante a-t-elle créé les conditions du triomphe d'une nouvelle instance officielle qui conquiert désormais le monopole du traitement légitime de la folie. A terme, le fou va se retrouver doté du statut complet d'aliéné, c'est-à-dire complètement médicalisé.

Une évaluation fondée uniquement sur la compétence technique va imposer à la folie un statut qui aura valeur légale, alors que ce statut est défini à partir de critères technico-scientifiques, et non des prescriptions juridiques inscrites dans les codes. C'est, selon le mot de Robert Castel, un « processus de grignotage du droit »¹ par un savoir ou, plutôt, par un « pseudo-savoir ». La médecine mentale va se tailler la part belle à partir d'une problématique marginale de la folie. La grande réussite de son âge d'or ce sera le statut médico-juridico-administratif de l'aliéné sanctionné par la loi du 30 juin 1838.²

I.3.1.2 UN SAVOIR SPECIAL

La mise en place d'une structure de protection des fous (*asile*) n'est pas allée de pair avec un « savoir spécifique » sur la folie. Celui-ci manque cruellement. Pour combler cette lacune, Pinel et son élève Esquirol vont édifier une méthode humaine d'observation et de classification des désordres mentaux³ ainsi que les moyens de les traiter. Pinel écrit :

« Un hospice d'aliénés [...] manque d'un objet fondamental si, par sa disposition intérieure, il ne tient les diverses sortes d'aliénés dans un espèce d'isolement, s'il n'est propre à séquestrer les plus agités ou les plus furieux d'avec ceux qui sont tranquilles, si on ne prévient leurs communications réciproques, soit pour empêcher les rechutes et faciliter l'exécution de tous les règlements de police intérieure, soit pour éviter les anomalies inattendues dans la succession de l'ensemble des symptômes que le médecin doit décrire ».⁴

¹ Robert Castel, *op. cit.*, p. 21.

² Nous renvoyons le lecteur à la note 1 du présent travail, à la page 40.

³ La classification nosographique apparaît essentiellement comme un ordonnancement des signes distinguant le comportement pathologique des conduites socialement réglées. Ce qui permet de mettre en évidence une perception purement négative d'un envers de l'ordre : l'aliéné est celui « qui n'a habituellement égard à aucune règle, à aucune loi, à aucun usage, ou plutôt qui les méconnaît tous, dont les discours, le maintien et les actions sont sans cesse en opposition, non seulement avec les mœurs du pays qu'il habite, mais encore avec ce qu'il a d'humain et de raisonnable » (Cf. F.E. Fodéré, *Essai médico-légal sur la folie*, Paris, 1824, p. 124).

⁴ Cité par Robert Castel, *op. cit.*, p. 90.

Disons avec Robert Castel qu'«une science est fondée à partir du moment où la population des insensés est classée : ces reclus sont bien des malades, car ils étalent des symptômes qu'il n'y a plus qu'à observer ».¹ Ce principe renferme à la fois un savoir et une praxis. L'espace ordonné appelle une conduite réglée. Autrement dit, l'ordre régnant au sein de l'hôpital est la condition ou l'instrument même du traitement. La connaissance de la nature des maladies mentales (l'ordre) et leur traitement font partie d'une même rationalité hospitalière conquise par la classification. A son texte cité ci-dessus, Pinel ajoute :

« Une distribution méthodique des aliénés de l'hospice en divers départements fait saisir d'un clin d'œil les mesures respectives à prendre pour leur nourriture, leur propreté, leur régime moral et physique. Les besoins de chacun d'eux sont alors calculés et prévus, les diverses lésions de l'entendement saisies par leurs caractères distinctifs, les faits observés, comparés et réunis avec d'autres faits analogues, ou plutôt convertis en résultats solides de l'expérience ; c'est dans la même source que le médecin observateur peut puiser les règles fondamentales du traitement, apprendre à discerner les espèces d'aliénation qui cèdent plus ou moins promptement au temps et au régime, celles qui opposent les plus grands obstacles à la guérison, ou qu'on peut regarder comme incurables, celles enfin qui réclament impérieusement l'usage de certains médicaments. »²

Le célèbre médecin aliéniste ne semble pas trouver de vice dans l'hôpital du fait de la ségrégation dont il est l'instrument. Son attention se focalise plutôt sur le mélange des genres, la confusion, voire la promiscuité qui y règnent. Ceci rendait, de son point de vue, difficile et même impossible à la fois une *connaissance vraie* (pas d'observations exactes, pas de diagnostics précis), *un traitement adéquat* (pas de prise spécifique sur la maladie du fait de l'indifférenciation des genres), et *une régénération morale* (la « démoralisation » tenait à la contagion des influences troubles : la transmission des vices comme des maladies, par promiscuité). Mais une fois que l'ordre est établi, une fois que le chaos est ordonné, *un savoir* est institué (les classifications nosographiques)³, *une pratique efficace* est établie (le

¹ Robert Castel, *op. cit.*, pp. 89-90.

² Cité par Robert Castel, *op. cit.*, p. 90.

³ A vrai dire, la nouvelle science aliéniste est calquée sur la méthode classificatoire de la médecine générale du XVIII^e siècle, elle-même héritée des sciences naturelles. La nouveauté que Pinel peut se flatter « d'avoir introduit par rapport à ses prédécesseurs en matière d'aliénation mentale tient exactement en ceci : observer minutieusement les *signes* de la maladie dans l'ordre de leur apparition, dans leur développement spontané et dans leur terminaison naturelle. C'est pourquoi sa méthode est

traitement moral) et *une réduction des foyers d'épidémies morales* est acquise (la moralisation).¹ Aucune critique de la structure hospitalière n'est envisagée. On s'empresse à y dresser « un observatoire idéal et un centre d'action privilégié. D'où le programme de la médecine aliéniste : faire de l'hôpital un instrument docile aux mains du médecin éclairé. Y déployer une **technique non pas nouvelle**², mais profondément renouvelée d'avoir enfin trouvé toutes les conditions susceptibles de maximiser son efficacité »³. Le rayonnement historique qu'a connu l'aliénisme tient au fait qu'il a su associer une trame médicale, habillée d'une posture scientifique, et une trame sociale, celle des philanthropes et des réformateurs de la période post-révolutionnaire à la recherche de nouvelles techniques d'assistance sociale. Avec sa *Nosographie philosophique*, Esquirol a représenté un tournant dans la grande somme des connaissances médicales du XVIII^e siècle.

I.3.1.3 SAVOIR ET POUVOIR

L'objectif fondamental que vise le mouvement aliéniste est de rayer du paysage social ce foyer de désordre qu'est la folie, par la médiation d'un espace clos. C'est cet espace (asile), à vrai dire, qui représente la pièce centrale du dispositif de la première médecine mentale. C'est un lieu sur-ordonné où la psychiatrie déploie sans ambages sa stratégie d'intervention. Quelle que soit son importance, l'asile « n'est ainsi que le moyen qui maximise l'efficacité d'une technologie de pouvoir ».⁴ Et comme le souligne J.P. Falret, « tout dans un asile bien ordonné, les localités, les règlements et les personnes, se trouve comme imprégné de cet esprit d'ordre et de soumission ».⁵

à ses dires *philosophique* au sens de Locke et de Condillac : le contraire de *métaphysique*, elle récuse les spéculations hasardeuses sur les causes obscures des phénomènes ». La science se contente de retrouver l'ordonnement rationnel des phénomènes en s'en tenant à ce qui est donné dans l'expérience. Cependant, la conséquence pratique d'une telle orientation en médecine mentale est de diriger l'attention sur les signes ou symptômes de la folie, au détriment de la recherche de son siège dans l'organisme. La rationalité ainsi conquise est seulement classificatoire. Elle consiste à grouper selon leur ordre naturel les manifestations apparentes de la maladie. Rationalité purement phénoménologique donc, qui s'épuise à constituer des nosographies ». (Cf. Robert Castel, *op. cit.*, pp. 110-111).

¹ *Ibid.*, p. 91.

² Souligné par nous.

³ Robert Castel, *op. cit.*, p. 91.

⁴ *Ibid.*, p. 125.

⁵ Cité par Robert Castel, *op. cit.*, p. 125.

Dans *Le pouvoir psychiatrique*,¹ Michel Foucault décrit « l'histoire » de la psychiatrie comme un déploiement du binôme « pouvoir-savoir ». Ce qui veut dire que l'avènement de la psychiatrie n'est pas tant la résultante d'un nouveau progrès dans la connaissance sur la folie que des dispositifs disciplinaires dans lesquels s'organise pour lors le régime imposé à la folie. C'est pourquoi, du point de vue de l'auteur, il est inopportun de partir de ce que serait un savoir médical sur la folie, inopérant de toutes les manières dans la pratique.. Ainsi donc, la « véridiction » psychiatrique sur la folie ne peut être appréhendée en réalité qu'à partir des dispositifs et des techniques de pouvoir qui organisent le traitement des fous.

En fin de compte, la figure du fou apparaît à l'intersection de lignes de pouvoir et de savoir. En d'autres termes, celui qui est déterminé comme fou est investi d'une étiquette. Il est objet de manipulations et de mesures disciplinaires, rapporté de force à des espaces qui l'éloignent, l'enferment et qui permettent sa perception. Il symbolise le lieu d'un nécessaire exercice de pouvoir. Sa parole est interprétée, annulée, examinée, rabattue sur un ensemble de discours qui décident de son sens, de sa valeur, de son destin. Le pouvoir et le savoir s'appellent l'un l'autre, se conditionnent et s'entremêlent en psychiatrie aliéniste. Le texte de Pinel ci-après est très éclairant de ce point de vue :

«On ne doit pas s'étonner de l'importance extrême que je mets au maintien du calme et de l'ordre dans un hospice d'aliénés, et aux qualités physiques et morales qu'exige une pareille surveillance, puisque c'est là une des bases fondamentales du traitement de la manie, et que sans elle on n'obtient ni observations exactes, ni une guérison permanente, de quelque manière qu'on insiste d'ailleurs sur les médicaments les plus vantés ».²

Pour élaborer un savoir sur la folie, lui-même issu d'une « observation exacte », il est nécessaire de maintenir l'ordre, il faut exercer un pouvoir. Autrement dit, l'exercice du pouvoir devient condition d'acquisition du savoir médical. Ensuite, l'ordre disciplinaire fixé par Pinel comme condition pour une « observation exacte » est en même temps condition de la guérison permanente. Celle-ci n'est possible finalement qu'à l'intérieur de cette distribution réglée du pouvoir.

¹ Michel Foucault, *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France, 1973-1974*, Paris, Seuil/Gallimard, 2003.

² Cité par Michel Foucault, *Ibid.*, p. 4.

Ni pendant ses heures de gloire, ni après, on ne peut soutenir que l'aliénisme ait symbolisé un véritable savoir scientifique. Il n'a opéré aucune mutation dans l'ordre du savoir médical.¹ Par contre, on peut lui reconnaître, écrit Robert Castel, d'avoir su « indexer médicalement des pratiques qui relèvent davantage des techniques disciplinaires traditionnelles que des opérations d'exploration clinique de la médecine moderne »² L'indexation médicale a permis donc de donner une certaine crédibilité « scientifique » à un projet d'abord politique. Car, « secourir les pauvres malades n'est [...] une vertu : c'est un devoir de gouvernement ; c'est même plus, c'est un besoin de l'Etat »³

I.3.2 UNE AUTRE HISTOIRE DE LA FOLIE⁴

Foucault dépeint le parcours de la déraison dans l'Occident moderne « comme une vaste réduction au silence, culminant précisément dans la prétention de la raison à se pourvoir d'une science objective de son autre (déraison) : en quoi l'établissement de la clinique psychiatrique chez Pinel constituerait un aboutissement et un parachèvement de l'exclusion prononcée à l'âge classique ».⁵ Cette analyse, qui fit grand bruit, n'est pas partagée par d'autres auteurs qui se sont ultérieurement penchés sur cette période qui a vu naître la psychiatrie.⁶

¹ Robert Castel s'applique à montrer que le système des classifications nosographiques n'est pas une invention de Pinel. Ce système est un héritage du XVIII^e siècle. Pinel l'a tout simplement inscrit dans un espace hospitalier à un moment où celui-ci se trouvait en pleine restructuration par une nouvelle technologie médicale. C'est donc un code médical déjà périmé à sa naissance, mais réinterprété dans le cadre d'une *pédagogie* autoritaire sans rapport avec le travail clinique. (Cf. Robert C., *op. cit.*, p. 127).

² Robert Castel, *op. cit.*, pp. 126-127.

³ C. P. Coqueau, *Essai sur l'établissement des hôpitaux dans les grandes villes*, Paris, 1787, p. 142.

⁴ Expression empruntée à Marcel Gauchet dans son introduction au recueil des principaux essais de Gladys Swain dans *Dialogue avec l'insensé*, Paris, Gallimard, 1994

⁵ Marcel Gauchet, *De Pinel à Freud* dans Gladys Swain, *Le sujet de la folie. Naissance de la psychiatrie*, Paris, Calmann-Lévy, 1997, p. 10.

⁶ L'institution psychiatrique n'a pas toujours eu bonne presse. D'aucuns ne voient en elle que le symbole de l'exclusion et de l'enfermement. J. L. Fortabat, partant de son expérience à la fondation Valée, estime que « l'institution a pour but de favoriser des reprises évolutives difficiles à obtenir en cure ambulatoire du fait des caractéristiques de la pathologie et du milieu familial ». Il met toutefois en garde contre « le risque d'enfermement dont la folie est menacée et auquel elle est confrontée. Dans sa forme classique, l'enfermement de la folie passe par l'utilisation de l'institution comme mur matérialisant le clivage psychique et la mise à l'écart physique ». Or, l'institution psychiatrique n'est pas un asile. Elle est un outil de travail spécifique utile dans certaines situations particulières. Par ailleurs, le mot *asile*, d'après J. L. Fortabat, mérite d'être considéré avant d'être déconsidéré. En effet, à l'origine, l'asile traduisait un lieu où l'on se réfugiait, on parle encore quelquefois de terre d'asile, avec une connotation positive. Un certain usage a dégradé ensuite le terme. Aussi, il convient d'éviter de confondre l'institution et une certaine manière qu'elle peut avoir de se pervertir. (Cf. J. L. Fortabat, « L'idiotie aujourd'hui. Colloque sur les troubles graves du développement

Gladys Swain et Marcel Gauchet sont les principaux tenants d'une lecture de l'histoire de la folie autre que celle proposée par Foucault. D'après ces auteurs, la naissance¹ de la psychiatrie – qui correspond à la propagation de l'idéal démocratique²– s'inscrit, au contraire, dans un mouvement d'intégration de la folie. Le personnage de Pinel tant décrié est du même coup auréolé de reconnaissance.

La Déclaration des droits de l'homme au XVIII^e siècle le vient confirmer une appartenance commune à l'humanité. Par là est justifiée l'intégration des fous, jusque-là considérés comme des animaux, « qu'on allait contempler et exciter le dimanche en famille dans les ménageries de l'époque, les loges. La folie désormais est intériorisée. Non seulement les fous font partie de l'humanité, mais la passion (cette brève folie des stoïciens antiques) est un prodrome d'aliénation qui dort en tout un chacun ».³ Le fou, poursuit Jacques Hochmann, recouvre la « dignité de sujet ».⁴ Quelque chose de raisonnable est perceptible chez lui, « une

psychologique », in *Raison Présente*, n° 65, Paris, Nouvelles Editions Rationalistes, 4^e trim. 1982, pp. 21 - 25.

¹ Jacques Hochmann souligne l'évolution terminologique qui a caractérisé la notion de folie. En effet, à l'aube du XIX^e siècle, la folie devient l'aliénation avant de se diviser en plusieurs espèces qui diffèrent par leur séméiologie et leur évolution (leur marche), les maladies mentales ». Ainsi est née la psychiatrie. Une naissance que Michel Foucault, dans son *Histoire de la folie*, situe plutôt au XVII^e siècle par un geste d'exclusion de la folie opéré par la société. La « société occidentale, à l'âge classique, affirme, selon Foucault, sa raison contre la déraison en enfermant ses déviants. Les fous, reclus dans l'Hôpital Général, viennent occuper un espace laissé libre par la disparition des lépreux ». Certes, les sociétés humaines fonctionnent la plupart du temps sur ce modèle binaire de l'identité et de l'altérité. Nous dirions que toute identité ne se reconnaît qu'en fonction d'une altérité. Mais c'est leur opposition qui pose problème, comme à une certaine époque où « le chrétien se définissait en rejetant le païen et les gens de bien en excluant les gens sans aveu ». D'après Jacques Hochmann, « les révolutions américaine et française ont mis un terme à (ces) sociétés d'altérité ». La folie, en tant qu'altérité par rapport à la raison, a pu en fin de compte trouver une place dans l'espace social. Comme à l'époque de *L'éloge de la folie*, la folie a quelque chose à dire à tout un chacun. Tout humain s'y identifie, estime Jacques Hochmann. Seulement, « l'altérité vaincue dans la folie » va réapparaître dans l'idiotie. C'est comme « si quelque chose résistait, dans l'aliénation, à cette vision intégrative ». (Cf. Jacques Hochmann, *L'idiotie : l'Autre de la folie ou de l'idiot animal à l'autiste handicapé*, dans Michel Minard (Sous la direction de), *Folie et psychiatrie*, Remonville Saint-Agne, Erès, 1997, pp. 21-22.

² « Qu'il s'agisse de son origine, du projet en fonction duquel il s'est organisé, du funeste aboutissement enfin en lequel se sont abîmées ses premières ambitions, l'asile n'est intelligible que comme moment ou comme fragment de cette immense et vaine tentative pour donner corps, par les moyens du bon gouvernement, à la puissance des hommes de se faire eux-mêmes et d'agir sur les hommes. Comment comprendre les espérances presque exclusives très tôt placées par les aliénistes dans les ressources et les pouvoirs de l'institution en tant que telle, sans les rapporter à la confiance générale soudain surgie, en cette aube de l'âge démocratique, dans l'entière puissance de l'esprit d'une organisation collective adroitement conçue sur l'esprit des individus ? » (Marcel Gauchet et Gladys Swain, *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, Paris, Gallimard, 1980, p. 126).

³ Jacques Hochmann, *op. cit.*, p. 22.

⁴ Cependant, « le paradoxe constitutif de l'anthropologie des sociétés démocratiques, c'est que ces êtres pour la première fois reconnus en possession de droits originaires, inaliénables, antérieurs au fait collectif, pour la première fois ontologiquement autonomes, juridiquement maîtres d'eux-mêmes,

intentionnalité comme nous disons aujourd'hui ». Le délire même du fou « communique quelque chose à l'interlocuteur qui sait l'entendre. Ainsi commence une première forme de psychothérapie, « le traitement moral » ». ¹

Pinel, soutient Marcel Gauchet, a le mérite entre autres d'avoir ouvert la possibilité d'un dialogue avec l'insensé. Ce qui veut dire que « cet insensé n'est pas totalement insensé, qu'il conserve ne serait-ce qu'une ombre de présence à lui-même – c'est ici que l'insensé devient un « aliéné » ». ² Cette découverte modeste mais révolutionnaire conduira le médecin aliéniste à instaurer une « démarche d'identification rigoureuse des symptômes et des signes de l'aliénation mentale qui rendra concevable, à terme, d'y reconnaître une figure inconnue du sujet ». ³ Ainsi Pinel rompt-il avec une perception désespérante de la folie que ce texte d'Adam Smith traduit à la perfection : « le pauvre infortuné (qui se trouve dans la folie) rit et chante, peut-être, et est entièrement insensible à sa propre misère. Le sentiment qui nous étreint à sa vue ne naît donc pas de la communication avec ce que l'insensé ressent mais de la considération de son sort. On ne saurait mieux situer la déraison comme fermeture à soi-même et aux autres ». ⁴

A vrai dire, il n'est pas question, avec Pinel, d'une rupture théorique dans le sens d'une mutation paradigmatique. C'est tout juste un changement de perception, incertain et flottant, voire confus, dans son expression, mais déterminant par les résultats pratiques dans lesquels il s'est traduit. Il faut considérer ici non pas la capacité de Pinel à donner une explication correcte de ce qu'il fait, mais la démarche qu'il engage à partir de cette pensée mal formulée. Ce sont les concrétisations qui en découlent. Par exemple, la définition d'une ligne de conduite, qui dès le départ accorde la priorité aux « remèdes moraux ». L'art de diriger les insensés dispose désormais d'une base crédible. « Il existe une possibilité de principe d'entrer dans l'esprit de l'aliéné, nullement aussi fermé sur lui-même qu'on pouvait le croire ». ⁵

extérieurement indépendants pour la communauté où ils s'insèrent, sont aussi, et corrélativement, les premiers êtres à se découvrir asservis du dedans, intérieurement dépendants, et dépossédés d'eux-mêmes par quelque chose ne venant de nulle part ailleurs que d'eux-mêmes. L'émancipation sociale de l'individu a pour conséquence ou contrepartie fondamentales la révélation de l'assujettissement psychique » (Marcel Gauchet et Gladys Swain, *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, Paris, Gallimard, 1980, p. 485).

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Cité par Marcel Gauchet., *De Pinel à Freud* dans Gladys Swain, *Le sujet de la folie. Naissance de la psychiatrie*, Paris, Calmann-Lévy, 1997, Cf note 4, p. 17.

⁵ Marcel Gauchet, *op. cit.*, p. 18.

Pour conclure, rappelons qu' « au début du XIX^e siècle la question des criminels et des prisons a constitué le point de convergence de toutes les obsessions réformatrices : surveiller, punir, intimider, rééduquer, prévenir, guérir, etc. ».¹ La médecine mentale a apporté sa pierre à l'édifice. Mieux que la religion dont l'amour se faisait en même temps inquisitorial pour le bien des hérétiques et des possédés, elle a su proposer une alternative relativement douce au recours à la violence ouverte pour la solution de la question sociale. N'oublions pas cependant que l'assistance a une finalité : préserver l'ordre social ou idéologique. Les secours se doivent alors de maintenir ou de restaurer la dépendance des « marginaux » par rapport à cet ordre. La médecine mentale, sous le couvert des technologies aux apparences douces, a aussi déployé des stratégies d'assujettissement. Il s'agissait, par un faisceau de techniques disciplinaires, d'imposer le recouvrement de la raison en vue d'un retour à la normalité dominante. Le succès de cette pédagogie autoritaire étant avérée, la médecine mentale réussira à étouffer, au moins pour plus d'un siècle, le vrai défi que pose la question de la folie.

¹ Robert Castel, *op. cit.*, p. 149.

I.4 LES VARIANTES DE L'AUTRE DE LA FOLIE : DE L'IDIOTIE AU HANDICAP¹

Si la réalité que recouvre le phénomène de la folie a traversé les siècles, les termes pour le désigner ont connu une évolution considérable : idiotie, débilité, inadaptation, handicap, etc. Chacun de ces termes est porteur d'une approche du phénomène. Mais cette variété terminologique n'a pour but ultime que d'étiqueter pour catégoriser. La problématique sous-jacente à cette catégorisation est l'écart entre, selon le mot de Charles Gardou, un « prototype humain »² considéré comme « normal » et des êtres atteints de pathologies, définis comme « anormaux ». Tous les besoins d'aide et les moyens compensatoires en leur faveur ont, peut-on dire, pour visée essentielle de « réparer coûte que coûte pour rendre normal »³. En réduisant ainsi la diversité et la complexité de l'humain, et en la catégorisant : « les déficients intellectuels », « les déficients moteurs », « les sourds », « les aveugles », « les autistes », « les handicapés », nous sommes en porte-à-faux avec la singularité foncière qui caractérise chacun.

I.4.1 L'IDIOTIE

L'altérité⁴ que l'on croyait vaincue avec l'intégration de la folie ressurgit par ailleurs dans l'idiotie,⁵ souvent associée à l'animalité, comme en témoignent ces

¹ Selon Lucien Brunelle, « en psychiatrie [...] la majorité des recherches ont, ces dernières décennies, exploité la définition de la maladie mentale comme maladie de la relation (schizophrénie) en faisant de divers milieux relationnels et de leur pathologie le bouillon de culture de la maladie : de la prime enfance à l'âge adulte, la famille et la société, inadaptées à la sauvegarde du sujet, l'inadaptent et le transforment en aliéné. L'inadaptation devient un handicap. Il y a une sociopsychogénèse du handicap. Il était donc susceptible de prévention. C'est valable pour le fou, le débile, l'imbécile, l'idiot ; et l'accueil que la famille et la société font aux handicapés [...] de tous ordres transforme en handicap leur variance par rapport au modèle humain type ». (Cf. L'idiotie aujourd'hui. Colloque sur les troubles graves du développement psychologique, in *Raison Présente*, n° 65, Paris, Nouvelles Editions Rationalistes, 4° trim, 1982, p. 5).

² Charles Gardou et collaborateurs, *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Remonville Saint-Agne, Editions Erès, , 1999, p. 17.

³ Charles Gardou *et al.*, , *op. cit.*, p. 17.

⁴ Croire que les sociétés d'altérité ont disparu avec les révolutions américaine et française (cf. note 94), appuyées par La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme est une illusion. Jacques Hochmann s'en est bien rendu compte lorsqu'il constate le traitement exécrable qui sera réservé à l'idiotie. Elle sera identifiée à l'animalité. « Contrairement à la folie qui est une maladie acquise, l'idiotie, pour Esquirol, est un état qui commence avec la vie ». « Les idiots, ajoute Esquirol, sont ce qu'ils doivent être pendant tout le cours de leur vie ; tout décèle en eux une organisation imparfaite ou arrêtée dans son développement. On ne conçoit pas de possibilité de changer cet état ». (Cf. Jacques Hochmann, *op. cit.*, p. 22).

⁵ *Ibid.*

mots de Pinel : « un des cas les plus singuliers et les plus extraordinaires qui ait été jamais observé est celui d'une jeune idiote de onze ans dont j'ai fait graver la figure du crâne, et qui par la forme de sa tête, ses goûts, sa manière de vivre, semblait se rapprocher de l'instinct d'une brebis. »¹. Sans doute le peu d'informations dont on disposait sur la question ouvrait-elle aussi la voie à des interprétations assez arbitraires. L'idiot était considéré comme une étrange créature, une « expression monstrueuse de l'avilissement, (une) forme grossière de l'humanité, (une) espèce dégradée de la bestialité »,² éconduite par les regards des uns et érigée en objet d'étude par d'autres. L'idiot symbolisait l'isolement, l'enfermement, la solitude, exprimant ainsi un écart par rapport à l'existence sociale ordinaire.

I.4.1.1 INCURABILITE OU EDUCABILITE ?

La question fondamentale qui taraude les théoriciens et les praticiens qui se penchent sur la question de la déficience au XIX^e siècle est de savoir si les idiots sont ou non susceptibles d'être traités et, par conséquent, éduqués. La théorie de la dégénérescence, corroborée par un darwinisme social à caractère eugénique, a pignon sur rue à cette époque. Elle offrira un cadre de référence théorique aux thèses d'Esquirol,³ qui excluent toute possibilité de changement ou de traitement des idiots. Plutôt que de désavouer la science médicale à une époque où ses progrès s'avèrent incontestables, ce médecin relègue tout simplement l'idiotie au rang d'une infirmité, revêtant donc un caractère d'incurabilité. « On ne conçoit pas la possibilité de changer cet état », écrit-il.⁴ Telle fut aussi la conclusion du diagnostic de Pinel au sujet de l'élève d'Itard, Victor, dit le sauvage d'Aveyron. Dans sa classification des maladies mentales, différenciant l'idiotie de la démence, Esquirol écrit : « L'idiotie est l'état d'un homme qui, privé de raison, est seul, isolé en quelque sorte du reste de la nature. Les facultés intellectuelles de l'idiot ne se sont jamais

¹ Cité par Jacques Hochmann, *op. cit.*, p. 22.

² Gateaux-Mennecier Jacqueline, *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIX^e siècle*, Paris, Centurion, 1989, p. 15.

³ Il est de tradition dans les manuels et dictionnaires médicaux de faire d'Esquirol le père fondateur de l'idiotie pour la seule raison qu'il l'aurait distingué de la démence. Esquirol, tout comme son maître Pinel, adhère à une conception sensualiste de la généalogie des facultés intellectuelles et morales empruntée à Condillac. Dans l'idiotie, il considère que les « organes des sensations ne se sont pas développés, les sens sont donc à peine ébauchés, les idées que l'homme acquiert par les sens font défaut, et l'intelligence ne peut se produire au dehors puisque ses instruments sont défectueux. ». (Cf. « L'idiotie aujourd'hui. Colloque sur les troubles graves du développement psychologique », *op. cit.*, pp. 55-56).

⁴ Cité par Jacqueline Gateaux-Mennecier, *op. cit.*, p. 73.

développées. Cet état est inaltérable »¹. En ce qui concerne la démence, cet auteur met l'accent sur les dimensions sensualistes et écrit : « L'homme qui est dans la démence a perdu la faculté de percevoir les objets, d'en saisir les rapports, de les comparer, d'en conserver le souvenir complet ; d'où résulte l'impossibilité de raisonner juste. »²

Mais plus de vingt ans après le diagnostic d'incurabilité du sauvage d'Aveyron, un homme, Edouard Séguin, fait une expérience autrement positive avec un de ses élèves qu'il présente à Esquirol, successeur de Pinel. A son corps défendant, Esquirol doit reconnaître les progrès réalisés par l'élève de Séguin. Ces progrès sont le fait d'un croisement entre les conceptions les plus novatrices de la médecine et la pédagogie. C'est le début de la méthode dite « médico-pédagogique » en usage encore aujourd'hui dans les établissements spécialisés. Cette méthode d'inspiration sensualiste tenue longtemps à l'écart par les médecins a fini par être reconnue dans la seconde moitié du XIX^e siècle comme « le principal adjuvant aux traitements qu'ils pouvaient mettre en œuvre ».³ On peut dire que la rencontre de Séguin et d'Esquirol a scellé définitivement le lien entre les conceptions psychopathologiques et celles de l'éducation. Les « idiots » sont désormais considérés comme « éducatibles ». C'est Bourneville à la fois médecin et homme politique qui cristallise la revendication de l'obligation des soins sur le plan des institutions.

I.4.2 LE CAS DE LA DEBILITE LEGERE

Les notions de débilité légère ou d'arriération émergent dans un contexte où l'école s'interroge aussi sur le phénomène des enfants qui n'apprennent pas. Ces notions vont donc servir à décrire ces populations réfractaires à l'école ordinaire, et, de ce fait, orientées dans des structures spéciales, les classes de perfectionnement créées en 1909. Mais le critère d'accès devient celui de la mesure de l'intelligence (Binet-Simon). Ce glissement théorique de l'idiotie à l'arriération ou à la débilité est, selon Jacqueline Gateaux-Mennecier, lié à ces structures à la fois institutionnelles et théoriques.

Au plan institutionnel, elle souligne la saturation de Bicêtre. En effet, fort de l'expérience de Bicêtre, Bourneville a l'intention d'élargir sa réforme asilaire, dans

¹ *Ibid.* 73.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

la perspective des asiles-écoles, en voulant créer des établissements spéciaux, ainsi que des asiles départementaux ou inter-départementaux destinés à accueillir les enfants idiots. Ce projet est onéreux, quasi irréalisable, tandis que les demandes d'entrée, elles, se multiplient de jour en jour. C'est en raison de cette saturation de Bicêtre que Bourneville va se tourner, à son corps défendant, vers l'Instruction Publique dont les établissements pourraient constituer le lieu d'orientation de la surpopulation de l'asile.

Au plan théorique, Bourneville postule qu'il existe des arriérés dans l'institution scolaire. Plus stratégique que scientifique, estime J. Gateaux-Mennecier, cette prise de position du médecin aliéniste vise à légitimer la création de classes spéciales dans le cadre de l'Instruction Publique. On élabore alors la terminologie de la « déficience intellectuelle légère », ou « débilité légère », qui conduit progressivement à une certaine médicalisation des difficultés scolaires de quelque nature qu'elles soient, et à la globalisation du terme d'« arriération ». Dès lors, les débiles ou les arriérés seront définis comme « des individus capables d'acquérir lecture et écriture, mais incapables d'atteindre le terme de l'enseignement élémentaire alors sanctionné en France par le certificat d'études primaires »¹. Car, selon Binet : le « débile qu'on désigne aussi comme arriéré présente un retard de deux ans lorsqu'il a moins de neuf ans, de trois ans lorsqu'il a plus de neuf ans et, au terme de son développement, il sera incapable de pensée abstraite : son niveau ne dépassera pas dix ou onze ans ».² Ce sont les arriérés de l'école.

Au-delà des controverses relatives à la définition exacte de la notion de débilité ou d'arriération, ce qu'il nous semble important de souligner, c'est le fait que cette terminologie marque, à une époque donnée, l'ensemble des recherches en médecine, en psychologie et en pédagogie. Elle se cristallise notamment dans la notion de « mesure de l'intelligence ».

I.4.3 LES ANORMAUX DE L'ÉCOLE

Comme les termes de « débilité » ou « d'arriération », celui d'« anormaux » émerge également dans un contexte de confrontation de l'institution scolaire avec le phénomène des enfants qui n'accèdent pas ou

¹ Cf. *Encyclopédie Universalis* à l'article « débilés mentales », p. 57.

² *Ibid.*

difficilement aux savoirs. Le livre de Binet et Simon intitulé *Les enfants anormaux*¹ est le reflet d'une époque qui s'interroge sur la nature de ces êtres humains qui en raison de leurs particularités mentales, psychologiques ou physiques, diffèrent des autres. Ce sont ceux que Léon Bourgeois, préfaçant justement ce livre de Binet et Simon, appelle les « déshérités » de la nature : aveugles, sourds-muets, dégénérés, arriérés, instables.² La définition de Binet et Simon est éclairante :

« Le langage médical applique le terme d'anormal à tout sujet qui se sépare assez nettement de la moyenne pour constituer une anomalie pathologique. En fait, les anormaux sont un groupe tout à fait hétérogène d'enfants ; leur trait commun, qui est un caractère négatif, c'est que, par leur organisation physique et intellectuelle, ces êtres sont rendus incapables de profiter des méthodes ordinaires d'instruction et d'éducation qui sont en usage dans les écoles publiques. Les types les plus francs sont constitués par les sourds muets, les aveugles, les épileptiques, les idiots, les imbéciles, les débiles, les instables, etc. »³

Le monde de l'éducation a fait sienne une terminologie appartenant avant tout au vocabulaire médical, mais le terme d'« anormaux » est globalisant. Il désigne un ensemble d'individus qui, en raison de leur anomalie, se situent en marge de la norme qui caractérise l'espèce humaine. Etant donné la diversité de ces anomalies, ce qui pose problème pour un projet éducatif, Binet et Simon énoncent trois points communs à tous les anormaux : 1° Un retard de développement ; 2° ce retard accusé spécialement dans certaines facultés, moins dans d'autres, d'où un défaut d'équilibre ; 3° parfois un trouble particulier, à cachet pathologique, des facultés mentales.

Francine Muel-Dreyfus, empruntant aux écrits de Pierre Bourdieu et Claude Passeron son cadre théorique, découvre dans les discours politiques et scientifiques relatifs à l'enfance inadaptée à la fin du XIX^e siècle « l'institutionnalisation d'un appareil de contrôle symbolique » sur ceux qui sont dénommés « anormaux » et qui sont le plus souvent issus des familles populaires.

¹ Alfred Binet et Théodore Simon, *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978.

² *Ibid.*, p. VI

³ *Ibid.*, p. 6

I.4.4 L'ENFANCE INADAPTEE

C'est sous l'expression d'« enfance inadaptée » que la terminologie de la déficience a été le plus connue. Elle a été proposée en 1944, en France, par le Conseil Technique de l'enfance déficiente ou en danger, pour désigner l'ensemble des enfants ou adolescents ayant besoin de mesures différentes de celles prévues pour la majorité des autres jeunes, mais dans l'objectif de rapprocher ces jeunes de la vie normale. Dans le langage populaire, cependant, le terme d'inadaptation évoque plutôt le voyou ou le délinquant, ou le névrosé, le psychopathe ou encore l'arriéré ou l'infirmes.¹

Soucieux de donner un cadre théorique cohérent à la notion d'inadaptation, Robert Lafon, s'inspirant des définitions de D. Lagache et de G. Heuyer, propose trois caractéristiques à partir desquelles on peut désigner un enfant comme « inadapté » :

1° « tantôt il s'agit d'un jeune sujet que ses anomalies, l'insuffisance de ses aptitudes ou de son efficacité générale ou le défaut de son caractère, mettent en marge ou en conflit prolongé avec les réalités ou les exigences d'un entourage conformes à son âge et à son origine sociale ;

2° tantôt d'un sujet jeune dont les aptitudes et l'efficacité sont suffisantes et le caractère normal, mais qui souffre d'un milieu non conforme à ses besoins corporels, affectifs, intellectuels ou spirituels ;

3° tantôt enfin, d'un jeune inadapté ou déficient vivant dans un milieu non conforme ».²

Jean-Louis Lang souligne deux écueils principaux qui sont sous-jacents à cette définition. D'abord, si l'inadaptation est envisagée comme une conséquence d'un manque de développement ou de maturation normale, un individu normal serait donc celui « qui est adapté » ou « sait s'adapter ». Mais la problématique que soulève la notion de l'inadaptation vue sous cet angle est la question de savoir : « s'adapter à qui et à quoi ? ». En outre, si l'inadaptation est

¹ Cf. Jean-Louis Lang, *L'enfance inadaptée, problème médico-social*, Paris, PUF, 1968, p 1.

² *Ibid.*

abordée dans une perspective statique, l'arriéré, le sourd, ou l'estropié se définissent *a priori* comme des inadaptés, en raison même de leur déficience. Or, comme le souligne J.-L. Lang, une arriération ne saurait être la « cause » d'une inadaptation. Elle se présente plutôt comme un facteur qui contribue à diminuer les facultés d'adaptation, et ceci dans le contexte d'un milieu donné. C'est la relation entre le sujet et le milieu qui est ici déterminante.

L'adaptation ne traduit pas, en elle-même, un critère de « normalité » du développement ou de la maturation. Le problème de l'enfance inadaptée n'est pas celui d'un « état » d'inadaptation, mais plutôt celui d'une restriction dans la liberté de choix devant une situation. C'est dans cette perspective que Roger Perron affirme que « la notion d'inadaptation infantile évoque l'idée d'un mauvais ajustement entre l'individu et son entourage, et plus particulièrement d'un mauvais ajustement individu-société »¹. Un individu ou un enfant pourrait se trouver dans une situation de ne pas pouvoir satisfaire à telles ou telles contraintes et, en même temps, ces contraintes mêmes être vues comme malvenues puisque impossibles à satisfaire. Pourtant, selon le sens courant, c'est l'enfant dit « inadapté » qui apparaît comme celui qui ne veut pas ou ne peut pas se prêter aux contraintes définies par la société.

I.4.5 LE HANDICAP

Handicap est un terme anglais qui appartient au domaine des courses hippiques. Il désigne le fait de favoriser l'égalité des chances entre les concurrents. Au sens figuré, handicap désigne un désavantage, et handicaper signifie *équilibrer les chances des divers concurrents en désavantageant les plus forts*. Ce sens primitif a donné un autre sens diamétralement opposé, dès lors que le terme a été appliqué aux êtres humains. Il en est venu à désigner « le désavantage d'une personne par rapport à une autre »². La faiblesse de cette transposition est d'aborder la question de l'altérité en termes de handicap. Car il n'est pas nécessaire d'être déficient pour être handicapé, c'est-à-dire « confronté à un désavantage social [...] et à des situations d'exclusion »³. Notre société nous en donne de multiples exemples. Qu'il suffise de rappeler la discrimination dont sont

¹ Roger Perron, « Déficience mentale et représentation de soi », in R. Zazzo *et al.*, *Les déficiences mentales*, Paris, 3^e édition, A.-Colin, 1979, p. 6.

² Serge Ebersold, *Invention du handicap. La normalisation de l'infirme*, Paris, PUF, 1992, p. 7.

³ *Ibid.*, p. 8.

quelquefois victimes les femmes par rapport aux hommes dans la recherche d'un emploi. En fin de compte, le handicap recouvre toutes les formes de réduction ou de perte de l'autonomie du fait de la non correspondance aux normes sociales et de discriminations productrices de minorités marginalisées. Mais *stricto sensu*, l'O.M.S. a identifié trois concepts pour définir la notion de handicap : la déficience, l'incapacité et le désavantage social (handicap)¹.

1. **La déficience** est par définition une anomalie de la structure corporelle caractérisée par une altération physiologique, anatomique ou mentale. Elle touche, selon les cas, au domaine intellectuel, verbal, comportemental, sensoriel, moteur, etc. Il s'agit de troubles qui affectent le fonctionnement des organes ou des systèmes.

2. **L'incapacité** ou l'infirmité c'est la restriction qui frappe un être humain du fait de sa déficience dans l'accomplissement des tâches quotidiennes caractéristiques de tous les êtres humains. Ces incapacités interviennent à différents niveaux : communication, comportement, locomotion, tâches domestiques, activités variées, soins corporels, aptitude à la vie professionnelle.

3. **Le handicap** est défini comme une conséquence due à l'incapacité et/ou à la déficience sur la vie réelle du sujet tel qu'il est inséré dans le groupe social auquel il appartient ou devrait appartenir. Le handicap apparaît comme le désavantage social que rencontre une personne handicapée.

Bref, la déficience désigne une insuffisance organique ou mentale. Elle traduit un manque, un déficit, une absence de quelque chose qui devait être. Deux conséquences en découlent : l'incapacité et le handicap. L'incapacité est relative au sujet déficient dans les fonctions en rapport à soi. Tandis que le handicap s'inscrit dans une relation interactive du sujet déficient avec autrui et avec la société. Les deux conséquences caractéristiques du sujet déficient (incapacité et désavantage) mettent en jeu deux dimensions de la personne humaine : l'identité et l'altérité. Il s'agit ici, pour l'identité, de la relation que chaque individu entretient avec lui-même tout au long de son existence, et pour l'altérité, c'est la relation à l'autre, à ce qui est séparé de moi, mais avec lequel j'entre en rapport.

A partir des années 70, les préoccupations des pouvoirs publics à l'égard

¹ CTNERHI, Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies, Paris, INSERM, 1988, publié en anglais par l'Organisation Mondiale de la Santé en 1980, sous le titre "International Classification of Impairments, Disabilities, and Andicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease", World Health Organization, 1980.

des sujets déficients s'orientent dans le sens de l'insertion, rompant avec la notion d'incapacité, et reconnaissant, de ce fait, des compétences chez ces sujets. Les lois du 13 juillet 1971 et du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées cristallisent cette nouvelle approche du phénomène de la déficience ou de l'infirmité. Elles reposent sur une conception « rééducative » ou « réadaptative » des infirmes, et sur un regard plus objectif portant sur les difficultés sociales que rencontrent ces populations. Comme le souligne l'élu J.-M. Toutin, « ce dont souffraient les handicapés, ce n'était pas tant du handicap lui-même, mais du fait que par lui, à cause de lui, en maintes occasions, ils se trouvaient en marge de la société et des dispositions qu'elle avait prises pour protéger tous ses membres sauf eux. »¹ Serge Ebersold note que les difficultés rencontrées par les personnes infirmes, selon les débats parlementaires de cette époque, relèvent moins des composantes pathologiques que de l'exclusion sociale. Il s'agit moins de chercher à déterminer l'origine de telle ou telle infirmité que d'appréhender celle-ci en fonction de ses conséquences sociales. Cette approche par les conséquences sociales marque un retournement significatif dans la manière d'aborder la question de la déficience et dans la gestion qui en découle. Elle marque aussi un déplacement de la terminologie désignant les personnes atteintes d'une déficience : « il n'est plus question d'infirmes ou d'infirmité, mais de handicapés et de handicap ».²

Mais si ce changement de terminologie participe d'une volonté de mettre l'accent sur le risque d'exclusion des personnes infirmes, il euphémise aussi, selon J.-P. Tricart, la notion d'inadaptation, jugée trop dévalorisée et dévalorisante.³ Il n'empêche qu'en privilégiant la notion de handicap⁴ par rapport à celle de l'infirmité, le souci du législateur est de promouvoir l'insertion sociale de ces personnes autrefois frappées d'exclusion, en affirmant leurs droits à l'égalité des chances et en reconnaissant leur identité de handicapés. L'autre

¹ Cité par Serge Ebersold, *op. cit.*, p. 51.

² *Ibid.*, p. 52.

³ *Ibid.*, p. 53.

⁴ L'avantage du terme du handicap est de permettre d'indexer aussi la société dans la genèse d'un handicap. Vu du côté de la société, le handicap pourrait être réduit si celle-ci consent des aménagements dans ses structures. Vu du côté du sujet, le handicap ainsi que le définit le Conseil de l'Europe, « est une limitation née d'une confrontation à des obstacles physiques, psychiques, sensoriels, sociaux, culturels, juridiques ou autres, qui empêchent la personne handicapée de s'intégrer dans la vie familiale, la société et d'y participer au même titre que tout un chacun » (Cf. *L'accès des personnes handicapées aux droits sociaux en Europe*. Rapport élaboré par M. Marc Maudinet, Directeur du Centre Technique National d'Etudes et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI), Editions du Conseil de l'Europe, Paris, 2003, p. 14).

conséquence de ce retournement terminologique se trouve dans le fait que la ségrégation habituellement considérée du seul côté de l'infirmes est désormais déterminée aussi par la société. Cela signifie que, si une personne est déclarée infirmes, son infirmité est à la fois ce qui la caractérise et ce qui provoque une inadaptation sociale. L'utilisation du terme de handicap, du point de vue de la dimension sociale, insinue que, par exemple, si les escaliers sont supprimés pour monter dans une salle de classe ou dans une salle des jeux, le handicap disparaît chez la personne qui au départ éprouvait des difficultés à se rendre dans ces différentes salles.¹ On pourrait dire que le handicap est un phénomène qui doit d'abord être considéré d'un point de vue « environnemental ». De ce fait, il n'est donc pas inhérent à la personne mais à l'interaction entre la personne et son entourage. Pour Henri-Jacques Stiker, le handicap n'existe pas en soi ; il se produit en relation avec les normes et les valeurs dominantes de la société : « Il n'y a pas de handicaps, de handicapés en dehors de structurations sociales et culturelles précises ; il n'y a pas d'attitudes vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétales ».² Par conséquent, la définition du handicap passe par celle de la société, des institutions qui l'organisent, des valeurs qui la fondent, des normes et des règles qui la régissent. Robert Steichen fait remarquer que la réalité du handicap est certes déterminée par l'objectivation d'un fait mesurable. Mais pour le handicapé et pour son entourage direct, affirme-t-il, « cette réalité ne se réduit pas au fait de la lésion ou de la limitation d'une fonction. Le handicap est l'effet de l'interprétation qui opère au moment même de l'objectivation du « fait ». L'interprétation ne vient pas après le constat : le constat est déjà une interprétation. Le handicap est une construction sociale et

¹ « Une situation de handicap est toujours et uniquement le produit de deux facteurs, d'une part, une personne dite « handicapée » en raison de sa déficience, qu'elle soit physique sensorielle ou mentale, et d'autre part, des barrières environnementales, culturelles, sociales, voire réglementaires créant un obstacle que la personne ne peut franchir en raison de sa ou de ses particularités. L'existence de telles situations empêche une personne handicapée de vaquer aux activités de la vie quotidienne auxquelles tout citoyen peut normalement accéder. L'émergence de telles situations crée une discrimination de fait largement soulignée par les travaux actuels de l'Organisation mondiale de la santé. Il est évident que la suppression des obstacles ne gommara pas la déficience de la personne, mais lui permettra si certaines conditions sont réunies de circuler librement à travers la cité, de se rendre à son école, son lieu de travail, d'activités, etc. [...]. En réalité, il faut comprendre qu'une personne dite « handicapée » - auparavant qualifiée d'infirmes, d'aveugle ou de débile - peut ne pas se trouver en « situation de handicap » dès lors que les difficultés environnementales ont été aplanies » (Vincent ASSANTE, « Personnes handicapées ou personnes en situation de handicap ? », in Isabelle Ville et Jean-François RAVAUD (sous la direction), « Personnes Handicapées et situations de handicap », *Problèmes politiques et sociaux*, n° 892, septembre 2003, p. 30).

² Cité par Robert Steichen, *Dialectiques du sujet et de l'individu. Clinique de la (dé)construction identitaire*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2003, p. 170.

individuelle, une production collective qui confère au handicap sa « valeur », sa « légèreté » ou sa « lourdeur », sa « bénignité » ou sa « gravité ».¹ A ce titre, il interpelle le sens en tant qu'effet du système des valeurs d'une société.²

Le terme de handicap ouvre aussi une perspective anthropologique³ enracinée dans la dialectique de « l'identité » (je = moi) et de « l'altérité. » (l'autre = société). Tout homme est un « sujet » qui se définit comme tel non seulement à partir du moment où il prend conscience par l'activité réflexive de son identité, mais aussi par sa simple appartenance à l'espèce humaine. Bien entendu, c'est la conscience en tant que telle qui « coordonne les données de nos sens et de notre mémoire qui nous situent dans l'espace et le temps ».⁴ L'activité de la conscience est ce sans quoi l'existence ne pourrait pas avoir de sens. Or, cette activité de la conscience peut être atteinte d'affections légères ou profondes susceptibles de gêner son déploiement. Dans ce contexte, l'homme demeure sujet à part entière, si l'on considère que la dignité de l'homme s'enracine dans la « filiation » humaine en tant que telle : « je suis digne parce que je suis fils d'homme ».⁵ La personne handicapée, de même nature que tous les humains, ne peut donc se tenir ou être tenue en marge de la « dignité » qui est l'attribut universel de l'être humain. En d'autres termes, tout homme, quelles que soient ses insuffisances physiques, intellectuelles ou affectives est porté par une tradition humaine sur laquelle repose sa « dignité ». C'est au titre de cette appartenance à l'espèce humaine comme « valeur ultime » que la reconnaissance des personnes handicapées en tant que sujets à part entière trouve sa justification. Être reconnu, c'est être regardé et admis comme ayant une vraie valeur. Or, la reconnaissance est « tremplin » pour la construction de soi ou de son identité.

On peut adhérer aussi à ce qui semble une évidence, c'est-à-dire fonder la valeur particulière de l'homme, et de là sa dignité, sur sa capacité d'autonomie. Seulement, en affirmant celle-ci comme une propriété intrinsèque et singulière de

¹ *Ibid.*, p. 170.

² Le sens du handicap dépend du discours social ambiant, transmis au handicapé par son entourage et ses soignants. Plus précisément le sens du handicap dépend des valeurs que le discours social accorde à l'humain.

³ Sans oublier la dimension sociologique fortement marquée dans la notion de handicap. A ce sujet, voir l'article de N. Diederich, « Pour une approche sociologique du handicap mental » : cf. « L'idiotie aujourd'hui. Colloque sur les troubles graves du développement psychologique », in *Raison Présente* n° 65, Paris, Nouvelles Editions Rationalistes, 4° trim., 1982, p. 11.

⁴ Charles Maccio, *Les sciences humaines en mouvement. L'humanité face aux changements*, Lyon, Chronique sociale, 1993, p. 100.

⁵ Charles Gardou, *op. cit.*, p. 23.

l'être humain, elle apparaît comme la conséquence naturelle de la raison, qui permet de l'exercer. Ce qui signifierait que « c'est parce qu'il est capable de penser et de se penser de manière raisonnable et même rationnelle, que l'homme est capable d'autonomie, et c'est cette autonomie qui fonde sa dignité particulière. *A priori*, tous les êtres humains sont capables de raison et donc égaux en dignité ».¹ Cassiers L. met en garde contre les dérives qu'implique une telle formulation qui consiste à lier étroitement l'autonomie (et la dignité qui s'y attache) à l'exercice de la raison, et cette dernière à l'intégrité cérébrale. « Pris tel quel, cet enchaînement est simpliste, réducteur et dangereux. En liant la dignité à la raison telle que l'exercent les bien portants, il conduit inévitablement à l'élimination des débiles et des déments. Or la psychologie, la sociologie et *a fortiori* la psychiatrie nous montrent clairement que conscience réflexive, raison, autonomie et dignité sont des acquis de l'éducation et non pas les dérivés naturels d'un produit sain (...). La liberté de pensée et d'action, (...) est le résultat des relations affectives reçues des parents d'abord, des autres humains ensuite (...). Ces attributs psychiques d'autonomie et de dignité, reçus de la communauté humaine, définissent ainsi notre statut relationnel avec tous les autres et avec nous-mêmes.

Autonomie et dignité ne sont donc pas des données naturelles mais des acquis – admirables – culturels. Ce sont, pour parler doctement, des constructions symboliques de l'humain (...). Ces valeurs ne se soutiennent que par un consensus suffisant de la communauté humaine, et une protection vigilante qu'y accorde l'état ».² Nous nous demandons, dans une telle conception, ce que devient la valeur humaine de ceux qui ne possèdent pas les compétences et ne produisent pas les performances qui démontrent leur autonomie individuelle. Doit-on les considérer comme des êtres d'une moindre valeur ?

Dans, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Charles Gardou interpelle aussi les consciences individuelles et collectives sur les effets néfastes de la notion de « norme » et celle de « catégorisation ». Ces notions, appliquées au handicap, « opposent, marginalisent et enferment ».³ Nul doute que nos sociétés aient réservé aux personnes porteuses de handicap « un espace social (...) carré, figé, clos »⁴. Ainsi

¹ Robert Steichen, *op. cit.*, p. 171.

² Cité par Robert Steichen, *op. cit.* p. 172.

³ Charles Gardou, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès, 2005, p. 9.

⁴ *Ibid.*, p. 10.

se retrouvent-elles, en raison de leur handicap, confinées à jamais dans une identité qui les sépare, les distingue et les différencie des « normaux ». L'auteur appelle à rompre une pensée typiquement dualiste pour faire émerger « une pensée métisse » qui « voit dans la diversité, non le côtoiement des contraires mais la coexistence du multiple, l'infinité des allures de la vie, le foisonnement de ses formes »¹. Une telle approche aurait pour avantage, d'après C. Gardou, d'esquisser pour les personnes handicapées « d'autres horizons ». A condition cependant de « conscientiser » ce que ces personnes vivent, d'« apprendre » à contester le pouvoir des normes et déployer, hors du misérabilisme ou de l'héroïsme, une volonté profondément réformatrice »². Bien plus qu'un simple discours³, cette volonté doit se traduire dans des actes concrets. Par exemple, permettre à la personne handicapée de vivre sa différence, sans qu'elle subisse les effets d'une pensée sociale normative. Cette différence doit être reconnue à sa juste valeur : ni négation, ni radicalisation. Il importe aussi que les soi-disant « bien-portants » regardent les personnes handicapées non plus comme des êtres étranges, mais comme des personnes, des sujets, nonobstant leur blessure, qui ont toute leur place dans l'espace social. Cela suppose que l'on évacue les préjugés séculaires qui figent notre approche du handicap et de la différence. Bref, Charles Gardou propose une véritable « mutation culturelle » face à la question du handicap. La société, à tous les niveaux, se doit de favoriser le bien-être des handicapés, « considérés comme un groupe en soi, un genre, une humanité spécifique ». Il s'agit de « désinsulariser » ces personnes en mettant en valeur leur identité et en les intégrant dans l'espace social commun.

Par ailleurs, la prise en compte globale de la question de l'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées implique la jonction des facteurs individuels et sociaux. Au-delà donc de l'obligation faite à la société de s'ouvrir à ces personnes, celles-ci sont aussi invités à « se mobiliser »⁴ autour d'un projet de vie individuel. L'adolescence est généralement la période du développement humain où se construit l'avenir ; c'est la période des projets.

¹ *Ibid.*, p. 11.

² *Ibid.*, p. 10

³ Philippe Ariès affirme bien : « L'idéologie soigne les handicapés, le comportement spontané les exclut... », cité par Charles Gardou, *op. cit.*, p. 14

⁴ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, p. 56.

I.5 PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

Si, comme le dit Erikson, l'adolescence se caractérise comme une « quête d'identité », nous faisons l'hypothèse que les adolescents en situation de handicap, eux aussi, connaissent une « crise identitaire » liée à cette phase de la croissance humaine, c'est-à-dire qu'ils sont travaillés par la question de « qui » ils sont vraiment, en relation avec ce qu'ils aspirent plus ou moins clairement à devenir. Mais les projections dont cet avenir et les identifications qui les sous-tendent sont marquées par le handicap qui, généralement, fait l'objet de stigmatisation sociale, ce qui entraîne souvent une marginalisation dans les espaces publics et dans les milieux professionnels. Les représentations négatives du handicap peuvent peser d'autant plus lourd sur l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes qu'à cette période ils ont besoin d'images suffisamment valorisantes pour pouvoir se construire et se projeter dans l'avenir. La question que nous nous posons est celle de savoir si le projet de vie, non seulement dans une dimension professionnelle mais aussi comme projet de soi peut étayer la construction de l'identité de ces jeunes en difficultés, ou constituer des fondations plus profondes pour ce qui peut donner sens à leur existence.

I.5.1 LA QUESTION DU HANDICAP: POSITION ACTUELLE DU PROBLEME

Les approches du phénomène du handicap sont fonction de la conception de l'homme et des valeurs dominantes à une époque donnée. Si la peur et la répulsion ont longtemps caractérisé le rapport au handicap, l'époque actuelle est celle de la lutte pour la reconnaissance de ceux parmi nous qui sont marqués par cette « différence ». De nombreux écrits, dont ceux principalement de Charles Gardou et de Julia Kristeva, témoignent de cette évolution dans la manière d'envisager ce phénomène. Certes, souligne Maria Carrier, « le handicap, qu'il soit mental ou physique, continue de mettre mal à l'aise un grand nombre d'entre nous, mais il est mieux connu et, par conséquent, mieux toléré »¹. En fin de compte, au nom de quel principe un « être différent » constituerait-il une « menace » pour le « vivre-bien »² dans sa dimension du face-à-face des relations interpersonnelles ? Dans une logique d'indifférence ou de non acceptation des personnes en situation de handicap, comment concevoir une « visée éthique » au sens de Paul Ricoeur,

¹ Maria Carrier, *Handicaps, paroles de frères et sœurs*, Paris, Editions Autrement, 2005, p. 5

² Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 202.

c'est-à-dire « viser à la *vie bonne* avec et pour autrui dans des institutions justes »¹ ?

Le « vivre ensemble »² est contraire à une pensée dichotomique : « d'un côté, les « bien-portants », qui constituent la majorité ; de l'autre, les « handicapés », considérés comme un groupe en soi, un genre, une humanité spécifique »³. Il s'agit donc de se libérer de l'emprise de la « norme » et de la « catégorisation » qui, selon Charles Gardou, « opposent, marginalisent, enferment ».⁴ Aussi, « une société perméable à la vulnérabilité, sous ses visages les plus baroques, suppose de renoncer à la prétention de définir l'« être ». Pour cet auteur, « cette invention de la philosophie grecque, si noble fût-elle, a abouti à toutes sortes d'absolus métaphysiques et de clôtures. Il semble banal de le rappeler : il n'y a que des existences singulières ; il n'y a pas d'« être handicapé ». Il y a seulement des êtres multiples, inassimilables les uns aux autres et irréductibles à un seul signifiant. Chacun d'entre eux prend sa forme tout au long d'un itinéraire à nul autre pareil »⁵.

D'ailleurs, « le handicap n'est qu'un des aspects spécifiques des problèmes généraux de notre humanité (...). Et parce qu'il relève de l'ordinaire de la vie, il est à prendre en compte chaque fois que l'on pense l'homme et ses droits, que l'on éduque ou que l'on forme, que l'on élabore des règles et des lois, que l'on conçoit l'habitabilité sociale ou que l'on aménage les espaces citoyens, etc. ».⁶ Aussi faut-il situer le handicap dans le lieu *commun* de l'existence humaine. Il est, selon le mot de Julia Kristeva, une « vulnérabilité partageable », en tant qu'il symbolise les limites et la fragilité de toute existence. Ou, comme dirait Charles Gardou, « experts en humanité, les blessés de la vie rappellent (...) que les hommes sont ainsi faits, qu'ils ne peuvent habiter le monde que dans la quête et l'errance à perpétuité. Leur substance d'homme ne procède pas de leur esthétique extérieure, du vernis de leur paraître ou de leurs gloires aussi illusoires qu'évanescentes. L'imperfection, le défaut, le manque sont profondément humains. La fragilité et la vulnérabilité constituent le sort commun »⁷.

¹ *Ibid.*, p. 202.

² Paul Ricœur, *op. cit.*, p. 227.

³ Charles Gardou, *op. cit.*, p. 10.

⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁶ *Ibid.*, p. 10.

⁷ *Ibid.*, p. 208.

Puisque le handicap est un phénomène spécifique qui touche des êtres « réels », et que sa reconnaissance renvoie à la finitude et à la fragilité de l'espèce humaine elle-même, cela constitue le gage d'un meilleur « vivre ensemble ». A *contrario*, « que peut être le devenir d'un homme vulnérable, interdit de se réaliser dans et par la société, parmi les autres et grâce à eux ? », ¹ s'interroge Charles Gardou. Bref, « la question du sujet ne renvoie ni à l'individu seul, ni au monde seul, mais à un rapport qui les constitue l'un et l'autre dans une connexion mutuelle ». ²

On peut souligner, par ailleurs, le poids « des images et des représentations » sociales sur les personnes en situation de handicap. ³ Roger Perron *et al.* montrent précisément que les discours sur l'enfant en difficulté « contribuent à définir son statut scolaire, et plus tard social, et par là les rôles qu'il est et sera conduit à jouer ; ils contribuent à modeler ses images, celles qu'on forme de lui dans son entourage et celles qu'il se donne de lui-même ». ⁴ Erving Goffman, pour sa part, montre que les personnes en situation de handicap sont au cœur des processus de « stigmatisation sociale », pouvant éventuellement provoquer, chez elles, une « négation de soi-même » ou une « détérioration de leur identité personnelle ». Cela semble d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit de personnes en phase d'adolescence, dite phase de recherche, de remise en question ou de *crise identitaire*, selon le mot d'Erik H. Erikson.

I.5.2 LA THEORIE DE L'ADOLESCENCE SELON ERIKSON

Pour Erik H. Erikson, la quête de l'identité est le point principal de la période d'adolescence. C'est un moment difficile caractérisé par une tension spécifique entre le passé et l'avenir. Il s'agit, pour l'adolescent, de sortir de l'enfance pour assumer de nouvelles potentialités et de nouvelles responsabilités, à partir desquelles il cherche à clarifier et à définir pour lui-même « qui » il est. Commentant précisément la théorie de l'adolescence d'Erikson, B. Zazzo écrit : « Le sentiment d'identité prend appui sur des expériences du passé et les attentes

¹ Charles Gardou, *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999, pp. 13-14.

² *Ibid.*, p. 14.

³ Pour les représentations sociales du handicap cf. Denise Jodelet et coll., *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, ainsi qu'Erving Goffman, *Stigmate, les usages sociaux du handicap*, 1963, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

⁴ Perron *et al.*, *L'enfant en difficultés, l'aide psychologique à l'école*, Paris, Dunod, 1995, p. 73.

de l'avenir. Attitudes de proximité ou de distance avec ce que l'on a été, espoirs ou projets déjà élaborés pour le futur, expriment la façon de se mobiliser « ici et maintenant » et de donner consistance à sa personne ».¹ Le jeune éprouve un besoin de confiance dans le temps (moratoire) pour passer du désir au projet. De même, comme l'indique Erik H. Erikson, « si le tout premier stade a légué à la crise d'identité un important besoin de confiance en soi et dans les autres, alors l'adolescent cherchera avec ferveur les hommes et les idées auxquels il puisse accorder sa *foi*, ce qui signifie aussi des hommes et des idées au service desquels il vaudrait la peine de prouver que l'on est digne de confiance ».²

La crise est consubstantielle à l'adolescence. Elle est, selon Erik H. Erikson, « un tournant nécessaire, un moment crucial dans le développement lorsque celui-ci doit choisir entre des voies parmi lesquelles se répartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement et de différenciation ultérieure »³. En d'autres termes, diraient H. Rodriguez-Tomé et F. Bariaud, « à l'adolescence il n'y a pas à proprement parler création, mais plutôt remaniement, reconstruction et affermissement de l'identité ; de même qu'il n'y a pas non plus achèvement, car la question de l'identité se posera toujours et de nouveaux remaniements suivront dans le cours ordinaire de l'existence. En fait, l'adolescence est façonnée par un double processus de différenciation et d'intégration qui (...) conduit à préciser et à délimiter les liens entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui ».⁴

Il se pose ainsi le double problème du rapport à soi et aux autres, un rapport qui est au cœur de la construction identitaire. En effet, l'identité personnelle se construit dans le cadre d'expériences singulières, mais l'individu se trouve aussi inséré dans des institutions canalisant son action et lui fournissant des justifications symboliques (Etat, religion, famille...). Dans la terminologie d'E. H. Erikson, on pourrait dire que « la formation de l'identité répond à un aspect du soi et à un aspect du moi ». C'est-à-dire que l'identité-du-Moi est le résultat de la fonction de synthèse sur une des frontières du moi, à savoir « l'environnement » qui est la réalité sociale en tant que transmise à l'enfant au cours d'une succession des crises. Dans ce contexte, l'identité demande à être reconnue comme la réalisation la plus importante du moi de l'adolescent car elle contribue à la fois à contenir le Ça

¹ Bianka Zazzo, *Féminin- masculin à l'école et ailleurs*, Paris, PUF, 1993, p. 172.

² Erik H. Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, trad. Joseph Nass et Claude Louis-Combet, Paris, Flammarion, pp. 133-234.

³ *Ibid.*, p. 11.

⁴ H. Rodriguez-Tomé et F. Bariaud, *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF, 1987, p. 55.

postpubéral et à équilibrer le surmoi, alors de nouveau invoqué, ainsi qu'à apaiser l'idéal du moi, souvent passablement élevé – tout cela à la lumière d'un futur prévisible, structuré par une image idéologique du monde. On peut donc parler de l'identité du moi quand on discute du pouvoir synthétique du moi à la lumière de sa fonction psychosociale centrale – et de l'identité de soi quand l'objet de la discussion porte sur l'intégration des images de soi et des images de rôles chez l'individu.¹ Cette lecture de la genèse de la formation de l'identité proposée par E. H. Erikson évite le double écueil du psychologisme et du sociologisme et met en valeur l'articulation des interactions du sujet avec l'environnement. C'est dans cette problématique psychosociale que s'inscrit notre recherche.

I.5.3 IMAGE DE SOI ET AVENIR

On peut dire que la question identitaire telle qu'elle vient d'être posée, surtout en référence à la période d'adolescence, ouvre une perspective, celle de la relation à l'image de soi, et cette image a une importance capitale dans la manière dont le sujet se rapporte à l'avenir. Une image de soi négative pourrait inhiber le dynamisme du Moi, sa capacité de « devenir » et de s'inscrire dans son historicité, étant entendu que son être n'est pas seulement une donnée ou la somme de certaines caractéristiques mais une possibilité de se connaître et de se dépasser, de se décentrer vers le monde et vers autrui sans perdre pour autant le sentiment de son identité personnelle. Dominique Chalvin distingue quatre caractéristiques essentielles dans ce qu'il appelle le Moi normal (ou image de soi positive) : 1) la possibilité de se critiquer lui-même ; 2) le sentiment de l'identité personnelle ; 3) la possibilité de se dépasser authentiquement vers autrui ; 4) l'orientation constructive vers le réel.² Pour H. Rodriguez-Tomé et F. Bariaud, les représentations de soi et d'autrui, à l'adolescence, « se modifient sous les effets convergents des transformations qui s'opèrent dans le sujet lui-même et de la diversité croissante des situations dans lesquelles il se trouve impliqué ».³ B. Zazzo va plus loin. Il affirme que « l'image de soi se nourrit pour une bonne part des idées reçues et que la représentation de soi est également tributaire des présentations de l'adolescence, largement diffusées. Mais l'expérience de soi transforme et

¹ Erik H. Erikson, *op. cit.*, p. 225.

² Dominique Chalvin, *L'affirmation de soi, mieux gérer ses relations avec les autres*, Paris, ESF, 11^e édition, 2003, p. 18.

³ H. Rodriguez-Tomé et F. Bariaud, *op. cit.*, p. 55.

réorganise bon nombre de ces images sociales, surtout lorsque l'individu éprouve le besoin de se singulariser, de se particulariser tant par rapport à ce qu'il fut que par rapport à l'image qu'il donne aux autres. Ainsi de façon ambiguë, coexistent chez l'adolescent le désir d'être comme les autres de son âge, et de s'affirmer comme singulier et unique ».¹ Cela signifie que ces images sociales ne déterminent pas la représentation de soi d'un individu, mais elles peuvent l'influencer.

I.5.4 LA DEMARCHE DE PROJET

Aujourd'hui, c'est autour de la démarche de projet, notamment dans sa dimension formative, que toutes les questions évoquées ci-dessus se formalisent. Comme le dit Pierre Dominicé, « la notion de projet comporte (...) une exigence fondamentale, celle de développer une pensée qui soit à la mesure de la pratique ».² Et surtout, elle « peut contribuer à faire émerger la question du sens de son histoire personnelle ».³ D'où l'importance de rattacher les contenus scolaires à une démarche globale de projet existentiel, c'est-à-dire de faire en sorte que ces contenus puissent « déclencher les puissances latentes d'un moi capable, sinon avide, d'expansion et forcé de se transformer par suite de sa propre croissance et des changements qu'elle suscite dans les rapports entre le milieu, notamment les autres, et lui-même ; c'est aussi fournir la matière et les matériaux nécessaires à cette construction ».⁴ Cela signifie, souligne encore P. Dominicé, que « la notion de projet est indissociable d'un ancrage organisationnel. Le projet représente une manière de définir ce qu'un espace institutionnel peut devenir. Même au plan personnel d'un projet de vie, pour prendre forme, tout projet nécessite aussi bien une base matérielle qu'une assise organisationnelle ».⁵ Par conséquent, peut-on conclure avec Louis Not, « il semble qu'on puisse attendre de la prise en compte du projet de soi, par l'éducation, d'abord une interstructuration entre le projet que l'élève fait pour lui-même et le projet pédagogique sur lequel l'école règle son action : le projet personnel organisant la réception et donc la forme vécue du projet pédagogique, celui-ci fournissant matériaux et perspectives à celui

¹ Bianka Zazzo, *op. cit.*, p. 168.

² Pierre Dominicé, « La part du projet dans la quête biographique », in *Pratiques de formation (analyses)*, n° 53, juin, 2007, p. 72.

³ *Ibid.*

⁴ Louis Not, « La notion de projet en pédagogie entre 1875 et 1975 », in Marc Bru et Louis Not, *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1987, p. 25.

⁵ Pierre Dominicé, *op. cit.*, p. 72.

de l'élève. On peut espérer que, replacés dans la perspective du projet personnel, les contenus que l'école propose d'apprendre s'en trouveront valorisés et que, dans la même perspective, l'effort requis par l'adaptation à la connaissance prendra pour l'élève l'aspect d'un épanouissement plus que d'une contrainte. Cela nous paraît être l'essentiel d'une pédagogie du projet ».¹ Celui-ci est donc à saisir en tant que processus, dans une dynamique d'évolution qui réclame de tenir compte d'un enchevêtrement des registres psychosociaux, éthiques, économiques, institutionnels, etc.

I.5.5 ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP

Au cœur de notre problématique se pose la question des adolescents en situation de handicap intellectuel scolarisés en Institut médico-éducatif². A leur manière et singulièrement, ces jeunes sont aussi confrontés aux situations liées à la phase de l'adolescence telles qu'elles sont abordées dans la théorie développementale d'Erik H. Erikson. Quête de l'identité, crise de l'identité, jeu des rôles, intégration et différenciation, bref tout ce qui caractérise l'adolescence rallie jeunes valides et handicapés.

Il n'est pas dans notre intention de mettre excessivement en lumière la « différence » que caractérise le handicap. Toutefois, dans un contexte social de confrontation des idéologies et des cultures, la société est sensibilisée à la problématique des « représentations sociales » telle qu'elle a été inaugurée dès les années 60 par Serge Moscovici. « Chaque acteur social, chaque objet socialisé, chaque comportement ayant une dimension publique est tributaire de représentations liées aux connaissances scientifiques, aux modèles culturels et aux idéologies véhiculées. Les personnes handicapées sont des acteurs socialement sensibles, trop souvent soumis à l'exclusion, et font l'objet de représentations

¹ Louis Not, *op. cit.*, p. 27.

² Le handicap intellectuel a la particularité de mettre en cause « une valeur majeure de la civilisation occidentale » : l'intelligence, « conçue comme ensemble des capacités d'acquisition des savoirs et des habiletés qui permettront la réussite dans la vie adulte ultérieure ». D'après Borelli-Vincent, Perron et Zlotowicz, les enfants eux-mêmes semblent en être conscients, puisque, interrogés sur ce qu'est l'intelligence, leur réponse est d'ordinaire : « ce qui permet de bien réussir à l'école, et d'avoir plus tard un bon métier où on gagne beaucoup d'argent ». « L'échec scolaire, dès lors, aux yeux des enfants et de leurs parents, notent ces auteurs, signe le manque d'intelligence et présage la médiocrité sociale. L'enfant qui, du fait de son échec scolaire, apparaît, à son entourage et à ses propres yeux, comme inférieur intellectuellement, est ainsi gravement dévalorisé dans son être même » (Cf. Roger Perron *et al.*, *op. cit.*, pp. 76-77).

sociales qui contribuent à leur marginalisation ».¹ Ce sont les stigmatisations, mises en évidence par Goffman. Or, si l'image de soi se nourrit aussi bien des expériences personnelles que des attitudes et des discours que la société renvoie à l'individu, les jeunes en situation de handicap courent un fort « risque » de développer une image d'eux-mêmes négative et d'inhiber ainsi leurs potentialités et leur capacité à se décentrer vers autrui et vers l'avenir. Le travail d'élaboration de leur identité personnelle se trouverait affecté de cette désorganisation du Moi. Du coup, c'est leur faculté d'exister qui risquerait de basculer vers la perte de sens et même le non-sens.

Dans un tel contexte, comment la démarche de projet, dans une temporalité déterminée, peut-elle aider ces adolescents à structurer leur identité et à articuler image de soi et rapport à l'avenir ? Comment peut-elle jouer un rôle mobilisateur pour les ressources et les potentialités de ces jeunes en grandes difficultés en vue de créer des conditions d'existence épanouissantes pour soi-même et pour autrui ? Le travail semble être une condition nécessaire d'intégration sociale. Malheureusement, il n'est pas accessible à tous. La complexité de ce phénomène prend des dimensions particulières dès lors qu'il est question de personnes socialement dévalorisées, pour lesquelles on met l'accent sur les déficiences et les incapacités. Une démarche fine du projet, articulée avec le contexte culturel et économique dans lequel vivent ces jeunes, ne peut-elle pas constituer un ancrage pour la qualité de vie, la valorisation, les relations sociales et l'intégration de ces jeunes dans des espaces ouverts à tous ?

En fin de compte, notre problématique repose sur trois concepts principaux : le handicap, l'adolescence et le projet. Chacun de ces concepts a son histoire propre, est sous-tendu chacun par des théories diverses. Ici, ils sont enchevêtrés dans une histoire commune et particulière, celle de 30 adolescents (garçons et filles) que nous avons accompagnés. Nous leur avons donné la parole pour nous dire essentiellement comment ils se représentent eux-mêmes et comment ils envisagent leur avenir, compte tenu précisément de leur parcours scolaire chaotique, de leurs expériences quotidiennes et de conditions de leur existence.

¹ M. Mercier, G. Bazier et J. Delville, « L'adulte handicapé dans la société », in Jean Adolphe Rondal et Annick Comblain (Sous la direction), *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*, Sprimont (Belgique), Mardaga, 2001, p. 493.

II. ADOLESCENCE, PROJET ET HANDICAP :
PREMIERS REPERAGES

II.1 ADOLESCENTS EN INSTITUT DE REEDUCATION

Dans le processus du développement humain, l'adolescence tient une place fondamentale. Elle se caractérise par des changements profonds qui débouchent, dans l'existence de celui qui la traverse, sur la construction d'une personnalité singulière et unique, caractérisée par le fait que l'individu cherche à fixer les repères de sa vie future d'adulte. Ce travail de construction identitaire est dépendant à la fois d'apports de l'individu lui-même et d'apports venant de la société. C'est cette interaction entre le sujet et le milieu qui est au cœur de l'approche psychosociale d'Erik H. Erikson concernant la « quête d'identité » à l'adolescence. Soulignons que le modelage du visage d'adulte, à cette période, implique, en même temps que s'établissent les frontières de l'identité du sujet, la construction d'un projet de vie. Comment les adolescents en situation de handicap vivent-ils cette phase de la croissance humaine et comment se projettent-ils vers l'avenir ?

II.1.1 DE L'ENFANCE A L'AGE ADULTE : L'ADOLESCENCE

II.1.1.1 UN STADE INTERMEDIAIRE

« Adolescence » vient du mot latin *adolescencia*, de *adolescere* qui signifie « grandir vers » (*ad* : vers, *olescere* : croître, grandir)¹. Elle peut se concevoir « comme un stade intermédiaire durant lequel l'individu, qui n'est plus un enfant et pas encore un adulte, n'a pas de responsabilités sociales en propre, mais où il peut explorer, s'exercer, expérimenter des rôles ».² C'est comme un temps d'arrêt, un « délai que la société accorde au jeune pour lui permettre de choisir³ une voie, une

¹ Par opposition au terme *adultus* qui désigne « celui qui est en train de grandir ».

² Richard Clautier, *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin, 1996, p. 3.

³ Chez Platon, cette phase ou « couche de l'âme », selon son expression, correspond, dans le processus de maturation graduelle humain, au développement de la raison et de l'intelligence. Aristote, quant à lui, souligne comme caractéristiques de cette phase la capacité de faire des choix et la capacité de discernement plus autonome permettant des jugements éclairés. C'est en même temps, estime-t-il, une phase caractérisée par la passion (notamment sexuelle), l'impulsivité, le manque de contrôle, autant que par le courage, l'idéalisme, le goût de la réussite et l'optimisme. Au XVII^e et XVIII^e siècles, John Locke et Jean-Jacques Rousseau sont à la base, à quelques divergences près, d'une nouvelle approche du développement qui considère l'enfant comme « une page blanche » ou « un être totalement bon ». Pour l'un ce sont les expériences (l'environnement) qui permettent de graver des impressions sur cette page (J. Locke), et pour l'autre, la société doit se garder de corrompre cet « être initialement bon » (J.-J. Rousseau). Si le premier concevait la raison comme l'élément primordial de la nature humaine, le second l'envisageait plutôt comme étant d'abord

personnalité, une identité, une carrière, etc. »¹

Pour Erik H. Erikson, l'adolescence constitue une période « naturelle de déracinement »² dans le cycle vital d'un individu. C'est-à-dire que « tout comme le trapéziste, le jeune individu doit, à un moment où il est lancé à fond, lâcher la prise solide qu'il avait sur l'enfance, pour se saisir vigoureusement de la condition d'adulte »³. Il s'agit pour l'adolescent de faire le deuil de la sécurité que lui procuraient les phases antérieures de sa croissance pour se lancer à la conquête d'une manière d'être nouvelle, autonome et responsable qui est celle de l'âge adulte. Et c'est précisément ce passage « tumultueux » qui caractérise l'adolescence. En fin de compte, ce tumulte adolescent est l'effet normal de la croissance et témoigne de la reconstruction d'une nouvelle personnalité où les objets d'amour de l'enfance perdent leur perfection imagée et sont réintégrés avec leurs bons et leurs mauvais côtés dans une mosaïque personnelle différenciée et autonome⁴.

La notion de « désidérialisation », mise au point par Peter Blos, rend bien compte de la dynamique que nous décrivons ci-dessus. En effet, au cours du

émotionnel. C'est ainsi que pour Rousseau, à la période de l'adolescence, la conscience se développe et laisse apparaître la morale. C'est une période où la personne acquiert une maturation émotionnelle qui permet d'ouvrir aux autres et lui permet d'aimer vraiment. Chez Rousseau, le strict respect de la nature humaine dans son processus développemental a le risque d'ignorer ou de reléguer au second plan le rôle de l'environnement ; rôle dont il est question dans la théorie d'Erikson. J. Locke, par contre, intègre bien la notion de l'environnement dans sa conception. Il déclare que les hommes sont égaux à la naissance. Leurs degrés de perfection, cependant, varient selon l'environnement dans lequel ils auront évolué. On peut reprocher à Locke de n'avoir pas mis en valeur l'aspect psychologique lié au développement. La première théorie psychologique axée spécifiquement sur l'adolescence sera l'œuvre de Granville Stanley Hall. Pour lui, le plan du développement de l'espèce humaine est inscrit dans la structure génétique de chaque individu. Hall met au point sa théorie biogénétique de « recapitulation » selon laquelle les différentes étapes du développement humain correspondraient à celles par lesquelles l'humanité est passée depuis les débuts de son évolution et qui ont laissé une trace génétique. L'adolescence serait comparable à une époque où l'homme vivait dans des sociétés tribales sans technique. C'est une période des transitions fréquentes et turbulentes, de tumulte et de stress. Hall reconnaît cependant que l'adolescence est une période fondamentale pouvant transformer le cours de la vie future. C'est le moment où les rôles sociaux se déterminent, où les valeurs se développent en fonction des capacités nouvelles de raisonner. La grande limite de la théorie de Stanley Hall, comme chez Rousseau, est d'avoir fait abstraction de l'environnement. Bien que s'inscrivant dans une approche psychodynamique, Erikson se démarque de ses prédécesseurs en raison de la place importante qu'il accorde à l'interaction « sujet-milieu » et la capacité qu'a le sujet de participer activement à son développement. Ainsi résout-il deux impasses. La première est celle qui prône le « déterminisme génétique » caractérisant les différents stades psychosexuels sans prendre en compte l'environnement. La deuxième est celle qui stipule le « déterminisme environnemental » sans prendre en compte l'autonomie de l'individu ou sa capacité d'être soi-même.

¹Richard Clautier, *op. cit.*, p. 3

²Erik H. Erikson, *Ethique et psychanalyse*, Paris, Flammarion, 1971, p. 90.

³*Ibid.*

⁴Cf. Richard Clautier, *op. Cit.*, p 12.

processus de l'adolescence, le jeune défait les images parentales idéales (père et mère) de son enfance en découvrant toutes leurs imperfections. De même, par la découverte de ses propres limites personnelles, il défait l'idéal de soi qu'il s'était forgé. Cette « désidéalisaton », d'après Peter Blos, est nécessaire à la construction de nouveaux objets plus adaptés à la réalité de la condition humaine.¹ Par ailleurs, souligne Erik H. Erikson, « toute la combinaison d'impulsions personnelles et d'autodéfenses, de sublimations et d'aptitudes » que le jeune « a développée durant son enfance doit » par la suite « trouver un sens au regard des possibilités concrètes qui s'offrent à lui, tant dans le domaine professionnel que dans le domaine affectif ; tout ce que l'individu a appris à reconnaître en lui doit par la suite coïncider avec ce que les autres attendent et pensent de lui ; toutes les valeurs qui ont acquis un sens pour lui doivent maintenant cadrer avec une certaine signification universelle »². Bref, l'adolescence est une phase si intense de changement que Peter Blos n'hésite pas à la comparer à la révolution copernicienne, où l'homme a perdu sa place au centre de l'univers dans la pensée scientifique.

II.1.1.2 LA QUETE D'IDENTITE

II.1.1.2.1 LA FORMATION DU MOI³

Selon la théorie psychosociale d'Erik H. Erikson, la personnalité est un produit des interactions sociales et des choix de l'individu dans la vie. C'est pourquoi l'identité du « moi » pourrait se définir comme « le résultat de la fonction de synthèse » de l'environnement en tant que réalité sociale transmise à l'enfant au cours d'une succession de crises et des expériences propres du sujet⁴. Chez l'adolescent, d'après Erikson, trois composantes participent à la construction identitaire : l'émergence d'un sentiment d'unité intérieure qui intègre l'agir en un

¹ *Ibid.*, p. 12.

² Erik H. Erikson, *op. cit.*, p. 90.

³ Cinq stades, d'après Freud, jalonnent le processus du développement humain ; des stades de développement psychosexuels dont la succession est déterminée génétiquement indépendamment de l'environnement (stade oral, sous stade oral dépendant, sous stade oral agressif, stade anal, stade phallique et stade génital). L'adolescence, suivant cette théorie, correspondrait au stade génital qui se caractérise par une grande préoccupation à l'égard des moyens adultes de satisfaction sexuelle et par une croissance marquée des pulsions sexuelles. Les travaux d'Anna Freud et Peter Blos s'inscrivent dans la continuité de ceux de Freud. Anna Freud souligne les deux tendances contradictoires qui caractérisent l'adolescence : la tendance qui consiste à être dépassé par les pulsions et celle qui consiste à les contrôler de façon excessive. Ceci explique la lutte intérieure que mène l'adolescent entre le contrôle et les satisfactions libidinales.

⁴ Cf. Erik H. Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, Flammarion, 1972, p. 225.

tout cohérent ; l'acquisition d'un sentiment de continuité temporelle reliant le passé, le présent et le futur individuel de sorte que le jeune a conscience de suivre une trajectoire de vie qui a une direction, un sens ; enfin, l'interaction avec les personnes importantes du milieu de vie qui guident les choix. Mais le groupe des pairs, reconnaît Erikson, constitue aussi un lieu propice pour l'expérimentation des rôles. C'est-à-dire que l'adolescent essaye de présenter des images différentes de son « moi » en vue d'anticiper leur effet social dans le cadre des relations interpersonnelles réelles. Aussi l'auteur entend-il se démarquer de ses prédécesseurs qui voyaient dans la formation de l'identité un simple processus *d'identification* à des rôles extérieurs (les autres).¹ Pour lui, « il s'agit d'un processus qui met en jeu une capacité cognitive et émotionnelle bien plus intense ».² L'individu construit son identité en fonction des données qui sont les siennes et par rapport à un univers prévisible qui transcende les circonstances de l'enfance. Ce n'est donc pas une simple somme des diverses identifications de l'enfance qui caractérise l'identité ; mais plutôt une combinaison nouvelle de fragments anciens et de fragments nouveaux d'identification. D'où l'importance pour la société de confirmer l'individu précisément à cette époque de sa vie en l'intégrant dans divers cadres idéologiques et en lui assignant des rôles et des tâches dans lesquels il puisse se reconnaître lui-même et se sentir reconnu. Car « le sentiment véritable d'identité que peut acquérir un individu jeune est fonction du soutien qu'il est susceptible de trouver dans le sens collectif d'identité qui caractérise les groupes sociaux qui ont de l'importance pour lui : sa classe, sa nation, sa culture ». ³ C'est à ce stade aussi que le jeune doit atteindre ce qu' Erik H. Erikson appelle *l'intégrité*,⁴ c'est-à-dire *le sens de l'identité intérieure*. « Pour connaître cette intégrité le jeune individu doit percevoir une continuité et une progression logique entre ce que les longues années de l'enfance ont fait de lui et ce qu'il promet de devenir dans un futur anticipé ; il faut qu'il y ait concordance

¹ Il importe de distinguer ici les notions d'identification et d'identité. Quand Erikson parle « d'identifications successives des années antérieures », il renvoie aux moments où l'enfant s'assimilait à un modèle, c'est-à-dire où il imitait et intériorisait les comportements et les attitudes d'un parent, d'un professeur ou d'une star internationale, etc. Chacune de ces « assimilations », depuis l'identification à la mère chez la fille jusqu'à l'intégration du modèle que représentait un certain animateur de camp de vacances dont on se rappelle la gentillesse mais pas le nom, laisse une trace psychique différente. Dans cette perspective, une identification s'inscrit dans l'identité comme un sous-ensemble de dimension variable selon la signification subjective de l'interaction avec le modèle concerné : l'identité peut être l'accumulation d'innombrables identifications passées, mais à condition que celles-ci deviennent un tout unifié. (Cf. Richard Clautier, *op. cit.*, p 180).

² Erik H. Erikson, *Ethique et psychanalyse*, Paris, Flammarion, 1971, p. 90.

³ *Ibid.*, p. 94

⁴ *Ibid.*, p. 92.

entre l'idée qu'il a de lui-même et ce qu'il perçoit comme ce que les autres pensent et attendent de lui ».¹ Inutile de souligner encore que cette phase de construction identitaire est marquée par une crise déterminante.² C'est une phase de quête d'identité à la fois nouvelle et sûre perceptible à l'évidence « dans l'acharnement de l'adolescent à définir, surdéfinir et redéfinir les autres et lui-même, dans un effort de comparaison souvent impitoyable ; de même, sa quête d'obédiences idéologiques valables se traduit par une mise à l'épreuve permanente des possibilités les plus neuves et des valeurs les plus anciennes ».³ Erik H. Erikson désigne cette attitude adolescente par l'expression *crise d'identité*. Le mot crise⁴ n'est pas à considérer ici selon son acception ordinaire de « catastrophe imminente » ou de « maladie grave ».⁵ Erikson l'emploie dans son sens originel de « jugement » (*krisis*) ; c'est-à-dire « un tournant nécessaire, un moment crucial dans le développement lorsque celui-ci doit choisir entre des voies parmi lesquelles se répartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement et de différenciation ultérieure ».⁶ Il arrive cependant que cette définition de soi rencontre de sérieuses difficultés pour des raisons d'ordre personnel ou collectif.⁷ Dans de telles circonstances, il se

¹ *Ibid.*, p. 92.

² Erik H. Erikson propose huit stades de développement (*confiance ou méfiance, autonomie ou honte et doute, initiative ou culpabilité, productivité ou sentiment d'infériorité, identité ou confusion des rôles, intimité ou isolement, générativité ou stagnation, intégrité personnelle ou désespoir*) dans le « cycle de vie ». Des conflits et des tensions accompagnent chaque stade. La personne doit les surmonter en s'adaptant à l'environnement, tout en préservant son intégrité. Ces tensions et ces conflits entre tendances contradictoires, comme chez Peter Blos, loin de s'avérer négatives, sont perçus comme « générateurs de croissance ». Précisons, cependant, que la personne peut sortir grandie de chaque stade si le conflit entraîne une solution constructive permettant d'intégrer la tendance positive au « moi » en vue de la construction d'une nouvelle identité personnelle. Le cinquième stade, celui de l'adolescence, correspond à la crise d'identité chez Erikson. C'est une période de recherche, par introspection et exploration..

³ Erik H. Erikson, *op. Cit.*, p. 92

⁴ C'est aussi au sens de transition pour désigner ce que vivent les adolescents.

⁵ L'assimilation hâtive de la crise d'adolescence à « une catastrophe imminente » a été l'occasion de dérives que la psychanalyse post-moderne ne manque pas de fustiger. Celle-ci met justement en question les mesures administratives et médico-psycho-pédagogiques préconisées comme réponse sociale à cette « catastrophe ». Freud, en son temps, avait connu l'échec avec les adolescents dont l'analyse fut entreprise à la demande des parents, demande justifiée aux yeux de l'adulte, sans qu'elle l'ait été aux yeux de l'adolescent. Freud avait négligé de mettre en question la demande parentale. D'après Winnicott, seul le temps constitue le meilleur remède à l'adolescence. Par conséquent, plutôt que de chercher à guérir l'adolescence, il faut accompagner la crise et se méfier de solutions administratives ou institutionnelles. L'adolescence est un passage incontournable, mais un passage qui n'est pas sans risque.

⁶ Erik H. Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, Flammarion, 1972, p. 11.

⁷ « Le problème fondamental en matière d'identité individuelle (et le terme même d'identité l'indique bien) réside tout entier dans la capacité du Moi à assumer la permanence et la continuité face aux aléas du destin changeant. Mais le destin combine toujours les transformations intérieures, qui résultent de la succession des stades du cycle vital, et les changements du milieu extérieur qui constituent la situation historique. La notion d'identité implique une certaine aptitude à maintenir les

produit un sentiment de confusion où le sujet ne sait plus quel est son rôle. Mais comme en général, souligne Erikson, « les jeunes ont pour habitude de mettre en contrepoint leurs diverses alternatives – sexuelles, ethniques, professionnelles, typologiques – plutôt que de chercher à en faire la synthèse, il leur arrive assez souvent de pencher finalement d'un seul côté – définitivement et totalement ».¹ Une attitude que l'auteur désigne par le terme de *totalité*. C'est-à-dire une *Gestalt* dans laquelle l'accent est mis sur une frontière radicale. Il s'agit de n'admettre à l'intérieur d'une sorte de délimitation arbitraire que ce qui doit y figurer, tout comme rien de ce qui doit se trouver à l'extérieur ne saurait être toléré à l'intérieur. « Une totalité est tout aussi radicalement inclusive qu'exclusive - que la catégorie ainsi définie comme absolue soit logique ou pas, que les parties qui composent la totalité soient ou non faites pour aller ensemble ».²

II.1.1.2.2 LA CONFUSION D'IDENTITE

La crise adolescente n'aboutit pas d'office chez tous ceux qui la traversent à une définition identitaire. Certains jeunes sont l'objet d'un syndrome qu'Erik H. Erikson dénomme *confusion d'identité*. Cette expression, dit-il, « décrit l'incapacité de certains jeunes gens, autour de leur vingtième année, à définir leur position et leur vocation dans la vie, et corrélativement la tendance de certains d'entre eux à développer des symptômes apparemment graves et à régresser ».³ Le défi d'établir une identité personnelle passe par l'établissement d'un bilan progressif de la part de l'adolescent : Qui suis-je ? D'où est-ce que je viens ? Où vais-je ? Ces questions sont strictement individuelles et privées, mais la présence dans l'environnement de points de repère s'avère indispensable. C'est pourquoi le bilan personnel pourrait être plus difficile à faire chez des jeunes gens privés d'un cadre familial structuré ou vivant dans des tumultes sociaux majeurs. Et en cas d'échec dans l'établissement de l'identité personnelle, le jeune pourrait sombrer dans la

traits essentiels dans le processus même de changement. Aussi étrange que cela puisse paraître, l'identité doit déjà être solidement établie pour supporter un changement radical, et ceci s'explique par le fait qu'une identité bien établie s'est organisée autour de valeurs fondamentales, communes à toutes les cultures... La notion d'identité n'implique nullement un système intérieur clos et imperméable au changement, mais plutôt un processus psychosocial qui sauvegarde certains traits essentiels de l'individu et de sa société ». (Erik H. Erikson, *Ethique et psychanalyse*, Paris, Flammarion, 1971, pp. 97- 98).

¹ *Ibid.*, p. 92.

² *Ibid.*, p. 93.

³ *Ibid.*, p. 62

« diffusion des rôles » ou dans la confusion identitaire, provoquant un sentiment d'aliénation durable. Telle est la caractéristique, par exemple, des jeunes dont la personnalité change en fonction du contexte social immédiat dans lequel ils se retrouvent : rangés et soumis à l'école, obstinés et capricieux en famille, prêts à tout en groupe de pairs, etc. La persistance de ce stade « caméléon » jusqu'à la fin de l'adolescence, sans un engagement dans une identité plus définie, témoigne d'une résistance psychique au changement dans le « cycle de vie ». En ce sens, la diffusion constitue un obstacle à l'établissement des relations intimes et vraies. Par ailleurs, s'il est dépassé, le stade « caméléon » aura été une expérimentation constructive sur le plan développemental pour le jeune adulte qui aura réussi à se chercher dans des « personnages » divers.¹

Conscient des trajectoires atypiques dans la recherche d'identification, Erikson met au point les concepts d'*identité forclosée* et d'*identité négative*. L'identité forclosée désigne l'identité qui survient sans crise, sans expérimentation réelle. C'est le cas d'une jeune personne qui, très tôt, est amenée à jouer un rôle social ou à assumer précocement une responsabilité sans avoir été confrontée à une autre occupation, ni s'être questionnée sur sa propre orientation future. Il est difficile de parler d'un choix délibéré dans des cas de cette nature, car les personnes qui ont connu ce processus sont, pour la plupart, devenues ce qu'elles sont sur l'initiative de leurs parents ou d'autres intervenants, soit pour des raisons religieuses, soit pour des raisons culturelles ou politiques. L'identité négative, selon Erikson, résulte d'une situation d'exclusion du jeune de la part de la culture dominante. Se sentant rejeté par la société, le jeune va se définir par sa marginalité et valorise des comportements antisociaux qui adoptent et renforcent les représentations négatives que les autres ont sur lui. « Considéré comme inutile² ou anormal par le groupe social auquel il appartenait, l'individu « déraciné » se trouve maintenant jugé et enfermé dans une catégorie par ceux-là mêmes qui devaient lui trouver une voie de sortie en lui proposant un *moratorium* utile. Bien des individus ont ainsi acquis une identité irréversible et définitive de malade à vie [...] non en raison de ce qu'ils « étaient » effectivement mais en conséquence de l'attitude

¹ Cf. Richard Clautier, *op. cit.* p 15.

² « L'adolescent peut se percevoir parfois d'une manière si dévalorisée que la moindre difficulté, le moindre échec, peut prendre des proportions dramatiques. Les appréciations négatives que les adultes portent sur lui augmentent ses doutes à l'égard de lui-même et l'envahissent tout entier. Il n'est pas rare en effet d'entendre un adolescent en colère se considérer comme « nul et bon à rien » quand il a eu un résultat scolaire décevant dans une matière. Il ne supporte donc pas que les autres aient la même vision que lui de sa personne et qu'ils renforcent, par leurs critiques, cette image négative ». (Edith Tartar Goddet, *Savoir communiquer avec les adolescents*, Paris, Retz, 2002, p. 62).

adoptée d'emblée à leur égard »¹. Voilà pourquoi l'environnement joue un rôle important dans la construction d'une identité. Il est si important que, par exemple chez les adolescents handicapés, ce dont ils pourraient souffrir – pouvons-nous présumer - est beaucoup moins leur handicap que le regard que la société porte sur eux en tant que porteurs de différence.

En définitive, intégrité, continuité et interactivité constituent les trois composantes de l'identité dans la perspective d'Erikson. D'après lui, l'adolescence est l'occasion idéale de se définir comme individu² acceptant sa singularité, étant donné que les engagements face à l'avenir ne sont pas encore pris. Après une période de recherche et d'expérimentation de rôles, d'idées, le jeune dispose d'un certain temps pour intégrer en un tout cohérent, inscrit dans la lignée du développement de l'enfance, les composantes dominantes des stades antérieurs. Ainsi Erikson a-t-il contribué à démontrer que, pour devenir quelqu'un, il faut se forger une identité permettant de se distinguer des autres.

II.1.2 ADOLESCENCE ET PROJET

II.1.2.1 LE PROJET : UN PARADIGME ?

Le projet est surtout une notion apte à désigner « les nombreuses conduites d'anticipation »³ qui caractérisent les temps modernes. Une notion si omniprésente que Jean-Pierre Boutinet lui accorde le statut de « paradigme »⁴, dépassant celui de simple concept. En lui-même, le projet consiste dans « une mise en forme logique de ce qui est anticipé ».⁵ En ce sens, il est dessein, plan ou programme, modèle, schéma, scénario, etc.⁶ « Il s'agit, toujours, de projeter,⁷ c'est-

¹ Richard Clautier, *op. cit.*, p 15.

² Le mot *individu*, en tant que synonyme de *personne* implique le besoin de se percevoir comme séparé des autres, peu importe ce que l'on peut partager avec eux. A travers l'emploi du mot individu, il y a le besoin de consistance personnelle, un sentiment d'être entier.

³ Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990, p. 11.

⁴ *Ibid.*

⁵ Jacques Ardoino, *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF, 2000, p. 140.

⁶ On peut noter une autre acception du mot projet à savoir « l'intention exprimée, ici et maintenant, de façon vague ou précise, de tenter, de réaliser, de faire quelque chose, dans quelque futur proche ou plus lointain ; intention assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie. (Cf. Jacques Ardoino, *op. cit.*, p. 140).

⁷ Jean Vassileff distingue le projet de la projection (pro-jet). Celle-ci est une action dans le présent. Elle concerne la dimension spatio-temporelle du projet, celle qui se réalise dans le présent, dans l'ici-maintenant. La projection, dans le cadre d'une formation, signifierait que les formés devraient, à partir d'eux-mêmes mais non pas seuls, apprendre à donner du sens aux activités de leur espace-temps immédiat, ou du futur proche, et cela d'autant plus que le rapport à l'avenir est problématique. A la différence de la projection (pro-jet) qui concerne d'abord la sphère personnelle et l'ici-

à-dire de jeter devant, dans un autre temps, non encore échu, d'anticiper ce qui pourrait être [...] ».¹ Le projet doit favoriser la maîtrise d'un avenir perçu comme indéterminé, incertain et générateur d'anxiété. Aussi doit-il permettre de gérer un monde devenu complexe en raison de la pluralité culturelle, de la diversité des connaissances, de la multiplication des besoins quotidiens, de la mondialisation de l'économie, etc. Face donc au risque de dispersion dans ces environnements complexes et incertains, le projet permet de sécuriser.

Tout sujet, de par sa naissance, fait irruption dans un monde déjà « créé et habité ». A ce titre, des déterminations sociales et culturelles pourraient largement influencer sur ses choix. Le projet donne au sujet de porter un regard neuf sur l'environnement, en ayant à cœur de déceler ce qui peut être aménagé ou transformé par des actions délibérées qu'il s'agira d'anticiper au mieux. L'élaboration d'un projet s'inscrit ainsi dans une démarche globale de maîtrise de l'environnement et du temps qui soit compatible avec une démarche d'accomplissement de l'existence intentionnelle de l'homme. Le projet définit donc une capacité concrète du devenir de l'homme, et à l'époque moderne, il se veut une compréhension de l'existence humaine en tant qu'existence en devenir.

Si le projet a pour rôle essentiel d'anticiper des situations à venir, l'erreur serait de le percevoir uniquement par rapport au futur. Le projet ne se réduit pas à une simple « inscription de soi dans l'avenir ».² En réalité, pour que ce dépassement, cette projection soient possibles, il faut ce premier temps « d'ancrage de soi dans le présent ».³ Il est nécessaire que l'individu puisse comprendre la place qu'il tient aujourd'hui pour mieux pouvoir ensuite imaginer la place qu'il souhaiterait tenir demain. En d'autres termes, se projeter vers des possibilités requiert de la part de l'individu la compréhension ou l'appropriation préalable de soi. Le projet est fondamentalement lié à la manière dont l'individu se situe dans « l'ici et maintenant ».

maintenant, le projet réalise la socialisation du désir par intégration progressive des multiples interactions que la projection elle-même suscite. Alors les horizons temporels s'ouvrent et s'élargissent, et le projet personnel peut s'inscrire de façon plus stable dans l'ailleurs et le plus tard. En fait, projet et projection (pro-jet) sont intrinsèquement liés en ce sens que le projet est un produit de la projection. Ils posent tous deux le problème de l'authenticité, si être « authentique » c'est pouvoir se reconnaître dans ce que l'on fait, y compris en assumant les déterminations et les limites de ses actes.

¹ Jacques Ardoino, *op. cit.*, 141.

² Jacky Charpentier, Bernard Collin et Edith Scheurer, *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette, 1993, p. 40.

³ *Ibid.*

II.1.2.2 LE PROJET ADOLESCENT

II.1.2.2.1 L'AVENEMENT DE L'APPAREIL LOGICO-FORMEL

L'avènement des opérations formelles permet à l'adolescent de se détacher de la vision perceptive présente de l'enfance pour se mouvoir dans le possible et l'inactuel, et par conséquent pour devenir apte à élaborer des projets. L'adolescent cherche à utiliser l'appareil logico-formel qui est depuis peu à sa disposition.¹ Le projet devient pour lui un moyen d'explorer de nouveaux rapports entre le possible et le réel.² Hector Rodriguez-Tomé et Françoise Bariaud décrivent en ces termes la caractéristique projective de l'adolescence :

«L'adolescent campe et s'épanouit dans le présent. Il ne s'y installe pas pour autant comme on s'installe dans la durée. Plus que tout autre, le présent de l'adolescent est tendu vers le futur. Dans ses apprentissages, dans ses jeux de rôles, dans ses expériences premières, dans ses interrogations sur soi, et ses tentatives d'appréhender le réel et de le corriger ou le compléter au besoin par l'imaginaire, dans le désir et dans la crainte, l'adolescence est marquée par la prise de conscience du devenir : devenir adulte, réussir ou échouer, mourir un jour, inéluctablement ».³

Le projet prend dès lors le statut de processus à travers lequel l'adolescent gère, psychologiquement, la nécessité pour lui de mettre en cohérence ses aspirations et ses capacités ainsi que les opportunités offertes, et en même temps la possibilité d'optimiser ses chances de réussite, en mettant en œuvre des stratégies adaptées. Ce processus irréversible évolue vers un compromis entre les besoins de l'adolescent et les contraintes imposées par l'environnement. Il s'agit de dépasser la tension de plus en plus forte existant entre, d'une part, l'aspiration de l'adolescent à se définir lui-même, à se choisir, et, de l'autre, les contraintes limitatives imposées. Le projet permet au jeune de se relier à la vie de la société

¹ J. Piaget et B. Inhelder (1965) ont bien mis en évidence les préoccupations idéalistes des jeunes. Ils ont insisté sur l'orientation de l'adolescent vers ce qui est abstrait, inactuel.

² Dans une recherche sur les adolescents (1973), François Dubet a essayé de penser le mode d'adaptation des jeunes à partir de la notion de projet en distinguant deux niveaux : un projet de mobilité à court terme et un projet adulte à long terme ; le mode d'adaptation des jeunes résulterait de la façon par laquelle ils articuleraient leur projet adulte sur leur projet de mobilité. Dubet met en évidence à ce propos quatre modes typiques d'adaptation : satisfaction, conflit, évasion, apathie. Le projet de mobilité peut être assimilé au projet d'orientation proprement dit, le projet adulte au projet d'insertion. A ces deux niveaux, H. Rodriguez-Tomé et F. Bariaud (1987) en ajoutent un troisième plus global, le projet de vie.

³ Hector Rodriguez-Tomé et Françoise Bariaud, *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF, 1987, p. 56.

environnante. Il lui permet de s'adapter aux réalités du monde extérieur, l'enjeu étant de passer d'un projet imaginé à un projet agi. Le jeune évolue ainsi de l'idée que tout est possible à une réflexion qui cadre avec la réalité sociale. A ce titre, « le projet personnel est le projet de réalisation sociale de soi qui va permettre de se « trouver-crée » une place au sein d'un système social, de développer un style de vie spécifique. On peut également appeler ce projet « projet de vie », « comme une ligne générale qui donne un sens à la succession-anticipation des événements de la vie et qui s'enracine dans la personnalité du sujet ».¹

II.1.2.2.2 UNE ELABORATION COGNITIVE DANS LE TEMPS

Vivre en projet c'est envisager un avenir ouvert, un horizon temporel permettant de se représenter soi-même positivement dans l'avenir. Cette projection dépend notamment de la représentation du temps dont est capable l'adolescent. En effet, « il est nécessaire que le jeune puisse se représenter les changements inscrits dans le temps, l'évolution de sa vie et des événements, qu'il soit capable d'anticiper ces événements, de les ordonner, les organiser, les mettre en relation et que se développe sa capacité d'imaginer, de planifier et de créer, en quelque sorte, l'avenir »². Finalement, le projet permet de rationaliser ce « temps à venir » perçu comme incertain, indéterminé, qui tend à échapper au contrôle humain. L'ouverture à l'horizon temporel indique la temporalité du sujet telle que celle-ci se définit comme orientation conjuguant le court, le moyen et le long terme.

L'adolescent doit être capable de traduire en hypothèses ses multiples choix et en déduire les conséquences possibles ou probables ; appréhender la complexité et la diversité des points de vue ; faire les analyses et les synthèses nécessaires. Ces démarches de pensée le conduisent finalement à construire des représentations et des interprétations mentales de la réalité, en dépassant les idées toutes faites, les stéréotypes sur tel ou tel autre métier. L'accès à l'appareil logico-formel à l'adolescence ne doit pas induire une négation de « certaines dimensions affectives liées au développement de la personnalité et fondées sur les désirs profonds qui se développent à partir des expériences vécues dès la petite enfance ».³ Il est nécessaire de respecter ce fonds affectif qui génère les premiers projets d'avenir rêvés du jeune enfant. Bien qu'irréalistes, ces projets « vont fournir

¹ Jacky Charpentier *et al.*, p. 37.

² *Ibid.*, p. 43.

³ *Ibid.*, p. 44.

les motivations¹ profondes qui correspondent aux tendances enracinées dans les expériences passées. Il faut les laisser vivre, se heurter au réel, se transformer en projets réalistes et réalisables ».² La conception et la réalisation du projet renvoient essentiellement à un sujet unique auteur-acteur. C'est en ce sens que tout projet est une élaboration cognitive des besoins du sujet. Concrètement, il appartient au jeune de développer ses potentialités dans une perspective dynamique et évolutive. Il lui incombe de se réapproprier son passé et d'explorer les expériences vécues. Mais ces potentialités doivent être reconnues positivement aussi bien par les autres que par le jeune lui-même « afin d'anticiper ses capacités à réagir d'une manière adaptée et efficace aux situations nouvelles à venir ».³ C'est sur cette interaction sujet-milieu que repose la démarche de projet selon l'approche de l'ADVP.

II.1.2.2.3 L'APPROCHE DE L'ADVP

L'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP) s'enracine dans une triple base conceptuelle. La première s'inspire d'une conception humaniste de l'homme selon laquelle le monde est « à la fois trouvé et créé ». Cette conception est empruntée à D.-W. Winnicott. Elle stipule que les environnements familial, culturel, social, constituent des déterminations qui pèsent sur le sujet et le structurent, mais ils ont aussi à avoir une fonction de tremplin vers la création d'un trajet singulier non seulement en tirant profit des opportunités qu'il découvre mais aussi invente, parce qu'il est un être « intentionnel ». Donner un sens à sa vie consiste pour lui à saisir des espaces de liberté pour effectuer des choix lui permettant d'utiliser au maximum ses aptitudes, ses potentialités, de découvrir et d'exprimer ses valeurs profondes. La deuxième base conceptuelle relève de la théorie dite « opératoire du développement vocationnel », selon laquelle le projet n'est pas d'emblée disponible, mais doit s'élaborer. Autrement dit, le choix vocationnel, loin d'être instantané, doit se construire en plusieurs étapes. Chacune des étapes requiert l'acquisition d'aptitudes, de processus intellectuels précis, que le sujet peut maîtriser grâce à une action éducative étalée dans le

¹ La dynamique de la motivation intervient dans la relation entre le sujet et un objet. L'être humain est motivé à intervenir, de façon intentionnelle et active, dans le cours des événements et, surtout, dans le développement de sa propre personnalité. Les motifs d'agir s'enracinent à la fois dans les perspectives d'avenir et le désir de réalisation de soi.

² Jacky Charpentier *et al.*, *op. cit.*, p. 44.

³ *Ibid.*

temps. C'est ce que l'on appelle, dans le cadre de l'ADVP, « l'activation de la maturation vocationnelle ». La théorie « opératoire du développement » repose en fait sur une conception développementale du projet. Enfin, la troisième base conceptuelle est une approche éducative centrée sur le sujet considéré dans sa globalité. D'où la nécessité de mettre en valeur l'ensemble des expériences à travers lesquelles chaque individu se développe ; expériences grâce auxquelles, notamment, les adolescents apprennent à se connaître intellectuellement et affectivement en même temps qu'ils découvrent le monde. Cette approche développementale du projet en relation avec le concept d'expérience va donner lieu à l'émergence d'une pédagogie elle-même « expérientielle ». Soulignons cependant que les expériences en tant que telles n'ont de valeur éducative pour l'individu que dans la mesure où celui-ci les traite, s'engage dans la découverte du sens qu'elles prennent pour lui. C'est ainsi que le programme « Education des choix » cherche à activer le développement d'un individu, c'est-à-dire à lui permettre d'intégrer son expérience et d'évoluer dans des conditions de vie qui soient réalistes. C'est en fonction de cela que l'ADVP distingue quatre étapes.

La première correspond à la phase d'*exploration* où l'individu essaye de se découvrir et de découvrir le monde environnant. Une phase fondamentale d'élargissement d'horizons, de créativité, de curiosité, de tolérance à l'inconnu, où l'individu tente d'échapper aux influences qui le confinent dans un univers étroit.

La deuxième est celle de la *crystallisation*. Elle concerne l'organisation des données découvertes, grâce à une mise en œuvre de la pensée convergente et conceptuelle. Ce travail conceptuel doit s'harmoniser avec la valorisation de l'image de soi. Car si le sujet intériorise des images peu valorisantes de lui – images venant de son entourage – toute tentative d'organisation de ses expériences risque de déboucher sur la construction d'une représentation de soi trop négative, préjudiciable à son intégrité.

La troisième est celle de l'évaluation ou de la *spécification*. C'est l'étape où le sujet retient le plus important pour lui et accepte de renoncer à d'autres possibles pour devenir capable de « choisir ».

La quatrième enfin est celle de la *réalisation*. Le sujet, à cette étape, met en œuvre des plans d'action et des stratégies ; il revient sur les étapes antérieures et explore les démarches possibles face à un ensemble de choix supposés réalisables. Il fait le point et décide enfin de la meilleure solution.

Pour toutes ces raisons, on peut faire l'hypothèse que le projet est une médiation permanente pour la construction sociale de l'identité du sujet, et plus spécifiquement du sujet handicapé. Dans la mesure où le projet professionnel implique adaptation et autonomie, au sens de Vassileff, par rapport à l'environnement, il peut aider la personne handicapée à se détacher de ce qui la pousse à s'identifier à son handicap. La difficulté est de pouvoir concilier un présent marqué par le handicap et un avenir qu'on a le désir de construire, en tenant compte de ce handicap mais aussi sans être « déterminé » par lui. D'où la nécessité d'un travail de deuil par rapport à la blessure, d'une affirmation de soi pour soi et pour autrui, et d'un travail de projection réelle.

II.1.3 L'ADOLESCENCE : UN FAIT DE SOCIÉTÉ ?

Au-delà des aspects biologiques¹ qui la caractérisent, l'adolescence est surtout devenue une réalité sociale dans la seconde moitié du XIX^e siècle. C'est en ce sens que l'on peut la qualifier de phénomène contemporain, en raison des facteurs suivants :

- Le développement de la scolarisation. Il y a davantage d'enfants scolarisés, et pour une période de plus en plus longue. Ceci entraîne, du coup, un allongement de la période qui précède la vie active.
- Le progrès de la médecine. Avec l'allongement de l'espérance de vie, l'âge de la maturité recule laissant de ce fait plus de temps à la jeunesse.
- La fin progressive du travail des enfants, parallèlement au développement de la scolarisation. L'entrée dans la vie adulte est retardée d'autant et permet un temps de maturation et d'acquisition d'une qualification entre celle-ci et la fin de l'enfance.

Les différents facteurs mentionnés ci-dessus font de l'adolescence non plus un passage, mais un état de maturation physique et psychologique, qui crée une discordance passagère entre l'adolescent et son environnement. En cela, l'adolescence apparaît comme un temps nécessaire de conflits et de crises. Les travaux d'Erik H. Erikson, que nous avons déjà abondamment cités, montrent à

¹ Comme les adeptes de la perspective anthropologique, les partisans de la théorie des rôles sociaux ne considèrent pas que les expériences propres à l'adolescence sont avant tout biologiques. Sans nier l'importance de la puberté, cette perspective met l'accent sur les processus de socialisation et de quête identitaire qui s'effectuent dans la diversité des rôles joués par l'individu.

quel point cette période est décisive pour la construction d'une personnalité adulte indépendante. L'enjeu est de tenir cette crise dans les limites maîtrisables aussi bien par la société que par le jeune lui-même, en vue de mener dans de bonnes conditions le triple travail de deuil qui est le propre de l'adolescence : deuil d'une image idéale de l'adulte, deuil de sa propre image idéale, deuil du rêve que l'adolescent doit transformer en projet. A cette période, le jeune se mesure à ses capacités par l'intermédiaire d'un jeu des rôles nécessaire au travail de socialisation. L'échec peut mener à une véritable « crise identitaire » dans une société pour laquelle la réussite (sociale, scolaire, affective, sportive, etc.) est une valeur fondamentale. L'enfermement dans l'échec et l'escalade des conduites à risques deviennent même pour certains jeunes la seule manière maîtrisable de s'affirmer, s'ils ne jugent pas leurs capacités à la hauteur de leurs attentes ou de celles de la société. Ces difficultés sont probablement inhérentes à cette période de mutation profonde qu'est l'adolescence. Mais la façon dont elles peuvent être accompagnées, voire prévenues quand c'est possible, est à bien des égards déterminante pour l'avenir du jeune adulte, son insertion professionnelle, familiale et sociale. Cette démarche constitue pour la société un enjeu considérable et une occasion pour elle de s'interroger sur la cohérence des valeurs qu'elle prétend véhiculer. Mais l'enjeu de la démarche est encore plus grand s'il s'agit d'adolescents porteurs de handicap. Les difficultés sont accrues par la présence du handicap et les besoins d'accompagnement semblent, pour eux, plus importants. Claude Wacjman abonde dans le même sens, lorsqu'il déclare sans détour :

« Il (l'adolescent) subit ses transformations physiques, des sensations parfois violentes dans son corps, sa métamorphose, ses émotions intenses souvent étranges et angoissantes, sa violence interne, son décalage par rapport à l'adolescence de ses parents, sa période des premières expériences amoureuses, sa quête inassouvie de l'amour, son corps en mutation, son désir d'autonomie malgré sa dépendance matérielle. La fragilité, l'insolence, la désillusion de ne pas avoir des parents idéaux ne le mettent pas en condition pour vivre en harmonie avec les autres. Il s'interroge sur le sens de ses actes, de ses paroles. Les inégalités sont alors accrues pour ces adolescents d'instituts de rééducation qui se retrouvent encore plus vulnérables et fragiles. Face à ces possibilités de mise en sens observées chez les autres adolescents, ils ne peuvent, sans aide, penser leur vie future. Ils vont subir leur adolescence de façon plus caricaturale, avec les conséquences destructrices que cela implique. **Ils arrivent tous avec l'échec**

sévère de leur scolarité.¹ DéTECTÉS très tôt par l'Education nationale, ils vont, s'ils ne sont pas trop violents, être tolérés jusqu'en sixième ou cinquième ordinaire, voire jusqu'en quatrième de section d'enseignement général et professionnel adapté des collèges (SEGPA). (...) Les blessures de l'échec scolaire se réparent-elles vraiment et en combien de temps ? Si l'on compare avec une maxime de l'Abbé Pierre « trois mois dans la rue, trois ans pour se rétablir », on mesure le travail à accomplir dans l'institut de rééducation. Ravivé par les stimulations internes propres à l'adolescence, augmenté par la réalité externe, c'est tout un processus de reconstruction des assises narcissiques qui va être à l'œuvre. L'échec est le maître mot pour ces adolescents ».²

Face à cette situation chaotique des adolescents en instituts de rééducation, la question est de savoir quel dispositif mettre en place pour que l'échec ne soit pas une fatalité. Il nous semble que la mobilisation autour d'un projet dans lequel ils puissent se reconnaître devrait accroître chez ces adolescents le sentiment d'exister et d'exister pour quelque chose. Le désir de réaliser un projet pourrait les aider, progressivement, à « penser leur vie future », sans oublier que « leur envie d'intégration est immense quand ils prennent conscience du besoin de se faire aider ».³ A quelles conditions et jusqu'à quel point cela peut-il constituer aussi une facilitation pour l'intégration socio-professionnelle ? C'est ce que chercheront à explorer les entretiens que nous avons conduits auprès de 30 adolescents en établissement médico-technique. Afin de dégager la trame existentielle de chaque adolescent, la singularisation de ces entretiens nous a semblé nécessaire. C'est en ce sens que chacun, en fonction de son histoire et de sa personnalité, s'est déterminé dans un rapport individuel au projet professionnel, au savoir, au temps, aux autres et à soi-même. Cette singularisation a eu aussi l'avantage de mettre en lumière la part de l'adolescent dans l'élaboration de son projet, outre les apports venant de l'extérieur. Nous avons échangé sur la base d'un guide d'entretien que vous trouverez en annexe. Soulignons que ce volet empirique de notre recherche a eu pour cadre l'Institut Médico-Technique de Neufchâteau dont la vocation est précisément d'accueillir des publics en difficultés scolaires, sociales et familiales. Cette structure s'inscrit dans une histoire globale que nous tenons à rappeler dans les lignes qui suivent.

¹ Souligné par nous.

² Claude Wacjman, *Les adolescents en institut de rééducation*, Dunod, Paris, 2002, pp. 148 – 150.

³ Claude Wacjman, *op. cit.* p. 148.

II.1.4 UNE BREVE HISTOIRE DES STRUCTURES SPECIALISEES

La reconnaissance officielle de l'enseignement spécialisé part du vote du 15 avril 1909 instituant les écoles et les classes spéciales. Celles-ci vont offrir une alternative à l'insertion scolaire et sociale des enfants « anormaux ». A leur création, les classes spéciales étaient sous tutelle exclusive du Ministère de l'Instruction Publique, devenu Ministère de l'éducation Nationale en 1936. Mais la question de l'enfance anormale préoccupe aussi le Ministère de l'Hygiène, de l'Assistance et de la Prévoyance créé en 1920. Il entreprend par conséquent une vaste enquête sur le sujet. Il réussit à obtenir l'agrément pour l'accueil d'enfants « débiles » dans des établissements privés dont la direction est confiée à des médecins. Ces établissements perçoivent des prestations d'assurance-maladie¹. Voilà établie l'alliance du médical et de l'éducatif. De 1950 à 1970, on observe une floraison de structures médico-éducatives. Le 5ème plan envisage de construire en primaire 5.320 classes de perfectionnement pour débiles mentaux, 200 classes pour handicapés moteurs et 400 pour handicapés sensoriels.

Ségrégés de l'école ordinaire, les « anormaux » vont être une nouvelle fois victimes de la ségrégation à l'intérieur même de la structure de perfectionnement. En effet, la réforme Berthoin de 1959 porte la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. En conséquence, l'école primaire se voit attribuer une nouvelle responsabilité, celle de préparer l'entrée dans le second degré. Ceci entraîne dans les classes de perfectionnement un autre dépistage, exclusivement psychométrique, afin de déterminer le degré de la débilité intellectuelle. Il s'agissait de faire une sélection entre ceux dont les capacités intellectuelles autorisaient la poursuite des apprentissages à un niveau plus élevé et ceux qui n'étaient pas capables de franchir le cap du primaire. Ce nouveau processus d'exclusion a eu pour conséquence de réduire les classes de perfectionnement au simple statut de lieux d'accueil d'une « population hétérogène composée majoritairement d'élèves en échec scolaire².

¹ Philippe Fuster et Philippe Jeanne , *op. cit.* p. 19.

² *Ibid.*, p. 21.

II.1.5 RECHERCHE EMPIRIQUE

II.1.5.1 PRESENTATION DU CADRE

L'Institut Médico-Téchnique est situé à la sortie nord de la ville de Neufchâteau, dans les Vosges, en bordure de la Route Nationale 74. Il s'étend sur un domaine de 5 hectares.

En tant que structure spécialisée, l'institut accueille des jeunes filles et des jeunes garçons identifiés comme ayant une « déficience intellectuelle moyenne » dont les causes sont liées soit à des « difficultés sociales ou du comportement, » soit à des « troubles neuro-psychiques légers »¹. L'institut assure auprès de ces jeunes un travail de rééducation doublé d'une prise en charge scolaire qui se répartit de la manière suivante : 12 - 14 ans : pré-formation professionnelle, 14 - 16 ans : formation professionnelle, 16 - 20 ans : orientation professionnelle.

On peut distinguer deux catégories de jeunes quant à leur histoire scolaire et éducative. Les uns viennent d'établissements privés ou publics ordinaires, les autres d'établissements spécialisés. Leur point commun reste la déficience intellectuelle. Quant à leur orientation vers l'Institut Médico-Technique, elle relève des Instances décisionnelles suivantes : C.D.E.S, C.O.T.O.R.E.P, C.R.A.M, C.P.A.M., D.D.A.S.S.

II.1.5.2 LE PROJET D'ETABLISSEMENT

En termes de projet d'établissement, l'institut se présente comme une structure d'aide. Son action vise à favoriser « l'insertion professionnelle et sociale » des jeunes en situation d'inadaptation par rapport à leur milieu. La première démarche à entreprendre consiste à chercher dans l'histoire individuelle (du jeune) les causes de l'inadaptation afin de mettre en oeuvre des actions d'aide pertinentes et personnalisées. Ces actions doivent avant tout concourir à l'acquisition par le jeune de « l'autonomie ». « La faculté pour un jeune de s'adapter au milieu sans aide particulière, ni assistance »² est essentielle.

¹ Arrêté du Préfet de région en date du 14.05.1981.

² Institut Médico-Technique , *Projet d'Etablissement* , octobre 1994 , p. 6

II.1.5.2.1 ORIENTATIONS PEDAGOGIQUES

Les orientations pédagogiques sont un ensemble de stratégies et de moyens mis en place pour le développement harmonieux des « potentialités personnelles » de l'élève. Le personnel éducatif, enseignant, technique, etc. oeuvre dans ce sens. Il s'agira de favoriser la prise de conscience par le jeune lui-même de ses propres facultés.

L'institut est particulièrement sensible à la construction des rapports sociaux, et veille à ce que la prise en charge du sujet en tant que tel ne conduise pas à une sorte d'exaltation de l'individualisme.¹ Comme le stipule le Projet d'Etablissement, « seule une maîtrise convenable des rapports sociaux vécus ou à venir augurera d'une meilleure intégration des jeunes »². Dans ses orientations pédagogiques, l'Institut se veut aussi un lieu d'acquisitions instrumentales, c'est-à-dire d'acquis intellectuels et pratiques pouvant se traduire en savoir-faire et en savoir-être. L'exercice de l'expression orale et écrite, l'apprentissage du geste professionnel sont autant d'outils indispensables à la vie sociale et professionnelle des jeunes.

Il convient de souligner que toutes les actions menées auprès des jeunes comportent une dimension « thérapeutique », au sens où Winnicott parlait des « phénomènes curatifs de la vie ordinaire »³. Des relations interpersonnelles de bonne qualité jouent un rôle primordial : éducatif, rééducatif, affectif.

II.1.5.2.2 ATELIERS MEDICO-PROFESSIONNELS

A la prise en charge scolaire indispensable aux jeunes, l'Institut joint un espace de formation professionnelle à travers un ensemble d'ateliers confiés à des éducateurs techniques. Ces ateliers, selon la spécificité de chacun, s'inscrivent dans la perspective d'aide à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Leur objectif pédagogique commun est l'autonomie personnelle. Il s'agit des ateliers bois, couture, horticulture, lingerie-buanderie, coiffure et cuisine.

¹ *Ibid.*, p. 7

² *Ibid.*

³ D. W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, trad. J. Kalmanouitch, Paris, Payot, 1971, p. 138.

II.1.5.2.3 STAGES

Pour poursuivre l'objectif des ateliers médico-pédagogiques des lieux de stages sont proposés aux élèves en fonction de leurs acquisitions dans ces différents ateliers. Il est important de préciser que les ateliers médico-pédagogiques n'ont pas pour but la « professionnalisation des élèves » *stricto sensu*. Ils ont un rôle de sensibilisation. Leur diversité permet de mettre entre les mains des élèves des atouts divers pouvant servir partout, où leurs compétences seront sollicitées. C'est d'ailleurs pour cette raison que tous les élèves, à l'étape pré-professionnelle, tournent dans les différents ateliers.

Les stages ont une durée maximale de trois semaines. Ils peuvent être l'occasion d'obtenir un contrat de formation ou un emploi. Leur évaluation tient compte des aspects relationnels et d'adaptation, ainsi que des acquis professionnels.

II.1.5.3 LA RECHERCHE PROPREMENT DITE

II.1.5.3.1 RECUEIL DES DONNEES : MODALITES ET DIFFICULTES

Pour recueillir les données analysées dans ce travail, nous avons eu recours à des entretiens semi-directifs, portant sur l'histoire singulière de chaque adolescent, son « projet de vie » plus ou moins explicite et ses projections dans l'avenir. Ces adolescents ont des histoires difficiles, marquées par divers échecs (scolaire, social et parfois familial). Leur orientation en institut de rééducation est vécue, pour beaucoup, comme l'échec de leur vie. Et pourtant, au vu des savoirs et savoir-faire définis par le projet d'établissement de l'un de ces instituts, y a-t-il lieu de voir dans cette orientation un itinéraire qui grève l'avenir ? Voilà pourquoi le concept de projet nous a paru être un tremplin pour la confortation et la construction d'une identité qui a pu être mise à mal dans le parcours antérieur de ces jeunes.

Nous prendrons appui sur 30 entretiens semi-directifs réalisés auprès d'adolescents, jeunes gens et jeunes filles, orientés dans un établissement de rééducation : l'Institut Médico-Technique de Neufchâteau. La semi-directivité s'imposait tout particulièrement dans ces entretiens, étant donné la difficulté d'expression que manifestent la plupart des jeunes interviewés. Le guide d'entretien présente un ensemble de sous-thèmes qui composent le thème

central : le projet de vie. Les relances ont dû être nombreuses, compte tenu de la difficulté qu'ont beaucoup de jeunes à s'exprimer.

Pour garantir un climat de confiance, propice à des échanges avec des personnes reconnues déficientes, nous avons précédé les entretiens d'un temps de présence dans l'établissement. Les interrogations que suscitaient auprès des jeunes notre présence ont donné lieu à un début de rapprochement et surtout de sensibilisation par rapport au travail que nous entendions conduire avec eux. Les heures de repas à la cantine, les récréations, le passage dans les classes, dans les différents ateliers, etc. étaient des temps forts pour faire plus ample connaissance. La confiance établie, les entretiens ont pu se dérouler en toute amitié. Les éducateurs, la direction, tous y ont contribué cordialement. Une salle, au sein de l'établissement, avait été mise à notre disposition. C'est là qu'à tour de rôle les jeunes se rendaient pour l'entretien. Pour des raisons de commodité, et de peur de tronquer ou d'entamer l'intégrité des discours des jeunes, nous avons procédé à l'enregistrement, avec leur accord, des données par magnétophone. Il reste à souligner les difficultés d'ordre psychologique et pratique auxquelles nous nous sommes confronté. Sur le plan psychologique, nous devons constamment lutter contre l'appréhension de la manière dont l'accueil se ferait aussi bien auprès de la direction qu'auprès des jeunes, à quoi il faut ajouter la crainte que la formulation des questions de l'entretien ne soit pas toujours bien comprise. Sur le plan pratique, nous avons eu à faire face à des contraintes matérielles et temporelles, ainsi qu'à celles liées aux déplacements et à la prise de rendez-vous. L'autre difficulté portait sur la méthode elle-même dont nous devons faire usage pour obtenir les informations précieuses qui étaient nécessaires à la construction de notre objet de recherche. Notre préoccupation va dans le sens de celle exprimée par Alain Blanchet et ses collaborateurs :

« En général l'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoirs sociaux, des systèmes de valeurs et normes...) ou encore d'étudier le fait de parole lui-même (analyse des structures discursives, des phénomènes de persuasion, argumentation, implication...). Si l'utilité heuristique de l'instrument n'est aujourd'hui plus à démontrer, l'instrument lui-même comme méthode de recherche reste discuté... L'entretien ne répond pas aux critères minimaux qui caractérisent une méthode scientifique. Aucune variable en jeu n'est véritablement contrôlable ; tout se passe comme si l'interviewer usait au mieux de sa personne et de sa sociabilité (feinte ou naturelle ?) pour faire parler l'interviewé (...) ». Paradoxalement,

« l'outil irrecevable du point de vue de l'idéal scientifique s'avère être irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt scientifique est manifeste ».¹

Même si l'utilisation de l'entretien reste toujours, quelque peu hasardeuse, sa pratique s'est beaucoup développée depuis une centaine d'années et la technique s'est affinée. Elle commence par la construction d'un guide (on le trouvera en annexe) qui, ici, explore les points suivants :

- Comment le jeune envisage son avenir en termes de métier
- Sa connaissance de l'activité professionnelle en vue
- Les motivations de ce choix professionnel
- Le lien que le jeune établit entre les savoirs scolaires et la pratique professionnelle, et comment il se prépare au quotidien à son métier futur
- Ce que signifie pour le jeune le fait d'exercer une activité professionnelle
- L'image que le jeune a de lui-même et ce que les autres lui renvoient en termes de représentations
- Le rapport au temps du jeune. Comment il se situe entre le passé, le présent et l'avenir dans son histoire personnelle.

Trois autres entretiens ont été réalisés auprès d'éducateurs. Ils ont concerné leurs responsabilités au sein de l'établissement et les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent par rapport à l'insertion professionnelle des jeunes :

- Difficultés au niveau des jeunes eux-mêmes
- Difficultés au niveau des familles
- Difficultés au niveau des lieux d'insertion (C.A.T. et Entreprise)
- Les éventuelles incohérences entre les politiques volontaristes des dernières années en matière de handicap et la réalité concrète sur le terrain.

¹ Alain Blanchet *et al.*, *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris, 1985, pp. 1-2.

II.1.5.4 L'EXPLORATION DES ENTRETIENS

II.1.5.4.1 LA TRAME DE L'ANALYSE DE CONTENU

La crise identitaire qui advient à la période de l'adolescence constitue, comme nous l'avons souligné plus haut, une étape incontournable dans le processus de la croissance d'un individu. Elle représente, selon les termes d'Erik H. Erikson, « un tournant nécessaire », un « moment crucial dans le développement lorsque celui-ci doit choisir entre des voies parmi lesquelles se repartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement et de différenciation ultérieure »¹. Sujets aussi à cette crise identitaire nécessaire, les adolescents « déficients intellectuels » sont en outre confrontés à des représentations sociales souvent négatives et à des processus de stigmatisation au sens d'Erving Goffman, ce qui pourrait donner lieu chez ces adolescents à des possibilités de « négation de soi-même » ou de « détérioration de leur identité personnelle ». Notre hypothèse est que la construction d'une identité personnelle passe par la mise en œuvre d'un projet de vie, de telle sorte que l'identité négative devienne « comme la base d'un nouveau départ ». Bâtir un projet de vie, c'est, dans un rapport au temps qu'il s'agira de caractériser, à la fois se construire une identité, donner un sens à sa vie et pouvoir se valoriser soi-même. Mais cette construction identitaire est liée aussi à la façon dont d'autres relations pourraient s'établir dans les milieux sociaux où vivent les personnes (familles, éducateurs, acteurs sociaux, etc.). Outre ces divers points qui vont structurer notre analyse, nous nous pencherons aussi sur les formes de crise qu'entraînent chez les adolescents concernés les représentations sociales du handicap mental. Nous nous interrogerons aussi, à partir de ces données recueillies par entretiens, sur les conditions à partir desquelles le projet de vie pourrait faciliter la construction d'une identité en crise.

II.1.5.4.1 UNE TYPOLOGIE D'ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE

Le projet

Le thème de projet traverse de part en part notre recherche. Il en est le thème central. Il s'agira dans l'analyse de contenu se rapportant à ce thème d'identifier, de conceptualiser les processus de mise en œuvre de projets, en

¹ Erik H. Erikson, *op. cit.*, p. 11.

prenant en compte l'histoire singulière des jeunes concernés. *A priori*, trois catégories de jeunes peuvent se distinguer :

- ceux qui ont un projet de vie clair
- ceux qui oscillent entre deux ou trois projets
- ceux qui n'ont pas de projet encore

Ce travail d'identification des projets culmine dans une description ou une explicitation de ceux-ci, mais on s'efforcera de dégager aussi, à partir des données recueillies, la part cognitive qui sous-tend l'élaboration de ces projets. Ceci permet de confronter la façon dont le projet est formulé, les motivations qui le sous-tendent et la façon dont il se construit. Nous serons attentif aussi aux « projets » seulement fantasmés sans prise avec la réalité concrète, que ce soit au niveau personnel ou socio-culturel. Enfin, tous les facteurs externes - notamment en rapport avec le milieu socio-culturel – qui s'intègrent dans un vrai processus d'élaboration du projet de vie personnel seront pris en compte dans l'analyse.

Les savoirs scolaires

Nous essayerons de repérer comment s'organise l'univers des savoirs chez ces adolescents en difficultés et leurs rapports, plus ou moins explicites avec leur projet professionnel. Deux catégories peuvent se dégager quant au lien entre « ce que l'on apprend à l'école » et le métier de plus tard :

- ceux qui pensent que ce que l'on apprend à l'école sera utile pour le métier plus tard.
- ceux qui ne trouvent aux savoirs scolaires aucune importance pour l'avenir professionnel.

La question des « savoirs scolaires » des jeunes en instituts de rééducation ne peut faire l'impasse sur la problématique de l'échec scolaire. Dans leur ensemble, les jeunes qui fréquentent ces établissements n'ont plus été, à un moment ou à un autre, en phase avec l'enseignement ordinaire. Nous nous intéresserons de ce fait aux processus qui ont produit et structuré l'histoire scolaire singulière de ces jeunes.

La connaissance de soi

Il s'agira ici d'explorer l'image que les jeunes se font d'eux-mêmes, c'est-à-dire d'abord le discours que les jeunes tiennent de leur propre personne : qualités physiques, intellectuelles et morales, éventuelles capacités à gérer la complexité des situations du monde actuel, capacités émotionnelles, compétences personnelles au niveau des savoir-faire empiriques et des savoir-faire cognitifs. Nous nous pencherons aussi sur la manière dont ces jeunes vivent les éventuels stéréotypes de la société à leur égard, du fait de leur situation de handicap. Trois catégories de jeunes peuvent se dégager de cette analyse :

- ceux qui déclarent avoir une image de soi positive
- ceux qui ont un sentiment de dévalorisation personnelle
- ceux qui se trouvent dans l'incapacité de s'autoévaluer

Nous ne perdrons pas de vue la façon dont les jeunes vivent leur orientation dans un établissement de rééducation. Nous faisons ici l'hypothèse que l'on pourrait distinguer :

- ceux qui, reconnaissant leurs limites intellectuelles, se sentent à leur place dans un établissement de rééducation.
- ceux qui ne sont pas contents d'être orientés en établissement de rééducation, mais reconnaissent leur part de responsabilité dans leur échec à l'école ordinaire.

Le rapport au temps et à l'espace

Se projeter dans l'avenir ne va pas sans un rapport au temps et à l'espace. En analysant le corpus, nous nous intéresserons à la manière dont les jeunes se situent dans le temps et dans l'espace et comment ils organisent leur temps et leur espace au quotidien. Bien entendu, nous essayerons de repérer la place du projet professionnel dans cette organisation spatio-temporelle. Aussi, chacun des jeunes s'est singulièrement exprimé quant à sa préférence face aux trois temps dans la trame de son existence : le passé, le présent, l'avenir. Signalons que les préférences temporelles des jeunes peuvent se répartir selon les trois temps, et en fonction de l'histoire personnelle de chacun d'eux et des critères qu'ils privilégient :

- certains jeunes montrent une préférence pour le passé ;

- d'autres pour le futur ;
- d'autres encore pour le présent.

Notre grille d'analyse pourra être enrichie d'autres éléments thématiques au fur et à mesure de l'analyse de contenu. Celle-ci s'intégrera dans une démarche réflexive globale qui, elle-même, prendra appui sur des productions d'auteurs avisés en la matière. Autant que faire se peut, nous contrôlerons nos intuitions et nos impressions personnelles dans un souci d'objectivation maximale dans l'analyse des données recueillies. « C'est peut-être par rapport aux risques de subjectivité, de filtrage et d'interprétations personnelles que les premiers théoriciens ont exigé que l'analyse de contenu soit :

- *objective*, c'est-à-dire considérant les données informationnelles comme des objets susceptibles d'être étudiés scientifiquement, décrits, analysés, « autopsiés », décomposés ou découpés de toutes les manières utiles ;
- *exhaustive*, c'est-à-dire n'oubliant rien de son objet après l'avoir défini ;
- *méthodique*, c'est-à-dire soumise à des règles strictes, que l'on peut apprendre et transmettre ;
- *quantitative*, c'est-à-dire aboutissant à des calculs et à des mesures, à des évaluations aussi précises que possible ». ¹

Sur ce dernier point, les analyses qualitatives se sont maintenant développées, comme en témoigne par exemple la présentation synthétique de Pierre Paillé et Alex Mucchielli.²

¹ Collectif, *L'analyse de contenu des documents et des communications, connaissance du problème*, Paris, Librairies techniques, entreprise moderne d'édition et les éditions E S F, 1974, p. 17.

² Pierre Paillé et Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2003.

II.2 LA QUESTION IDENTITAIRE

La notion d'identité s'exprime à des échelles variées : l'individu, le groupe, la société. Nous avons choisi de nous placer à l'échelle de l'identité individuelle qui se construit à partir d'une expérience totalement singulière, ce qui correspond à l'orientation de notre recherche : le projet de vie individuel. Reste que l'individu, « inséré dans des institutions qui canalisent son action et fournissent des justifications symboliques »¹ se construit aussi dans la relation à l'environnement et aux autres. Quant à son contenu, « l'identité n'est plus considérée par les chercheurs comme une substance, un attribut immuable de l'individu ou des collectivités. Tous rappellent, avec insistance, que l'image et l'estime de soi (...) s'élaborent, se construisent et s'actualisent sans cesse dans les interactions entre les individus, les groupes et leurs idéologies ».² C'est précisément dans le cadre de ses interactions que nous étudions, dans ce chapitre, l'image de soi chez les jeunes déficients intellectuels, en tenant compte des stéréotypes sociaux qui pèsent sur eux.

II.2.1 L'IDENTITE : UN REGARD EPISTEMOLOGIQUE

Une notion aussi visitée que celle de l'identité n'a nullement besoin que nous lui accordions une énième réflexion. Pléthore de publications l'ont formulée et reformulée depuis près d'un demi siècle³, laissant quasi intacte la question de sa réelle définition.⁴ Il est habituel d'envisager l'intelligibilité d'un phénomène en fonction d'un paradigme relatif à des référents théoriques propres au domaine concerné. Alex Mucchielli abonde dans le même sens lorsqu'il affirme : « Le sens

¹ Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Identité(s) : L'individu, Le groupe, La société*, Sciences Humaines Editions, Auxerre Cedex, 2004, p. 1

² *Ibid.*, pp. 1-2.

³ C'est à E. Erikson que l'on doit l'introduction du concept d'identité dans les sciences humaines, en 1950, avec son ouvrage *Enfance et société*.

⁴ Dans son ouvrage, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Jean-Claude Kaufmann constate aussi l'omniprésence du concept d'identité, mais il déplore l'absence d'un réel questionnement épistémologique. Comme il le dit lui-même, « L'identité se révélait un concept dynamique, opératoire, un instrument de stimulation intellectuelle, répondant par ailleurs à des attentes sociales nombreuses et diverses. Il servait à tout et était souvent efficace, il était partout. Il était partout mais il n'était nulle part. Il n'était nulle part justement parce qu'il était partout. Rapidement je pris conscience que le concept était très rarement défini de façon explicite, qu'il constituait au contraire « une des évidences les mieux partagées et les moins interrogées, du côté des acteurs mais aussi des univers savants », qu'il était « polysémique » et « vague ». (Cf. p. 8). Conscient lui aussi de la complexité du phénomène identitaire, Claude Lévi-Strauss, cité par Jean-Claude Kaufmann, écrivait : « Toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion » (Cf. p. 10).

d'un phénomène est un « construit humain » qui s'élabore en référence à un « contexte scientifique » représenté par une « théorie » ». Ajoutons qu'un même phénomène peut être analysé sous des paradigmes divers en rapports avec les différents secteurs scientifiques qu'il intéresse. C'est ce qui explique, par exemple, la multiplicité des définitions disciplinaires de la notion d'identité : psychanalyse, phénoménologie sociale, existentialisme, analyse transactionnelle, culturalisme, structuralisme, etc. Pour éviter les risques d'une « morcellisation » des approches et des définitions de l'identité, Alex Mucchielli - quand bien même il les accepte en raison des principes théoriques de base qui les sous-tendent - entend les dépasser en proposant « un point de vue scientifique global », c'est-à-dire « un cadre théorique général sur les problèmes de l'identité », qui puisse rendre compte de la pluralité des approches de ce phénomène. Pour cet auteur, le nouveau paradigme des sciences humaines, à savoir le « paradigme de la complexité »¹, est le cadre théorique à l'intérieur duquel la notion d'identité pourrait se déterminer le mieux. Ce paradigme de la complexité tranche avec le paradigme positiviste et simpliste enclin à la causalité linéaire dont la particularité est d'analyser les faits en fonction d'une ou de plusieurs causes. Les premiers travaux sur l'identité avaient précisément cette allure causale, dès lors qu'ils prétendaient fournir des réponses, à la manière des sciences exactes, au phénomène émergent des crises identitaires individuelles et collectives. C'est ce que Alex Mucchielli traduit en ces termes :

« L'interprétation la plus souvent fournie du phénomène repose sur l'idée que cet attrait pour tout ce qui parle d'identité vient de la déstabilisation actuelle des individus et des cultures collectives. Sous l'impact des diverses transformations de notre environnement, lui-même dû aux accélérations techniques de la postmodernité, les identités individuelles et collectives seraient mises à mal. Personnes, groupes, organisations et institutions chercheraient alors de nouveaux points de repères. Toutes réflexions et publications sur ce thème seraient alors perçues comme pouvant apporter un remède aux déstabilisations vécues ».²

¹ Protagoniste du « paradigme de la complexité » en sciences humaines, E. Morin en définit ainsi les principes de base : « 1/ il n'existe pas de réalité objective donnée : la réalité humaine est une réalité de sens (liée aux significations) et elle est construite par les acteurs ; 2/ il n'existe pas une « réalité » mais plusieurs réalités construites par les différents acteurs et coexistantes en même temps, aussi « vraies » les unes que les autres (négation du principe du tiers exclu) ; 3/ si une réalité de sens émerge, elle n'est pas due à une (ou plusieurs) cause(s) mais à un ensemble de causalités circulaires dans lesquelles la réalité émergente elle-même a une part (négation du principe positiviste de la causalité linéaire) ». (Alex Mucchielli, *L'identité*, coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1986, p. 11).

²Alex Mucchielli, *op. cit.*, p. 6 .

Aussi savantes que puissent paraître ces élaborations positivistes, elles sont de moins en moins prisées en sciences humaines pour la simple raison que la structuration de l'identité n'a rien de statique ou de linéaire. Celle-ci se construit, bien au contraire, « dans un mouvement tournoyant, croisant manège des événements et des idées ».¹ Puis, l'identité elle-même est toujours en transformation dans la mesure où « les contextes de référence de cette identité : contexte biologique, psychologique, temporel, matériel, économique, relationnel, normatif, culturel, politique..., qui fournissent les significations, sont chacun en évolution du fait même des interactions ».² Elle s'inscrit dans un système de causalités circulaires qui est la résultante, à un moment donné, d'un ensemble d'autoprocessus (génétiques, biologiques, affectifs, cognitifs...) et de processus relationnels et communicationnels, historiques, culturels, etc. Comme le résume si bien Alex Mucchielli, l'identité « est toujours un construit bio-psychologique et communicationnel-culturel ».³

Il existe cependant une difficulté, celle liée à l'articulation subjectivité/objectivité dans la structuration de l'identité. D'un point de vue subjectif, l'identité « est un système de sentiments et de représentations de soi, un fait de conscience, subjectif, un sentiment d'être par lequel un individu éprouve qu'il est un « moi », différent des autres ».⁴ Or, une identité ne peut être envisageable sans tenir compte de la réalité objective de l'individu, c'est-à-dire les éléments biographiques qui le caractérisent ou ce que E. Goffman appelle « les porte-identité »⁵. Ces assignations sociales sont inéluctables dans la construction d'une identité. Ceci étant, une définition consensuelle de l'identité s'articulerait de la manière suivante :

« 1. L'identité est une construction subjective.

¹ Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Sejer, 2004, p. 7.

² Alex Mucchielli, *op. cit.*, p. 12.

³ *Ibid.*

⁴ Cf. Jean-Claude Kaufmann, *op. cit.*, p. 41.

⁵ « Pour moi, écrit Goffman, quand je parle d' « identité personnelle », je n'ai en vue que les deux premières notions : les signes patents ou porte-identité, et la combinaison unique de faits biographiques qui finit par s'attacher à l'individu à l'aide précisément des supports de son identité. La notion d'identité personnelle est donc liée à l'hypothèse que chaque individu se laisse différencier de tous les autres, et que, autour de ces éléments de différenciation, c'est un enregistrement unique et ininterrompu de faits sociaux qui vont s'attacher, s'entortiller, comme de la « barbe à papa », comme une substance poisseuse à laquelle se collent sans cesse de nouveaux détails biographiques ». (Erving Goffman, *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed. Minuit, Trad. d'Alain Kihm, 1975, p. 74). Tout en adhérant à la notion de « porte-identité », Jean-Claude Kaufmann se refuse cependant à considérer que l'identité d'un individu « pourrait se construire par un mol entortillement informel, telle une barbe à papa » (J.-C. Kaufmann, *op. cit.*, cf. note 1, p. 9).

2. Elle ne peut cependant ignorer les « porte-identité », la réalité concrète de l'individu ou du groupe, matière première incontournable de l'identification.

3. Ce travail de malaxage par le sujet se mène sous le regard d'autrui, qui infirme ou certifie les identités proposées ».¹

Jean-Claude Kaufmann, opposé lui aussi à une conception statique de l'identité, inscrit, pour sa part, le phénomène identitaire dans une perspective historique. Il considère que « l'identité est un processus intrinsèquement lié à l'individualisation et à la modernité ».² Ce qui veut dire que, dans les sociétés holistes où les identités étaient tout entières conférées par les assignations sociales, l'identité n'était que le reflet de celles-ci, sans un réel travail de fabrication identitaire. Liée donc à la modernité, l'identité, en termes dynamiques, « est le mouvement par lequel l'individu reformule toujours davantage la substance sociale qui le constitue ».³ Ceci étant, la « crise » des identités devient une conséquence logique de cette place grandissante de la subjectivité dans la reproduction sociale. Quant à la quête identitaire dont la société moderne demeure un témoin privilégié, elle traduit le fait que les sujets ont de plus en plus le pouvoir et le devoir de donner sens à leur propre vie.

Nous pourrions conclure, d'après la théorie de l'identité de Kaufmann, que le « processus identitaire est une manifestation de la subjectivité à l'oeuvre. Certes confrontée à des caractères objectifs indépassables. Qui ne doivent cependant pas être amalgamés au processus identitaire *stricto sensu* ».⁴ C'est en subordonnant des fragments du monde matériel et social que la subjectivité se structure, « bricolant et saisissant des opportunités pour inverser le rapport objectif/subjectif, pour que les contraintes se transforment en ressources, manipulées par le sujet ».⁵ Force est cependant de reconnaître que ce travail de reformulation de l'objectivité n'est pas à la portée des tous les individus, étant donnée la variété des positionnements face aux données de fait. Certains deviennent des purs sujets de la socialisation, d'autres se subordonnent aux cadres idéologiques « bridant leur subjectivité ».⁶

¹ Jean-Claude Kaufmann, *op. cit.*, p. 42.

² *Ibid.* p. 90.

³ *Ibid.*,

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.* p. 91.

⁶ *Ibid.* p. 91-92.

Au bout du compte, l'identité est le résultat d'un processus psychosocial. A la fois fragile et complexe, elle est le lieu de l'affirmation de soi et aussi celui du regard de l'autre. Elle contribue à l'originalité de la personne, mais elle la soumet aussi aux contraintes des représentations sociales. Elle est tout à la fois individuelle et collective, tangible et symbolique, réalité et illusion. Notre identité est intimement liée à notre développement psychologique, à notre image corporelle et à notre place dans la société. Nous sommes, chacun, appelés à l'appriivoiser d'une part et à la forger d'autre part. Compte tenu de ces considérations, comment peut se définir l'identité d'une personne en situation de handicap ?

II.2.2 L'IDENTITE DE LA PERSONNE HANDICAPEE

Dans une remarquable contribution à un ouvrage collectif,¹ Patrick Foulgeyrollas, lui-même paraplégique, tente de clarifier les tenants et les aboutissants d'une politique en faveur de l'intégration sociale des personnes handicapées. Sa grille d'évaluation des attentes et des besoins introduit le concept d'habitudes de vie, à prendre en compte dans les dispositions légales. Aussi s'interroge-t-il sur l'identité de la personne handicapée dans une société qu'il considère productrice de handicap. D'après lui, la société génère le handicap par ses normes et ses valeurs, ses comportements et ses attitudes, ses dispositions juridiques et politiques.

Il est admis aujourd'hui que le handicap est le produit d'une confrontation entre la personne différente, sortant des normes sociales communément reconnues, et la société qui exige l'adaptation de chacun et de tous à ses références. L'auteur refuse cependant de considérer le processus d'adaptation ou de réadaptation sociale comme une exclusivité de la personne handicapée. Le handicap est, de son point de vue, « le résultat d'un processus de production sociale qu'il s'agit d'aménager, de transformer, voire de vaincre pour favoriser l'épanouissement de la personne handicapée en tenant compte des contingences liées à la société ». Il se trouve, souligne P. Foulgeyrollas, que les débats internationaux qui, au cours des trois dernières décennies, ont « accompagné la transformation des modèles conceptuels de référence explicatifs » des

¹ Cf. Patrick Foulgeyrollas in Michel Mercier (Sous la direction), *L'identité handicapée*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2004, pp. 223-237.

conséquences des déficiences se sont davantage focalisés « sur la reconnaissance de l'importance des facteurs environnementaux dans la production ou la prévention du handicap ». En revanche, ajoute-t-il, peu de place a été accordée à la « question de l'identité ou à la place à donner aux facteurs identitaires ». C'est le cas, par exemple, du modèle à connotation essentiellement biomédicale (étiologie – pathologie – manifestation). On peut certes lui reconnaître une part de légitimité du fait de son but de guérir, en proposant le traitement adéquat. Mais il a l'inconvénient de vouloir réduire le malade ou l'anormal à son diagnostic, en mettant complètement dans l'ombre l'identité de la personne. Or, le devenir du sujet et la valeur de son projet de vie ne peuvent être déterminés à partir d'un diagnostic. La lacune de ce modèle, selon l'analyse de l'auteur, devient plus évidente lorsqu'il est appliqué au champ du handicap. Et pour cause, les personnes handicapées portent généralement leur handicap à vie, sans possibilité de guérir. Puis, pour une bonne proportion, ces personnes ne peuvent être tenues pour des malades, nonobstant leur handicap. Donc, appréhender toute personne handicapée à partir du diagnostic qui lui a été fait c'est la figer à jamais dans un rôle, mieux dans une identité « accidentelle ».

Par conséquent, une nouvelle conceptualisation était nécessaire pour rendre compte de la chronicité et des conséquences de longue durée des maladies et traumatismes. P. Foulgeyrollas voit dans le modèle de la Classification des Déficiences, Incapacités et Handicaps de l'OMS un cadre conceptuel pour une approche spécifique du handicap et de ses conséquences. Ce modèle met surtout en lumière le désavantage social dont est l'objet la population ayant des incapacités par rapport aux corps valides.¹ Selon l'auteur, ce modèle va plus loin

¹ Gary L. ALBRECHT, Jean-François RAVAUD et Henri-Jacques STIKER, dans un article commun, soulignent que « l'expression anglo-saxonne *disability studies* n'a pas d'équivalent simple en français. L'obstacle n'est bien sûr pas uniquement d'ordre sémantique et ne tient pas à une simple difficulté de traduction. En effet, ces termes sont censés se référer aux études et recherches menées dans le domaine du handicap, ce qui ne suffirait pas à leur conférer une originalité par rapport à la situation française. Mais derrière cette expression, que ces auteurs entendent conserver sous sa forme originelle, c'est à la constitution d'un véritable champ scientifique que l'on assiste outre-atlantique. [...] Le développement des *disability studies* a considérablement bénéficié de l'écoute des personnes handicapées et de l'intégration de leur expérience personnelle du handicap dans les concepts, théories et modèles. Plusieurs changements se sont opérés : davantage de personnes handicapées ont commencé à étudier et théoriser sur le handicap, les spécialistes ont commencé à se centrer sur l'expérience personnelle du handicap, et les « activistes » du handicap ont été pris en compte. Les spécialistes du handicap introduisent un changement de paradigme majeur dans la pensée conceptuelle, en détournant l'attention du modèle médical traditionnel, qui met l'accent sur la physiopathologie à base organique de l'individu, vers la notion du handicap comme étant dû en grande partie au traitement par la société des personnes qui fonctionnent différemment de la norme. Au lieu de considérer le handicap comme une imperfection apparente dans la constitution physique,

que la simple démonstration de la relation entre la blessure et la limitation d'activité. Cependant, il garde encore une filiation biomédicale, ignorant les facteurs identitaires. Reste qu'il va prélude à un nouveau paradigme, celui du modèle socio-politique du handicap, reconnaît l'auteur.

Le paradigme du modèle socio-politique du handicap met toute son attention sur « l'oppression sociale, l'exclusion et la stigmatisation dues aux obstacles physiques, socio-économiques de l'environnement ». Il accorde la priorité aux changements de l'environnement social et physique afin de donner toute leur chance aux personnes déficientes de partager un même espace social que tous leurs congénères. Ce modèle se sépare radicalement du champ du biomédical et de la réadaptation sociale contrôlée par le savoir expert des professionnels ; ceci, grâce à sa focalisation sur les conséquences sociales systémiques et collectives dont sont victimes les personnes déficientes.

Le modèle socio-politique du handicap, basée essentiellement sur une lutte politique, a permis de développer une conscience identitaire collective. Selon P. Foulgeyrollas, c'est cette conscience identitaire collective qui conduira l'OMS à adopter, en 2001, un nouveau modèle conceptuel : la Classification Internationale du Fonctionnement (CIF).¹ Ce nouveau modèle a l'avantage de se structurer

ou mental d'un individu, signifiant un défaut de fonctionnement physique, mental ou psychique, ils remettent en cause l'importance accordée aux déficiences individuelles, pour rendre compte des problèmes rencontrés par les personnes handicapées. Ils se concentrent au contraire sur l'environnement physique et les barrières socialement construites comme l'exclusion, l'inaccessibilité, les préjugés et la discrimination. Cette nouvelle approche est connue sous l'appellation de « modèle social du handicap ». D'après Oliver M., cité par les mêmes auteurs, le problème réside dans l'échec de la société à prendre en compte les besoins des personnes handicapées dans son organisation sociale. Il déclare ainsi : « De ce fait, le handicap est, selon le modèle social, tout ce qui impose des restrictions aux personnes handicapées, du préjugé individuel à la discrimination institutionnelle, des bâtiments publics inaccessibles aux moyens de transports inutilisables, de l'éducation ségrégative aux dispositions du travail qui excluent... En outre, les conséquences de cet échec ne tombent pas simplement et par hasard sur des individus, mais de façon systématique sur les personnes handicapées comme groupe, qui fait l'expérience de cet échec comme une discrimination institutionnalisée dans toute la société » (Cf. Gary L. ALBRECHT, Jean-François RAVAUD, Henri-Jacques STIKER, Personnes handicapées et situation de handicap, in *Problèmes politiques et sociaux*, n° 892, septembre 2003, pp. 23-25).

¹« Le but ultime poursuivi par la CIF est de proposer un langage uniformisé et normalisé ainsi qu'un cadre pour la description des états connexes de la santé. La CIF définit les composantes de la santé (comme l'éducation ou le travail). Les domaines couverts par la CIF peuvent donc être désignés par les termes de domaines de la santé et domaines connexes de la santé. Ces domaines peuvent être décrits en prenant comme perspectives l'organisme, la personne en tant qu'individu ou la personne en tant qu'être social, selon deux listes de base : les fonctions organiques et les structures anatomiques ; les activités et la participation. [...]. Bref, le fonctionnement est un terme générique qui se rapporte aux fonctions organiques, aux activités de la personne et à la participation au sein de la société ; de même, handicap sert de terme générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activités ou les restrictions de participation. La CIF s'est ainsi éloignée d'une classification des « conséquences de la maladie » (version 1980) pour devenir une classification des « composantes de la santé ». Les

comme « un système interactif bio-psycho-social universel ». Les concepts de « déficiences, incapacités et handicaps » ont cédé la place à ceux de « fonctions et structures du corps, activités et participation ». P. Foulgeyrollas note qu'« une nouvelle dimension non-intégrée dans le concept de handicap mais dont on doit désormais tenir compte est celle touchant aux facteurs contextuels qui incluent les facteurs environnementaux mais aussi, de façon surprenante et non fondée, les facteurs personnels. Seulement, d'après l'auteur, la triade « corps-personne-société » qui structure le nouveau paradigme de l'OMS n'est pas non plus irréprochable. Son principal handicap est de continuer à évaluer la personne en fonction de la performance d'activités sociales [...] dans un environnement virtuel « standardisé ». L'auteur y voit encore une perspective biomédicale, situant en fait la « responsabilité de la réalisation d'activités sociales chez la personne et non pas comme le résultat de l'interaction personne/environnement. Un tel modèle ne peut non plus rendre compte de la question identitaire chez la personne handicapée. D'où la nécessité d'un changement de paradigme. Il s'agit de passer d'une approche biomédicale, centrée sur les problèmes, à une approche universelle et globale basée sur un « modèle anthropologique de développement humain ». Contrairement donc aux précédents modèles conceptuels qui ont tendance à partir du défaut de la personne, de ce qui lui manque, le modèle du développement humain s'ancre dans une approche applicable à tous ; il part d'un modèle universel qui montre l'interaction entre trois grandes dimensions conceptuelles : les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. Chaque personne, chaque être humain, rappelle P. Foulgeyrollas, naît avec un corps et des caractéristiques personnelles et se développe dans un environnement spécifique, une niche écologique dans laquelle il va être amené à développer son potentiel, à se socialiser par l'agir, c'est-à-dire par un ensemble d'habitudes de vie. Les habitudes de vie correspondent aux activités attendues pour cette personne selon son âge, son sexe et sa réalité sociale, ce qu'il a à faire. Les facteurs personnels sont relatifs aux aptitudes propres à la personne du fait de posséder un corps ; un corps composé de systèmes organiques.

Toutefois, la personne ne peut être réduite à un corps et à des aptitudes. Elle est un « ensemble plus large des facteurs personnels qui couvre, en fait, ce

« composantes de la santé définissent ce qui constitue la santé, alors que les « conséquences » se focalisent sur l'impact de la maladie ou tout problème de santé qui peut en résulter. L'importance de la nouvelle terminologie est de permettre de décrire les expériences positives de l'individu. (P. Foulgeyrollas, *op. cit.*, pp. 21-22).

que l'on cherche à identifier comme « facteurs identitaires ». Ceci permet de définir ce que l'on appelle le « modèle du processus de production du handicap. Ce modèle se caractérise par la mise en valeur des concepts positifs, en identifiant clairement ce qui appartient à la personne, ce qui appartient à l'environnement mais aussi ce qui appartient aux situations de vie comme résultat de cette interaction. On trouve dans ce modèle la reconnaissance complète des facteurs environnementaux en interaction avec la personne. Cette interaction est appelée à progresser dans le temps.

Effectivement, pour bien appréhender la construction identitaire, il est extrêmement important de bien saisir que ce modèle du processus de production du handicap est dynamique, qu'il progresse dans le temps. Cette progression ne touche pas simplement à un aspect, elle concerne l'ensemble. Ceci permet, dans une dynamique avancée dans le temps, de voir l'évolution, la progression des changements dans les trois dimensions conceptuelles (la personne, l'environnement, les habitudes de vie).

P. Foulgeyrollas distingue deux dimensions dans la construction identitaire de la personne. Il s'agit, en premier lieu, de la construction identitaire de la personne, en tant que dynamique universelle de construction de l'être social à partir de son potentiel spécifique, dans laquelle l'existence et l'expérience de la différence corporelle et fonctionnelle sont une variable parmi d'autres. La signification de la construction identitaire, dans cette dimension, est déterminée par la matrice normative socioculturelle. Son impact peut être un stimulant ou un inhibiteur de ce potentiel. La deuxième dimension de la construction identitaire est le fait de l'interaction de cette identité acquise avec l'environnement à un moment spécifique de la vie de la personne, dans le processus de choix des habitudes de vie désirées et des modalités de leurs réalisations. Les facteurs identitaires peuvent jouer un rôle central dans le processus d'adaptation ou de réadaptation, tout autant que dans la qualité de réalisation de situations de participation sociale.

L'auteur juge utile de rappeler la différence entre la construction identitaire singulière de la personne ayant entre autres des différences corporelles [...] et l'identité collective des personnes ayant des incapacités construites à « des fins sociopolitiques ». Pour sa part, il insiste sur la nécessité de passer du modèle réductionniste de l'identité au défaut humain explicatif de la tragédie personnelle à une approche positive de prise en compte des potentiels des personnes corporellement et fonctionnellement différentes et à la prise en considération de

l'importance du processus d'oppression et d'exclusion construit par les vérités normatives socioculturelles.

En définitive, conclut P. Foulgeyrollas, le paradigme du processus de production du handicap permet une approche équilibrée reconnaissant l'universalité du processus dynamique de l'interaction personne/environnement quelles que soient les caractéristiques et le potentiel de la personne. Il permet de considérer les facteurs identitaires au même titre que les différences corporelles des systèmes organiques et fonctionnels des aptitudes dans l'ensemble « facteurs personnels » intrinsèques à l'individu. Ce modèle apporte une puissance explicative de la construction identitaire comme produit de l'interaction entre les points de vue normatifs externes, les représentations sociales et la singularité des corps différents et de leurs expériences sensibles du lien social. C'est pourquoi, « il faut encourager une meilleure reconnaissance des facteurs identitaires donnant un sens et une valorisation au projet de vie. On pourrait, par exemple, d'après l'auteur, être attentif aux facteurs de résilience, d'efficacité personnelle et d'autodétermination, d'être au contrôle de sa vie, comme déterminants de la qualité de la participation sociale au même titre que les différences corporelles et fonctionnelles et les facteurs environnements physiques et sociaux. Enfin, s'il existe un trait identitaire caractéristique de l'expérience de la différence, ce peut être celui construit par la similarité de l'écart perçu par les représentations de l'autre. Ce qui entraîne une certaine homogénéité, une constante de la présomption d'une causalité entre la différence visible ou dévoilée et son traitement social généralement décliné en termes d'oppression, d'exclusion ou tout au moins d'un destin spécial.

Pour l'auteur, Il n'y a pas d'identité handicapée, mais il y a au moins un destin spécial. Il n'y a pas d'identité handicapée, mais il y a une identité construite et enrichie d'une variation du développement humain. Etre dans l'écart, dans la prise de conscience d'une singularité plus singulière est potentiel d'un enrichissement, d'une conscience d'être plus centré sur l'essentiel. Prendre conscience de la lutte humaine pour être et faire, permet aussi l'appréciation de cet essentiel, des contours des possibles, du succès personnel, des micros-progrès, de la fierté d'être soi, d'être unique

II.2.3 IMAGE DE SOI ET HANDICAP

Dans les lignes qui précèdent, nous avons essayé de fixer les repères épistémologiques de la notion d'identité. L'enjeu est de permettre l'intelligibilité claire de cette notion afin de ne point la mêler à tout. On notera, cependant que dans le processus identitaire, le rapport à l'image de soi joue un rôle central. Jean-Claude Kaufmann n'hésite pas à qualifier l'image de soi de « matière première de la construction identitaire ».¹ Maurice Reuchlin pense qu'il est difficile « d'isoler les images de soi dans l'ensemble de cette construction, tant elles en sont des instruments de base ». Peter Burke développe la même idée, jusqu'à remplacer parfois « images de soi » par « copies de travail », pour bien montrer à quel point ces simples reflets imaginaires constituent des éléments concrets d'élaboration identitaire, guidant à chaque instant les positionnements dans les interactions.²

La complexité de la notion d'image de soi est ainsi abordée par Jean Claude Kaufmann:

« Les images de soi doivent être analysées au pluriel, car elles sont de types différents (mais circulent de façon très fluide entre ces catégories). Il y a les images sociales, reflets de la structure. De plus en plus individualisantes, car formées autour de positions très spécifiques. De plus en plus contradictoires et multiples aussi, reflets bigarrés des rôles disparates pouvant être tenus par un même individu. Il y a les images de soi que se forme autrui. Autrui est ce drôle de personnage, qui, justement, ramène toujours votre identité (que vous « imaginez » d'une richesse sans fond, mais il ne s'agit peut-être que d'une image) à une simple image. Il vous réduit à deux ou trois critères, et rêve de vous fixer à jamais : untel est comme ceci ou comme cela. Et puis il y a vous-même, qui essayez de tordre dans le bon sens la réalité trop grise, en vous mettant en scène dans un « petit cinéma » secret et très visuel, qui n'est rien d'autre qu'une expérimentation imaginaire d'identités possibles, par des prises de rôles virtuelles. L'image est donc souvent bien plus centrale qu'on ne croit (superficielle ou futile) : un moment obligé dans la construction sociale de l'individu. Elle n'est cependant pas tout. Elle n'est précisément qu'un moment, un moment bref. Elle trompe par omission. En créant l'illusion de tout dire par son instantanéité totalisante. Alors que l'individu est un processus dynamique et ouvert, insaisissable, vivant au milieu de milliers et de milliers d'autres images.

¹ Jean-Claude Kaufmann, *op. cit.*, p. 69.

² *Ibid.*

En conclusion, le terme d'image n'est donc pas toujours simple d'emploi ; il s'agit d'une notion équivoque qui elle aussi sait tendre ses pièges. Comme l'identité, elle doit être bien définie et utilisée de façon claire. Les pièges sont moins grands quand l'image désigne un reflet de la structure, et surtout une partie délimitée de cette dernière, un rôle notamment. Chaque rôle développe les images des comportements, qui au moins en théorie, lui sont associés, enjoignant l'individu qui s'apprête à s'y engager, à se former une identité (une image de soi) conforme aux images socialement proposées ».¹

Le fait que la société se montre distante vis-à-vis du handicap représente-t-il un motif majeur de dévalorisation de l'image de soi chez les déficients intellectuels ? Nous nous abstenons de tirer une conclusion hâtive avant d'avoir pris connaissance des discours des personnes interrogées. Nous avons choisi de nous situer au niveau de leurs déclarations explicites, c'est-à-dire des jugements sur soi-même obtenus à partir d'une question précise avec quelques variantes : « Que dis-tu de toi-même ? Qu'est-ce que tu aimes et tu n'aimes pas chez toi-même ? Voudrais-tu ressembler à une personne que tu apprécies » ? Il s'agit donc de savoir ce que déclarent des sujets aux capacités limitées à propos de leur « image identitaire ». On sait que se représenter soi-même semble être un exercice difficile pour ces jeunes, car « l'outillage mental nécessaire manque, pour ce type de connaissances comme pour bien d'autres. La limitation de l'intelligence réduit la capacité d'introspection, rend pauvre et gauche la manipulation des abstractions, limite les nécessaires décentrations dans les rapports moi-autrui ».² D'ailleurs, une thèse populaire, que de Greeff endosse et développe, stipule que « les débiles sont trop peu intelligents pour parvenir à une perception de soi et d'autrui assez différenciée pour structurer les relations sociales ».³ Mais ces objections (qui restent peu étayées) tombent si l'on prend la représentation de soi au sens d'un « système d'opinions sur soi-même, élaboré comme résultante de toutes les expériences personnelles antérieures et de toutes les relations moi-autrui ».⁴ C'est cette acception que nous adoptons dans ce travail.

En raison des limites intellectuelles des populations interrogées, nous n'espérons pas d'importants développements au sujet de leur image de soi, mais

¹ Jean-Claude Kaufmann, *op. cit.*, pp. 69-71.

² Roger Perron, « Déficience mentale et représentation de soi », in R. ZAZZO *et al.*, *Les déficiences mentales*, 3^e édition, Paris, A.-Colin, 1979, p. 441.

³ *Ibid.* p. 430.

⁴ *Ibid.*, p. 442.

ces déclarations demeurent les seuls outils que nous ayons pour accéder à l'information dont nous avons besoin.

II.2.4 L'ANALYSE DES DECLARATIONS

Nous pouvons distinguer trois types de réponses quant à la question portant sur l'image de soi des jeunes interrogés : le sentiment de satisfaction personnelle, le sentiment de dévalorisation et l'incapacité à se définir soi-même.

II.2.4.1 LE SENTIMENT DE SATISFACTION PERSONNELLE

Contrairement aux résultats de nombreuses recherches qui concluent à une perception de soi détériorée chez les personnes handicapées, du fait de stéréotypes sociaux défavorables qui pèsent sur elles, un grand nombre de jeunes déficients intellectuels interrogés parlent plutôt d'eux-mêmes en termes de « satisfaction personnelle ».¹ C'est le résultat auquel nous nous attendions le moins, prisonnier nous-même, inconsciemment, de stéréotypes qui assombrissent l'image identitaire de ces populations. Nous voulions savoir aussi si les jeunes voulaient ressembler à quelqu'un d'autre, car, à supposer qu'ils se sentent mal dans leur peau en raison des conséquences sociales de leur handicap, leur profond désir pourrait être de s'identifier à un personnage qui semble incarner les valeurs ou les qualités qu'ils souhaiteraient avoir. Mais, ce n'est pas le cas chez un certain nombre de ces jeunes déficients intellectuels qui veulent rester eux-

¹ « On a souvent prétendu que les élèves de perfectionnement apprennent d'eux-mêmes une image dévalorisée, en postulant une sorte d'apprentissage de l'image de soi sous l'influence de suggestions extérieures : les personnes de l'entourage entretiennent du sujet une certaine image qu'elles tendent à lui imposer par leurs attitudes et leurs conduites. Une telle position est proche de celle de Wallon lorsqu'il évoque « le façonnage du Moi par le milieu, de la conscience individuelle par l'ambiance ». L'accent est mis sur les notions de rôles, de statuts. La référence aux échecs répétés vient souvent compléter cette hypothèse. L'anxiété, la dévalorisation personnelle, le découragement sont provoqués par ces échecs. Pour qui partage quotidiennement la vie des élèves dans une classe de perfectionnement et ne s'attache qu'à ce qui est déclaré ou manifeste, les hypothèses précédentes paraissent rarement vérifiées. On observe en effet fréquemment chez ces élèves une grande satisfaction de soi, souvent excessive, voire même irréaliste. Rares sont ceux qui semblent avoir d'eux-mêmes une image dévalorisée. Sans doute peut-on supposer que, sous l'effet d'attitudes défensives, l'enfant réussit à maintenir une « estime de soi », malgré un sentiment d'échec profond. Il paraît intéressant de savoir comment ces modes de défense, probablement non spécifiques aux élèves de perfectionnement, peuvent jouer dans leur cas. L'observation de ces élèves incite à supposer que les mécanismes de régulation des images de soi agissent avec peu de souplesse, les sujets rejetant toute idée de faiblesse pour exprimer avec force des marques de confiance en soi excessives ». (Roger Perron (Sous la direction de) *Les représentations de soi : Développements, dynamiques, conflits*, Editions Privat, Toulouse, 1991, p. 122).

mêmes, à en croire leurs déclarations : « *Je suis très content de moi-même. Ben, j'ai des capacités pour faire plein de trucs, puis je me sens, je suis toujours motivé, toujours motivé, puis voilà quoi... j'aime bien travailler... moi j'ai envie d'être moi-même* » (E13, 50-55). Le « sentiment de satisfaction personnelle » repose sur la prise de conscience de ses « capacités » grâce auxquelles il peut « *faire plein de trucs* ». L'autre motif de satisfaction repose sur sa constante motivation. « *Je me sens, je suis toujours motivé, toujours motivé, puis voilà quoi* ». A en croire ce jeune, le travail est l'objet essentiel de sa motivation. Il y trouve sa satisfaction, et il semble même que « travailler » soit pour lui une façon d'être lui-même. C'est ce même « sentiment de satisfaction personnelle » qu'exprime son condisciple en affirmant : *Je suis content de moi-même... je suis bien comme je suis* (E14, 30-35).

Un autre jeune, à la question « que dis-tu de toi-même ? », répond : « *J'aime tout* » (E1, 20). Nous avons demandé à ce jeune de singulariser ce qu'il aime. « *J'aime mon grand père* » (E1, 25), a-t-il déclaré. Dans son univers affectif, peut-on dire, son grand père semble être un repère essentiel.

Est-ce que tu t'aimes toi-même ? « *Bien sûr* ». **T'es content de toi-même !** « *Oui* » (E2, 40). C'est sans ambiguïté que cet autre adolescent déclare *s'aimer soi-même*. Nous nous demandons si ces réponses positives sont le produit d'une réelle réflexion sur soi ou seulement l'effet direct de deux questions fermées que nous lui avons posées.

Une autre réponse, plus intrigante qu'éclairante est celle d'une adolescente déclarant sobrement : « *Tout va bien* » (E3, 55). Devons-nous réellement, à partir de cette affirmation globalisante, présumer d'une image de soi positive chez cette adolescente ? Ou est-ce une manière d'accommoder sa condition de déficiente intellectuelle à la réalité ?

A la question, **Est-ce qu'il y a une personne particulière à qui tu voudrais ressembler ?**, une jeune fille répond : « *C'est normal de vouloir ressembler à une personne qu'on trouve bien, belle, mais d'être soi-même, c'est mieux, quoi...* » (E15, 45). Cette réponse semble déborder du cadre restreint de la problématique de l'image de soi et pointe un phénomène général chez l'humain, à savoir le désir profond de s'identifier à un personnage que l'on apprécie, tout en restant soi-même. Nous éprouvons tous la nécessité de nous définir ou de nous construire à partir d'un « modèle », qu'il s'agisse de nos parents, ou de notre « prof » au collège, ou encore d'une personne que nous aimons, etc. *C'est normal...*, dit cette adolescente. Mais ce désir de ressembler à un personnage

que l'on aime ne va pas jusqu'à l'aliénation de sa propre identité. C'est le sens de ces différentes assertions : « ...*mais, d'être soi-même c'est mieux...* » ; « *je veux être moi-même* » (E17, 40) ; « *je préfère être comme je suis* » (E27, 40).

«*Je suis gentil tant qu'on ne me cherche pas* » (E20, 30), telle est la réponse de cet adolescent à la question : « Que dis-tu de toi-même ? ». La gentillesse semble être, chez lui, un élément fondamental de son image de soi. Mais cette gentillesse est conditionnée par l'attitude des autres à son égard.

A la même question portant sur l'image de soi, ce jeune dit : « *C'est vrai que je suis content de moi, j'ai évolué, je réfléchis avant de faire n'importe quoi, je me suis beaucoup calmé question caractère, et puis je vois mon avenir, quoi* » (E21, 55). Dans cette déclaration, le « sentiment de satisfaction personnelle » s'enracine dans une sorte de « bilan et perspectives » de l'image identitaire.¹ Ce jeune définit son image de soi non pas comme un produit statique, mais comme un processus évolutif : « *J'ai évolué, je réfléchis avant de faire n'importe quoi...* » Cette transformation identitaire, peut-on supposer, est le produit à la fois d'apports individuels (prise de conscience) et institutionnels (éducateurs). Fait remarquable, ce jeune ne se contente pas de se déterminer dans une image de soi qu'il déclare positive, son processus identitaire est tourné vers l'avenir : « *...et puis je vois mon avenir* ».

« *Ouais, moi je suis fier de moi quand je vois comment je travaille. Il y a des fois, je suis pas content, il y a des trucs que j'arrive pas, donc je vois que j'ai des limites, tout le monde a des limites ; c'est ça qui m'énerve un peu, quoi* » (E22, 35). Voilà encore un jeune qui essaye d'élaborer son moi, ou de se définir une image identitaire, par le travail. Il y trouve une fierté personnelle : « *Moi je suis fier de moi quand je vois comment je travaille* ». Mais « *il y a des fois, je suis pas content, il y a des trucs que j'arrive pas...* ». Ses limites sont, en fait, intégrées dans une conception élargie : « *Tout le monde a des limites* ». Ainsi, grâce à ces « trucs » qu'il n'arrive pas à faire, cet adolescent découvre ses limites et se découvre lui-même dans son identité, tout en l'ouvrant à ce qui caractérise, de façon plus générale, toute condition humaine.

¹ « Le soi peut être assimilé à la capacité réflexive des personnes à se prendre comme objet de leur attention et de leur réflexion. La capacité d'autoréflexion des individus leur permet non seulement d'avoir le sentiment de comprendre leurs motivations, leurs émotions ainsi que leurs comportements, mais également de régler délibérément ces derniers sur la base de leurs aspirations et buts personnels ». (Jean- François Verliac, *op. cit.*, p. 120).

Nous ne pouvons sans nuances conclure que l'ensemble de jeunes dont nous venons d'analyser les déclarations ont surestimé leur perception de soi. Mais nous pouvons nous demander si l'on obtiendrait le même type de réponses de la part des mêmes jeunes, une fois placés dans un autre contexte que celui sécurisé de l'institut. Peut-être leurs limites leur deviendraient-elles plus évidentes, et du coup leur image de soi en serait influencée¹. Comparant les « déficients mentaux » élèves du cycle normal et déficients en classe de perfectionnement, Roger Perron aboutit à cette conclusion : « Le résultat est donc sans ambiguïté : les déficients mentaux qui sont toujours restés dans le milieu, pour eux très défavorable, du cycle normal de l'enseignement primaire, se jugent avec beaucoup moins d'optimisme que ceux qui bénéficient depuis plusieurs années du cadre protégé de l'enseignement spécial ; ceci surtout si le jugement sur soi est exprimé dans le cadre de référence de la comparaison à autrui ».²

II.2.4.2 LE SENTIMENT DE DEVALORISATION

On se rappellera que la façon dont les individus se représentent eux-mêmes constitue un aspect fondamental de leur personnalité et de la manière dont ils agissent. Ci-dessus, nous avons analysé les déclarations de quelques adolescents déficients intellectuels qui se valorisent, contrairement à ceux dont nous allons parler maintenant.

A la question « Que penses-tu de toi-même ? » une adolescente répond, par exemple : « *Je ne sais pas. Je n'ai pas confiance en moi. J'ai peur de me tromper, alors je fais des bêtises* » (E4, 45). La formule « *je ne sais pas* » placée en tête de cette déclaration pourrait être symptomatique de l'identité vacillante de son auteur.

¹ Dans une étude similaire portant sur la représentation de soi chez des déficients intellectuels, Ringness observe des estimations de valeur personnelle très élevées, de façon irréaliste. Il trouve deux explications à cette surestimation : - 1°/ Ces enfants étaient dans des classes spéciales pour éducatifs, et leurs auto-évaluations reflètent apparemment l'atmosphère de sécurité qu'on cultive dans ces classes » où l'enfant ne se voit offrir que des tâches à sa mesure, est constamment encouragé, et félicité, et ne peut se comparer qu'à d'autres handicapés. 2°/ La surestimation... peut être en partie compensatoire à des sentiments d'infériorité ». Cette seconde explication, commente Roger Perron, « est tout à fait plausible, certes ; mais ainsi se trouve mise en évidence la difficulté majeure de ce type de recherches : dans quelle mesure une auto-estimation – qu'il y ait d'ailleurs ou non surestimation par rapport à des critères objectifs - reflète-t-elle un authentique « vécu positif de soi-même ; ou dans quelle mesure n'est-ce qu'une déclaration réactionnelle à un vécu négatif qu'on refuse d'exprimer à autrui - voire qu'on essaie de masquer à soi-même ? » (Cf. Roger Perron, , « Déficience mentale et représentation de soi », in R. ZAZZO *et al.*, *Les déficiences mentales*, 3^e édition, Paris, A.-Colin, 1979, pp. 438-439).

² Roger Perron, *op. cit.*, p. 453.

Il pourrait s'agir aussi simplement aussi d'une première réponse non élaborée face à la complexité de la question identitaire, et de l'exercice d'introspection qu'elle commande. Il est vrai, pour tout un chacun, que parler de soi n'est pas chose aisée.

« *Je ne m'aime pas. Je n'aime pas tout chez moi. J'aime seulement mes yeux, c'est tout ... Eh ben, tout le monde n'est pas parfait* » (E10, 40). L'auteur de cette déclaration est une jeune fille. Ses kilos en trop lui ont fait développer une représentation dévalorisée d'elle-même.¹ Chez elle, l'image du corps devient un déterminant de l'image et de l'estime de soi. D'où cette affirmation qui implique son être tout entier : « *Je ne m'aime pas* ». Mais, si notre adolescente se dévalorise soi-même par le fait de son surpoids, elle donne tout de même une valeur positive à ses yeux : « *je n'aime pas tout chez moi. J'aime seulement mes yeux, c'est tout...* ». Comme cette adolescente, une autre aussi évalue son image de soi en faisant comme un coup de projecteur sur ses défauts physiques : « *Sais pas moi... Je suis pas comme les autres, mais bon... sais pas moi, histoire que je ne suis pas belle, quoi...* » (E12, 65).

Mais quand l'aspect physique correspond plus ou moins à quelques critères de « beauté » socialement admis, la dévalorisation de soi va se déterminer autrement. C'est le cas chez cette jeune fille qui, physiquement, présente des atouts indiscutables, mais, à la question : « Qu'est-ce que tu n'aimes pas chez toi-même ? », elle répond : « *Ma personnalité* ». Pour en savoir plus sur le sens qu'elle attribue à la notion de « personnalité », nous lui avons posé cette autre question : « Qu'est-ce que tu aimerais avoir et que tu n'as pas ? » : « *Etre intelligente, parce que quand je panique, je perds mes moyens. Etre intelligente pour aussi réfléchir avant de parler. De fois je me comprends pas, je ne sais pas, je pose des questions en classe mais j'ai peur de me tromper* » (E11, 30-40).

Un fait remarquable est que cette dévalorisation de soi s'observe majoritairement chez les filles. Nous avons toutefois conscience que cette observation doit être épurée de tout préjugé ou du stéréotype qui catégorise les filles. Les travaux de Nicole Mosconi sur la « mixité dans l'enseignement secondaire » sont, à ce sujet, très éclairant. A travers une enquête menée auprès

¹«Le soi physique est un composant important du concept de soi et de l'identité. L'obésité affecte la façon dont les personnes s'autoévaluent. Les personnes obèses auraient une faible estime de soi. De nombreux variables seraient à l'origine de la relation étroite observée entre l'estime de soi et l'obésité. Tout d'abord les personnes obèses font l'objet de nombreux préjugés et stéréotypes. Le fait d'être exposé à des stéréotypes négatifs contribue malheureusement au façonnement d'une faible estime de soi des personnes obèses » (Jean- François Verliac, *Le soi et la comparaison sociale*, in *Psychologie sociale*, Coll. HU Psycho, Hachette Livre, Paris, 2005, p. 130).

de professeurs et élèves d'un lycée mixte, l'auteur met en lumière l'emprise des modèles sociaux dans les discours des enquêtés. Par exemple, cette déclaration d'une enseignante : « Je crois qu'elles (les filles) sont un peu plus... enfin, euh... un peu plus sournoises (rire) – c'est pas bien de dire ça quand on est une femme ».¹ Analysant cette déclaration, Nicole M. affirme qu'« à travers le rire et l'autocensure apparaît le conflit entre une image dévalorisante de son propre sexe, à laquelle l'enseignante adhère spontanément, et le désir d'échapper à cette image, sexiste, qu'elle donne d'elle à l'enquêtrice à travers cette dévalorisation de son propre sexe ».² L'auteur souligne par ailleurs que les effets de ce type de conflit sur le discours s'observent plus fréquemment encore chez les hommes enseignants. Voici une déclaration d'un enseignant : « C'était des disputes... sournoises, sans arrêt... un peu sexiste de dire tout ça (rire)... mais c'est... je crois que c'est un peu vrai ». « La conscience prise tout à coup de tomber dans un discours habituellement stigmatisé par le féminisme déclenche, d'après l'analyse de Nicole M., la formulation d'un « aveu restreint » (« un peu sexiste de dire tout ça ») et le rire destiné à atténuer la portée des propos, afin d'établir entre le locuteur et ceux-ci une certaine distance. En « avouant » ainsi que l'on est « un peu » sexiste, on évite de dire qu'on l'est « beaucoup » ou « vraiment », on restreint la portée et l'effet pour le sujet de l'énonciation de l'aveu considéré comme tabou : « je suis sexiste » et on suggère qu'entre l'apparence et l'essence, il peut y avoir une différence, que l'on est pas « au fond », « en réalité » aussi sexiste que ce propos pourrait le laisser croire. Ainsi, le sujet peut « diminuer sa responsabilité » dans l'énoncé produit ».³

II.2.4.3 L'INCAPACITE A S'AUTO-EVALUER

Une infime partie des jeunes interrogés (5/30) déclare ne pas savoir ou ne rien pouvoir dire sur leur personne. « Si je te demandais ce que tu penses de toi-même » : « *Je ne sais pas* » (E8, 60 ; E9, 35 ; E12, 45 ; E18, 40). A un autre, « Que peux-tu dire de toi-même ? » : « *Rien* » (E19, 30).

On se rappellera que nous avons affaire à des populations aux capacités langagières limitées. Mais comment rendre compte de cette incapacité à s'auto-

¹ Cf. Nicole Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989, p. 84.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 85.

évaluer ? A ce sujet, nous avançons trois hypothèses : la première est que « ne pas savoir » dire quelque chose de soi-même pourrait être la matérialisation de la difficulté à mettre en mots sa pensée. Cette difficulté s'accroît lorsque l'objet même de cette pensée n'est pas extérieur à soi, mais soi-même. Un soi-même à la fois permanent et provisoire, à la fois déterminé et indéterminé, à la fois stable et instable, à la fois saisi et fuyant, mais qu'il faut pouvoir, à l'intérieur de ce jeu des paradoxes, identifier comme un et identique. Voilà un exercice qui implique forcément l'usage d'un vocabulaire approprié auquel ces jeunes n'ont pas facilement accès. Une deuxième hypothèse pour tenter d'expliquer cette « incapacité à s'auto-évaluer » pourrait résulter du fait d'une histoire personnelle chaotique au point de brouiller les repères du moi. La troisième hypothèse pouvant rendre compte de cette difficulté à se définir soi-même reposerait sur la peur, sur une anxiété du dévoilement de soi qui pourrait se manifester lorsque l'individu lui-même est confronté à la question identitaire : « Qui suis-je ? ». « Ne pas savoir » ou « ne rien dire sur soi » symboliserait la peur de se découvrir soi-même avec ses limites, ses blessures, son histoire difficile, etc.

II.2.5 QUELQUES DETERMINANTS SOCIAUX DE L'IMAGE DE SOI

Si l'on s'accorde à affirmer que la structuration du moi est tout d'abord un travail de l'individu lui-même, on ne peut bien sûr ignorer les apports provenant de la société. Bien plus, l'image que nous renvoient les autres détermine en grande partie la perception que nous avons de nous-mêmes. Maints travaux ont démontré que l'estime de soi des tout jeunes, par exemple, varie selon que leurs proches les rabaisent ou les valorisent. Cela nous a conduit à nous enquérir auprès de quelques jeunes déficients intellectuels des appréciations faites à leur égard. Pour ce faire, nous avons, par exemple, demandé à un jeune : **Qu'est-ce que les personnes que tu rencontres disent de toi ?** : « *Y a des gens qui pensent du bien et d'autres qui pensent un peu moins bien* », a-t-il répondu. Pour tenter de dépasser cette évidence, nous avons voulu obtenir des données complémentaires en posant cette autre question : **Que disent les gens qui pensent du bien ?** : « *Que je suis sympa ; que je sais vivre avec eux, que je parle très bien, que j'ai une sympathie, une gentillesse, peut-être même trop gentil* » (E2, 45). Ce discours contraste avec l'opinion générale selon laquelle la société aurait une représentation défavorable des personnes handicapées. Il faut dire aussi que ces dernières

années, grâce à une politique sociale plus affirmée vis-à-vis du phénomène du handicap, les mentalités ont sans doute évolué. On peut se demander cependant si cette appréciation positive à l'égard de ce jeune déficient n'est pas simplement le produit de l'inattendu. Dans ce cas, l'appréciation positive serait moins l'effet d'un constat autonome à partir des attitudes du jeune, mais serait donnée en contraste avec les stéréotypes qui restent attachés au handicap.

Enfin, la manifestation des stéréotypes par rapport au handicap passe beaucoup plus par des attitudes que par des déclarations franches. En contexte d'embauche ou d'efficacité professionnelle et de productivité, nous nous demandons si ces déclarations valorisantes seraient aussi facilement exprimées. Les stéréotypes et les craintes habituels ne referaient-ils pas surface ? Nous devons tout de même admettre que toute appréciation positive à l'endroit d'un jeune ne peut que stabiliser sinon renforcer son estime de soi. Mais un discours valorisant ou dévalorisant ne produira pas forcément les effets supposés chez l'individu auquel il est destiné. Par exemple, notre jeune ne se laisse pas influencer lorsque les autres le jugent de « têtue, d'avoir un mauvais caractère ». Il déclare : « ... *mais moi je ne pense pas* » (E2, 45-50). D'autant plus qu'en famille, on l'appelle « *caractère heureux* » (E2, 50).

A la même question : **Que disent les gens de toi ?**, ce jeune répond : « *Il y en a qui disent que je suis sympa, que ça va* ». **Et les autres que disent-ils ?**, avons-nous relancé : « *Ben à l'école où j'étais avant il y en a qui me traitaient* ». (E3, 50). Il demeure évident que l'on ne peut être bien apprécié de tout le monde. Mais la manière dont cet autre jeune se situe face à ce qu'il appelle « *les gens méchants* » appelle un bref commentaire : « *Ça dépend, y en a qui sont sympas* ». **Et les autres ?** « *Moi je ne me plains pas si les gens sont méchants avec moi ; c'est eux qui ont des problèmes, moi je pense. Par exemple quelqu'un qui vit chez moi dans le village, tout le monde sait qu'il est méchant, mais moi je dis rien...* » (E6, 50-55). Notre interlocuteur déclare ne pas se plaindre lorsque l'on se montre méchant à son égard. De son point de vue, ce sont plutôt « *les gens méchants* » qui se sentent mal dans leur peau. Son attitude peut surprendre. Si elle n'est pas le fait d'une résignation, elle peut être le signe d'une image de soi stabilisée.

Répondant aussi à la question sur l'appréciation des autres à son endroit, ce jeune déclare : « *Oh non ! Ils n'ont jamais dit des choses méchantes sur moi. Peut-être, des fois mais pas tout le temps* ». Pour en savoir davantage, nous avons relancé : **Et quand il arrive qu'on te fasse des réflexions, que disent-ils par**

exemple ? « *Ben, comme quand tu fais un boulot, ils ne t'écoutent pas, ils te font comprendre qu'ici c'est un apprentissage, tu dois bien respecter, tu dois suivre, tu ne connais rien...* » **Tu veux dire... c'est comme si on ne te faisait pas confiance...** « *Voilà... déjà nous on doit faire confiance en nous-mêmes* » (E13, 65-75). Il est vrai qu'en contexte d'apprentissage, l'apprenant se devrait « de suivre et de respecter » les consignes du « boulot » concerné. Mais lorsque ce jeune déclare : « *Quand tu fais un boulot, ils ne t'écoutent pas, ils te font comprendre qu'ici c'est un apprentissage, tu dois bien respecter...* » (E13, 70), déplore-t-il l'absence d'une prise en compte de sa place d'acteur dans l'acte d'apprendre ou vit-t-il mal les remarques de ses éducateurs ? Un rappel à l'ordre peut sembler nécessaire de la part des éducateurs, dès lors que l'apprenant tend à faire les choses à sa guise. Mais il serait excessif de lui dire : « *Tu ne connais rien* »¹. Une telle appréciation est plutôt de nature à saper « la confiance en soi » du jeune, comme il le souligne précisément : « *Voilà... déjà nous on doit faire confiance en nous-mêmes* ».

En conclusion, il est devenu classique de dire que les personnes handicapées souffrent moins de leur handicap que du regard que la société leur porte. C'est peut-être tirer une conclusion trop hâtive. Le poids des préjugés sociaux sur le handicap et les blocages psychologiques que cela peut entraîner sont indiscutables et n'excluons pas la souffrance que peut impliquer le handicap lui-même pour celui qui en est porteur. Mais l'image de soi et, dans la comparaison sociale, l'estime de soi sont préservées dans beaucoup de cas. En effet, les jeunes déficients intellectuels que nous avons interrogés ont majoritairement exprimé des attitudes plutôt positives quant à leur représentation de soi. Un certain sens de la solidarité humaine passe par l'acceptation des imperfections, particulièrement, chez les personnes handicapées. Reste à savoir l'impact que peut avoir l'image de soi dans le processus d'élaboration du projet chez ces personnes.

¹ André Giordan et Gérard de Vecchi estiment qu'« un apprenant n'est nullement un sac vide que l'on peut « remplir de connaissances », et encore moins un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées. On assimile en général l'élève à un système cognitif enregistrant et conservant linéairement une suite d'algorithmes et d'informations. Nous préférons substituer à cela l'idée d'un organisme « acteur » [...] construisant au cours de son histoire sociale, au contact de l'enseignement, mais bien plus encore à travers toutes les informations médiatisées et les expériences de la vie quotidienne, une structure conceptuelle dans laquelle s'insèrent et s'organisent les connaissances appropriées et les opérations mentales maîtrisées. Cet assemblage est à la fois une structure d'accueil permettant d'assimiler ou non les informations nouvelles et un outil à partir duquel chacun va déterminer ses conduites et négocier ses actions ». (André Giordan et Gérard Vecchi, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1987, 1994, p. 66).

II.3 DE L'IMAGE DE SOI AU PROJET

A notre époque, la démarche de projet est au cœur du processus identitaire de l'individu. Elle représente en effet utopiquement un espace de dépassement de la tension de plus en plus forte entre l'aspiration des individus à se définir eux-mêmes, à se choisir, et les contraintes limitatives imposées, particulièrement chez les publics en difficultés. On peut dire que le projet lui-même prend le statut de processus en tant qu'il permet au sujet de gérer psychologiquement la nécessité impérieuse pour lui d'harmoniser ses aspirations et ses capacités, ainsi que les opportunités contextualisées qui lui sont offertes ou qu'il cherche à créer. Ceci implique une fluidité entre le sujet et le projet.

Aussi, tout en se donnant la possibilité d'optimiser ses chances de réussite par la mise en œuvre de stratégies adaptées, l'acteur se doit de s'ouvrir aux imprévus qui font du projet une donnée instable. C'est d'ailleurs dans cette gestion paradoxale que se dévoile la véritable nature du projet, sans oublier que l'acteur du projet lui-même, marqué par la finitude, entreprend des actions elles aussi vouées au vieillissement. Est-ce une raison pour s'adonner à l'immobilisme ? Faire des projets procure le sentiment de faire reculer les frontières de la finitude qui mine l'existence humaine. Et, chez les personnes handicapées, cela pourrait être aussi un moyen de construction identitaire, à condition que la collectivité joue un rôle facilitateur

II.3.1 LE SOI ET LE PROJET

Le projet se caractérise par un mouvement de projection du « soi » dans le monde. Il s'agit comme d'un effort qui vise à expulser vers l'extérieur un produit de la conscience individuelle. En ce sens, le projet relève de l'intentionnalité, c'est-à-dire la propriété qu'a « la conscience d'être « existence dans », [...] c'est-à-dire, la propriété de nouer avec les objets de son environnement un rapport intentionnel ».¹ Ce qui signifie que tout projet est compris dans le « soi », et est en même temps son vis-à-vis. Il est, en d'autres termes, à la fois inhérent au « soi » en tant qu'il est une émanation de celui-ci, et un absolu du « soi » en tant qu'il transcende celui-ci. Le projet est par ailleurs une interaction entre un sujet et un objet. Il s'agit d'une réciprocité entre le « soi » et quelque chose d'extérieur à

¹ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 41.

celui-ci. En clair, rien dans le projet ne peut être dit réel pour le « soi » sans être également idéal.

En psychologie sociale, le soi peut se définir à la fois comme un ensemble de caractéristiques qui modalisent notre relation au monde et aux autres, et comme prise de conscience de nous-mêmes ou comme faculté à nous relier à ces informations-significations qui fondent notre identité personnelle. Le soi revêt donc une double dimension, celle de « contenu » et celle de « processus »¹. Les deux sont essentiels dans l'élaboration des projets d'avenir. Cela veut dire que notre image de soi, notre conception de nous-mêmes conditionnent la manière dont nous nous situons face à l'avenir. C'est dans cette perspective que Guy Le Boterf souligne que « l'image de soi indique au sujet ce qu'il estime être à sa portée, ce qu'il est en mesure de pouvoir et de savoir résoudre »². Le même auteur stipule qu'« une image de soi positive et évolutive constitue un prérequis à la production des compétences »³, et par ricochet, à la capacité d'élaborer des projets⁴. En

¹ D'après le psychologue William James, le contenu de notre soi se laisse appréhender par notre conscience lorsque notre attention se focalise vers l'intérieur de nous-mêmes. Il se manifeste à notre conscience grâce à un acte introspectif. Le contenu du soi se caractérise par ce que nous percevons de nous-mêmes en tant qu'individus, notre corps, notre personnalité, notre conception du monde et des autres, notre lecture des événements quotidiens, etc. Cet aspect du soi, selon la théorie de cet auteur, porte le nom du « moi » (différent du moi freudien). En ce qui concerne le soi comme processus, il part du principe que si le contenu de notre soi peut être connu ou perçu, alors l'entité qui perçoit ou par qui la connaissance de ce contenu est rendue possible, ou encore l'entité qui permet le contact avec le contenu de notre soi est forcément un élément constitutif de nous-mêmes. C'est donc cet agent percepteur qui représente la seconde dimension du soi. W. James l'a appelé le « je » ou le « connaissant ». Les fonctions relatives à l'évaluation de soi, la présentation sociale, les prises de position, les choix dépendent de cet aspect du soi. Mais qu'il s'agisse du soi comme contenu ou comme processus, les deux sont constitutifs d'un même individu. (Cf. Robert J. Vallerand et Gaëtan F. Losier, *Les fondements de la psychologie sociale*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1994, pp. 127-129).

² Guy Le Boterf, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation, 2000, p. 178.

³ *Ibid.*

⁴ Pour aider le sujet à construire une image de soi positive, des auteurs comme Bertaux 1980, et Gaulejac 1984 ont mis au point l'approche biographique ou les histoires de vie. La problématique de cette approche « invite l'individu à revenir sur lui-même, à retrouver dans son histoire tous les pôles de réussite, tous les facteurs explicatifs de ce qu'il peut être ici et maintenant. Au travers de la narrativité se révèlent une signification de vie et une saisie de l'image de soi. Il s'agit d'une sorte de remise en forme du passé qui donne au sujet la possibilité de prendre du recul. Cette démarche permet, par l'évocation de soi, de se situer, mais aussi de se faire reconnaître et accepter dans son originalité. La démarche autobiographique joue un rôle de miroir, mais aussi de révélateur ; ce n'est pas tant le passé qui est important, mais ce que De Peretti appelle une « actualisation dans le présent ». Un travail d'élucidation et d'émancipation des déterminants sociaux itinéraires scolaires peut ainsi être réalisé. Cette remise en forme du passé donne la possibilité à chacun de prendre quelques distances par rapport à soi-même et de se situer. Cette élucidation progressive propose un modèle d'intelligibilité des conduites du sujet lui permettant ensuite d'agir sur sa propre vie mais aussi sur son environnement. L'adolescent se libère ainsi du fardeau de sa biographie subie, il la remet en cause pour la construire lui-même. Ces formes d'expression de sa vie valorisent une expérience ordinaire d'une vie qui sera davantage perçue comme unité et totalité ». Aussi, le passé

revanche, ajoute-t-il, « une image négative de soi ou un manque de confiance peuvent être source »¹ de dévalorisation, d'incompétence et d'inhibition par rapport à tout projet d'avenir.

Pour Erikson, comme nous l'avons souligné plus haut, la notion centrale est l'identité : identité personnelle et identité du moi. « L'identité personnelle, c'est à la fois, d'une part, le sentiment d'une continuité existentielle dans le temps et l'espace et celui d'être le même : « celui-là », et d'autre part, la reconnaissance par le regard des autres de cette continuité et de cette similitude. De cette interaction naît une certaine représentation de soi, un certain sentiment d'être ainsi : un style d'individualité de la personne, une « identité du moi ». Cette identité, cette « qualité existentielle propre à un moi donné »² se construit par étapes. Elle constitue l'intégration des divers sentiments d'identité qui tous laissent des traces :

-Je suis l'espoir que j'ai et que je donne

Le premier sentiment d'identité émerge de la rencontre d'une certaine intention sociale (une certaine culture est déjà là) à travers une personne maternante. Cette rencontre est fondamentale ; elle constitue en effet la première expérience de ce qui plus tard, dans l'amour ou l'admiration, sera retrouvé sous le sentiment de ce qu'Erikson appelle la « présence sacrée ». En cette période où naît le premier sentiment d'identité, le mode de satisfaction dominant est essentiellement oral. Ce premier sentiment d'identité est une certaine confiance de base (qui peut être une méfiance de base : d'où l'importance de l'intention de la personne maternante). Il se traduit par une attitude fondamentale à l'égard de soi-même et du monde : je peux me fier à la foi des autres et, moi-même, je suis digne de la confiance des autres. C'est ce qu'Erikson décline sous la forme de l'aphorisme : *Je suis l'espoir que j'ai et que je donne*. D'après l'auteur, une certaine structure embryonnaire du projet se construirait ainsi dès l'origine, avec ce premier sentiment d'identité : *L'espoir que j'ai et que je donne* ». Il se trouve que cet espoir, tout comme ceux qui suivront, imprègnent, selon la perspective psychanalytique, à la fois la conscience claire et le subconscient. Ce qui signifie que chacun serait

présenté « permet à l'adolescent de mieux prendre conscience de lui-même, d'assumer et de s'affirmer, et de se libérer ainsi pour être mieux disponible au futur et à la démarche de projet » (Jacky Charpentier *et al.*, *op. cit.*, pp. 73-74).

¹ *Ibid.*

² Cité par Jean Guichard, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993, p. 55.

influencé dans ses actes, ses affects, ses manières d'être, de sentir et de réagir par un certain sentiment de confiance qui « structure » ses rapports aux autres. Reste à savoir la manière dont se forme cette confiance de base. Pour Erikson, celle-ci se « forme à partir de l'interaction entre une capacité innée et plus ou moins coordonnée d'absorber par la bouche du bébé et une capacité plus ou moins coordonnée chez la mère de lui faire bon accueil. Cette dernière capacité dépend du développement de la mère en tant que femme, de ses dispositions inconscientes envers l'enfant, de son attitude et de celle de sa communauté relativement aux soins à donner à l'enfant¹ et aussi des réactions du nouveau-né ».

En définitive, aux yeux d'Erikson, « le projet s'inscrit aux fondements mêmes de l'identité. Il repose sur le sentiment de devenir ce que les gens espèrent qu'on deviendra ».

-Je suis ce que je peux vouloir librement

« Le passage au second stade de la première enfance est lié à l'accroissement rapide de la maturation musculaire, de la verbalisation, de la discrimination et, en conséquence de la capacité – et de l'incapacité doublement ressentie – de coordination d'un certain nombre de modèles d'activités hautement conflictuelles caractérisées par les tendances à l'obstination et au laisser-aller. De cette manière et de bien d'autres, l'enfant tout en étant encore dépendant, commence à expérimenter sa *volonté autonome* ».² Cette étape est d'une importance capitale dans l'instauration d'une volonté libre. C'est l'étape où les satisfactions anales dominent. « Ce qui se joue ici, dans la structure familiale, autour du contrôle sphinctérien, c'est la capacité pour le sujet de se sentir sujet de son projet, de son histoire. Là encore, l'interaction parents-enfant est capitale. C'est en effet sa volonté autonome que l'enfant commence à expérimenter ici. « Un sentiment de *self-control* sans qu'il y ait perte de l'estime de soi, est la source ontogénétique d'un sentiment de volonté libre ».³ Inversement, un contrôle trop rigide des parents peut produire une propension durable au doute et à la honte. Le doute est relatif à soi-même, à ses propres capacités, à ce que l'on a laissé derrière soi. Ce sentiment de doute peut être revécu transitoirement à l'adolescence, dans

¹ Chaque culture donne à chaque mère des cadres d'action préétablis où elle peut jouer son propre rôle.

² Cité par Jean Guichard, *op. cit.*, p. 56.

³ *Ibid.*, p. 57.

un doute de soi total, dans l'impression que ce qui est passé – la famille, l'enfance – ne fournit pas les conditions requises pour un nouveau commencement. Quant à la honte, elle réside dans le sentiment d'être exposé prématurément et inconsidérément : on est exposé et conscient d'être exposé, vu et non prêt à être vu.

Au doute et à la honte s'oppose le sentiment d'autonomie : une certaine conviction individuelle, dont la formule générale pourrait être : *Je suis ce que je peux vouloir librement*. Ce sentiment pourrait s'énoncer autrement : *Je suis les projets que je peux me donner. Je suis fondamentalement défini par ce que je peux désirer. Je ne suis donc pas dans une coïncidence immédiate avec moi-même, mais fondamentalement, pour paraphraser Heidegger « en-avant-de-soi »*.¹

-Je suis ce que je m'imagine que je serai

Cette période est celle de l'enfance. C'est la période où dominant les satisfactions phalliques. « L'enfant vit alors selon le mode pénétrant : toutes ses activités et imaginations sont similaires quant à leur configuration. L'enfant marche. Il maîtrise sa marche. Il pénètre l'espace. Il parle. Il pénètre dans l'inconnu par une curiosité dévorante. Il commence à établir des comparaisons. Il se focalise sur les différences : de tailles, d'espèces, d'âges, de sexes. Enfin, il imagine. Il étend sa fantaisie à des rôles imaginaires. En particulier, d'une façon souvent effrayante, il se représente le phallus pénétrant le corps féminin »². A cette étape du développement, l'enfant voit se développer des représentations imaginaires de soi dépassant toute possibilité de réalisation. Cependant, à la différence des animaux, cette étape n'est pas suivie, chez les humains, d'une maturation sexuelle physique mais d'une période de latence. L'enfant découvre que malgré toutes les représentations imaginaires de soi comme d'un être possédant les mêmes facultés ou capacités que la mère et le père, il ne sera jamais « père dans un rapport sexuel avec la mère, ni mère dans un rapport sexuel avec le père ». Selon Erikson, ces anticipations imaginaires semblent décisives pour la formation du projet. Elles confrontent l'enfant à l'expérience fondamentale du présent et du désirable que l'on veut présent, mais ne coïncident pas et que ce présent peut très bien, même dans le futur, ne jamais être. « Il s'agit donc d'une expérience de la limite, de la finitude,

¹ *Ibid.*, p. 57.

² *Ibid.*

de sa propre déchéance par rapport à ses anticipations imaginatives, expérience qui ne pourra que marquer très profondément le projet »¹. Cette période est celle de l'initiative. La trace du sentiment d'identité qui émerge ici, est : *Je suis ce que je m'imagine que je serai*. Voilà une excellente définition du projet. En effet, je m'imagine que je serai cela c'est jouer à être cela. Le projet est ainsi d'abord vécu comme jeu, rêve. Et cela laisse une marque : « Car le fait que l'homme ait commencé sa vie comme un enfant qui joue laisse en lui un résidu d'activité ludique et dramatique même dans ce qu'il considère comme ses intentions les plus élevées ».² Ce qui sous-entend que, fondamentalement, le projet est de l'ordre de l'imaginaire, qu'il est au-delà de toute réalisation possible.[...] Dans cette profession que je veux atteindre, je joue à être ainsi. Je continue et je reprends le jeu de mon enfance. Et je bâtis une image idéale de cette profession ».

-Je suis ce que je veux apprendre à faire marcher

L'âge scolaire, ou période de latence, se caractérise par le fait que l'enfant s'applique à des occupations concrètes et à des buts approuvés. Gagner la reconnaissance, en produisant des choses, devient fondamental pour lui. « Il sublime tranquillement les impulsions qui l'ont poussé au jeu et au rêve. Tous les enfants « tôt ou tard » se montrent insatisfaits et maussades s'ils ne se sentent pas capables de faire des choses, de les faire bien et même parfaitement ». C'est ce qu'Erikson appelle le *sens de l'industrie*.³ Ce stade est éminemment décisif du point de vue social.

« Le sentiment d'identité que laisse cette période est que : *Je suis ce que je veux apprendre à faire marcher*. Négativement, ce sentiment peut prendre la forme de la conscience qu'on ne sera jamais rien de bon ou inversement, sacrifiant l'imagination et le plaisir du jeu, l'acceptation du travail comme critère unique de ce qui vaut d'être fait. Dans ce dernier cas, l'aliénation qui risque d'en résulter pour l'individu est de « devenir esclave de sa technique et de la typologie prédominante en matière de rôles ».

¹ *Ibid.*, p. 58.

² *Ibid.*, p. 59.

³ *Ibid.*, p. 60.

-Suis-je celui-ci à mes yeux et aux yeux des autres ?

Cette étape est celle de l'adolescence définie par Erikson comme un moratoire psychosocial, une période de non-engagement définitif dans l'existence, qui précède l'accès à une vie professionnelle. Cette phase est nécessaire à la constitution de l'identité finale. Celle-ci consiste dans l'intégration des éléments d'identité propres aux stades de l'enfance.

Si l'adolescent garde la trace très vivace de la nécessité d'être défini par ce qu'il peut vouloir librement, alors il attachera une importance capitale à décider par lui-même du choix des voies dans lesquelles s'engager. Ce qu'il craindra avant tout, c'est d'être obligé d'effectuer des activités où il pourrait être exposé à la honte et au doute de soi ». Le jeune qui garde de l'âge ludique une imagination sans limite relativement à ce qu'il pourrait devenir tendra à avoir des ambitions démesurées et à mettre sa confiance dans des aînés qui fourniront un champ d'action imaginaire à ses aspirations (« je serai Isabelle Zidane »). Quant à celui qui garde de l'âge scolaire un important besoin de faire fonctionner quelque chose, le choix d'une profession aura une signification au-delà de toute question de rémunération et de statut.¹

Dans le chapitre qui précède nous avons distingué trois catégories de jeunes quant à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Il s'agit, *primo*, de ceux qui ont manifesté un sentiment d'autosatisfaction ; *secundo*, de ceux qui ont une image dévalorisée d'eux-mêmes ; et *tertio*, de ceux qui ont plus ou moins fait preuve d'incapacité à s'autoévaluer. Reste à savoir s'il y a une congruence entre ces trois modèles de l'image de soi et la manière dont les différents acteurs se situent respectivement face à la question du projet. Maintes études ont démontré qu'un individu possédant une estime de soi élevée faisait preuve de davantage de motivation dans l'élaboration des projets d'avenir, par rapport à celui qui manifeste une faible estime de soi². « C'est particulièrement constatable », souligne Guy Le Boterf, « chez les chômeurs de longue durée qui perdent progressivement confiance en eux-mêmes, ont tendance à se dévaloriser, et finissent par bloquer toute formulation d'un projet personnel. Il en va de même chez les adolescents les

¹ *Ibid*, p. 60.

²Le psychothérapeute Carl Rogers, par exemple, « insiste sur l'importance de la «considération positive de soi» dans le développement de la personnalité. Ce n'est que dans la mesure où l'individu est capable de s'accepter (ce qui ne veut pas dire approuver), d'établir un accord (congruence) entre lui-même et l'image qu'il a de soi qu'il peut actualiser ses potentiels et avoir un fonctionnement optimum » (Cf. Guy Le Boterf, *op. cit.* p. 179).

plus en difficulté, en situation sociale critique : ils n'arrivent pas à se percevoir comme détenteurs de savoir ou de savoir-faire »¹. Pour notre part, dans l'intérêt de confirmer ou d'infirmer cette congruence, nous essayerons de mettre en parallèle, chez quelques jeunes interrogés, certaines déclarations portant sur l'image de soi et sur le projet personnel.

II.3.2 LA CORRELATION

II.3.2.1 LE SENTIMENT DE SATISFACTION PERSONNELLE ET LE PROJET

Image de soi : « *Je suis très content de moi-même. Ben, j'ai des capacités pour faire plein de trucs, puis je me sens, je suis toujours motivé, toujours motivé, puis, voilà quoi. J'aime bien travailler en menuiserie, métallerie, scolaire...voilà quoi, j'essaye de me donner à fond pour avoir un boulot, quoi* » (E13, 50-55).

Cette déclaration exprime bien un sentiment de satisfaction personnelle ou une image de soi positive.

Projet : Mais, interrogé sur son projet d'avenir, cet adolescent reste vague : **Dis-moi, quel métier veux-tu faire plus tard ?** « *Ben, pour l'instant c'est encore trop tôt pour le dire* ». **C'est trop tôt, penses-tu ?** « *C'est... voilà... il y a plusieurs trucs que je veux faire, mais voilà quoi, ben j'ai du mal à...* » **Et là ça fait combien d'années que tu es ici (établissement) ?** « *Là c'est la deuxième année, non je commence ma troisième année* ». **Tu devrais quand même avoir une petite idée de ce que tu veux faire plus tard, n'est-ce pas ?** « *Oui, par exemple, peintre en bâtiment ou carreleur, en fait dans le bâtiment, quoi...* » (E13, 10-20).

Cet échange appelle quelques remarques :

Premièrement, nous constatons que malgré une estime de soi élevée, ce jeune reste indécis par rapport à un projet d'avenir pour lequel il pourrait mobiliser toutes ses énergies et faire éclore des potentialités qu'il se reconnaît lui-même : « *J'ai des capacités pour faire plein de trucs...* »

Deuxièmement, l'absence d'un choix décisif pour un projet entraîne, chez ce jeune, une relative dispersion dans différentes activités : « *j'aime bien travailler en menuiserie, métallerie, scolaire, voilà quoi, j'essaye de me donner à fond...* » Mais, sous un autre angle, ce jeune semble avoir conscience de la précarité qui mine le monde de l'emploi, surtout pour les personnes handicapées. En se donnant à *fond* dans toutes les activités, comme il le déclare lui-même, il s'engage ainsi

¹ Guy Le Boterf, *op. cit.*, p. 179.

dans une dynamique d'acquisition d'expériences variées, afin d'optimiser ses chances de trouver un travail : « *J'aime bien travailler en menuiserie, métallerie, scolaire, voilà quoi, j'essaie de me donner à fond pour avoir un boulot, quoi* » (E13, 50-55).

Troisièmement, force est de reconnaître qu'aussi plausible que paraisse cette recherche de polyvalence, la structure identitaire de ce jeune, comme le stipule notre hypothèse principale, ne peut s'élaborer pertinemment qu'à partir d'un projet de vie singulier porteur de sens pour le sujet.

En conclusion, ce qui semble essentiel, chez ce jeune, c'est l'attitude de motivation dont il fait preuve dans ce qu'il appelle le travail : « *je suis toujours motivé, toujours motivé...j'aime bien travailler...* » En général, « l'être humain est motivé à intervenir, de façon intentionnelle et active, dans le cours des événements, et, surtout, dans le développement de sa propre personnalité »¹. Jacky Charpentier, commentant Joseph Nuttin, précise que « les motifs d'agir peuvent prendre et prennent racines dans des perspectives d'avenir et dans un désir de réalisation de soi »².



Image de soi : « *Je suis content de moi-même...je suis bien comme je suis* » (E14, 35).

Cette déclaration émane d'un adolescent titulaire d'un contrat d'embauche au sein de l'établissement en qualité d'aide-cuisinier. Son sentiment de satisfaction de soi semble corrélatif de l'exercice d'un métier qui l'intéresse :

Projet : « *je ne sais pas pourquoi j'ai choisi ce métier. Ça m'a intéressé et comme Madame [...] qui est notre accompagnatrice chargée des stages a vu que ça m'intéressait, elle a demandé à la direction de l'établissement de m'embaucher* » (E14, 10-15).

Ce jeune ne se situe plus au stade d'une élaboration de projet d'avenir. L'exercice de son métier d'aide-cuisinier le place dans une dimension de réalisation de soi, dès lors qu'il y trouve de l'intérêt et que l'environnement le lui permet. Nous nous demandons cependant ce qu'il adviendrait de ce jeune si l'exercice du même métier se déplaçait vers un contexte d'une restauration professionnelle faisant appel exclusivement à l'efficacité et à la productivité. Serait-il toujours en l'état

¹ Jacky Charpentier *et al.*, *op. cit.*, p. 33

² *Ibid.*

psychologique d'affirmer : « *Je suis content de moi-même...je suis bien comme je suis ?* » (E14, 30-35). Il est bien difficile d'en tirer une conclusion. Toujours est-il que les apports environnementaux demeurent incontournables dans la structuration d'une identité et dans le renforcement de l'estime de soi.



Image de soi : « *J'aime tout* » (E1, 20)

Projet : Est-il possible d'établir une corrélation entre son projet de vie - « *je veux travailler dans le bois* » (E1, 10) - et sa représentation de soi construite sur l'affectivité (*j'aime tout*) ? Il est bien difficile d'y répondre par l'affirmative puisqu'il n'y pas de lien apparent entre image de soi et projet de vie dans cet entretien. Toujours est-il qu'une ébauche de projet personnel est perceptible chez notre jeune fille (*travailler dans le bois*) ; puis, plutôt que de se définir comme une « blessée de la vie » qui éprouve de l'aversion pour tout, elle dit qu'elle « aime tout ». C'est peut-être à partir de là seul qu'un projet personnel devient possible !

C'est le même cas de figure chez cette autre adolescente dont l'image de soi se résume en la formule « *Tout va bien* » (E3, 55), et qui forme le projet de devenir « *aide maternelle* » (E3, 13). Quoi qu'il en soit, c'est à l'aune de ce sentiment que l'exercice d'un métier auprès des enfants pourra s'accomplir, sauf que rien ne garantit l'efficacité d'un tel projet.



Image de soi : « *C'est normal de vouloir ressembler à une personne qu'on trouve bien, belle, mais d'être soi-même c'est mieux, quoi...* » (E15, 45)

« Etre soi-même » et ne pas s'aliéner dans l'altérité, telle est, en substance, le repère que se donne cette adolescente dans le travail de la structuration du « moi ». A vrai dire, ce repère est, de façon générale, un préalable fort déterminant pour l'affirmation de soi et le développement de la personnalité d'un individu ; c'est aussi un prérequis à l'élaboration des projets d'avenir.

Projet : Or, contrairement à la corrélation observée ailleurs, l'auteur de la déclaration ci-dessus (une adolescente de 17 ans) ne parvient pas (encore) à se doter d'un projet d'avenir : « *Ça peut attendre* » (E15, 15), dit-elle. Mais ce retard ne nous paraît pas significatif d'une incapacité à élaborer un projet. C'est

vraisemblablement une phase de recherche qui pourra aboutir à la concrétisation d'un choix professionnel. Peut-être l'appréciation favorable des autres, à en croire son discours, l'aidera-t-elle à asseoir un projet d'avenir : « *Ils disent que c'est bien, j'ai de bonnes capacités, que je peux réussir plus tard dans la vie* » (E15, 45-50).



Image de soi : « *Je veux être moi-même* » (E17, 40)

Cette adolescente, comme la précédente, refuse de s'aliéner. Elle entend rester elle-même. Sa détermination pour le projet de vie semble congruente avec son image de soi.

Projet : « *C'est clair, je veux être fleuriste. C'est ce qui me plaît* » (E17, 10).



Image de soi : « *C'est vrai que je suis content de moi, j'ai évolué, je réfléchis avant de faire n'importe quoi, je me suis beaucoup calmé question caractère, et puis je vois mon avenir, quoi...* » (E21, 55).

Cette représentation de soi - positive et évolutive – donne bien le ton de la capacité du jeune concerné à se projeter dans l'avenir. En d'autres termes, sa détermination à construire un projet personnel (nonobstant une période initiale de vacillement) coïncide avec l'image valorisée qu'il a de lui-même :

Projet : « *C'est ma quatrième année... Eh, eh, en fait je ne dis pas que je n'ai plus trop le choix, ce que je voulais faire au début c'est carrosserie et puis je crois que c'est tombé à l'eau, donc du coup, je suis dans le bâtiment et ce n'était pas trop mon truc, et comme on fait des cours de cuisine ici donc ma prof de cuisine m'a dit que je m'en sortais bien, et donc ça fait maintenant deux ans que je n'arrête pas de faire des stages, donc ça m'intéresse...* » (E21, 10-20).



Image de soi : « *Ouais, moi je suis fier de moi quand je vois comment je travaille. Il y a des fois, je suis pas content, il y a des trucs que j'arrive pas, donc je vois que j'ai des limites...* » (E22, 35).

Cet adolescent s'autoévalue par sa motivation au travail. D'où son mécontentement lorsqu'il se trouve face à une activité qui défie ses capacités : « *il y a des fois je suis pas content... donc je vois que j'ai des limites...* »

Projet : En se définissant par le travail, ce jeune dévoile, par la même occasion, sa capacité à se mobiliser pour un projet personnel : ... « *travailler dans le PVC* ». (E22, 10-15).

II.3.2.2 LE SENTIMENT DE DEVALORISATION ET LE PROJET

Image de soi : « *Je ne sais pas. Mais je n'ai pas confiance en moi... j'ai peur de me tromper, alors je fais des bêtises* » (E4, 45).

Le manque de confiance en soi chez cette adolescente, reflet d'une image dévalorisée de soi, semble se répercuter sur sa capacité à se déterminer pour un projet professionnel :

Projet : « *J'ai envie d'être serveuse ou pâtissière* ». **Lequel des deux tu choisis ?** « *J'aime les deux* ». **Mais il te faut quand même faire un choix, n'est-ce pas ?** « *Pour l'instant, je n'ai pas encore fait un choix. Je voudrais prendre le temps de réfléchir* ». **Le temps passe, et bientôt tu auras 18 ans, ne tarde pas trop. J'ai encore un an à passer à l'I.M.T. (établissement) et après je pourrai choisir** (E4, 10-15).



Image de soi : « *Je ne m'aime pas. Je n'aime pas tout chez moi. J'aime seulement mes yeux, c'est tout* » (E10, 40).

Cette déclaration reflète, selon toute vraisemblance, une image de soi dévalorisée de son auteur. Le motif d'une telle autoévaluation, comme il le dira lui-même, est l'obésité que nous avons pudiquement désignée par le surpoids (E10, 40). Reste à savoir si cette difficulté liée à la « simple » apparence physique constitue une raison majeure qui entraînerait une totale et profonde détérioration de l'image de soi. A vrai dire, rien ne nous autorise à tirer une telle conclusion, puisque de toute manière, la totalité du corps ne fait pas l'objet d'un jugement défavorable : « *J'aime seulement mes yeux* ». Voilà peut-être un lien possible, c'est-à-dire une lueur d'espoir par rapport à une possibilité d'envisager un projet d'avenir, transcendant les problèmes du rapport à l'image corporelle, malgré l'influence qu'ils peuvent avoir.

Projet : Interrogée sur son projet d'avenir, cette adolescente déclare : « *Coiffeuse... j'aime bien ça* » (E10, 10). La corrélation entre image de soi et projet est atypique ici, comparée aux autres cas. La raison en est que l'image de soi de notre interlocutrice n'est présentée de façon ni totalement négative, ni totalement positive.



Image de soi : « *Sais pas moi... je suis pas comme les autres, mais bon... sais pas moi, histoire que je ne suis pas belle, quoi* »(E12, 65).

Cette autoévaluation a-t-elle une incidence sur le projet d'avenir de son protagoniste ?

Projet : « *Faire le ménage* » (E12, 15). Il n'y a sans doute pas de « sot métier... », comme le stipule le proverbe populaire. Mais un tel projet d'avenir n'est-il pas plutôt symptomatique d'une faible estime de soi chez notre interlocutrice ? Ou est-ce le résultat d'une prise de conscience de ses propres limites dans l'exercice d'un autre métier ? Il est vrai que « faire le ménage » peut faire appel à une formation spécifique, comme chez les actuelles « techniciennes de surface ». Il est vrai aussi que la réalité du monde du travail réduit beaucoup de personnes à faire le ménage, même quand elles ne l'ont pas envisagé comme projet d'avenir.



Image de soi : **Qu'est-ce que tu n'aimes pas chez toi-même ?** « *Ma personnalité* ». (E11, 30-40). Ce que cette adolescente désigne par « *personnalité* » est éclairé par ce qui suit.

Projet : **Dis-moi, qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?** « *Peut-être restauration, mais pas sûr. Je cherche encore. Le côté technique c'est bon, mais c'est mon comportement. Je suis timide, je ne dis pas ce que je pense* ». **Qu'est-ce qui te plaît dans la vie ?** « *J'aime beaucoup de choses, mais c'est le même problème. Je panique, j'ai toujours peur de ne pas y arriver* ». Les difficultés de cette adolescente à stabiliser ce qu'elle appelle sa « personnalité » influent sur son choix professionnel (E11, 10-15).

II.3.2.3 L'INCAPACITE A S'AUTO-EVALUER ET LE PROJET

Malgré l'incapacité affichée de se prononcer sur leur image de soi, les jeunes compris dans cette catégorie se sont, dans l'ensemble, déclarés porteurs de projets d'avenir. Rappelons que leur réponse à la question identitaire se résumait en ces brèves déclarations : *Je ne sais pas* (E8, 60 ; E9, 35 ; E12, 45 ; E18, 40) ; « *Rien* » (E19, 30). Peut-être est-il plus difficile de répondre à la question « *Qui suis-je ?* » que de parler de ce que l'on désire faire plus tard. Mais comment élaborer des projets d'avenir sans une connaissance de soi minimale ? A moins que le problème ne se rapporte qu'aux difficultés langagières.

S'agissant donc des projets d'avenir, une adolescente déclare, par exemple : « *Mon projet pour plus tard c'est d'être ou de faire restauration* ». Pour nous mettre au fait de ses capacités à réaliser un tel projet, nous lui avons posé ensuite cette question : **As-tu une formation dans ce domaine ?** « *Non. J'irai en apprentissage après. En fait, je voulais faire autre chose, mais je peux pas* », répondit-elle. **Comme quoi ? Que voulais-tu faire ?**, avons-nous relancé. « *Faire prof de sport... Mais, j'ai pas le niveau scolaire* » (E8, 10-25). Cette prise de conscience de ses limites intellectuelles pourrait bien s'accompagner d'une certaine auto-dévalorisation.

Un cas de figure similaire au précédent se rapporte à un jeune qui présente son projet en ces termes : « *Je veux faire menuisier, mais peut-être pas* » (E18, 10). Son hésitation nous a conduit à solliciter des éclaircissements : **Tu as encore des doutes ?** « *Ben avec mon pied, je ne peux pas trop. J'ai des problèmes avec mon pied depuis ma naissance. Je ne peux pas soulever des choses trop lourdes ou faire beaucoup de mouvements* » (E18, 15). Ce jeune est bien conscient de son handicap physique en plus de celui qui affecte ses facultés intellectuelles. Se jugeant lui-même inapte à « faire menuisier », nous lui avons suggéré de choisir un autre métier : « *Je pense aussi travailler dans le fer* » (E18, 15). Nous nous demandons si les raisons invoquées pour rendre compte de son inaptitude à « faire menuisier » ne se poseront pas au sujet du « travail dans le fer ». Reste qu'aucune précision n'est donnée sur ce travail dans le fer.

Se doter d'un projet pour l'avenir, c'est aussi ce qu'essaye de faire ce jeune qui affirme vouloir « *travailler à l'usine. Travailler dans les poubelles, ramasser les poubelles de bonne heure* » (E9, 10). Il n'est pas de notre ressort de

juger de la pertinence d'un tel projet, tout comme celui de l'adolescente qui envisage comme projet de vie de « *faire le ménage* » (E12, 15).

Un jeune semble faire exception dans cette catégorie. Il se montre très déterminé dans son choix : « *Ben, menuiserie* » (E19, 10). **C'est clair dans ta tête ?** « *Ou* ». **Dis-moi, quelqu'un t'a orienté vers ce métier, par exemple la famille, les éducateurs... ?** « *Non, c'est moi-même... ça me plait, c'est tout* » (E19, 15-20).

II.3.3 RESULTATS

Quel rôle joue l'image de soi dans le processus d'élaboration d'un projet ? Chez les jeunes qui ont fait montre d'incapacité à s'autodéfinir, la recherche d'une congruence entre image de soi et projet était évidemment vaine. Mais, malgré cette lacune, nous avons observé, de leur part, un désir de se projeter vers l'avenir, même si, chez la plupart de ces jeunes, une difficulté à se déterminer de façon précise par rapport à un métier est bien évidente (E18, 10 ; E8, 10-25, etc.).

A vrai dire, on estime que d'un regard valorisé de soi-même on attend une construction mieux fondée du projet de vie. Nos analyses sur la corrélation entre image de soi et projet nous ont précisément conforté dans l'idée que c'est en fonction de l'image de soi que le sujet trouve ou non « l'énergie pour s'engager dans des projets ou des activités »¹. Donc, « avant d'être en mesure de se projeter dans l'avenir, il faut que le jeune dispose d'un point d'appui dans le présent, d'une image de soi à la fois réaliste et positive »². Plus précisément, comme le dit Guy Le Boterf, « une image de soi positive et évolutive constitue » un préalable à la construction des projets d'avenir³.

En revanche, on peut s'attendre à ce qu'une faible estime de soi entraîne une inhibition ou une fragilité de la capacité à se projeter dans l'avenir. C'est ce vers quoi nos analyses nous ont aussi conduit. Ce résultat corrobore un constat de Guy Le Boterf et bien d'autres auteurs, à savoir qu'« une image négative de soi ou un manque de confiance peuvent être source d'inhibition, de dévalorisation et

¹ Cf. Guy Le Boterf, *op. cit.* p. 180

² Jacky Charpentier et all., *op. Cit.*, p. 72.

³ *Ibid.* p. 178

donc d'incompétence »¹. Autrement dit, « il n'y a engagement pertinent dans l'activité que si le sujet a une relation positive avec lui-même »²

Bref, pour certains adolescents, notamment les plus en difficulté, l'image de soi semble détériorée ou reste encore largement à construire. Cette construction suppose une réappropriation du présent « c'est-à-dire la possibilité pour l'adolescent d'y trouver sa place, d'y marquer sa trace, d'y affirmer son identité, d'y exister et d'y être reconnu en tant qu'individu »³. De ce point de vue, l'autoévaluation dépasse alors l'exercice purement introspectif ou la démarche passive relative à une description de quelques traits comportementaux. C'est plutôt aller au-delà des caractéristiques périphériques – les miroirs familiaux, scolaires et sociaux - pour entrer dans une sphère des expériences singulières du sujet.

Soulignons surtout que la relation entre le processus d'élaboration de projet (ou de non élaboration) et l'image de soi n'obéissent pas forcément à une logique aussi linéaire. La congruence observée entre les deux ne nous autorise pas toutefois à conclure à une causalité mécanique, mais, bien entendu, l'image de soi joue un rôle capital dans le processus d'élaboration du projet. « La représentation que le jeune a de lui-même, aujourd'hui, et celle qu'il peut (ou ne peut pas) projeter de lui-même demain, est en effet directement façonnée par les jeux complexes des attentes familiales, des modèles culturels et sociaux, de ses propres expériences passées et est aussi liée à sa capacité (ou incapacité) à se forger une identité sociale cohérente dans le présent »⁴. Le processus d'élaboration d'un projet s'inscrit dans les mêmes jeux complexes.

II.3.4 LE MODELE DE L'ADVP APPLIQUE AUX ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP

Rappelons que les différents ateliers que comprend l'établissement n'ont pas pour vocation de conduire les jeunes à une formation professionnelle diplômante. Leur rôle est de sensibiliser à un certain nombre de métiers. Pour cette raison, il est bien clair que l'efficacité de ces ateliers ne pourra évidemment que rester limitée s'ils ne sont pas intégrés dans un ensemble plus large d'actions éducatives structurées ayant l'émergence de projets pour finalité. On sait que les

¹ Guy Le Boterf, *op. cit.* p. 178.

² *Ibid.* pp. 178-179.

³ Jacky Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 72

⁴ *Ibid.*

savoirs et savoir-faire acquis dans les ateliers se prolongent à travers des stages en entreprises ou autres structures professionnelles. Reste qu'ils ne sont pas canalisés par une véritable «démarche du projet ». Comment justifier une telle lacune, quand on sait que l'objectif ultime de ces établissements de rééducation est officiellement l'intégration sociale et professionnelle des publics en difficultés qu'ils accueillent ? Les programmes d'orientation éducative n'ont jusqu'ici concerné, en France, que des publics des cursus «normaux». Il est pour le moins surprenant à l'heure d'un essor considérable de la culture du projet que les établissements de rééducation ne réfléchissent pas davantage aux conditions permettant aux jeunes déficients de s'inscrire réellement dans une démarche de construction de leur devenir. L'aide apportée aux personnes handicapées par le travail¹, par exemple, devrait dépasser la simple insertion sociale pour viser une profonde quête de sens de la vie de la personne.

Nous partageons une conception québécoise qui stipule qu' « il n'y a pas d'immanence du désir professionnel : le projet ne va pas de soi, il n'est pas inné »². Cela devrait servir de repère pour une mise en œuvre d'une politique d'éducation au projet ou au choix professionnel. C'est ce que les québécois appellent « l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel » (ADVP), comportant quatre étapes. Ce programme s'applique généralement à des jeunes valides. Sans doute pourrait-il être proposé aussi dans le cadre du processus d'élaboration du projet chez les personnes en situation de déficience intellectuelle :

La première étape, celle de l'*exploration*, « va permettre à l'individu de se découvrir ». C'est l'étape où le jeune handicapé est appelé à se risquer à la question identitaire « qui suis-je ? ». Il se découvre dans ses possibilités et ses limites intellectuelles et même motrices, mais aussi dans ses aptitudes et ses potentialités. C'est *grosso modo* l'étape fondamentale de l'accès à « l'image de soi ». Ce travail doit être conduit par le sujet lui-même en tant que protagoniste de son existence, mais il requiert aussi un accompagnement spécifique de la part d'éducateurs avisés, ceci dès la première année de présence au sein de l'établissement. Ce travail de connaissance de soi dépasse la simple évaluation des connaissances ou du degré d'intelligence à laquelle sont souvent soumis ces jeunes, à leur entrée en institut. Soulignons aussi que la découverte de soi n'a de valeur ou de pertinence que si elle est accompagnée d'une réelle prise de

¹ Cette aide a fait l'objet de la création des centres ; d'où les CAT. (Centre d'Aide par le Travail).

² Jacky Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 75.

conscience de soi. Ainsi prévient-on une survalorisation ou une sous-estimation de soi. Cette première étape est celle aussi de l'élargissement des horizons et de la découverte du monde environnant, un monde qui peut sembler hostile au jeune en raison des représentations défavorables vis-à-vis du handicap qu'il véhicule. Face à cela, le jeune se doit, grâce au soutien des éducateurs et d'autres acteurs sociaux, grâce aussi à toutes les politiques sociales en faveur des personnes handicapées, « d'échapper aux influences qui le cantonnent dans un univers limité ». On sait l'inhibition dont peuvent souffrir certains jeunes en très grandes difficultés face aux activités diverses. C'est le moment de tout mettre en « œuvre pour favoriser la créativité ». La curiosité, qualité propre à l'adolescence, doit, à cette étape, être encouragée. De même la tolérance à l'inconnu. Il s'agit d'aider le jeune à développer « une pensée divergente » dans un monde complexe et pluriel.

La deuxième étape, celle de l'*organisation*, consiste dans la mise en ordre, la catégorisation ou la cristallisation des données personnelles et environnementales découvertes. C'est l'étape de la pensée convergente, conceptuelle. Le jeune déficient est appelé à faire converger tout vers un même point ou un même but pour favoriser l'unité de sa personne. Ceci implique une harmonisation des éléments intérieurs et extérieurs. « Ce temps nécessite des images de soi suffisamment valorisées pour pouvoir construire une identité personnelle. Si ce que l'extérieur me renvoie et me fait vivre est peu valorisant, je ne vais pas chercher à organiser mes expériences, car il y a risque de construction d'une représentation de soi trop négative, prenant un sens dangereux pour mon intégrité »¹. Voilà le *hic* chez toute personne en situation de handicap. Il peut être difficile pour le jeune, en raison des préjugés qui l'entourent, d'accéder à une représentation de soi suffisamment stabilisée et objectivée pour fonder l'amorce d'un projet.² Malgré un environnement social peu clément à l'égard du handicap, certains jeunes ont pu s'autodéfinir positivement. Mais nous nous demandons s'ils en sont réellement à cette étape d'une pensée convergente.

La troisième étape, celle de l'*évaluation*, peut s'appeler aussi l'étape de la *spécification*. Comme chez tous les adolescents, les jeunes concernés par notre étude sont susceptibles de connaître une période d'expérimentation des rôles. L'étape de l'évaluation implique, pour le jeune, de faire le deuil d'un certain nombre de choses. Ce choix parmi la pluralité des orientations professionnelles par

¹ *Ibid.*, p. 76.

² *Ibid.*, p. 72.

lesquelles peut être tenté le jeune est la condition d'émergence d'un projet fédérateur et mobilisateur.

La quatrième étape, celle de la *réalisation*, concerne la mise en œuvre des stratégies, des plans. Les expériences accumulées, et le sens que leur donne l'individu, ainsi que les choix effectués vont faire l'objet d'une mise au point. C'est l'étape où le jeune est appelé à explorer les démarches possibles et décide au fur et à mesure de la meilleure solution.

En conclusion, rappelons que la place centrale qu'occupe l'individu dans ce processus d'élaboration du projet n'exclut pas l'accompagnement des éducateurs, bien au contraire, notamment pour les publics en difficulté qui ont grand besoin d'être rassurés et encouragés dans leurs entreprises.

II.3.5 QUELQUES LIGNES DE TENSION

L'anticipation de toute action humaine est soumise à une gestion paradoxale, voire conflictuelle : le paradoxe entre l'idéal et le réel, entre l'être et le non-être, etc. Le projet, en tant qu'anticipation, se caractérise par ce dilemme incontournable qui met en évidence l'extrême fragilité de l'individu face à son devenir. Autrement dit, les conduites du projet sont certainement loin d'exprimer une totale capacité des individus et des sociétés à maîtriser leur devenir ; ce qui ne signifie pas qu'il faille proscrire, en conséquence, toute démarche de projet. Il s'agit, en fait, de prendre en compte les conflits, les écarts qui confèrent précisément à ce paradigme « sa physionomie heurtée, accidentée »¹. Jean-Pierre Boutinet estime que « le projet va se trouver dénaturé chaque fois que les écarts se trouveront abusivement réduits ; mais le projet volera en éclats et disparaîtra lorsque les écarts seront conduits à leur extrême tension vers une quasi-rupture »². Il incombe à l'individu de maintenir continuellement ouvert cet espace en tension, de manière à rendre viable l'action envisagée. Pour les jeunes déficients intellectuels, le projet, bien plus que pour les personnes valides, est le lieu de grande tension, particulièrement, entre intériorité et extériorité, entre être-soi et devenir-soi, entre la réussite et l'échec, etc.

¹ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 278.

² *Ibid.*, p. 279.

II.3.5.1 LE CONFLIT ENTRE INTERIORITE ET EXTERIORITE

Le projet se structure dans une confrontation continue de deux instances : l'intériorité et l'extériorité. Dans ce travail, il s'agit d'une intériorité afférente à des jeunes aux capacités intellectuelles limitées et dont les histoires de vie s'avèrent, pour la plupart, empreintes de vulnérabilité. Celle-ci est moins le fait du handicap lui-même que l'absence de reconnaissance qui « constitue la validation nécessaire à la construction de soi, (et) ouvre une issue à la souffrance de ceux qui sont confrontés à la radicalité du manque et aux échecs de l'accomplissement de soi ».¹ La faillite identitaire des « blessés de la vie » trouve, peut-on dire, son origine dans cette privation, avec « le sentiment d'être réifiés, de se trouver relégués à la place que les plus chanceux veulent bien leur octroyer, de ne pas être quelqu'un, mais quelconque »². C'est aussi le paradoxe des instituts de rééducation d'être à la fois des lieux d'une importante prise en charge, mais aussi des espaces de « ghettoïsation », pouvant renforcer le sentiment d'exclusion sociale. C'est dans ce contexte d'une intériorité « heurtée » et « accidentée » que les jeunes déficients intellectuels dont il est question dans ce travail essayent de se projeter dans l'avenir. Ils s'efforcent, dans les limites de leurs capacités langagières, de construire un discours chargé d'explicitier et de planifier une action possible dans le futur.

Et puisqu'il s'agit d'explicitier par le biais du langage des intentions profondes du sujet, le projet a affaire à des représentations. A ce titre, il s'inscrit dans la dynamique des « représentations sociales concrétisant pour une part l'imaginaire socioculturel ambiant, et des représentations cognitives cherchant à déterminer un futur réalisable ».³ Le conflit entre intériorité et extériorité réside précisément dans la difficulté d'harmoniser les deux formes de représentations (sociales et cognitives) en vue d'une action qui repère les possibles formalisés en intentions et mises en pratique ensuite. La détermination supposée de ces jeunes à vouloir inscrire dans la réalité un « inédit » se heurte ainsi souvent à une extériorité soumise à des logiques intransigeantes, faisant peu de place à la différence cristallisée par le handicap. A cette difficulté, pour les jeunes handicapés, s'ajoute celle liée à l'instabilité inhérente à tout projet, qui est toujours ordonné à un dévoilement progressif, à travers approximations

¹ Charles Gardou, *op. cit.*, p. 15.

² *Ibid.*

³ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 279.

successives et reconstructions. Bref, un projet est davantage construit de façon tâtonnante que donné une fois pour toutes dans une matérialité incontestable.

Le conflit entre intériorité et extériorité ne se joue pas uniquement au niveau du sujet handicapé et du regard que le monde extérieur lui porte. L'autre dimension conflictuelle qui se rapporte aux jeunes en situation de handicap, c'est le paradoxe entre leurs intentions et les possibilités réelles dont ils disposent pour la mise en pratique de ces intentions. C'est le cas de cette adolescente dont le désir est de « *travailler dans les hôpitaux* » (E6, 10), c'est-à-dire de « *soigner les malades* ». Mais, interrogée sur sa capacité d'exercer une telle activité, elle déclare : *Je crois pas* (E6, 15). La même contradiction est observée chez une autre adolescente qui nourrit l'intention de devenir « *prof de sport* », (E8, 15) mais se déclare inapte à exercer un tel métier : « *j'ai pas le niveau scolaire* » (E8, 25). En définitive, beaucoup de jeunes déficients intellectuels sont confrontés à ce conflit entre le désir de s'accomplir dans un métier donné et l'incapacité d'y parvenir en raison des conditions imposées pour la mise en pratique dudit métier. Ceci implique une négociation continue entre l'extériorité et l'intériorité en vue de parvenir à une sorte de consensus, lui-même pouvant servir de tremplin à une action. Ce réajustement relève sans doute du principe de réalité, mais peut conduire à une négation de soi, à partir du moment où le rapport à l'extériorité aliène à chaque fois les désirs profonds du sujet. Mais cette tension pourrait aussi être atténuée, si la société se résolvait à prendre en charge les désirs de ces publics aux capacités précaires, en favorisant leur épanouissement.

II.3.5.2 LE CONFLIT ENTRE ETRE-SOI ET DEVENIR-SOI

L'être-soi peut se définir non pas comme une perception ou une image de soi, mais comme ce qu'un individu « est » ou « représente » dans le présent de son existence dans un espace donné. C'est à la fois une présence définie par la corporéité et par une intériorité qui peut prendre conscience d'elle-même. L'être-soi est façonné par les expériences personnelles de l'individu et les interactions avec les autres. En effet, les médias, la famille, les amis exercent une influence considérable sur le processus identitaire d'un individu, c'est-à-dire sur son être-soi et sur son devenir-soi.

Rappelons que les jeunes concernés par notre étude sont en institut de Rééducation, un cadre pour le moins protecteur qui les éloigne temporairement du

contexte social dans lequel ils devront s'intégrer. Aussi résilients qu'ils puissent être, ces jeunes ne peuvent être insensibles ou immuables face aux représentations sociales plus ou moins négatives à leur égard. Leur être-soi est constamment face à une alternative : soit intérioriser consciemment ou inconsciemment les stéréotypes peu valorisants de la société, les rendant, de ce fait, étrangers à eux-mêmes, ou apprendre à se dépasser soi-même, en dépassant ces stéréotypes en vue de l'émergence d'un être-soi libre, autonome. A vrai dire, beaucoup de jeunes interrogés présentent un être-soi construit par l'imbrication des deux positions, comme un moyen de survie face au poids écrasant des influences socioculturelles. Le conflit entre l'être-soi et le devenir-soi a une double dimension pour ces jeunes. La première dimension se pose en termes de questionnement : quel devenir-soi peut envisager un jeune déficient intellectuel dont l'être-soi est plus ou moins déstructuré ? Comment « devenir », comment se projeter dans l'avenir, dès lors que la structure de l'« être » se développe sur la sédimentation de stéréotypes extérieurs ? La deuxième dimension se pose également en termes de questionnement. Face à une société qui prône l'efficacité et la performance, un jeune déficient intellectuel motivé, et valorisant son être-soi ne déchantera-t-il pas en se heurtant, dans son devenir-soi, à l'intransigeance du milieu professionnel « extérieur » ? Certes, une continuité peut être envisageable dans la mesure où le cadre protecteur offert par l'institut se prolonge dans un CAT. Mais dans ces conditions, peut-on parler d'une réelle intégration socio-professionnelle ?¹

¹ « Sans travail, les jeunes marginalisés deviennent dépendants de cette drogue dure que représente l'assistance. Qu'ils y goûtent une seule fois, que ce se soit en solitaire, dans les structures de travail protégé ou même, curieusement, dans un hôpital psychiatrique, et il leur devient très difficile d'y renoncer. Ceci est d'autant plus vrai que le monde extérieur leur est souvent hostile et pose ses exigences à des conditions beaucoup moins avantageuses que celles qui sont proposées en échange de l'acceptation du statut de « handicapé ». « Il faut dire que, à partir du moment où ils sont au CAT, ils ne veulent plus en sortir, déclare un directeur de CAT. Il y a un confort matériel et affectif qui fait que, finalement, ils savent qu'ils n'ont pas intérêt à vivre à l'extérieur. Le CAT est très sécurisant, ils ont d'énormes avantages par rapport à ceux qui travaillent à l'extérieur. Il faudrait chercher à les intégrer professionnellement avant qu'ils rentrent au CAT parce que après c'est fini ». (Nicole Diederich, *Les naufragés de l'intelligence, Paroles et trajectoires des personnes désignées comme « handicapées mentales »*, Editions La Découverte, Paris, 1990, pp. 141-142. Tel fut aussi le constat de la Cour des comptes. Dès 1993, cette instance déplorait « les résultats décevants de mesures « innovantes » » dont l'intérêt était d'assurer une certaine « fluidité » entre le milieu protégé et le milieu ordinaire, expressément prévue par les textes » et qui se sont révélées « totalement dépourvues d'effets significatifs ». « Presque dix ans plus tard, dans un rapport remis au Sénat, Paul Blanc rappelait que « l'objectif des CAT qui était de favoriser le passage des travailleurs protégés vers le milieu ouvert a largement été perdu de vue. Le taux de sortie vers le milieu ordinaire de travail n'a cessé de se dégrader : évalué globalement à 10% au début des années 1970, il est maintenant estimé à 1% à peine. Leur vocation de filière d'intégration progressive vers le milieu de travail ordinaire tarde à se concrétiser. Les CAT apparaissent de plus en plus comme de simples institutions d'accueil dans

Finalement, ce qui fonde l'être-soi c'est le sentiment d'être un, cohérent et permanent dans le temps : *je suis, j'ai été, je serai*. *Je* est l'identique sujet de ces différentes variations temporelles du verbe « être », il est le support unique de ces dimensions de l'être. Mais au-delà de cette constance, la question du *je* se pose aussi en termes du devenir. Je suis, mais aussi je deviens. Ce qui tisse le devenir d'un individu, c'est l'ensemble des actes qu'il pose, en fonction des situations, des événements et du hasard des circonstances. Permanence et devenir, l'un ne va pas sans l'autre, il faut y voir une dialectique. Mais une question nous préoccupe : les conditions de vie, les cadrages sociaux, les filières institutionnelles, et jusqu'à l'aléatoire des événements, tout cela constitue un faisceau de contraintes qui s'imposent à l'individu. L'impact de ces déterminations sur l'individu a fait dire à Roger Perron que « le destin s'écrit de l'extérieur ». En revanche, l'individu se guide lui-même à partir de l'élaboration d'un projet.¹ Pour notre part, en raison de l'option psychosociale de notre étude, il nous semble plus indiqué de dire que le destin humain s'écrit à la fois de l'extérieur et de l'intérieur. L'intérêt de cette option est de montrer l'importance que revêt la prise en compte à la fois des déterminants externes et la dynamique interne qui singularise un individu. On sait que chez les personnes en situation de handicap cet équilibre constitue un réel défi.

II.3.5.3 L'IDEAL DU MOI ET LE MOI IDEAL : UNE TENSION PERMANENTE²

II.3.5.3.1 LE PROJET : UNE NOTION AMBIVALENTE

Dans son article, *Le projet du point de vue psychanalytique : un clair obscur*,³ Daniel Rosé s'interroge sur la pertinence de la notion de projet quant à son applicabilité dans l'être et dans l'agir de l'homme. Il part du double sens du verbe « projeter » dont dérive le terme projet, selon le dictionnaire Robert. Le premier sens donne : « éjecter, lancer, jeter à terre, pulvériser, cracher, vomir », tandis que le deuxième signifie « préparer une embuscade, calculer, préméditer, penser ». Daniel Rosé décèle dans les deux sens de « projeter » une dimension

lesquelles les travailleurs handicapés demeurent, à titre permanent, sans perspective de sortie » (Cf. Nicole Diederich, *op. cit.* p. 142).

¹ Cf. Roger Perron, *Les représentations de soi, Développements, dynamiques, conflits*, Privat, Toulouse, 1991, p. 244.

² L'Idéal du Moi est le domaine du *projet authentique*, tandis que le Moi Idéal est relatif au *projet répétition*. La difficulté est de pouvoir distinguer les deux. Peut-être à travers les effets de l'un et l'autre !

³ Daniel Rosé, « Le projet du point de vue psychanalytique : un clair obscur », in Marc Bru et Louis Not (sous la dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Presses Universitaires Le Mirail, 1987, pp. 103-128.

agressive, mais son attention porte sur l'ambivalence du terme projet en « sa double origine ». Il compare cette ambivalence à « l'époque anale où l'enfant tire plaisir de la rétention en renversant la spontanéité plaisante de l'éjection qui, par le contrôle, a encore plus d'efficacité... ».¹

En fin de compte, en quoi le concept de projet peut-il aussi appartenir au domaine psychanalytique ? En fait, « à la différence de projet », c'est le substantif « projection » qui est « un grand concept psychanalytique », mais il tire, paradoxalement, son être du premier sens de « projeter ». On pourrait, « en première approche », comme le propose Daniel Rosé, schématiser que « projet » - deuxième sens de projeter – relèverait du registre *conscient*, et « projection » - premier sens de projeter – serait du registre *inconscient*. Dès lors, conclut cet auteur, un discours sur le projet doit nécessairement intégrer la notion de projection, « mécanisme psychique extrêmement complexe, qui, quoique réperable en pathologie, préside au fonctionnement psychique du tout un chacun ».²

Mais projet-projection est une notion devenue commune à beaucoup de disciplines. Son application « déborde largement le champ humain ». Aristote, dans sa *Physique*, a développé une idée selon laquelle « tout l'univers avait un sens (direction et signification) et avait le projet de traduire en « acte » ce qu'il était en « puissance ». La critique portée contre cette approche de l'univers jugée « biologisante » et anthropomorphique » n'a pas empêché Monod, plus tard, de considérer les êtres vivants comme « des objets dotés d'un projet », celui de « se construire et de se reproduire selon le principe de l'invariance ». Or ce principe, mais aussi le fait que Monod, comme Descartes, parle de « machines » à propos des êtres vivants, donne au projet un sens « très mécanique ». Freud, par contre, dans *Au-delà du principe de plaisir*, commente Daniel Rosé, « montre que l'être vivant ne fait pas ce qu'il veut, mais il est soumis à la répétition qui intègre certes des variations mais qui, à travers les splendides efflorescences de la vie, répète inlassablement vie (lien) et mort (délien) : on pourrait ainsi, en suivant Freud, dire que la répétition est l'instinct de l'instinct. La nature en général et le désir humain en particulier sont terriblement conservateurs, n'en déplaît à certains, car désirer est le projet de retrouver un plaisir déjà éprouvé : l'inconnu, par définition, ne peut être recherché et c'est l'antérieur qui commande ».³ Dans cette répétition inlassable du

¹ *Ibid.*, p. 103.

² *Ibid.*

³ Daniel Rosé, *op. cit.*, p. 104.

désir humain, le « *terminus ad quem* » est toujours un « *terminus a quo* », selon l'expression scolastique.

II.3.5.3.2 LA NATURE ET LE DESIR HUMAIN SONT CONSERVATEURS

Est-ce pour autant dire que toute « irruption du neuf » aussi bien dans la nature que dans le registre humain est impensable ? Les philosophes n'affirment-ils pas que le projet en tant qu' « arrachement à ce qui est » est ce qui caractérise l'être humain ? Comment la psychanalyse elle-même pourrait-elle rendre compte de « l'originalité de chaque personne au sein de cette grande mécanique de la répétition » ? Freud n'aurait pas, selon Daniel Rosé, donné de réponse directe à cette question, ne voulant pas, sans doute, s'embarrasser de questions d'allure philosophique. Peut-être trouvera-t-on une esquisse de réponse dans une analyse fine de *Au-delà du principe de plaisir* et du *Problème économique du masochisme* de Freud, comme le suggère Daniel Rosé. D'après celui-ci, en effet, « le nœud explicatif » se trouverait dans « l'expérience de plaisir qui qualitative le quantitatif de l'excitation devenue alors supportable et différable : la pure répétition est enrayée et l'expérience nouvelle, par le plaisir, est entraînée et intégrée par le jeu même de la répétition (instinct de l'instinct) qui pousse (pulsion) à retrouver cet état devenu alors antérieur mais juste avant nouveau ». ¹ Quoi qu'il en soit, Freud n'a jamais accordé un intérêt particulier au projet, contrairement aux philosophes pour qui « le projet, spécifiquement du registre conscient, est aussi ce qui, pour certains, spécifie l'être-humain ». ² Sartre et Heidegger demeurent les plus connus des défenseurs de l'idée selon laquelle le projet est le mode d'être propre de l'homme. Mais Daniel Rosé fait ici entrer en scène un philosophe beaucoup moins connu, et qui vient juste avant Sartre et Heidegger : Jean Nabert. Pourquoi donc mettre sous les projecteurs ce philosophe demeuré pratiquement dans l'ombre ? C'est parce que, soutient Daniel Rosé, il a « fort bien montré, à travers ce qu'il a appelé la causalité originaire, que la volonté et la liberté habitaient le cœur de tout projet (...) ». Aussi a-t-il « montré très finement qu'il y a, corrélativement à la liberté originaire, le jeu des obstacles internes qu'il appelle (...) le mal radical ; la finesse de Nabert est de

¹ *Ibid.*, p. 105.

² *Ibid.*

déceler le projet original à travers l'échec et leurs multiples reprises mutuelles en se gardant d'une espèce de manichéisme sommaire ».¹

C'est donc que, conclut Daniel Rosé, « malgré le projet humain comme arrachement à la fatalité de ce qui est – ou se répète sans cesse dans le projet de la nature -, il y a de la nature en nous sous la forme de ces fatalités intérieures dont parle admirablement Nabert : Ouranos et Kronos ne cessent donc de s'entredéchirer malgré quelques émergences comme avec Oedipe naissant au milieu des fatalités dont il devient cependant le clairvoyant ; mais il se crève justement les yeux ; il est l'homme du projet court-circuité (*sic*) ».² Mais peut-on conclure alors que l'homme est prisonnier de la fatalité ? L'expérience d'Abraham qu'évoque Daniel Rosé nous montre, par contraste, l'homme qui déjoue les pièges « dans l'épreuve perpétuelle entre la tentation naturelle à la répétition et l'avènement, à travers la mise en question et le changement, d'une nouveauté ; il est l'émergence du projet humain à travers les retombées et le découragement de Dieu ».³

Une telle expérience essentiellement basée sur la foi est-elle transposable dans le champ scientifique ? On sait que les deux domaines se distinguent nettement. Mais on ne peut éluder le fait que « l'expérience psychanalytique et sa théorisation », comme le rappelle Daniel Rosé, ont une double source grecque et hébraïque. La psychanalyse transforme les « fatalités internes » en « déterminismes » à la manière des Grecs, tout en intégrant cette « expérience de libération du projet personnel à la façon des Hébreux, les premiers à avoir éprouvé le temps non pas seulement comme « circulaire » mais aussi comme « vectoriel » ou « linéaire » ; « le passé ne contient pas entièrement l'avenir qui est événement et avènement ».

Ainsi, « il s'agirait de montrer comment le projet personnel est ce dont tout psychanalyste s'occupe pour justement aider le patient à libérer son projet des fatalités internes déjà évoquées, ou plutôt pour apprendre à s'en servir ».⁴ C'est la condition, note Daniel Rosé, pour apporter des « raisons psychanalytiques » à l'association effectuée par Louis Not dans son article *Personne, modèles de pédagogie et enfants de classes populaires*,⁵ entre personne et projet. Mais

¹ Daniel Rosé, *op. cit.*, p. 106.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 107.

⁵ Louis Not, « Personne, modèles de pédagogie et enfants de classes populaires », in *Regards sur la personne*, travaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, série B. Tome 10, 1986, pp. 258, 265 et 267.

comment bâtir une théorie à partir des résultats obtenus dans des cures, où quelqu'un dénoue son histoire en la répétant dans le senti des mots et des situations de transfert ? Daniel Rosé se borne à évoquer la « grandeur de Freud » d'avoir mis « le doigt non seulement sur l'ambivalence mais, plus profondément sur l'ambiguïté humaine et de nous apprendre à penser en couples », sous une forme de dualité. Car, à supposer que l'on soit d'accord avec Louis Not, en associant personne et projet, le psychanalyste se demanderait aussitôt « ce que cache tel ou tel projet précis, que ce soit un conflit à l'œuvre inconsciemment ou en voie de solution précisément par ce projet ». Il n'y a plus qu'à reconnaître, encore une fois, que « le projet n'est pas un concept psychanalytique ».

II.3.5.3.3 PROJET ET PSYCHANALYSE : QUEL RAPPORT ?

Un fil, aussi ténu soit-il, relie tout de même la psychanalyse et le concept de projet. Daniel Rosé le voit dans ce que Freud appellera « l'Idéalich » en 1914, dans *Pour introduire le Narcissisme* et, en 1923, dans *Le Moi et le Ça*. Rappelons, avec l'auteur, que l'une de grandes découvertes des psychanalystes demeure le « Sur-Moi persécuteur qui contraint le Moi à des projets – fous ? – sous lesquels il ploie ». Il reste à savoir comment l'Idéal, qui est le projet du Moi, pourrait-on dire, peut encore persécuter celui-ci. Que se cache-t-il donc sous l'Idéal ? « Est-ce pathologique et réductible, ou un des paramètres de la condition humaine, ou les deux à la fois ? ».¹ Plus radicalement, s'interroge Daniel Rosé, « pourquoi idéalise-t-on en portant au rang d'instance supérieure un modèle ou une « idée » ? Cherche-t-on à se « débarrasser » de quelque chose de « gênant », comme le *Phédon* de Platon « le dit tout ingénument à propos du corps » ou est-ce pour « conquérir ce que l'on n'a pas mais dont le manque fait tant souffrir » ? En fin de compte, « **qu'est-ce qu'un projet à la lumière obscure de l'idéalité²** » ?

Daniel Rosé se propose, dans un premier temps, d'explicitier les contours de la notion d'idéalité avant de déterminer son rapport avec le projet. Il n'en donne pas d'abord une définition, mais il cite Jean Gillibert qui affirme sans détour que « nous sommes tous assujettis à l'Idéalité, à ce signe de l'au-delà du sensible qui nous fait sentir de la honte, et que la pureté n'est pas un vain mot ».³ L'Idéalité ne serait donc rien d'autre que « l'a priori » ou la prévenance par quoi s'ouvre l'espace du

¹ Daniel Rosé, *op. cit.*, p. 108.

² Souligné par nous.

³ Daniel Rosé, *op. cit.*, p. 109.

possible, délimité par le « tu ne dois pas » et par le « tu peux ».¹ Mais la notion d'Idéalité n'est pas l'apanage de la psychanalyse. Sous une forme ou une autre, on la trouve chez Platon, Hegel, Sartre, Marx, Mallarmé... Mais, que ce soit du point de vue psychanalytique ou philosophique, l'Idéalité est d'abord, retient Daniel Rosé, « cette distance, ce creux, ce manque, cette absence, voire cette souffrance où s'origine tout projet qui se recouvre ici avec le désir. Ainsi la pulsion cherche-t-elle son objet dont elle attend et espère autre chose que la satisfaction hallucinatoire qui, finalement malgré ses avantages, tourne court en se claquemurant sur elle-même ; l'excès dont parle Sartre est corrélatif de ce que Pasche appelle l'antinarcissisme qui oblige déjà le nourrisson à courir le risque de chercher au dehors l'assouvissement des besoins et ce, sans fin, par delà les haltes de plaisir ».² Face donc à la souffrance induite par l'Idéalité, l'individu, par l'exercice de la pensée, tente de la mentaliser par des idées ; il tente « d'appivoiser » psychiquement cette souffrance en se transformant avant de transformer le réel auquel il se heurte.

Mais quel est le rapport entre l'Idéalité et l'Idéal du Moi dont parle Freud ? Sans vouloir entrer dans la complexité de sa pensée, le point de départ de la compréhension de cette notion « semble bien être le fait (...) de la difficulté pour l'être humain de renoncer à une jouissance déjà éprouvée qui pousse alors à la répétition ».³ Mais cette répétition est ultérieure, commente Daniel Rosé, à « un temps de complétude, véritable anagramme du bonheur parfait et permanent, que Freud appelle le narcissisme primaire où, subjectivement, le non-Moi n'existait pas : c'était l'époque fusionnelle ». Mais, très vite, l'impuissance primaire de l'enfant relative à la prématuration humaine transforme « cette jouissance narcissique en paradis perdu pour lui et la projette sous forme de toute-puissance narcissique sur l'objet qui devient ainsi le premier *Idéal* du Moi de l'enfant dont l'enfant est désormais séparé par une béance qu'il s'efforcera toute sa vie de combler. Cette blessure, dite narcissique, est donc à l'origine de l'Idéal ou projet du Moi pour trouver un substitut au narcissisme perdu de l'enfance ».⁴ Bref, l'Idéal du Moi est un narcissisme projeté comme guide, un espoir et une promesse. Cela s'enracine dans cette attitude de « l'enfant qui regarde vers le haut ses parents, investi

¹ *Ibid.*, p. 109.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 110.

⁴ *Ibid.*

narcissiquement avec l'espoir, certain mais souffrant, de devenir grand ». ¹ On peut y ajouter la « coloration forcément incestueuse, avec la mère, quel que soit le sexe, de cette situation car il s'agit de retrouver la complétude ancienne (répétition) mais avec des éléments de la réalité pris chez le père (nouveau) qui est vécu, fantasmatiquement, comme réalisant cette toute-puissance narcissique avec la mère ». ² C'est la particularité de l'être humain d'être dans une quête indéfinie d'un « au-delà » et de ne pas « rester enfermé dans la nostalgie du passé – attitude pathologique – même projeté dans l'avenir sous forme d'Idéal mais de mesurer celui-ci à l'aune de la réalité... ». ³

II.3.5.3.4 L'IDEALITE ET LA MALADIE DE L'IDEALITE

L'Idéal du Moi peut « être projet, projet de vie, projet toute la vie par le plaisir, lié à la maturation et aux transformations inévitables du projet initial, qui va alors à l'encontre de la pure répétition et met ainsi tout entier l'Idéal du Moi au service d'Eros mais cet immense bénéfice passe par le père : sans le père, pas de projet fécond ». ⁴ Nous sommes bien loin du registre exclusivement « conscient » et « volontariste » du projet. Comme le remarque Daniel Rosé, « sous la luminosité de l'Idéal et donc sous tout projet, travaille et nous travaille l'obscur souffrance infantile. Si ce n'est pas le cas, il y a eu déni-clivage-projection-éjection de cette souffrance et nous sommes en régime pervers, ce que J. Chasseguet a appelé après Mallarmé « la maladie de l'Idéalité ». ⁵ Ici, le « tu peux » se transforme en « tu dois » cruel où l'avenir semble à la fois déjà arrivé et impossible.

L'homme est pris en tenaille entre l'Idéal ou le plaisir qu'il poursuit (projet), ses conflits intérieurs et la réalité existentielle à laquelle il se heurte. « Il est en effet temps de montrer qu'à travers la notion de projet se fait jour une ambiguïté essentielle qui déborde largement l'ambivalence notée au début à propos du verbe « projeter ». C'est celle qu'il y a entre l'Idéalité, paramètre de l'humanité (...) et la « maladie de l'Idéalité » qui en serait la pathologie ». ⁶ C'est toute la différence entre « l'Idéal du Moi » et le « Moi Idéal ».

¹ *Ibid.*, p. 110.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 112.

⁵ *Ibid.*, p. 114.

⁶ *Ibid.*, p. 116.

Comment loger le projet dans cette tension entre l'Idéal du Moi et le Moi Idéal ? Autrement dit, comment situer l'origine projective de tout Idéal et donc de tout projet ? Il est souligné plus haut que « la maladie d'Idéalité » dénie, clive et projette (au sens d'éjecter) la blessure narcissique pour se fabriquer projectivement un Idéal fusionnel passé et un avenir impossible qui ne pourra jamais y correspondre. L'Idéalité « normale », par contre, se donnerait plutôt un horizon (ce qui définit et donne sens) toujours modulable, dans lequel elle nous projetterait. Cependant, « maladie d'Idéalité » et « Idéalité » sont toutes deux des opérations qui relèvent de la projection, et on le voit bien, dont les sens divergent. Cela veut dire que l'ambiguïté est présente non seulement au niveau des instances psychiques (Idéal du Moi et Moi Idéal), mais plus précisément au niveau de l'origine même de ces deux opérations. Et bien plus profondément que l'ambiguïté relative aux deux sens du verbe « projeter », c'est « le premier sens lui-même (celui qui a donné projection) qui est ambigu », par le fait qu'il « n'y a pas de fonctionnement psychique sans projection. Ce qui nous paraît utile dans le cadre d'une définition du concept de projet c'est le lien de la projection avec la pulsion. La pulsion est « vouée à la projection dans la mesure où c'est en se liant pour atteindre l'objet apte à satisfaire son but, qu'elle va effectuer une sortie vers l'objet ».¹ Cela signifie que lorsque la situation semble « idéale » parce que l'objet se présente automatiquement, il n'y a pas de projection parce qu'il n'y a pas de « parcours » à effectuer ; il n'y a pas à faire de projet et l'objet est idéalisé, fixé dans le fantasme.

Retenons que « du projet à la chose », le chemin est long, la distance est grande. C'est que, diraient les philosophes, « nous sommes des êtres insatisfaits » ; c'est que, diraient les religions, « nous sommes à nous-mêmes un abîme infini » ; c'est que, diraient les psychanalystes, « nous sommes des êtres de conflits cachés depuis nos obscures origines ».²

Pour clore cette analyse, disons comme Christian Heslon qu'avec la psychanalyse, on peut voir dans le projet « une fuite en avant visant à repousser la mort, assortie d'un besoin forcené de réparation du passé. S'il faut convenir que tout projet comporte cette dimension illusoire de maîtrise du temps, il faut également considérer que certains projets peuvent s'avérer porteurs et créatifs, quand l'absence de projection vers l'avenir constitue un signe avant-coureur de

¹ *Ibid.*, p. 119.

² *Ibid.*, pp. 121-122.

dépression. Ainsi, au-delà du simple effet de mode teinté d'angoisse, projeter sa vie et se projeter dans sa vie n'en restent pas moins des activités psychiques essentielles ».¹

II.3.5.4 LE CONFLIT ENTRE REUSSITE ET ECHEC

Nous avons présenté ci-dessus les quatre étapes proposées par le modèle de l'ADVP, étapes auxquelles est censée se conformer une démarche d'élaboration du projet.² Il se trouve qu'en dépit de toutes les précautions dont on peut entourer la construction d'un projet, la réalisation de celui-ci est toujours incertaine. Cette incertitude est inhérente au projet en sa qualité d'« objet non présentement saisissable » et « qu'il s'agit de faire advenir ».³ Bien plus que cela, cette incertitude est aussi liée au fait de la nature humaine mortelle et finie, c'est-à-dire « la nécessité immanente de non-être, (ou) l'impossibilité d'être, qui affecte tout humain en raison de son appartenance au monde des vivants... »⁴ L'homme est un être fini. Sa vie et toutes ses actions sont menacées par une fin plus ou moins proche ou lointaine. Tout projet humain est ainsi miné par cette finitude qui caractérise l'être humain. Autrement dit, « toute construction émergerait ainsi sur un fond de possible déconstruction. On n'est point surpris que le projet, non seulement en sa teneur de contenus, mais dans les orientations qui le sous-tendent, ait à subir l'épreuve d'une contestation. La négation contestante restitue, toutefois, la ténacité de ce qu'elle nie ».⁵ Dans la même perspective, Jean-Pierre Boutinet affirme que « l'action humaine et le projet qui la polarise constituent des réalités séquentielles, capables de mobiliser des énergies, de triompher des difficultés, de se montrer créatives pendant un temps déterminé. Mais toute action, malgré sa plasticité et la créativité qui lui est inhérente, avoue ses limites. A vouloir s'obstiner dans le succès, elle court vers l'échec, vers la chute. Nos capacités d'invention sont toujours comptées ; nous ne pouvons, chacun, innover que dans des circonstances qui s'y prêtent ».⁶ N'est-ce pas ce que traduit le cri de cet adolescent ? *Ouais, je suis fier quand je vois comment je travaille. Il y a des fois, je suis pas content, il y a*

¹ Christian Heslon, « Etre en projet à tout âge : injonction illusoire ou ressource pour la formation du sujet ? in *Pratiques de formation et analyse* (Que peut-on attendre des injonctions au projet ? », n° 53, juin, 2007, p. 46.

² Exploration, cristallisation, spécification, réalisation.

³ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* pp. 279-280.

⁴ Stanislas Breton, *Causalité et projet*, PUF, Paris, 2000, p. 18.

⁵ *Ibid.* P. 15.

⁶ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 291.

des trucs que j'arrive pas, donc je vois que j'ai des limites, tout le monde a des limites, c'est ça qui m'énerve un peu, quoi (E22,30-35).

L'écart entre la réalisation de l'action voulue et son échec éventuel s'enracine précisément dans cette instabilité caractéristique du projet.¹ Et, du fait même de cette instabilité, nous pouvons nous rendre compte de l'épreuve de vérité que représente toute réalisation d'un projet, particulièrement chez les personnes en situation de handicap. Paradoxalement, cette épreuve est nécessaire au projet pour permettre à celui-ci de se dévoiler « dans les aspects novateurs qu'il véhicule comme dans ses points les plus vulnérables ».² Cela veut dire que l'inspiration initiale qui a engendré le projet, en se confrontant à la ténacité des faits, se transforme inévitablement soit en victoire momentanée, soit en désillusion. En tout état de cause, déclare Jean-Pierre Boutinet, « l'inspiration est destinée dans le meilleur des cas à être confortée, souvent à être émoussée, amenant alors le mouvement de la résignation qui peut justement servir pour l'incubation de nouveaux projets ».³

De même, en tant que traduction de l'intention, la réalisation au sein du projet n'échappe pas à une certaine trahison, que celle-ci soit délibérée ou seulement le fait des circonstances. Ce qui ne veut pas dire que la fidélité à l'intention originelle soit illusoire. A vrai dire, c'est dans la manière d'assumer cette trahison que réside le sentiment de fidélité. Soulignons par ailleurs que c'est aussi en partie dans cette même trahison que peut se réfugier l'échec. Dans ce cas, conclut Jean-Pierre Boutinet : « si la destinée du projet est problématique comme l'est le sentiment de fidélité qui tente d'unifier chez l'acteur ce qu'il projette et ce qu'il réalise, la précarité vient aussi de ce que la réussite du projet restera toujours transitoire, constamment menacée par l'échec ; cette réussite, c'est-à-dire un certain accord entre ce qui a été projeté, ce qui est fait, et les différents coûts mis en œuvre, demeure ponctuelle. Faute de la considérer comme telle, l'acteur court le risque de se méprendre en accordant trop de confiance à ce qui lui sourit : il se laisse alors enchaîner à l'avenir, dans une sorte de mécanisme de compulsion de

¹ « La réussite (du projet), cette harmonisation des aspirations et des réalisations, ne dure qu'un temps ; sa principale caractéristique est d'être évanescence ; soit qu'il s'agisse d'une *poïèsis* qui va assez rapidement vieillir, être dépassée sinon relativisée par d'autres productions similaires, soit qu'il s'agisse d'une *praxis* engendrant maîtrise et excès de confiance, ce qui va entraîner l'installation de routines ; la réussite momentanée est amenée à trébucher, avec l'évolution du temps, des acteurs, des situations. Elle est condamnée à affronter l'échec pour réapparaître sous d'autres formes moins équivoques » (Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* pp. 290-291).

² *Ibid.*, p. 288.

³ *Ibid.*, p. 289.

répétition. De ce point de vue, l'action nous forme surtout à partir des échecs et erreurs, si ceux-ci ne comportent pas trop d'effets inhibiteurs qui induisent paralysie et découragement ». ¹

Sauf à servir de tremplin vers d'autres horizons, l'échec du projet peut cristalliser à la fois l'incapacité de renouveler la formulation de ses intentions et l'incapacité de mettre en place les stratégies appropriées pour atteindre les buts préalablement fixés. Il s'agirait, de ce fait, d'un double échec caractérisé à la fois par une crise d'inventivité et une crise d'efficacité. Dans ces conditions, le seul horizon du projet reste donc l'échec ou son substitut, le retrait. « Mais l'un et l'autre sont deux variantes d'un même sentiment de mort, dont aucun acteur ne peut faire l'économie avant d'entreprendre un autre parcours, quel qu'il soit ». ² Le sentiment d'échec menace toujours le projet. En effet, « des obstacles imprévus, une perception subitement confuse de la situation, une tension entre acteurs, autant de raisons qui vont mettre en cause subitement la crédibilité du projet ». ³ Mais cette situation de crise peut être l'occasion d'un discernement ; elle exige de la part de l'acteur qu'il témoigne d'une opportunité de jugement pour choisir la solution appropriée.

Retenons, avec J.-P. Boutinet, qu'« au sein du projet, réussite et échec se donnent dans une double relation avec le temps ; le projet esquissé se veut promesse de réussite, par-delà les échecs du passé ; le projet réalisé reconnaît sa modestie par rapport aux ambitions qu'il fondait. La relativité qu'il acquiert, il la situe dans la mémoire d'une histoire qui récapitule à sa façon les traces laissées par les réalisations humaines ». ⁴ Par ailleurs, poursuit l'auteur, « n'envisager l'acteur que par rapport à ses possibilités de réussite, c'est vite l'enfermer dans un narcissisme aveugle et à terme sclérosant ; ne le situer que par rapport à un échec inévitable, c'est faire fi de toute confiance en lui et le déposséder de cette capacité d'action, pourtant caractéristique de ce qui fait son humanité. Le projet est continuellement tout au long de son déroulement un mélange de réussite et d'échec ; et pour l'acteur qui peut aménager ce mélange instable, les conditions sont réunies de réaliser une action proprement humaine, marquée d'une autonomie limitée mais effective : en s'appuyant sur ses réussites, comme élément de mise en confiance et

¹ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 289.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 191.

de motivation, mais en tenant compte de son échec comme élément d'interrogation et de stimulation pour agir sans trop d'illusion, ni trop de résignation ». ¹

II.3.5.5 L'IMAGE DE SOI DES JEUNES ET LE TRAVAIL EN CAT : LE POINT DE VUE DES EDUCATEURS

Rappelons que l'essentiel de notre travail est consacré au sens du projet, du point de vue des adolescents en formation dans une structure médico-éducative. A ce titre, leurs discours occupent une place centrale pour la compréhension du sens qu'ils entendent, eux-mêmes, donner à leur avenir. Mais puisque la problématique de notre travail s'inscrit dans une dimension éducative, la prise en compte du discours des éducateurs nous semble donc nécessaire pour pondérer ce que disent les adolescents et repérer d'éventuels décalages entre les points de vue des jeunes et ceux des adultes. C'est le sens de ces trois entretiens dont nous proposons *in fine* une analyse thématique

II.3.5.5.1 LES FONCTIONS RESPECTIVES DES TROIS EDUCATEURS

Dans le premier entretien, notre interlocuteur déclare être « *éducateur technique spécialisé* » (ED1, 15). D'après lui, celui-ci « *doit former sur plusieurs supports notamment le bois, le fer. Il est (...) préférable d'avoir des connaissances dans ces domaines, mais ce n'est pas une obligation car nous ne formons pas des CAP. Si un élève a des compétences importantes dans un domaine (bois, fer, espaces verts) qu'on ne maîtrise pas, on va l'orienter à l'extérieur vers une formation adaptée* » (ED1, 30-35). La polyvalence semble être, selon notre interlocuteur, une qualité essentielle de l'éducateur technique spécialisé, mais puisque la finalité n'est pas de *former des CAP* (ED1, 35), elle n'a pas un caractère d'obligation. Les élèves qui souhaitent des formations dans des domaines qui dépassent les compétences de l'éducateur sont, dans ce cas, « *orientés à l'extérieur vers une formation adaptée* » (ED1, 35).

L'uniformisation de la réalité du handicap par une dénomination globalisante comme celle de « *déficients intellectuels* » occulte souvent la réalité de situations variées qui méritent une prise en charge plus particulièrement adaptée. C'est la confrontation avec le singulier qui oblige cet éducateur à mettre en œuvre une

¹ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 292.

pédagogie personnalisée : *« Au départ, ici le public est hétérogène : ça va de la trisomie à la déficience légère. Il n'est donc pas possible d'enseigner une discipline fixe car tous les élèves ne sont pas en mesure de la suivre. Il faut en conséquence individualiser les séances d'ateliers, selon un programme que j'ai établi, en considérant les exigences minima d'obtention d'un CAT à 20 ans ou d'une pratique professionnelle adaptée »*(ED1, 40-45). Dans sa pratique éducative, notre éducateur vise deux objectifs : la première consiste à donner aux élèves *« des attitudes professionnelles »*, comme *« mettre un bleu de travail, des chaussures de sécurité, faire attention aux machines qui peuvent être dangereuses »*(ED1,45). En dehors de ces *notions de sécurité*, cet éducateur déclare se préoccuper aussi de conduire les élèves à *« avoir un comportement dans l'atelier, respectueux, tel que ne pas chahuter, respect des consignes, ne pas jouer avec les outils, respect des horaires, de l'hygiène, de son casier, de ses affaires... »*(ED1, 45-50). Le deuxième objectif est de donner aux jeunes *« des techniques de base, par exemple en menuiserie, l'utilisation d'un marteau, d'un tournevis, scie à main... »* (ED1, 50-55). L'accès aux outils les plus dangereux est une décision qui relève de l'éducateur seul, et cela en fonction des capacités du jeune : *« C'est à moi de voir si certains élèves sont plus compétents, sont plus stables, plus capables d'utiliser des outils plus dangereux »* (ED1, 50).

Il nous semble que, pour l'épanouissement des jeunes, l'éducateur peut être amené à mettre en œuvre des techniques qui ne sont pas forcément prévues dans la *Projet éducatif* de l'établissement : *« J'essaie de développer une technique qui me paraît intéressante : la sculpture sur bois, car c'est entre le technique pur et l'artistique. Ce qui est intéressant c'est qu'il n'y a pas besoin de régler les machines, de calculer... La sculpture leur permet de fabriquer un objet en bois sans avoir toutes les compétences intellectuelles nécessaires, c'est créatif et à partir d'un sujet libre – voiture, symbole de telle équipe de foot, tout sujet qui les intéresse... Bien que ce soit très libre, cela demande de la technique, la précision du geste. Pour certains, c'est un bon compromis. Quand ils en ont marre, la sculpture leur permet de se défouler »*(ED1, 55-60).

Notre deuxième entretien a été réalisé auprès d'une personne qui se présente comme *« monitrice éducatrice »* (ED2, 10). L'essentiel de son activité est consacré à l'encadrement des jeunes filles : *« Je m'occupe de jeunes filles, essentiellement des jeunes filles dans le cadre des activités techniques. J'ai un petit groupe, on appelle ça un petit groupe de citoyenneté. On travaille un peu sur*

la citoyenneté, mais là, c'est avec les groupes des plus jeunes arrivants de l'établissement, mixte à ce moment-là. Et j'accompagne dans la semaine un groupe de sport »¹ (ED2,10-15). Comment les activités techniques que propose cette éducatrice s'insèrent-elles dans le projet professionnel des jeunes ? « *Moi je vais d'abord dire mon objectif principal : l'atelier c'est un support d'épanouissement dans un premier temps, parce que les jeunes, les filles quand elles arrivent, elles ont 14 ans donc on n'est pas encore tellement dans l'esprit professionnel, elles sont encore jeunes. Donc, c'est un support d'épanouissement, après ça, on voit s'il y a vraiment pour eux un intérêt particulier pour une activité ou un atelier précis, on peut à ce moment-là penser pré-professionnel. Mais nos objectifs sont aussi, pour moi, leur avenir personnel* », c'est-à-dire « *savoir se débrouiller dans la vie, savoir cuisiner un petit peu ou se nourrir, en tout cas. Donc c'est (...) un peu basé sur la vie privée. Mais l'objectif professionnel ou pré-professionnel, c'est effectivement l'entrée dans les CAT chez nous pour la majorité des jeunes. On ne vise pas du tout ou très rarement une sortie sur l'extérieur avec un CFA ou euh un... on en a peu, hein* » (ED2, 20-30). On peut dire que cette éducatrice porte le souci de l'avenir professionnel des jeunes. Mais ses propos dénotent l'absence d'une incitation explicite à une démarche de projet. De même, elle met l'accent sur une formation qui valorise la dimension privée – *savoir se débrouiller dans la vie, savoir cuisiner, se nourrir* (ED2, 25). C'est compréhensible, quand on sait les problèmes d'autonomie que connaissent ces jeunes. Mais, pour préparer les jeunes à l'avenir, est-il suffisant de leur apprendre à gérer leur vie privée ? N'est-ce pas aussi les former à la vie sociale, à travers un choix professionnel progressivement réfléchi et mûri ?

Dans le troisième entretien, notre interlocutrice définit ses responsabilités au sein de l'établissement, ainsi : « *Moi je fonctionne en général avec des élèves de plus de 16 ans qui sont en âge de partir, de découvrir le monde du travail. Alors, en fonction de leur handicap, c'est le monde du travail protégé ou ce qu'on appelle le milieu ordinaire du travail. Alors, bon, plusieurs pistes, en fonction aussi de la motivation des jeunes, de leur désir, de leur souhait, et puis, sinon des choses pas exprimées et qui peuvent être tentées dans de différents domaines* » (ED3, 5-10). En résumé, le rôle de cette éducatrice est de faire le lien entre l'Institut et le milieu professionnel. Mais sa mission va plus loin : « *En fait, on est témoin relais du monde de l'adolescent à la vie d'adulte* » (ED3, 195). « *L'adolescent, il a 20 ans, il*

¹ C'est dans le sens de les accompagner au lieu du sport, et non comme « monitrice sportive ».

intègre un CAT, j'assure une espèce de passerelle, je suis témoin de ce passage-là, ça me permet aussi de suivre les personnes qui ont été insérées dans le monde ordinaire qui ont parfois des difficultés, donc de les aider soit à chercher un autre emploi, soit à les orienter à l'ANPE, dans les milieux spécialisés qui sont faits pour eux, soit dans des Missions Locales. Alors, service de suite et d'accompagnement à la vie, parce que les adultes qui sont en CAT, ils ont une vie professionnelle, ils ont une vie également privée ; ils ont aussi des souhaits, certains souhaitent être mis en appartement, quitter leur famille, être mis en appartement seuls, être mis en appartement en couple, avoir des enfants, donc on est dans ce rayon-là, on les aide à gérer leur argent et puis bon, on voit aussi si des choses sont possibles, donc si la personne a relativement de l'autonomie, il faut mettre tout ça en place, quoi » (ED3, 175-185).

II.3.5.5.2 ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP FACE AU HANDICAP DES AUTRES : LA PEUR

Selon l'éducateur technique spécialisé que nous avons interrogé, les jeunes ne seraient pas, dans l'ensemble, conscients de leur handicap : *« Je crois qu'ils ne se rendent pas vraiment compte de leur handicap ou alors en partie, mais pas entièrement. Alors, ce qui se passe souvent c'est, (...) quand ils vont en CAT. Ils voient les autres comme des handicapés, et **ils ont peur des handicapés.**¹ C'est parce qu'ils vont focaliser sur certains qui ont un gros handicap marqué et ça va leur faire peur, alors qu'ici à l'école, y a des adolescents qui sont lourdement handicapés. Même nous les éducateurs, quand on rencontre d'autres établissements, ont dit oulala ils ont quand même des cas... On se rend pas compte nous, parce que le problème c'est qu'on vit au quotidien avec eux, **et à la longue, on ne voit presque plus le handicap.**² (...) Mais eux-mêmes ont une image d'eux, de personnes, bon déjà leur déficience intellectuelle, je pense qu'ils ne réalisent pas trop tous les problèmes, certains oui quand même ; certains disent : moi je pourrai pas faire le permis de conduire ou moi j'arriverai pas ou je pourrai pas me marier parce que je ne saurais pas. Certains le disent, mais pas tous. Certains (...) savent qu'ils sont handicapés, mais ils ne sont pas handicapés comme les autres, eux n'ont pas les mêmes problèmes que les autres ; ce n'est*

¹ Souligné par nous.

² Id.

*pas le même handicap... Ils se différencient, mais c'est aussi quelque part un moyen pour eux de se protéger. Quand ils vont en CAT (...), c'est difficile parce qu'il y a une réalité qui fait que le handicap est là, on ne pourra pas ou plus évoluer. Pour eux-mêmes, quand ils vont en CAT, c'est fini, quoi. **Là, ils voient que ça leur prend en pleine figure le handicap, c'est une réalité, et eux ne se voient pas travailler toute leur vie comme handicapés.**¹ Et ça, chacun réagit différemment, on ne peut pas dire que ce soit une généralité, c'est chacun qui réagit à sa manière. Or certains l'acceptent mais ne disent rien et puis après ça passe, après ils font des copains. D'autres, ils vont avoir du mal, ils vont bloquer, bloquer, bloquer pendant plusieurs mois, plusieurs années, voire refuser » (ED1, 210-245).*

La déclaration de cet éducateur appelle quelques commentaires. D'abord, que des jeunes, eux-mêmes en situation de handicap aient peur d'autres handicapés, selon eux plus lourdement atteints, peut suggérer plusieurs hypothèses : soit ces jeunes expriment ainsi une attitude humaine naturelle face à l'insolite, en l'occurrence face aux personnes marquées par une différence profonde, soit ils relaient les attitudes et les comportements sociaux dévalorisants et les peurs conscientes ou inconscientes vis-à-vis du handicap, des peurs véhiculées dans la culture ambiante ; ou alors, cette peur du face-à-face serait le fait du dévoilement, en miroir, de leur propre « être handicapé » qui leur est renvoyé par les autres, avec une amplification. Face à cela, dit l'éducateur, « *ils se différencient, mais c'est aussi quelque part un moyen pour eux de se protéger* » (ED1, 235). L'idéal ne serait-il pas que ces jeunes soient confrontés aussi, dans leur milieu de travail, à des personnes valides afin que, par identification partielle, puisse être suscité, chez eux, un effort de dépassement de leur handicap ? Mais les exigences d'efficacité et de compétences du monde du travail rendent difficile, en réalité, une telle perspective. En fin de compte, nous imaginons la situation d'inconfort psychologique que vivent ces jeunes : être éconduit du milieu du travail ordinaire et être obligé de prendre comme une voie de « garage » en CAT. Travailler dans une telle structure, pour beaucoup de ces jeunes, est appréhendé avec la crainte d'être condamnés à se reconnaître handicapés toute leur vie. Ils vivent cela comme une fatalité. C'est, nous semble-t-il, le sens de ces mots : « *Quand ils vont en CAT (...), c'est difficile parce qu'il y a une réalité qui fait que le handicap est là, on ne pourra pas ou plus évoluer. Pour eux-mêmes, quand ils vont*

¹ Souligné par nous.

en CAT, c'est fini, quoi ; ils sont handicapés, ils vont aller en CAT, c'est fini ; je veux dire, il faut accepter psychologiquement... ce qui est difficile »(ED1, 240). D'après notre interlocuteur, certains jeunes finissent par se faire à cette réalité : *« Certains l'acceptent mais ne disent rien et puis après ça passe, après ils font des copains »* (ED1, 245). Mais d'autres, ajoute-t-il, *« ils vont avoir du mal, ils vont bloquer, bloquer, bloquer pendant plusieurs mois, plusieurs années, voire refuser ; y en a certains qui ne vont même plus vouloir venir en CAT, ça arrive... »* (ED1, 245). Effectivement, comme le dit l'éducateur, *« chacun réagit différemment, on ne peut pas dire que ce soit une généralité, c'est chacun qui réagit à sa manière »*(ED1,245). Mais, on peut émettre l'hypothèse que le handicap est difficile à accepter non seulement par l'entourage de la personne qui en est touchée, mais aussi par la personne elle-même.

Ainsi, tandis que le diagnostic médico-socio-juridique a déjà classés ces jeunes dans la catégorie des personnes en situation de handicap, eux vivent encore dans l'espoir de voir leur situation évoluer vers la « normalité » pour intégrer le milieu socio-professionnel ordinaire.

Les déclarations de cet éducateur sont, pour l'essentiel, confirmées par la monitrice que nous avons interrogée. Nous découvrons dans les propos de celle-ci l'impact du regard de l'extérieur ou de la société sur l'image de soi des jeunes en situation de handicap : *« Quand on est dans l'établissement, je trouve (...) que les jeunes qui ont les meilleurs niveaux sont très tolérants, accueillants, en tout cas pas indifférents aux autres jeunes qui sont démonstratifs et qui montrent des troubles (...). Par contre, quand on est à l'extérieur, je crois qu'il faut pas trop mélanger les gens, parce que là, il y a le regard extérieur qui est plus difficile à supporter pour les jeunes de bon niveau ; là, ils se montrent, et ils montrent où ils sont (...). Quand on est à l'extérieur, je crois qu'ils sont plus gênés de voir que la population voit qu'ils fréquentent le même établissement que des jeunes en grandes difficultés. (...). J'ai connu des cas où les jeunes ne voulaient absolument pas sortir à l'extérieur avec d'autres jeunes qui sont plus déficients »* (ED2, 90-100).

La même monitrice souligne aussi la difficulté, pour certains jeunes, d'accepter de travailler en CAT, préférant le milieu ordinaire. Mais, la confrontation avec la réalité les oblige souvent à accepter les limites de leurs capacités : *« Le CAT leur renvoie la population plus âgée, et ce n'est pas forcément une trop, trop belle image, et ça, ils s'en rendent compte, mais c'est vrai aussi que la plupart des cas, ils se surestiment, beaucoup, beaucoup, parce quand on leur demande ce*

qu'ils veulent faire plus tard (...), on est même obligés de les ramener à la réalité, déjà sur le plan verbal on leur explique ce qu'il faut pour faire ce métier- là ; est-ce que tu irais, tu serais dans une école où on pourrait faire ce métier ? Et là, ils arrivent à réaliser que c'est pas trop possible. (...) Les filles beaucoup, elles demandent à faire des stages en halte garderie ou en crèche. (...) Le contact c'est bien, mais quand il faut parler un langage bien français, qu'il faut dire les mots correctement, là ils se rendent déjà compte que c'est pas évident, et puis qu' il faut avoir un diplôme pour être embauché, donc ça, ça les ramènent à la réalité (...), et puis au fur et à mesure, la plupart acceptent quand même le CAT parce que par défaut il y a rien d'autre, mais c'est vrai qu'au départ le CAT c'est pas leur problème »(ED2, 110-125).

De notre point de vue, la confrontation avec la réalité du milieu professionnel ouvert ne serait pas vécue comme un problème, si la personne handicapée était reconnue dans ses limites et intégrée comme telle dans une structure ordinaire. Comment ramener ces jeunes à la réalité de leurs limites, comme à un « principe de réalité » qui semble incompatible avec ce qu'ils projettent ? La Monitrice interrogée est critique par rapport à l'idée d'intégration, aussi bien en milieu scolaire qu'en milieu professionnel ordinaire : *« C'est vrai qu'ils veulent faire rentrer, quand ils parlent d'intégration, ils veulent faire entrer des jeunes handicapés dans l'éducation nationale, et s'ils ne se donnent pas les moyens de les accueillir, à mon avis c'est juste pour qu'ils coûtent moins cher (...); c'est peut être dit un peu facilement, mais c'est ce que nous on ressent, quand même. Mais l'intégration c'est tout à fait louable quand on se donne les moyens de faire supporter cette intégration à celui qui doit s'intégrer, mais j'ai pas l'impression que dans le collèges ou même dans le primaire un enseignant a vraiment la possibilité de prendre en charge un ou deux élèves dans sa classe. Il va donner la priorité, je ne sais pas s'il a 25 élèves dans sa classe, il va pouvoir se permettre de ralentir les 23 qui vont suivre, et de donner la priorité aux 2 qui sont en retard. S'il y avait un accompagnement, un accompagnement qualifié, moi je pense que l'intégration ça serait bien; socialement, ils ont tout à gagner à fréquenter d'autres enfants, et dès le plus jeune âge. Est-ce que ce serait juste, ça dépend aussi pour quel niveau, parce qu'on a eu ici une jeune qu'on avait orientée en SEGPA. Dans notre établissement, elle paraissait être à un bon niveau sur le plan scolaire et aussi sur le plan social. Et alors, on a fait une tentative d'intégration en SEGPA (...); Elle était, là-bas, la moins bonne. Elle est plus en difficultés aussi sur le plan*

social. Sur le plan scolaire, ici, elle était en tête de classe, et, là-bas, elle était subitement à la fin ; donc, elle avait plus du mal à supporter ; et en plus, avec des camarades plus aguerries, elle ne pouvait pas fanfaronner comme ici (...). Elle a mis en place des maladies, elle avait tantôt mal à la tête, tantôt mal au ventre, en tout cas elle passait son temps à l'infirmerie, en dernier. Et (...) au bout de l'année, parce qu'on lui a quand même fait tenir l'année, elle a dit non, je veux pas y aller. Donc, nos bons niveaux à nous, il faut savoir, ils sont toujours quand même moins bons ailleurs, ça c'est sûr. Et pour cette fille-là, on avait un bon partenaire avec le collègue; c'était fait vraiment très sérieusement, et elle-même, elle a mis des choses en place pour que ça ne continue pas. Elle était en échec là-bas. C'est une fille finalement qui a trouvé sa place en CAT; au début, c'était aussi, moi je vais pas en CAT, et elle a trouvé sa place, elle est bien. Aux dernières nouvelles, elle s'est installée dans la vie, elle est partie de chez ses parents, c'est son lieu de travail, et puis c'est comme ça. Et c'est bien » (ED2, 135-165).

La troisième éducatrice souligne comme difficulté principale l'écart entre l'ambition et le potentiel des jeunes : « Je dirais que la première difficulté, avant tout, c'est l'ambition, l'écart entre l'ambition et le potentiel ; parfois, ils ont beaucoup d'ambition, alors que le potentiel est très, très faible » (ED3, 15-20). Et lorsque l'éducatrice se sent accusée par un élève de n'avoir pas mis les moyens ou de n'avoir pas réussi à convaincre le patron d'une entreprise pour l'embaucher, elle s'en défend : « S'il n'est pas apprécié, et alors après on devient le bouc émissaire, vous n'avez pas voulu, vous ne faites pas, vous ne voulez pas.. » (ED3, 25). Or, « les moyens, c'est eux qui doivent les mettre en oeuvre dans le cadre professionnel ; (...) un adolescent qui se surévalue, il est évalué dans le cadre du métier ou du lieu qu'il a choisi. S'il choisit la menuiserie et qu'il pense qu'il sera un bon menuisier eh ben, c'est dans ce domaine qu'on l'évaluera et donc il aura à entendre (...) les résultats de son travail (...); il sera jugé, évalué. (...). S'il y a réussite professionnelle, il y a encouragement forcément... » (ED3, 30).

Il existe des cas, souligne notre interlocutrice, où le jeune, en raison d'une image de soi survalorisée, affiche un comportement nonchalant au travail. Par exemple : « Le cas d'un jeune homme qui pensait que tout est facile et qu'il suffisait de vouloir pour avoir. Je crois qu'il n'a pas réalisé, bien qu'on l'ait prévenu que ça ne se passait pas comme ça. Il a tenté le milieu ordinaire, mais comme (...) il avait une certaine nonchalance (...), une motivation qui n'apparaissait pas évidente ; il n'a pas convaincu, et en fait, il n'entendait pas tout ce qu'on lui envoyait. Mais

attention... ! Il pensait que les choses allaient toutes seules automatiquement. Il n'était pas motivé, il pensait qu'au terme de 20 ans, on allait tout à coup lui offrir un panel de possibilités. Or, la possibilité, je crois que chacun crée son chemin ; il n'a rien creusé, lui. Il s'est simplement contenté d'être effectivement à la mode, et ça, ça marche bien ; ça n'a pas été au-delà. Je pense aussi que les parents ont eu tort parce qu'ils ont beaucoup cautionné les absences, des excuses bidons. Et là, ils réagissent un peu tardivement. (...). Il a aussi vu que le milieu ordinaire n'en voulait pas, et en l'état comme il se présentait, le milieu spécialisé n'en voulait pas non plus. Et là, il s'est fait piéger, parce qu'il est arrivé en CAT les mains dans les poches, nonchalant, ils a pris les gens de haut, et forcément on lui a dit, mais écoutez... on voit que tu es capable, mais... ta candidature ne nous intéresse pas, on voit que tu n'es pas motivé, ce n'est pas la peine ; en plus tu vas entraîner une mauvaise ambiance, et nous ça, ça ne nous convient pas. Alors là, ça a été la chute, premier essai. On a fait un deuxième essai dans une menuiserie, dans un autre CAT. Pareil, fidèle à lui-même. Il a dit : est-ce que je peux rester prolonger mon stage chez vous, ça m'intéresse ? On lui a dit non, non, tu ne nous intéresses pas.... Voyez, je me dis, pourvu que ça lui serve. Il ne faut pas condamner, mais bon (...) c'est un avertissement. Oui, tu es grand, tu es beau mais c'est pas forcément ce qu'on recherche, parce que nous on veut quand même des gens motivés et puis... c'est là aussi où il faut prendre les meilleurs niveaux, parce que ça devient de plus en plus difficile ; les CAT se donnent maintenant une mission, il faut être performant, il faut pouvoir se vendre, et donc on ne veut que des jeunes qui font aussi de la performance » (ED3,130-160).

D'après cette éducatrice, la question du handicap pose problème pour les personnes qu'elle concerne, mais elle n'est pas non plus facile pour les employeurs : *« Bon, ils ne sont pas acceptés, mais (...), d'un autre côté, il faut se mettre à la place de l'employeur. On est plus à l'époque (...) où on pouvait avoir comme ça des gens, de petits qui pouvaient passer d'un bureau à l'autre pour amener du courrier. Mais bon, il faut... il y a beaucoup de souffrance, il faut accompagner le jeune dans sa souffrance, et il faut l'accompagner avec la famille, la famille en détresse forcément parce que le jeune ne va pas bien, le jeune casse, le jeune se fâche, le jeune boude, c'est des colères, ici pareil, bon... il faut que le partenaire CAT fonctionne. Par exemple, là dernièrement un jeune homme qui voulait travailler (dans une grande surface). C'est vrai qu'il n'était pas mauvais, mais (cette structure-là) n'a pas voulu, parce qu'il n'était pas assez autonome ; il*

n'aurait jamais su manipuler les (...) petits ordinateurs ; c'est vrai déjà, c'est performant, donc on l'a mis en menuiserie industrielle et on a vraiment vanté les qualités du CAT. CAT égale entreprise, entreprise égale contrat de travail comme dans toute entreprise. Là, on l'a mis dans une menuiserie industrielle et ça marche. Là, on a eu la chance. On voit bien que c'est encore difficile, douloureux. Il y est allé, il a sa place, il a son salaire, il a vu comment ça fonctionne, puis moi j'explique : aller en CAT c'est avoir un travail, faire partie de ces grosses machines des entreprises. C'est une entreprise spécialisée, mais une entreprise quand même, avoir un réseau d'amis, avoir un réseau de collègues, ne pas rester à la maison enfermé entre quatre murs, et c'est à prendre ou à laisser. J'espère que le déclic se fera au bon moment. Mais, bon... là, il y a deux élèves qui ont fait le choix de rester à la maison, les parents n'ont pas voulu l'insertion professionnelle en CAT » (ED3, 90-115).

Le discours de cette éducatrice met en lumière quelques tensions que nous nous proposons de relever, ici :

L'écart entre l'ambition et le potentiel

Tout d'abord, notre interlocutrice souligne comme difficulté majeure, à laquelle elle est confrontée dans l'exercice de sa fonction, l'écart entre l'ambition et le potentiel des jeunes : *« Ils ont beaucoup d'ambition, alors que le potentiel est très, très faible »*(ED3, 15-20). Le dictionnaire *Robert* définit le mot ambition comme le « désir ardent d'obtenir les biens qui peuvent flatter l'amour-propre ». Il signifie, en deuxième point, d'après le même dictionnaire, « désir, souhait quant à l'avenir personnel ». L'ambition de la plupart des jeunes, c'est-à-dire leur désir ardent, est d'exercer des professions qui les valorisent, et cela dans le milieu du travail ordinaire. Autrement dit, les souhaits de ces jeunes quant à leur avenir personnel visent des cadres de travail et des activités qui, à leurs yeux, ont de la valeur sociale. On pourrait dire que ce sont, pour eux, « des biens qui peuvent flatter » leur amour-propre. Or, le potentiel de ces jeunes est, dans l'ensemble, « très, très faible ». C'est-à-dire l'incapacité, chez eux, de mobiliser des connaissances théoriques et pratiques en vue de l'exercice de l'activité professionnelle vers laquelle porte leur ambition. Il y a donc une tension entre celle-ci et ce que Guy Le

Boterf appelle « l'équipement en ressources personnelles » constitué « de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes ou qualités, d'expériences accumulées »¹, etc.

Ce qui aggrave l'écart entre l'ambition et le potentiel c'est, dans le cas du jeune dont parle d'éducatrice, l'absence de motivation : « *Il a tenté le milieu ordinaire, mais comme (...) il avait une certaine nonchalance (...), une motivation qui ne paraissait pas évidente ; il n'a pas convaincu, et en fait, il n'entendait pas tout ce qu'on lui envoyé. Mais attention... ! Il pensait que les choses allaient toutes seules automatiquement. Il n'était pas motivé, il pensait qu'au terme de 20 ans, on allait tout à coup lui offrir un panel de possibilités* » (ED3, 135). Dans sa théorie de la motivation, Joseph Nuttin met en évidence le besoin que l'individu a d'entrer en relation avec son environnement (relations biologiques, psychologiques et spirituels). Son modèle est bâti sur les interactions dynamiques préférentielles entre l'individu et son environnement. Il considère la motivation comme toute tension affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but.² Comment ce jeune pourrait-il se projeter dans une activité professionnelle sans motivation et sans « se mobiliser » sur cette activité, au sens d'Yves Rochex *et al.* ? On peut dire que l'absence de motivation est comme un échec annoncé par rapport à une activité : « *Il est arrivé en CAT les mains dans les poches, nonchalant, ils a pris les gens de haut, et forcément on lui a dit, mais écoutez... on voit que tu es capable, mais... ta candidature ne nous intéresse pas, on voit que tu n'es pas motivé, ce n'est pas la peine* » (ED3, 145). Or, la motivation est un facteur essentiel de réussite dans les apprentissages. Elle a un pouvoir mobilisateur, c'est-à-dire son pouvoir d'entraîner et d'accroître l'utilisation des conduites motrices et cognitives du répertoire de l'individu : « *Il pensait qu'au terme de 20 ans, on allait tout à coup lui offrir un panel de possibilités* » (ED3, 135). « *Or, la possibilité, je crois que chacun crée son chemin*³ ; *il n'a rien creusé, lui* » (ED3, 140).

L'écart entre la réalité du handicap et la réalité de l'entreprise

Un autre écart perceptible dans le discours de la même éducatrice concerne la réalité du handicap et la réalité de l'entreprise et de ses critères d'évaluation. Nous ne le dirons jamais assez, le handicap engendre des souffrances multiples,

¹ Guy Le Boterf, *op. cit.*, p. 111.

² Cf. Joseph Nuttin, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 19991.

³ Souligné par nous.

en raison, notamment ici, des limites qu'il impose à celui qui le porte dans la recherche d'une activité professionnelle : « *Bon, ils ne sont pas acceptés, mais (...), d'un autre côté, il faut se mettre à la place de l'employeur. On est plus à l'époque (...)* où on pouvait avoir comme ça des gens, de petits qui pouvaient passer d'un bureau à l'autre pour amener du courrier. Mais bon, il faut... il y a beaucoup de souffrance, il faut accompagner le jeune dans sa souffrance, et il faut l'accompagner avec la famille, la famille en détresse forcément parce que le jeune ne va pas bien, le jeune casse, le jeune se fâche, le jeune boude, c'est des colères, ici pareil, bon... » (ED3, 90-95). On peut dire que la réalité du handicap est en décalage par rapport à la réalité de l'entreprise. C'est ce que nous découvrons particulièrement dans cet exemple : « *Là, dernièrement, un jeune homme qui voulait travailler (dans une grande surface). C'est vrai qu'il n'était pas mauvais, mais (cette grande surface-là) n'a pas voulu parce qu'il n'était pas assez autonome ; il n'aurait jamais su manipuler les (...) petits ordinateurs ; c'est vrai déjà, c'est performant...* » (ED3, 100-105). De surcroît, les critères d'évaluation de l'entreprise par rapport à un employé sont généralement basés sur les valeurs économiques d'efficacité, de rentabilité, de productivité, de performance ou de compétence : « *C'est là que le milieu ordinaire, s'ils visent l'insertion en milieu ordinaire, on tente plusieurs expériences et c'est le milieu ordinaire qui donne, qui évalue et qui dit ce n'est pas possible (...)* » (ED3, 20-25). *S'il n'est pas apprécié, et alors après on devient le bouc émissaire, vous n'avez pas voulu, vous ne faites pas, vous ne voulez pas...* » (ED3, 20-25). Or « *les moyens, c'est eux qui doivent les mettre en oeuvre dans le cadre professionnel ; (...) un adolescent qui se surévalue, il est évalué dans le cadre du métier ou du lieu qu'il a choisi. S'il choisit la menuiserie et qu'il pense qu'il sera un bon menuisier eh ben, c'est dans ce domaine qu'on l'évaluera et donc il aura à entendre (...) les résultats de son travail (...); il sera jugé, évalué. (...)* » (ED3, 30).

Le CAT : un lieu de contradictions

En fin de compte, les exigences de performance du monde du travail ordinaire font que le CAT demeure le partenaire privilégié de l'Institut pour l'insertion professionnelle de ses jeunes. Mais cette structure est aussi un lieu d'écart et de tension. En effet, pour beaucoup de jeunes, travailler en CAT c'est les confirmer dans leur handicap et leur ôter la possibilité d'évoluer, comme l'a souligné l'éducateur technique : « *Quand ils vont en CAT (...), c'est difficile parce qu'il y a*

une réalité qui fait que le handicap est là, on ne pourra pas ou plus évoluer. Pour eux-mêmes, quand ils vont en CAT, c'est fini, quoi. Là, ils voient que ça leur prend en pleine figure le handicap, c'est une réalité, et eux ne se voient pas travailler toute leur vie comme handicapés » (ED1, 240). On peut dire que la structure du CAT est au cœur d'une contradiction. Il est à la fois le lieu adapté pour l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap et relativement inadapté pour ces jeunes, si l'on souhaite qu'ils puissent dépasser leur handicap. En plus, souligne l'éducatrice, *« les CAT se donnent maintenant une mission, il faut être performant, il faut pouvoir se vendre, et donc on ne veut que des jeunes qui font aussi de la performance (...). C'est là aussi où il faut prendre les meilleurs niveaux, parce que ça devient de plus en plus difficile... »* (ED3, 160). Or, précisément, confie l'éducateur technique, *« pour répondre aux critères de production, ils doivent se contenter de répéter les mêmes gestes¹ dans leur atelier... »* (ED1, 130-135). On peut y voir une mécanisation de la personne handicapée. Mais, le CAT demeure, tout de même, une entreprise qui répond à des critères objectifs, comme tout autre entreprise. Elle est bien entendu *spécialisée*, mais valorisante, dans une certaine mesure, pour le jeune qui y travaille : *« Là on l'a mis (un jeune)² dans une menuiserie, menuiserie industrielle et ça marche, là on a eu de la chance, on voit bien que c'est encore difficile, douloureux, il y est allé, il a sa place, il a son salaire, il a vu comment ça fonctionne, puis moi j'explique hein, un CAT c'est, aller en CAT c'est avoir un travail, faire partie de ces grosses machines des entreprises, c'est une entreprise spécialisée, mais une entreprise quand même »* (ED3, 105-110). Puis, plutôt que de *« rester à la maison enfermé entre quatre murs »*, le CAT, en tant qu'entreprise permet aussi d'*« avoir un réseau d'amis, d'avoir un réseau de collègues »* (ED3, 110).

II.3.5.5.3 LA RELATION ENTRE LES EDUCATEURS ET LES FAMILLES

Tout d'abord, la relation que les parents entretiennent avec leur enfant handicapé est souvent marquée par un investissement affectif important. On

¹ A ce sujet, cet échange que nous avons eu avec un adolescent est significatif de la difficulté que peuvent éprouver certains jeunes à développer leur potentiel, en travaillant dans un CAT : **Que penses-tu de toi-même ? Est-ce que tu es content de toi-même ?** Oué, ben, on a quelquefois des choses qu'on pense dans la tête, mais on ne dit pas. **C'est difficile d'en parler ?** Non, ce qui me plaît pas c'est faire tout le temps la même chose. **Quoi, par exemple ?** Par exemple, en menuiserie, faire des palettes, faire des palettes tout le temps (Cf. E23, 35-40).

² Il s'agit d'un jeune qui n'a pas été embauché chez Leclerc, en raison de ses limites sur le plan de l'autonomie (Cf. ED3, 100-105).

pourrait parler, dans certains cas, de surprotection de l'enfant, au point de le rendre affectivement dépendant et peu motivé à devenir autonome. Mais il arrive aussi que des parents se désintéressent de leur enfant, précisément parce qu'il porte un handicap. Dans un cas comme dans un autre, les éducateurs sont dans l'obligation de rendre compte de l'évolution des jeunes à leur parents ou tuteurs légaux. Comment les éducateurs vivent-ils cette relation avec les familles des jeunes ?

Voici la déclaration de l'éducateur technique : « *Premièrement, il y a une réunion – non obligatoire - parents-élèves organisée par l'institution une fois par an, plus des bilans établis par toute l'équipe qui encadre ces jeunes. A l'issue de ce bilan, les parents peuvent demander à rencontrer l'éducateur référent de l'élève, qui est le porte-parole de ce qui s'est dit lors de ces réunions : des progrès ou des difficultés rencontrées par leur enfant. En général, cela se passe bien, sauf avec les familles qui, au départ, n'ont pas accepté le handicap de leur enfant. De 6 ans à 14 ans, les enfants sont en IMP et après 14 ans, ils intègrent l'IMPRO. A l'IMP, le handicap passe plus facilement car l'enfant est plus petit qu'en IMPRO, et le handicap se voit moins. Les parents nourrissent l'espoir que leur enfant va pouvoir apprendre à lire... alors qu'à 14 ans, ils sont obligés d'accepter l'évidence ou de se déculpabiliser en rejetant la faute sur l'institution : ces reproches peuvent être directs ou indirects. Heureusement, ces cas sont minoritaires, et au fil des années, même ces parents parviennent à accepter le handicap de leur enfant et à reconnaître ses progrès même minimes. Même si leur enfant ne parviendra pas à travailler à l'extérieur, il peut trouver le bonheur en CAT. C'est facile à dire, mais difficile à vivre surtout lorsqu'il y a plusieurs enfants handicapés dans une même famille » (ED1, 105-120).*

Par rapport à la question de la relation avec les familles des jeunes, la monitrice répond : « *Je ne sais pas si vous savez, on est référent de certains jeunes dans l'établissement. Chaque éducateur a ses jeunes. Moi j'ai six jeunes dont je suis référent. On les voit dans un premier temps en réunion de parents, ceux qui viennent bien sûr ; ensuite, après chaque synthèse, on invite les parents à venir (...) s'intéresser au contenu de ce qui s'est dit pendant la synthèse ; donc, c'est un deuxième contact qu'on a dans l'année, et puis très occasionnellement, quand il y a un souci, soit les parents téléphonent, soit c'est nous qui appelons. Et donc, quand on est référent, on s'occupe en particulier de ces jeunes, voilà. A priori, ça se passe bien, je ne sais pas si les familles tiennent compte de ce*

qu'on dit... En principe, on a de bons contacts avec les familles, mais il y a certaines familles qu'on ne voit jamais (...), et puis d'autres familles qu'on voit régulièrement et qui sont coopérantes (...). En général, on arrive à trouver un terrain d'entente. Moi j'ai pas de souvenir où ça s'est trop mal passé, voilà » (ED2, 65-80).

La troisième éducatrice évoque le cas de ce jeune dont les parents, pense-t-elle, cautionnaient *les absences* et *les excuses bidons* de leur enfant. (ED3, 140).

En conclusion, nos trois interlocuteurs font mention des difficultés de certains jeunes, pourtant en situation de handicap, à travailler en CAT. La confrontation avec le handicap des autres leur fait peur. Selon les éducateurs, ils cherchent à se démarquer de ceux qui sont handicapés davantage ou « *pas comme eux* ». Discriminés eux-mêmes dans le milieu socio-professionnel ordinaire, ils se désidentifient, à leur tour, des plus handicapés. En outre, l'attitude de ces jeunes qui se traduit par le refus de montrer à l'extérieur leur handicap est révélatrice du « malaise social » qui subsiste à l'égard du handicap. Une société plus ouverte vis-à-vis du handicap aiderait ces jeunes à reconnaître leurs limites et à vivre leur handicap léger ou lourd comme une différence, si l'on peut dire, « normale ». En fin de compte, dans la société actuelle surtout, il est difficile de concilier l'élan, les aspirations vers l'avenir, et la réalité sociale caractérisée par des normes de performance qui méconnaissent une réalité d'un autre ordre, celle des situations de handicap, et amplifie les phénomènes de stigmatisation. En définitive, les discours des éducateurs nous font saisir la complexité de la question du handicap et le champ de tensions dans lequel on se trouve lorsqu'on « débat » avec soi-même, considérant les dimensions qui peuvent sembler contradictoires, mais caractérisent pourtant l'« espace éducatif » des jeunes en situation de handicap.

II.3.6 L'IDENTIFICATION DES PROJETS

« **Quel métier veux-tu faire plus tard ?** » Nous donnons ci-après, en guise de réponse à notre question, la liste de différents métiers proposés individuellement par les jeunes interrogés. Ces métiers représentent différents projets de vie susceptibles d'aider ces jeunes à accomplir leur identité dans une société peu familiarisée encore avec la réalité du handicap :

1. *Le travail du bois* (E1, 10) ; 2. *Horticulteur* (E2, 10) ; 3. *Cuisinier* (E2, 10 ; E14, 10 ; E21, 15 ; E25, 10) ; 4. *Aide maternelle* (E3, 15) ; 5. *Serveuse* (E4, 10) ; 6. *Pâtissière* (E4, 10) ; 7. *Couture* (E28, 15) ; 8. *Travailler dans les hôpitaux, soigner les malades* (E6, 10) ; 9. *Charpentier* (E7, 10) ; 10. *La restauration* (E8, 10 ; E11, 10) ; 11. *Prof de sport* (E8, 15) ; 12. *Travailler à l'usine, ramasser les poubelles* (E9, 10) ; 13. *Femme de ménage* (E12, 15 ; E16, 10) ; 14. *Peintre en bâtiment, carreleur* (E13, 15 ; E20, 10 ; E23, 15 ; E24, 10 ; E29, 10) ; 15. *Fleuriste* (E17, 10) ; 16. *Travail du fer* (E18, 15) ; 17. *Carrossier* (E21, 15) ; 18. *PVC* (E22, 10) ; 19. *Espace Vert* (E15, 20 ; E26, 15) ; 20. *Menuisier* (E18, 10 ; E19, 10 ; E27, 10 ; E30, 20) ; 21.

Compte tenu des écarts soulignés ci-dessus (intérieurité et extériorité, être-soi et devenir-soi, réussite et échec), la réalisation de ces différents projets reste précaire, non seulement en raison de l'instabilité qui caractérise tout projet, mais aussi en raison du désavantage social que représente la déficience intellectuelle des acteurs. Car tout projet, tout en étant une émanation individuelle, se réalise dans un espace socio-culturel donné. Ou, comme le souligne Jean-Pierre Boutinet, « tout projet individuel est inséparable de la reconnaissance sociale chargée de l'authentifier : c'est là prendre acte de la dimension collective de tout projet individuel »¹.

Pour réduire une part de l'instabilité du projet ainsi que le désavantage social qui limite les acteurs déficients, il est nécessaire qu'une intention initialement individuelle soit portée par l'ensemble de la collectivité en vue de favoriser son émergence en projet de vie véritable jusqu'à sa réalisation. Il ne s'agit pas de transposer le projet individuel en projet collectif, de telle sorte que l'individuel

¹ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 282.

puisse se fondre dans le collectif ; il s'agit bien au contraire de respecter le choix du sujet handicapé, de valoriser ses potentialités, mais de l'accompagner, de lui donner toutes ses chances pour s'accomplir. Le projet d'un jeune déficient ne peut se structurer et prendre consistance qu'au sein de cette interaction de facilitation par les acteurs qui l'entourent. C'est d'autant impérieux que l'on s'accorde communément à reconnaître la vulnérabilité de ce public.

Pour conclure, l'image de soi est largement tributaire de la capacité ou de l'incapacité du sujet à se projeter vers l'avenir, mais cette capacité est elle-même tributaire de l'image de soi qui s'est déjà constituée. Une image de soi positive s'avère corrélative de la détermination du sujet à s'engager dans une démarche d'élaboration de projet, tandis qu'une image de soi négative a tendance à sécréter un effet inhibiteur quant à toute possibilité du sujet à se tourner vers l'avenir. Mais, quel que soit le cas de figure, le projet n'est jamais une donnée immédiate, encore moins sa réalisation. Il passe par un chemin tortueux, à travers imbrication des contraires et des paradoxes, pour se terminer soit en échec, soit en réussite. La réussite d'un projet chez des acteurs vulnérables, comme les jeunes déficients intellectuels, dépend beaucoup de l'attention et de la place que l'ensemble de la collectivité accorde à ce projet, mais aussi de la compréhension que ces acteurs ont de leur propre projet.

II.4 LE PROJET : APPROCHE COMPREHENSIVE

En demandant à des adolescents de nous dire ce qu'ils envisageaient de faire plus tard, en terme de métier, nous n'étions pas à l'abri de recueillir des réponses marquées par une certaine distance entre « le dire et le faire ». Autrement dit, nous voulions éviter d'obtenir des réponses dictées par une simple obéissance à une consigne préalablement donnée. Notre intention était non seulement de prendre connaissance des projets respectifs de ces adolescents, mais aussi de saisir autant qu'il est possible les processus cognitifs qui sous-tendent ces projets. C'est cette préoccupation qui est à la base de ce chapitre. L'idée est de savoir comment des adolescents déficients intellectuels se situent face aux projets d'avenir dont ils se déclarent porteurs. Pour y parvenir, une approche compréhensive du projet nous a paru nécessaire. Cette approche tente de mettre en lumière la manière dont ces adolescents se représentent leur projet, le rapport qu'ils établissent entre les savoirs scolaires et leur projet, ainsi que le rapport qu'ils entretiennent avec la temporalité.

II.4.1 SE REPRESENTER LE PROJET ET LE DECRIRE

Dans leur grande majorité, les jeunes interrogés ont déclaré avoir un projet d'avenir. Mais quelle idée s'en font-il et comment décrivent-ils leur futur métier ? En tant qu'objet en devenir, le projet peut se définir comme un processus de création mentale dont la validation passe par l'expérimentation. Il est, en d'autres termes, une « image » qui prédispose à l'« action ». Sans doute sommes-nous davantage attentifs à l'aboutissement du projet ou à sa réalisation, en oubliant sa dimension d'élaboration mentale qui, somme toute, en constitue l'ossature. Comme nous l'avons souligné plus haut, tout projet ne peut être « réel » sans être d'abord « idéal ». C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés à la représentation que certains jeunes se font de leur projet. Cette représentation se doit d'être structurée par « un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes »¹ afférentes à une activité professionnelle. Elle a aussi le rôle

¹ André Giordan et Gérard Vecchi, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1987, 1994, p. 79.

d' «élément moteur entrant dans la construction d'un savoir, et permettant même les transformations nécessaires »¹.

Il se trouve cependant que peu de jeunes interrogés ont pu « se représenter et décrire » leur projet d'avenir. On peut leur reconnaître, dans l'ensemble, des expériences ou des savoir-faire acquis à travers des stages en milieu professionnel. Mais la mise en mots du contenu de ces expériences et de ces savoir-faire est particulièrement difficile, tout d'abord, du fait que beaucoup de dimensions du vécu restent implicites, pré-réfléchies, y compris pour le sujet qui vit une expérience. Pierre Vermersch relève cette dimension pré-réfléchie de l'action en soulignant précisément que celle-ci « est une connaissance autonome, et que le sujet pour réussir son action n'a pas besoin de savoir qu'il sait. C'est-à-dire qu'il n'a pas besoin d'avoir conscientisé les moyens de sa réussite, pour réussir [...]]. Dire que « l'action est une connaissance autonome », c'est simplement dans un premier temps reconnaître qu'elle existe, qu'elle fonctionne, qu'elle vise des buts et les atteint, sans nécessairement passer par une conceptualisation ». ² Toutefois, nous nous employons ci-après à l'analyse de quelques déclarations relatives à des contenus de métiers.

Un jeune déclare vouloir «*travailler dans le bois* » (E1, 10). Mais, **que signifie travailler dans le bois ?** C'est *Faire des poutres avec le bois*, dit-il. Nous nous demandons si cette représentation se réfère à l'ensemble de l'activité du bois, ou si elle touche à un aspect particulier qui intéresse le jeune dans ce vaste domaine. Confronté à la même problématique de la représentation de son projet professionnel, un autre jeune, qui souhaite devenir cuisinier, fait cette description : « *Préparer de bons petits plats pour d'autres et pour soi-même, eh ben on vit en communauté avec les autres, on discute et on rend heureux les gens* » (E2, 20). Le métier de cuisinier évoque, chez ce jeune, l'image de « *bons petits plats* » concoctés pour *les autres et pour soi-même*. Il se représente aussi ce métier comme un moyen d'intégration dans une *communauté*, d'après lui lieu d'échange et de convivialité. Pense-t-il à l'équipe des cuisiniers dont il pourrait devenir membre, s'il venait à travailler effectivement dans un restaurant ? Ou se réfère-t-il à la communauté sociale dans laquelle le métier de cuisinier lui permettrait de s'intégrer ? Ce dont on peut être certain, c'est que ce jeune se représente le

¹ *Ibid.*, p. 79.

² Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, 1994, pp. 71-72.

métier de cuisinier comme un lieu d'épanouissement personnel, et un moyen pour *rendre heureux* les autres.

Devenir « *Aide maternelle* », voilà le projet de cette adolescente. Mais la représentation qu'elle s'en fait s'avère imprécise : « *Bien s'occuper des enfants, par exemple s'ils ont besoin d'aller... s'ils ont besoin de quelque chose, ben je m'occuperai d'eux* » (E3, 15-20). A la question portant sur les qualités requises pour l'exercice d'un métier auprès des enfants, elle répond : « *Ben, je sais pas trop* » (E3, 30). Mais elle a conscience de la formation qu'il lui faut : « *Je pense faire un CAP de la petite enfance, puis on verra* » (E3, 30). Se représenter et décrire son projet d'avenir est ce que, brièvement, tente de faire aussi ce jeune qui projette de « *travailler à l'usine* »; un travail qui consiste, déclare-t-il, à « *ramasser les poubelles, de bonne heure* » (E9, 10). Pour un tel métier, « *il faut avoir la force* », conclut le jeune (E9, 10). Quant à cette adolescente qui veut *faire « femme de ménage »* (E16, 10), voici, d'après elle, en quoi consiste cette activité : « *Laver et nettoyer par terre* » (E16, 10). La pratique sur le terrain lui permettra sans doute de se rendre compte de la complexité de ce métier.

« *Je ne sais pas encore* » : voilà la réponse d'une adolescente à la question portant sur un éventuel projet professionnel personnel. Suite à une relance de notre part, elle déclare finalement vouloir « *faire la coiffure* » (E5, 20).¹ Elle en avait particulièrement apprécié, dit-elle, l'atelier. Mais la peur de l'échec la rend malheureusement réticente vis-à-vis de ce métier : « *Ben, j'ai eu envie, mais j'ai peur de me tromper ou de ne pas être capable* » (E5, 25). Et pourtant, interrogée sur le contenu de ce métier, notre interlocutrice avait l'air d'en savoir bien plus qu'on ne l'aurait imaginé : « *Le métier de coiffure c'est connaître les différents produits de cheveux ; y en a beaucoup. Il faut savoir faire le mélange de produits et il faut respecter les doses. On fait les shampoings, eh... on fait du brushing. Il faut savoir utiliser le séchoir pour sécher les cheveux, quand on les a lavés. On fait la*

¹ Coupe, brushing, permanente, teintures, extensions... Rien de ce qui touche à la fibre capillaire n'a de secret pour le coiffeur. De l'accueil du client à l'ultime coup de peigne, le coiffeur est aux petits soins de toutes les têtes mises entre ses mains. Qu'il exerce en salon ou à domicile, il a une connaissance pointue et actualisée des techniques et produits utilisés dans le métier. Avant de le coiffer, il écoute les désirs du client, puis le conseille en fonction de son identité vestimentaire, de sa morphologie et de la mode. Il répond au téléphone, fixe des rendez-vous, nettoie le salon et peut être amené à vendre shampoings et soins capillaires. Installé à son compte, il gère la comptabilité, les factures et les commandes. En contact permanent avec la clientèle, il est courtois, disponible et irréprochable dans sa présentation. Selon l'humeur de chaque client, il jongle entre son goût du dialogue et sa discrétion. Il doit, en outre, supporter de rester debout plusieurs heures, les bras à demi levés et un certain « flair » des tendances sont tout aussi indispensables (Cf. Laurence Merland et Marine Mignot (Sous la dir.), *op. cit.* p. 48).

mise en pli avec le babyliiss, on graisse les cheveux avec la pommade des cheveux, savoir utiliser les différents peignes, puis... je sais pas, eh... savoir traiter le cure chevelu, savoir faire différentes coiffures, en fait ce que le client demande, on peut lui proposer aussi une coiffure, il faut savoir accueillir le client, c'est beaucoup de choses »(E5, 30-35). Comment expliquer la « peur de se tromper ou (peur) de ne pas être capable chez cette adolescente », considérant la connaissance non négligeable qu'elle a du métier de coiffure ? Fait-elle preuve d'un manque de confiance en soi ? On peut dire, par ailleurs, que tant qu'elle n'est pas source d'inhibition de ses capacités, cette peur pourrait s'avérer normal face à une clientèle de plus en plus exigeante, non seulement dans le domaine de la coiffure mais dans bien d'autres aussi. Toutefois, cette exigence de la part de la clientèle, loin de l'emprisonner dans la peur, devrait lui servir de levier pour avancer et relever le défi. Notre adolescente devrait aussi tirer profit, dans la période de la formation, du statut que la pédagogie accorde de nos jours à l'erreur. En effet, après avoir longtemps été réprimandée, associée à la « faute », considérée comme la preuve d'une non-maîtrise, comme un dysfonctionnement à caractère anormal, l'erreur change de statut. Elle révèle non pas l'inaptitude de l'élève, mais l'existence d'un savoir incomplet, mal assimilé, ou mal consolidé. A travers l'erreur, l'élève sollicite l'enseignant, il délivre un message, il exprime un besoin d'aide. Pourvu que l'enseignant soit en mesure d'en décoder le sens pédagogique.

Le désir de s'orienter vers un métier donné, alors qu'on n'en a pas les capacités pour y parvenir est un paradoxe dans lequel sont pris beaucoup de ces jeunes déficients intellectuels. C'est le cas de cette adolescente dont le projet professionnel serait de « *travailler dans les hôpitaux* » et précisément « *soigner les malades* » (E6, 10). Tout en reconnaissant ses limites dans l'exercice d'un tel métier (E6, 15), elle s'emploie malgré tout à décrire ce que signifie pour elle travailler dans un hôpital : « *Laver les malades, surtout les personnes âgées, donner les médicaments aux malades et quand ils ont besoin de quelque chose, les aider, les écouter... puis donner à manger, quand ils arrivent pas à manger eux-mêmes. Même si c'est pour gagner ma vie, j'aime aider surtout les personnes malades. Ma mère a été longtemps malade avant de mourir..... De fois, je lui donnais la nourriture et je faisais la cuisine et le ménage* » (E6, 20-25). Avant d'être un moyen de gagner sa vie, le projet de « *travailler dans les hôpitaux et de soigner les malades* » semble, chez cette adolescente, relever d'un désir de

rendre service. Seulement, même si c'est prioritairement dans un but de rendre service et à moins de se livrer à des tâches simples, les limites intellectuelles dont fait preuve cette jeune fille lui sont un handicap pour l'exercice d'un métier soit d'infirmière soit d'aide soignante, la sélection étant très serrée. Nous nous demandons si ce désir de « *soigner les malades* » n'avait pas pour cadre d'émergence la maladie de la mère. On pourrait, si cela est le cas, y voir comme la transposition d'une situation familiale (l'aide apportée à la mère malade) vers un cadre plus large, c'est-à-dire l'hôpital (la maison des malades). Mais, confrontée à la réalité, cette adolescente se rendrait vite compte que les règles du jeu changent dès lors que l'assistance aux malades¹ vient à s'insérer dans une structure hospitalière. D'ailleurs, lorsque nous lui avons demandé si elle était capable de suivre une formation d'infirmière ou d'aide soignante, elle a répondu : *Je ne crois pas* (E6, 15).

Pour cet autre jeune qui envisage de devenir « *charpentier* », sa connaissance de ce métier se résume à ceci : « *Faire les charpentes dans les maisons, savoir travailler avec les machines pour couper le bois* » (E7, 10).² De notre point de vue, c'est un truisme que de définir le métier de charpentier par l'élaboration des travaux de charpente dans une maison. Notre interlocuteur en reste à cette définition générale sans préciser les différentes pièces qui constituent une charpente. Un cas de figure similaire se rapporte à une adolescente dont le rêve est de faire le métier de cuisinier (E8, 30). Pour elle, ce métier consiste à « *faire de bons plats, faire des gâteaux, savoir assaisonner les plats pour donner un bon goût... Dans la cuisine y a beaucoup de choses ; ben, je connais pas tout, seulement l'essentiel* » (E8, 30-35). Assurément, elle a raison lorsqu'elle déclare

¹ L'aide-soignant travaille essentiellement en milieu hospitalier, où il contribue à la prise en charge des patients au sein de l'équipe médicale. Sous la responsabilité de l'infirmier, il assure le confort du malade, fait les lits, aide à la toilette, apporte les repas, surveille l'état physique et mental du patient. Il faut avoir les qualités de patience, sens du contact et de l'écoute.

² De la conception au montage final des charpentes, c'est sur ses solides épaules que reposent la construction et la réhabilitation de l'« ossature » de structures en bois de toutes sortes (chalets, hangars, abris, gymnases, églises...). Dans son atelier, il se base sur les plans de l'architecte pour dessiner en grandeur nature, sur du contreplaqué, les pièces à réaliser. Il s'aide de logiciels de calculs et de sa connaissance des spécificités techniques et esthétiques du bois pour en choisir les essences et évaluer l'équilibre des forces et des volumes. Assisté d'outils à commande numérique, il façonne, assemble et installe sur le chantier les poutres de construction, selon des procédés spécifiques (sciage, rabotage, entaillage, perçage). Pour donner plus de légèreté et de transparence à ses charpentes, il travaille désormais aussi le verre et les métaux. Le charpentier doit avoir de bonnes bases en calcul et en géométrie, un intérêt pour le dessin technique et une grande habileté manuelle. Il doit avoir le sens de l'équilibre et supporter de travailler en plein air, à califourchon sur le faite des toits ou perchés sur les échafaudages (Cf. Laurence Merland et Marine Mignot (Sous la dir.), *Le grand livre des métiers*, Paris, Editions l'étudiant, p. 48.

que le métier de cuisinier implique un savoir varié et complexe. A partir de là, elle a aussi raison de dire qu'elle « *ne connaît pas tout* » (E8, 30-35). De toute manière, envisagé sous un angle anthropologique, « *ne pas savoir tout* » est une réalité tout à fait commune à tous les humains. Il n'empêche qu'œuvrer dans un métier donné requiert la maîtrise d'un maximum de connaissances relatives à ce métier. Ce n'est pas un abus de langage lorsqu'on parle de « spécialistes » dans tel ou tel autre domaine d'un savoir. Notre interlocutrice devra approfondir sa connaissance en cuisine, si elle veut travailler dans ce domaine, plutôt que de se contenter de *l'essentiel*. La même remarque s'applique à cette adolescente qui veut devenir fleuriste, mais ne sait dire de ce métier que ceci : « *C'est s'occuper de fleurs, on les traite et on vend aux clients* » (E17, 10).¹

« *Faire peintre en bâtiment, maçon ou carreleur, en fait travailler dans le bâtiment, quoi...* »(E13, 20), voilà le projet professionnel d'un jeune. Mais que signifie pour lui travailler dans le bâtiment ? Il déclare : « *J'ai fait des stages en bâtiment. En fait c'est aider le maçon, faire le manœuvre, quoi... ben, c'est creuser les trous, porter les briques, faire le carrelage ou peindre les murs, mettre le papier peint, voilà quoi... puis même je pense devenir maçon* »² (E13, 25). La description que ce jeune fait du travail dans le bâtiment s'appuie vraisemblablement sur les différentes expériences acquises au cours de ses stages. Elle est aussi fonction, nous semble-t-il, de tâches que ses patrons ou maîtres de stages ont jugé qu'il était capable de faire. Nous n'en dirons pas autant chez ce jeune qui souhaite travailler dans le PVC (E22, 10) et qui semble avoir

¹ Complice de tous les grands événements de la vie, le fleuriste ne fait pas que vendre des fleurs : doté d'un savoir-faire technique pointu, il choisit judicieusement sa marchandise chez les grossistes et producteurs et maîtrise les procédés spécifiques d'entretien et de traitement de ses végétaux (rempotage, taille, nettoyage, arrosage, lutte contre les parasites). Grâce à ses connaissances en botanique et en horticulture, il accorde un soin adapté à chaque fleurs, plantes et arbustes, des plus courants aux plus exotiques. Incollable sur leur origine, durée de vie et période de floraison, il est en mesure de conseiller le client en fonction de l'usage prévu (naissance, mariage, décès, coup de cœur...). Marieur de couleurs, de formes et de volumes, il compose des arrangements floraux en tenant compte des tendances – la mode est aux bouquets ronds et aux mélanges de fleurs et de fruits ! Son stock étant en perpétuel renouvellement, certaines tâches administratives lui incombent enfin, comme la réception de la marchandise, les inventaires, la gestion des stocks et l'étiquetage des produits. Patient, disponible, il est aussi très matinal, y compris certains dimanches et jours fériés. Il supporte de travailler debout, souvent avec les mains dans l'eau, dans une atmosphère parfumée mais fraîche. Habile de ses mains, il dispose d'un sens artistique certain et d'une bonne dose d'imagination. Cf. Laurence Merland et Marine Mignot (Sous la dir.), *op. cit.* pp. 48-49 .

² Poser les fondations, monter un mur et des cloisons, c'est le maçon qui, sous la direction du chef de chantier, exécute le gros œuvre, dans le respect des plans, du niveau et de l'aplomb. Qu'il s'agisse de la pierre, de la brique, des parpaings, du béton armé, du mortier ou du plâtre, aucun matériau n'a de secrets pour cet ouvrier qualifié. Il peut également participer à la rénovation de bâtiments, voire leur démolition. (*Ibid.*, p. 84).

une capacité de théorisation de ce métier : « *c'est connaître la technologie des matériaux, savoir faire les raccordements, avoir des connaissances en installation sanitaire, réaliser les canalisations* » (E22, 15).

Hésitante encore sur un projet professionnel, cette adolescente déclare : « *Si j'avais une idée c'est de faire peut-être dans les espaces verts...* » (E15, 15-20). Mais quelle idée a-t-elle de ce métier ? Elle déclare : « *On s'occupe de planter les fleurs dans la ville, on les arrose, on les entretient, comme ça on rend la ville belle, fleurie ; on s'occupe aussi de parcs publics, on les garde propres, on ramasse les feuilles mortes, on fait horticulture, on travaille la terre* » (E15, 25). La description de cette adolescente semble s'enraciner aussi dans les expériences acquises au cours de différents stages. Soulignons, cependant, que cette description n'a de valeur que si elle dépasse le simple souvenir de gestes accomplis pour signifier un savoir objectif acquis dans le domaine des « espaces verts ». La fonction formatrice des stages mérite ici d'être rappelée. Ceci vaut pour ce jeune qui désire devenir *menuisier*. La connaissance qu'il a de ce métier est liée aux tâches accomplies en stages : « *J'ai fait des stages. Etre menuisier c'est faire de petits meubles, des tables, savoir utiliser les machines, j'aime ça... On fait les portes aussi...* » (E19, 25).¹

« *Ben, j'ai fait un stage en peintre en bâtiment et puis ça m'a plu* » (E24, 15) Voilà comment s'est déterminé le projet professionnel de ce jeune. Quant à sa connaissance du métier, il déclare : « *En fait, peintre en bâtiment c'est connaître les peintures et les techniques de peintures : pinceaux, rouleaux, spatules. C'est savoir faire la pose de papier, connaître aussi les différents papiers et les colles, avoir des notions dans la plâtrerie, savoir mesurer, connaître un peu d'électricité, savoir faire la différence entre le tuyau d'eau et le fil ou conducteur électrique... je suis content, je connais déjà beaucoup de choses, je vais la semaine prochaine en entretien, j'espère que je vais être retenu. On m'a dit que j'apprends bien, mais je suis un peu distrait* » (E24, 20-25). Malgré cette remarque, ce jeune a quelque

¹ Le menuisier, virtuose du bois, aménage, transforme et rénove toutes sortes d'édifices et d'ouvrages particuliers, afin d'en améliorer le confort ou l'esthétisme. Pour confectionner « sur mesure » placards, portes, volets, fenêtres, escaliers et autres cloisons, il travaille le bois massif et ses dérivés, mais aussi, et de plus en plus, le verre, le plastique, l'aluminium et le PVC. Dans son atelier, il sélectionne l'essence du bois ou le matériau adapté à la commande, trace l'emplacement des assemblages et moulures, puis fabrique les pièces à l'aide d'outils traditionnels (compas, équerres, scie circulaire, rabots...) et de machines à commande numérique. Sur le chantier, il réalise les assemblages avant de les poser et assure les finitions, généralement à la main, en veillant à préserver son ouvrage de l'usure du temps. Au-delà de sa connaissance du bois, le menuisier doit maîtriser les techniques d'isolations et d'étanchéité. Il doit posséder, en outre, un vrai sens artistique et un goût pour la décoration. (Cf. Laurence Merland et Marine Mignot (Sous la dir.), *op. cit.*, p. 49).

mérite. Il a l'air d'avoir un référentiel important de savoirs et compétences dans le champ de la peinture en bâtiment, alors qu'il n'a fréquenté aucun établissement professionnel ou technique. Ses stages sont, pour lui, de véritables lieux d'apprentissage, des lieux d'acquisition de savoirs théoriques et pratiques.

On peut observer globalement une grande distance entre les métiers que ces jeunes envisagent de faire et la connaissance qu'ils ont de ces métiers, mais cet écart est clanique.¹ L'intégration de la démarche de projet dans leur cursus scolaire pourrait les rendre plus aptes à identifier les métiers possibles et à les insérer dans une perspective de projet d'avenir. Rappelons que celui-ci ne se limite pas à un simple énoncé ou à un simple souhait. Le projet professionnel est une élaboration cognitive, il implique une mobilisation des connaissances théoriques et pratiques relatives au domaine visé.

II.4.2 SAVOIRS SCOLAIRES ET PROJET D'AVENIR

En raison de leur déficience intellectuelle, les adolescents concernés par cette recherche présentent, dans l'ensemble, une histoire scolaire chaotique, que la structure de rééducation tente de pallier par la transmission des savoirs adaptés. Nous nous sommes intéressés à la relation que ces adolescents établissent entre les savoirs scolaires et le métier qu'ils envisagent de faire plus tard.² Pour cette adolescente qui souhaite faire « *Aide maternelle* », les enseignements scolaires ne l'aideront pas davantage, en tout cas « *pas trop* », dit-elle (E3, 45). On observe la même opinion chez sa condisciple qui souhaite être « *fleuriste* » (E17, 10) : « *Ce que j'apprends à l'école, ça m'aidera un peu, mais pas complètement* » (E17, 20). Quant à cette autre jeune fille, elle déclare *ne pas savoir* si les savoirs scolaires lui seront utiles pour le métier de « *coiffeuse* » qu'elle voudrait faire (E5, 40).

Face à la même problématique du rapport entre le projet d'avenir et les acquis scolaires, une adolescente qui pense « *travailler dans les hôpitaux* », ou précisément, « *soigner les malades* » (E6, 10) trouve les *maths* importantes pour son futur métier (E6, 40). Le garçon qui projette de « *travailler dans les poubelles* », c'est-à-dire « *ramasser les poubelles de bonne heure* » (E9, 10)

¹ Cette dichotomie n'est pas exclusive aux jeunes dits handicapés. Elle touche à l'ensemble des adolescents (Cf. Jean Guichard, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993).

²Cf. Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992, 1999, p. 68.

pense, lui aussi, que ce qu'il apprend à l'école l'aidera à exercer ce métier. Par exemple, dit-il : « *Faire les papiers, signer les papiers pour l'embauche* » (E9, 15). C'est le même regard que cette adolescente, future « *femme de ménage* » (E16, 10), pose sur les savoirs scolaires : « *Ça va m'aider à signer les papiers* » (E16, 20).

Nous l'avons souligné dans les lignes qui précèdent, l'un des adolescents interrogés travaille comme *Aide-cuisinier* au sein de l'établissement (E14, 10). L'exercice quotidien de ce métier lui révèle combien, *par exemple*, « *le français est important pour bien lire ce qu'il faut pour faire un nouveau plat, et les mathématiques, poursuit-il, pour bien mesurer les quantités, voilà, quoi* » (E14, 25). On peut observer la même relation dans la déclaration de cet adolescent dont l'ambition est de devenir « *peintre en bâtiment ou carreleur* » (E13, 15). De son point de vue, toutes les disciplines scolaires ne sont pas d'une égale utilité : « *Ouais, le plus important, le plus important c'est les mathématiques, le français, la géométrie, c'est tout* » (E13, 45). Et ... « *pour faire carreleur* », dit-il, « *eh ben j'ai besoin déjà de mesurer. Le français, calculer...* », voilà ce que cet autre adolescent estime pouvoir l'aider dans sa future profession de menuisier.

Le rapport entre le projet d'avenir et les savoirs scolaires est-il une conséquence du rapport des jeunes au savoir et à l'école ? « Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ». Parallèlement, le rapport à l'école peut se définir « comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes ».¹ Le rapport au savoir revêt une double dimension. Il se détermine, *primo*, en tant que rapport à des processus désignant à la fois l'acte d'apprendre et ce qui spécifie cet acte, et, *secundo*, il est rapport à des produits, c'est-à-dire « les savoirs comme compétences acquises et comme objets culturels, institutionnels, sociaux ».²

En analysant la relation que les jeunes interrogés établissent entre leur projet d'avenir et les connaissances scolaires, nous avons observé qu'ils valorisent ce qui fait sens pour eux, ou, inversement, confèrent du sens à ce qui pour eux présente une valeur³. A ce titre, le rapport au savoir est à la fois relation de sens et relation de valeur, mais ce qui prend sens et valeur pour chacun des jeunes dépend

¹ *Ibid.*, p. 29.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

de son histoire, de son identité, de son projet d'avenir, mais aussi de son rapport au temps. Il n'y a donc pas ici de causalité simple.

II.4.3 PROJET ET TEMPORALITE

La vogue idéologique sans précédent que connaît la notion de projet, de nos jours, invite constamment à s'interroger sur sa valeur réelle. Selon Bernard Scemama,¹ pour dépasser « les effets de mode et d'injonction » que génère cette notion, la mise en évidence des rapports entre le projet et la temporalité humaine s'avère indispensable. « Prendre en compte le projet du sujet, dit-il, c'est sûrement pour une part réintégrer le projet dans le sujet et le sujet dans son projet et cela signifie sans doute lui restituer sa temporalité ».² Dans son article, *Le Big Bang du projet*, l'auteur défend l'idée que le projet est aujourd'hui à la base des processus productifs car il devient une condition de passage des personnes dans les cycles de formation et dans la sphère professionnelle. A ce titre, selon lui, « le projet peut alors être saisi comme mouvement complexe, une modalité d'évolution, une modalité du processus de formation. Il rassemble alors la possible « contraction-extension » des temporalités personnelles dans les spatialités collectives ». C'est dans cette perspective que Bernard Scemama met particulièrement en lumière la contradiction notoire entre le « temps social », temps standard s'il en est, et la temporalité du projet individuel qui impose une durée indissociablement liée à une temporalité personnelle fortement marquée par l'histoire de la personne.

Effectivement, notre rapport au temps est fonction de notre mode de vie, de notre histoire et de caractéristiques personnelles qui font que chacun vit son temps selon des rythmes et des modalités qui lui sont propres. Ce temps « se manifeste prioritairement en nous, non pas comme un concept, ou comme un objet construit, élaboré, choisi, mais comme une réalité fuyante, expérimentée par rapport à nous-mêmes, dans notre existence ».³ C'est dans cette perspective que Wallon écrit : « Le temps de nos représentations n'est pas une sorte de milieu naturel où chaque chose se mettrait d'elle-même à sa place et où la succession n'aurait qu'à être

¹ Bernard Scemama, « Le Big Bang du projet, le projet comme figure du temps rassemblé », in Bernadette Courtois et Marie-Christine Josso, (sous la dir.), *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1997, pp. 237- 269.

² *Ibid.* p. 239.

³ Alban Gonord, *Le temps*, Flammarion, Paris, 2001, p. 13

constatée. Il doit être construit, comme d'ailleurs tout ce que l'esprit doit saisir du réel ». ¹ Il convient donc de « revenir à nos expériences, aux expériences que nous faisons du temps dans notre existence, puisque c'est « là » que se pose d'abord à nous la question du temps ». ² En effet, dès le premier instant de notre irruption dans l'existence, le temps fuse en nous sans que nous en décidions. Nous ne pouvons pas faire en sorte qu'il s'arrête, tout comme nous ne pouvons pas faire en sorte qu'il n'y ait plus de durée. Nous sommes pour ainsi dire mêlés au temps, et cela de manière à la fois irréductible et inextricable. Notre première expérience du temps est passive, et pourtant, nous ne sommes pas fondamentalement étrangers à ce processus que nous voyons s'effectuer en nous. « Notre rapport au temps a ceci d'énigmatique que nous ne pouvons pas dire du temps qu'il représente une couche profonde et indépendante qui suivrait son cours et constituerait le sous-sol isolé de notre expérience ordinaire ». ³ Merleau-Ponty livre une belle formule qui manifeste bien le rapport paradoxal de l'homme au temps : « Ce jaillissement du temps n'est pas un simple fait que je subis, je peux trouver en lui un recours contre lui-même, comme il arrive dans une décision qui m'engage ». ⁴ Nous sommes mêlés au temps de telle sorte que nous ne pouvons pas dire que nous sommes purement passifs devant lui.

Attentive aux contradictions entre la temporalité des formations données dans les organisations ou les institutions et la temporalité des individualités engagées, volontairement ou non, dans des processus de changement, Bernadette Courtois développe l'idée que le projet, lorsqu'il est travaillé dans le champ de la formation professionnelle, ne peut représenter une démarche autoformatrice que dans la mesure où le devenir professionnel est envisagé en articulation au devenir personnel. ⁵ En ce sens, entrer dans une démarche de projet met l'accent sur la dimension d'autodétermination possible dans la définition de son devenir. Et par conséquent, c'est entreprendre d'élaborer sa temporalité, celle qui tient compte des rythmes personnels de la formation et de la projection de soi, ainsi que celle qui respecte les enjeux d'une vie. C'est aussi chercher à rassembler les temps différents et éclatés, le plus souvent déterminés par les temps économiques et sociaux, qui caractérisent nos vies. La démarche de projet implique enfin que le

¹ Cité par Colette Laterrasse, dans Marc Bru, Louis Not, *op. cit.*, p. 151.

² Alban Gonord., *op. cit.* p. 13.

³ *Ibid.* p. 12.

⁴ Cité par Alban Gonord, *op. cit.* p. 12

⁵ Bernadette Courtois, « Créer son temps », in Bernadette Courtois et Marie-Christine Josso, *op. cit.* pp. 271-284.

projet ne se cantonne pas au temps du « futur » mais plutôt qu'elle traduit la construction d'une « temporalité articulée » qui met en sens une pluralité de temps. En particulier, elle conçoit le projet comme une dynamisation du « Présent » dans son articulation au « passé » et au « futur ». Ladémarche de projet devient alors, en elle-même, un temps pour vivre. C'est dans cette même optique que Bernard Scemama analyse le concept de processus qui caractérise particulièrement la démarche de projet. Selon lui, ce concept « est souvent confondu avec des objectifs et des opérations à mettre en œuvre dans une logique linéaire. Alors que le projet, et plus particulièrement « la mise en projet », enclenche une temporalité intérieure dans laquelle le passé, le présent et l'avenir se télescopent, l'imaginaire et le réel cohabitent, la mémoire et l'anticipation s'entrechoquent, introduisant au cœur du processus un ensemble de « contretemps ».

Comment les jeunes concernés par notre étude vivent-ils le temps¹ ou quel rapport entretiennent-ils avec lui ?² Les expériences du temps sont multiples, ce qui explique la variété de réponses.

II.4.3.1 LE RAPPORT AU TEMPS DES ADOLESCENTS

II.4.3.1.1 LE FUTUR

En déclarant « *aimer plus le futur* », un jeune, par exemple, explique que « *c'est là où on peut réaliser des projets pour le lendemain et où on peut dire que je vais construire ça pour les années à venir* » (E2, 60). Le futur est, d'après notre interlocuteur, le temps de la réalisation des projets. Mais quel lien fait ce jeune avec le « *présent* » qui, somme toute, est le temps de la construction des *projets* d'avenir? A cette question, il répond : « *Le présent, on n'a pas les mêmes idées que pour le futur* » (E2, 60-65). A propos du passé, il est formel : « *Non, il ne m'intéresse pas* » (E2, 70). Le rapport au temps de ce jeune est déterminé par le désir de réaliser des projets d'*avenir*. Nous en dirions autant de cet autre jeune dont

¹ « Le recours à l'horizon temporel présente l'avantage d'indiquer de quelle façon la temporalité du sujet se définit comme orientation dans un champ aux limites mal définies ; cette temporalité se voit obligée de se détacher de l'immédiateté des situations, du trop court terme lié aux caprices de la conjoncture ; mais elle est aussi mise en demeure de ne pas franchir cette ligne de l'horizon au-delà de laquelle on ne saurait trouver que des perspectives évanescences, perdues dans le brume des temps de futurs hypothétiques inaccessibles. Le projet doit pouvoir identifier ses repères sur un horizon qui ne soit ni trop proche, ni trop éloigné » (Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 287).

² Selon Hegel, « les dimensions du temps sont 1° le passé, la présence comme supprimée, comme n'étant pas là ; 2° l'avenir, la non-présence, mais déterminée à être là ; 3° le présent, en tant qu'immédiat devenir et qu'union des deux autres » (Jacqueline Russ, in *Dictionnaire de philosophie*, Bordas, Paris, 1991, p. 289).

le sens du temps se caractérise prioritairement par la projection vers le futur : « *Le futur parce que j'ai des projets pour plus tard quand je serai grand* » (E20, 45).

Préférer le *futur* est aussi l'opinion de ce jeune : « *Je préfère le futur* (E9, 25-30), *parce que je veux travailler et gagner ma vie* » (E9, 35). Chez lui, on observe un désir d'autonomie et d'indépendance. Celles-ci sont conditionnées par l'exercice d'une profession : *travailler et gagner ma vie*.

Répondant à la même question du rapport au temps, une adolescente déclare préférer le *futur*. Mais elle ajoute : « *Le passé, s'il y a de bons moments, mais je préfère le futur* » (E11, 25). **Et pourquoi**, avons-nous relancé : « *J'ai envie de m'organiser et d'être en appart¹ comme ma sœur* » (E11, 25). En associant l'*envie de s'organiser* avec le *désir d'être en appartement*, cette jeune fille laisse entendre que sa préférence pour le futur n'est pas d'abord déterminée par la volonté de réaliser un projet professionnel mais plutôt par le désir d'accéder à un peu plus de liberté. La même remarque s'applique à une autre adolescente qui préfère le *futur* (E12, 90), pour la raison que voici : « *Eh ben, le futur parce que je grandis, puis je vais faire plus de stages et voilà quoi* » (E12, 90). Nous nous demandons si, pour cette adolescente, « *faire plus de stages* » correspond à « un mode de vie » ou si c'est un moyen pour élaborer un projet professionnel. Lorsque nous lui avons demandé si elle avait des projets, elle nous a répondu : « *Ben oui, prendre un appart,² puis voilà* » (E12, 90). Cette logique est partagée par une autre adolescente qui, elle aussi, accorde une importance particulière au futur : « *Je préfère dans le futur quand on sera grande, quand on aura une maison* » (E16, 40). Un autre adolescent déclare : « *Moi je préfère l'avenir parce que ça va progresser de plus en plus, on va trouver du travail, on aura des enfants, et tout, je préfère l'avenir* » (E13, 85). Le futur est, chez lui, associé à l'acquisition d'un métier et la constitution d'une famille. Ce qui n'est pas le cas chez cet adolescent qui préfère le futur non pas pour réaliser des projets, mais pour réparer des erreurs qu'il a commises dans son cursus scolaire en établissement ordinaire : « *Moi si jamais, ... ben, j'aimerais le présent. Non, non, c'est plutôt le futur, j'aimerais bien revenir, comment ça se passe et tout, je reviens pour recommencer à zéro, c'est malheureux de se tromper ; ici que j'ai plus de capacité, en fait je peux le faire, mais comme je pouvais me retrouver dans un lycée ou n'importe où c'est pour ça que là*

¹ L'Institut a prévu, en son sein, des appartements pour les jeunes filles qui ont atteint l'âge de la majorité et qui montrent des signes de progrès. C'est une façon de les préparer à l'autonomie et à la gestion d'une maison.

² Il faut entendre ici louer un appartement.

je me dis dans ma tête j'ai fait une gaffe de faire des conneries et tout, quoi... » (E22, 50). Habituellement, lorsque l'on pense réparer le passé, on parle soit de revenir dans son passé, soit de faire reculer la machine du temps ou de recommencer la vie. Ce jeune, paradoxalement, pense réparer ses erreurs du passé (*recommencer à zéro*) en se projetant dans l'avenir. Il est clair qu'on peut toujours inventer son avenir et lui donner un sens en dépassant les incohérences du passé. Dans ce cas, il ne s'agit plus de refaire le parcours d'un passé que l'on souhaite corriger, mais tirer les leçons de ce passé, saisir les opportunités du présent en vue de construire un sens nouveau à sa vie.

Point n'est besoin de rappeler que le rapport au temps est fonction des attentes d'un individu. Voici, par exemple, ce qui donne sens à l'avenir chez cette adolescente : « *Je préfère l'avenir parce qu'il y a plus des trucs à apprendre* » (E23, 50).

Le passé difficile de ces jeunes, pour la plupart, et un présent dans lequel ils ne se sentent pas toujours très à l'aise en raison des contraintes institutionnelles auxquels ils doivent se conformer, pourraient expliquer ce désir de se projeter vers l'avenir. Ce désir, semble-t-il, est en même temps révélateur d'une volonté d'explorer des possibilités nouvelles en vue d'un accomplissement personnel. Donc, en tant qu'articulation et mise en sens des différents temps, le projet est bien destiné à préparer l'avenir en faisant émerger tous les possibles et en choisissant parmi ces possibles ce qui correspond à des décisions assumées.

Dans un article intitulé *L'emploi du futur comme indicateur du projet enfantin*,¹ Colette Laterrasse met particulièrement en évidence deux sortes de futur : le futur proche et le futur vrai.² Le futur proche est caractéristique du langage des jeunes enfants. Il se définit comme « un présent orienté vers le futur ». C. Laterrasse emprunte cette définition au linguiste P. Imbs. Pour celui-ci, le futur proche a « une signification temporelle dominante, où le sentiment de continuité avec le présent est essentiel ; et si ce sentiment manque, c'est le futur qui est de règle ».³ En ce qui concerne les formes temporelles du futur vrai, leur apparition est tardive. C'est à partir de 3 ans, d'après l'auteur, qu'apparaissent les premières formes du futur vrai. Dans l'utilisation de celui-ci, les sujets semblent entretenir un

¹ Colette Laterrasse, « L'emploi du futur comme indicateur du projet enfantin », in Marc Bru et Louis Not, *op. cit.*, pp. 151-167.

² « Ex. Hervé (6 ans) : Ils (les deux petits garçons) ont dit : *on va sortir* dehors, *on va prendre* la hache de papa, *on va couper* un arbre et *on va se faire* une télé en bois. Et *ils vont se mettre* la télé dans la chambre. Et quand la mère *viendra*, ils la *cachent* vite sous le lit ». (*Ibid.*, p. 157).

³ *Ibid.* p. 156.

rapport particulier à ce qui n'est pas encore advenu, à ce qui peut faire surprise agréable ou désagréable, ou donner lieu à hypothèse. [...] Le futur vrai apparaît ainsi comme le temps qui affronte le sujet à ce qui lui échappe, mais c'est aussi une tentative pour en quelque sorte réduire l'incertitude. En ce sens, on peut dire que le futur est le temps de l'oracle, c'est-à-dire d'une parole destinée à signifier l'inconnu ».¹ Mais futur proche et futur vrai s'inscrivent dans une même logique, celle de l'avenir qui semble intéresser davantage les enfants relativement au passé et au présent. Cet intérêt particulier s'explique, selon des études convergentes, par le fait que le futur est « le temps du désir ». « Le futur n'existe pas davantage que le passé, disait A Grégoire, mais il est prometteur ».²

II.4.3.1.2 LE PASSE

Pour cette adolescente, qui déclare préférer « *des fois aujourd'hui ou le passé* », (E3, 75) ce sont surtout les bons et les mauvais souvenirs qui cristallisent son rapport au temps : « *Pour le passé, je pense à des choses bonnes qu'on m'avait fait et parfois je pense à des choses tristes. Par exemple, ma mamie est morte, ça me fait mal quand je pense* » (E3, 80). Le futur est simplement évoqué en termes de préoccupation pour le métier futur : « *Parfois je pense à ce que je vais faire plus tard* » (E3, 85). Mais ce futur fait « *un peu peur quand même* » (E3, 85), ajoute-t-elle. Le rapport au temps de cette adolescente, basé particulièrement sur les bons et les mauvais souvenirs, est quasi similaire à celui de cette autre qui regrette le passé : « *Dans le passé, quand je voyais mes petits cousins, on s'amusait bien* » (E4, 15). Lorsque nous lui avons demandé si le présent lui plaisait, sa réponse fut : « *Non, pas trop* » (E4, 50), pour la simple raison que, conclut-elle, « *je ne m'amuse plus trop* ». Quant à l'avenir, elle n'en dit un mot. Le temps semble prendre sens pour elle à partir du moment où le ludique y intervient.

Lorsqu'une adolescente déclare : « *J'aime quand j'étais enfant où ma mère s'occupait de moi* » (E6, 40-45), elle se rapporte à la sécurité que lui procuraient les phases antérieures de sa croissance. Et lorsque nous lui avons rappelé qu'elle devenait grande, elle reconnaît : « *Je dois maintenant prendre ma vie en main* » (E6, 45). Mais, « *c'est difficile* », ajoute-t-elle. Le rapport au temps de cette jeune fille est référencé, dans le passé, à l'affection et aux soins maternels. C'est ce

¹ Colette Laterrasse, *op. cit.*, p. 157.

² Cité par C. Laterrasse, *op. cit.*, p. 158.

même sens que ce jeune donne aussi au temps : « *Le passé, c'était bien quand j'étais un peu plus jeune* » (E19, 40). Et lorsque nous l'avons interrogé sur l'opinion qu'il a du présent, il a répondu : « *C'est un peu dur. En ce moment non, j'aime pas trop* ». A propos du futur, sa réponse est révélatrice elle aussi de ce repli sur le passé : *Je ne pense pas* (E19, 40), dit-il. C'est tout le contraire chez cette adolescente qui, tout en valorisant le temps de son enfance, assume le présent et s'ouvre vers l'avenir : « *Ben j'aime bien quand j'étais petite, mais je préfère maintenant et le futur parce que ça montre mon avenir, c'est vraiment intéressant* » (E27, 45). Cette déclaration se rapproche de la suivante : « *Tout le monde, à mon avis, préfère son passé, mais bon on peut retourner dans le passé, il faut voir son avenir, le présent, en ce moment j'ai pas de travail, j'ai pas de salaire, j'ai rien, je préfère même le futur, en espérant qu'il sera un bon futur. Dans la cuisine, il y a toujours du boulot, même s'il faut cuisiner pour des S.D.F.* » (E21, 70).

Comme le souligne Roger Perron, « l'homme a cette faculté de se donner à loisir, dans l'actualité même du fonctionnement de son psychisme, tel ou tel moment de son propre passé ou de son propre avenir ; il peut, autant qu'il le souhaite, errer de l'un à l'autre, dans l'un ou l'autre sens ; il peut le faire et le refaire, au gré de ses désirs et de ses craintes, au fil de ses remords, de ses espoirs, de ses angoisses. C'est ce que nous appelons la mémoire, mais aussi la prévision, le projet, etc. »¹.

II.4.3.1.3 LE PRESENT

Pour ce jeune qui préfère le « *présent* » (E7, 25-30) par rapport au passé et à l'avenir, la raison est claire : « *Je vis plein de choses, je suis en pleine vie* » (E7, 30). Le présent a un sens pour lui en tant qu'il actualise un potentiel de vie. Telle est aussi l'opinion d'un autre jeune qui déclare : « *Je préfère le temps de maintenant parce que je fais des choses qui me plaisent* » (E14, 40). Nous ignorons le contenu de ces « *choses qui plaisent* » ; mais on peut dire que cela traduit un état de satisfaction personnelle qui résulte des expériences plus ou moins agréables vécues quotidiennement. C'est dans cette même perspective qu'il faut comprendre la déclaration qui suit : « *Je préfère le présent, je me sens bien maintenant* » (E17, 55-60). De même cet autre jeune : « *Le présent pour l'instant, le futur on verra, le plus important c'est le présent parce que je vis et j'aime ce que je*

¹ Roger Perron, *op. cit.* p. 243.

vis » (E18, 45). Mais, en affirmant « *le futur on verra* », comment ce jeune prépare-t-il son avenir ?

La valorisation du présent, chez ces jeunes, peut être à la fois une manière d'oublier des expériences particulièrement douloureuses vécues dans le passé, et une manière de sublimer la peur de se projeter dans un avenir inconnu. Cela pourrait être le cas chez cet adolescent : « *Moi c'est plus maintenant que j'apprécie mieux ; le passé j'ai fait des bêtises, mais pour le futur comment faire, mais bon...* » (E24, 55). Or, vivre le présent n'a de sens complet que si ce présent contribue à préparer l'avenir et si le passé¹ quel qu'il soit est intégré aussi bien dans ce présent que dans la préparation de ce même avenir. Comme le dit Bernadette Courtois, « du point de vue de la temporalité, la démarche de projet ne s'inscrit pas tant dans la dimension du futur que dans celle d'un *présent dynamisé par le passé et le futur* : c'est parce que le présent relie passé et futur, qu'il n'est plus statique, mais qu'il devient mouvement. Ce temps ne peut devenir un temps personnel [...] que si ses différents moments sont parlés, articulés. Autrement dit, le projet ne consiste pas de façon prioritaire à approfondir l'horizon temporel vers un long terme, mais à déclencher une dynamique s'appuyant sur le passé, le présent et ses évolutions »², et cela, dans un environnement donné.

¹ « Le passé et l'avenir existent en tant qu'idées. Pour éviter de sombrer dans un néant total, obscur et indicible, il leur faut passer par le truchement du présent. Cette irréalité du passé et de l'avenir, si étonnante quand on y songe – l'étonnant étant que ce qui n'est pas nous soit si familier - souligne par contraste la réalité du présent. Car le présent est. Il est comme totalité, comme recouvrement de tout, comme seule voie d'accès possible à l'idée du passé et de l'avenir. Non seulement le présent est, mais rien n'est hors de lui. Voilà ce que nous pouvons nommer la totale présence du présent. Toute démarche d'amitié avec le temps doit donc être démarche d'amitié avec le présent. L'importance que nous accordons au présent du passé et au présent de l'avenir pourrait donc nous détourner de l'essentiel : le présent du présent. Ce moment où j'accepte d'être dans ce que je fais sans fuir l'instant dans une quelconque idée. [...] Espérer être heureux ou réaliser quelque chose sans reconnaître cette priorité du présent est une illusion. Quand une personne évoque un projet qu'elle réalisera dans l'avenir, la première question à se poser est de savoir si, dans le présent, des actes concourent à la réalisation du projet. Si la réponse est non, le projet n'est pas bien parti. Il n'est pas accroché au réel. Les personnes qui vous expliquent qu'à la retraite elles feront ce que justement elles ne font pas du tout aujourd'hui laissent sceptique. Cela signifie que ce projet n'est qu'une idée qui ne s'incarne pas dans la réalité. Tout reste donc à prouver car tant qu'une idée ne se transpose pas dans la réalité, on ne sait pas si ce sera le cas. (Bruno Jarrosson, *Briser la dictature du temps. Comprendre ce qu'est le temps pour mieux le vivre*, Edition Maxima, Paris, 2004, 2^{ème} Edition augmentée, pp. 117-118).

² Bernadette Courtois et Marie-Christine Josso (sous la direction), *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Delachaux et Niestlé, Paris, p. 279.

II.4.4 LE RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT

Pour des jeunes en situation de handicap, la difficulté n'est pas seulement de concevoir des projets, mais de parvenir à les réaliser dans un cadre spatial opportun. Cela implique des « savoirs d'environnement », selon l'expression de Guy Le Boterf. C'est-à-dire les savoirs qui permettent à l'individu de s'adapter à la contingence des situations, de prendre la mesure du terrain, de faire la part du possible et de l'acceptable, de saisir les lignes de force et les potentialités, d'ajuster les décisions à prendre, etc. C'est le savoir qui rend possible le « sur mesure ».¹ Cela veut dire que, tout en étant une émanation de l'individu, le projet est aussi « le fruit de l'environnement qui de par sa physionomie inspire un acteur apte à exploiter des situations »². L'environnement dans lequel vivent les jeunes handicapés les prépare-t-il à vivre dans des conditions de vie et de travail plus « ouvertes » ? Les exigences d'efficacité et de productivité continuent, dans la réalité, à rendre difficile l'accès des personnes handicapées à un travail en milieu ordinaire.

Considérons, par exemple, cet entretien avec cette adolescente : **Quel métier veux-tu faire plus tard ?** « *Mon projet pour plus tard c'est d'être ou de faire restauration* », **c'est-à-dire...** « *Travailler dans un restaurant* ». **As-tu une formation dans ce domaine ?** « *Non. J'irai en apprentissage après. En fait, avant je voulais faire autre chose, mais je peux pas* ». **Comme quoi ? Que voulais-tu faire ?** « *Faire prof de sport* ». **Ah bon !** « *Oui* ». (E8, 10-15).

Nous nous demandons si cette adolescente pourra être embauchée dans un restaurant valorisant le service rapide, efficace et impeccable. Dans un domaine aussi « normatif » qu'est celui de la restauration, il n'est pas surprenant que les « anormaux » fassent l'objet d'exclusion. L'idéal serait d'insérer ces populations aux capacités jugées limitées dans des structures professionnelles qui les aident à dépasser leurs limites, tout en respectant le rythme qui leur est propre. Malheureusement, l'habitude veut qu'on oriente ces personnes vers des structures ou des services jugés adaptés à leurs capacités, réduisant ainsi toute possibilité de s'améliorer.

Notre adolescente avait-elle tort de se projeter dans la profession de *prof de sport* ? L'idée paraît saugrenue. Mais au nom de quel principe ne pourrait-elle

¹ Guy Le Boterf, *op. cit.*, p. 116.

² Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 285.

pas exercer un tel métier ? En concluant elle-même : « *mais je peux pas* », elle fait simplement preuve de réalisme, après son autoévaluation par rapport à l'exercice d'un tel métier. Si elle se juge incapable, c'est aussi en raison des normes que la société a prédéfinies pour exercer ce métier. Il y a nécessité de la part de l'environnement social d'accueillir et de valoriser les projets des personnes dites handicapées, afin qu'elles trouvent toute leur place au sein de la communauté humaine. Le projet ne peut se concevoir que dans un environnement ouvert, susceptible d'être exploré et modifié. Se lancer dans un projet c'est aussi, pour ces personnes, aller à l'encontre de tous les déterminismes sociaux qui les dévalorisent et estimer que des réalisations sont possibles. La théorie psychosociale d'Erikson trouve aussi son sens dans la problématique du projet. En effet, tout comme la « personnalité », le projet est un produit des interactions sociales et des expériences propres à un individu. C'est donc dans une relation interactive avec l'environnement que s'inscrit la genèse d'un projet.

L'approche psychosociale du projet évite deux écueils : premièrement, exagérer l'importance de l'environnement dans l'élaboration du projet c'est considérer celui-ci comme un produit des déterminations sociales. Autrement dit, loin d'incarner les aspirations d'un sujet, le projet serait une idée rigoureusement déterminée par des causes, des lois ou des conditions extérieures. En ce sens, l'intervention de la volonté individuelle serait éliminée au profit de l'enchaînement d'un ensemble de causes et d'effets extérieurs à l'individu. Deuxièmement, mettre un accent prononcé sur l'individu dans la construction d'un projet c'est voir celui-ci comme « une génération spontanée » sans enracinement dans un environnement. C'est considérer le projet comme une exclusivité de l'individu. Une telle attitude relève du volontarisme, d'après lequel la volonté constitue la substance de toute réalité, le fond de l'être et des choses. Tout projet, dans sa visée et son contenu, est à la fois une émanation de l'individu et de la société dans laquelle cet individu est inséré.

Bref, « il n'y a pas de causes isolables susceptibles d'engendrer un projet, mais une rencontre qui se fait ou ne se fait pas. [...] Tout projet individuel est inséparable de la reconnaissance sociale chargée de l'authentifier : c'est là prendre acte de la dimension collective de tout projet individuel. [...] Il nous faut donc reconnaître que tout projet individuel est de nature essentiellement sociale ; il n'y a pas, par simple impossibilité opératoire, de projet hors environnement social. L'auteur d'un projet doit, au contraire, apprendre à compter sur un environnement

d'acteurs aux positions variées : personnes ressources qui abondent dans le sens du projet, personnes confrontantes qui vont contrarier les desseins de l'auteur, acteurs indifférents qui opposent leur force d'inertie. Pour l'auteur, reconnaître cette variété d'acteurs qui l'environnent, c'est par le fait même donner plus de consistance à son projet et donc en hâter l'avènement. Le projet va se structurer et prendre consistance au sein de cette interaction de facilitation et/ou de confrontation entre l'agent et les acteurs qui l'entourent, au gré des opportunités rencontrées ». ¹ Pour les personnes handicapées, l'équilibre de ce jeu requiert de la part de l'environnement social une transformation des représentations dépréciatives qui restent encore fréquemment associées au handicap. C'est la condition pour favoriser l'émergence du projet personnel, et par lui, permettre à ces personnes de se réaliser.

¹ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 282.

III. LE ROLE DU PROJET DANS LA CONSTRUCTION
D'UNE IDENTITE EN CRISE

III.1 STIGMATISATION SOCIALE DU HANDICAP ET IMAGE DE SOI

La réalité du handicap particularise de toute évidence les personnes qu'elle touche. Comme l'affirme Esther Delvin, « lorsque nous prenons le risque de les écouter, nous apprenons quelles déceptions, quels regrets, quelles contrariétés, quels sentiments de rejet sont les leurs. Il leur arrive souvent, sans même que nous en doutions, de vivre conscients de leurs limites et des contraintes de vie qu'elles leur imposent ».¹ Nous ne le dirons jamais assez, le handicap est en soi source de souffrance, mais celle-ci est aggravée par le poids des préjugés sociaux à l'égard de ceux qui en sont porteurs. L'accès à l'emploi et à bien d'autres structures sociales leur est souvent problématique. Mais, ce serait une erreur de considérer que les problèmes que peuvent rencontrer, par exemple, des adolescents handicapés à se projeter vers l'avenir, à élaborer un projet professionnel ou à se construire une image de soi leur sont spécifiques. Notre hypothèse est qu'ils sont plutôt accentués, sur le fond des conditions de la vie sociale qui sont celles des hommes d'aujourd'hui.

III.1.1 LA STIGMATISATION SOCIALE

L'habitude acquise par la fréquentation des conclusions de bon nombre de travaux sur les personnes handicapées pourrait nous emprisonner dans des stéréotypes réducteurs qui tendent à généraliser la représentation selon laquelle ces personnes ont une image d'elles-mêmes négatives.² Les motifs invoqués pour justifier cette conclusion prennent appui sur les représentations sociales défavorables qui sont liées habituellement au phénomène du handicap. Les travaux d'E. Goffman vont en ce sens. S'appuyant sur la théorie du stigmaté,³ cet auteur

¹ José Davin, Esther Delvin, Viviane Le Polain DE Waroux, *Une vie à vivre avec les personnes handicapées mentales*, Paris, Centurion, 1989, pp.10-11.

²« Le présupposé que le handicap ne peut avoir que des conséquences négatives introduit un biais dans l'interprétation des résultats et dans le choix des orientations de la recherche dans ce domaine, perpétuant l'association au handicap de la vulnérabilité et de la dépendance » (Personnes handicapées et situations de handicap, dans *Problèmes politiques et sociaux*, n° 892 Sept. 2000, p. 73).

³ Le terme de stigmaté nous vient de la Grèce antique : *stigma* (piqûre, piqure au fer rouge, tatouage). C'est un terme qui servait à désigner « des marques corporelles destinées à exposer ce qu'avait d'inhabituel et de détestable le statut moral de la personne ainsi signalée ». Gravées sur le corps au couteau ou au fer rouge, ces marques proclamaient que celui qui en était porteur était soit un esclave, soit un criminel ou un traître. Bref, c'était quelqu'un de rituellement impur, infligé d'infamie, et qu'il fallait éviter, notamment dans les lieux publics. Dans le vocabulaire religieux, les stigmatés sont des

montre combien les inadvertances les plus ordinaires, les petits échecs ou les incongruités accidentelles d'une personne handicapée sont souvent considérées par les « normaux » comme l'expression directe de la déficience qui frappe cette personne. En d'autres termes, les faits et gestes d'un individu « stigmatisé » seront soumis à une grille d'interprétation dictée par le « stigmate » de cet individu. Il se passe, par exemple, « que, si une personne intellectuellement peu douée a un quelconque problème, ses difficultés se voient plus ou moins automatiquement attribuées à sa « déficience mentale », alors que, si un individu « d'intelligence normale » se heurte à une difficulté semblable, celle-ci n'est pas considérée comme symptomatique de quoi que ce soit de particulier ».¹

Dans leur étude sur les *Représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées*,² M. Mercier et G. Bazier reprennent les approches cliniques des représentations proposées par Jean-Sébastien Morvan,³ dont ils analysent les résultats à partir de la théorie du noyau central⁴. D'après ces deux auteurs, les trois éléments caractéristiques de cette théorie apparaissent clairement dans les résultats que propose J.-S. Morvan : (objet, relation, idéologie). En effet, la théorie des représentations sociales montre que le noyau central de la représentation est fonction de *l'objet* lui-même (handicap ou personne handicapée), des *relations* que les différents acteurs (société) entretiennent avec l'objet, ainsi que des *contenus idéologiques* (culture) relatifs à l'objet.

Selon J.-S. Morvan, rappellent M. Mercier et G. Bazier, cinq catégories d'images sous-tendent les représentations sur les personnes handicapées. Elles

blessures ou des cicatrices apparaissant mystérieusement et durablement sur le corps de certains mystiques aux emplacements des plaies du Christ (mains, pieds, côté), leur occasionnant de vives souffrances qui rappellent celles endurées par le Christ, et résistant à tout traitement médical. De nos jours, remarque E. Goffman, l'emploi du terme de stigmate se rapproche davantage de son sens littéral originel, s'appliquant par ailleurs à la disgrâce elle-même plutôt qu'à sa manifestation corporelle comme c'était le cas chez les grecs. Ce glissement de sens a produit en même temps des changements quant aux types de disgrâces qui éveillent l'attention. Ainsi en est-on venu à considérer le handicap quel qu'il soit comme une disgrâce entraînant des regards de méfiance, de suspicion, de peur, ou de pitié.

¹ Cf. L. Dexter, cité par Erving Goffman, *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, les éditions de Minuit, 1975, p. 27.

² M. Mercier et G. Bazier, *Représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées*, in Jean Adolphe Rondal et Annick Comblain (Sous la direction de.), *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*, Sprimont (Belgique), Mardaga, 2001, pp. 551-532.

³ Cf. J.-S. Morvan, *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*, Paris, PUF, 1988.

⁴ Cf. J. C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.

sont liées à l'objet du handicap, aux symptômes, aux déficiences, à ce qui est observable dans les fonctionnalités, les relations et les inadaptations sociales.

L'image sémiologique : comme l'indique son nom, cette image met l'accent sur le signe, sur ce qui est patent. Dans le cas du handicap physique, ce qui se donne à voir c'est le corps atteint, impotent et impuissant ; tandis que la déficience mentale (le mongolisme, l'autisme, la folie) donnent lieu à des images négatives. « C'est donc sur la déficience en termes de manques et de pathologies que l'accent est mis. L'idée véhiculée n'est pas celle de potentialités susceptibles de se développer, dans une dynamique évolutive et de progrès ».

L'image figure porteuse : Dans cette image, « les personnes handicapées sont perçues comme des enfants, même si elles sont adultes, incapables de s'insérer par leurs propres forces dans la vie sociale et incapables d'être autonomes. Elles sont de grands enfants », et confirmées comme telles par les relations infantilisantes que nous entretenons habituellement avec elles. « Ici encore, l'image est négative : il s'agit de l'enfant en tant que manques, alors que cette image devrait aussi évoquer le dynamisme et la capacité d'évolution que l'on attribue à l'enfant normal ».

L'image secondaire : Cette image résulte de la mise en œuvre des modalités de prise en charge. Pour la personne handicapée physique, par exemple, l'accent est mis sur l'assistance technique et l'objet palliatif qui sont à la fois corps étranger et prolongement de soi. Cet objet réparateur et compensateur constitue et détermine l'image que l'on a des personnes handicapées. « La personne déficiente mentale, par contre, renvoie à une image secondaire de monde clos et d'enfermement affectif, sans doute parce que l'on veut prendre ses distances vis-à-vis d'elle, affirmer sa différence et éviter la proximité et la ressemblance ». En définitive, pour le handicap physique, il est question d'une approche fonctionnelle où l'assistance technique rétablit certaines capacités, mais elle ne modifie pas l'image négative de dépendance, de difficulté relationnelle, de différence stéréotypée. « Le monde clos de la personne déficiente mentale et la différence sont renforcés par les incapacités scolaires : dépasser cette image est l'un des enjeux de l'intégration scolaire des personnes déficientes mentales dans l'enseignement ordinaire ».

L'image affective : elle représente le vécu affectif de la personne handicapée. D'après nos auteurs, « le handicap physique véhicule une image de vouloir vivre, de volonté de s'adapter, de capacité d'autonomie ». C'est donc une

image affective positive pour la personne handicapée physique, mais contraste avec les images négatives (contradiction) qui lui sont attachées. En d'autres termes, « la personne handicapée physique porte une image de capacités de s'en sortir, tout en étant affublée d'incapacités. Par contre, la déficience mentale renvoie à une image affective « vide et close ». C'est une image foncièrement négative. Bref, l'image à l'égard de la personne handicapée mentale traduit l'ambivalence de la compréhension affective de l'entourage : c'est la *relation* avec l'objet qu'est la déficience mentale qui déterminerait l'image. Partant de cette relation, M. Mercier et G. Bazier peuvent conclure, à la suite de J.-S. Morvan, que « la personne handicapée mentale porte une image de non compréhension et de repli sur soi, bien qu'on lui attribue fréquemment une caractéristique d'exubérance, de trop plein affectif, d'envahissement des autres ».

En somme, « l'image que l'on a de la personne handicapée physique enfouit le sujet derrière les symptômes et derrière les techniques de réadaptation fonctionnelle. Les techniques affleurent (exubérance), mais on situe la personne en arrière plan de ce qui est perceptible (monde clos) dans l'image de la déficience mentale».

L'image relationnelle : elle concerne les relations affectives que les autres entretiennent avec la personne handicapée. A propos de la personne handicapée physique, c'est un sentiment de malaise, de culpabilité et d'inadaptation de la société qui prédomine ; tandis que, pour la personne déficiente mentale, prévaut la peur du rejet. Les professionnels passent pour des gens qui ont la capacité de développer une relation positive avec la personne déficiente mentale : une relation du *je* au *tu* mais le *je* du professionnel est dominant.

Cet ensemble d'images distinguées par J.-S. Morvan, concluent M. Mercier et G. Bazier, « se regroupent et s'articulent pour former des représentations sociales, elles-mêmes liées à nos modèles culturels, nos idéologies et nos connaissances scientifiques du handicap ».

Les recherches en psychologie sociale menées par D. Jodelet sur « les folies et les représentations sociales »¹ fournissent un autre exemple tangible qui illustre bien la prépondérance du stigmatisme dans les rapports que la société entretient avec des personnes souffrant d'un handicap, en particulier mental. Cet auteur tente de rendre compte d'une expérience inhabituelle : celle de la coexistence de deux univers apparemment irréductibles, celui des « normaux » et

¹ Denise Jodelet, *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

celui des « a-normaux » ou des malades mentaux. Cela se passe dans la ville d'Ainay-le-Château, où un hôpital psychiatrique ouvre grandes ses portes (la pratique du *open door* ou du *no-restraint*), donnant ainsi à ses patients la possibilité, tout en dépendant médicalement et administrativement de l'hôpital, de bénéficier d'une prise en charge sur le plan du logement, de l'alimentation et de la surveillance quotidienne de la part des familles résidant aux alentours de l'Établissement hospitalier. D'où l'appellation de *colonie familiale*. Cette expérience du placement des malades dans des familles d'accueil se donne à voir comme une alternative à l'enfermement asilaire traditionnel dont les fonctions essentielles étaient la « répression, l'assistance et la thérapie ». En colonie, les malades sont considérés comme des pensionnaires. Mais si les portes de l'hôpital psychiatrique - comme celles d'une prison - ont été ouvertes sur le monde extérieur, les portes des mentalités dans ce monde extérieur sont, quant à elles, restées fermées. L'irréductibilité des deux univers, c'est-à-dire le mur de séparation entre le « normal » et l'« a-normal » dans les mentalités, trouve sa plus ostensible expression dans la disposition pratique des pièces réservées aux pensionnaires : « L'implantation dans une dépendance située dans la cour, dans le prolongement de la maison ou dans un logement construit dans le jardin, entraîne une relative séparation entre pensionnaires et nourriciers ».¹ Or, au nom des vertus thérapeutiques que comporte la vie familiale, la doctrine de l'institution prônait l'intégration totale des pensionnaires au sein du foyer. Ne l'entendant pas de cette oreille, les nourriciers vont trouver une solution intermédiaire : ménager au minimum, une fenêtre, une lucarne, entre leur habitation et celle des pensionnaires pour assurer une communication avec ces derniers. La contiguïté avec les malades mentaux semble être source d'inquiétudes, une menace et une gêne pour les familles d'accueil. La stratégie de fuite ou d'évitement cristallisée par les cloisons, la protection des entrées, la délimitation territoriale réelle ou symbolique se présente comme un moyen de se préserver de la menace et de la gêne que représente la confrontation avec la réalité qui semble non-maîtrisée et non-maîtrisable de la folie, et de permettre une coexistence sans heurt.

Esther Delvin, dans un ouvrage collectif,² s'interroge aussi sur la stigmatisation dont sont socialement victimes les personnes qui souffrent d'un handicap, notamment mental. Elle s'étonne surtout de l'assurance avec laquelle

¹ *Ibid.* p. 69.

² Cf. Esther Delvin, in José Davin et al., *Une vie à vivre avec les personnes handicapées mentales*, Paris, Centurion, 1989.

on affirme souvent sans laisser de place au doute : « N'insiste pas, il ne comprend pas, cela ne l'intéresse pas... C'est un handicapé ! ». Le handicap, voilà, aux yeux de beaucoup, la seule information par laquelle on puisse identifier la personne qui en est ainsi caractérisée. Cette caractéristique qui la distingue, se demande E. Delvin, « la définit-elle au point de n'avoir rien d'autre à en dire ? Si la personne handicapée mentale pouvait ressembler à toutes les personnes handicapées mentales, s'il existait une sorte de portrait-robot de celles-ci, on pourrait parler de la sorte. Mais il n'en est rien. [...]. Si malgré notre vigilance, notre souci de respecter l'autre, nous tombons si aisément dans cette facilité de les catégoriser et de stéréotyper nos contacts avec elles, c'est bien parce qu'il est difficile d'établir une rencontre véritable avec toute personne handicapée. L'écart du handicap est toujours là, menaçant de définir à lui seul la relation, sans laisser de place à l'individualité, à la singularité de chacun des partenaires ».¹

III.1.2 LA QUESTION DE LA SINGULARITE

Le regard habituellement stigmatisant de la société vis-à-vis du handicap induit-il *ipso facto* une détérioration de l'image de soi chez les personnes handicapées ? Les entretiens que nous avons conduits auprès de certaines de ces personnes semblent, contre toute attente, infirmer cette tendance. C'est ce que nous pouvons observer dans cette déclaration : « *Je suis très content de moi-même. Ben, j'ai des capacités pour faire plein de trucs, puis je me sens, je suis toujours motivé, toujours motivé, puis voilà quoi... j'aime bien travailler... moi j'ai envie d'être moi-même* » (E13, 50-55). L'auteur de cette déclaration se préoccupe-t-il de ce que la société pourrait penser de lui et de son handicap ? C'est plutôt un jeune plein d'enthousiasme et sûr de lui que nous découvrons : « *Je suis très content de moi-même (...); j'ai plein des capacités pour faire plein de trucs (...); j'ai envie d'être moi-même* ». De même, dans cette déclaration : « *C'est vrai que je suis content de moi, j'ai évolué, je réfléchis avant de faire n'importe quoi, je me suis beaucoup calmé question caractère, et puis je vois mon avenir* » (E21, 55) Ou encore dans celle-ci : « *Ouais, moi je suis fier de moi quand je vois comment je travaille. Il y a des fois, je suis pas content, il y a des trucs que j'arrive pas, donc je vois que j'ai des limites, tout le monde a des limites...* » (E22, 35). Avoir des limites n'est pas une exclusivité des personnes handicapées. Ce jeune intègre donc ses

¹ José Davin, Esther Delvin, Viviane Le Polain De Waroux, *op. cit.* pp. 9-10.

limites dans une conception élargie. On peut noter aussi, dans le sens d'un sentiment positif de soi, ces déclarations : « *Je suis content de moi-même... je suis bien comme je suis* » (E14, 30-35), « *c'est normal de vouloir ressembler à une personne qu'on trouve bien, belle, mais d'être soi-même, c'est mieux, quoi...* » (E15, 45). Pour conclure, toutes ces déclarations remettent en cause l'hypothèse de l'intériorisation systématique, par les personnes handicapées, du discours négatif de la société à leur égard. Des cas de détérioration de l'image de soi peuvent s'avérer néanmoins réels parmi ces populations, mais leur relation avec un environnement stigmatisant, à supposer que celui-ci existe bien dans ce cas, resterait de toutes façons problématique. Par exemple, lorsque cette jeune déclare : « *Je n'ai pas confiance en moi. J'ai peur de me tromper, alors je fais des bêtises* » (E4, 45). Ou encore cette autre adolescente : « *Je ne m'aime pas. Je n'aime pas tout chez moi. J'aime seulement mes yeux, c'est tout...* » (E10, 40). De même, la déclaration d'une autre adolescente : « *Sais pas moi... je suis pas comme les autres, mais bon... sais pas moi, histoire que je ne suis pas belle, quoi...* » (E12, 65). Ces déclarations rendent bien compte de l'image négative que leurs auteurs ont d'eux-mêmes. Mais aucun d'eux n'a évoqué une raison extérieure justifiant ce sentiment d'autodévalorisation. Comme le disent Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, « il est fréquent dans le secteur de la santé publique (point de vue relayé en outre par un certain nombre de cliniciens) d'associer la présence d'un environnement externe particulièrement pathogène à la survenue chez l'enfant en construction de troubles de développement. Or une expérience princeps, citée par tous les chercheurs impliqués dans le champ de la résilience, démontre le contraire : il s'agit de l'étude longitudinale sur plus de trente ans d'Emmy Verner, démarrée en 1955, et dont les résultats ont été publiés en 1989 et 1993 ».¹ Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev soulignent qu'il est rare, en matière de recherche, de disposer d'une investigation de si longue durée. E. Werner a observé un nombre très important de nouveau-nés (698) et a suivi leur développement pendant plus de trente ans. « Deux cent un de ces bébés cumulent plusieurs facteurs potentiellement pathogènes ou sources de stress (naissance difficile, pauvreté chronique de l'environnement familial, disputes violentes ou éclatement de la cellule familiale, alcoolisme ou maladie mentale de l'un des parents). A l'âge de 10 ans, deux tiers d'entre eux ont certes de sérieuses

¹ Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *La résilience. Se (re)construire après le traumatisme*, Paris, Editions in Press, 2004, p. 47.

difficultés, notamment d'apprentissage. Mais un tiers parvient à développer des relations stables et à s'engager à l'âge adulte dans un projet professionnel satisfaisant. Autre constat encore plus intéressant quand on affine l'observation, ce que Lecomte (2002) souligne avec justesse : sur les deux tiers mal en point à 10 ans, la grande majorité change d'orientation entre l'adolescence et l'âge adulte, par exemple les trois quarts des jeunes délinquants cessent ce type d'activités, seule une minorité de jeunes perturbés a toujours besoin d'aide psychologique ».¹ Ce résultat remet en question au moins en partie les conclusions de Rutter (1987) et de bien d'autres chercheurs relatives au danger du cumul de risques.

De même, inférer une causalité linéaire entre environnement stigmatisant et image de soi négative chez les personnes handicapées reviendrait à s'inscrire dans une démarche similaire à celle des théories de la reproduction et celles du handicap socio-culturel, critiquées ainsi par Bernard Charlot : « L'individu n'est pas la résultante des « influences » que l'« environnement », ou le « milieu » exercent sur lui. [...] (D'ailleurs), une influence n'est telle que pour l'individu qu'elle a précisément influencé. Un même élément objectif de l'environnement aura une influence sur tel individu et n'en aura pas sur tel autre, pour lequel cet élément ne présentera pas le même sens. Une influence ne s'exerce pas d'un être actif sur un être passif, elle est construite à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé, elle n'est pas « action sur » mais « relation entre ». L'environnement social et culturel n'agit pas de façon extérieure et déterministe sur des familles et des jeunes ayant statut d'objet. Il ne peut exercer une « influence » qu'au travers des sens personnels que chacun se construit à partir des significations sociales et des données objectives. L'environnement, pour l'individu, est *monde*, horizon de significations vitales et sociales, lieu de sens ».² Il s'agit donc de prendre en compte ici la question de la « singularité ».

Certes, la personne handicapée « se construit dans le social, mais il s'y construit au cours de son histoire, comme singulier ». Elle n'est donc ni « simple incarnation d'un groupe social, ni la résultante des « influences » de l'environnement, elle est singulière, c'est-à-dire « synthèse humaine originale construite dans une histoire. Cette singularité n'est pas intelligible si on ne la pense pas par référence au monde dans lequel elle se constitue, monde qui est partagé avec d'autres individus et structuré par des rapports sociaux. Mais cette singularité

¹ *Ibid.*, pp. 47-48.

² Bernard Charlot et al., *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1999, p. 17.

se construit dans une logique spécifique, celle de l'identité personnelle, celle de la subjectivité, logique irréductible à un « reflet », ou même à « l'intériorisation », des conditions sociales ». ¹ Le fait d'être handicapé n'est pas sans effet sur l'histoire d'un jeune, y compris sur la perception qu'il a de lui-même. Mais ce fait ne détermine pas pour autant les caractéristiques du jeune handicapé, encore moins son « identité personnelle ». D'après G. Canguilhem, cité par Bernard Charlot *et al.*, entre l'environnement et le sujet, il s'instaure un *débat*, c'est-à-dire que « le sujet se donne son environnement, dans la mesure où il y sélectionne et y « travaille », selon ses logiques singulières, ce qui pour lui y fait sens, dans la mesure où il se le construit comme monde. ² Le *débat* consiste dans le fait que si l'environnement ne façonne pas le sujet, il constitue l'univers de significations à construire à partir desquelles le sujet « habitera » son monde.

Mais quel est le fondement de la singularité « individuelle » ? Elle repose sur l'identité personnelle ou l'« *ipséité* », selon le concept de Paul Ricoeur. Celle-ci se rattache à la question « *qui suis-je ?* » ³ en tant qu'irréductible à toute question « *quoi ?* » ⁴. L'*ipséité* constituerait en quelque sorte la part subjective de l'identité personnelle. Elle a donc, en tant qu'être soi-même pour soi, à voir avec un sens de sa propre unité et de sa propre continuité, quelque chose comme un sens de son authenticité personnelle, débouchant sur la figure du « maintien de soi » ⁵. C'est aussi ce que François Dubet ⁶ désigne par la sédimentation d'un *quant à soi* personnel, se représentant, pour soi-même, comme irréductible aux rôles sociaux incarnés. Cette subjectivité, selon lui, est historiquement constituée au travers des relations sociales, mais l'émergence et la consolidation d'un *je*, empêchent « l'individu d'être totalement son rôle ou sa position », ⁷ et fait qu'il est « en mesure de donner sens et cohérence à une expérience par nature dispersée ». ⁸ La subjectivité contemporaine exprimerait une composante réflexive de l'individu, « jamais totalement adéquate à ses rôles sociaux, d'une part, à ses intérêts, de l'autre ».

Mais la singularité repose aussi sur ce que Paul Ricoeur appelle « *mêmeté* », c'est-à-dire la permanence du « *quoi* » du « *qui* », répondant à la

¹ *Ibid.* p. 19.

² *Ibid.* p. 21.

³ Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1990, p.147.

⁴ *Ibid.* p. 143.

⁵ *Ibid.*, p. 148.

⁶ François Dubet, *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

⁷ *Ibid.*, p. 129.

⁸ *Ibid.*, p. 184.

question « *que suis-je ?* »¹. Elle vise la continuité de propriétés de la personne ; ce que cet auteur traduit par la notion de « *caractère* », entendu comme « l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne »². La *mêmeté*, composée de traits objectivables de la personne, apparaît d'une certaine manière comme la part non volontaire et non nécessairement consciente de l'identité personnelle. Pierre Bourdieu aborde la question de la *mêmeté* à partir de la notion de l'*habitus*³ définie comme « un système de dispositions durables et transposables », qui sont structurés par les conditions d'existence et qui, à leur tour, structurent, engendrent et organisent des pratiques et des représentations. En d'autres termes, « l'*habitus*, structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante, sert de moyen terme psychologique entre les conditions sociales dans lesquelles l'individu s'est formé (depuis la prime enfance) et les pratiques sociales qu'il met en œuvre ultérieurement »⁴. Cependant, la notion d'*habitus* de Bourdieu comporte une lacune que Bernard Charlot met en évidence : « Si l'*habitus* est *expliquant*, il n'est pas lui-même *expliqué* : comment se forme, et se transforme, ce système de dispositions qu'est l'*habitus* ? » L'intelligibilité du fonctionnement de celui-ci ne peut être possible qu'en prenant en compte « l'historicité et la singularité des individus »⁵. Mais encore, il faut qu'il soit appréhendé dans la complexité de la vie humaine.

III.1.3 LA COMPLEXITE DES PHENOMENES HUMAINS

L'histoire identitaire d'un individu, handicapé ou non, est marquée par des rencontres, des événements, heureux ou malheureux, qui structurent le rapport à soi, à l'autre et au monde de cet individu. Du fait de leur complexité, les

¹ Paul Ricoeur, *op. cit.* p. 147.

² *Ibid.* p. 146.

³ C'est aller vite en besogne que de considérer que le concept d'*habitus* chez Bourdieu traite surtout du collectif et non de l'individualité. C'est une erreur que peuvent commettre tant de critiques de Bourdieu, tout comme certains de ses partisans. En effet, Bourdieu distingue nettement les *habitus* de classe et les *habitus* individuels. Les personnes participant à un même groupe social ont des probabilités de faire une série d'expériences communes. Mais cet *habitus* de classe constitue un découpage collectif (les expériences probablement communes à un ensemble d'individus) et non pas ce que l'on retrouve au sein de chaque unité individuelle. D'où la différence essentielle entre *habitus* de classe et *habitus* individuel. Car, précise Bourdieu, « il est exclu que tous les membres de la même classe (ou même deux d'entre eux) aient fait les mêmes expériences et dans le même ordre ». C'est-à-dire que chacun d'entre nous serait un composé individuel, singulier, unique, des dispositions collectives. (Cf. Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p. 100).

⁴ Bernard Charlot et collaborateurs, *op. cit.* p. 17.

⁵ *Ibid.*

phénomènes humains ne peuvent être traités sous l'angle de relations linéaires de cause à effet. Un sujet handicapé peut se percevoir négativement, non par le fait d'un renvoi stigmatisant de la société, mais pour des raisons complexes dépendantes de la personnalité singulière du sujet, c'est-à-dire de la manière dont le sujet, au cours de son histoire personnelle, gère les difficultés qu'il rencontre et utilise ses ressources. De même, un sujet porteur de handicap peut se percevoir positivement, quand bien même la société dont il est membre véhicule des représentations défavorables à l'égard du handicap. Ces représentations relèvent de stéréotypes qui ont une fonction de simplification des relations par schématisation. La force du stéréotype tient précisément « au fait qu'il produit une forte pression sur les personnes stéréotypées, qui finissent par se conformer au stéréotype qui leur est attribué ».¹ Cependant, souligne Robert Steichen, ce qui vient réduire l'effet réducteur des stéréotypes « est la dimension de l'activité et de la passivité de la personne, se traduisant notamment dans la résistance ou dans la soumission au stéréotype. Pratiquement, le terme d'activité recouvre les réalisations et leurs motivations. C'est également ici que se constitue l'écart entre les conduites attendues et les conduites effectives. La population des personnes handicapées est bien entendu marquée par la même diversité. A côté des désespérés inactifs se battent des personnes extraordinaires de vitalité et d'optimisme »².

La vérité d'une interprétation dans les sciences humaines n'est pas du même ordre que la vérité d'une théorie physique. Les sciences humaines doivent discerner la cristallisation d'intentions à l'œuvre dans les comportements humains. On peut donc, par exemple, comprendre le comportement psychologique de l'anorexique en essayant de discerner sa pensée, sa peur devant la nourriture, le complexe de motivations conscientes et inconscientes qui se traduisent dans ce type de comportement.

L'homme s'insère dans des structures humaines qui lui préexistent. Le structuralisme est cette doctrine qui soutient que l'individualité humaine est préformée par des structures. La structure est, par delà les comportements observables de l'homme, un ordre caché qui fournit la clé de leur compréhension. Appliquée aux sciences humaines, l'idée de structure revient à considérer l'homme comme un produit de l'entrecroisement de séries de déterminations, qui sont celles

¹ Robert Steichen, *op. cit.* p. 174.

² *Ibid.*

de la parenté, des règles sociales, du langage, de l'inconscient, des systèmes économiques, etc.¹

Toutefois, d'où viennent les possibilités de résister, de prendre des initiatives, de déplacer ce qui semble d'abord nous déterminer et nous contraindre ? La question de la résilience peut aussi trouver ici tout son sens, si l'on s'accorde à reconnaître le poids des préjugés sociaux qui pèsent sur ces personnes et qui pourraient justifier leur échec dans la vie.

III.1.4 LA QUESTION DE LA RESILIENCE

La résilience est une notion récente dans le champ de la psychologie et de la psychopathologie. Son essor repose sur « l'intérêt d'attirer l'attention sur l'aspect dynamique de la personnalité ». Comme le souligne Robert Steichen, « s'il est vrai qu'on devient une femme, un homme, philosophe, handicapé, ou même génétiquement atteint, c'est surtout au sens où l'on existe dans la temporalité, on fait histoire ou biographie, on existe en permanent modelage (...). Il s'agit de penser cette dialectique de la détermination et du devenir dans la détermination. L'identité n'est jamais fixée, quelles que soient les contraintes-systèmes propres à une affection. Par définition, l'identité personnelle est histoire et mouvement (y compris avec des pauses et des retours en arrière) ». ² C'est en fin de compte au cœur de cette histoire personnelle en mouvement que s'enracine le phénomène de la résilience, en tant que capacité à rebondir après avoir été confronté à des situations « dramatiques » présageant l'échec. La résilience est « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative »³.

Soulignons cependant que l'usage du terme résilience en psychologie est le résultat d'une transposition. En effet, « initialement employé dans le domaine de la physique des matériaux, le terme résilience désigne « le rapport de l'énergie cinétique absorbée nécessaire pour provoquer la rupture d'un métal, à la surface de

¹ Dans les années 60, le structuralisme était devenu une mode. Les sciences humaines s'en sont beaucoup inspirées. Historiquement, il semble que le structuralisme se soit développé en prenant le contre-pied de l'existentialisme et sa philosophie de la conscience. Les règles, les codes, les systèmes sont mis en avant pour détrôner la primauté de la subjectivité. On ne dit plus que l'homme fait le sens, mais que le sens advient à lui dans des structures.

² *Ibid.* p. 173.

³ S. Vanistendael, cité par Boris Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, Paris, Editions Odile Jacob, Paris, 2002, p. 8.

la section brisée. La résilience qui s'exprime en joules par centimètre carré caractérise la résistance au choc ». Elle renvoie ainsi à la propriété physique de certains matériaux, à plier sans se rompre, sous la pression d'une charge exceptionnelle ». ¹ Cette « capacité de résistance » mise en valeur dans la définition de la résilience correspond bien aussi à son origine étymologique. *Résilier*, en latin, évoque effectivement l'action de sauter, bondir (*salire*) qui, associé au préfixe *re*, fait penser à l'idée de sauter en arrière (*resilio*), se rétracter, revenir en sautant, rebondir, rejallir. Transposé dans le champ de la psychologie, la résilience dépasse alors le sens d'une simple capacité de résistance aux épreuves de l'existence, en y adjoignant un caractère dynamique, associant souplesse et adaptation : reculer. Elle permet ainsi de souligner et de s'intéresser aux « dispositions remarquables de certains sujets à traverser, sans dommages sensibles, des événements de la vie hautement risqués »². Mais comment comprendre et expliquer les processus d'adaptation d'un sujet face à l'adversité et aux événements douloureux de la vie ?³ Puis, « quels en sont les critères, au regard de l'aspect éminemment subjectif inhérent à chaque trajectoire de vie ? ».

Différents auteurs se sont attachés à décrire les facteurs objectifs qui semblent favoriser, chez un individu, le phénomène de la résilience. Trois tendances s'en dégagent : la résilience comme trait caractéristique de la personnalité, comme résultat et comme processus.

III.1.4.1 LA RESILIENCE : UN TRAIT DE LA PERSONNALITE

Appelé *Ego-Resiliency*(ER) ou résilience de soi, cette approche, initiée par Jeanne et Jack Block à Stanford dans les années 1950, rassemble quatre composantes principales considérées comme caractéristiques impliquées de la personnalité :

¹ Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *op. cit.*, p. 23.

² Kreisler cité par Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *op. cit.*, p. 23.

³ Confrontée à cette question des paradoxes concernant le risque et la vulnérabilité, Colette Chiland revient sur les conditions culturelles qui ont rendu possible la naissance de la psychiatrie et les préjugés que celle-ci a longtemps fait peser sur les dévies. « L'enfant étiqueté débile par l'école, écrit-elle, la psychologie et la psychiatrie, incapable de faire les acquisitions scolaires minima d'un « tronc commun », n'est pas pour autant incapable d'affronter les situations pratiques, de gagner sa vie, de mener une existence autonome et, tout compte fait selon ses critères à lui, d'être heureux. L'école lui a valu l'expérience de l'échec (dernier de la classe qu'il redouble), du rejet (paresseux, bon à rien), de la ségrégation dans la classe de perfectionnement » (euphémisme de nos textes officiels, transformé par les copains dans la cour de récréation en « classe de fous). (Cf. E. James Anthony *et al.*, *L'enfant à haut risque psychiatrique*, Paris, PUF, 1980, p. 47.

1. la possibilité d'être heureux et satisfait, en donnant une direction et un sens à sa vie ;
2. la capacité à s'engager dans un travail productif, associant compétence et maîtrise de l'environnement ;
3. une sécurité émotionnelle, liée à une perception réaliste favorisant l'acceptation de soi et celle d'autrui ;
4. la capacité à nouer de bonnes relations avec les autres, incluant cordialité, chaleur, respect...¹

Une telle approche de la résilience fait penser à la notion de *tempérament*. C'est-à-dire cette « qualité émotionnelle ou comportementale distincte et relativement stable dont l'apparition durant l'enfance est influencée par l'héritage biologique, y compris par des différences dans la neurochimie du cerveau ».² On pourrait supposer qu'un « tempérament résilient » se manifesterait donc par différents traits de caractère, tels que l'estime de soi, l'autonomie, une orientation sociale positive. C'est ce que démontrent les recherches longitudinales de Werner et Smith³ menées auprès des enfants soumis précocement à des facteurs de risque important. Reste cependant que la notion de tempérament s'apparente à une conception organiciste et mécanique de la personnalité, du fait que la vie psychique semble se réduire à des paramètres comportementaux, biologiques ou génétiques. Confronté à cette vision réductrice de la notion de tempérament, Bowlby tentera de l'étoffer en la conjuguant avec celle de l'*attachement*. Emboîtant le pas à Bowlby, Seifer et *al.* ont considéré que l'environnement de l'enfant jouait un rôle manifeste dans la qualité du mode d'*attachement*. « Les résultats de ces études conduisent à envisager la résilience dans un modèle bien plus complexe que la stricte définition en termes de traits de personnalité, en soulignant les interactions à l'œuvre entre dispositions constitutionnelles, et facteurs environnementaux ». ⁴ C'est aussi dans un souci interactionniste que Rutter retient trois composantes, susceptibles de décrire la personne résiliente :

1. la conscience de son auto-estime (pouvant être modulée par les événements et expériences au cours de l'existence) ;
2. la conscience de son efficacité ;

¹ Cf. Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *op. cit.*, p. 24.

² Kagan cité par Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *op. cit.*, p. 25.

³ Cf. Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *op. cit.*, p. 25.

⁴ *Ibid.*

3. le recours à un répertoire d'approche de résolution de problèmes sociaux.¹

Opposé à l'idée d'envisager la résilience comme un ensemble de traits de personnalité figés et irréversibles, Boris Cyrulnik met l'accent sur le caractère « inachevé » du travail de résilience, lequel, selon lui, relève davantage d'un processus de « maillage » que d'une conception de résilience en termes de trait. Toutefois, il donne quelques caractéristiques d'un sujet résilient :² un QI élevé, une capacité d'autonomie, une efficacité dans ses relations sociales, une estime de soi positive, des capacités d'empathie envers autrui, un esprit d'anticipation et de planification, et le sens de l'humour.³ En se centrant sur l'établissement de caractéristiques descriptives, et potentiellement normatives, nombre de recherches pourraient offrir une vision restrictive de la résilience, notamment appliquée aux personnes handicapées. Si les facteurs environnementaux ont une grande importance, tout n'est pas joué d'avance.

III.1.4.2 LA RESILIENCE COMME RESULTAT

Si l'on considère comme critères possibles des résultats de la résilience le bien-être psychologique, le style d'attachement, l'absence de trouble psychiatrique, l'insertion sociale réussie, la réussite scolaire, etc. cela signifie que l'on doit tenir compte de la dimension multiforme de la résilience, « susceptible de s'exprimer davantage dans une sphère et moins dans l'autre ».⁴ Comme l'a fait remarquer Luthar, une insertion sociale réussie ne traduit pas forcément une absence de souffrance psychique.⁵ Tout comme une résilience évaluée à travers une réussite scolaire, rappelle Lecomte, « peut n'avoir que peu de lien avec celle indiquée par

¹ *Ibid.* p. 26.

² Michaud (1999) note les mêmes particularités chez les enfants et les adolescents résilients : bonne image de soi et confiance en soi, capables d'attirer l'attention d'autrui et de nouer des relations, suscitant de la sympathie, ayant le sentiment de contrôler leur vie, possédant des ressources en termes de créativité, d'indépendance, d'humour, d'imagination, de capacités d'adaptation, ayant le sens de responsabilités, sachant s'organiser dans la vie quotidienne, faisant preuve de maturité sociale et d'initiative... Cependant à ces caractéristiques personnelles, selon l'auteur, il convient d'ajouter des facteurs liés à l'environnement familial, ainsi qu'au cadre éducatif et socio-culturel, qui viendront nuancer cet inventaire... qui, considéré isolément, s'apparenterait davantage au bon sens commun, et s'avouerait impropre à envisager toute la complexité de la construction intrapsychique et relationnelle d'un sujet. (Cf. Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *op. cit.*, p. 27).

³ *Ibid.* p. 27.

⁴ *Ibid.* p. 29.

⁵ Cité par Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *op. cit.*, p. 29.

l'acceptation par les pairs [...] »¹. C'est pourquoi cet auteur préfère parler de résiliences plurielles, « en tenant compte de l'âge du sujet ainsi que de la nature du traumatisme subi, ainsi qu'en portant attention autant aux critères relatifs à la réalité externe (insertion sociale, réussite...) qu'à ceux relevant de la réalité intrapsychique ».² On peut s'interroger encore sur la modalité du choix de ces critères. Comme le rappellent Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, ce choix est éminemment tributaire de la conception subjective que l'on a à propos de l'impact, de l'élaboration par le sujet du rapport à un événement ou à une situation. A ce sujet, ils suggèrent trois modèles :

1. Le premier modèle valoriserait une conception implicite de la personnalité, qui supposerait un dépassement total du traumatisme, sans laisser aucune trace. Une telle conception est plutôt utopique. A la considérer, il s'agirait de choisir des critères de résilience extrêmement exigeants, quelle que soit la sphère envisagée (adaptation à l'environnement, et fonctionnement intrasubjectif).

2. Le second poserait une élaboration partielle du traumatisme, mais en laissant dans tous les cas une marque de souffrance. Certains auteurs y voient le « prix obligatoire à payer », qui pourra faire l'objet d'un traitement défensif spécifique et continu. Le choix des critères de résilience, dans une telle conception, sera moins exigeant, le sujet pouvant présenter des points de fragilité dans certaines situations.

3. Le troisième modèle, apparenté au second, considérerait que la cicatrisation du traumatisme laisse inévitablement une marque de fragilisation-vulnérabilité, dont le destin sera aléatoire. Ce modèle semble avoir l'avantage de réintégrer une perspective temporelle et dynamique, permettant ainsi de comprendre les ruptures de résilience observées chez nombre de sujets, résilients au départ. La marque de fragilité-vulnérabilité initiale refait surface toutes les fois que les avatars existentiels la réactivent. Une telle conception appelle cependant un modèle théorique plus complexe, visant à définir les paramètres susceptibles à la fois de générer la rupture de résilience, et ceux favorisant son rétablissement...³ Quoi qu'il en soit, le résultat ne peut être considéré isolément du processus à partir duquel il a été produit.

¹ *Ibid.*, p. 29.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 30.

III.1.4.3 LA RÉSILIENCE COMME PROCESSUS

A l'inverse des modèles précédents où la résilience est envisagée comme un ensemble de traits caractéristiques, ou comme un résultat, elle est liée ici à une perspective développementale, se poursuivant tout au long de la vie. La pertinence de ce modèle repose sur le caractère dynamique accordée à la résilience, à la fois en la situant dans une perspective temporelle, et en suggérant qu'elle n'est jamais définitivement acquise. Rappelons, par ailleurs, « qu'elle inscrit sa construction à l'interface entre le fonctionnement intrapsychique du sujet et sa réalité environnementale, avec les espaces intersubjectifs qu'elle mobilise nécessairement ». ¹

Cependant, cette conception de la résilience n'est pas sans poser des difficultés au clinicien soucieux de formaliser et de mettre à l'épreuve un modèle théorique de son fonctionnement. De toute manière, comme le soulignent Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychey, « tous les cadres théoriques ne sont pas aussi informatifs dès lors qu'il s'agit de définir précisément les processus et mécanismes permettant d'être résilients face à un traumatisme »². En fin de compte, poursuivent les deux auteurs, « la résilience relève d'une approche multidimensionnelle, non univoque, et, par les différentes approches qu'elle suscite, reste encore largement confrontée à une variété de définitions au sujet desquelles un consensus ne paraît pas encore d'actualité : divergences tenant à des positionnements théoriques différents, impliquant des facteurs multiples qui resteraient à préciser dans une optique intégrative, différences résultant également de la diversité des options méthodologiques choisies pour en étudier opérationnellement les modalités... »³

III.1.4.4 LA RÉSILIENCE COMME SENS DE LA VIE

Pour une personne handicapée, réussir son intégration sociale et professionnelle, dans une société qui a tendance à stigmatiser le handicap est une gageure. En raison donc du poids de ces stéréotypes, une intégration sociale et professionnelle bien négociée pourrait être considérée comme un indice de résilience, même si d'autres sphères du sujet gardent leur vulnérabilité. Les perspectives de guérison étant rares, voire inexistantes pour beaucoup de

¹ *Ibid.*, p. 30.

² *Ibid.*, p. 31.

³ *Ibid.*

catégories de handicapés, la vulnérabilité est indissociable du sens de la vie elle-même. Comment le sujet, à travers « une possible élaboration partielle » de sa situation, essaye-t-il de trouver du sens à sa vie ? La résilience ne traduit pas seulement une capacité à rebondir à la suite d'un traumatisme, mais elle se cristallise dans une direction, dans une orientation donnée de la vie. Le sens de la résilience est ce chemin que le sujet construit à partir des expériences et des ressources dont il dispose ou qu'il trouve dans un environnement favorable. Pour une personne handicapée, être résilient consisterait à prendre conscience de son handicap, à l'intégrer dans le processus de son histoire personnelle et à le dépasser¹ si possible à travers un projet de vie qui procure du sens à son existence. La conception dynamique de la résilience est celle qui intègre la dimension temporelle, mais surtout qui s'inscrit dans une quête du sens de l'existence. Le désir de dépasser son handicap ne peut s'avérer opérationnel que s'il est intégré dans une démarche de construction identitaire. Notamment à l'adolescence, construire son identité c'est être confronté à la question du sens de sa vie.

III.1.4.5 ADOLESCENCE ET PROJETS D'AVENIR :

L'INTROUVABLE SPECIFICITE DE L'IDENTITE HANDICAPEE

Entre adolescents handicapés et valides y aurait-il une différence notable dans la manière d'envisager l'avenir ? L'analyse des réponses des adolescents déficients intellectuels que nous avons interrogés révèle, chez beaucoup d'entre eux, une dissonance entre « l'envie de faire » tel ou tel métier et les réelles capacités ou possibilités dont ils disposent pour y parvenir. Par exemple, cette adolescente qui nourrit le désir de « *travailler dans les hôpitaux* », c'est-à-dire, de « *soigner les malades* », mais reconnaît n'en avoir pas les capacités : « *Je ne crois pas* » (E6, 10-15). De même, cette autre adolescente qui voudrait devenir « *prof de sport* », mais se déclare inapte dans l'exercice d'un tel métier : « *J'ai pas le niveau* » (8, 15-25). Les différents échanges ci-après montrent, par ailleurs, l'absence d'une réelle démarche de projet de vie : **Tu as 17 ans maintenant, est-ce que tu peux me dire ce que tu as envie de faire plus tard ?** « *Je veux faire menuisier, mais peut-être pas* ». **Tu as encore des doutes ?** « *Ben, avec mon*

¹ Dépasser son handicap ce n'est pas le nier ou vivre comme s'il n'existait plus ; il s'agit de vivre avec lui, mais en le détrônant de la place centrale qu'il pourrait être amené à occuper dans la vie du sujet.

pied, je ne peux pas trop. J'ai des problèmes avec mon pied depuis ma naissance. Je ne peux pas soulever des choses trop lourdes ou faire beaucoup de mouvements ». **Je comprends. Et tu ne veux pas choisir un autre métier ?** « *Je pense aussi travailler dans le fer ».* **Pourquoi pas ! Mais entre travailler dans le fer et dans la menuiserie, qu'est-ce qui te tente le plus ?** « *Moi je pense que c'est plus facile dans la menuiserie et cela me tente ».* **As-tu déjà fait un stage dans la menuiserie ?** « *Non pas encore ».* **Si tu dois choisir la menuiserie comme métier, est-ce que c'est ton choix propre ou un éducateur te l'a demandé ?** « *Non, j'aimerais bien, moi j'aimerais bien ».* **Ceci malgré les difficultés au niveau de ton pied ?** « *Oui »* (E18, 10-25). Un autre jeune : **Tu as déjà 20 ans. Je suppose que tu vas quitter l'établissement bientôt. Est-ce que je peux savoir le métier que tu envisages de faire dès que tu sortiras d'ici ?** « *Maintenant je vais là en stage en menuiserie ».* **Cela veut dire que c'est ce métier que tu veux faire plus tard ?** « *Pas trop ».* **Tu veux faire quoi, alors ?** « *Je voulais faire peintre en bâtiment ».* **As-tu déjà des connaissances dans ce domaine ?** « *Un peu, j'ai fait un stage ».* **Si je comprends bien, t'as pas encore une idée claire de ce que tu vas faire, n'est-ce pas ?** « *Non, pas encore ».* **Quand est-ce que tu vas te décider et qu'est-ce que tes éducateurs te disent ?** « *Ils me disent que je dois plus me prendre en main »* (E23, 10-25). En fait, cette difficulté n'est pas spécifique aux adolescents déficients intellectuels. Une dissonance similaire est observable chez beaucoup d'autres jeunes. Comme l'affirme Jean Guichard, « la majorité des adolescents n'adopte peut-être pas toujours une attitude réfléchie relativement à leurs intentions d'avenir. Il semble au contraire que leurs « choix » reposent plus fréquemment sur des aspirations générales que sur des projets véritablement délibérés ». ¹

Par ailleurs, si, de nos jours, construire un projet personnel semble avoir la force d'une évidence, il n'en a pas toujours été ainsi. Binet et Parsons, au début du siècle dernier, défendent l'idée selon laquelle « la question du projet ne se pose pas ». Par conséquent, il faut indiquer aux écoliers les métiers qui leur conviendront le mieux.² Ce travail relève du spécialiste dont la tâche, selon une méthodologie et des outils qui lui sont propres, est de mesurer les aptitudes, d'abord, et les intérêts ensuite. L'utopie est ici de réaliser une *Cité idéale* où

¹ Jean Guichard, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993, p. 19.

² *Ibid.* p. 20.

chacun est heureux de se trouver à sa juste place.¹ Mais la conception actuelle met plutôt l'individu au centre de l'intervention du praticien. L'expert devient une « sorte d'accompagnateur » qui conduit l'individu à découvrir une voie lui permettant de réaliser au mieux ses potentialités dans l'exercice d'une profession et plus généralement encore dans l'ensemble de son existence. Toutefois comme le souligne J. Guichard, « l'idée directrice de la plupart des discours sur l'insertion des jeunes est que la solution aux difficultés actuelles passe par la qualification. Des problèmes sociaux comme le chômage, la délinquance ou la drogue, etc. pourraient, selon ces conceptions, trouver une solution par le développement maximal des compétences, des savoirs et savoir-faire individuels »².

III.1.4.5.1 LA FORMATION DES PROJETS D'AVENIR

A la lumière d'une expérience auprès des adolescents américains, Ginzberg *et al.* font état de trois grandes périodes dans la formation des projets d'avenir : *les choix imaginaires, les choix à l'essai et les choix réalistes*. Cette répartition tripartite peut s'observer aussi, en partie, chez les adolescents déficients intellectuels que nous avons observés. Les variables susceptibles d'introduire une nuance seraient celles des âges et du niveau d'études, ce dernier point surtout dans l'étape des choix réalistes. Mais ce qui frappe ici – sans tenir compte de l'âge et du niveau d'études- ce sont les similitudes qui rapprochent les deux populations.

Les choix imaginaires

La période des choix imaginaires ou des tautologies et projections métaphoriques, d'après Ginzberg *et al.*, est vécue par les jeunes d'environ 10-11 ans. Les enfants n'imaginent pas des professions qui n'existent pas dans la culture où ils vivent, mais ils se projettent dans celles dont ils se sentent le plus proches, surtout du point de vue affectif. La base de ces « choix » c'est - selon Ginzberg *et al.* - l'attrait exercé par certaines activités des adultes.³ Ainsi peut-on noter cette déclaration d'un jeune de 18 ans que nous avons interrogé : « *Je voudrais*

¹ *Ibid.*, p. 20.

² *Ibid.*, p. 21.

³ *Ibid.*

ressembler à mon grand frère parce qu'il a réussi beaucoup de choses que je n'ai pas réussi moi à faire. [...]Lui il fait la plâtrerie en bâtiment. Lui aussi au début il n'aimait pas l'école et comme il a trouvé son métier, ça fait qu'il a réussi, il a passé son CAP et son BEP et maintenant il travaille » (E24, 45-50). Bien que ce jeune ait particulièrement apprécié son stage en bâtiment, au point de vouloir trouver sa profession dans ce domaine, la réussite de son frère dans ce même domaine nous semble être un « influençant » majeur. Selon Dumora (1990), ce qui fait rêver le jeune, ce n'est pas tant la profession que le professionnel. Il s'agit d'une démarche qui compare le professionnel à soi. Cette comparaison est d'abord tautologique, c'est-à-dire non argumentée : aucune qualité, du sujet ou de la profession n'y est évoquée. Elle est ensuite « projection métaphorique » : entre le sujet et le professionnel, il y a transfert d'une entité dans l'autre, sans repérage possible d'une qualité commune, donc d'une catégorie descriptive, d'un élément liant l'actualité de l'un à l'anticipation de l'autre. L'identification à des personnages médiatiques ou à des personnes de l'entourage est bien à entendre comme un processus métaphorique aussi longtemps que le sujet ne décompose pas la relation de l'un à l'autre en descripteurs ou en qualités communes. C'est tout en bloc, syncrétiquement, que le sujet s'identifie à la personne ou au personnage : (...) « oh, c'est parce que ça me plairait beaucoup, c'est comme ça, je rêve... je m'imagine déjà... comme si c'était maintenant... si j'étais déjà ça... je m'imagine avec plein d'animaux autour à m'occuper » (garçon, 6^e, vétérinaire)¹. L'extrait qui suit, tiré d'un entretien avec une adolescente, est typique de ce processus métaphorique : **Que veux-tu faire plus tard ? « Coiffeuse ». C'est décidé ? « Oui ». Pourquoi coiffeuse ? « J'aime bien ». As-tu déjà travaillé ou fait un stage dans un salon de coiffure ? « Non. J'ai vu une copine travailler dans un salon, puis comme j'aime toucher les cheveux des gens, ça m'a donné l'envie »** (E10, 10-15). Cette projection métaphorique sur un professionnel que l'on désire être, voilà ce qui interdit précisément la mise en relation de la fin et des moyens, comme le font remarquer Ginsberg *et al.*

¹Jean Guichard, *op. cit.*, p. 71.

Les choix à l'essai. Projections métonymiques et comparaisons tensionnelles

Les adolescents de 11 à 17 ans, observent Ginsberg *et al.*, considèrent leur choix comme des essais qui ne font pas appel à un engagement irrévocable dans des décisions définitives. Cette analyse a des similitudes avec les phénomènes observés par Erikson. Mais l'explication est accentuée différemment. On sait que pour ce dernier ce qui est central, c'est la « nécessité de revivre des crises des périodes passées afin de les réintégrer dans un sens plus vaste, un « au-delà-de-soi » qui se réfère à des idéaux et des idéologies »¹. Pour Ginsberg *et al.*, c'est avant tout la recherche de la lumière qui guide l'adolescent dans ses tentatives. Il « procède par essais : il sait qu'il ne contrôle pas tous les éléments qui le conduisent à établir son choix. Il est de surcroît conscient d'être lui-même en train de se transformer. Il n'est pas certain de ses capacités, de ses intérêts et de ses valeurs. Il n'ignore pas qu'il continue d'apprendre, en tant que cette impression lui dure, modifiant de la sorte ses approches de la réalité, les essais sont le seul moyen par lequel il tente de toucher du doigt ce réel, pour lui fuyant, c'est-à-dire en constante évolution »². Cette déclaration d'un jeune de 20 ans que nous avons suivi est un exemple d'un choix à l'essai : « *Ce que je voulais faire au début c'est carrosserie et puis je crois que c'est tombé à l'eau, donc du coup je suis dans le bâtiment et ce n'était pas trop mon truc, et comme on fait des cours de cuisine ici et donc ma prof de cuisine m'a dit que je m'en sortais bien, et donc ça maintenant deux ans que je n'arrête pas de faire des stages, donc ça m'intéresse, donc et puis c'est ma dernière année d'école donc moi maintenant je n'ai plus trop le choix, ce, ce que je peux avoir c'est ce que je prendrai quoi. J'ai déjà fait 11 stages en cuisine* » (E21, 15-25).

La période des choix à l'essai, selon Ginsberg *et al.*, se divise en quatre étapes : les stades des intérêts, des capacités, des valeurs, et, enfin, de transition.

Les intérêts

Ce premier stade concerne la tranche d'âge de 11 ou 12 ans, c'est-à-dire la préadolescence. « La caractéristique primordiale des choix des jeunes de ce

¹ *Ibid.*, 72.

² *Ibid.*

groupe est qu'ils se fondent sur ce qu'ils aiment et ce qui les intéresse à un moment donné »¹ On peut l'observer dans la déclaration de cette adolescente que nous avons interrogée au sujet de son projet d'avenir : « *C'est clair, je veux être fleuriste. C'est ce qui me plaît. [...] Ben, c'est parce que j'aime les fleurs ; être fleuriste c'est s'occuper de fleurs. C'est depuis toute petite que j'ai commencé à traiter les fleurs, alors je veux en faire mon métier plus tard. C'est comme ça, [...] j'aime les fleurs* » (E17, 10-15).

Les capacités

A l'âge de 13-14 ans, « les adolescents qu'observent Ginzberg *et al.* deviennent de plus en plus conscients de la nécessité d'introduire des éléments réalistes dans leurs considérations. Ils peuvent dès lors faire référence à ce qu'ils savent faire. Dans le même temps, leurs représentations professionnelles s'enrichissent : les professions sont distinguées non seulement quant à leurs avantages et inconvénients, mais aussi quant aux formations qu'elles requièrent. « Bien que les intérêts continuent à exercer un pouvoir de sélection, ceux de 13 et 14 ans (...) reconnaissent la nécessité de tester leurs capacités »². Désormais, pour choisir une profession, il faut non seulement l'aimer, mais aussi « être bon en ça »³.

Les valeurs

Vers 15-16 ans, les adolescents que décrivent Ginzberg *et al.* accèdent à une nouvelle phase. Ils commencent à se poser la question de leur choix dans des termes quelque peu réalistes. Ils se rendent compte de la multitude de facteurs, c'est-à-dire « ce qu'ils aiment faire, ce qu'ils savent faire, ce que leur situation leur permettra de faire et aussi ce qu'ils peuvent attendre de telle ou telle carrière. Ce sont ces différents facteurs qu'ils tentent d'évaluer à la lumière de leurs propres buts qu'ils commencent désormais à clarifier. C'est à cet âge que, pour la première fois, ces adolescents font état des avantages et satisfactions liés à l'exercice d'une profession. Ils prennent en considération désormais le salaire, mais aussi certaines valeurs indirectement tirées du travail (par exemple « soulager la douleur »). On

¹ Ginzberg *et al.*, cités par J. Guichard, *op. cit.* p. 72.

² *Ibid.* p. 73.

³ *Ibid.*

peut étayer ce propos avec la déclaration de l'un des adolescents que nous avons interrogé : « *Ça me fera plaisir de pouvoir travailler parce que c'est un autre univers que l'école ; c'est bien, tu peux, tu as une paye tous les mois, tu peux acheter tout ce que tu veux, et puis tu peux faire tout ce que tu veux, tu peux former une famille de ton choix* » (E27, 20-25). Cependant, ce qui est désormais primordial, « c'est le souci de la valeur directement inhérente au travail en tant qu'activité : la valeur de la tâche en tant que telle »¹.

Les questions fondamentales de ces adolescents relativement à leur avenir deviennent donc : qu'est-ce qui compte le plus pour moi : gagner de l'argent ? aider les autres ? ou plus généralement encore : est-ce que ces activités professionnelles me permettront de répondre à mes attentes essentielles ? Dumora qualifie ces interrogations de « comparaisons tensionnelles ». C'est-à-dire désormais la référence à la personne du professionnel n'est plus nécessaire : « Le processus métonymique ne fonctionne plus par étayage sur un personnage évoqué mais déjà sur l'image impersonnelle d'un professionnel. Cette référence devenue impersonnelle est une *dés-identification*, une *dés-illusion*, parce que le *sujet se déprend de l'investissement identificatoire*, pour construire cognitivement l'image professionnelle et la mettre ainsi à distance »².

La transition

Si c'est si « compliqué à dire » pour l'adolescent, s'il hésite à ce point, c'est - selon Ginzberg *et al.* - parce qu'il ne peut encore apporter des réponses satisfaisantes aux questions qu'il se pose. Il est en effet toujours socialement maintenu dans un état de dépendance. C'est ce qui permet de décrire cette période comme une période de transition :³ « Habituellement, il a toujours vécu jusqu'alors à la maison, dépendant pour l'essentiel de ses parents (...). En classe, il est toujours resté aussi dans une fonction de dépendance »⁴. C'est ce que révèlent ces mots d'une adolescente que nous avons interrogée à propos de son projet professionnel : « *Peut-être restauration, mais pas sûr. Je cherche encore. Le côté*

¹ *Ibid.*, p. 74.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 75.

technique c'est bon... J'aime beaucoup de choses, mais c'est le même problème. Je panique, j'ai toujours peur de ne pas y arriver »(E11, 10-15).

La période des choix réalistes

Celle-ci se fait en trois phases : l'exploration, la cristallisation, et la spécification.¹ L'exploration désigne le moment de recherche active d'informations. La cristallisation est un processus d'élaboration des « penchants » propres au sujet à la lumière des expériences faites. La spécification désigne ce que Ginzberg et *al.* considèrent comme la dernière étape de la formation du choix professionnel.

Ce chapitre invite à relativiser la distinction entre adolescents valides et adolescents déficients intellectuels quant à leur manière respective de se projeter vers l'avenir et de se représenter eux-mêmes. L'idée selon laquelle les personnes handicapées feraient preuve d'incapacité notoire à bâtir des projets est plutôt hasardeuse. Certes, la réalité du handicap limite ces personnes, notamment en ce qui touche à leur intégration sociale et professionnelle. Mais l'intégration sociale et professionnelle de tout individu est un problème de société aujourd'hui qui n'est pas propre aux personnes en situation de handicap. Valides et handicapés sont désormais confrontés à la même précarité socio-professionnelle, mais les handicapés ont le désavantage d'être précédés par un discours social qui les catégorise et les stigmatise.

¹ Ce sont les mêmes étapes qui sont développées par la démarche de l'ADVP.

III.2 LE HANDICAP : UNE VULNERABILITE SPECIFIQUE

Le chapitre précédent s'est construit autour de l'idée centrale selon laquelle les adolescents déficients intellectuels n'auraient pas le monopole de la vulnérabilité. Tous les adolescents, déficients ou valides, peuvent se reconnaître dans les difficultés, telles que l'élaboration d'un projet professionnel, le décalage entre les capacités intellectuelles et l'exercice d'une certaine profession, l'image de soi, etc. Autrement dit, il n'est pas nécessaire d'être déficient intellectuel ou handicapé pour développer des problèmes psychosociaux liés à une perception négative de soi, à la dépression, à l'attachement superficiel aux autres, au faible désir de réussite ou à l'immaturité émotionnelle, pour s'en tenir à cela. Le risque et la vulnérabilité sont inhérents à la condition humaine. Ils sont des éléments fondamentaux et permanents de la personnalité humaine. Cependant, aussi vraie que puisse paraître cette affirmation, nous ne pouvons loger à la même enseigne le handicap et les autres formes de vulnérabilité. Et pour cause, il est des ces marqueurs immuables, comme le handicap, qui sont souvent à l'origine d'une réaction négative de la part de la communauté, aggravant la souffrance de l'individu concerné. Ce chapitre s'attache donc à montrer que le handicap constitue une vulnérabilité spécifique parmi celles qui sont généralement communes à tous les humains et à tous les adolescents en particulier.

III.2.1 LA NOTION DE VULNERABILITE

« J'ai commencé à parler la langue du risque, confesse E. James Anthony, sans être conscient que j'entrais dans un nouveau domaine scientifique qui développait alors son vocabulaire, son approche de recherche et sa population de sujets connue également sous le nom d'« enfants à haut risque » en train de devenir des patients de divers types ».¹ Cela peut paraître incongru que nous mentionnions, ici, ces propos qui concernent la notion du risque, notre intention initiale étant celle de définir la vulnérabilité. En fait, cette notion a partie liée avec celle du risque, comme cela ressort de tous les travaux relatifs à la vulnérabilité-invulnérabilité et à la résilience. Le risque peut se définir comme « l'incertitude de l'issue de la confrontation de l'enfant avec un stress environnemental ou

¹ . E. James Anthony *et al.*, *L'enfant vulnérable*, Paris, PUF, 1982, p. 21.

intérieur ».¹ Plusieurs facteurs peuvent être à la base de l'inadaptation sociale et psychologique d'un enfant ou d'un adulte. Le facteur de risque d'inadaptation sociale est comme « un événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la probabilité pour l'enfant de développer des problèmes émotifs ou de comportement ».² Le processus du développement de l'enfant est au cœur de l'analyse des facteurs du risque. C'est pour cette raison qu'on verra naître un premier modèle du développement de l'enfant, le modèle de la vulnérabilité, porté essentiellement par l'œuvre de synthèse, en 1982, d'Anthony, Chiland et Koupernik : *L'enfant vulnérable*.

Connexe donc à la notion de risque, la vulnérabilité serait, selon Werner et Smith, « comme une certaine prédisposition d'un enfant à développer différentes formes de psychopathologie ou des troubles de comportements ».³ Dans la même perspective, Bourguignon, résumant les caractéristiques de ce premier modèle de la vulnérabilité, disait : « Selon le modèle de la vulnérabilité, la survenue d'une situation physiquement ou psychologiquement dangereuse exige pour l'enfant une adaptation qui a souvent pour prix des symptômes et des problèmes comportementaux, immédiats ou différés. L'événement destructeur affecte le fonctionnement psychique, la structuration de la personnalité et laisse des traces durables au sens où elles modifient le rapport à la réalité, à soi-même et à autrui ».⁴ Le handicap pourrait être considéré comme un événement destructeur susceptible de déstructurer la personnalité de la personne handicapée et de modifier son rapport à la réalité. L'événement destructeur peut provenir soit de facteurs génétiques ou constitutionnels, par exemple chez les enfants autistes ou gravement arriérés, soit de conditions sociales tellement dures que les enfants soumis aux mêmes épreuves seraient tous sans exception vulnérables. Pour preuve, l'expérience que cite Koluchova (1972) au sujet de deux jumeaux élevés dans l'isolement, la négligence et la cruauté pendant cinq ans et demi avant d'être sauvés. Cette expérience permet de faire l'hypothèse que tout enfant élevé dans ces conditions présente de grandes atteintes cognitives et affectives. Reste que de puissants facteurs dont l'action, dans certaines situations, peuvent réparer les

¹ Joëlle Lighezzolo et Claude De Tychev, *op. cit.*, p. 12.

² *Ibid.*, pp. 12-13.

³ *Ibid.* pp. 13-14.

⁴ *Ibid.* p. 14.

dégâts subis auparavant.¹ D'où le phénomène de la résilience que nous avons décrit plus haut.

III.2.2 LA SINGULARITE DU HANDICAP

III.2.2.1 UNE DIFFERENCE MARQUEE

Nous ne pouvons dissimuler notre surprise d'observer que les différents discours des jeunes interrogés ne reflètent aucunement l'état de déficience intellectuelle qu'on leur reconnaît officiellement. C'est le cas, par exemple, de ces déclarations qui, somme toute, pourraient être communes à tous les adolescents : *Le travail ça apporte de l'argent ; plus d'école et on a un salaire. J'ai envie d'acheter un chat et une ferrari enzo. Le jour où j'aurai un travail ce sera le plus beau jour de ma vie, car je suis une battante et j'en veux toujours plus. Avec ma première paye, je voudrais m'offrir un tas de choses mais surtout des knaki ball. Bon d'accord, je partagerai avec mes premières collègues de travail* (E10, 30). Ou, *avoir un travail c'est se sentir utile et ancré dans la société. La fierté d'avoir accompli quelque chose et d'être dépendant de personne, de gagner notre vie par nous-mêmes* (E8, 40). On peut noter aussi cette déclaration : *Le travail ça apporte un équilibre, qui est essentiel si on veut s'épanouir...On peut penser à créer quelque chose, appartement, famille, maison, rencontrer des gens, ouvrir son esprit à d'autres cultures, et façon de vivre. Espérer des promotions et s'élever dans la société et pouvoir l'utiliser pour faire et se faire plaisir* (E6, 30). Ou encore : *Je profite de la chance d'avoir un travail pour bien installer ma vie, pouvoir avoir des projets à long terme ... mariage, enfants, ou des autres projets professionnels comme créer mon entreprise et réussir. Pour moi travailler c'est avoir les deux pieds dans le monde adulte. Avoir un travail est un aboutissement de toutes les trop longues heures à l'école depuis mon enfance. Je serai fier d'arriver au bout du projet de mon adolescence* (E2, 35). De même : *Je suis fière de moi. Je me fous des gens qui n'ont pas cru en moi ; donc je vais les voir pour leur annoncer la superbe nouvelle. Je regarde vers l'avenir et à partir de là je vais construire ma vie : voiture, maison, mari, enfant* (E15, 30-35). Ces différentes déclarations ne sont certes pas spécifiques aux jeunes déficients intellectuels, mais la pauvreté qui caractérise les réponses de ces jeunes peut être déterminante.

¹ Cf. E. James Anthony *et al.*, *op. cit.*, p. 106.

Est-ce dû à leurs limites cognitives et langagières ? Une telle conclusion se rapprocherait des théories du handicap socio-culturel qui tendent à réduire l'individu à son environnement culturel ou à ses conditions d'existence. L'occasion serait indiquée aussi de questionner notre méthodologie¹ pour tenter de trouver une explication à cette pauvreté du discours chez la majeure partie de jeunes interrogés, dès lors qu'on écarte l'hypothèse des limites cognitives et langagières. Malgré tout, quelque chose de particulier distingue ces adolescents de ceux de leur âge. Ils ont sans doute en commun avec leurs pairs une certaine vulnérabilité qui se traduit par une « recherche identitaire » ou par des phénomènes d'hostilité, de malaises psychosomatiques, de troubles de l'alimentation, de promiscuité sexuelle et par des actes de délinquance. De plus, souligne Gilles Sarrazin, « la personne déficiente (intellectuelle) ne porte pas de signe évident de stigmat. Elle appelle l'identification » sociale sous la formule : « elle est presque comme nous... sauf que... ». « L'autre est un autre que moi parce qu'il est relativement le même, parce qu'il est à la fois semblable et différent ».² Pour toutes ces raisons, force est, en définitive, de reconnaître que la déficience intellectuelle est une vulnérabilité aux allures particulières.

Mais comme les discours de nos interlocuteurs ne laissent pas soupçonner cette particularité, un détour par une approche institutionnelle s'avère nécessaire. Ils suivent leur cursus scolaire et de formation dans une institution médico-éducative qui accueille un public décrit ainsi par Pierre Jaspard et Jean-Marc Fayolle : « La plupart de ces jeunes sont inadaptés au réel [...]. Ils connaissent des difficultés d'apprentissage et, pour eux, acquérir des savoirs, des connaissances, est un long tunnel de frustrations. Pourtant cette rupture vis-à-vis de la scolarité n'est pas la rupture de tout apprentissage. [...] Les difficultés psychologiques et les troubles du comportement sont importants. Leur sentiment d'échec et de rejet se trouve renforcé par une mauvaise maîtrise des compétences de base qui accentue les angoisses ».³ Toutes ces considérations nous ont conduit à qualifier le handicap ou la déficience intellectuelle de vulnérabilité spécifique. La spécificité de celle-ci est précisément d'être, selon le mot de Julia Kristeva, une

¹ La question qui pourrait être posée est celle portant sur les conditions dans lesquelles les adolescents interrogés ont été amenés à produire leur discours. Le cadre restreint, le face à face et les exigences du temps imparti pourraient être des facteurs capables d'engendrer du stress, et partant une éventuelle inhibition du discours.

² Jankélévitch cité par Gilles Sarrazin, « Cette étrange blessure... Du handicap mental considéré comme trauma ontologique », dans *Bulletin de psychologie* / tome 56 (5) 467 / septembre-octobre 2003. p. 674.

³ Cf. Michel Chauvière et Eric Plaisance (sous la dir.), *op. cit.*, p. 24.

vulnérabilité impartageable.¹ Ou comme elle le déclare encore : « Si tout être parlant se construit autour d'une défaillance centrale, le handicap inflige une épreuve toute différente : c'est à l'*irréremédiable* que le sujet handicapé est confronté, à des manques ou à des déficits qui n'évoluent que dans certaines limites, qui risquent même de stagner, voire de s'aggraver ». ² C'est le même constat que fait Elisabeth M. Wann dans son étude sur la vulnérabilité chez l'enfant handicapé : « La famille dans laquelle naît l'enfant et dont il devient membre influe fortement sur son développement, surtout sur celui de sa personnalité, tout comme l'enfant modifie d'une certaine façon le fonctionnement de l'ensemble de la famille. C'est vrai pour tous les enfants et toutes les familles, mais a une importance particulière pour l'enfant vulnérable, surtout quand sa vulnérabilité est évidente dès sa naissance ou peu après parce qu'il est porteur d'une anomalie congénitale ou qu'il souffre de séquelles d'une maladie grave qui l'a touché très tôt »³. Ces enfants, poursuit-elle, sont « vulnérables dès leur naissance, car ils sont moins efficacement équipés pour être à la hauteur des multiples tâches développementales exigées d'eux. Ils sont également « à haut risque », car leurs handicaps mêmes les placent devant des processus et des situations qui ne sont pas favorables à un développement et à un fonctionnement affectif sains »⁴. E. James Anthony *et al.* ajoutent, concernant le domaine affectif : « Il semble que les individus qui ont de graves difficultés affectives pendant l'adolescence constituent un groupe plus vulnérable pour la psychopathologie qu'un groupe de jeunes fonctionnant bien »⁵. En effet, selon Elisabeth Zucman, « à l'adolescence, il est plus difficile au jeune handicapé qu'à ses pairs d'affirmer, auprès de ses parents et de l'équipe éducative, son identité en tant qu'être autonome et sexué. Celle-ci est masquée par la dépendance, par les difficultés d'expression verbale parfois, et, chez tous, par l'image stéréotypée du handicap, très monomorphe, voire asexualisée. Pour tous les adolescents, handicapés ou non, l'élaboration d'une vie affective et sexuelle, à la fois libre et respectueuse de celle d'autrui, est un processus lent, douloureux, fait d'essais et d'erreurs anxiogènes. Mais ce chemin est davantage marqué d'entraves pour les jeunes en situation de handicap. Leur espace d'expériences et d'échanges sociaux et affectifs se réduisant à la famille et à l'institution, ces échanges sont,

¹ Julia Kristeva, *La haine et le pardon. Pouvoirs et limites de la psychanalyse III*, Paris, Fayard, 2005, p. 96.

² Julia Kristeva, « Handicap ou le droit à l'irréremédiable », in *Etudes*, Mai 2005, n° 4025, p. 629.

³ Cf. E. James Anthony *et al.*, p. 95.

⁴ *Ibid.* p. 96.

⁵ *Ibid.*, p. 262.

pour eux, moins confiants, et donc plus inquiets et plus inquiétants. Les questions que tout adolescent ou tout jeune adulte se pose (par exemple, « suis-je capable d'aimer ? »), sont plus taraudantes, plus censurées et plus cruelles en situation de handicap ». ¹ Bref, ce que disent les jeunes peut euphémiser ce qui constitue le fond de leur expérience, et il est très difficile d'analyser les résultats obtenus, car il peut s'agir ici de souffrance muette.

III.2.2.2 UN TRAUMA ONTOLOGIQUE

Le caractère impartageable, irrémédiable de la vulnérabilité que représente le handicap, notamment mental a conduit Gilles Sarrazin à la qualifier de « trauma ontologique ». Comme il le dit lui-même, « notre parcours au cœur de la déficience, au travers d'une expérience professionnelle en institut médico-éducatif (IME) et en service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) qui atteint son quart de siècle, nous a fait dépasser, peu à peu, la simple notion de déficit, de dysfonctionnement ou de sous-fonctionnement, ainsi que le nomment les cognitivistes, pour nous mettre à l'écoute d'une souffrance, quelquefois dite, souvent muette, souffrance de l'être (d'où notre appellation de trauma ontologique) dans sa relation fondamentale à soi et au monde. [...] Notre interrogation sur la blessure fondatrice, mais, aussi, fondamentale, qui sous-tend le handicap mental, trouve dans la notion de trauma une résonance particulière, quitte à risquer de s'éloigner d'une pure orthodoxie conceptuelle ». ² Pour prévenir un éventuel malentendu épistémologique, Gilles Sarrazin prend le soin de déterminer le cadre dans lequel il convient de considérer le paradigme de traumatisme. Il nous invite à appréhender celui-ci non pas *stricto sensu* dans la perspective de la traumatologie classique, mais dans le sens de « blessure, d'atteinte à une intégrité, dans ce qu'elle implique, d'abord d'événement originaire, imprévisible, donc inévitable, mais aussi dans ce qu'elle induit dans le temps, dans la chronicité, de l'effet d'une trace durable, inscrite dans le réel. Cette trace prend effet de sens. Telle le trou noir, elle aspire une certaine quantité de réel. D'une brèche initiale, elle introduit une certaine désorganisation du réel, jusque dans la façon qu'a celui-ci de se penser et de se représenter, et qui touche, aussi bien la personne dans la constitution de son être, que l'environnement dans sa difficulté à réparer ou à intégrer cette désorganisation

¹ Cf. Charles Gardou *et al.*, *op. cit.* p. 211.

² Gilles Sarrazin, *op. cit.* p. 667.

Après une revue de la multitude des définitions de la déficience mentale ou intellectuelle, aussi énigmatiques épistémologiquement les unes que les autres, l'auteur retient ce qu'il y a de commun à toutes les conceptions : « Dans le développement prévisible d'une personne, quelque chose qui aurait *dû* être n'est pas advenu, voire a disparu, de façon irréversible, si l'on en croit les réflexions à propos des évolutions déficitaires ».¹ Mais pour mettre en valeur le sens de son propos, Gilles Sarrazin se propose de formuler autrement cette proposition : « Il y a là quelque chose qui aurait *pu* ne pas être ». Cette formulation implique un renversement de sens : « De la nécessité, nous pouvons opérer ce glissement vers la contingence, qui institue cette lésion dans l'ordre du réel »². D'ailleurs, souligne l'auteur, « le handicap mental est souvent associé au verbe « être », référant ainsi à une identité : on « a » un cancer, on « est handicapé », et les personnes qui en sont atteintes ne se privent pas de le dire ».

La singularité du handicap, en tant que vulnérabilité, est d'être, dans la perspective de Gilles Sarrazin, « quelque chose qui n'a jamais été, qui reste irréprésentable, et c'est peut être cet irréprésentable qui constitue le « traumatisme ontologique, comme le trou noir des astrophysiciens, impossible à réellement définir, mais absorbant toute énergie environnante »³. En ce sens, le handicap mental ou déficience intellectuelle n'est pas seulement le produit de la « déficience d'une fonction » (classification OMS), en l'occurrence la fonction intellectuelle, comme outil d'adaptation à la réalité objective et sociale, mais aussi une étrange blessure, une atteinte dans la constitution de la réalité d'un être en relation avec le monde et avec l'autre. Cette étrange blessure est donc à envisager non seulement du côté de celui en qui elle est inscrite, mais aussi du côté d'une société qui, au nom de valeurs tout à fait respectables, prône l'intégration mais souffre de ne pouvoir parfois ni la définir clairement ni la réaliser. Les personnes dites handicapées souffrent précisément de cette situation ambiguë d'une volonté sociale et politique manifeste de les intégrer dans les structures ordinaires scolaires, économiques et une exclusion dans les pratiques quotidiennes.

¹ *Ibid.* pp. 667-668. .

² *Ibid.*, p. 668.

³ *Ibid.*, p. 669.

III.2.3 L'ECOLE FACE AU HANDICAP

La loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire se présente comme une avancée considérable, si l'on tient compte de clivages entre groupes sociaux d'alors. Il relevait presque du droit naturel de ne pas instruire l'enfant des villageois, car il ne lui convenait pas d'être instruit¹. La démocratisation de l'enseignement peut dès lors être comprise comme une volonté des pouvoirs publics d'instaurer une société égalitaire dans laquelle tout citoyen a la possibilité et le devoir d'accéder au savoir. C'est une mesure louable. Cependant, l'instauration d'une société égalitaire ne vise malheureusement pas une corrélation entre justice scolaire et justice sociale. L'objectif prioritaire des fondateurs de l'école républicaine « n'est nullement de remédier à l'inégalité sociale »². L'idéologie émancipatrice républicaine visait à « former des individus capables de penser par eux-mêmes pour devenir autonomes et s'affranchir de « l'ignorance et des liens serviles de la dépendance... »³. Telle était l'image de l'homme de « la société moderne ». Il s'agissait d'une libération intellectuelle qui avait peu de rapport avec les injustices sociales. Encore fallait-il que tous les enfants aient été en mesure de s'approprier les savoirs susceptibles de les libérer intellectuellement. Considérons simplement que l'application de l'obligation scolaire a permis la scolarisation massive des enfants des familles populaires. Mais cette loi a été aussi à la base de l'apparition de nouveaux anormaux qui « jusque-là passaient (...) inaperçus⁴ ». On trouve ici toute la signification de l'article de Francine Muel-Dreyfus, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale⁵ ».

Aussi longtemps que l'instruction restait facultative, « ces réfractaires ou incapables ne représentaient aucun intérêt pour l'école. On expulsait les indisciplinés ; on reléguait les arriérés ; on ignorait les vagabonds »⁶. Désormais, l'école doit ouvrir ses portes à cette « espèce d'écoliers ». Elle doit être l'école de tous et pour tous. Mais les problèmes ne tarderont pas à se poser. Placée devant une alternative, l'école devra choisir. Doit-elle se montrer compréhensive, se

¹ Cf. Alain Madelin, *Pour libérer l'école*, Paris, Robert Laffont, 1984, p. 29.

² Antoine Prost, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, p. 47.

³ *Ibid.*, p. 48.

⁴ G. Paul-Boncour et J. Philippe, cités par Monique Vial, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990, p.15.

⁵ Francine Muel-Dreyfus, *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale*, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 1, 1975, pp. 61-73.

⁶ G. Paul-Boncour et J. Philippe, cités par Francine Muel-Dreyfus, *op. cit.* p. 69

conformer à ces anormaux « qui n'apprennent pas » ? Ou doit-elle faire plier les anormaux à ses exigences et à sa discipline ? Ni l'un ni l'autre. « L'école ne peut demeurer école pour tous qu'au prix de ne pas être l'école de tous »¹.

A l'initiative de la Société Pédagogique des Directeurs et Directrices d'écoles publiques de Paris, fut créée en 1904 une commission chargée de mettre en place « des écoles spéciales » pour les enfants « a-normaux » et indisciplinés². C'est dans ce contexte que Binet et Simon vont construire leur « échelle métrique de l'intelligence » (méthode de mesure de l'intelligence) pour procéder « au tri des écoliers destinés à ces classes »³. Ils mettent au point la notion de « débilité mentale pour expliquer les problèmes scolaires d'enfants qui, auparavant, ne fréquentaient pas l'école »⁴. Aux concepts « d'idiots et d'imbéciles » qui désignaient les « anormaux d'asiles » viennent s'ajouter ceux d'« arriérés et instables de l'école ». Le corps médico-pédagogique a fait siennes ces formules administratives de la loi du 30 juin 1838 sur les aliénés : « Ce sont en effet des enfants qui ne peuvent séjourner à l'école sans danger pour eux-mêmes et pour les autres écoliers normaux »⁵.

L'Institution scolaire a tiré son épingle du jeu. Plutôt que de mettre en cause son rôle dans la genèse des difficultés scolaires et de dévoiler son caractère socialement sélectif, elle a catégorisé les inadaptés scolaires à travers des explications univoques : la déviance et l'anomalie⁶. Pathologisés, les enfants en échec scolaire sont ainsi relégués dans « un univers claustrant » d'institutions spécialisées. La création des classes spéciales semble répondre à deux préoccupations majeures. Il s'agit, pour la première, de purger l'école de « la bande d'idiots et d'arriérés » en les cloîtrant dans une structure à part. C'est une préoccupation sélective. La seconde est d'ordre humaniste. Elle est symbolisée par D.M. Bourneville, médecin aliéniste à Bicêtre.

Témoin de la misère la plus abominable dans les asiles - surpeuplement, mélange des enfants et des adultes, déchéance matérielle et morale - Bourneville se fera fort d'obtenir l'ouverture de villages d'enfants et de service d'adultes à part, l'attribution de secours à domicile permettant d'éviter l'hospitalisation quand elle n'est pas indispensable. C'est aussi dans une perspective « d'assistance et de

¹ Francine Muel-Dreyfus, *op. cit.*, p 69.

² *Ibid.*

³ Monique Vial, *op. cit.* p. 16

⁴ *Ibid.*

⁵ G. Paul-Boncour et J. Philippe, cités par F. Muel-Dreyfus, *op. cit.* p. 70.

⁶ Cf. Monique Vial, *op. cit.* p.18.

traitement des aliénés que Bourneville interviendra auprès des pouvoirs publics [...] pour obtenir la création des classes spéciales, dans l'instruction publique »¹. Sa motivation ne s'enracine pas dans la loi de l'obligation scolaire. Il s'en sert comme un argument pour créer de meilleures conditions d'assistance, de traitement et d'éducation des « enfants idiots dégénérés »². Beaucoup d'associations scientifiques et philanthropiques vont s'inscrire dans cette dynamique, d'autant plus que le vote du 15 avril 1909 vient rendre officielles les écoles et les classes spéciales. Comme on le verra dans les lignes qui suivent, il y a une similarité entre les critères « sélectifs » de l'école et les exigences des valeurs économiques.

III.2.4 LE HANDICAP DANS L'ECONOMIE

III.2.4.1 LES VALEURS DU SYSTEME ECONOMIQUE

Efficacité, rentabilité, productivité tels sont les mots qui cristallisent les valeurs économiques spécialement dans les sociétés industrialisées. Parallèlement, le travailleur se doit d'être efficace, rentable et productif. Il n'a de valeur qu'en tant que force productrice. Une société axée sur la productivité³ et le profit à outrance est susceptible de conduire, si l'on n'y prend pas garde, à l'exclusion des personnes handicapées de la vie économique et sociale. Car si être productif, rentable et efficace sont les critères pour avoir le statut d'acteur économique, les personnes handicapées sont bien loin d'y correspondre. C'est ici que les différentes lois en faveur de « l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés » prennent toute leur importance.

III.2.4.2 LE DROIT DU TRAVAIL

Face aux exigences d'efficacité, de productivité et de rentabilité auxquelles est soumis le travailleur, le droit du travail a mis au point la notion de « travailleur handicapé ». Il s'agit de « toute personne dont les possibilités d'obtenir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou

¹ Monique Vial, *op. cit.* p. 53.

² *Ibid.*, p.54.

³ Soulignons que même le système scolaire a souvent fonctionné selon ce modèle de productivité. Le bon élève est celui qui produit de bons résultats, d'avance fixés par l'institution scolaire.

d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales ».¹ C'est un acte de reconnaissance² de la personne handicapée dans sa différence, dans son incapacité à entrer dans la logique de la productivité, telle que celle-ci est voulue par la structure économique.

L'incapacité³ dont il est question ci-dessus n'est cependant pas cause suffisante pouvant justifier l'exclusion de la personne handicapée. L'article L. 114-1 du Code de l'action sociale et des familles stipule, entre autres, « que l'accès à l'emploi des personnes handicapées constitue une obligation nationale ».⁴ Mains textes de portée générale, par ailleurs, interdisent les discriminations fondées notamment sur le handicap.⁵ Ajoutons que l'objectif premier que vise le législateur est de permettre l'intégration des personnes handicapées en milieu de travail ordinaire, « l'insertion dans une structure de travail protégé n'étant envisagée que pour ceux dont les capacités ne permettent pas le placement dans ce milieu ».⁶

Le législateur est conscient des difficultés du monde du travail à s'ouvrir aux personnes incapables de satisfaire à ses exigences productrices. C'est pourquoi il lui a semblé nécessaire d'adopter des mesures directement destinées à favoriser l'embauche des travailleurs handicapés par les entreprises, avec, en amont de ces mesures, un dispositif visant au reclassement desdits travailleurs, c'est-à-dire à leur préparation à l'emploi. En somme, il s'agit à la fois, dans ces mesures, de veiller à la réadaptation fonctionnelle, à l'orientation, à la rééducation ou à la formation professionnelle, et au placement lui-même.⁷ Tout ceci est assorti d'une aide financière aussi bien en faveur du travailleur handicapé que de l'employeur. Force

¹ Joël Colonna, « Le traitement social du handicap », in *Le handicap. Droit, histoire, médecine*, Colloque de Montpellier des 6-7 novembre 2003, Aix-en-Provence, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2004, p. 189 (Cf. Art. L. 323-10 C. trav.).

² Joël Colonna note que ce texte se borne simplement à présenter les conséquences du handicap sur l'activité professionnelle, mais il ne définit pas le travailleur handicapé. En outre le handicap n'est considéré, dans ce texte, que sous son aspect exclusivement mental ou physique. Il ne prend pas en compte l'aspect social.

³ Précisons qu'il ne s'agit pas d'une incapacité qui se définit comme l'état d'un individu qui se trouve empêché d'exercer son activité, de façon temporaire ou permanente, totale ou partielle, à la suite d'une maladie ou d'un accident. Il s'agit ici de l'incapacité, du fait de son handicap, pour la personne handicapée d'être aussi efficace et productive qu'un travailleur « normal ». Ceci peut tout simplement tenir d'un préjugé. D'où la nécessité de tenir compte du contexte, car tout dépend des conditions du milieu du travail et de la nature du travail.

⁴ Cité par Joël Colonna, *op. cit.*, p. 192.

⁵ On peut se référer à l'importante directive, à l'échelle européenne, du 27 novembre 2000 portant création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail. Ce texte intègre expressément dans son champ d'application la lutte contre les discriminations fondées sur le handicap. En droit français, il correspond, après transposition, à la loi du 16 novembre 2001. (Cf. Joël Colonna, *op. cit.*, pp. 193-194).

⁶ *Ibid.*, p. 192.

⁷ Cf. Art. L. 323-9 C. trav.

est cependant de reconnaître que « l'inadaptation, et même l'insuffisance, de ce dispositif expliquent en partie que l'accès des travailleurs handicapés à l'emploi en milieu ordinaire reste une course d'obstacles »,¹ ou, comme le dit V. C. Rollot, « un parcours du combattant ».²

Toujours dans le cadre de l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés, la loi va jusqu'à imposer « aux chefs d'entreprise occupant au moins vingt salariés d'employer, à temps plein ou à temps partiel, des travailleurs handicapés³ dans la proportion de 6 % de leur effectif ».⁴ Le non respect de cette obligation, vérifiable par les résultats,⁵ entraîne des pénalités financières (« majoration de 25 % de la contribution au fonds de développement pour l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés »).⁶ Malgré toutes ces mesures, les résultats restent en deçà de ce que l'on pouvait espérer. Autrement dit, l'obligation d'emploi en faveur des travailleurs handicapés n'est pas aussi efficace qu'on pourrait le croire. Joël Colonna constate précisément que :

« Plus de quinze ans après sa mise en œuvre,⁷ le bilan de son application n'est pas à la hauteur des objectifs ambitieux que le législateur avait fixés. Le taux d'emploi obtenu stagne autour de 4 %. La fonction publique n'a pas en ce domaine un comportement exemplaire, particulièrement la fonction publique d'Etat, puisque le nombre de personnes handicapées qui y est employé est légèrement supérieur à 4 % hors éducation nationale, mais dépasse à peine 3 % si on inclut l'éducation nationale. Les deux autres fonctions publiques font légèrement mieux, le taux d'emploi des travailleurs handicapés y dépassant 5 %.

Conséquence : le taux d'activité des personnes handicapées est faible. Les derniers chiffres publiés en octobre 2003, montrent que seules 44 % de ces dernières accèdent à un emploi contre plus de 65 % pour les personnes valides. Si le taux de chômage de l'ensemble de la population active est d'environ 9 %, il s'élève à près de 15 % par les personnes handicapées.

¹ Joël Colonna, *op. cit.* p. 193.

² V. C. Rollot, « Le tabou du handicap tarde à être levé », in *Le Monde-Emploi* 20 mai 2003, p. VIII.

³ Reconnus comme tels par la COTOREP (Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel). C'est la seule instance habilitée à reconnaître à une personne la qualité de travailleur handicapé.

⁴ Joël Colonna, *op. cit.*, p. 196.

⁵ Le contrôle du respect de cette obligation se fait particulièrement au moyen d'une déclaration annuelle que chaque employeur est tenu de remplir et d'adresser à la Direction Départementale du Travail.

⁶ Joël Colonna, *op. cit.*, p. 196

⁷ Il s'agit ici de la loi du 10 juillet 1987 qui fixe un quota d'emploi obligatoire de personnes handicapées de 6% de l'effectif salarié dans les établissements occupant au moins 20 salariés.

L'ensemble de ces résultats montre que l'emploi des travailleurs handicapés se heurte encore à de nombreux obstacles ».¹

Selon le même auteur, les obstacles à l'emploi du travailleur handicapé tiendraient non seulement aux modalités mêmes de mise en œuvre de cette obligation d'emploi, mais aussi en amont, au moins en partie, à l'insuffisance des mesures d'orientation, de formation et de rééducation destinées à préparer l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés. Un autre obstacle, non négligeable, viendrait des préjugés² des employeurs par rapport aux personnes handicapées.

III.2.4.3 LES OBSTACLES

III.2.4.3.1 L'OBLIGATION DE QUOTA DE 6 %

L'une des modalités de mise en œuvre de l'obligation d'emploi est le quota de 6 % fixé par la loi. Joël Colonna trouve cette mesure trompeuse. Car, écrit-il, « l'effectif auquel s'applique ce taux n'est pas nécessairement l'effectif total des salariés de l'entreprise ou de l'établissement. Le Code du travail fixe en effet une liste d'emplois exigeant des conditions d'aptitude particulières, qui sont déduits de l'effectif ».³ Ainsi, par exemple, les personnels navigant technique de l'aviation civile, agents de sécurité et de surveillance, vendeurs de grands magasins, conducteurs, monteurs, maçons qualifiés, etc.⁴

Soulignons, en outre, que « si l'application du taux de 6 % de l'effectif de l'entreprise ne donne pas un chiffre rond, ce chiffre est arrondi au chiffre entier inférieur⁵ ». ⁶ En clair, si une entreprise est dotée, par exemple, d'un effectif de trente-trois salariés, l'application du taux de 6 % est de : $\frac{33 \times 6}{100} = 1,98$. Arrondi

100

¹ *Ibid.*, pp. 196-197.

² Analysant le rapport entre handicap et compétence, Philippe Fuster et Philippe Jeanne notent que ce que l'on pense communément en France et ailleurs c'est qu'« une personne handicapée est incapable d'agir comme le ferait un individu ne présentant pas de handicap ». C'est pour lutter contre ce préjugé que les professionnels belges ont mis au point ce slogan : « *La personne handicapée est compétente* ». (Cf. Philippe Fuster et Philippe Jeanne, *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris, Bordas, 2000, pp. 67-68).

³ Joël Colonna, *op. cit.*, pp. 197-198.

⁴ Voir art. D. 323-3 C. trav.

⁵ Circ. 23 mars 1988, JO 27 mars 1988, p. 4123.

⁶ Joël Colonna, *ibid.*, 198.

au chiffre entier inférieur, cela donne un seul travailleur handicapé à embaucher. Ce qui veut dire que le taux effectif d'emploi des travailleurs handicapés est plutôt de 3,3 % et non de 6 % comme il est écrit dans la loi.

Notons aussi que les travailleurs handicapés font l'objet d'un décompte particulier. Celui-ci se fait « par unité bénéficiaire ». Or, un même travailleur peut compter pour plusieurs unités (jusqu'à 5,5).¹ Par exemple, dans une entreprise dont l'effectif est de quatre-vingt dix salariés où l'application de taux de 6 % devrait aboutir à l'embauche de cinq salariés (90 x 6), « le quota sera atteint avec

100

l'embauche d'un seul travailleur handicapé comptant pour plus de cinq unités bénéficiaires ».²

En dépit de l'obligation de quota que stipule la loi, l'employeur n'est pas tenu d'embaucher le nombre requis de travailleurs handicapés. Il peut contourner cette obligation selon trois modalités que le Code du travail lui offre :

- La première consiste à passer « des contrats de fourniture de sous-traitance ou de prestation de services avec des ateliers protégés ou des centres d'aide par le travail ou en accueillant en stage dans l'entreprise au titre de formation professionnelle des personnes handicapées »,³
- La deuxième consiste à appliquer un accord de « branche ou d'entreprise agréée prévoyant la mise en œuvre de certaines actions en faveur de l'embauche de travailleurs handicapés »,⁴
- La troisième consiste à verser « une contribution au fonds de développement pour l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés ».⁵

Au regard des analyses qui précèdent, on peut conclure que près de 37 % d'entreprises n'accueillent aucun travailleur handicapé, contre un tiers d'entreprises assujetties qui s'acquittent de cette obligation. Celles-là se contentent de verser la contribution financière. « C'est certainement mieux que rien »,⁶ souligne Joël Colonna, même si l'objectif premier est l'embauche effective des travailleurs handicapés.

¹ Cf. Joël Colonna, *op. cit.*, p. 198.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 199

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

III.2.4.3.2 INSUFFISANCE DES MESURES

L'obligation d'emploi des travailleurs handicapés se heurte, en amont de l'insertion professionnelle, à l'insuffisance des mesures d'orientation, de formation et de rééducation destinées précisément à préparer cette insertion. En effet, le niveau de formation et de qualification des demandeurs d'emploi handicapés est faible. On constate, par exemple, que le taux des demandeurs d'emploi valides, ayant un niveau inférieur ou égal au CAP ou au BEP, est de 66 %. Celui des demandeurs d'emploi handicapés, par contre, est de 85 %. L'écart est important. En réalité, « environ la moitié de la population des demandeurs d'emploi handicapés est composée d'employés et d'ouvriers non qualifiés contre moins d'un tiers pour les non handicapés ».¹

Pour juguler la difficulté d'obtention d'emploi, la formation professionnelle est incontournable. Or les COTOREP, dont la mission essentielle est d'orienter les travailleurs handicapés, ne les orientent que très rarement vers la formation professionnelle. En 2000, seuls 9 % des décisions des COTOREP sont allées dans ce sens. En 2001, elles étaient de 12 %. C'est plutôt vers des centres de rééducation professionnelle que les travailleurs handicapés sont généralement orientés. On sait pourtant que ces centres, qui sont des instituts médico-sociaux financés par la sécurité sociale, sont tout à fait inadaptés au monde du travail, si l'on considère les formations qu'ils offrent.²

Les dispositifs de formation professionnelle de droit commun ne font guère mieux. Eux aussi n'accueillent que très peu de travailleurs handicapés. « En 2000, ces derniers ne représentaient qu'environ 1 % des personnes accueillies par l'AFPA »³

En conclusion, au nom de l'ordre économique, un nombre significatif des personnes handicapées ne réussissent pas à se faire embaucher dans une entreprise. La plupart du temps, si elles n'essuient pas un refus catégorique, elles

¹ *Ibid.*, , p. 201.

² L'idéal serait que ces centres dispensent en priorité une formation professionnelle adaptée au marché de l'emploi, comme les y incite la Cour des comptes : « La Cour des comptes a établi un rapport rendu public le 24 novembre 1993, sur « Les politiques sociales en faveur des personnes handicapées adultes. (...) Plus que pour toutes les autres catégories de population, la Cour estime qu'une formation professionnelle appropriée constitue, pour les personnes handicapées, un préalable indispensable à un éventuel accès à l'emploi ». (Insertion et travail adapté, numéro de décembre 1993), cité par Philippe Fuster et Philippe Jeanne, *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris, Bordas, 2000, p. 71.

³ Joël Colonna, *op. cit.*, p. 201.

ne se contentent que de stages sans véritable garantie d'embauche. Le manque de formation professionnelle ou qualifiante vient s'ajouter au phénomène des préjugés d'incapacité, d'inefficacité qui pèsent naturellement sur la personne handicapée. Et pour un système économique dont les valeurs essentielles sont l'efficacité, la productivité et la rentabilité, seul un positionnement juridique¹ ou plutôt éthique peut favoriser une intégration professionnelle de la personne handicapée. Une partie infime des entreprises essayent de s'ouvrir à cette dimension éthique contre la grande majorité plutôt lancée dans la course de la production et du gain.

Même si beaucoup de lois votées en faveur des personnes handicapées souffrent en général d'un grave déficit dans leur mise en pratique, notons que l'Etat ne ménage pas ses efforts pour favoriser une véritable politique d'intégration sociale, professionnelle, etc. de ces personnes. D'ailleurs, la loi du 11 février 2005 dans la partie « Emploi, travail adapté et travail protégé », en complément des orientations précédentes en ce domaine, réaffirme le principe de non-discrimination² en matière d'emploi des personnes handicapées. Elle incite les employeurs à prendre, « en fonction des besoins dans une situation concrète, les mesures appropriées pour permettre aux travailleurs (handicapés) [...] d'accéder à un emploi ou de conserver un emploi correspondant à leur qualification, de l'exercer ou d'y progresser ou pour qu'une formation adaptée à leurs besoins leur soit dispensée... »³. Chaque année les employeurs sont tenus d'engager une négociation sur l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés. Cette négociation doit se dérouler sur la base d'un rapport préalablement établi par la partie patronale présentant la situation par rapport à l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés⁴ prévue par la loi.⁵ Elle doit porter « notamment sur les conditions d'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles, les conditions de travail et d'emploi ainsi que les actions de

¹ Nous avons vu que le Code du Travail prévoit lui-même, pour les entreprises, des possibilités de contourner la loi d'obligation d'emploi des travailleurs handicapés grâce notamment à des contributions financières, sans tenir compte des autres valeurs qui caractérisent le travail : la dignité de l'homme, l'insertion sociale, le lien social, l'identité sociale, etc.

² «Aucun candidat ayant fait l'objet d'une orientation en milieu ordinaire de travail par la commission prévue à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles ne peut être écarté, en raison de son handicap, d'un concours ou d'un emploi de la fonction publique, sauf si son handicap a été déclaré incompatible avec la fonction postulée à la suite de l'examen médical destiné à évaluer son aptitude à l'exercice de sa fonction, réalisé en application des dispositions du 5° de l'article 5 ou du 4° de l'article 5 bis du titre 1^{er} du statut général des fonctionnaires ». (art. 27-I C. t).

³ Art. L. 323-9-1 C. trav.

⁴ Cf. Art. L. 132-27 C. trav.

⁵ Cf. La section 1 du chapitre III du titre II du livre III du Code du travail.

sensibilisation au handicap de l'ensemble du personnel de l'entreprise ».¹ La loi accorde aux organisations syndicales le pouvoir² d'engager une négociation à défaut d'une initiative de l'employeur « depuis plus de douze mois suivant la précédente négociation ».³ Toutes ces mesures visent à garantir le respect du principe d'égalité de traitement à l'égard des travailleurs handicapés. Ceci est louable. Mais la question n'est-elle pas celle d'un immense travail de conscientisation de toutes les couches sociales face à la problématique du handicap ?

Sensibles aux difficultés de l'insertion professionnelle des personnes handicapées, Jean-Pierre Marissal et Stéphane Robin, dans une contribution commune, analysent les relations entre handicap et marché du travail. Leur étude porte essentiellement sur les aspects discriminants de l'insertion professionnelle à partir de données et des dispositifs français, se démarquant ainsi d'autres recherches qui, elles, insistent davantage sur l'explication des différences de revenus salariaux. Les deux auteurs s'intéressent plutôt à la probabilité d'emploi des personnes handicapées, autrement dit au taux d'activité de ces personnes. Se basant sur les théories de la discrimination à l'égard des personnes handicapées, ils rappellent deux aspects principaux de discrimination, à savoir les attitudes de « préjudice » à l'encontre du travail handicapé et la discrimination statistique.

En France, notent les deux auteurs, la promulgation d'un ensemble de dispositions légales en faveur de l'emploi des personnes handicapées en milieu ordinaire et la conduite de l'enquête Handicaps-Incapacités-Dépendances par l'INSEE, en 1999, ont contribué à une meilleure connaissance des relations entretenues entre handicap et emploi ordinaire. Il se trouve malheureusement que des comportements discriminatoires envers les personnes handicapées ou des différences de traitement des individus en lien avec l'existence de problèmes de santé demeurent monnaie courante dans nombre d'entreprises françaises. En effet, « extrapolé à la population française, le taux d'activité en milieu ordinaire des personnes présentant un handicap dans la classe d'âge 20-59 ans, que ce handicap fasse l'objet ou non d'une reconnaissance sociale, se situe à 46,4% en 1999, selon les données de l'enquête ci-dessus mentionnée, contre, respectivement, 74,2% des personnes n'éprouvant aucune difficulté dans la vie quotidienne et 71,1% de ceux éprouvant une difficulté quelconque qui ne relève pas

¹ Art. L. 132-27 C. trav.

² Cf. Art. L. 132-28 C. trav.

³ Art. L. 132-27 C. trav.

du handicap au sens où l'a défini l'OMS¹. En somme, une exposition significativement plus élevée au chômage est notoire parmi les individus présentant un handicap.² A vrai dire, ces résultats sont préoccupants au regard des objectifs d'amélioration de l'employabilité des personnes handicapées et de lutte contre la discrimination.

En conclusion, le handicap, plus précisément la déficience intellectuelle, est porteur de difficultés d'insertion sociale. Il a des conséquences marquées sur le succès scolaire, l'accès au marché du travail, l'accès à l'emploi et à la plupart des rôles sociaux. Par exemple, sur le plan économique, « la précarité touche des individus issus de tous les milieux sociaux ou professionnels mais elle frappe plus fortement les catégories les plus démunies de la population qui accumulent des handicaps successifs [...] jusqu' à atteindre le seuil de l'exclusion »³. C'est aussi, finalement, la double dimension que revêt le handicap qui fait de lui une vulnérabilité spécifique : à la fois il réduit le sujet dans ses potentialités et il le met en marge de la vie sociale. Mais plutôt que de se conformer à ces déterminations, le sujet handicapé se doit de se mobiliser autour d'un projet de vie capable de donner du sens à son existence. Cela suppose une conversion de la société dans son regard vis-à-vis du phénomène du handicap.

¹ Organisation mondiale de la santé.

² Cf. Annie Triomphe (Sous la dir.), *Economie du handicap*, Paris, PUF, 2006, pp. 151-177.

³F. Sordes-Ader, P. Tap et M. de Lourdes Vasconcelos, *Précarité et vulnérabilité psychologique. Comparaisons franco-portugaises*, Ramonville Saint-Agne, Eres, 2004, p. 155.

III.3 DE LA NECESSITE DU PROJET DE VIE

Nous avons appris de l'existentialisme que l'homme était profondément un être en situation de projet, quand bien même il s'abstiendrait de faire des projets d'avenir. Mieux, il est, dans sa nature même, un projet qui se déploie dans le quotidien de son existence. Le petit enfant, appelé à grandir, contient un devenir ; il est un projet qui devra s'épanouir dans une vie adolescente, s'affermir dans une vie d'adulte et, d'une façon ou d'une autre, se reconnaître accompli dans la vieillesse. La faculté de faire des projets à court ou à long terme est donc le propre de l'homme. Et du fait même que l'homme est doté d'une existence « sous le mode d'un projet », il « a besoin de projeter et de se projeter dans l'avenir, même si, quand il le fait, rien ne lui garantit qu'il vivra cet à-venir ».¹ Et comme il évolue dans un monde en changement, le projet exprime aussi le « désir (et peut-être l'illusion) d'intervenir dans ces changements pour se transformer soi-même [...] ».² D'après Louis Not, « une vie sans projet resterait purement végétative ; le projet donne un sens (à la fois signification et direction) à l'existence ».³ Ceci est encore plus important pour des jeunes qui présentent des difficultés d'intégration sociale et de structuration du moi.

III.3.1 LE FONDEMENT ANTHROPO-ONTOLOGIQUE

III.3.1.1 DE LA CULTURE A SON AU-DELA

Le projet est essentiellement une catégorie de la modernité. Il répond à un double souci d'un temps prospectif à maîtriser et d'un espace potentiel à assujettir à l'heure des avancées scientifiques et technologiques. La valorisation de l'attitude d'anticipation ne serait donc pas inhérente à la personne humaine, mais un produit de la société actuelle confrontée à la crise et à la complexité. Elle s'inscrit aussi dans la dynamique d'une représentation linéaire du temps, par opposition à la vision circulaire, prédominante dans les sociétés dites traditionnelles. Il n'y a certes pas matière à conjecture en affirmant que la culture technologique est bien le terrain d'émergence du phénomène projectif. Celui-ci est bien délimité historiquement. Toutefois, nous pensons qu'un regard anthropologique sur la notion de projet nous met en demeure d'aller au-delà de la simple « façon dont les

¹Louis Not, in Marc Bru et Louis Not, *op. cit.* p. 20.

²*Ibid.*

³*Ibid.*

individus, les groupes, les cultures vivent le temps », comme le suggère Jean-Pierre Boutinet.¹ Il s'agit, de notre point de vue, d'analyser, à partir de la notion du projet, l'être même de l'homme en son intériorité avant de l'envisager comme un être de relation ou comme extériorité : cet être de l'homme que Sartre, dans son célèbre ouvrage *L'existentialisme est humanisme* [1946], définissait comme étant d'abord « un certain projet qui se vit subjectivement » ou comme ce que Heidegger traduit dans une formulation remarquable : « En tant que « jeté » au monde, l'être-là (l'homme) y est jeté sur le mode d'être du projet... En tant qu'il est être-là, celui-ci s'est toujours déjà projeté et demeure en projet aussi longtemps qu'il est... Le projet concerne toujours et selon toute son ampleur la révélation de l'être-au-monde ».² C'est un point de vue similaire que défend Bernard Scemama quand il écrit : « Entre potentialité et actualité, dans le mitan de la conscience, le projet peut être saisi aujourd'hui comme le mouvement de l'être-là, ainsi que l'esquissait la phénoménologie et que l'a affiché et revendiqué l'existentialisme avec J.-P. Sartre, comme forme de la condition humaine ... ou comme condition de la forme humaine. Il prend dans cette lecture beaucoup plus qu'une dimension prospective qui ferait du projet la figure d'une époque ou d'un à-venir : sa mise à jour, sa naissance apparente, ou sa co(n)-naissance actuelle, nous interrogent sur sa genèse et sur sa lente maturation et lui confèrent une « valeur rétrospective » sur notre propre histoire ».³ Michel Huteau se prononce aussi en faveur de l'idée selon laquelle, « au-delà de ce phénomène culturel on peut considérer que le « projet », [...], est inhérent à la psychologie des individus, et qu'il a donc, en ce sens, un caractère de nécessité. En effet, une des caractéristiques essentielles de l'individu humain est son orientation vers le futur,⁴ avec une volonté d'anticipation et bien souvent de contrôle ».⁵ Une telle vision anthropologique du projet nous oblige à interroger l'homme prioritairement en ses premières heures d'existence : le nouveau-né. Comme le dit Stanislas Breton, « ce singulier pluriel de référence, un petit d'homme, disons tout de suite l'enfant nouveau-né. Singulier dont la singularité est

¹ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.* p. 15.

² Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, 1927, traduction française, *L'être et le temps*, Paris, Gallimard, 1975, p. 181. ,

³ B. Courtois et M.-Ch. Josso (Sous la direc.) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Paris, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1997, p. 238.

⁴ Colette Laterrasse pense aussi qu'il n'y a pas de sujet sans cette inscription dans le temps à venir, c'est-à-dire sans cette série de déplacements et de décentrations qui non seulement projette le sujet hors de l'instant présent mais qui est le sujet même, qui le constitue, sorte de curseur sur l'axe des successivités où l'installe le discours » (Cf. Colette Laterrasse, *op. cit.* p. 155.

⁵ Michel Huteau, « Les projets d'orientation des jeunes. Approche psychologique », in *Le projet. Un défi. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 33.

de schématiser le projet humain en son commencement, comme icône de son plus long futur ».¹

III.3.1. 2 L'INFIRME D'ENFANCE

Dans son ouvrage *Causalité et Projet*,² S. Breton s'étonne, d'entrée de jeu, de l'absence, dans l'histoire de la pensée philosophique, d'une réflexion aboutie sur le « naître d'un petit d'homme » quand on sait l'intérêt que la même pensée a accordé à « la mort », plus exactement à « l'être pour la mort et à son rapport à la philosophie ». Pour rendre compte de la raison de cette absence, l'auteur prend le risque d'avancer l'hypothèse que les philosophies de tout bord, par la force des choses, se seraient volontiers tournées vers l'« individu adulte », « à qui seul reviendrait la noblesse de l'Ego transcendantal ou de l'existence en *existentiel* et en *existential* ». En outre, de par son souci d'ontologie ou de philosophie première, la philosophie ne saurait accorder « à l'infirme d'enfance une considération aussi relevée », léguant aux disciplines particulières un tel objet d'étude « méritoire, mais subordonnée » : biologie, psychologie, psychanalyse. Enfin, pour la philosophie, l'enfant, en tant que petit d'homme, « a quelque chose de pré-humain qui, sans ressortir à l'animalité, n'est qu'en puissance lointaine d'humanisation »³. Bref, ces diverses raisons justifient le jugement quasi universel d'exclusion qui prive en général l'enfance et la naissance de tout intérêt philosophique.

Mais à supposer qu'on veuille bâtir une philosophie de l'enfance ou « qu'on veuille instaurer une légitime audience de l'enfant en philosophie, sur quoi devrait-on ou pourrait-on s'appuyer aujourd'hui ? », s'interroge S. Breton. La position susceptible de rallier l'opinion générale, d'après l'auteur, « c'est que, dès la naissance, et bien avant, dès la conception, l'être qui vient au monde de parents humains doit présenter, dès l'origine, et cela de par la nature de ses causes, quelque chose d'humain ».⁴ A ce titre, on peut lui reconnaître ce qu'il est convenu d'appeler « une personnalité potentielle », même si on peut, à la rigueur, discuter de la différence entre l'humain strictement biologique et l'humanisation ultérieure par le social et le culturel. Mais en dehors du devenir (potentiel) de l'humain inscrit dans l'enfant, nous retenons un fait majeur, de portée métaphysique, susceptible de

¹ Stanislas Breton, *Causalité et projet*, Paris, PUF, 2000, p. 1.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, . p. 22.

polariser le discours philosophique : « C'est l'acte de position de l'être debout qui dresse l'enfant face au monde, et confère son premier relief, de décision et de rupture, au projet originel en son germinal d'avenir »¹. « Ainsi affermi en son être-debout, plus confiant à l'égard d'une terre moins glissante, et pourvu par là même d'un « sol de croyance », l'enfant peut affronter un milieu qui apparaît désormais, en raison de la rupture enfin advenue, comme la découverte d'un monde « toujours beau, toujours nouveau »[...]. « La station droite donne lieu à un plus large horizon. Elle assure une vue moins indécise de ce qui est et de ce qui advient, ainsi qu'une prévision moins hésitante de l'obstacle et de ses dangers »²

L'examen du projet humain passe donc par la méditation de cette « figure de l'enfant, debout, affronté au monde qui lui fait face, et qui devient son environnement, intrigant, voire menaçant, avant de lui être familier ». L'originalité de l'humain réside précisément dans ce sursaut ou cette insurrection de l'enfant, c'est-à-dire dans « le geste de défi qui le dresse face à l'univers des choses. [...] C'est sur ce fond toujours actuel que fait ressortir « la causalité de soi par soi » en tant que courage d'être « ce qu'on a à être » et de se faire ce qu'on est ». Sur l'enfant on peut donc lire l'initiale explication du projet humain comme causalité de soi par soi. De cette paradoxale causalité, l'auteur propose d'étudier la temporalité et le « rapport pluriel au monde sous le double aspect d'immanence et de rupture ».³

Les projets existentiels découlent ainsi de ce projet singulier qui n'est autre que cette énigmatique causalité dont « l'icône », comme l'a souligné Stanislas Breton, est, parmi nous, l'enfant nouveau-né. Rappelons que nous avons posé en hypothèse que le projet existentiel ou projet de vie pourrait être un facteur de construction d'une identité en crise. Ce qui signifie que non seulement le projet est de l'ordre de la nécessité, du fait de son fondement anthropo-ontologique, mais qu'il pourrait aussi jouer le rôle d'outil ou de moyen pour aider à canaliser les repères identitaires fluctuants d'un individu.

Dans le cadre de notre étude, l'individu dont il est question est particulièrement l'adolescent déficient intellectuel dont l'identité personnelle est

¹ *Ibid.*, pp. 43-44.

² *Ibid.*, p. 35.

³ A propos de la temporalité, la figure de l'être debout requiert une décision qui s'éloigne du passé, fixe le présent, et ouvre l'avenir. Et puisqu'il n'est d'enfance que par la naissance, celle-ci est « à la fois l'inévitable rappel de ce qui fut, la promesse de ce qui sera, l'un et l'autre résumés ou *sursumés* dans l'acte d'être d'un présent. Conclusion et prémisse, l'enfant est d'hier et de demain parce qu'il est d'aujourd'hui ».

supposée être en crise en raison de sa traversée de la période de l'adolescence, mais aussi de sa déficience. On pourrait y voir une double crise, mais en réalité il s'agit d'une même crise survenant chez tous les adolescents, avec cette différence que celle des déficients est alourdie par le handicap. On pourrait le dire ainsi plus exactement : « ce jeune en pleine crise d'adolescence est un handicapé ». Nous avons largement fait droit à la crise adolescente, en nous appuyant sur les travaux d'Erikson. Point n'est besoin d'y revenir ici. Ce qui focalise désormais notre attention est la traversée de cette crise adolescente par des jeunes « en situation de handicap ». Or, comme le souligne Guy Dréano, « les personnes en difficulté d'adaptation sociale, quel qu'en soit le motif, ont en commun d'avoir une identité incertaine, que ce soit par incapacité d'y accéder ou par dégradation d'une identité qui n'a plus de sens ».¹ De notre point de vue, ce sens ne peut être initialisé ou réinitialisé que par l'élaboration d'un « projet de vie ». Cette démarche est déterminante non seulement par le fait du handicap qui caractérise le public concerné, mais aussi par le fait que ce public est en période d'adolescence ; période où le jeune élabore des projets d'avenir en vue de préparer l'âge adulte. Bernard Scemama partage cet intérêt du projet de vie pour la re-construction de soi chez des personnes en situation de handicap, au-delà même de l'adolescence :

« Et pourtant, le champ dans lequel nous avons été amenés depuis de nombreuses années à réfléchir et à expérimenter les figures du projet, celui des adultes handicapés en réadaptation, reconversion, formation et insertion ou réinsertion professionnelle nous a fait saisir de manière particulièrement forte l'enjeu et le caractère « crucial » qu'il pouvait représenter à travers le paradoxe de l'image de soi. Que le handicap prenne les avatars de la maladie ou de l'accident, qu'il soit visible ou lisible, il se traduit toujours peu ou prou par une blessure qui demande un travail de deuil et l'affirmation d'une image de soi pour soi et pour l'autre : en deçà ou au-delà du projet professionnel, elle appelle ce qu'on pourrait qualifier de projet sur soi. Le complément inévitable du travail de deuil, c'est le travail de projection sans lequel le premier n'est plus que la chronique d'une mort annoncée : être handicapé se conjugue au présent, vivre avec le handicap doit se conjuguer, donc s'imaginer au présent et au futur. La nature imaginaire du projet est ici nécessairement interrogée à sa source : quelle image puis-je me donner de moi et pourrai-je donner de moi dans un futur plus ou moins proche à travers des activités, des relations sociales quand des stigmates, visibles ou non, sont constitutifs de la personne que je suis ou que je serai demain... Comment puis-je me donner des

¹ Guy Dréano, *Guide de l'éducation spéciale, Acteurs et usagers, Institutions et cadre réglementaire, Pratiques professionnelles*, Paris, Dunod, 2002, p. 98.

anticipations me concernant, quand les représentations des buts à atteindre et des moyens pour y parvenir concernent un moi différent de l'image que mon histoire avait construite jusque-là, que ce soit à travers une activité professionnelle antérieure que je ne peux plus exercer, que ce soit à travers une image physique qui a été atteinte dans son intégrité, ou encore dans d'autres cas, parce que le regard des autres me renvoie une image « stigmatisée ».¹

III.3.2 CONSTRUIRE L'IDENTITE PAR LE PROJET

Tout projet humain, avons-nous indiqué plus haut, porte en lui la marque de la finitude qui caractérise l'homme. Et par le fait même de cette finitude humaine, l'échec peut à tout moment s'inviter dans le processus d'élaboration et de réalisation du projet. Il se trouve, paradoxalement, que le projet est ce qui permet en même temps à l'homme de repousser les limites de sa finitude, c'est-à-dire il permet à l'homme de tendre vers le long terme. D'ailleurs, l'élaboration d'un projet d'avenir ne prend sens que dans la mesure où l'homme se conçoit lui-même sous le mode de projet. Autrement dit, chaque projet humain peut être considéré comme un déploiement de l'être-projet qui caractérise l'homme. En ce sens, le projet de vie devient un mode d'être d'un individu, une définition de l'humain. Schématiquement, cela se traduirait par la formule : « *Je me définis à travers ce que je fais ou me projette de faire* ». Dans le même temps, étant donné que cette « définition de soi » par le projet de vie n'est pas statique mais dynamique, il est plus indiqué de parler de « construction ». De ce point de vue, il faudrait plutôt dire : « *Je me construis à travers mon projet ou à travers ce que je fais* ». Particulièrement pour des populations dont les fondements de l'identité vacillent, nous formons l'hypothèse que le projet de vie pourrait être un facteur de construction identitaire.

Les réponses des jeunes que nous avons interrogés sur la manière dont ils se projettent dans une activité professionnelle est un indice de cette quête que l'on pourrait appeler identitaire, puisqu'elle est portée par des sujets singuliers, chacun avec son « moi » profond confronté aux vicissitudes de l'existence. Rappelons que le rôle du projet ne consiste aucunement à construire une identité figée ou linéaire. Le projet de vie ne peut dynamiser l'identité d'un individu que dans la mesure où il est à la fois une construction subjective et une réalité qui trouve un ancrage dans la société. La structuration d'une identité par le projet de vie suppose cette articulation subjectivité/objectivité.

¹ B. Courtois et M.-Ch. Josso, *op. cit.* p. 242-243.

III.3.2.1 TRAVAILLER POUR ETRE

Pour beaucoup d'adolescents interrogés, l'activité professionnelle est envisagée sous le mode d'une réponse aux besoins de la condition humaine et de la structuration de l'espace de vie sur le plan privé et sur le plan social. Ces besoins, pensons-nous, pourraient être comme une matière première pour le travail de fabrication identitaire.

La chance de travailler

« Je profite de la chance d'avoir un travail pour bien installer ma vie, pouvoir avoir des projets à long terme (mariage, enfants...), ou des autres projets professionnels comme créer mon entreprise et réussir. Pour moi travailler c'est avoir les deux pieds dans le monde adulte. Avoir un travail est un aboutissement de toutes les trop longues heures à l'école depuis mon enfance. Je serai fier d'arriver au bout de mon adolescence ». (E2, 30-35).

La possibilité d'exercer une activité professionnelle n'est pas, pour ce jeune, quelque chose qui relèverait d'un droit. C'est le fait d'une opportunité, d'une *chance*, dit-il. Sans doute prend-il en compte la conjoncture socio-économique difficile marquée par le chômage des jeunes en général, et des personnes handicapées en particulier. Pour ce jeune, le travail est non seulement l'aboutissement d'un projet, mais aussi un facteur favorisant l'élaboration d'autres projets « à long terme », par exemple *le mariage, les enfants*, ou d'autres projets professionnels, tels que la *création d'une entreprise*. A une époque où la crise de l'emploi prend des proportions inquiétantes, la logique voudrait que la création d'entreprise soit au départ d'une activité professionnelle. C'est tout le contraire chez ce jeune. Selon lui, « *profiter de la chance d'avoir un travail* » c'est avoir, entre autres, la possibilité de créer son entreprise. Mais ce qui attire notre attention c'est l'adjectif possessif « *mon* » et le verbe « *réussir* » dans l'affirmation : *créer « mon » entreprise et « réussir »*. L'adjectif possessif « *mon* » se rapporte au « moi », c'est-à-dire à l'identité du sujet. Cette identité se détermine ou se structure par le projet de l'*entreprise*, facteur de *réussite personnelle*, selon notre interlocuteur. Ce qui revient à dire que « créer son entreprise » favorise la structuration de son identité et l'accomplissement personnel. Enfin, conscient de la phase transitoire de l'adolescence dans laquelle il se trouve, ce jeune considère que le fait de travailler

donne accès au monde des adultes, le monde de l'autonomie et de la responsabilité, le monde de la réalisation de ses projets. D'où cette affirmation : « *Je serai fier d'arriver au bout de mon adolescence* ». L'importance que revêt, pour ce jeune, l'entrée dans l'âge adulte est exprimée par cette formule métaphorique : « *Pour moi travailler c'est avoir les «deux pieds» dans le monde adulte* ». Cela peut vouloir dire que ce jeune, en devenant adulte par le fait d'exercer une activité professionnelle, ne pourrait s'autoriser des comportements qui ressembleraient à ceux d'un adolescent. Il veut entrer tout entier ou pleinement dans la phase d'adulte. Enfin, « *les trop longues heures passées à l'école depuis (son) enfance* », - visiblement ennuyeuses si l'on considère la manière dont notre interlocuteur les évoque, - ont tout de même l'avantage de s'inscrire dans une dynamique de projet dont le travail est *l'aboutissement*.

« *Avec un travail, dit aussi une adolescente, plus d'école et j'aurai un salaire. J'ai envie d'acheter un chat et une Ferrari Enzo. Le jour où j'ai un travail ce sera le plus beau jour de ma vie, car je suis une battante et j'en veux toujours plus. Avec ma première paye, je voudrais m'offrir un tas de choses mais surtout des Knaki Ball. Bon, d'accord je partagerai avec mes premières collègues de travail* ». (E10, 30 -35).

Le travail permet, chez cette adolescente aussi, d'avoir un salaire pour « *acheter un tas de choses, dont un animal de compagnie (chat), une Ferrari Enzo* », etc. Elle refuse la fatalité de la précarité de l'emploi : « *Je suis une battante et j'en veux toujours plus* », dit-elle. Enfin, pour cette adolescente, la première paye ouvre à deux dimensions : soi-même, « *en s'offrant un tas de choses* »... et autrui, « *en partageant avec (ses) premières collègues de travail* ».

Contre les préjugés

« *Je suis heureux d'avoir trouvé un travail car j'aurai enfin réalisé mon rêve et prouvé aux autres que j'ai été capable. Je me sens fier et si je gagne bien ma vie, j'en profiterai à fond. Je m'achèterai plein de trucs pour moi, un appart, une putain de voiture, plein de fringues. Je serai enfin à l'abri de tout problème d'argent. Je montrerai bien que j'ai réussi à ceux qui ont toujours dit que j'y arriverai jamais* » (E23, 30-35).

Précisons d'entrée de jeu que la formule « *je suis heureux d'avoir trouvé...* » ne signifie pas que l'auteur de cette déclaration a accédé à un emploi. Il

exprime, dans une formule du passé (*avoir trouvé*), la satisfaction qu'il éprouverait, dans le futur, à avoir trouvé un travail. Dans un langage mieux construit, il dirait : « *Je serai heureux si je trouve un travail...* ». La conjonction *car*, qui introduit la conséquence (*car j'aurai enfin réalisé mon rêve*), indique que « *trouver un travail* » s'intègre dans un processus de réalisation d'un projet ou d'un rêve. Et lorsqu'il déclare : « *prouver aux autres que j'ai été capable* », notre interlocuteur semble vivre le fait de réaliser son rêve – *trouver du travail* - comme un défi à l'égard des autres ou de ceux qui le considère comme incapable. Cette déclaration pourrait refléter le jugement négatif dont sont souvent victimes les personnes handicapées quant à leurs capacités à exercer une activité professionnelle donnée. C'est peut-être la raison pour laquelle ce jeune accorde une importance prononcée à sa réussite professionnelle et sociale : « *Je montrerai bien que j'ai réussi à ceux qui ont toujours dit que j'y arriverai jamais* ». En fin de compte, réussir sa vie professionnelle permet, pour les adolescents déficients intellectuels, de démentir les stéréotypes d'incapacité foncière qui pèsent sur eux. Cela permet de structurer leur personnalité et de construire leur identité. Travailler procure une fierté. « *Je me sens fier* », dit ce jeune. Les affirmations comme « *si je gagne bien ma vie, j'en profiterai à fond. Je m'achèterai plein de trucs pour moi, un appart, une putain de voiture, plein de fringues. Je serai enfin à l'abri de tout problème d'argent...* » expriment d'autres bienfaits du travail qui, sans être directement liés à la structuration identitaire, y contribuent.

« *Je suis fière de moi !* » Clame cette adolescente en introduction à sa déclaration. Ensuite, elle ajoute : « *Je me fous de gens qui n'ont pas cru en moi, donc je vais les voir pour leur annoncer la superbe nouvelle. Je regarde vers l'avenir et à partir de là je vais construire ma vie : voiture, maison, mari, enfants (trois)* (E15, 30-35).

L'autoexaltation de cette adolescente contraste avec l'idée reçue selon laquelle les personnes handicapées intérioriseraient simplement le discours social dévalorisant à leur égard. Cette dévalorisation peut aussi susciter un sentiment de révolte face au discours stigmatisant : « *Je me fous de gens qui n'ont pas cru en moi* ». Donc, « *trouver un travail* » ce serait, pour elle, construire une identité sociale par contraste. C'est ce que laisse entendre cette affirmation : « *Donc, je vais les voir pour leur annoncer la superbe nouvelle* » ; une *nouvelle* dont l'ampleur est déterminée à l'aune de l'incrédulité des gens de son entourage. La mise en parallèle des deux propositions fait ressortir ce remarquable contraste :

« (les) gens qui n'ont pas cru en moi » ; puis, « donc je vais les voir pour leur annoncer la superbe nouvelle ». A travers l'affirmation, « Je regarde vers l'avenir et à partir de là je vais construire ma vie », notre interlocutrice semble nous faire comprendre sa prise de distance par rapport à tout discours stigmatisant, c'est-à-dire qui tend à la réduire visiblement à son handicap. Tout son intérêt est plutôt tourné vers l'avenir, qui est le lieu de la *construction de sa vie*.

Une place dans la société

« Avoir un travail, ça permet de se sentir utile, de savoir qu'on a sa place quelque part et on récolte de l'argent à la fin ; même s'il y en a pas beaucoup, c'est nos efforts, notre travail qui est récompensé » (E5, 45-50).

Etre utile dans la société et y trouver sa place semble être une préoccupation majeure pour ces jeunes qui suivent leur scolarité dans une structure particulière. La possibilité de réintégrer l'école ordinaire est mince. Dans leur grande majorité, sinon tous, ces jeunes sont en échec scolaire. A l'instar de l'auteur de la déclaration ci-dessus, beaucoup de ces jeunes n'espèrent pas une réussite scolaire, mais ils peuvent miser (et encore !) sur une réussite professionnelle qui « permet de se sentir utile, de savoir que finalement on a sa place quelque part et on gagne sa vie ». Au cas où les salaires ne seraient pas mirobolants, ce qui compte « c'est nos efforts et notre travail qui est récompensé ».

L'idée de se sentir utile par le travail est partagée par un certain nombre des jeunes que nous avons interrogés. Cela montre combien il est urgent d'y accorder une attention particulière. Voici un autre témoignage qui va dans ce même sens : « On se sent utile en travaillant, gagner de l'argent pour réaliser ses projets, se faire plaisir, s'ouvrir à des choses, établir un contact avec des collègues ou des clients. Découvrir des choses nouvelles, travailler par plaisir ou par besoin, besoin matériel ou besoin de se sentir utile » (E17, 30-35). Le besoin matériel et financier est considéré comme indissociable du travail qui comble ce besoin. Mais, au-delà de ce besoin-ci se profile le besoin d'être socialement reconnu, de partager ses expériences avec d'autres personnes (*collègues ou clients*), de découvrir des choses nouvelles, etc. C'est aussi l'opinion de l'adolescente dont nous transcrivons les propos : « Travailler demain me plaît sachant que je serai indépendante et que j'aurai ma paye mais ça me déplaît sachant que cela va m'apporter aussi beaucoup de soucis pour gérer tout ça. Travailler m'offre une place dans la société » (E3, 40).

Pour notre interlocutrice, le travail est source d'autonomie financière et matérielle. C'est ce qui semble signifier la phrase : « *Je serai indépendante et... j'aurai ma paye* ». Mais cette *indépendance* semble relative, c'est-à-dire non absolue en raison des soucis que pourrait engendrer la gestion des revenus de son travail. Peut-être aura-t-elle à recourir à un tuteur ou à une tutrice pour l'aider à *gérer tout ça*. La déficience intellectuelle dont est porteuse cette adolescente justifie-t-elle ces mots empreints d'inquiétude ? : (Mais) « *ça me « déplaît » sachant que cela va m'apporter aussi beaucoup de soucis pour gérer tout ça* ». Malgré tout, la valeur travail l'emporte sur les peurs de toute nature. « *Travailler m'offre une place dans la société* », reconnaît l'adolescente. Cette déclaration est significative du besoin qu'éprouve toute personne, en particulier la personne handicapée, de s'intégrer dans la société, d'être socialement reconnue particulièrement par une activité professionnelle. On pourrait dire que l'auteur de cette déclaration a conscience du rôle du travail dans la structuration de son identité sociale.

« *L'avantage du travail, d'après cet adolescent, c'est avoir de l'argent pour payer une voiture, un appartement, puis après une maison... Avoir des enfants et leur payer ce qu'ils ont besoin. Partir en voyage... Avoir un chien et me payer ce que j'ai besoin et mettre de l'argent de côté, me marier. Je serai content de dépendre que de moi, d'être indépendant et plus âgé, plus mûr. Je ferai enfin partie de la société active* » (E9, 20-25).

Faire enfin partie de la « *société active* », c'est-à-dire ne plus être considéré comme un être en marge de la société, ne plus faire partie d'un monde à part, telle semble être l'aspiration profonde de cet adolescent. Etre dans la société c'est finalement avoir des besoins que tout le monde peut avoir tout naturellement ; c'est partager les mêmes désirs que ces contemporains : « *payer une voiture, un appartement, une maison, avoir un chien, avoir des enfants, voyager, se marier, être indépendant* ». Et c'est le travail qui permet l'accès à cette qualité de vie. Grâce à lui aussi, se profile un espace de liberté, d'autonomie et de maturité : « *Je serai content de dépendre que de moi, d'être indépendant et plus âgé, plus mûr* ». Les commentaires « *être indépendant et plus âgé, plus mûr* » semblent renvoyer à l'idée que la dépendance quelle qu'elle soit infantilise. Du coup, devenir *plus âgé, plus mûr*, dans la perspective de notre interlocuteur, ce n'est pas avoir un grand nombre d'années d'existence, mais acquérir de l'autonomie. Bref, l'intérêt du

travail semble résider dans le rôle intégrateur de celui-ci et dans la possibilité qu'il donne au sujet d'être autonome, et donc « *plus âgé, plus mûr* ».

Nous retrouvons ce lien entre activité professionnelle et réalisation de soi dans la déclaration d'un autre adolescent : « *Avoir un travail c'est se sentir utile et ancré dans la société. La fierté d'avoir accompli quelque chose et d'être dépendant de personne, de gagner notre vie par nous-même* » (E8, 40).

Bien plus que chez les personnes valides, la personne handicapée doit avoir à cœur de défendre une image, de faire ses preuves sur le plan professionnel et de relever le défi de l'intégration sociale. C'est sans doute dans cette perspective qu'il faut saisir la déclaration : « *Avoir un travail c'est se sentir utile* ». En analysant ces mots, comment ne pas penser à tous les discours dévalorisants qui, par le passé et encore aujourd'hui, disqualifient les personnes handicapées ou les jugent « encombrants », inutiles dans une société « validocentrique » ? « *Se sentir utile* », non pas par le biais de l'assistantat compassionnel, mais par une activité professionnelle rémunérée, pour « *être dépendant de personne et gagner notre vie par nous-même* », voilà l'aspiration profonde de cette adolescente. Ajoutons que pour elle, ce qui passe par le travail est un ancrage : « *Avoir un travail c'est... être ancré dans la société* ». Puis, « *La fierté d'avoir accompli quelque chose* », conclut-elle. Ces mots sonnent vraisemblablement, chez elle, comme une revanche sur des stéréotypes sociaux auxquels elle aurait été sans doute confrontée. Ainsi donc, travailler, pourrait-on dire, c'est à la fois accomplir quelque chose (réaliser un projet) et s'accomplir soi-même. D'où la fierté, c'est-à-dire le vif sentiment de sa dignité et de son honneur. On peut dire que pour des populations dont on dit qu'elles ont généralement une image de soi négative, le travail pourrait représenter un véritable antidote contre l'éventualité d'un tel état.

Equilibre et sécurité

« *Le travail ça apporte équilibre, qui est essentiel si on veut s'épanouir (en dehors de celui-ci). On peut penser à créer quelque chose, appartement, famille, maison, rencontrer des gens, ouvrir son esprit à d'autres cultures et façons de vivre. Espérer des promotions et s'élever dans la société et pouvoir l'utiliser pour faire et se faire plaisir* » (E6, 30-35), nous confie un autre jeune.

Pour cette jeune fille, un projet professionnel abouti est source d'équilibre. Notre interlocutrice ne précise pas la nature de cet équilibre : mental,

psychologique, matériel ou financier. En revanche, elle le considère comme *essentiel pour l'épanouissement* personnel. Le mot *équilibre* employé par cette jeune fille est à nos yeux une confirmation du rôle que nous voulons reconnaître au projet professionnel, celui de permettre le renforcement de l'estime de soi et la stabilisation des repères identitaires. Face certainement au risque d'exclusion sociale dont pourrait souffrir cette adolescente du fait de son handicap, une activité professionnelle (en milieu ordinaire) lui semble être un facteur de création de lien social et un moyen qui lui permet d'accéder à d'autres univers culturels : « *On peut penser... à rencontrer des gens, ouvrir son esprit à d'autres cultures et façons de vivre* ». Avec une activité professionnelle, la jeune fille estime aussi pouvoir « *créer quelque chose, comme appartement, famille, maison...* » qui sont des éléments d'identification sociale. Ce sont ces éléments qui deviennent des matériaux pour la structuration de l'identité, celle-ci étant intimement liée au développement psychologique d'un individu, à son image corporelle, mais aussi à sa place dans la société.

« *Je serai satisfait si je gagne une somme suffisante pour vivre bien chez moi, pour faire plaisir à ma famille, surtout mes enfants. Je serai aussi content si c'est un travail qui me plaît, je me sens en sécurité si j'ai un contrat de longue durée et que je sais que je ne peux pas être au chômage du jour au lendemain. Je suis content si je peux aussi me faire plaisir avec ma paye. Mais si je tombe au chômage et que je peux plus rien faire, je me suicide, non ! je rigole ; je continue tant bien que mal à chercher* » (E7, 20-25).

Le travail est décrit par cet adolescent comme source d'épanouissement personnel et communautaire ou familial : « *Je serai satisfait si je gagne une somme suffisante pour vivre bien chez moi, pour faire plaisir à ma famille, surtout mes enfants* ». Mais le conditionnel *si je gagne* qui accompagne l'être satisfait dévoile les limites des aspirations de ce jeune. Sans doute tient-il compte de la réalité du monde du travail. Ce qui veut dire que *son désir de vivre bien chez lui, pour faire plaisir à sa famille, surtout ses enfants* reste soumis à une logique hypothétique. Malgré tout, ce jeune se donne le droit de rêver non seulement à un travail, mais surtout à un travail qui lui plaît : « *Je serai aussi content si c'est un travail qui me plaît* ». Et ce n'est pas tout. Encore faut-il que ce travail qui lui plaît soit sanctionné *par un contrat de longue durée*. C'est à cette seule condition qu'il peut dire : « *Je me sens en sécurité et (que) je sais que je ne peux pas être au chômage du jour au lendemain* ». Toutefois, les aléas du monde du travail contraignent à la lucidité :

« *Mais si je tombe au chômage et que je peux plus rien faire, je me suicide, non ! je rigole ; je continue tant bien que mal à chercher* ». L'expression « *tomber dans le chômage* » est significative de la « chute » qu'implique la perte d'un travail. Les fondements mêmes de l'identité d'un individu peuvent en être ébranlés. D'où, chez certaines personnes, l'idée du suicide, parce que la vie devient tout à coup un non sens. Quant à notre interlocuteur, suite à l'expression de désapprobation remarquée sur notre visage, s'est ressaisi, en disant *je rigole*. Et d'ajouter : *je continue tant bien que mal à chercher*.

Donner du sens à la vie et jouer de la solidarité

Pour une autre adolescente, « *le travail c'est pour faire quelque chose de sa vie, gagner de l'argent. Pour construire une maison et fonder une famille. Pour aider mes parents s'ils manquent d'argent dans quelques années. Et aider ma petite sœur si elle ne trouve pas de travail à la fin de ses études. Les avantages du travail sont d'avoir une vie tranquille, ne manquer de rien* »(E11, 20-25).

La question du sens semble se profiler dans la proposition : « *Le travail c'est pour faire quelque chose de sa vie* ». Même si elle n'est pas exprimée de façon explicite par la jeune fille, nous soutenons que le sens de la vie, dans une dimension de l'être, se tisse aussi à travers nos choix, nos aspirations. Dans le cas de cette jeune fille, *gagner de l'argent* semble être la valeur première du travail. Et grâce à l'argent, elle peut envisager de « *construire une maison et fonder une famille* ». Plutôt que d'être l'objet d'aide, elle qui est déficiente, notre interlocutrice veut se donner la place de celle qui porte le souci des membres de sa famille : « *Pour aider mes parents s'ils manquent d'argent dans quelques années. Et aider ma petite sœur si elle ne trouve pas de travail à la fin de ses études* ». Une autre valeur qu'elle attache au travail c'est la *vie tranquille*, c'est-à-dire « *ne manquer de rien* ».

« *Pourquoi travailler ?* », se demande cet adolescent. Sans détour, il affirme : « *Afin de subvenir à mes besoins et d'aider les personnes malades. Offrir de l'espoir et de l'imagination par mes créations en cuisine. Pour gagner assez d'argent et quitter la maison. Nous sommes payés pour travailler, nous n'avons plus de travaux supplémentaires à la maison. Je serai content d'avoir fini l'école, puis le soir en rentrant je pourrai me reposer et pas me mettre à faire mes devoirs, j'aurai plus de loisir pour voir mes amis* »(E21, 45-50).

Dans cette déclaration émerge aussi l'idée de la double dimension que beaucoup de jeunes soulignent, quant aux avantages d'une activité professionnelle : soi-même et autrui. Cependant, que cet adolescent affirme que « *l'on travaille afin de subvenir à ses (propres) besoins* », cela relève d'une évidence. Ce qui pourrait surprendre c'est la deuxième dimension : *l'autre*. Jusque-là, il n'a été question, dans les discours des jeunes, que de l'aide financière apporté aux parents et à la fratrie. Or, « *l'autre* » dont il est question dans cette déclaration c'est : les « *personnes malades* ». Est-ce par un processus d'identification que cet adolescent pense *aider ces personnes* ? Toujours est-il que notre interlocuteur, lui-même « déficient intellectuel », se montre sensible à la cause des malades. Aussi, par son travail, se donne-t-il comme une mission : « *offrir de l'espoir et de l'imagination par mes créations en cuisine* ». Cette affirmation nous renvoie forcément à l'hypothèse de cette étude, à savoir proposer le projet professionnel comme moyen *d'offrir de l'espoir* aux déficients intellectuels de se construire une identité. Sans juger de la pertinence de l'affirmation de ce jeune, ce que l'on peut retenir c'est son désir d'aider les autres à se tourner vers l'avenir (*espoir*) et à découvrir certainement l'art (*imagination*) culinaire. Le toit parental, avec son lot de contraintes, est vécu comme un obstacle à une certaine liberté ; alors on travaille « *pour gagner assez d'argent et quitter la maison* ». Car, à la maison on travaille et on n'est pas payé, tandis qu'avec une activité professionnelle, « *nous sommes payés pour travailler, nous n'avons plus de travaux supplémentaires à la maison* ». L'exercice d'un travail libère aussi de la contrainte de l'école et des devoirs : « *Je serai content d'avoir fini l'école, puis le soir en rentrant je pourrai me reposer et pas me mettre à faire mes devoirs* ». En contrepartie, « *j'aurai plus de loisir pour voir mes amis* ».

« *Mon projet professionnel, si je travaille c'est pour être heureux de faire ce qu'on aime et gagner du blé. Sauver et aider les gens, aider des associations de l'amitié, le principal quoi ; le travail c'est la joie, la prospérité, bon état d'âme et bonne place dans la société* » (E16, 25).

Etre « *heureux de faire ce qu'on aime* » est sans doute le désir de tout individu en matière d'activité professionnelle. Seulement, il n'est pas évident, dans un contexte de précarité de l'emploi, de travailler dans le domaine de sa formation ou dans celui « *qu'on aime* » tout court. Notre interlocuteur pense aussi, par le travail, « *gagner du blé (l'argent)* ». Puis, lui qui naturellement devait faire l'objet de la solidarité des « valides » en raison de son handicap, le voilà pris d'élan de

générosité et de solidarité pour les plus démunis. Les mots employés semblent être à la mesure de la profondeur de son intention : « *Sauver et aider les gens, aider des associations de l'amitié, c'est le principal, quoi* ». L'ambition est de taille ! Mais pour faire preuve d'un tel altruisme, il faut sans doute, comme le déclare ce jeune, avoir *un bon état d'âme*. Or, qu'est-ce qu'*avoir un bon état d'âme* sinon se sentir bien avec soi-même, structuré dans son identité ? Dans le cas de ce jeune, cet état est acquis grâce à l'exercice d'une activité professionnelle, assortie à un autre avantage, celui de trouver une « *bonne place dans la société* ». Le scénario lui semble familier, il sait qu'il y a des gens qui ont une mauvaise place ou qui vivent au ban de la société pour différentes raisons, notamment le manque de travail. Peut-être lui-même a-t-il déjà été témoin d'une telle situation du fait de sa déficience !

« *Le travail m'apporte une certaine satisfaction de servir à quelque chose et d'avoir mon indépendance. Grâce à un emploi, on a plus à vivre aux crochets des parents et de personne d'autre* » (E14, 30).

Il n'est pas rare qu'une personne en situation de handicap éprouve un sentiment d'inutilité lorsque son entourage la réduit à son handicap et que le marché de l'emploi lui ferme ses portes. Compte tenu de cette difficulté, trouver un travail « *apporte, sans nul doute, une certaine satisfaction de servir à quelque chose* ». Ces mots cachent un besoin de reconnaissance sociale, si importante pour conforter l'identité de la personne.

Organiser sa vie grâce à un emploi est aussi l'ambition de cet autre adolescente : « *ramener de l'argent* ». Et à partir de là, stabiliser sa vie sociale et familiale : « *Etre fixe dans ma vie, stable. Avoir deux enfants et un mari, plus une maison* » (E25, 20). Nous observons la même préoccupation chez ce jeune : « *Avoir un métier stable, mon propre appartement avec ma copine, gagner beaucoup d'argent et plus tard une villa* » (E20, 25). Certains des désirs de ces jeunes ne se réaliseront peut-être pas, mais ils peuvent constituer une raison de vivre et d'espérer, à partir du moment où la première étape est franchie, à savoir « *avoir un métier stable* ». On comprend qu'un jeune dise : *Je serai content d'avoir trouvé du travail*. Parce que le travail, « *ça rapporte un salaire, et qu'on peut alors acheter un appartement, faire quelque chose qu'on aime, acheter des choses qu'on veut, partir de chez moi, avoir une place dans la société* » (E1, 20). Comme pour beaucoup de jeunes, le travail permet de sortir du « cocon » familial et de se faire une *place dans la société*. Cependant, il ne s'agit pas d'un quelconque travail ; il

s'agit, selon un adolescent, « *d'avoir un travail que j'aime et pas chercher à tout prix un boulot même si celui-ci ne nous plaît pas* » (E18, 30).

Une autre adolescente déclare : « *Si je travaille demain, je m'achèterai un appartement avec mon copain. Je me pacserai, et je ferai une grande fête. Je m'achèterai plein d'habits, mais je mettrai de côté de l'argent pour les factures. Mon sentiment sera que je serai heureuse car je pourrai travailler. Les gens sans travail doivent s'ennuyer. Ils doivent avoir un habitat en mauvais état car ils n'ont pas les moyens de se payer une maison satisfaisante* » (E12, 40). Cette adolescente met un grand espoir dans sa future activité professionnelle qui lui permettra elle, espère-t-elle, de réaliser de multiples rêves : « *acheter un appartement avec son copain, se pacser, faire une fête, acheter plein d'habits, mettre de côté de l'argent pour les factures*. Son appréciation de ceux qui sont sans travail en dit long : *Les gens sans travail doivent s'ennuyer. Ils doivent avoir un habitat en mauvais état et ils n'ont pas les moyens de se payer une maison satisfaisante* ». Et pourtant cette situation des « *gens sans travail* », qu'elle décrit si bien, pourrait un jour être la sienne, car « *trouver un travail* » demeure difficile, particulièrement pour les personnes porteuses de handicap.

« *Quand on travaille* », dit ce jeune, « *ça apporte de l'argent et l'on voit des autres personnes, on peut faire ce que l'on veut avec son propre argent, on devient autonome. Avec notre première paye on est fier car ce sera nous qui aurons travaillé pour pouvoir gagner cet argent* » (E13, 40).

Nous observons aussi, dans cette déclaration, un lien direct entre le travail et l'argent. Et lorsque notre interlocuteur affirme « *et l'on voit des autres personnes* », cela laisse sous-entendre que le travail et l'argent favorisent les échanges interpersonnels ; ils créent le lien social. On comprend combien le manque de travail et d'argent pourraient contraindre un individu à l'exclusion, au repli sur soi. Par ailleurs, lorsqu'il affirme qu' : « *on peut faire ce que l'on veut avec son propre argent* », on peut supposer que pour ce jeune, vivre, par exemple, de différentes aides, en l'occurrence financières, octroyées par l'Etat, empêche de vivre librement. Mais, avec son propre argent, « *on devient autonome* ». C'est dans ce sens que le jeune déclare : « *Avec notre première paye on est fier car ce sera nous qui aurons travaillé pour pouvoir gagner cet argent* ».

Dans leur grande majorité, les jeunes interrogés ont considéré le « fait de travailler » comme une nécessité de premier ordre. Ils y trouvent un moyen d'acquérir une autonomie matérielle et financière, un moyen de s'insérer dans la

société et d'y être reconnu à part entière, un moyen de démentir les préjugés d'incapacité, un moyen d'aider les plus démunis, etc.

Aucun des jeunes n'a évoqué la pénibilité ou la fatigue qui accompagne le travail humain. Ce fait est universellement connu, parce qu'universellement expérimenté. Les jeunes le savent aussi. Leur ardent désir de trouver du travail, alors qu'ils ont une déficience, confirme non seulement l'idée que « le travail est vraiment une vocation universelle », ¹ mais aussi qu'ils veulent y prendre part. On peut rappeler ici la conception scolastique selon laquelle « le travail est un bien de l'homme. Mais il porte la marque d'un *bonum arduum*, d'un « bien ardu », selon la terminologie de Saint Thomas. Dans ce sens, il n'est pas seulement un bien « utile » ou dont on peut « jouir », mais il est un bien « digne », c'est-à-dire qu'il correspond à la dignité de l'homme, un bien qui exprime cette dignité et qui l'accroît. [...] Le travail est un bien de l'homme, il est un bien de son humanité car, par le travail, *non seulement l'homme transforme la nature* en l'adaptant à ses propres besoins, mais encore *il se réalise lui-même* comme homme et même, en un certain sens, « il devient plus homme ». ² C'est peut-être cette dimension personnelle du travail humain qui a été évoquée par les jeunes à travers des expressions, comme : le travail *ça apporte équilibre, qui est essentiel si on veut s'épanouir* (E6, 30) ; *se sentir utile* (E5, 50 ; E17, 35) ; *être indépendant et plus âgé, plus mûr, etc.* (E9, 20).

La deuxième sphère de valeurs évoquée par les jeunes est que le travail est le fondement sur lequel s'édifie la vie familiale. En effet, le travail est, d'une certaine manière, la condition qui rend possible la fondation d'une famille, puisque celle-ci exige les moyens de subsistance que l'homme acquiert normalement par le travail. Voici comment les jeunes se sont exprimés là-dessus : « *(Travailler) pour construire une maison et fonder une famille* » (E11, 20) ; « *avoir des enfants et leur payer ce qu'ils ont besoin* » (E9, 20) ; « *pour vivre bien chez moi, pour faire plaisir à ma famille, surtout mes enfants* » (E7, 25) ; « *travail pour bien installer ma vie, pouvoir avoir des projets à long terme (mariage, enfants...)* » (E2, 35).

La troisième dimension de valeurs que nous avons observée dans les discours des jeunes regarde la société à laquelle chacun appartient en vertu de liens culturels et historiques particuliers. Leur désir est de lier leur identité humaine la plus profonde à l'appartenance à l'ensemble de la société et de voir dans leur

¹ *Les encycliques de Jean Paul II*, Présentation du Cardinal Ratzinger, Pierre Téqui éditeur, Paris, 2003, p. 140.

² *Ibid.* p. 141.

travail un moyen de reconnaissance sociale : « *Avoir un travail, ça permet de se sentir utile, de savoir qu'on a sa place quelque part...* » (E5, 50) ; « *Travailler m'offre une place dans la société* » (E3, 40) ; « *Je ferai enfin partie de la société active, etc.* » (E9, 20).

Précisément pour la raison que chacun « devient homme », entre autres, par le travail, il faut souhaiter « une situation qui donne à la personne handicapée la possibilité de se sentir, non point en marge du monde du travail ou en dépendance de la société, mais comme un sujet du travail de plein droit, utile, respecté dans sa dignité humaine et appelé à contribuer au progrès et au bien de sa famille et de la communauté selon ses propres capacités ».¹

Pourtant, le travail n'est nullement considéré ainsi dans le monde grec. Dans *Condition de l'homme moderne*,² H. Arendt souligne que chez les grecs le travail était objet de mépris dans la mesure où il soumettait l'homme à l'ordre de la nécessité de la matière et aux commandements d'autrui. « Aristote distinguait trois modes de vie (*bioi*) que les hommes pouvaient choisir dans la liberté ; c'est-à-dire en toute indépendance des nécessités de l'existence et des relations qu'elles provoquent. Ce postulat de la liberté éliminait d'emblée tous les modes de vie que l'homme suit en premier lieu pour rester vivant – non seulement le travail, mode de vie de l'esclave, soumis à la nécessité de vivre et à l'autorité du maître, mais aussi la vie laborieuse de l'artisan et la vie mercantile du commerçant. Bref, il excluait tout homme qui, volontairement ou non, temporairement ou pour toute sa vie, avait perdu sa liberté de mouvement et le libre choix de ses activités ».³ A la différence de la pensée moderne, la pensée antique considérait le travail comme ce qui était commun à l'homme et à l'animal, et donc non proprement humain. C'est non pas parce que le travail était essentiellement réalisé par les esclaves qu'il était méprisé mais au contraire c'est parce qu'il était considéré comme aliénant que les grecs justifiaient l'esclavage. S'opposaient alors au travail, la pensée, la politique ou encore la culture physique. « Le primat de la contemplation sur l'activité reposait sur la conviction qu'aucune œuvre humaine ne pouvait égaler en beauté et vérité le *kosmos* physique, qui se meut en soi dans une éternité inaltérable sans aucune assistance, aucune intervention extérieure, des hommes ni des dieux ».⁴ La

¹ *Les encycliques de Jean Paul II*, Présentation du Cardinal Ratzinger, Pierre Téqui éditeur, Paris, 2003, p. 167.

² Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, traduction de Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy, 1983, avec la préface de Paul Ricoeur.

³ *Ibid.* p. 47.

⁴ *Ibid.* p. 51.

démocratie supposait de s'échapper du travail pour s'adonner aux activités publiques, à la gestion de la cité ; elle supposait donc le loisir.

Malgré tout, on peut s'accorder pour penser que le travail est une dimension essentielle, constitutive de la nature humaine. Sans doute est-il, d'un point de vue strictement biologique ou physiologique, ce qui permet à l'homme de subvenir à ses besoins vitaux. Mais plus encore, dans la modernité, le travail, en s'organisant, en se développant, en se divisant est ce qui éloigne l'homme de ses nécessités vitales, en faisant que sa préoccupation pour elles ne soit plus immédiate. Le travail tend ainsi à se dépasser lui-même pour permettre l'ouverture et le développement d'autres possibilités de l'existence humaine. En ce sens, l'homme devient proprement humain dans la mesure où il dépasse la vie animale.

III.3.3 LA QUESTION DU SENS

III.3.3.1 FAIRE QUELQUE CHOSE DE SA VIE

« La quasi-totalité des promoteurs des démarches d' « aide à l'élaboration du projet personnel et professionnel », remarque Jean-Yves Rochex, s'accordent pour considérer l'émergence d'un tel projet comme condition, voire comme préalable nécessaire à l'investissement scolaire de jeunes dont les difficultés seraient d'ordre motivationnel avant que d'ordre cognitif ».¹ Mais les jeunes que nous étudions sont dits « déficients intellectuels », confrontés aussi à des difficultés d'ordre cognitif. Celles-ci rendent-elles plus difficile la question du « sens » et entravent-elles la motivation ? Ou bien est-ce l'émergence du projet d'avenir qui aide les jeunes à donner un sens à leur vie et à construire leur identité, tout en entraînant une certaine mobilisation cognitive ?

A propos du paradoxe sous-jacent à la problématique de la pédagogie du projet, Jean Yves Rochex indique : « Le travail sur le projet y est affirmé comme d'autant plus nécessaire et urgent que les élèves auxquels on s'adresse sont en difficultés ».² « Ces élèves doivent prioritairement élaborer un projet, car ne répondant pas au niveau d'exigence scolaire attendu, ils sont condamnés à court terme à être « orientés », c'est-à-dire qu'ils sont soumis à la nécessité de définir

¹Jean-Yves Rochex, « Interrogations sur «le projet»: la question du sens », in *Education permanente*, n° 125/ 1995-4, p. 81.

² *Ibid.*

des choix »¹. D'autre part, tous les observateurs, professionnels ou chercheurs, constatent que les bons élèves n'ont guère de projet, et en tout cas, n'en ont pas besoin pour réussir : « Le caractère nécessaire de cette visée formatrice [du travail sur le projet] n'est pas aussi évident lorsqu'il s'agit d'élèves « normaux », c'est-à-dire satisfaisant aux normes d'évaluation des performances scolaires. [...] Le bon élève n'a pas à faire de choix, tout au moins ces choix se feront graduellement et tardivement » ; « Les vrais lycéens n'ont pas à faire de projets, ils n'ont qu'à assurer des performances élevées, le choix viendra plus tard »². Pour sortir de ce paradoxe, Jean-Yves Rochex propose de « rompre avec l'idée selon laquelle l'élaboration du « projet », le « choix » d'une orientation seraient dans un rapport de causalité linéaire et univoque avec la production de la performance scolaire,³ qu'ils la « motivent » de l'extérieur en amont ou qu'ils doivent s'y adapter en aval ».⁴

Ce paradoxe de la pédagogie du projet est-il transposable à la situation des populations intellectuellement déficientes ? Tout d'abord, la question de l'orientation, à leur sujet, est préalable à celle d'une éventuelle définition de choix. Cela veut dire que cette orientation s'impose à ces jeunes, « ne répondant pas au niveau d'exigence scolaire des structures ordinaires ». Dans ce cas, nous pouvons supposer qu'un certain rapport de causalité entre projet et construction de soi doit être favorisé et renforcé, à condition que le projet en question soit une émanation du sujet, soit validé par des instances compétentes et réponde à un besoin social.

L'analyse de Louis Not sur la pédagogie du projet est ici éclairante :

« Notre enseignement procède comme s'il ignorait que tout élève porte en lui un projet relatif à la réalisation de soi : on y réclame des actions qui ne s'inscrivent dans aucune perspective personnelle. Si un projet de soi y est suggéré, il procède de déterminations

¹ Robert Ballion, *Le transfert des acquis. Recherche-action des services d'orientation engagés dans le dispositif d'insertion des jeunes*, Ministère de l'Éducation Nationale, Ecole polytechnique, CEE, septembre 1986, p. 91.

² François Dubet, *Les lycéens*, Le seuil, 1991, p. 38.

³ Dans une étude sur le « Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir », Myriam de Léonardis, Valérie Capdevielle-Mougnibas et Yves Prêteur, aboutissent au constat selon lequel « la question du sens donné à l'orientation vers l'apprentissage s'inscrit dans une dynamique qui ne peut être réduite à la simple mise en œuvre d'un projet à travers l'apprentissage d'un métier précis. Elle relève davantage d'une dialectique complexe entre expérience scolaire antérieure et rapport à l'avenir. Si le choix de l'orientation vers l'apprentissage est considéré comme un choix satisfaisant pour la grande majorité (94 %) des apprentis que nous avons rencontrés, c'est sans doute parce qu'elle s'étaye sur de forts enjeux de personnalisation et ne saurait être réduite à une simple rationalisation dans l'après-coup de décisions prises à la fin du collège ». (in *L'orientation scolaire et professionnelle* 2006, 35, n° 1, p. 26.

⁴ Jean-Yves Rochex, *op. cit.* p. 81.

causales et non intentionnelles : l'élève ira en apprentissage (C. P. A.) non pas dans l'intention d'apprendre un métier pour l'exercer, mais à cause de son échec dans les études générales. Quand il y a référence implicite et lointaine à un projet de soi, celui-ci est tronqué parce que réduit aux aspects professionnels. Le projet de soi est celui de réalisation globale de la personne en durée et en étendue : il enveloppe et dirige les projets élémentaires ou sectoriels. S'il fallait l'analyser, on distinguerait la construction d'une individualité originale, la réalisation d'un socius (notamment capable d'organiser ses rapports à autrui, de vivre en groupe, de prendre part à la gestion des institutions et de participer à la culture), enfin, l'affirmation d'une subjectivité capable de se poser en centre d'initiatives et d'actions.

Rattacher l'éducation au projet de soi, ce n'est pas partir des projets de chacun pour organiser l'enseignement, ce qui est impossible. C'est faire que les activités et les contenus que l'école propose déclenchent les puissances latentes d'un moi capable, sinon avide, d'expansion et forcé de se transformer par suite de sa propre croissance et des changements qu'elle suscite dans les rapports entre le milieu, notamment les autres, et lui-même ; c'est aussi fournir la matière et les matériaux nécessaires à cette construction. Le projet de soi, c'est celui de quelqu'un qui veut être plus par ce qu'il fait ou est capable de faire. L'enfant, être peu puissant, veut être efficace (cf. jeux d'illusion et d'imitation). Il veut s'affirmer mais il est constamment assisté. [...]. L'éducation favorisera la construction du projet de soi si, dès l'enfance, elle fournit au sujet les moyens de se manifester dans les diverses directions vers lesquelles il tend ». ¹

Même si ce texte ne fait pas mention spéciale de la condition des jeunes déficients intellectuels, il reste un repère pour tout projet d'éducation ou de formation, sensible à la question du sujet et de son devenir. A partir de cette logique, deux dimensions du projet professionnel peuvent être développées : l'utilité et le sens. L'accent mis sur le rôle du projet dans la construction identitaire n'occulte pas les aspects « utilitaires », qui ont eux-mêmes une dimension d'« identité projetée ». Les déclarations des jeunes mettent en évidence cette dimension : *Je m'achèterai plein de trucs pour moi, un appart, une putain de voiture, plein de fringues...on récolte de l'argent, .etc.* (E23, 35). Pour ce jeune et bien d'autres, le travail ou le projet professionnel est sous-tendu par un imaginaire où les aspirations « matérielles » sont indissociables d'un vœu d'accomplissement (*un appart, une voiture, des fringues ; je me pacserai...*(E12, 40) ; *On peut penser à créer quelque chose...famille* (E6, 35) ; ou *Je profite de la chance d'avoir un travail... pour avoir des projets à long terme (mariage, enfants)* (E2, 35). Le projet

¹ Louis Not, *op. cit.*, pp. 25-26.

professionnel est vu aussi par les jeunes comme un facteur d'intégration sociale : « *De savoir qu'on a sa place quelque part (E5, 50) ; travailler m'offre une place dans la société* » (E3, 40).

Pour ces jeunes particulièrement vulnérables, le projet professionnel dépasse la dimension utilitaire en l'intégrant elle-même dans la construction de sens : le sens de soi. D'une manière générale, c'est concevoir le travail comme un moyen d'accomplissement de soi ou de *construire sa vie*, comme dirait un jeune. Dans une formule plus ramassée, nous dirions : travailler c'est se réaliser. Ou, selon un autre jeune, c'est « *regarder vers l'avenir et à partir de là... construire sa vie* » (E15, 30).

Effectivement, les jeunes cherchent dans le travail une « *satisfaction, un plaisir, une reconnaissance sociale* », une justification du sens à donner à la vie : « *Cela m'apporte une certaine satisfaction de servir à quelque chose* » (E14, 30) D'où le besoin de se sentir à la fois « *utile pour les autres* » et justifié par rapport à soi : « *La fierté d'avoir accompli quelque chose...* » (E8, 40) ; « *Je suis heureux d'avoir trouvé un travail, car j'aurais enfin réalisé mon rêve et prouvé aux autres que j'ai été capable* » (E23, 35). C'est peut-être aussi dans cette perspective qu'il faut comprendre le cri de cette adolescente : « *Le jour où j'aurai un travail ce sera le plus beau jour de ma vie, car je suis une battante et j'en veux toujours plus* » (E10, 30). Ainsi donc, la nécessité qui pousse le jeune à travailler, c'est la nécessité de s'accomplir en tant qu'être humain, de donner un sens à sa vie et de construire son identité.

Les différentes déclarations des jeunes sur l'importance et l'urgence d'une activité professionnelle doivent être saisies comme une interpellation à la société globale par rapport au désarroi et à la déchéance auxquels l'absence de travail pourrait les condamner. C'est en tenant compte des mêmes déclarations qu'il nous semble opportun d'affirmer qu'un projet professionnel pourrait bien offrir à ces jeunes déficients intellectuels la possibilité de s'épanouir et de se construire sur le plan identitaire. L'activité professionnelle ainsi comme ce qui permet à la personne en situation de handicap de sortir de son « petit monde », selon un processus d'individuation où se joue sans doute une aventure ontologique.

III.3.3.2 SE LEVER LE MATIN

« *Je serai contente de me lever le matin comme tout le monde pour aller travailler. Si on n'a pas de travail pourquoi se lever tôt le matin. Mais moi je préfère quand je me lève le matin, je sais que je m'en vais travailler pour gagner ma vie et faire des choses pour moi-même. C'est vrai, c'est bien de dormir jusqu'à midi, mais c'est quand on est en vacances, pas tout le temps. Mon frère, quand il n'avait pas de travail il déprimait. Alors moi j'ai pas envie de déprimer, c'est pourquoi je dois me battre pour trouver un travail ; puis on voit des gens qu'on aime, on dit aux autres que je travaille dans cette boîte-là* » (E27, 20-30).

Comme l'ont exprimé plusieurs jeunes (E28, 35 ; E1, 20 ; E5, 50), le travail fournit un motif majeur pour *se lever le matin* et entrer ainsi dans le rythme du quotidien d'un grand nombre de personnes : *me lever le matin comme tout le monde*. Le quotidien dont cette jeune fille veut être partie prenante est, selon Gaston Pineau, « l'espace/temps du grand nombre, de l'unité élémentaire homogène qui se répète en multiple, se succède, s'agglutine, s'enchaîne dans des emplois du temps uniformes, prévisibles, gérables ».¹ Cet espace/temps quotidien n'est pas « le tout du temps », dirait encore G. Pineau, puisque « d'autres temporalités existent dans la vie subjective et dans le cosmos physique ». Or précisément, lorsque cette adolescente déclare : « *Je serai contente de me lever le matin comme tout le monde* », l'espace/temps structuré par l'acte de *se lever* n'a de valeur que parce qu'il est partagé avec d'autres et qu'il est un élément fondamental d'identification sociale. Les autres temporalités dans la vie de la jeune fille devront vraisemblablement se subordonner à cet espace/temps : « *Si on n'a pas de travail pourquoi se lever tôt le matin...* ». Autrement dit, l'absence du travail conduit vers des temporalités déstructurantes du moi et hors de l'espace/temps du quotidien commun : « *Moi je préfère quand je me lève le matin, je sais que je m'en vais travailler pour gagner ma vie et faire des choses pour moi-même* ». Préférer *se lever le matin* c'est partager le destin commun d'un grand nombre, sinon de toute l'humanité. C'est refuser la marginalisation relativement au temps et à l'espace global de l'humain. On se rappellera que cet acte de *se lever* à partir duquel le sujet s'introduit dans la temporalité officielle n'émerge pas d'une volonté purement

¹ Gaston Pineau, Les temporalités éducatives. Approches plurielles, in *Pratiques de formation/Analyses*, n° 51.52, 2006. p. 150.

subjective. Il est motivé par la joie d'accomplir une activité. Disons, dans ce cas, que le travail (extériorité) permet de structurer le moi (intériorité).

Dans le cadre d'une *rythmo-formation du quotidien*, G. Pineau dit : « Aussi le réveil nécessite-t-il un apprentissage spécifique : émergence de polarités différenciatrices à partir d'un fond nocturne inconscient ; prise de conscience et mise en forme d'un milieu interactif optimal ; se lever, conquête de la verticalité et de la mobilité par la gestion des sens, geste héroïque ou première gaffe ! »¹ . Le réveil a des similitudes avec l'acte de naître de l'enfant. En ce sens, comme l'indique S. Breton, « ce que l'enfant (...) nous donne d'abord à penser c'est (...) le commencement lui-même. Nous disons bien le commencement comme tel, et non pas un simple début dans une série déjà en cours et sur laquelle il fait ressaut. Un avènement plutôt qu'un événement ».² Dans l'évolution de l'enfant, le geste qui le fait « être-debout » représente un tournant décisif dans le processus de singularisation et d'appréhension du monde. Par son « être-debout », l'enfant prend « connaissance » au sens de l'ouverture à ce qui est. La station droite permet ainsi un plus large horizon. « Elle assure une vue moins indécise de ce qui est et de ce qui advient, ainsi qu'une prévision moins hésitante de l'obstacle et de ses *dangers*. L'organe qui, de manière privilégiée, préside à ces diverses améliorations n'est autre que la main. L'ouverture indéfinie de ses doigts instaure un régime de saisie, étranger à la griffe animale, en sa fixation aux seuls besoins de la prise et de la défense. Ainsi s'esquisse un dépassement du nécessaire vital. Un nouvel intérêt informe la sensibilité ».³ A la lumière de ces analyses, *se lever le matin pour aller travailler* implique, pour des jeunes déficients intellectuels, de braver les pesanteurs qui les confinent dans une situation d'inadaptés à la réalité du travail et d'« inutilité » sociale. *Se lever comme tout le monde* c'est prendre conscience de *sa place dans la société*. C'est être debout, c'est-à-dire prendre « son bâton de pèlerin » pour aller à la conquête du monde et de soi-même. « Le réveil est donc un moment-clef de l'apprentissage du rythme quotidien du trajet anthropologique. Il ouvre aux mondes de l'éveil et de la veille ». « La veille désigne la structure de l'être homme. La veille est la synthèse de la situation comme formativité, de la prise de forme comme compréhension et du recueillement comme accomplissement de l'œuvre ».⁴

¹ *Ibid.*, p. 154.

² S. Breton, *op. cit.* pp. 24-25.

³ *Ibid.* p. 35.

⁴ Fabre M. Cité par G. Pineau, *op. cit.*, p. 154.

Le verbe *se lever*, dans son étymologie grecque [*anistêmi*] et son dérivé [*anastasis*], dont sont issus le verbe *ressusciter* et son substantif *résurrection*, fait écho, dans la pensée théologique, au relèvement des morts. C'est donc l'image de la mort, considérée comme l'ultime sommeil, qui rend compte de l'utilisation du verbe *anistêmi* et *egeirô* pour dire la résurrection. Ce vocabulaire « résurrectionnel » pourrait apporter un éclairage à la situation que vivent les personnes handicapées. En effet, l'exclusion sociale et professionnelle dont ces personnes font généralement l'objet ne représente-t-elle pas une forme de mort ? *Si on n'a pas de travail, pourquoi se lever tôt le matin ?*, se demande notre interlocutrice. A la lumière de cette interrogation, nous osons conclure que le travail pourrait cristalliser la « puissance » qui sera cause du relèvement (*anastasis*) et de l'ouverture à la vie, notamment chez les personnes handicapées. Travailler, parce qu'il nous fait *lever le matin*, est symboliquement un acte quotidien de « résurrection ». Notre interlocutrice en a grande conscience : « *Mon frère, quand il n'avait pas de travail il déprimait. Alors moi j'ai pas envie de déprimer, c'est pourquoi je dois me battre pour trouver un travail* ». Elle a conscience de la perte du sens de la vie (*dépression*) qui accompagne généralement l'absence d'un travail. Alors, se *battre* pour ne pas basculer *dans la dépression*, se *battre* pour ne pas tomber dans la mort, se *battre* pour ne pas tomber dans un non-sens de la vie, signifie, pour cette jeune, trouver *du travail* grâce auquel il peut *se lever tôt le matin*, c'est-à-dire se « redresser ». La question du sens se joue en fin de compte à ce niveau où la vie de l'homme est construite chaque jour dans le geste du réveil.

En définitive, le travail porte la marque particulière de l'homme et de l'humanité, la marque d'une personne qui agit dans une communauté de personnes. Priver les personnes handicapées du travail, ce serait accentuer la discrimination entre ceux qui sont « forts et sains » contre ceux qui sont « faibles et malades ».¹

M. Mercier et G. Bazier, tous deux professeurs aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur en Belgique, dans une étude dont nous avons déjà fait mention sur les *Représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées*,² ont aussi abordé les représentations des personnes

¹ Cf. *Les encycliques de Jean-Paul II*, p. 167.

² M. Mercier et G. Bazier, *Représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées*, in Jean Adolphe Rondal et Annick Comblain (Sous la dir.), *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*, Sprimont (Belgique), Mardaga, 2001, pp. 551-532.

handicapées elles-mêmes sur le fait de « travailler ». Nous donnons ci-après les conclusions auxquels ils sont parvenus, les interrogations qui en découlent et les perspectives qu'ils ouvrent.

Les deux auteurs parlent « d'écarts et de contradictions » chez les personnes handicapées « entre l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et l'image sociale qu'elles voudraient donner par l'intégration dans le travail ». D'après eux, « quand on leur suggère de mettre en évidence leurs spécificités, leurs avantages, leurs compétences, elles le font souvent en comparaison avec les personnes valides et marquent les différences. Elles situent ces différences en leur défaveur et mettent également l'accent sur les manques auxquels elles se résignent. Quant elles envisagent des possibilités de travail, elles situent toujours un écart entre le travail valorisant et le travail auquel elles pourraient prétendre, étant donné leur handicap. Le travail des valides est perçu comme idéal et enrichissant, alors que le travail des personnes handicapées est perçu comme de faible niveau de qualification et répétitif. Malgré le discours positif sur le handicap et le travail, les personnes handicapées semblent donc situer les différences comme négatives et défavorables pour elles.

Pour M. Mercier et G. Bazier, les personnes handicapées semblent intérioriser les stéréotypes qui les situent en termes de manques, de déficiences, d'incapacités, de désavantages sur le marché du travail. Aussi les deux auteurs ont-ils constaté que, même si la *rémunération* est valorisante, ce qui est recherché par les personnes handicapées c'est moins le travail salarié que *la valorisation par l'activité* socialement reconnue. Il y a donc une recherche de *reconnaissance sociale* et d'intégration des réseaux d'activités pour *rompre l'isolement*.

En conséquence, se demandent les deux auteurs, « dans une société où l'emploi est déficitaire, l'enjeu est-ce vraiment, pour les personnes handicapées, de trouver une place sur le marché du travail ou est-ce de s'intégrer dans des réseaux d'activités valorisants ? » De leur point de vue, si l'on analyse les représentations, *le projet de mise au travail* n'est pas évident dans les représentations des personnes handicapées. La même question, toujours d'après eux, se pose pour les acteurs sociaux : l'emploi rémunéré a-t-il réellement une valeur en soi ou sa valorisation est-elle simplement le fruit d'une représentation sociale ?

Quelques remarques s'imposent au sujet de ces analyses. Les auteurs semblent établir une différence entre le marché du travail et les réseaux d'activités valorisants. Seulement ils ne donnent pas de précisions sur ces réseaux d'activités.

D'ailleurs, peut-on se demander, en quoi ces réseaux seraient-ils plus valorisants que le marché du travail ? Ce que l'on ne devrait pas perdre de vue, c'est que le milieu du travail est un espace ouvert qui, dans une politique d'intégration sociale, permettrait aux personnes handicapées de se confronter à d'autres réalités et à d'autres personnes. Si la raison est que *le projet de mise au travail* n'est pas évident dans les représentations des personnes handicapées, le défi n'est-il pas de les aider à bénéficier de façon aussi optimale que possible de la « fonction psychologique du travail » ?

Travailler, comme le dirait Yves Clot, c'est « sortir de soi ».¹ C'est se démarquer « d'avec soi-même, inscription dans une autre histoire : une histoire collective cristallisée dans des genres sociaux en général suffisamment équivoques et discordants pour que chacun doive y mettre du sien et sortir de soi ».² Voilà pourquoi Yves Clot, commentant Meyerson, souligne que le travail « requiert la capacité de faire œuvre utile, de prendre et de tenir des engagements, de prévoir avec d'autres et pour d'autres quelque chose qui n'a pas directement de lien avec soi ». C'est en cela, selon notre auteur, qu'« il offre hors de soi une éventuelle réalisation de soi grâce, précisément, à son caractère structurellement impersonnel, non immédiatement intéressé ».³ La fonction psychologique du travail c'est, paradoxalement, d'être cet objet étranger à nos besoins immédiats qui ne s'accorde pas directement à notre activité. Elle réside, autrement dit, dans la rupture qu'il introduit entre les « pré-occupations » personnelles du sujet et les « occupations » sociales dont il doit s'acquitter ». C'est dans cette perspective que Yves Clot comprend cette formule employée par J. Bruner : « Le travail est l'activité la plus humaine qui soit ».⁴ Il est assurément, commente notre auteur, « l'un des genres de la vie sociale dans son ensemble, un genre de situation dont une société peut difficilement s'abstraire sans compromettre sa pérennité ; et dont un sujet peut difficilement se couper sans perdre le sentiment d'utilité sociale qui lui est attaché, sentiment vital de contribuer à cette pérennité, à titre personnel ».⁵

D'après M. Mercier et G. Bazier, il y a, chez les personnes handicapées, une réelle *motivation* au travail. Mais il semblerait que les représentations sociales les empêchent de formuler, dans de bonnes conditions, un *projet* de mise au travail.

¹ Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999, p. 65.

² *Ibid.*, p. 71.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 65.

⁵ *Ibid.*, p. 66.

Les freins sont accentués par le fait que les personnes handicapées ont intériorisé les représentations repérées chez les employeurs : leurs manques de *rendement* et la résignation à accéder à des emplois *peu qualifiés*.

Parmi les nombreuses perspectives que propose cette étude, nous retenons celles-ci : « En quoi l'avenir du travail des personnes handicapées et celui du travail en général sont-ils liés ? Quelle place le bénévolat pourrait-il prendre chez les personnes handicapées et en général, dans une telle perspective ? Faut-il favoriser le travail ou l'activité associée à une allocation ? Comment favoriser l'épanouissement, la qualité de vie, la valorisation sociale, quand la mise à l'emploi semble devenue si difficile ? Les deux auteurs parlent de *projet de mise au travail*, tandis que, dans notre étude qui concerne des adolescents, il s'agit d'un choix professionnel qui s'insère dans le cadre global d'un projet de vie. Et dans notre recherche, l'activité professionnelle n'a pas pour simple intérêt la *valorisation* et la *reconnaissance sociales* des personnes en situation de handicap – bien qu'elles soient essentielles pour le renforcement de l'image de soi -, mais elle est sollicitée pour *structurer* et *construire* une *identité* en crise et donner du *sens* à une vie. D'où la question éthique.

III.4 POUR UNE ETHIQUE DU PROJET DE VIE

On sait qu'un usage malsain de la notion de liberté peut placer l'homme sur la voie de projets nuisibles par rapport à lui-même, à autrui, aux institutions et à l'équilibre de la nature. La liberté doit se conjuguer avec la question du sens de l'existence humaine. Et le projet de vie nous semble être ce lieu à la fois de l'exercice de la liberté et de la quête du sens. Voilà qui nous amène à une réflexion éthique. Une éthique du projet de vie est essentiellement une éthique de la responsabilité du sujet vis-à-vis de lui-même, d'autrui, des institutions et du monde. Cette responsabilité est celle, dans cette étude, du sujet handicapé, mais aussi celle de l'ensemble de la société à l'égard du phénomène du handicap. Une véritable citoyenneté doit pouvoir se décliner selon cette double dimension. Mais certains sont partisans aujourd'hui d'une « éthique minimale » et remettent en question la notion de « devoir envers soi-même ». Ce sont ces différents axes qui structurent le présent chapitre.

III.4.1 LE HANDICAP ET LE SENS DE L'EXISTENCE HUMAINE

A travers les sciences de la nature, et en particulier la cosmologie, l'homme a pris une plus grande conscience de sa vraie position dans l'univers, au sein de la réalité physique, dans l'espace comme dans le temps. Il est fortement frappé de sa petitesse et de son insignifiance apparente, et, encore davantage, de sa vulnérabilité dans un environnement si vaste et apparemment hostile. Les propos de Pascal résument bien la condition de l'homme dans l'univers : « L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature [...]. Il ne faut pas que l'univers entier s'arme pour l'écraser : une vapeur, une goutte d'eau suffit pour le tuer ».¹ Cependant, une certaine idéologie sociale va à contresens de cette réalité. « Nous aimons penser que tout est possible, et à force d'être fascinés par l'illusion de fonctionner comme des dieux, nous nous efforçons d'oublier la condition humaine »². Si le handicap, par exemple, « impose une épreuve identitaire aux sujets touchés », il interpelle tout homme en tant qu'il met en évidence la vulnérabilité qui caractérise l'humain. « Personne n'est à l'abri de la remise en question radicale du sens de l'existence humaine causée par la rencontre avec le

¹ Pascal Blaise, *Pensées*, classement Lafauna, coll. « Points », Paris, Le Seuil, 1978.

² R. Steichen, *op. cit.* p. 161.

handicap de l'autre plus ou moins proche ou subi personnellement ».¹ Pour étayer cela, R. Steichen souligne que « les individus dotés d'une bonne santé mentale, affective et physique savent tous que cette jouissance est éphémère. Il suffit d'un virus, d'une intoxication ou d'un accident pour que la vie bascule. Et personne n'ignore vers où elle bascule : vers la douleur physique, la souffrance morale, la dépendance et l'impuissance »². [...]. « Si on a la grande chance d'échapper à un mauvais sort pendant la plus grande partie de sa vie, il reste les maladies handicapantes de la vieillesse. C'est à toutes ces issues possibles que pense celui qui se trouve face à face avec un handicapé et ne peut s'en échapper tout de suite. Le fameux malaise face au handicapé tient à cette identification : « Si j'étais là, à sa place, dans sa situation, que deviendrais-je ? »³. « La réaction la plus spontanée est de rejeter cette idée, d'ignorer la rencontre et de ne plus y penser »⁴. Car, comme l'indique Julia Kristeva, « le handicapé ouvre chez celui qui ne l'est pas une blessure identitaire narcissique ; il inflige une menace de mort physique ou psychique, la peur de l'effondrement et, au-delà, l'angoisse de voir exploser les frontières de l'espèce humaine elle-même. Aussi le handicapé est-il exposé inmanquablement à une discrimination impartageable »⁵. Et pourtant le symbolique, c'est justement le « partageable ». Pourquoi alors J. Kristeva parle-t-elle d'« impartageable » ? C'est que le sujet handicapé « se tient » aussi sur cette limite, dans le réel⁶. Il est symboliquement, le représentant de notre vulnérabilité, mais pas seulement. Il « vit » cette vulnérabilité à une place unique et de façon particulière, aussi. Le handicap remplit une *fonction symbolique*⁷ et il est

¹ *Ibid.* p. 160.

² *Ibid.* pp. 160-161.

³ *Ibid.* p. 161.

⁴ *Ibid.* p. 160.

⁵ J. Kristeva, *op. cit.* p. 95.

⁶ Par réel, selon R. Steichen, il faut entendre tout ce qui relève de l'ineffable et de l'inimaginable et résiste donc à son intégration dans la réalité humaine compréhensible, acceptable et humainement vivable. Le réel est le traumatique, qui entretient la répétition, la révolte ou le travail incessant de reconstruction de la réalité lestée de ce réel inamovible. (*Op. cit.* p. 161).

⁷ Francis Imbert emploie cette expression dans le cadre d'une « relation éducative ». On se trouve, dit-il, dans une situation caractérisée par « une défaillance de la légitimité de la loi et la dissolution des repères constitutifs d'un Idéal-du-moi reconnu et partagé, l'éducation et la pédagogie se trouvent attelées à une tâche prioritaire : contribuer, à partir des tout premiers jours de la vie du petit d'homme, à la structuration d'un cadre symbolique, à l'articulation des médiations et des confrontations nécessaires à une mise en pratique de la loi ; c'est-à-dire à l'émergence de l'humain en l'homme. Cela implique que cet humain ne se réduit ni au réel des besoins, ni ne relève exclusivement d'une entreprise imaginaire de mise-en-forme, mais qu'il nécessite par-dessus tout l'efficace symbolique d'un champ suffisamment structuré pour supporter l'ouverture d'un jeu de réciprocité ». Bref, « l'éducation et la pédagogie s'ordonnent (donc) à partir d'une *fonction symbolique* : il s'agit ni de conformer, ni d'adapter, mais de supporter « l'ex-sistence » d'un sujet... Il

l'expression tangible de la vulnérabilité humaine. Il dévoile la nature humaine dans sa condition même. La personne handicapée nous renvoie l'image de nos propres limites face à l'immensité et à la complexité du réel. Elle est cet autre qui nous représente et nous rappelle notre condition d'êtres finis et vulnérables. Tel est aussi le sens de ces propos de R. Steichen : « Le handicap particulier (qu'il soit mental, physique ou social), révèle, cristallise, réactive le handicap fondamental inhérent à la condition humaine ».¹ C'est ce handicap « structural », auquel personne n'échappe, que cet auteur désigne par le « manque-à-être ». C'est-à-dire qu'« il découle pour tout humain une limitation incontournable du fait que sa condition est celle d'un vivant qui existe à défaut de pouvoir vraiment être ».² Le manque-à-être fondamental oblige l'humain à chercher des références hors de lui. Ce handicap ne se détermine plus « sous l'angle de la caractéristique particulière qui différencie une catégorie d'individus par rapport à l'ensemble de la collectivité, mais comme pierre de touche de la condition humaine »³.

En conséquence, détourner notre regard de celui qui est sur un fauteuil roulant ou qui ne peut faire plein usage de sa raison pourrait se traduire comme un refus conscient ou inconscient de reconnaître nos limites. C'est à la fois une négation de l'autre et de soi-même. A l'inverse, accepter d'intégrer la personne handicapée dans le corps social, c'est accepter le face à face avec la réalité de notre être profond. Ainsi, le handicapé ne sera plus envisagé comme cet être marqué uniquement par la différence, mais comme cet autre dont nous sommes le semblable. Il devient notre *alter ego*. C'est en ce sens que J. Kristeva, après avoir considéré le handicap comme une « vulnérabilité impartageable » ose se donner comme ambition de penser que « cette vulnérabilité que nous renvoie la personne en situation de handicap nous constitue en profondeur, ou, si l'on veut, inconsciemment, et que par conséquent elle est partageable ».⁴ Et pour R. Steichen, « se mettre à l'écoute des handicapés qui sont nos frères en humanité frappés par le réel, c'est faire preuve de réalisme. C'est prendre la mesure de la

s'agit de supporter l'inscription des inter-dits structurants : ceux de la « force » et de la « domination », ou de l'« esclavage » et de dépendance ou du parasitage. (Francis Imbert, *L'EMILE ou l'interdit de jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*, Paris, Armand Colin Editeur, 1989, pp. 20-21).

¹ R. Steichen, *op. cit.* p. 167.

² *Ibid.* p. 162.

³ *Ibid.* p. 167.

⁴ J. Kristeva, *op. cit.* p. 96.

réalité humaine en tant que construction précaire dont la cohérence est ébranlée par toute mauvaise rencontre avec le réel ».¹

III.4.2 DECLOISONNER LE HANDICAP

III.4.2.1 UN SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET COMPETENCES ET UNE DEMARCHE DE PROJET

Notre contribution se veut une goutte d'eau dans un océan de propositions de divers auteurs visant à améliorer la condition des personnes handicapées. Une littérature abondante existe. Toutefois, osons-nous proposer, parallèlement à un travail de sensibilisation sociale en vue d'une mutation profonde des mentalités vis-à-vis du phénomène du handicap, une éducation plus rigoureuse à l'intention des jeunes en situation de handicap s'avère indispensable pour mieux les préparer à affronter la réalité sociale. Cette éducation doit intégrer à la fois des acquis scolaires et une démarche de projet de vie.

Dans le domaine scolaire, l'application des conclusions du Rapport de la Commission du « Débat national sur l'avenir de l'Ecole » doit être élargie aux élèves handicapés, notamment en ce qui concerne « la maîtrise d'un socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportement (parler, lire, écrire, compter, vivre ensemble²) :

« Les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne, personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit donc pas de contenus de programmes, mais plutôt des éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte ».³

« Une évolution de l'organisation de la scolarité pour faire en sorte que chaque élève, quels que soient ses rythmes d'acquisition, puisse se l'approprier (le socle commun) semble nécessaire. [...]. Si l'on veut faire en sorte que tous les élèves en dépit de la diversité de leurs talents et de leurs capacités, réussissent à acquérir le socle commun, il faut personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant. Les temps d'apprentissage à l'intérieur de l'année

¹ R. Steichen, *op. cit.*, p. 161.

² Ces exigences non disciplinaires ne font pas l'objet d'un enseignement au sens classique du terme.

³ *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot, Paris, La documentation Française, 2004, p. 50.

scolaire et les pratiques pédagogiques doivent s'adapter au rythme de progression de chacun. L'école et le collège, qui sont depuis la loi d'orientation de 1989 organisés en cycles, ont trop peu, de fait, utilisé ce mode d'organisation pour s'adapter à la diversité des élèves. Une évolution de ce principe d'organisation, qui doit être appliqué partout, s'impose. Le cycle doit être réellement, à l'avenir, cette période de trois ou quatre ans au cours de laquelle s'organisent le renforcement, la diversification et la régulation permettant de lutter efficacement contre l'échec scolaire ».¹

« Qu'une très petite part d'une génération ne parvienne pas à maîtriser le socle commun à l'issue de la scolarité obligatoire est à craindre en dépit des améliorations qui seront apportées à l'École ; les jeunes dans cette situation doivent se voir offrir la possibilité de maîtriser le socle ultérieurement, dans le cadre du droit général à la formation tout au long de la vie ».²

La deuxième dimension, complémentaire de l'acquisition du socle commun, est celle de la mise en oeuvre d'une démarche de projet de vie, notamment pour des jeunes en situation de handicap. A ce sujet, nous proposons l'approche éducative de l'ADVP développée notamment au Québec. Elle est fondée sur le principe selon lequel il n'y a pas d'immanence du désir professionnel : le projet ne va pas de soi, il n'est pas inné. L'élaboration de celui-ci est donc « supposée éducable ». Puis, le « choix vocationnel » doit obéir à plusieurs étapes,³ chacune nécessitant l'acquisition d'aptitudes, de processus intellectuels précis que le sujet peut maîtriser grâce à une action éducative étalée dans le temps. C'est « l'activation de la maturation vocationnelle ».

Puis, pour qu'elle prenne tout son sens dans la vie du jeune, l'élaboration du projet professionnel doit être rattachée au projet de soi. C'est dire, en d'autres termes, que le « choix vocationnel » doit favoriser la construction du projet de soi. Ainsi, plutôt que de le considérer comme une nécessité sociale ou comme un moyen de remédier à l'échec scolaire, le projet doit, en définitive, s'enraciner dans le sujet et s'inscrire dans un développement normal de la personne. Aussi, le projet ne doit pas servir uniquement d'outil pour l'intégration sociale des jeunes handicapés, mais il doit aider ces jeunes à construire un sens à leur existence.

S'interrogeant sur le « rapport au savoir et à l'école des jeunes des milieux populaires, Bernard Charlot met précisément en garde, dans le texte qui suit, contre un recours abusif à la notion de projet :

¹ *Ibid.* pp. 39-40.

² *Ibid.* p. 38.

³ Nous avons eu l'occasion de développer, dans les pages précédentes, chacune de ces étapes.

« La question cruciale est de savoir si l'entrée de l'élève au lycée professionnel, qui constitue toujours presque une rupture, et qui plus est une rupture douloureuse, va ou non induire une dynamique, une mobilisation nouvelle sur les études, une restructuration du rapport de l'élève au savoir et à l'école, et donc aussi une restructuration de son rapport au monde, aux autres, à lui-même. L'enjeu, c'est la remise en mouvement du sujet, sa remise en désir, sa remise en avenir. En ce sens, ceux qui cherchent la solution du côté du « projet » ont à la fois tort et raison. Ils ont tort lorsqu'il s'agit comme c'est souvent le cas, de faire tourner une machine aveugle qui a pour fonction d'imposer aux jeunes la rédaction d'un projet. Il est dérisoire de penser que ces jeunes vont se remobiliser sur la formation parce qu'on leur a fait produire un « projet professionnel ». Pourtant, l'enjeu, c'est effectivement de se projeter dans l'avenir ; se mobiliser, c'est rassembler ses forces, faire usage de soi pour avancer (Charlot 1987). Mais il s'agit de se projeter avec toute la force d'un désir, d'un désir de soi, d'un soi psychologiquement et socialement désirable. Si l'on veut parler des élèves de Lycée professionnel en termes de « choix » et de « projet », cela ne peut être qu'en termes de choix de soi, de projet de vie. Cette fois encore, la parole des élèves est précieuse pour construire la problématique du projet »¹

III.4.3 DU PROJET A SA REUSSITE : UNE CAUSALITE LINEAIRE ?

Etant donné l'importance des finalités que nous attribuons au projet professionnel, particulièrement pour les adolescents déficients intellectuels, telles l'intégration sociale, la structuration identitaire et la construction d'un sens à la vie, une relation de sens entre le projet et sa réalisation doit être établie. Cela suppose, tout d'abord, qu'une action éducative auprès des jeunes favorise l'émergence du projet, permette de réunir les savoirs et savoir-faire liés à ce projet, et accompagne chacune des étapes du projet jusqu'à sa réalisation.

Le genre de relation de « causalité »² qui existe entre l'idée du projet et sa mise en pratique ne peut être assuré qu'à la condition de mettre en œuvre un

¹ Bernard Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Editions Anthropos, 2001, p. 223.

² La causalité linéaire où les mêmes causes produisent toujours les mêmes effets n'est pas le seul « modèle » de la causalité. Dans un système *rétroactif simple*, l'entrée agit sur le système qui produit une réaction en sortie, cette dernière rétroagit (agit en retour) sur les éléments ou signaux d'entrée soit en les favorisant soit en les inhibant selon le type de rétroaction mis en jeu ; ceci constitue une boucle circulaire d'information. Ce qu'il faut retenir c'est que, dans ce système, selon le type de rétroaction et l'état du système, la même stimulation, le même signal d'entrée ne donnera pas systématiquement la même réponse ou le même signal de sortie. Les mêmes causes ne produisent pas les mêmes effets. La causalité dans ce système peut être qualifiée de circulaire. Mais il existe un troisième type de système de causalité susceptible aussi d'intervenir dans une démarche de projet. Il s'agit du type que l'on peut qualifier de *système rétroactif intégrateur*. Ce système est complexe,

partenariat privilégié entre les structures d'éducation spécialisée et le monde de l'entreprise, de telle sorte que les relations, entre les deux, soient ouvertes et évolutives. D'une façon générale, une des tâches qui incombe à l'école est « d'aider les élèves à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible ».¹ Du côté de l'entreprise, en plus de toutes les mesures existantes en faveur de l'intégration professionnelle des personnes handicapées, il s'agira d'aller dans le sens d'un accueil du jeune dans un espace professionnel qui corresponde à son projet initial et à la nature des compétences acquises. Cette mesure a l'avantage majeur de mettre le jeune handicapé à l'abri de l'angoisse² d'une recherche d'emploi, à l'issue de sa formation en institut d'éducation ou de rééducation. Son attention pourra être alors plus pleinement focalisée sur le désir de se réaliser pleinement en tant qu'individu et de construire son identité par son activité. Les différents témoignages des jeunes que nous avons rencontrés corroborent notre propos. Par exemple : « *Le travail ça apporte un équilibre, qui est essentiel si on veut s'épanouir* (E6, 30) ; *On peut penser à créer quelque chose... rencontrer des gens, ouvrir son esprit à d'autres cultures et façon de vivre...* » (E6, 30). Ou encore: *Je suis fière de moi. Je me fous de gens qui n'ont pas cru en moi, donc je vais les voir pour leur annoncer la superbe nouvelle. Je regarde vers l'avenir et à partir de là je vais construire ma vie...* » (E15, 30-35). C'est le même sentiment qu'exprime ce jeune : « *Avoir un travail c'est se sentir utile et ancré dans la société. La fierté d'avoir accompli quelque chose et d'être dépendant de personne...* » (E8, 40).

L'importance accordée au travail dans la construction identitaire des jeunes handicapés ne doit pas faire oublier les risques et les difficultés internes au milieu professionnel. C'est pourquoi des représentants du monde éducatif aux compétences avérées devraient, aussi longtemps qu'il est nécessaire, assurer un

imprévisible, et comporte une dimension évolutive. En effet, les éléments qui entrent dans le système, et par voie de conséquence le type de rétroaction, participent à l'évolution et au développement du système : ils sont intégrés par le système. Dans ce type de système, on peut distinguer trois composantes principales : la structure, l'organisation et le fonctionnement. Structure et organisation sont relativement stables mais varient tandis que le fonctionnement est essentiellement labile et perpétuellement modifié. Le fonctionnement du système, très labile, plus ou moins soumis aux stimulations extérieures aléatoires, modifie à terme la structure et l'organisation finale du système. Dans ce système, la causalité est complexe et difficilement associable à deux ou trois éléments clairement identifiables. (Cf. Auguste Morille, « Développement et projet : essai de modélisation à travers le concept de rétroaction », in *Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Editions du L'Harmattan, Paris, 1992, pp. 353-364.

¹ Claude Thélot, *op. cit.* p. 75.

² Il faut craindre que cette angoisse ne soit source de démotivation, de repli sur soi et d'une plus grande détérioration de l'image de soi.

accompagnement auprès de ces jeunes intégrés en milieu professionnel ordinaire et procéder à des bilans, selon une périodicité préalablement convenue. Aussi est-il nécessaire que tous les acteurs sociaux, sous la forme d'un pacte social, s'accordent à reconnaître la vulnérabilité de ce public. Comme le dit Charles Gardou, « il n'est pas de personne handicapée susceptible de s'accomplir comme sujet sans une société qui traduise en actes ses intentions démocratiques et d'intégration ».¹ A partir de là, les *valeurs* économiques d'efficacité, de productivité et de rentabilité à partir desquelles sont habituellement évalués les employés devront être conciliées avec la compréhension et le respect de l'humain dans sa diversité. Aussi, dans son article *Valeurs et souci de vérité* »² Pierre-André Dupuis rappelle-t-il la conception de la notion de *valeur* en Grèce antique. Le « valoir » y était associé à l'éclat, au « rayonnement différentiel » comme l'indique le sens du terme *algama* (ornement glorieux ou objet précieux). Or, défend P.-A. Dupuis, citant Mounier, « l'esprit est fait pour deviner les valeurs qu'aucun éclat ne signale ». Voilà pourquoi l'auteur invite (chacun) à « s'approcher de « zones immenses de faible visibilité », selon les mots de Marie-Catherine Ribeaud pour désigner la culture des pauvres ». Parallèlement, la valeur ne sera plus exclusivement « validocentrique », mais elle pourra être perçue dans l'ombre des personnes en situation de handicap. « *La qualité de présence* qui finalement, est la « pierre de touche » des valeurs dans la vie *quotidienne*, est inséparable d'une capacité de discernement fine, d'attention aux « micro-valeurs »,³ d'une « *vision diacritique* » qui exprime la façon même dont le monde est habité ».⁴ De même, lorsque Charles Gardou parle d'« ouvrir une brèche dans le visible », il invite à découvrir le « vrai » de « l'autre côté de l'apparent ».⁵ Il s'agit de découvrir ainsi que, « exclus d'hier et d'aujourd'hui, les atypiques, les dissidents de la norme, les marginaux, les victimes du hasard sont vecteurs de vérité et ferments de solidarité. Ils mettent du beau dans le vulnérable, et du chaud dans le froid. L'équation même de la dignité humaine réside dans l'épreuve de leur meurtrissure qui les conduit jusqu'aux limites

¹ Charles Gardou *op. cit.*, p. 12.

² Pierre-André Dupuis, « Valeurs et souci de vérité », in Eirick Prairat et Bernard Andrieu (sous la direction de), *Les valeurs : savoir et éducation à l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2003, pp. 33-44.

³ Dans la note 32 du même article, Pierre-André Dupuis fait mention de la distinction faite par Gérard Fath entre « valeurs majuscules », érigées dans leur « somptueuse rhétorique d'Idéal », et « valeurs minuscules », liées aux « processus de valorisation à l'œuvre dans tous les champs de notre expérience ». (Cf. Gérard Fath, « Les valeurs en éducation et en formation », in *Spirale*, 21, 1998, p. 8-9.

⁴ *Ibid.*, pp. 37-38.

⁵ Charles Gardou, *op. cit.*, p. 207.

extrêmes d'une vérité ne souffrant pas de tromperie. C'est de cette vérité épurée dont ils sont les témoins à la face des bien-portants, bien-pensants et bien-parlants qui, faute de se placer à leur proximité, ne les connaissent et ne les reconnaissent pas »¹.

« Connaître le handicap, reconnaître la personne »,² voilà la dialectique autour de laquelle doit se bâtir toute politique en faveur des personnes handicapées. En effet, « ceux qui vivent une situation de handicap ne veulent et ne peuvent plus être traités sous le seul angle de la maladie et des allocations.³ Ils sont aujourd'hui détenteurs de droits qui ne valent que si chacun peut en jouir : droit à l'éducation et à la formation, à une vie professionnelle, à l'information, à la culture, aux loisirs et aux activités sportives ; droit à une vie familiale, affective et sexuelle ; droit à l'accès aux fonctions de représentation publique ; droit au choix, à l'autodétermination et à une vie autonome, moyennant des dispositifs et des accompagnements ajustés à leurs besoins et à leur désirs ».⁴

III.4.4 LA LOI DE 2005

La revue *Le Monde de l'éducation* de février 2007 a consacré, dans sa rubrique société, tout un dossier à la problématique du handicap. Le titre du dossier est ambitieux : « Le handicap fera-t-il changer l'école ? ». Rappelons que la nouvelle loi du 11 février 2005 affirme le droit de chaque enfant handicapé à être inscrit dans l'établissement de son quartier et charge l'éducation nationale de garantir son parcours scolaire⁵ en privilégiant, autant que possible, une scolarisation en milieu ordinaire⁶. Deux ans après la promulgation de cette loi, peut-

¹ *Ibid.*, p. 207.

² C'est le titre d'un livre collectif, sous la direction de Charles Gardou, que nous avons déjà cité dans notre travail.

³ Considérant l'importance que, dans leur grande majorité, les jeunes que nous étudions accordent au fait de *trouver un travail* et de *se lever le matin* pour s'y rendre ; puis, pour le motif que l'homme, par le travail, recouvre sa dignité, nous pensons que les « allocations » dont sont bénéficiaires, de droit, les personnes handicapées, du fait de leur état, devraient être transformées en salaire en échange d'un travail, aussi banal soit-il. Ce qui compte c'est que, comme l'a déclaré un jeune, « ça permet de se sentir utile, de savoir qu'on a sa place quelque part et on récolte de l'argent à la fin ; même s'il y en a pas beaucoup, c'est nos efforts, notre travail qui est récompensé ». Dans le même ordre d'idée, cette déclaration : « Avoir un travail c'est se sentir utile et ancré dans la société. La fierté d'avoir accompli quelque chose et d'être dépendant de personne, de gagner notre vie par nous-mêmes ».

⁴ Cf. la quatrième de couverture du même ouvrage : *Connaître le handicap, reconnaître la personne*.

⁵ Avant cette loi, la responsabilité incombait surtout aux parents de l'enfant handicapé.

⁶ Mais la possibilité demeure de scolariser l'enfant handicapé dans une classe spéciale ou dans un établissement médico-social.

on dresser un premier bilan ? A vrai dire, des progrès tangibles d'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap sont indiscutables. Même si la loi doit encore faire ses preuves, on peut observer qu'en deux ans le nombre des jeunes handicapés intégrés en milieu scolaire ordinaire est passé de 96 100 à 151 500 de 1999-2000 à 2005-2006.¹ Mais aux yeux du Collectif pour le droit à l'école, regroupant l'Association pour les adultes et les jeunes handicapés (Apajh) et les principales organisations représentatives de l'éducation nationale, cette évolution cache bien des lacunes. Il estime, pour sa part, que « les conditions d'une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap ne sont toujours pas réunies par manque d'information, de formation des personnels ainsi que par manque de moyens ».² Dans la ligne de mire, l'Education Nationale dont on pointe « la trop faible implication ». Face à cette critique, l'Education Nationale donne comme preuve de son implication les mesures pratiques engagés : près de 9500 personnes déjà recrutées comme auxiliaires de vie scolaire individuels et, en perspective pour 2007, 1500 auxiliaires de vie scolaire qui seront affectés à un groupe d'élèves, et 900 contrats aidés. D'après l'Education Nationale, la formation de ces personnels serait « mise en place partout ». Il faut souhaiter que ces efforts aillent grandissant et se généralisent. L'intérêt est multiple. Bien entendu, le sujet handicapé en tire un avantage immédiat en raison de l'importance que revêt une intégration scolaire et sociale bien négociée. Si c'est le cas, l'école sera davantage le lieu de l'apprentissage de la tolérance, de la solidarité et de l'acceptation de la différence. D'après Christine Pollet, directrice de maternelle au Havre (Seine-Maritime), « l'apprentissage de la tolérance est difficile en soi [...]. La présence d'un enfant handicapé dans la classe le facilite, en mettant en évidence le besoin qu'il y a d'aller vers l'autre, ce que les enfants n'ont pas spontanément envie de faire. Pour cela, il faut accepter d'être un moment mal à l'aise. Mais c'est très, très éducatif »³. La vertu citoyenne de l'intégration scolaire des enfants handicapés est évidente. Les enseignants pourraient, eux aussi, tirer profit de la présence dans leur classe d'un élève handicapé, avec ce que cela implique d'aménagements qui stimulent la réflexion pédagogique et l'enrichissent. « Ces enfants, déclare Christine Pollet, renvoient des difficultés qui impliquent de décortiquer davantage les

¹ Benoît Floc'h, (sous la direc.) « Le handicap fera-t-il changer l'école ? » in *Le Monde de l'éducation*, février 2007, p. 44.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

apprentissages ou d'utiliser des techniques différentes ».¹ L'intérêt est aussi de consolider la pratique déjà existante du travail en équipe. « L'enseignant, indique Nelly Paulet du Syndicat des Enseignants (UNSA), doit travailler en équipe. Le regard d'un autre professionnel peut l'aider, notamment à prendre du recul, à construire des outils, à développer des méthodes pédagogiques adaptées ».² Dans son ensemble, l'école doit accueillir cette mutation culturelle. « Elle doit s'ouvrir car elle ne peut pas tout faire toute seule. En acceptant cela, en recourant à des partenaires multiples, les enseignants peuvent, en fin de compte, se recentrer sur l'essentiel : la pédagogie, leur spécificité ».³

Interrogé par Benoît Floc'h sur les changements réels que pourrait apporter la loi 2005 par rapport aux pesanteurs dans les démarches intégratives, Francis Lec, avocat conseil de la Fédération des autonomes de solidarité, déclare : « La loi de 2005 bouleverse la donne et elle va incontestablement devenir une arme (juridique) contre l'éducation nationale et contre les collectivités qui ne rempliraient pas leurs obligations ».⁴

Dans le même dossier sur le handicap, Anne Mascret réfléchit sur « l'amertume des instituts spécialisés » face à une loi qui, selon eux, joue en leur défaveur. Ils approuvent, à vrai dire, le principe de l'obligation de scolarisation des enfants dans l'école de leur quartier, mais ils en redoutent les conséquences. « On ne peut que se féliciter de l'effort fait pour l'intégration des enfants handicapés [...]. Mais il y a beaucoup de chose à en redire »,⁵ déclare Jean-Marie Laurent, président de la Fédération nationale des associations des directeurs d'établissements sociaux et médico-sociaux. Ce qui semble moins évident, à ses yeux, c'est l'intégration des enfants présentant des troubles du comportement. D'après lui, « l'éducation nationale a fait beaucoup d'efforts pendant des années pour les éjecter du système. Comment croire qu'elle puisse aujourd'hui les accueillir comme si de rien n'était et leur refaire confiance ? »⁶ Le secteur médico-social, dans son ensemble, se sent mis à l'écart par cette loi et regrette le manque de reconnaissance du législateur pour le travail qu'il a accompli jusqu'à aujourd'hui. « On a balayé d'un revers de manche cent ans de travail et de recherches [...].

¹ Benoît Floc'h, *op. cit.*, p. 44.

² *Ibid.* p. 46.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.* p. 47

⁵ *Ibid.* p. 48.

⁶ *Ibid.*

L'éducation n'est plus que l'affaire de l'éducation nationale »,¹ s'indigne Patrice Duclos, directeur d'IMP.

Les inquiétudes des Etablissements médico-sociaux ont incontestablement leur raison d'être. C'est, comme l'a souligné Guy Geoffroy, député UMP, « le temps d'incertitude existentielle tout à fait naturel pour les EMS, mais il y a encore largement de la place pour un véritable partenariat entre ce secteur et l'éducation nationale. Ces deux mondes doivent simplement se parler beaucoup plus »². Le sociologue Eric Plaisance abonde dans le même sens : « Les établissements spécialisés doivent passer d'une logique de pierre à une logique de service. Tout ne doit pas se passer au sein d'un seul établissement, mais être le fruit d'une collaboration »³. On peut dire que la loi de 2005 sonne le glas de la logique de filière qui consistait à entrer petit dans un établissement spécialisé et à ne le quitter qu'à 18 ans pour aller en centre d'aide par le travail (CAT). Elle cherche en effet à décroquer l'univers du handicap en mettant en place une nouvelle logique, celle « de parcours de vie », avec des passages dans différents établissements. Les établissements spécialisés ne sont plus *possesseurs* de l'avenir de l'enfant, ils le *partagent*.

Bien sûr, nous nous félicitons aussi des orientations de la loi de 2005. Il reste que si l'insertion se limite simplement à acquérir des connaissances générales sans les inscrire dans un projet de vie, l'échec est presque assuré quant à l'avenir de ces jeunes. L'intégration ne doit pas occulter les problèmes spécifiques de ce public. Nous pensons que, parallèlement à tout le travail d'insertion dans le milieu scolaire ordinaire, un travail d'accompagnement sur la construction du projet personnel de vie doit être accompli.

Mais que disent les jeunes au sujet de leur présence en établissement spécialisé ou de leur intégration en milieu scolaire ordinaire ? « *Je reviens pour recommencer à zéro, c'est malheureux de se trouver ici ; que j'ai plus de capacité, en fait je peux le faire mais comme je pouvais me trouver dans un lycée ou n'importe où c'est pour ça que là je me dis dans ma tête, j'ai fait une gaffe de faire des conneries et tout quoi... J'avais des problèmes scolaires aussi parce que souvent je ratais les cours, parce que ça me disait rien, j'avais tellement la rage que tout un trimestre à la place d'aller à l'école, je restais avec les copains rigoler quoi et puis etc. etc. Ca, c'est fini ici quoi ; ils ont discuté entre eux, j' suis venu ici, mais*

¹ *Ibid.*, p. 48.

² *Ibid.* p. 49.

³ *Ibid.*

*pour moi ici ce n'est pas mon truc quoi, bon moi ici, bon c'est sûr que ça m'aide, les cours, moi tant qu'il y a l'école ici ça ne me pose pas de problèmes, ce qui me pose des problèmes c'est de me retrouver avec les autres, qui sont handicapés comme ça, je pense à mon ancien lycée et de me retrouver ici, ça me fait un peu mal quoi, ça change, quoi. (...) Oui, c'est vrai, j'ai envie de partir » (E22, 45-65). Le jeune dont nous venons ci-dessus de transcrire la déclaration regrette visiblement d'être en établissement spécialisé. Il culpabilise presque de n'avoir pas accordé un peu plus d'intérêt à l'école dans ses premières années en établissement ordinaire. La seule solution qu'il imagine (tout à fait impossible) c'est *de revenir pour recommencer à zéro*. C'est le même regret qu'exprime cette adolescente, dans des termes quasi similaires : « *Moi je sais que dans la vie j'apprends ce qui pourra me servir plus tard et en classe avec tout ce que j'ai fait, parce que j'étais jusqu'en CM2, mais je faisais un peu la conne, je faisais pas mes devoirs, je faisais n'importe quoi, j'étais jamais sûre de moi et après je suis partie dans une autre école » (E4, 40). Une proposition de réinsertion dans le milieu ordinaire pourrait sans doute plaire à ces deux jeunes. Mais leur conviendrait-elle vraiment ?**

Ce n'est peut être pas l'avis de cette adolescente qui évoque les insultes dont elle faisait l'objet dans son ancienne école : « *Ben, à l'école où j'étais avant, il y en a qui me traitaient » (E3, 50). Pour prévenir ces cas, un travail de sensibilisation au handicap et à la différence doit être favorisé au sein de l'école. « Non, ça ne change rien » (E3, 90), répond cette adolescente à la question de savoir si elle regretterait de ne pas être dans un collège normal. « Ici, nous on fait plus de choses qu'au collège, par exemple les ateliers et les stages. Ici on fait plein de choses : la coiffure, la cuisine, la couture, l'horticulture, beaucoup de choses » (E3, 90), précise-t-elle. La préférence de cette adolescente pour l'établissement spécialisé est évidente. Tandis que, chez les trois autres cités ci-dessous, le souhait est de rester au collège normal, mais leurs faibles capacités réduisent leurs chances d'y accéder : « *J'aimerais bien être dans un collège normal, mais je n'ai pas de capacités » (E8, 45). Puis : « J'aimerais être dans un collège normal, mais je n'avais pas les capacités, je n'arrivais pas à suivre. Mais à l'IMT on fait beaucoup de choses, plus même qu'au collège, eux par exemple, ils ne font pas les ateliers, et nous n'avons pas les mêmes vacances » (E10, 25). Ou encore : « Moi j'aimerais bien, parce que de me retrouver ici avec les autres qui sont handicapés, ça ne me plaît pas, quoi. Mais bon, c'est comme j'arrivais pas à suivre au collège, c'est pour cela qu'on m'a amené ici. Mais j'aimerais être dans un collège normal si possible...**

Ben, moi ça ne me plaît pas trop, mais j'ai pas le choix » (E29, 50-55). La loi de 2005 cristallise l'espoir de voir émerger un autre type d'école, celle tenue d'adapter sa pédagogie au profil des élèves. C'est la condition pour qu'aucun élève ne fasse plus le choix résigné d'aller en centre spécialisé. Par exemple, interrogé s'il éprouvait de la gêne d'être en établissement spécialisé, ce jeune répond : « *C'est sûr quand tu entres, mais après on s'habitue* » (E7, 15). A la même question, cette adolescente répond de même, mais en y ajoutant une justification : « *Si, un peu (dur), mais comme, comme c'était pour que je travaille un petit peu mieux et que je travaille mieux, quoi* » (E17, 25-30). Ses copines, elles, restées au collège soutiennent aussi cette démarche : « *Elles m'ont dit que je serai mieux ici, que j'apprendrai mieux* » (E17, 45-50).

Nous réitérons une prise de position déjà soutenue plus haut, selon laquelle, quelle que soit la structure, scolaire ou médico-sociale, qui prépare ces jeunes à l'avenir, il est essentiel de promouvoir une démarche de projet nécessaire à la construction de leur identité, nécessaire aussi à la construction d'un sens à leur existence. Sans aller jusqu'à lui accorder un statut de loi générale, le ras-le-bol de ce jeune d'être en établissement scolaire et surtout son désir d'apprendre « un métier », c'est-à-dire quelque chose de concret, doivent nous interpeller : « *Ça, j'en ai marre à force. En tout cas, moi ça m'avance à rien du tout. J'ai plutôt envie d'apprendre un métier* » (E4, 20-25). On peut y voir un véritable désir de bâtir un projet concret.

III.4.5 LE PROJET EN TANT QU'AGIR HUMAIN : LA QUESTION ETHIQUE

La question éthique du projet de vie se pose en termes de responsabilité.¹ La responsabilité qui découle du projet de vie se décline comme une prise de conscience de son existence en tant que déploiement du projet de soi et sur soi,

¹ L'éthique de responsabilité, chez Max Weber, s'oppose à l'éthique de conviction. Celle-ci ne se préoccupe que du principe moral qui préside à l'action sans se soucier des conséquences. Par exemple, « le chrétien fait son devoir et en ce qui concerne le résultat de l'action il s'en remet à Dieu ». Tandis que pour l'éthique de responsabilité, ce qui compte c'est le résultat. Celui qui agit selon cette éthique, dira, par exemple : « Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes ». Max Weber précise tout de même que cette opposition ne veut pas dire que l'éthique de conviction est identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction. D'ailleurs, il recommandait aux politiques d'être mus à la fois par l'éthique de conviction et par l'éthique de responsabilité, qui accepte de prendre conscience des risques qu'entraîne logiquement toute décision et s'appuie sur une estimation raisonnée des conséquences prévisibles. Hans Jonas s'inspirera de l'éthique de responsabilité de M. Weber pour bâtir son *Principe Responsabilité*.

dans un monde habité par d'autres humains. Cette responsabilité s'exprime par une attitude fondamentale : celle que le sujet adopte face à lui-même, face à autrui et face au monde. C'est cette attitude qui fonde l'éthique du projet de vie comme responsabilité du sujet.

III.4.5.1 PAR RAPPORT A SOI

III.4.5.1.1 UNE ETHIQUE MINIMALE ?

La notion d'« éthique minimale » désigne le noyau dur qui doit faire consensus entre tous, dans le pluralisme des conceptions du bien et des systèmes de valeurs qui coexistent dans nos sociétés d'aujourd'hui. A vrai dire, dès le milieu du XIXe siècle, John Stuart Mill défendait déjà cette position. Mais aujourd'hui elle est reprise et radicalisée par les défenseurs d'un « libéralisme moral », qui font de la *non nuisance à autrui* la seule exigence que des êtres raisonnables peuvent s'imposer à eux-mêmes. Les libéraux « anti-perfectionnistes » proposaient même de retirer de la morale publique la notion kantienne de « devoir moral envers soi-même ». Dans sa *Doctrine de la vertu* (1797), Kant désigne par cette maxime l'ensemble des « devoirs » qui, à côté de ceux que nous avons envers les autres, nous indiquent la manière dont nous devons nous comporter face à une situation. N'est-il pas clairement plus moral d'accomplir certaines actions qui s'accordent avec une certaine représentation de notre dignité d'êtres humains que d'autres actions susceptibles de dégrader cette dignité ? L'opposition des promoteurs contemporains du « libéralisme moral » au « devoir envers soi-même » repose sur le principe que cette notion ne saurait avoir de sens que par référence à un idéal collectif de type perfectionniste. Un tel idéal, pensent-ils, est tout simplement incompatible avec une morale publique authentiquement libérale.

Face à la question : *Sommes-nous moralement obligés de prêter secours à autrui ?*¹, les partisans d'un « libéralisme moral » poussé à l'extrême² vont jusqu'à estimer difficile, voire impossible, de justifier, dans le cadre d'une morale publique de type libéral, les normes qui prescrivent des devoirs d'assistance. Pour sortir de

¹ Il s'agit là du problème classique du « Bon Samaritain ».

² Autant nous partageons le principe de la *non nuisance à autrui*, autant l'ensemble de l'éthique minimale nous laisse interrogateur. Même le principe de la non nuisance à autrui nous semble prétentieuse. Car, la nuisance à autrui n'est pas toujours consciente. Nous pouvons faire du tort à quelqu'un de façon inconsciente. Puis, avec cette éthique, si elle est comprise de façon minimale, non seulement l'Etat n'a à inculquer aucune autre valeur que la tolérance, mais il n'a pas non plus à intervenir, réclamant des devoirs envers soi-même et une certaine idée de la dignité humaine, dans des dossiers comme la pornographie ou la prostitution.

cette impasse, le philosophe français Ruwen Ogien,¹ partisan aussi d'une éthique d'inspiration libérale se voulant non paternaliste, adopte trois maximes qui, d'après lui, « représentent le meilleur ensemble de principes moraux qui se dégagent de la confrontation rationnelle des trois théories morales les plus importantes (1° *Ethique des vertus* d'inspiration aristotélicienne ; 2° *Ethique déontologique* d'inspiration kantienne ; 3° *Ethique conséquentialiste*, qui est un développement et un dépassement de l'utilitarisme classique). Voici donc les trois maximes consensuelles proposées par Ogien :

1° Principe de considération égale qui nous demande d'accorder la même valeur à la voix de chacun.

2° Principe de neutralité à l'égard des conceptions du bien personnel.

3° Principe d'intervention limitée aux cas des torts flagrants causés à autrui.

Dans le cadre d'une « éthique minimale », l'éthique du projet de vie pourrait se considérer comme un cri de la liberté d'« agir » tant que l'on ne nuit pas à autrui. Mais pour des jeunes en situation de handicap, une éthique d'inspiration libérale est-elle suffisante pour bâtir les repères du « moi » ? Sans verser dans le paternalisme, nous pensons qu'en cette période de « crise » des valeurs et des idéaux symboliques au sens de Francis Imbert, ces jeunes devraient précisément être formés au principe du « devoir envers soi-même ». Mais, ici, c'est plutôt vers l'articulation entre subjectivité et liberté - dans ses dimensions émancipatrice et de réalisation de soi – que nous nous orientons.

III.4.5.1.2 REALISATION DE SOI

Rappelons que la notion de projet émerge essentiellement au *Quattrocento* à travers la création architecturale². Bien entendu, avant cette période, l'histoire de l'architecture fait apparaître des « esquisses, des schémas (...) » dont l'intérêt était aussi de « concrétiser, de matérialiser une intuition, avant de la réaliser grandeur nature. L'idée directrice du chantier était souvent consignée par le dessin ». La

¹ Ruwen Ogien, *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard, Folio, « Essais », 2007.

² Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.*, p. 25.

rupture,¹ d'après Jean-Pierre Boutinet, viendra de l'« emploi privilégié et codifié de cet instrument qu'est devenu le projet », et de la place que tiendra désormais l'architecte dans une création architecturale. En effet, il ne sera plus « le chef d'un ensemble de personnes spécialisées dans les divers travaux d'un chantier, et aussi l'arbitre de conflits interminables entre corps de métiers rivaux »², mais il « devient le seul responsable du projet et de la technique d'exécution ».³ Cela implique une distinction entre le projet et son exécution.

Ce mouvement initié par F. Brunelleschi dans la pratique architecturale, au début du XVe siècle, et relayé par L. B. Alberti, va culminer, avec l'époque des Lumières, dans une transformation des mentalités ou dans ce que J.P. Boutinet appelle « une sorte de mutation anthropologique »⁴. Le XVIIIe siècle est marqué, entre autres, « par un développement scientifique favorisant une remise en cause des idées reçues », par la « diffusion de nouvelles philosophies », par les « inventions techniques », par une « démultiplication des communications », par une « mise en relation de civilisations qui jusqu'ici s'ignoraient... », etc. Une nouvelle société est en germe : libre, autonome. Elle appelle une redéfinition de l'histoire et de la place de l'homme. A ce sujet, J.-P. Boutinet note : « Jusqu'au XVIIIe siècle, l'histoire, celle dont nous héritons, l'histoire judéo-chrétienne était faite par Dieu ; en ce sens on ne voit pas de différence de nature entre la mentalité hébraïque des temps de la Bible et la mentalité médiévale façonnée aux normes du Nouveau Testament. Désormais, avec les Lumières, à côté, voire à la place de Dieu, l'homme s'institue agent de l'histoire ».⁵ On peut dire que cette époque se caractérise par une importante « soif d'émancipation et de progrès ». Et dans la signification qu'ils donnent à ce progrès, poursuit Boutinet, « les philosophes, penseurs et hommes d'action seront amenés à théoriser cette représentation plus sûre qu'ils se font de leur nouveau pouvoir, en utilisant, **sans doute pour la première fois en ce sens, le terme de projet.** »⁶ Progrès et projet sont justement

¹ Le protagoniste de cette rupture est F. Brunelleschi, au début du XVe siècle. (Cf. Boutinet, *op. cit.*, p. 25).

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁵ *Ibid.*

⁶ Souligné par nous.

là pour témoigner de cette capacité de l'homme à faire l'histoire¹ et à travers elle **de son profond désir de se réaliser lui-même en se voulant créateur** ».²

La célèbre définition que Kant donne des Lumières (1784) décrit l'état d'esprit de « l'homme nouveau » appelé à prendre son destin en main. « Qu'est-ce que les Lumières ? La sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement (pouvoir de penser) sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable (faute) puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui. *Sapere aude !* (Ose penser) ».³ « Pour les lumières, il n'est rien requis d'autre que la liberté ; et à vrai dire la liberté la plus inoffensive de tout ce qui peut porter ce nom, à savoir celle de faire un usage public de sa raison dans tous les domaines »⁴. Le projet est un des lieux de cette manifestation du libre exercice de la raison.

Notre perspective de l'éthique du projet de vie en tant que responsabilité par rapport à soi se trouve, à vrai dire, éclairée par l'existentialisme, ce courant de philosophie qui place l'existence individuelle (déterminée par la subjectivité), la liberté et le choix personnels au cœur de la réflexion. Le philosophe danois S. Kierkegaard, le premier auteur à se qualifier d'existentialiste, défend un *individualisme moral* par opposition à la plupart des philosophes depuis Platon qui soutenaient que le *bien moral* était le même pour tous. S. Kierkegaard affirme que l'homme ne peut trouver le sens de sa vie qu'à travers la découverte de sa propre et unique vocation. « Je dois trouver une vérité, écrivait-il dans son *Journal*, qui en soit une pour moi-même... une idée pour laquelle je puisse vivre ou mourir. »⁵ À l'instar de cet auteur, tous les existentialistes accordent une importance capitale à l'engagement personnel et passionné dans la recherche du bien et de la vérité. Mais le thème le plus marquant de ce courant est celui sans doute du choix : « L'homme est non seulement tel qu'il se conçoit, mais tel qu'il se veut, et comme il se conçoit après l'existence, comme il se veut après cet élan vers l'existence ;

¹ La notion de co-créateur, en théologie, nuance précisément l'idée d'un Dieu qui fait tout à la place de l'homme. Celui-ci, par son action, collabore à l'oeuvre de création dévolue en premier à Dieu. C'est l'idée d'un Dieu qui crée, mais avec l'homme.

² Souligné par nous.

³ Emmanuel Kant, *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ?. Qu'est-ce que les lumières ?*, Présentation par Françoise Proust. Traduction de Jean François Poirier et Françoise Proust, Paris, Flammarion, p. 43.

⁴ *Ibid.*, p. 45.

⁵ In *Encyclopédie de philosophie*, Paris, La Pochothèque, 2002 (pour l'édition française), p. 887.

l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait ».¹ Dans leur grande majorité, les existentialistes font de la liberté de choix² le trait distinctif de l'humanité considérant que les êtres humains ne sont pas programmés par nature ou par essence à la façon des objets. Par ses choix, chaque être humain crée sa propre nature. D'où la formule devenue célèbre de Jean-Paul Sartre, «l'existence précède l'essence». C'est-à-dire « l'homme existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde, [...] et se définit après »³. Le choix est donc central dans l'existence humaine, et il est inéluctable ; même le refus du choix est un choix. La liberté de choix implique engagement et responsabilité. Parce qu'il est libre de choisir sa propre voie, l'homme doit, selon les existentialistes, accepter le risque et la responsabilité inhérents à son engagement, quelle qu'en soit l'issue.

S'inspirant de la philosophie de l'être développée par Heidegger, Jean-Paul Sartre fera peu cas de la question de l'être, s'intéressant davantage à « l'homme en situation ». Et en passant de l'homme à l'être de l'homme, il ne s'enquiert pas du

¹ Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, coll. « Essais », Gallimard, 1996, p. 29-31.

² Kierkegaard pensait qu'il est essentiel pour l'esprit de reconnaître que l'on n'éprouve pas seulement de la peur face à certains objets spécifiques mais aussi un sentiment général d'appréhension, qu'il appela «angoisse» et qu'il interprétait comme l'invitation faite par Dieu à chaque individu à s'engager dans une voie qui soit bonne pour lui. Le terme «angoisse» (en allemand *Angst*) acquit une importance similaire dans l'œuvre de Martin Heidegger. Selon le philosophe allemand, l'angoisse mène l'individu à la confrontation avec le néant et à l'impossibilité de trouver une raison ultime aux choix qu'il doit faire. Dans la philosophie de Sartre, le terme de «nausée» désigne l'état d'esprit d'un individu qui prend conscience de la pure contingence de l'Univers, et celui d'«angoisse» est employé pour qualifier la conscience de la totale liberté de choix à laquelle se confronte à tout instant l'individu. Seulement, chez Sartre, ce surgissement de la liberté auquel l'homme ne peut échapper sort du néant. Il y a pour lui une opposition tout frontale entre l'être « pour soi » de la conscience, qui se confronte à l'être « en-soi » totalement opaque à lui-même. Cette liberté se situe donc du côté de la pensée consciente, du côté du cogito cartésien, autrement dit, du côté du sujet pratique. Cependant, l'existentialisme sartrien mène à une impasse (aporie) que Paul Ricoeur va mettre en lumière. Il y a dans cette liberté qui sort du néant et qui paraît enthousiasmante, le risque d'un repli de l'individu sur lui-même ; plus encore, selon Ricoeur, dans un tel repli sur le « moi », l'éthique devient impossible. L'éthique, c'est-à-dire la pensée de l'autre, constitue ainsi l'angle mort de la pensée existentialiste d'après guerre. En effet, dans cette pensée, l'individualisation est poussée à l'extrême, elle devient absolue : « *on se perd en se donnant* », écrit Sartre. Ou : *L'enfer c'est les autres*. Formules bien connues d'un arrachement, d'un refus de sa condition première. Dans un article intitulé « *Négativité et affirmation originaires* » (1956), Paul Ricoeur, se référant aux thèses existentialistes de Sartre, se demande si une négation peut commencer « de soi ». Il récuse l'alternative sartrienne entre, d'un côté, une liberté-néant, qui se voudrait libératrice et, d'autre part, un être pétrifié dans son essence, qui ne pourrait en bouger et aurait à s'en arracher. Dans une filiation de Kierkegaard, de Gabriel Marcel, de Karl Jaspers et d'Emmanuel Mounier, P. Ricoeur préconise, autrement que Sartre, de poser la question de l'être – ainsi que la posait déjà l'existentialisme d'avant-guerre – mais dans le sens d'une ouverture, en débouchant non plus sur un arrachement mais sur un engagement, un engagement de l'être entier, et un engagement de l'être comme acte. C'est une constante dans le langage de Ricoeur : « l'agir, comme mode de l'être dans la modernité, et qui, au cœur des institutions assure sa dimension d'être « *avec les autres* ». Dès lors se trouve réintroduite la dimension éthique, absente chez Sartre. Pour Ricoeur, comme pour Gabriel Marcel, être c'est « *être avec* ». Le « moi » se construit par l'autre, avec l'autre.

³ Jean Paul Sartre, *op. cit.* p. 29.

sens de cet être, mais de « la façon par laquelle il se donne ».¹ Or, comme le commente J.-P. Boutinet, « l'être lui apparaît sur le mode du manque ».² Aussi, « exister pour la conscience c'est témoigner du projet originel de son propre néant en cherchant à identifier le manque dans un effort vers un dépassement perpétuel pour parvenir à une impossible coïncidence avec soi ».³ C'est en ce sens « que le projet du Pour-soi, en tant que dépassement vers le futur qu'il est, apparaît en même temps comme un projet vers l'En-soi ».⁴ L'appel au concept de projet vise ainsi « à caractériser ce dépassement perpétuel, signe du manque qui cherche en vain à se combler comme le Pour-soi cherche à coïncider avec l'En-soi. (...) La marque caractéristique du Pour-soi renvoie à l'espace de la liberté et cet espace est ce qui permet une infinité de projets possibles »⁵. Or « tous ces projets particuliers d'un Pour-soi sont fonction d'un projet fondamental qui n'existe que par l'expression qu'il se donne en eux. Ce projet fondamental concerne la manière dont j'ai choisi d'être-au-monde ».⁶

Ainsi, poursuit J.-P. Boutinet,

« le projet sartrien s'identifie donc à la liberté des possibles qui nous sont proposés, mais qu'il nous est impossible de réaliser : situation absurde qui fait d'un tel projet une certaine grandeur dans l'épreuve, grandeur que l'on peut esquiver. En effet, comme le projet chez Heidegger était menacé par la déréliction et la chute, ici le projet de Sartre court le risque de se laisser engluer dans le pratico-inerte, lorsque la libre praxis porteuse du projet se transforme en servitude et inertie, lorsqu'elle se laisse absorber par l'objet, permettant aux déterminations extérieures de reprendre le dessus. La chute sartrienne dans le pratico-inerte comme la chute heideggérienne dans la facticité, ces deux « chutes » s'originent dans la pensée tragique du premier existentialiste moderne, S. Kierkegaard ; ce dernier considère l'existence comme une suite d'errements sans issue, de perpétuels recommencements. Il s'agit de chercher un point où « jeter » l'ancre. Le projet de Heidegger comme celui de Sartre répond à cette recherche de savoir où et comment « jeter » son existence. Partant de l'affirmation radicale de la liberté de l'homme, Sartre voit dans le projet, l'expression concrète de cette liberté ; il s'agit d'un projet totalisateur permettant à l'homme de se dépasser lui-même et par là de se construire, à travers cette conscience du manque qu'il éprouve et qui se

¹ Jean-Pierre Boutinet, *op. cit.*, p. 51.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

concrétise dans sa liberté. Ce projet, manifestation de sa liberté, est ce qui va empêcher à jamais l'individu de coïncider avec lui-même, mais aussi ce qui va lui permettre de transcender les déterminations qui ne cessent de peser sur lui. Malgré tout, ce projet court toujours le risque de se laisser absorber par la sérialité du pratico-inerte, où tout devient interchangeable ».¹

Le projet comme manifestation de la liberté individuelle peut-il se soustraire à l'impact favorable ou défavorable des conditions sociales familiales, etc. ? Dans le cadre d'une éthique du projet de vie, assumer la responsabilité de son existence signifie, face à ces conditionnements externes, réagir et se construire ou se structurer soi-même, en cherchant ce qui est essentiel pour soi-même, en décidant de ce que l'on veut et de ce que l'on ne veut pas. Cela veut dire que le projet ne doit pas s'imposer de l'extérieur, il doit être d'une certaine manière l'expression de l'individu et de lui seul. Il doit « permettre de dépasser la tension de plus en plus forte existant, d'une part entre l'aspiration des individus à se définir eux-mêmes, à se choisir, et de l'autre les contraintes limitatives imposées »²

La valeur éthique du projet se dévoile aussi dans l'expression même de « projet de vie ». En effet, il ne s'agit pas d'un projet d'entreprise, d'un projet d'établissement, etc. Il s'agit de projet d'une vie, et même d'une vie en projet, c'est-à-dire une vie qui se déploie dans le sens d'un choix primordial. Mais ce choix peut-il coïncider avec l'existence concrète du sujet ? Jean Nabert a précisément développé une problématique du sens de la vie humaine à travers une théorie de l'inadéquation située au cœur du sujet humain tout autant par le haut (en référence au témoignage de l'Absolu) que par le bas (en référence à l'injustifiable du mal). « Ma dépendance sentie, éprouvée, dit-il, à l'égard d'un tout autre transcendant est immédiatement compensée par la certitude éprouvée par le moi d'être intégré dans un monde, dans un univers, ou dans une société des esprits. Ce qui se substitue au sentiment de dépendance dont est solidaire ou complémentaire un sentiment de sécurité absolue, c'est plutôt le sentiment d'un écart dont je ne cesse de me sentir responsable, entre la loi de réalisation impliquée dans l'affirmation du moi pur et mon être concret, mes actions réelles dans le monde : écart que non seulement creusent sans cesse ces actions, mais qui est maintenu, rendu sensible par ce qu'il y a en moi-même, ou dans ma nature, ou dans la nature entière, d'injustifiable qui

¹ *Ibid.*, p. 52.

² Jacky Charpentier *et al.*, *op. cit.* p. 6.

transparaît à travers mon effort et même mes succès »¹. La pensée de J. Nabert est conçue comme une « aspiration morale », jamais parfaitement satisfaite, entre « positivité de la conscience » et « conscience pure ». Il se vit donc une rupture tragique entre la conscience réelle et la conscience pure, entre l'être donné et l'être absolu, entre le moi concret et le moi idéal. C'est ainsi que « la conscience doit se définir comme l'expérience d'une séparation » et se manifester « sous les traits d'un désir qui n'a pas sa source dans la nature ». L'histoire de toute conscience devient alors l'histoire de cette aspiration fondamentale et de ce vouloir essentiel, un regard sur les grands moments du désir d'être. Mais dans cet effort pour faire coïncider l'être et le devoir être, l'homme est confronté à l'« injustifiable », c'est-à-dire au mal [et au péché], réalités qui transcendent toute catégorie éthique et ne peuvent trouver d'éclaircissement que dans l'expérience religieuse. C'est donc au cœur des expériences humaines de la faute, de l'échec, de la solitude... que J. Nabert met en évidence ce sentiment moral originaire, celui de l'inadéquation de notre être à nous-mêmes. En d'autres termes, les catégories de la faute, de l'échec et de la solitude permettent de faire l'expérience de l'« affirmation originaire » du sujet toujours irréductible à ce qu'il est, nécessairement marqué par l'insatisfaction ontologique. Ainsi se comprend l'appel à agir (ou devoir-être), autant dire l'exigence éthique dans ses différentes dimensions, laquelle est exigence absolue sans possibilité de réalisation de l'absolu.

En définitive, le projet pose la problématique de l'agir d'un individu par rapport à sa propre vie ; il traduit, par définition, la manière dont un individu entend orienter sa vie. Or, il ne peut échapper à cette inadéquation entre le choix originaire et le moi existentiel. Peut-on alors y voir un appel à la résignation ? Au contraire, Kierkegaard pense que la vie doit être vécue comme un « effort permanent ». L'existence même, le fait d'exister, d'après lui, est un effort, elle est à la fois pathétique et comique : pathétique parce que l'effort est infini, c'est-à-dire dirigé vers l'infini et donnant à l'infini ; comique parce que cet effort est une contradiction. En effet, si chez Spinoza l'effort participe de la définition même de l'être, mais sans négativité, la contradiction interne à l'effort est qu'il est à la fois affirmation et doute quant à sa signification ultime (à quoi bon ?).²

¹ Nabert J. *Le désir de Dieu. La conscience peut-elle se comprendre ?*, Préface de Paul Ricoeur, Paris, Cerf, 1996, p. 76.

² Chez Maine de Biran, l'effort est un acte indissociablement « gémellaire », dont l'initiative vient de moi mais qui ne s'exprime que par le corps avec lequel et sur lequel j'agis, puisque la notion d'effort implique celle d'obstacle à vaincre. D'après lui, il est nécessaire, pour comprendre l'effort, de tenir d'une même main à la fois l'organique et l'hyperorganique. Il appelle organiques les phénomènes qui

En définitive, si juridiquement, la responsabilité se définit comme la capacité d'un individu à répondre de ses actes, elle traduit, dans le cadre d'une éthique du projet de vie, un engagement à répondre de sa vie. Il ne s'agit plus d'un acte produit à un moment donné de notre existence et dont nous avons le devoir de répondre. Mais il s'agit de toute une existence, mieux de l'acte d'exister dont nous nous devons d'apporter une justification. C'est trouver (à la fois découvrir et inventer) des raisons de vivre. Autrement dit, il est nécessaire que le sujet fasse passer sa réponse à travers sa situation particulière, à travers ses choix particuliers, ceux-ci reliés à une « option fondamentale ». L'éthique du projet de vie est une éthique de la responsabilité du sujet par rapport à son existence. La question fondamentale susceptible de déclencher cette responsabilité est : « Que dois-je faire de ma vie ? »

Il est vrai que des déterminations de diverses natures relevant du passé d'un sujet peuvent inhiber toute capacité à donner une orientation à sa propre vie. Quoi que l'on dise, « peu importe ce que l'on a fait de nous, dirait Sartre, ce qui compte, c'est ce que nous ferons de ce que l'on a fait de nous ».¹ Ainsi découvre-t-on dans certaines déclarations des jeunes que nous avons accompagnés cette volonté d'échapper au destin paralysant que veut leur dessiner leur handicap. Une dimension éthique au sens de la responsabilité du sujet face à sa vie et à son avenir s'en dégage. Par exemple, lorsque ce jeune déclare : « *Travailler pour faire quelque chose de sa vie* » (E11, 20-25), il entend, par le biais d'un choix professionnel, construire ou donner une orientation à sa vie. Mais qu'en est-il du contenu de cet énoncé : « *Faire quelque chose de sa vie* » ? Pour notre interlocuteur, c'est « *gagner de l'argent, construire une maison, fonder une famille* » (E11, 25). Ainsi se propose-t-il de « répondre » de sa propre existence. « *Je regarde vers l'avenir*, déclare un autre jeune, *et à partir de là je vais construire ma vie* » (E15, 30-35). Nous supposons que « *regarder vers l'avenir* » signifie, pour ce jeune, vivre en projet ou faire des projets. La réflexion éthique intervient à partir du moment où le sujet met en œuvre la « dialectique de l'agir » : « *Je regarde vers l'avenir et à partir de là je vais construire ma vie* ». C'est-à-dire que l'acte de « *regarder vers l'avenir* » dont part l'action de « *construire sa vie* » est une réponse-responsabilité à l'interrogation fondamentale : « Que dois-je faire de ma vie ? ».

résultent de la vitalité (les nerfs, les muscles, etc.) et hyperorganiques exclusivement les faits qui ne peuvent nous être connus par aucune observation de ce qui se passe au dehors, ni expliqués par aucun jeu d'organisation, par aucun arrangement ni mouvement des parties, mais seulement par conscience.

¹ Jean Paul Sartre, cité par Joseph Rouzel, *op. cit.*, p. 53.

La réponse à cette interrogation ne semble certainement pas aller de soi pour les personnes en situation de handicap : « *Je suis heureux d'avoir trouvé un travail car j'aurai enfin réalisé mon rêve et prouvé aux autres que j'ai été capable* » (E23, 30-35). La reconnaissance par les autres de nos capacités et de nos potentialités - « *Prouver aux autres que j'ai été capable* » - permet de mieux nous convaincre nous-mêmes de ces capacités, et sans doute de renforcer un « sentiment d'efficacité personnelle ». D'après Albert Bandura, l'auto-efficacité peut se comprendre selon une perspective sociocognitive où interagissent trois types de facteurs dans l'existence humaine : le comportement, les facteurs personnels (processus cognitifs, émotionnels et biologiques) et l'environnement. L'auto-efficacité agit comme un mécanisme autorégulateur central de l'activité humaine. La confiance que la personne place dans ses capacités à produire des effets désirés influence ses aspirations, ses choix, sa vulnérabilité au stress et à la dépression, son niveau d'effort et de persévérance, sa résilience face à l'adversité.¹

Bref, une éthique du projet de vie est une éthique qui s'interroge sur la responsabilité d'un individu dans les choix de vie qui structureront son être profond et donneront un sens à son existence.

III.4.5. 2 PAR RAPPORT AUX AUTRES

Le projet de vie appelle aussi une éthique de la relation avec autrui. Cette relation se définit en termes de respect ou de reconnaissance de l'autre. En me considérant moi-même comme « un projet en construction » à travers les choix fondamentaux de mon existence, je délimite mon espace et ma temporalité, et reconnais l'altérité comme étant aussi un projet inscrit dans un espace et dans une temporalité autonomes. En effet, si le projet de vie n'est pas un lieu d'enfermement dans la subjectivité ou dans un solipsisme qui pourrait conduire à considérer le sujet comme un être clos sur lui-même et insouciant du monde et d'autrui, il doit être au cœur d'une ouverture fondamentale à l'autre, ou plus exactement à l'*alter ego*, comme évidence directe de l'existence d'un monde intersubjectif, à l'intérieur duquel il sera possible de poser des jugements de valeur et de donner un sens à l'existence d'une « communauté de conscience ». Déjà, en prenant l'exemple de la honte que peut engendrer le regard d'autrui, Jean Paul Sartre affirme qu'autrui

¹ Cf. Albert Bandura ., *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Liège, De Boeck, trad. fr. 1997.

« est le médiateur indispensable entre moi et moi-même : j'ai honte de moi tel que j'apparais à autrui ».¹ Par conséquent, il est impossible de se connaître, de se juger, de s'apparaître à soi comme sujet sans la présence constitutive d'autrui. Sans le rapport à l'autre, la conscience de soi ne pourrait pas se développer.

Mais il faut aller plus loin. L'éthique de la relation avec autrui, dans le cadre d'un projet de vie (personnel), repose d'abord sur la « règle d'or » : « *Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fasse* ». Ou positivement : « *fais à autrui comme tu veux qu'on te fasse...* »² ; « *...que chacun cherche l'intérêt d'autrui...* ».³ La question est donc de penser autrui, c'est-à-dire d'affronter ce paradoxe de l'*alter ego*, de s'efforcer de s'ouvrir au fait que l'autre est autre que moi, situé dans le monde, tout en étant un *ego* ; et qu'il est un *ego* sans être moi, ou en moi. Aristote écrit qu'un individu totalement isolé serait « soit un être dégradé soit un être surhumain », c'est-à-dire autre chose qu'un homme au sens vrai du terme. De même, une conception radicale de l'existence humaine en tant « qu'être-au-monde », et non plus comme conscience de soi ou projet de soi, peut amener à considérer le sujet comme projeté dans une relation originaire avec d'autres existants. Heidegger conteste précisément cette thèse selon laquelle l'existant que je suis serait « de prime abord » sans aucune relation à autrui. Il soutient que « l'être-avec » est une détermination fondamentale et nécessaire de l'existence humaine, à tel point que même la solitude ne signifierait pas l'absence de rapport à autrui. Il ajoute que « l'autre ne peut *manquer* que *dans* et *pour* un être-avec. L'être-seul est un mode déficient de l'être-avec ». En définitive, déterminer l'homme, en son fond, selon Heidegger, comme *existant*, c'est-à-dire étymologiquement comme étant « au-dehors » de lui-même, projeté dans le monde, c'est reconnaître que l'existence est toujours déjà *co-existence*. Sartre part, nous l'avons indiqué, de l'expérience du regard pour témoigner qu'autrui, loin d'être constitué par la conscience dans le secret de son intériorité, est en fin de compte condition de cette intériorité elle-même. Mais de quelle façon le regard d'autrui est-il une condition de la structuration de notre intériorité et de l'élaboration de nos projets personnels. Quel sens de l'autre se dégage dans les entretiens que nous avons conduits auprès des jeunes, particulièrement en ce qui touche au projet personnel ?

¹ Jean Paul Sartre, Jean Paul Sartre, *L'Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 260.

² Cf. Mt 7, 12.

³ Cf. 1Co 10, 24.

Pour ce jeune dont le désir est de devenir *cuisinier*, l'être-avec est construit autour de son savoir-faire culinaire : « *Préparer de bons petits plats pour d'autres... On vit en communauté avec les autres, on discute et on rend heureux les gens* » (E2, 20). On peut dire que l'altérité est intégrée dans le projet de vie de ce jeune ; elle permet d'ailleurs à ce jeune de donner un sens à son action : « *Préparer de bons petits plats pour d'autres... Rendre heureux les gens* ». Comme le souligne Tzvetan Todorov, « se sentir nécessaire aux autres fait qu'on se sent soi-même reconnu. L'intensité de cette reconnaissance indirecte est, en règle générale, supérieure à celle de la reconnaissance directe ».¹ Dans le ghetto de Varsovie, raconte un survivant, Marek Edelman, « la plus sûre manière de survivre était de se dévouer à un autre être : il fallait avoir quelqu'un sur qui centrer sa vie, quelqu'un pour qui se dépenser ».²

Dans la déclaration de cette adolescente, le projet professionnel est tout aussi tourné vers cette relation à l'altérité, au point de mobiliser la dimension affective : « *Je voudrais faire aide maternelle. (...) Ben, s'occuper des enfants, par exemple s'ils ont besoin d'aller... s'ils ont besoin de quelque chose... J'aime bien les enfants* » (E3, 20). C'est le cas d'une autre adolescente qui, tout en reconnaissant ses limites, a paradoxalement le désir de « *travailler dans les hôpitaux* » dans le but de « *soigner les malades* » (E6, 10). On peut noter encore cette déclaration : « *Quand on a l'argent, on peut bien vivre et aider les autres. Moi si j'ai l'argent, je vais penser aussi aux autres, ma famille, ma mère, mon père, faire plaisir à tout le monde* » (E29, 30). Certains de ces jeunes interrogés, qui ont pourtant des choix professionnels qui s'inscrivent dans une relation avec l'altérité (comme *aide maternelle*, *travailleur d'hôpital* ou *restaurateur*) estiment plutôt que c'est le travail, en général, qui permet à la fois de se valoriser soi-même et de s'ouvrir aux autres, comme en témoignent les déclarations ci-après : « *Le travail ça apporte un équilibre, qui est essentiel si on veut s'épanouir... On peut penser à rencontrer des gens, ouvrir son esprit à d'autres cultures et façons de vivre* (E6, 30-35). Puis : « *...Etre heureux de faire le travail qu'on aime, gagner du blé, sauver et aider les gens... Aider les associations de l'amitié...* » (E16, 25). De même : « *Je me sens fier et si je gagne bien ma vie, j'en profiterai à fond* » (E23, 30-35).

Dans la pensée de Paul Ricœur « ce qui est primordial, ce qui est à l'origine de la dynamique de l'être, c'est l'effort d'exister, l'effort pour être », mais

¹ Tzvetan Todorov, « Sous le regard des autres », in *Sciences humaines* n° 131, octobre 2002, p. 26.

² *Ibid.*

cette première dimension doit se combiner avec le rapport aux autres et inclure le niveau des institutions pour constituer une éthique complète. C'est dans ce sens que l'éthique signifie, pour lui, « le souhait d'une vie accomplie – avec et pour les autres – dans des institutions justes ». Ce sens complet trouve un écho dans cette affirmation d'un jeune : « *Avoir un travail, c'est-à-dire ce qui prouve mon effort d'exister, c'est se sentir utile et ancré dans la société. La fierté d'avoir accompli quelque chose* » (E8, 40). Cet accomplissement, explique Ricœur, n'est possible, en réalité, qu'à travers l'interaction de trois éléments : l'estime de soi, le souci de l'autre ou la sollicitude et les institutions justes.

Nous ne reviendrons pas, ici, sur le thème de l'estime de soi. Rappelons seulement que l'estime de soi exige du sujet de s'aimer, de s'accepter et d'exister comme une personne réfléchie. Les expressions comme « *Etre heureux... ; se sentir utile... ; la fierté d'avoir accompli... ; je me sens fier...* », etc. sont des indices de l'estime de soi que beaucoup de jeunes interrogés montrent à l'égard d'eux-mêmes. Puis, comme ces jeunes nous l'ont signifié, le souci de soi est aussi souci de l'autre qui est aussi, en tant que personne, un sujet capable d'estime de soi. Par exemple, cette déclaration : « *On peut penser à rencontrer des gens, ouvrir son esprit à d'autres cultures et façons de vivre* » (E6, 30).

Le deuxième facteur qui interagit dans une vie accomplie, comme l'a souligné Ricœur, c'est la sollicitude. D'après cet auteur, l'estime de soi débouche sur la sollicitude grâce à laquelle le sujet cherche à affirmer sa liberté en contribuant à ce que la liberté de l'autre soit affirmée elle aussi. La personne est un « je avec et pour autrui ». L'individu n'a pas seulement à s'arracher à la nature, mais aussi à arracher, à délier tout ce qui enserme autrui pour que sa vie bonne soit ce qu'elle doit être : une vie bonne, avec et pour autrui. On voit ce souci de l'autre dans les propos de certains jeunes. Par exemple : « *...gagner du blé, sauver et aider les gens... Aider les associations de l'amitié...* » (E16, 25). Ou cet autre exemple : « *Je vais travailler pour faire quelque chose de (ma) vie, gagner de l'argent ; pour construire une maison et fonder une famille. Pour aider mes parents s'ils manquent d'argent dans quelques années. Et aider ma petite sœur si elle ne trouve pas de travail à la fin de ses études* » (E11, 20-25). Par ailleurs, si le souci de soi et le souci de l'autre vont de pair, soutient Ricœur, la relation qui s'établit entre les personnes n'est pas unidimensionnelle, mais symétrique. Elle est en droit, sur le plan métaphysique, une relation de reconnaissance mutuelle, de réciprocité

des personnes entre elles. L'un a le devoir d'être avec et pour l'autre et réciproquement.¹

En conclusion, l'individu n'est pas une totalité close sur elle-même, mais une histoire conjuguée à d'autres, dans des institutions avec lesquelles il entre en interaction.

III.4.5.3 PAR RAPPORT AUX INSTITUTIONS

III.4.5. 3.1 LE SOI ET LA VISEE ETHIQUE²

Paul Ricoeur distingue « l'éthique », c'est-à-dire ce qui relève de la visée de la vie bonne, de la « morale » qui est un ensemble de normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un certain effet de contrainte.³ L'éthique étant « viser à la vie bonne »⁴ avec et pour autrui dans des « institutions justes », les trois composantes de cette définition sont indispensables et indissociables. L'autonomie du soi y apparaît intimement liée à la sollicitude pour le proche et à la justice pour chaque homme. Si l'on insiste plus particulièrement ici sur la dimension institutionnelle, c'est que « la visée du bien-vivre » intègre en quelque sorte le sens de la justice et forcément la notion même de l'autre. « L'autre, c'est aussi l'autre que le « tu ». Corrélativement, la justice s'étend plus loin que le face-à-face ».⁵ En ce sens, « le vivre-bien » ne peut s'accomplir que dans la double dimension du rapport aux institutions : « Selon la première, le vivre-bien ne se limite pas aux

¹ Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.

² *Ibid.*, p. 199.

³ J.-P. Resweber distingue aussi la morale de l'éthique. D'après lui, « la morale fonctionne à coup d'interdits, alors que l'éthique laisse le champ libre à l'hésitation, à la négociation, et à la décision. L'une dit ce qu'il ne faut pas faire par exclusion, l'autre dit ce qu'il ne faut pas faire par prétention ». A vrai dire, précise l'auteur, l'interdit est bien présent dans la morale comme dans l'éthique. La différence est que le moraliste rabat les interdits « au niveau du code », tandis que l'éthicien conduit le sujet à la prise de conscience, à la réflexion face aux interdits. Autrement dit, « le moraliste dresse des clôtures, érige des garde-fou, qui ont pour effet paradoxal d'entretenir le symptôme, de canaliser la maladie ou le délire, de reconduire les situations de paralysie, d'impuissance ou d'échec. Mais lorsque l'éthicien se substitue au moraliste, il se retient de codifier le parcours : il dessine à grands traits les limites d'un espace ». (Cf. J.-P. Resweber, *Le questionnement éthique*, Paris, Cariscript, 1990, pp. 10-15).

⁴ Lorsque J.-P. Resweber parle de l'« éthique comme visée », il situe celle-ci au niveau de l'éducation. A ce sujet, d'après lui, la question n'est pas seulement de savoir comment éduquer : elle est aussi de savoir pourquoi éduquer. L'éthique serait donc « à la fois le moyen et la finalité de ce processus ». Elle se résumerait à « promouvoir, autant que possible, les conditions favorables à l'autonomie du sujet ». De notre point de vue, J.-P. Resweber prend le problème à la base, puisque la « visée à la vie bonne », proposée par Paul Ricoeur, nécessiterait, au préalable, une éducation au sens où celle-ci « a pour ultime finalité de permettre à chacun de conquérir son autonomie ». (J.-P. Resweber, *op. cit.*, pp. 116-117).

⁵ Paul Ricoeur, *op. cit.*, p. 227.

relations interpersonnelles, mais s'étend à la vie des institutions. Selon la seconde, la justice présente des traits éthiques qui ne sont pas contenus dans la sollicitude, à savoir pour l'essentiel une exigence d'égalité ». L'institution est, d'après l'auteur, le « point d'application de la justice », tandis que l'égalité est le « contenu éthique du sens de la justice ».¹ L'institution porte donc « la structure du vivre-ensemble d'une communauté historique - peuple, nation région, etc. -, structure irréductible aux relations interpersonnelles et pourtant reliée à elles en un sens remarquable... ». Mais, au niveau éthique qui la caractérise, l'institution juste prend appui sur des mœurs communes et non sur des règles contraignantes. Paul Ricoeur rappelle l'écart que pointe Hannah Arendt entre *le pouvoir-en-commun* et *la domination* pour marquer la primauté éthique du vivre-ensemble sur les contraintes liées aux systèmes juridiques et à l'organisation politique. Le pouvoir « procède directement de la catégorie d'action en tant qu'irréductible à celles de travail et d'œuvre : cette catégorie revêt une signification politique, au sens large du mot, irréductible à étatique, si l'on souligne d'une part la condition de *pluralité*, d'autre par de *concertation* ».²

L'idée de *pluralité* cadre merveilleusement avec les personnes en situation de handicap en tant qu'elle suggère « l'extension des rapports interhumains à tous ceux que le face-à-face entre le « je » et le « tu » laisse en dehors au titre de tiers. Mais le tiers est, sans jeu de mots, d'emblée tiers inclus par la pluralité constitutive du pouvoir. Ainsi est imposée une limite à toute tentative pour reconstruire le lien social sur la seule base d'une relation dialogale strictement dyadique. La pluralité inclut des tiers qui ne seront jamais des visages. Un plaidoyer pour l'anonyme, au sens propre du terme, est ainsi inclus dans la visée la plus ample de la vraie vie. Cette inclusion du tiers, à son tour, ne doit pas être limitée à l'aspect instantané du vouloir agir ensemble, mais étalée dans la durée. C'est de l'institution précisément que le pouvoir reçoit cette dimension temporelle ».³ L'idée de *concertation*, plus difficile à fixer, note Paul Ricoeur, se laisse saisir dans l'éclairage qu'en donne Hannah Arendt : « Le pouvoir correspond à l'aptitude de l'homme à agir, et à agir de façon concertée. Le pouvoir n'est jamais une propriété individuelle ; il appartient à un groupe et continue à lui appartenir aussi longtemps que ce groupe n'est pas divisé ». L'idée de concertation est corrélative à la notion d'action publique qu'H.

¹ *Ibid.*, p. 227.

² *Ibid.*, p. 228.

³ *Ibid.*

Arendt présente comme « un tissu de relations humaines au sein duquel chaque vie humaine déploie sa brève histoire.¹

III.4.5.3. 2 ACCEDER A LA CITOYENNETE

Par définition, la citoyenneté est à la fois un statut, correspondant à un ensemble de droits définis juridiquement et fondant la légitimité politique dans les sociétés démocratiques, et une identité, reposant sur un sentiment d'appartenance à la collectivité politique et donc source de lien social. Façonnée par l'Etat-nation, elle a nécessité une séparation, plus ou moins radicale, entre un espace privé, lieu des identifications familiales, religieuses, professionnelles et un espace public où s'exprime, de façon prioritaire, l'appartenance à la communauté nationale. Le projet de vie ou professionnel relève certes prioritairement de la sphère du privé, mais il peut aussi être considéré comme un moyen de collaborer à la construction de l'espace national. A ce titre, il ouvre l'individu à un engagement citoyen. Rappelons qu' « accéder à un emploi est non seulement la condition *sine qua non* de l'autonomie des personnes handicapées, mais constitue également un facteur de réalisation sociale et individuelle »². « Aussi le droit au travail apparaît-il comme étant une des voies d'accès à la citoyenneté ».³ Mais l'exercice de celle-ci impose, en revanche, à l'individu l'obligation d'œuvrer à la construction d'un espace national plus favorable à l'épanouissement intégral de l'humain. C'est le volet des devoirs de la citoyenneté.

Les jeunes en situation de handicap que nous avons interrogés se sont montrés porteurs du souci de trouver une place dans l'espace public et d'être propriétaires, grâce au travail. Nous pourrions y voir une aspiration profonde à la citoyenneté. C'est ce que l'on peut découvrir dans cette déclaration : Avec le travail, « *on peut penser à créer quelque chose, appartement, famille, maison ; rencontrer des gens, ouvrir son esprit à d'autres cultures et façons de vivre. Espérer des promotions et s'élever dans la société et pouvoir l'utiliser pour faire et se faire plaisir* » (E6, 35). L'accès au travail est un facteur non négligeable de citoyenneté. En effet, « *créer quelque chose* » comme « *appartement, famille, maison* » c'est virtuellement, nous semble-il, s'engager dans une démarche citoyenne, en étant un acteur de son propre devenir social et de celui de l'espace habitable. La cellule

¹ *Ibid.*, p. 229.

² Jean-Paul Moulin, « Accéder à la citoyenneté », in C. Gardou (sous la dir.), *op. cit.* p. 76.

³ *Ibid.*

familiale peut être à ce titre un lieu aussi de l'exercice de la citoyenneté. Une politique d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées doit donc se montrer soucieuse de la vie affective et familiale de ces personnes. Autrement dit, elle doit prendre en compte l'aspiration fondamentalement humaine que partagent aussi les personnes en situation de handicap, celle de bâtir un projet professionnel « *pour faire quelque chose de sa vie ; gagner de l'argent pour construire une maison et fonder une famille* » (E11, 20). L'accès à la citoyenneté passe, entre autres, par cette possibilité de s'épanouir dans une activité professionnelle en tant que celle-ci garantit l'entrée de la sphère privée dans l'espace public lui-même, et plus largement le monde des adultes, comme le dit ce jeune : « *Je profite de la chance d'avoir un travail pour bien installer ma vie, pouvoir avoir des projets à long terme (mariage, enfants), ou des autres projets professionnels comme créer mon entreprise et réussir. Pour moi travailler c'est avoir les deux pieds dans le monde adulte. Avoir un travail est un aboutissement de toutes les trop longues heures à l'école depuis mon enfance. Je serai fier d'arriver au bout du projet de mon adolescence* » (E2, 35). L'adulte semble être pour ce jeune le citoyen accompli, celui qui assume des responsabilités diverses. Le travail est, à ses yeux, une valeur ou une qualité qui sanctionne l'entrée dans l'âge adulte : « *Pour moi travailler c'est avoir les deux pieds dans le monde adulte* ». Qu'advient de ce jeune, s'il ne parvient pas au « *au bout du projet de son adolescence* » ? Il lui aura été difficile de quitter véritablement la période de l'enfance ou de l'adolescence, de trouver sa place dans la société et de jouer son rôle de citoyen. La déclaration ci-dessus éclaire celles qui suivent : « *Avoir un travail c'est se sentir utile et ancré dans la société. La fierté d'avoir accompli quelque chose et d'être dépendant de personne* » (E8, 40). Ou : « *Avoir un travail ça permet de se sentir utile, de savoir qu'on a sa place quelque part...* » (E5, 50). Enfin : « *On se sent utile en travaillant, gagner de l'argent pour réaliser ses projets, se faire plaisir, s'ouvrir aux choses, établir un contact avec des collègues ou des clients. Découvrir des choses nouvelles,...* » (E17, 35).

La notion de citoyenneté semble étrangère à beaucoup de jeunes, même si, comme nous venons de le souligner, elle se laisse découvrir dans le désir de trouver du travail en vue d'une insertion sociale. L'imprécision dans les réponses le démontre : « *Je pense que c'est être français, je sais pas. On peut voter ; on a les droits et les devoirs* » (E29, 55). Tout comme cette déclaration : « *Ben, pour moi c'est être dans son pays, puis on a des droits et des devoirs, je pense que c'est*

ça » (E30, 55). Notons, néanmoins, quelques déclarations plus construites de la notion de citoyenneté : « *Etre citoyen signifie être intégré dans la société en ayant des droits mais aussi des devoirs envers les autres citoyens. Etre bon citoyen c'est d'exercer ses droits et ses devoirs quoi qu'il arrive* » (E2, 80). Etre intégré dans la société, se sentir membre à part entière d'une société non seulement avec des droits, mais aussi avec des devoirs, voilà la définition que cet adolescent donne de la citoyenneté. C'est aussi ce qu'en pense cette adolescente : « *La citoyenneté pour moi c'est être citoyen, un français et de participer à la vie active, faire partie d'une communauté. Mes droits et devoirs de citoyenne sont de participer à la vie active, de pouvoir voter, participer à la vie politique (élection), être éligible, avoir des droits de propriété, de sécurité, les droits à l'éducation, la sécurité sociale* » (E4, 65). On peut imaginer que l'éventualité d'une exclusion sociale ou professionnelle serait vécue par ces jeunes comme une restriction de l'exercice concret et plénier de la citoyenneté. On sait que du chemin reste à faire pour que les personnes en situation de handicap, en France, se sentent pleinement citoyens, c'est-à-dire des sujets *ayant des droits mais aussi des devoirs ; des sujets appelés à participer à la vie active*. Tel est le modèle de société, une société égalitaire, une société qui fraternise, et non pas qui divise ou exclut, qui s'atteste dans ce que dit ce jeune : « *La citoyenneté c'est vivre en communauté, s'entendre les uns les autres, ne pas faire de différence, pas de racisme ; les droits de citoyens c'est vivre libres et égaux* » (E6, 55). C'est dans des termes quasi similaires que s'est exprimé un autre adolescent : « *La citoyenneté est que tous les hommes sont égaux mais différents ; être citoyen c'est d'avoir des droits et des devoirs, comme par exemple, voter* » (E8, 60). La conception de la citoyenneté a partie liée avec la morale, chez les jeunes. On peut le découvrir dans cette déclaration : « *La citoyenneté c'est quand les gens font de bonnes choses comme respecter les autres, c'est être un bon garçon ou une bonne fille, être juste* » (E17, 35).

Les déclarations des jeunes font ressortir davantage la citoyenneté qui s'exprime en termes de niveau de vie garanti et de sécurité socio-professionnelle, et non pas directement comme citoyenneté politique (qui implique le droit de vote et la participation à l'exercice du pouvoir politique) ou citoyenneté civique (qui donne à l'individu des droits relevant de la liberté individuelle ou du droit à la justice). On peut dire qu'il s'agit ici plutôt de « citoyenneté sociale ».¹ En effet, l'exclusion, quelle

¹ Le sociologue britannique Thomas Marshall développe une thèse évolutionniste de la citoyenneté qui distingue trois étapes et trois formes de citoyenneté : La citoyenneté civile qui apparaît au XVIIIe

qu'en soit la forme, remet fondamentalement en cause la citoyenneté tant au niveau statutaire (perte de droits sociaux et même politiques pour les sans-domicile-fixe en particulier) qu'au niveau identitaire (le délitement du lien social) et au niveau effectif (creusement des inégalités face aux différents risques sociaux). Le témoignage de Jean-Paul Moulin est à ce sujet éclairant : « Educateur spécialisé et responsable syndical, je suis témoin des graves dommages sur le psychisme et du sentiment d'inutilité sociale qu'il (chômage) engendre, conduisant peu à peu à l'exclusion, au monde des SDF et à la maladie mentale ». ¹

Pour terminer, on peut dire que l'accès des personnes handicapées à la « valeur » citoyenne est un grand défi que l'ensemble de la société doit relever. Le chômage,² particulièrement, constitue une menace permanente pour cette valeur. La citoyenneté ne doit pas être considérée comme un acquis, aussi bien pour des individus en situation de handicap que pour des valides, mais comme une conquête permanente dans un monde de plus en plus complexe et imprévisible.

III.4.5.4 PAR RAPPORT AU TEMPS

L'éthique du projet de vie est aussi une éthique de la temporalité. L'homme est inséré dans le temps, mais c'est la façon dont il le vit qui lui donne consistance.³ La lettre de Sénèque à Lucilius corrobore notre propos :

« Oui, c'est cela, mon cher Lucilius, revendique la possession de toi-même. Ton temps, jusqu'à présent, on te le prenait, on te le dérobait, il t'échappait. Récupère-le, et prends-

siècle ; la citoyenneté politique qui prend corps au XIXe siècle et la citoyenneté sociale, se développant au XXe siècle. Avec celle-ci, dit-il, ce serait réalisée la citoyenneté pleine et entière, dernière étape d'une évolution présentant un progrès continu. Il se trouve cependant que ce modèle ne répond qu'à la situation historique britannique et américaine où les droits civils ont précédé les droits politiques et où les droits sociaux n'ont émergé qu'après la deuxième guerre mondiale. La France ou l'Allemagne ont connu une autre trajectoire. La construction de la citoyenneté, en France, par exemple, a été extrêmement conflictuelle, en raison du processus d'unification identitaire mené par l'Etat-nation, pour faire naître « un bon citoyen concerné par la chose publique contre le modèle aristocratique longtemps dominant ».

¹ Jean-Paul Moulin, *op. cit.* p. 77.

² La fraude fiscale, la corruption des « riches », la délinquance et les incivilités, les violences urbaines, les revendications communautaristes, etc. sont autant d'atteintes à la citoyenneté.

³ Dans son ouvrage *Briser la dictature du temps. Comprendre ce qu'est le temps pour mieux le vivre*, Paris, Maxima Editeur, 2^{ème} édition, 2004, Bruno Jarrosson rappelle la trahison que le temps inflige à l'homme. En effet, observe-t-il, plus nous cherchons à en gagner, plus nous avons la désagréable impression qu'il nous échappe. L'auteur propose donc de ne pas résoudre le problème du temps à travers sa mesure mais bien plutôt à travers son contenu. Il précise que la question du contenu du temps n'a pas grand-chose à voir avec sa mesure. Pour lui, il ne s'agit pas de savoir si le temps paraît long ou court, si on l'a gagné ou perdu, toutes ces expressions qui ramènent à la mesure de quelque chose d'abstrait et hors de notre expérience du temps (ou de la durée).

en soin. La vérité, crois-moi, la voici : notre temps, on nous en arrache une partie, on nous en détourne une autre, et le reste nous coule entre les doigts. Pourtant, il est encore plus blâmable de le perdre pour négligence. Et, à y bien regarder, l'essentiel de la vie s'écoule à mal faire, une bonne partie à ne rien faire, toute la vie faire autre chose que ce qu'il faudrait faire. [...]. Tout se trouve, Lucilius, hors de notre portée. Seul le temps est à nous. Ce bien fuyant, glissant, c'est la seule chose dont la nature nous ait rendu possesseur... »¹

Pour Sénèque, il s'agit de ne plus s'aliéner dans des temporalités qui ne font pas sens pour nous. Il s'agit d'être « possesseur » de son temps, en lui donnant un contenu personnel. Une éthique de la temporalité consisterait donc, dans le cadre du projet de vie, à « habiter » le temps, c'est-à-dire à lui découvrir un sens. Chacun définit sa temporalité en fonction de ses activités, ses attentes et ses besoins. Pour la jeune dont nous transcrivons ci-après les propos, l'activité professionnelle permet de rythmer et de construire son temps : « *Si on n'a pas de travail pourquoi se lever tôt le matin. Mais moi je préfère quand je me lève le matin, je sais que je m'en vais travailler pour gagner ma vie et faire des choses pour moi-même. C'est vrai, c'est bien de dormir jusqu'à midi, mais c'est quand on est en vacances, pas tout le temps. Mon frère, quand il n'avait pas de travail il déprimait. Alors moi j'ai pas envie de déprimer, c'est pourquoi je dois me battre pour trouver un travail ; puis on voit des gens qu'on aime, on dit aux autres que je travaille dans cette boîte-là* » (E27, 20-25).

« Se lever tôt le matin », voilà le commencement de la temporalité de cette adolescente. Mais ce commencement n'est rendu possible que par le contenu « travailler » qui va donner sens à la temporalité. En l'absence de ce contenu, la temporalité se déstructure : « *Si on n'a pas de travail pourquoi se lever tôt le matin ?* ». Et parce que le temps ne prend sens que par son contenu, on peut observer que l'exigence de « se lever tôt le matin » est modifiée à partir du moment où la jeune entre dans une autre temporalité, les vacances : « *C'est vrai, c'est bien de dormir jusqu'à midi, mais c'est quand on est en vacances, pas tout le temps* ». Enfin, l'injonction de Sénèque à Lucilius de *revendiquer la possession de lui-même* s'éclaire avec le témoignage de cette jeune fille : « *Mon frère, quand il n'avait pas de travail il déprimait. Alors moi j'ai pas envie de déprimer, c'est pourquoi je dois me battre pour trouver un travail* » (E27, 20-25). L'idée est que le temps n'a de sens que lorsqu'il prend forme par le contenu qui lui est conféré. La perte de son

¹ Sénèque, cité par Bruno Jarroson, *op. cit.* p. 7.

contenu, et donc du sens qui le valorise, fait basculer, en même temps, l'existence du sujet (le moi) dans un non-sens.

Dans son article *Temporalités du véridique*,¹ Pierre-André Dupuis réfléchit, entre autres, sur « le rapport au « véridique » de l'expérience temporelle de l'homme et revient sur une notion qui retient notre attention : « le temps primordial ». ² Il rappelle l'oeuvre en cours de Pascal Quignard, *Dernier royaume*, qui resitue les événements humains par rapport à cette « source », ce « point de naissance »³ qu'est le « jadis » toujours en retrait « dans le déroulement des histoires et dans le déploiement du langage ». ⁴ C'est le « Premier royaume » « du jadis qu'exprime, aux limites du temps, le « il était une fois » des contes : ce « premier monde », celui d'avant le cri de la naissance, celui de la voix intime du corps maternel pour l'enfant qui ne parle pas encore... ». ⁵ Ainsi, « le temps est d'abord ce grâce à quoi quelque chose peut jaillir, arriver, fulgurer, et aussi croître : « Le temps offre (le *futurus* le faisant éclore, le faisant apparaître) ». ⁶ Mais au cœur du « temps », le « jadis » peut jaillir, soit comme « la réserve d'une éclosion silencieuse », soit comme « une *tempestas* manifestant une force qui bouscule et déborde ce qui s'était noué ou déposé dans le « cours » du temps ». On peut imaginer, à partir de là, les entrecroisements qui caractérisent les « rythmes primordiaux : fulguration et croissance, tempête et repli du cœur silencieux ». Pour situer l'humain par rapport au « temps primordial », l'auteur commente une pensée d'Alain Didier-Weill : « La vocation à devenir humain est, avant même la naissance, transmise à l'enfant par la voix maternelle qui est, pour lui, comme un guide qui le destine à la parole. Mais l'enveloppe musicale de cette voix constitue aussi, depuis toujours, un contenant pour les questions silencieuses par rapport auxquelles les mots resteront à jamais insuffisants. C'est depuis ce « premier temps » qu'un oui originaire, une confiance fondamentale s'affirment en écho avec cet « appel signifiant du temps d'où vient la musique ». C'est « le temps de la création du temps, le temps générant d'un temps généré qui adviendra, dans l'histoire, comme

¹Pierre-André Dupuis, « Temporalités du véridique », in *Pratiques de formation/Analyses*, « Les temporalités éducatives. Approches plurielles », n° 51-52 Novembre 2006, pp. 109-125.

² Cf. Pascal Quignard, *Les paradisiaques. Dernier royaume IV*, Paris, Grasset, 2005.

³ P.-A. Dupuis, *op. cit.* p. 110

⁴ *Ibid.*, p. 110.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

mesurable par les secondes, les heures et les siècles, inscriptibles aussi bien sur une montre que sur un calendrier ».¹

La deuxième approche du « temps primordial » dont P.-A. Dupuis se fait l'écho dans son article est la conception stoïcienne de l'*aïôn* (dont la racine est *aiou* : force vitale) « pour désigner le point vif d'une *actualité* qui se situe sur un autre plan que celui de l'instant chronologique. C'est l'*intensité qualitative* qui est un point de tangence pour chacun de tous les temps possibles, et qui met en relation, dans le temps, des moments séparés dont la résonance devient alors coextensive à la durée tout entière ».² En d'autres termes, l'*aïôn* est ce qui détermine la présence du présent et, donnant une « forme de durée » à quelque instant précis, relie celui-ci à l'ensemble de la durée de vie de chacun, « puisque *aïôn* est aussi le terme qui englobe le « temps de chaque vie ». C'est lui « qui met en résonance, dans le temps, des moments séparés, et qui peut « suspendre » le temps sans pour autant le résorber ».³ Mais pour qu'il prenne lui aussi sens et consistance, l'*aïôn* doit avoir recours à la « chronothèse », c'est-à-dire au « temps posé de la vie quotidienne, dans la *latitude* duquel seulement peuvent s'effectuer les véritables rencontres ». Pour P.-A. Dupuis, l'*aïôn* peut être rapproché de ce que Henry Maldiney désigne par « *l'aspect* ». C'est-à-dire « le temps impliqué (...) comme tension de durée se développant elle-même à la façon d'un germe », et s'exprimant « notamment dans les différenciations de l'accompli et de l'inaccompli, du parfait et de l'imparfait, de l'encore indéterminé (aoriste) et de ce qui est désormais définitif ».⁴

Nous pensons que cette tension qui caractérise le temps est aussi ce qui donne « vie » au « projet ». Voilà pourquoi nous rapprocherions volontiers le projet de l'*aïôn* ou de l'*aspect*, car il se détermine aussi, dans le temps, comme « l'actualité qualitative du présent ». Le projet compris comme un « présent » ne prend de l'épaisseur qu'à partir du moment où il accueille aussi bien des renouvellements que des approfondissements. Comme l'a souligné P.-A. Dupuis, « le présent doit aussi se faire présence ».⁵

La perspective éthique qui se dégage de cet article est mise en évidence par la temporalisation ou la construction du temps à partir d'« une série de décisions volontaires ou de lâcher prise, dans un mouvement de rencontre avec

¹ *Ibid.* pp. 110-111.

² *Ibid.* p. 111

³ *Ibid.*, p. 111.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.* p. 114.

soi-même ». Aussi, commentant Heidegger, P.-A. Dupuis, écrit : « L'être-mien (*jemenigkeit*) qui, selon Heidegger, est la façon dont « l'étant (...) que nous sommes nous-mêmes (...) se rapporte lui-même à son être », est d'ordre temporel, parce que ce qui singularise l'acte d'exister est l'engagement ou la modalité de la présence de « soi-même » (*ipse*) selon l'occasion (*kairos*), dans le dépassement de l'opposition entre le temps chronologique (*chronos*) et la durée qualitative (*aïôn*). C'est cela qui fait que le temps du *développement* puisse, aussi, être celui de l'intention singulière du sens ». ¹ La recherche du sens de son existence à travers le projet est, en même temps une recherche de la vérité sur soi. Nous rejoignons ici le rapport au véridique de l'expérience temporelle dont parle P.-A. Dupuis. Il reste cependant à préciser la nature de ce « véridique ». En fait, « le véridique ne se confond ni avec l'exactitude objective, ni avec la certitude ni même la sincérité subjectives, mais il s'atteste dans l'intégrité et la dignité de l'expérience qui se révèlent dans l'action juste et qui s'expriment dans la *recherche* de la vérité, dans la poursuite d'une intention de vérité ».

Dans un texte philosophique intitulé *L'éthique. Essai sur la conscience du mal*,² le philosophe Alain Badiou, définit la vérité comme le « processus réel d'une fidélité à un événement... ». Or, il n'est pas de vérité absolue. La vérité renvoie au sujet. « On appelle sujet, dira le même auteur, le support d'une fidélité ». Etre fidèle à un événement ce ne serait donc qu'« être en accord avec ce qu'il fait résonner (voire raisonner) en nous ». « On appellera éthique d'une vérité, poursuit Alain Badiou, de façon générale, le principe de continuation d'un processus de vérité – ou, de façon plus précise et complexe, ce qui donne consistance à la présence de quelqu'un dans la composition du sujet qu'induit le processus de cette vérité ».³

III.4.5.5 PAR RAPPORT AU MONDE

L'éthique du projet de vie est aussi une éthique tournée vers l'agir du sujet face au monde. L'œuvre de référence dans ce domaine est peut-être celle de Hans Jonas, le *Principe Responsabilité*, qui théorise le rapport entre technologie et éthique. Dans chacun de ses projets, l'homme entre, de près ou de loin, en interaction avec le monde qui l'entoure. C'est ce qui justifie l'éthique de la

¹ *Ibid.* pp. 114-115.

² Cité par Joseph Rouzel, *op. cit.*, p. 159.

³ *Ibid.*

responsabilité humaine que défend H. Jonas,¹ notamment à l'heure de la civilisation technologique. L'idée de départ est que les avancées technologiques modernes sont à la base de l'émergence d'un type de problèmes éthiques inconnus des générations précédentes. C'est ce que H. Jonas appelle « transformation de l'essence de l'agir humain ». Selon lui, les interventions de la technique sur la nature étaient par le passé superficielles et sans danger. La nature pouvait rétablir elle-même ses équilibres fondamentaux, ce qui fait que pour chaque génération nouvelle la nature était exactement telle que la génération précédente l'avait trouvée. Situait donc l'éthique de la responsabilité dans la modernité technologique, H. Jonas explique que l'Antiquité grecque, par exemple, n'avait jamais ressenti le besoin de réfléchir sur une telle éthique, étant donné que les exigences éthiques d'alors ne débordaient pas le cadre du présent. Celles-ci s'inscrivaient dans une cosmologie de la stabilité. Aujourd'hui, la technologie est assez puissante pour renverser l'équilibre à l'œuvre dans la nature. L'homme est passé de l'*homo sapiens* à l'*homo faber*, c'est-à-dire que l'homme ne se contente pas seulement de connaître, mais il fabrique toujours plus d'*artefacts* et modifie sans cesse son milieu naturel, au point de mettre celui-ci en péril. Le monde moderne est à comprendre par sa « dynamique technique ».

C'est sur ce fond de catastrophe possible que Hans Jonas construit le concept de responsabilité. Il ne s'agit plus de saisir celle-ci dans son acception ancienne de répondre de ses faits et gestes, en subir les conséquences, réparer le tort causé à autrui. L'ancienne responsabilité se mesure donc sur ce qui a été fait, sur l'action effective. « Or il y a encore un tout autre concept de responsabilité qui ne concerne pas le calcul *ex post facto* de ce qui a été fait, mais la détermination de ce qui est à faire ; un concept en vertu duquel je me sens responsable non en premier lieu de mon comportement et de ses conséquences, mais de la chose qui revendique mon agir »². L'objet propre de cette nouvelle responsabilité, c'est la possibilité d'une perpétuation indéfinie de l'humanité dans l'avenir. Et l'homme a l'obligation de tout faire pour préserver cette possibilité d'une vie future. Il est responsable du monde qu'il laissera après lui. La spécificité d'une telle responsabilité c'est qu'elle porte sur l'avenir ; autrement dit, elle porte sur l'existence même d'un avenir et elle est exigée par lui. Il y a une efficacité de ce qui n'existe pas encore sur notre conscience et notre devoir. Une telle responsabilité

¹ Hans Jonas, *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Traduction française de Jean Greisch, Paris, Le Cerf, Coll. « passages », 1990.

² *Ibid.* p. 182.

est, par principe, *in-définie* ; mais elle est impérieuse. Selon Hans Jonas, « la nature en tant qu'objet de la responsabilité humaine est certainement une nouveauté à laquelle la théorie éthique doit réfléchir »¹. « Nulle éthique antérieure n'avait à prendre en considération la condition globale de la vie humaine et l'avenir lointain et l'existence de l'espèce elle-même »². Deux caractéristiques découlent de cette éthique nouvelle : *Primo*, la responsabilité est saisie ici comme une relation non réciproque, unilatérale, c'est-à-dire je suis obligé par l'humanité à venir qui, n'existant pas présentement, ne saurait être dite obligée à quoi que ce soit à mon endroit. « Or c'est précisément à ce qui n'est pas encore que l'éthique cherchée a affaire et son principe de responsabilité doit être indépendant aussi bien de toute idée d'un droit que de celui de réciprocité »³. *Secundo*, l'objet de cette responsabilité est le précaire en tant que périssable : il s'agit de maintenir réelle la possibilité d'une existence après nous. En définitive, on peut seulement être responsable pour ce qui change, pour ce qui est menacé de dépérissement et de déclin, bref pour le périssable dans son caractère périssable.

Pour conclure, le concept de responsabilité s'exprime sous forme d'un impératif catégorique dont nous donnons ci-après deux formulations parmi les quatre proposées par H. Jonas : « *Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre* » ; « *Agis de façon que les effets de ton action ne soient pas destructeurs pour la possibilité future d'une telle vie* ». La nature est périssable ; elle doit donc être l'objet de notre responsabilité. De même, l'avenir de l'humanité doit être la première obligation du comportement de tout individu. Autrement dit, l'homme est directement responsable de l'humanité présente et à venir ; et donc, indirectement de la nature qui est de fait la condition de son vivre et même, par chance, la possibilité de son bien-être. Manifestement, l'avenir de la nature y est compris comme condition *sine qua non*, mais même indépendamment de cela c'est une responsabilité métaphysique en et pour soi, depuis que l'homme est devenu dangereux non seulement pour lui-même mais aussi pour la biosphère entière.

¹ *Ibid.*, pp. 31-32.

² *Ibid.* pp. 33-34.

³ *Ibid.* p. 87.

III.4.5.6 LES ENJEUX DE LIBERTE

Nous réitérons ici l'idée que l'existence s'impose à chacun de nous, sans que nous en soyons la cause première. Toutefois, il incombe à chaque individu de donner un sens à son existence à travers des choix fondamentaux. C'est toute la différence entre *naître*, qui est un acte passif, et *exister*, qui implique une dynamique. L'homme ne peut absolument pas échapper au devoir de se réaliser soi-même, c'est-à-dire de faire de soi ce qu'il est. Le projet traduit précisément la capacité du devenir de l'homme, ce qu'il peut être en raison de sa liberté. L'homme, selon l'expression de Jean-Paul Sartre, est « condamné à être libre » ; son être consiste dans la liberté, c'est-à-dire à ce qu'il doit conquérir pour se choisir un sens, en luttant contre les déterminations naturelles ou socio-idéologiques qui conditionnent l'être humain. Cette liberté de se choisir un projet de vie, autrement dit cette capacité d'agir, en échappant aux déterminations, par la connaissance et la volonté, est, elle-même, expression de la liberté. Cela veut dire que le projet de vie par lequel ma vie prend sens n'est pas le produit d'un déterminisme ; il se présente comme une possibilité, comme une manière d'être ou d'exister.¹ Il n'empêche que ce projet, parce qu'il constitue le choix fondamental de l'existence, oriente les décisions successives. Mais je ne me sens aucunement déterminé par ce projet, nonobstant la place importante qu'il pourrait prendre dans la structuration d'une identité éventuellement en crise. Cette possibilité que je m'accorde de prendre de la distance par rapport à mon projet de vie est elle aussi conséquence de ma liberté. Nous voulons dire que le projet de vie est le lieu de construction du sens.

La liberté de ne pas se couper de son projet de vie est donc aussi une liberté par rapport à soi-même. Il s'agit pour le sujet d'être attentif aux contraintes d'ordre social ou naturel qui pourraient peser sur son choix ; mais aussi attentif à un éventuel conditionnement psychologique ou subjectif susceptible de déterminer, de l'intérieur, ce choix. Prendre de la distance par rapport à soi-même, c'est non seulement assainir « les raisons » de ses choix, mais aussi analyser les véritables enjeux et les buts qu'ils visent.

¹ On sait que nombre de penseurs n'adhèrent pas à l'idée du projet comme ce qui oriente le cours de la vie. Ils sont plutôt favorables à un mode de vie spontanée, saisissant les opportunités que le hasard offre. On peut certes vivre sans projets délibérés, pourvu que l'on ait un repère permettant de répondre à la question du sens de son existence.

Et puisque mon existence s'inscrit dans une socialité qui excède de toutes parts les limites de mon intériorité, je ne puis me retrancher en mon for intérieur, me préserver de toute incursion étrangère. Ce serait refuser l'altérité essentielle qui me convoque. C'est paradoxalement en reconnaissant à l'autre la possibilité de vivre et d'exercer sa liberté, que je peux me sentir libre par rapport à lui. Mon projet de vie devient aussi un projet de mon autonomie et de ma liberté par rapport à autrui. Tout comme son projet le rend aussi autonome et libre vis-à-vis de moi. C'est tout l'intérêt pour tout individu d'être à la fois comme l'émanation et l'acteur de son propre projet. Cela signifie que si le projet de vie d'un adolescent est un pur résultat de la demande ou du désir des parents ou des éducateurs, il y a absence de liberté, non seulement vis-à-vis de soi, mais aussi vis-à-vis d'autrui. Du coup, la question du sens s'en trouve étiolée, étant entendu que cette question relève de l'individu et de lui seul face à son existence. De même, un projet de vie ne peut concourir à la construction d'une identité en crise que s'il recèle un intérêt singulier pour le sujet concerné. S'agissant des jeunes en situation de handicap, que l'on se garde de présumer qu'une activité quelconque, aussi rémunérée soit-elle, suffise à structurer leur identité. Au-delà de la sécurité matérielle et financière que pourrait garantir un emploi, ce qui semble fondamental, pour ces jeunes, c'est certainement le besoin d'un accomplissement de leur être total, bien entendu par le biais d'un choix professionnel libre, ressenti comme un appel émanant des profondeurs de leur moi. C'est à partir du lien entre le moi et le choix professionnel que peut émerger un vrai travail de construction identitaire. N'est-ce pas ce qu'expriment ces deux déclarations ? : « *Le travail ça me permet de savoir que je suis pour faire des projets, pas vivre au jour le jour. De pouvoir acheter une maison et d'avoir un travail que j'aime et pas chercher à tout prix un boulot même si celui-ci ne nous plaît pas* » (E18, 30). De même : « *Travailler pour être heureux de faire le travail qu'on aime, gagner du blé...* »(E16, 25). L'interrogation qui clôt la déclaration ci-dessous montre bien l'impérieuse nécessité de tirer au clair le sens donné à un projet professionnel, notamment pour des jeunes en situation de handicap : « *On se sent utile en travaillant, gagner de l'argent pour réaliser ses projets, se faire plaisir, s'ouvrir aux choses, établir un contact avec des collègues ou des clients, découvrir des choses nouvelles. Travailler par plaisir ou par besoin ; besoin matériel ou besoin de se sentir utile ?* » (E17, 35).

Enfin, libre par rapport à son propre projet, libre par rapport à soi-même, libre par rapport à l'autre, mais libre aussi par rapport au monde. Je me trouve face

à un monde qui me sollicite, et j'apprends ma liberté comme pouvoir de lui répondre, en le transformant dans le cadre d'une éthique de responsabilité. En ce sens, la liberté n'est pas seulement un droit que nous pouvons revendiquer, mais encore et peut-être surtout une charge que nous devons assumer. Liberté et responsabilité sont posées en même temps : nous sommes responsables parce que nous sommes libres.

Nous partageons ce paradoxe de la liberté qu'énonce Jean-Paul Sartre, à savoir, « *Nous sommes condamnés à être libres* ». Dans la perspective sartrienne, cette assertion signifie que la liberté se confond avec la définition même de l'homme. L'homme est libre parce qu'il n'est pas un objet possédant des propriétés ou des caractéristiques déterminées une fois pour toutes. Il est, au contraire, un sujet, c'est-à-dire une conscience. Or la conscience n'est pas une « chose », mais ce par quoi je me rapporte à quelque chose, dont je suis distinct.

De notre point de vue, la liberté est l'essence même de l'homme non seulement en raison de la possibilité que celui-ci a de choisir, mais aussi parce que la liberté est la seule issue possible de l'homme face à la mort. Projet et liberté renferment donc une dimension eschatologique. Cela veut dire que le destin humain, en tant que *pro-jet*, culmine dans cette liberté ultime de ne rien prendre et de n'être pris par rien. Au terme de l'acte d'exister, l'homme emprunte le chemin de la mort, libre de tout : libre de lui-même, libre de l'autre, libre du monde et libre de la vie elle-même. La mort est le projet qui consume tous les projets et se consume lui-même.

CONCLUSION GENERALE

Les questions que nous nous sommes posées au sujet du handicap et qui ont été au cœur de cette recherche ne peuvent trouver de conclusion définitive. Le handicap tel qu'il est vécu, dans une société donnée, n'est pas un objet statique, et l'expérience de la situation de handicap est à chaque fois singulière. Nous nous souvenons que le paradigme positiviste enclin à la causalité linéaire a prétendu présenter l'identité comme un fait analysable en fonction de plusieurs facteurs, mais cette approche est trop simplificatrice et Alex Mucchielli propose de lui substituer le « paradigme de la complexité », de plus en plus adopté par les sciences humaines. L'identité se construit dans un « mouvement tournoyant, croisant manège des événements et des idées ». Elle est toujours en transformation dans la mesure où « les contextes de référence de cette identité : contexte biologique, psychologique, temporel, matériel, économique, relationnel, normatif, culturel, politique..., qui fournissent les significations, sont chacun en évolution du fait même des interactions ».¹ En tant qu'elle affecte l'identité, l'expérience du handicap devrait, elle aussi, être abordée selon un système de causalités circulaires, résultant, à un moment donné, d'un ensemble d'autoprocessus et des processus relationnels.

A la manière d'un ethnologue qui retrouve le « chez soi »² après la rencontre avec l'altérité, nous voici nous aussi de retour « chez nous », mais avec en mémoire des visages divers, jamais identiques, et qui cachent des histoires de vie singulières. Il nous reste aussi le souvenir de voix, de discours dont ces pages gardent la trace. Les sujets de ces voix et de ces discours ne sont plus là face à nous, croisant notre regard et répondant à nos questions. Ils poursuivent, eux, leur chemin, confrontés peut-être aux mêmes difficultés que celles qu'ils ont exprimées, animés par les mêmes élans d'un avenir possible, habités par le même espoir que la société leur ouvre les portes d'espaces publics et conventionnels (entreprise, école, etc.) où ils puissent vivre. Il se peut aussi qu'ils pensent aujourd'hui le contraire de ce qu'ils ont dit, à un moment donné et en un lieu donné. Il n'empêche que ces paroles sont à considérer, à comprendre, surtout que quelques uns de ces jeunes ont vu en nous le relais de ce qui reste souvent non formulé ou inaudible.

¹ Alex Mucchielli, *op. cit.*, p. 12.

² Marc Augé, *op. cit.*, p. 65.

La personne handicapée a une expérience en première personne de son handicap. L'écouter davantage est gage de progrès dans la connaissance du handicap et des moyens à mettre en oeuvre pour limiter ses effets destructeurs.

Il est souvent fait un lien entre la qualité de l'image de soi et la capacité à se projeter dans l'avenir. Le principe est qu'un individu dont l'image de soi est négative a relativement plus de difficultés à construire des projets d'avenir. En revanche, un individu qui a une image positive de lui-même semble plus prédisposé à se tourner vers l'avenir. Ce principe, dans sa double dimension, a connu la validation de la psychologie sociale. Mais une image de soi détériorée peut devenir, lorsque les conditions contextuelles le permettent, un motif pour se mobiliser dans des projets d'avenir, ce qui transforme son image et son rapport à soi. Inversement, une image de soi positive n'est pas d'emblée mobilisatrice. Au sujet du lien entre projet et image de soi, nous avons pu observer, chez les jeunes que nous avons interrogés, des prises de position qui correspondent à tous les cas de figure : des jeunes qui ont une image de soi positive et disposés à se mobiliser pour des projets d'avenir (E17, 10 ; 40 ; E21, 10-20 ; 55 ; E22, 10-15 ; 35) ; des jeunes qui ont une image de soi négative et inhibés quant à toute ouverture à l'avenir (E4, 10-15 ; 45 ; E11, 10-15 ; 30-40) ; des jeunes qui ont une image de soi positive, mais ne sont pas prêts à se lancer dans des projets d'avenir (E13, 50-55 ; E13, 10-20 ; E1, 10 ; 20 ; E15, 15 ; 45) ; des jeunes qui ont une image de soi négative, mais se donnent la possibilité de construire des projets (E10, 10 ; 40 ; E12, 15 ; 65).

La stigmatisation sociale du handicap est un phénomène avéré, sans doute à moindre échelle dans les sociétés actuelles, mais on peut dire qu'une plus grande ouverture à la réalité du handicap est perceptible de nos jours, nonobstant des résistances persistantes. Toutefois on ne peut ignorer toutes les difficultés auxquelles sont confrontées les personnes en situation de handicap pour trouver un emploi dans une entreprise, la souffrance d'un élève obligé de quitter une structure scolaire normale, parce qu'il dérange le bon déroulement de la classe.

Les jeunes déficients intellectuels que nous avons interrogés se sont diversement exprimés là-dessus. Nous avons repéré trois catégories : ceux qui affirment se sentir bien avec eux-mêmes (E13, 50-55 ; E14, 30-35 ; E1, 25 ; E2, 40 ; E3, 55 ; E15, 45 ; E17, 40 ; E27, 40, E22, 35, etc.) ; ceux qui disent ne pas s'aimer (E4, 45 ; E10, 40 ; E12, 65 ; E11, 30-40, etc.) ; ceux qui ne se sont classés dans aucune catégorie (E8, 60 ; E9, 35 ; E12, 45 ; E18, 40, etc.). Pourquoi les uns s'auto-évaluent-ils positivement et les autres négativement, alors que tous sont

catégorisés déficients ? Pour y répondre, nous ne pouvons qu'invoquer une fois de plus la question de la singularité qui, seule, est en mesure de justifier les « mécanismes internes » qui président à la gestion des rapports du sujet avec lui-même et avec la société. Ces mécanismes internes, bien entendu, peuvent s'avérer mobilisateurs (image positive) ou inhibiteurs (image négative). Mais de manière explicite, certains jeunes ont justifié leur estime de soi négative en pointant un « détail » de leur corps qu'ils n'apprécient guère. Par exemple : un cas de *surpoids* (E10, 40) ; une adolescente qui se juge ne pas être *belle* (E12, 65), etc. Il nous semble que ces jugements négatifs ne résultent pas nécessairement d'une stigmatisation directe de la part des autres, mais ils sont dressés par les sujets eux-mêmes en fonction des canons de beauté en vogue dans la société. Les jeunes qui se sont auto-évalués positivement avancent aussi, pour certains, des raisons explicites : un jeune est content de lui-même parce qu'il dit avoir des *capacités pour faire plein de trucs* (E13, 50-55) ; un autre se dit *fier* de lui *quand* il voit comment il travaille (E22, 35) ; c'est aussi le cas de cet autre jeune qui affirme avoir *évolué et réfléchi avant de faire n'importe quoi* (E21, 55).

En définitive, nous avons conscience de la fragilité et de la vulnérabilité qui caractérisent les personnes touchées par un handicap. A ce titre, il est certain qu'un environnement qui les soutient et les encourage ne pourra qu'être favorable à une structuration positive de leur image de soi. Mais, au-delà du problème de l'image de soi, ces personnes, notamment les adolescents, ont besoin de dépasser la « crise identitaire » inhérente à la période de l'adolescence, aggravée, en plus, dans leur cas, par le handicap, et qui peut, de ce fait, entraîner une déstructuration plus importante de leur identité. Et puisque l'adolescence est cette période de la croissance humaine où s'élaborent les projets d'avenir, nous nous sommes proposé de vérifier si la démarche de « projet » pouvait être un moyen de structurer une identité traversée par une crise.

Mais en quoi consiste le projet ? Ce n'est pas le simple désir d'accomplir telle ou telle autre chose dans un futur proche ou lointain. Une mise au point épistémologique de la notion nous a semblé nécessaire. A l'adolescence, le projet a le statut de processus à travers lequel l'adolescent gère, psychologiquement, la nécessité pour lui de mettre en cohérence ses aspirations et ses capacités ainsi que les opportunités offertes, et en même temps la possibilité d'optimiser ses chances de réussite, en mettant en œuvre des stratégies adaptées. D'une manière générale, le projet définit une capacité concrète du devenir de l'homme, et à

l'époque moderne, il se veut une compréhension de l'existence humaine en tant qu'existence en devenir. Cette capacité du devenir de l'homme s'est cristallisée, chez les jeunes que nous avons suivis, dans les choix des professions qu'ils veulent exercer plus tard. Mais par *souci de la congruence*¹ entre ces choix professionnels et la connaissance que les jeunes en ont, nous avons engagé ceux-ci dans une démarche compréhensive qui consistait à décrire le contenu de la profession choisie. Bien entendu, n'étant pas engagés dans des cursus de professionnalisation, ces jeunes n'ont d'accès aux différents métiers que par les ateliers médico-pédagogiques de l'Institut et par des stages en CAT ou en milieu professionnel ordinaire. Ce qui fait que leur connaissance des professions envisagées reste, dans l'ensemble, vague et limitée (E1, 10 ; E2, 20 ; E3, 15-20 ; E7, 10 ; E9, 10 ; E16, 10 ; E5, 20-25 ; E8, 30-35 ; E17, 10 ; E13, 25 ; E22, 10-15). Certains sont allés même jusqu'à penser à des métiers qui dépassent leurs capacités (E6, 10-15, etc.). Au moins, - et c'est ce qui nous semble positif-, on observe, chez la plupart des jeunes, un intérêt réel pour l'exercice « futur » d'une profession. Peut-être leur manque-t-il une méthode ou une éducation à la démarche de projet. A ce sujet, nous avons fait la proposition que ces jeunes soient initiés à la démarche de l'ADVP en usage au Québec. Rappelons ses quatre étapes : *L'exploration* : le jeune se découvre et découvre l'environnement ; *La cristallisation* : le jeune organise les données découvertes ; *La spécification* : le jeune se concentre sur l'essentiel ; *La réalisation* : le jeune concrétise son projet.

« Comprendre le projet et le décrire » c'est aussi mettre en lumière le rapport entre les savoirs scolaires et le projet concerné. Beaucoup de jeunes se sont montrés sensibles à ce rapport, mais dans une perspective utilitaire (*cela m'aide à...*) : E13, 45 ; E14, 25 ; E9, 15 ; E6, 40. Nous avons pu observer trois autres cas de figure : *cela aide un peu* (E17, 20) ; *cela n'aide pas* (E3, 5) ; *je ne sais pas* (E5, 40).

Dans sa définition, le projet est essentiellement marqué par la perspective du *devenir*². En ce sens, son rôle est d'anticiper des situations à venir et d'esquisser au moins le chemin pour y parvenir. Or, l'acte même d'anticiper est inscrit dans un

¹ Pierre-André Dupuis a utilisé cette expression pour désigner l'un des critères de discernement de la relation entre « valeur » et « vérité ». Mais le terme *congruence* est de Rogers. Il l'a employé pour traduire « l'accord de l'expérience, de la conscience et de la communication ». A son tour, Jean-Louis Le Grand a repris le même terme pour signifier « l'accord profond entre ce que l'on est et ce que l'on manifeste dans l'expression de soi ». (Cf. Pierre-André Dupuis, « Valeurs et souci de vérité », in Eirick Prairat et Bernard Andrieu, *Les valeurs. Savoir et éducation à l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2003, p. 34).

² Il ne se réduit pas pour autant à une simple inscription de soi dans l'avenir.

présent qui se construit lui-même à partir des expériences d'un *passé*. Finalement, le projet est tout entier imprégné de la temporalité ; il fait corps avec elle. Mais étant donné qu'il n'y a de projet que porté par un sujet, le temps du projet sera aussi fonction du sujet du projet. C'est ainsi que Bernard Scemama pointe la différence entre le temps social, temps standard, et la temporalité du projet individuel qui impose une durée indissociablement liée à une temporalité personnelle fortement marquée par l'histoire de la personne. Parmi les jeunes que nous avons interrogés, peu ont su restituer au projet les trois dimensions temporelles (passé, présent, futur) qui le caractérisent (E3, 75-80 ; 85 ; E27, 45 ; E21, 70). Dans leur grande majorité, ils se sont exprimés en termes de préférence par rapport à l'un ou l'autre temps : *futur* (E2, 60 ; E20, 45 ; E9, 35 ; E12, 90 ; E16, 40 ; E13, 85 ; E22, 50, E23, 50) ; *passé* (E4, 15 ; E6, 40-45 ; E19, 40) ; *présent* (E, 7, 25-30 ; E14, 40 ; E17, 55-60 ; E18, 45 ; E24, 55). Ceux qui préfèrent le futur invoquent comme raison le désir de *réaliser des projets*, tandis que ceux qui ont porté leur choix sur le passé se réfèrent à des *souvenirs heureux* avec un brin de nostalgie. Quant à ceux qui préfèrent le présent, ils disent *vivre plein de choses*. Il est vrai que la manière dont nous avons formulé la question (*Quel temps préfères-tu entre le passé, le présent et le futur?*) avec la relance *pourquoi ?*, plaçait les jeunes devant un choix. Dans le cadre de projets d'avenir, ces jeunes ne pouvaient-ils pas, par eux-mêmes, prendre en compte les trois temps, comme l'ont fait certains ? (E3, 75-80 ; 85 ; E27, 45 ; E21, 70). Ils se sont plutôt, pour la plupart, réfugiés dans le temps qui avait pour eux le lien le plus marquant avec leur histoire personnelle. Finalement, c'est cette histoire personnelle qui semble déterminer leur rapport au temps et non le projet en tant que tel.

Mais l'une des plus importantes questions de cette recherche est : « Le projet peut-il avoir pour rôle de favoriser l'épanouissement et la construction d'une identité en crise » ? En nous en tenant aux discours de ces jeunes déficients intellectuels, ayant, pour la plupart, une histoire individuelle chaotique, il nous a semblé que le projet pouvait effectivement remplir cette fonction. Voici comment nous avons reparti l'intérêt que les jeunes interrogés accordent au fait de réaliser un projet professionnel : *la chance de travailler* (E10, 30-35 ; E2, 30-35) ; *contre les préjugés* (E23, 30-35 ; E15, 30-35) ; *une place dans la société* (E5, 45-50 ; E17, 30-35 ; E3, 40 ; E9, 20-25 ; E8, 40) ; *équilibre et sécurité* (E6, 30-35 ; E7, 20-25) ; *un sens à la vie et la solidarité avec les autres* (E11, 20-25 ; E21, 45-50 ; E16, 25 ; E14, 30 ; E25, 20-25 ; E1, 20 ; E12, 40 ; E13, 40 ; E18, 30). Deux conditions sont cependant

nécessaires pour que ces différentes expressions accèdent à la réalité : *la première*, que chacun des jeunes concernés se mobilise autour d'un projet singulier qui fasse réellement sens pour lui et qui donnera sens à sa vie ; *la deuxième*, que la société en général se « convertisse » à la cause de ces jeunes, en leur donnant les moyens de réussir. La « conversion » implique ici un changement profond d'idées, d'attitudes, de comportements plus ou moins négatifs vis-à-vis des personnes handicapées. Elle signifie une victoire sur les préjugés au bénéfice de l'ouverture gouvernée par la solidarité, la fraternité. Seuls des projets individuels aboutis, et parce qu'ils traduisent leur agir, pourront permettre à ces jeunes de faire l'expérience de responsabilité vis-à-vis de leur propre existence, responsabilité vis-à-vis de l'autre, responsabilité vis-à-vis des institutions (dans une dimension citoyenne) et responsabilité, enfin, vis-à-vis du monde.

Notre recherche a été portée par la conviction que les lignes de démarcation entre le « normal valide » et « l'a-normal handicapé » pouvait bouger, comme en témoignent aussi les solidarités qui se constituent de plus en plus autour des personnes à capacités différentes ; il y a des lois qui sont votées pour améliorer le quotidien de ces personnes ; il y a les politiques d'intégration scolaire, avec en arrière-plan l'évolution des mentalités qui sont passées progressivement de la justification de l'exclusion sociale du handicap (Moyen Age, XVIIe, XVIIIe, XIXe siècles) à la justification de l'intégration sociale de ce phénomène (XXe, XXIe siècles).

Notre vœu serait que cette recherche donne sa tessiture à une parole de portée plus universelle. L'articulation de notre triple allégeance d'africain, de religieux et de critique a été, par moments, difficile à maintenir, avec, de surcroît, une histoire personnelle blessée. La tendance était aux affirmations tranchées et polémiques vis-à-vis de la société bien-pensante et bien-portante. Mais nous avons eu à cœur de toujours prendre de la distance, en privilégiant l'objectivité et la critique dans une recherche universitaire.

Il est difficile de sortir d'une telle recherche sans en être transformé soi-même. En ce qui nous concerne, des réconciliations se sont opérées :

Primo : nous avons pu aller au-delà du sentiment de pitié que nous éprouvions vis-à-vis des personnes handicapées ou des malades en général. Nous avons découvert l'importance de les traiter comme des êtres humains normaux, ayant des besoins spécifiques, certes, et auprès desquels on peut intervenir, mais uniquement en cas de nécessité. Parce que ces personnes que nous voyons ou

que nous disons être handicapées ne se perçoivent pas toujours et à chaque instant comme handicapées.

Secundo : nous nous sommes réconcilié avec nous-même et avec notre propre histoire. Ce passé qui nous hantait tant se trouve (presque) exorcisé à travers cette immersion dans le monde du handicap et dans l'histoire singulière de ces jeunes, au passé chaotique pour la plupart, vivant aussi des problèmes identitaires. Et comment ne pas tirer enfin, dans la réalisation du projet de cette modeste recherche, un épanouissement personnel ?

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC (J. C.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, 251 p.
- ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES n° 1, 1975.
- ALAND (K.), *The Greek New Testament*, United Bible Societies, third edition, Stuttgart, 1983, 926 p.
- ANTHONY (E. J.) CHILAND (C.) et KOUPERNIK (C.), *L'enfant vulnérable*, Paris, PUF, 1982, 506 p.
- ANTHONY (E. J.) CHILAND (C.), *Le développement en péril*, Paris, PUF, 1992, 747 p.
- ANTHONY (E. J.), CHILAND (C.) et KOUPERNIK (C.), *L'enfant à haut risque psychiatrique*, Paris, PUF, 1980, 549 p.
- ARENDT (H.), *Condition de l'homme moderne*, traduction de Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy, 1983, avec la préface de Paul Ricoeur, 406 p.
- ASSOCIATION DES INSTITUTS DE REEDUCATION (AIRE) (Sous la direction), *De la rééducation à la construction de soi : enjeu d'une société en quête de sens*, VIIème Journées d'étude, de recherche et de formation, Nîmes, Champ social, 2003, 215 p.
- ASTOLFI (J.-P.), DAROT (E.), GINSBURGER-VOGEL (J. T.), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1997, 193 p.
- AUGE (M.), *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994, 199 p.
- AUGE (M.), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Flammarion, 1997, 195 p.
- BALLION (R.), (Sous la direction de), *Le transfert des acquis. Recherche-action des services d'orientation engagés dans le dispositif d'insertion des jeunes*, Ministère de l'Education Nationale, Ecole polytechnique, CEE, septembre 1986, 281 p.
- BANDURA (A.), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Liège, De Boeck, trad. fr. 1997, 859 p.
- BASTIDE (R.), *Sociologie des maladies mentales*, Paris, Flammarion, 1965, 314 p.
- BEAUD (S.) et WEBER (F.), *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Nouvelle édition, Paris, La Découverte, 2003, 357 p.

BECKER (H. S.), *Outsiders, étude des sociologies de la déviance*, traduction de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié, Paris, A.- M. Métailié, 1985, 248 p.

BEILLEROT (J.), BLANCHARD-LAVILLE (C.), MOSCONI (N.), (Sous la direction de), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, 357 p.

BELLENGER (L.) et COUCHAERE (M.-J.), *Animer et gérer un projet. Un concept et des outils pour anticiper l'action et le futur, I : Connaissance du problème. II : Applications pratiques*, Paris, ESF, 1995, 56 p.

BERBAUM (J.), *Etude systématique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982, 239 p.

BERNOUD (T.) et CARTRON (A.), Conception de soi, désirs de changements de changement et réussite scolaire chez l'enfant de 9 à 12 ans, in *Bulletin de psychologie*, n° 4-7, 1975.

BEVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Gallimard, 1971, 356 p.

BEYSSADE (J.-M.), *Descartes au fil de l'ordre*, Paris, PUF, 2001, 328 p.

LA BIBLE DE JERUSALEM, Paris, Cerf, 1963.

BILLOUET (P.), *Foucault*, Paris, Les belles lettres, 1999, 215 p.

BINET (A.) et SIMON (T.), *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978, 218 p.

BLAISE (P.), *Pensées*, classement Lafauna, coll. « Points », Paris, Le Seuil, 1978, 420 p.

BLANCHET (A.) et al., *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 1985, 127 p.

BOLTANSKI (D. E.), *L'enfant handicapé physique et son devenir : perspectives de sa vie scolaire et professionnelle*, Toulouse, Privat, 1974, 160 p.

BORDALLO (I.) et GINESTET (J.-P.), *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993, 192 p.

BORELLI (M.) et PERRON (R.), Système de valeurs et représentations de soi. Etude d'enfants de 8 à 14 ans, appartenant à trois milieux socio-culturels, dans *Psychologie Française*, n° 2, 1967, 12, pp. 124-132.

BOURDIEU (P.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, 947 p.

- BOURDIEU (P.), *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, 475 p.
- BOURDIEU (P.), *La reproduction*, Paris, Ed de Minuit, 1970, 279 p.
- BOURHIS (R. Y.) et LEYENS (J.-P.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Sprimont, Mardaga, 1999, 416 p.
- BOUTINET (J.-P.), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990, 350 p.
- BOUTINET (J.-P.), *Psychologie des conduites à projet*, Que sais-je ?, Paris, PUF, 1993, 126 p.
- BUTLER (J.), *Le récit de soi*, trad. d'Ambroise B. et Aucouturier V., Paris, PUF, 2007, 141 p.
- BRETON (S.), *Causalité et projet*, PUF, Paris, 2000, 193 p.
- BRU (M.) et NOT (L.), (Sous la direction de), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1987, 306 p.
- BULLETIN DE PSYCHOLOGIE* /tome 56 (5) 467 / septembre-octobre 2003.
- CARRIER (M.), *Handicaps. Paroles de frères et sœurs*, Paris, Autrement, 2005, 169 p.
- CARTRON-GUERIN (A.) et VIAUX (J.-L.), Références à des valeurs positives et négatives dans la représentation de soi des garçons de 12 à 15 ans, in *Bulletin de psychologie*, n° 4-7, 1976, 19, pp. 288-293.
- CASTEL (R.), *L'ordre psychiatrique. L'âge d'or de l'aliénisme*, Paris, Ed. de Minuit, 1976, 330 p.
- CASTELLAN (Y.), *L'enfant entre mythe et projet*, Paris, Centurion, 1988, 183 p.
- CHALVIN (D.), *L'affirmation de soi. Mieux gérer ses relations avec les autres*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1980, 154 p.
- CHARLOT (B.), BAUTIER (E.) et ROCHEX (J.-Y.), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, 253 p.
- CHARLOT (B.), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, 110 p.
- CHARLOT (B.), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Editions Anthropos, 2001, 390 p.
- CHARPENTIER (J.) COLLIN (B.) et SCHEURER (E.), *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette, 1993, 124 p.

CHAUVIÈRE (M.) et PLAISANCE (E.), (Sous la direction de), *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF, 2000, 252 p.

CLAUTIER (R.), *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin, 1996, 321 p.

CLOT (Y.), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999, 243 p.

COQUEAU (C. P.), *Essai sur l'établissement des hôpitaux dans les grandes villes*, Paris, 1787, 153 p.

COURTOIS (B.) et JOSSO (M.-Ch.), (Sous la direction de) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997, 329 p.

CREA, *Corps, religion, société. Textes réunis par J.-B. Martin et présentés par François Laplantine*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1991, 132 p.

CROISIER (M.), *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF, 1995, 143 p.

CTNERHI, Classification internationale des handicaps, déficiences, incapacités et désavantages . Un manuel de classification des conséquences des maladies, Paris, INSERM, 1988, publié en anglais par l'Organisation Mondiale de la Santé en 1980, sous le titre "International Classification of Impairments, Disabilities, and Andicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease", World Health Organization, 1980, 203 p.

CYRULNIK (B.), *Un merveilleux malheur*, Paris, Editions Odile Jacob, Paris, 2002, 218 p.

D'AQUIN (St T.), *Somme théologique, t. 1*, Trad. de A. D. Servillanges, Paris, Revue des jeunes, 1954, 372 p.

DAVIN (J.), DELVIN (E.) LE POLAIN DE WAROUX (V.), *Une vie à vivre avec les personnes handicapées mentales*, Paris, Centurion, 1989, 218 p.

DELANNOY (C.), *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette, 2005, 159 p.

DELORY-MOMBERGER (C.), *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, 2000, 289 p.

DELUMEAU (J.), *La peur en Occident (XIV- XVIII^e siècles)*, Paris, Fayard, 1978, 485 p.

DELUMEAU (J.), *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident (XIII^e-XVIII siècles)*, Paris, Fayard, 1983, 741 p.

- DESCARTES (R.), *Discours de la méthode*, Paris, Maxi-Livres, 2002, 93 p.
- DESDACRTE (R.), *Méditations métaphysiques*, Paris, Hâtier, 1999, 191 p.
- DIEDERICH (N.), *Les naufragés de l'intelligence, Paroles et trajectoires des personnes désignées comme « handicapées mentales »*, Paris, Editions La Découverte, 2004, 209 p.
- DORTIER (J.-F.), *L'homme, cet étrange animal... Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*, Auxerre, Ed. Sciences humaines, 2004, 398 p.
- DREANO (G.), *Guide de l'éducation spécialisée, Acteurs et usagers, Institutions et cadre réglementaire, Pratiques professionnelles*, Paris, Dunod, 2002, 484 p.
- DUBET (F.), *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, 272 p.
- DUBET (F.), *Les lycéens*, Le seuil, 1991, 409 p.
- DUBET (F.), *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987, 503 p.
- EBERSOLD (S.), *Invention du handicap, la normalisation de l'infirmes*, Paris, P.U.F. 1992, 287 p.
- EDUCATION PERMANENTE* n° 125/ 1995-4, p. 81.
- ENCYCLOPEDIE UNIVERSALIS*
- ENCYCLOPEDIE DE LA PHILOSOPHIE*, Varese, Garzanti Editore, 2002 pour l'édition française, 1777 p.
- ERIKSON (E. H.), *Ethique et psychanalyse*, Trad. fr. de Godneff N., Paris, Flammarion, 1971, 262 p.
- ERIKSON (H. E.), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, traduction de J. Nass et C. Louis-Combet, Paris, Flammarion, 1972, 348 p.
- ETIENNE (R.), BALDY (A. et R.) et BENEDETTO (P.), *Le projet personnel de l'élève*, Paris, Hachette, 1992, 207 p.
- ETUDES*, Mai 2005, n° 4025.
- FERRY (L.), *Qu'est-ce qu'une vie réussie*, Paris, Grasset, 2002, 487 p.
- FODERE (F.E.), *Essai médico-légal sur la folie*, Paris, 1824, 310 p.
- FOUCAULT (M.), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon, 1961, Ed. Gallimard, 1972, 613 p.

FOUCAULT (M.), *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France, 1973-1974*, Paris, Seuil/Gallimard, 2003, 399 p.

FRITZ (J.-M.), *Le discours du fou au Moyen Age*, Paris, PUF, 1992, 413 p.

FUSTER (P.), et PHILIPPE (J.), *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris, Bordas, 2000, 128 p.

GARDOU (C.), (Sous la direction de), *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999, 252 p.

GARDOU (C.), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Remonville Saint-Agne, Erès, 2005, 261 p.

GARNOT (B.), (Sous la direction de), *Ordre moral et délinquance au XXème siècle*, Actes du Colloque de Dijon, du 7 et 8 octobre 1993, Dijon, Editions de l'Université de Dijon, 1994, 517 p.

GATEAUX-MENNECIER (J.), *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIX° siècle*, Paris, Centurion, 1989, 323 p.

GAUCHET (M.) et SWAIN (G.), *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, Paris, Gallimard, 1980, 519 p.

SWAIN (G.) et GAUCHET (M.), *Dialogue avec l'insensé. Essais d'histoire de la psychiatrie*, Paris, Gallimard, 1994, 281 p.

GEREMEK (B.), *Les marginaux parisiens aux XIV° et XV° siècles*, Traduction de Daniel Beauvois, Paris, Flammarion, 1976, 353 p.

GIORDAN (A.) et VECCHI (G.), *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1987, 212 p.

GODDET (E.T.), *Savoir communiquer avec les adolescents*, Paris, Retz, 2002, 174 p.

GOFFMAN (E.), *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed. Minit, 1975, 175 p.

GOFFMAN (E.), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les éditions de Minit, 1986, 447 p.

GOMEZ (J.-F.), *Handicap, éthique et institution*, Paris, Dunod, 2005, 199 p.

GONORD (A.), *Le temps*, Flammarion, Paris, 2001, 250 p.

- GRAWITZ (M.), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 2001, 1019 p.
- GREISCH (J.) et ROLLAND (J.) (Sous la direction de), *Emmanuel Lévinas, l'éthique comme philosophie première*, Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle, 23 août-2 septembre 1986, Cerf, 1993, 470 p.
- GRIMPEL (J.), *La révolution industrielle du Moyen Age*, Paris, Seuil, 1975, 244 p.
- GROSSER (A.), *Les identités difficiles*, Paris, Presses de Sciences Po, 1996, 123 p.
- GUICHARD (J.), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993, 270 p.
- HARING (B.), *La loi du Christ*, vol. I, Théologie morale générale, 3^{ème} édition, Tournai, Desclée et Cie, 1957, 648 p.
- HEIDEGGER (M.), *Sein und Zeit*, 1927, traduction française, *L'être et le temps*, Paris, Gallimard, 1975, 589 p. ,
- HONGRE (B.), FOREST (P.) et BARITAUD (B.), *Grand dictionnaire de culture générale*, Paris, Editions Marabout, 198, 1148 p.
- IMBERT (F.), *L'EMILE ou l'interdit de jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*, Paris, Armand Colin Editeur, 1989, 214 p.
- INSTITUT MEDICO-TECHNIQUE, *Projet d'Etablissement* , octobre 1994, 230 p..
- JACCARD (R.), *La folie*, Q.S.J., Paris, PUF, 1979, 127 p.
- JARROSSON (B.), *Briser la dictature du temps. Comprendre ce qu'est le temps pour mieux le vivre*, Paris, Maxima Editeur, 2^{ème} édition, 2004, 236 p.
- JODELET (D.), *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, 398 p.
- JODELET (D.), (Sous la direction de), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, 447 p.
- JONAS (H.), *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Traduction française de Jean Greisch, Paris, Le Cerf, Coll. « passages », 1990, 470 p.
- KAHN (A.), *Raisnable et humain*, Paris, Nil Editions, 2004, 316 p.
- KANT (E.), *Réflexions sur l'éducation*, 8^o édition, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2000, 210 p.

KANT (E.), *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les lumières ?*, Présentation par Françoise Proust. Traduction de Jean-François Poirier et Françoise Proust, Paris, Flammarion, 2006, 206 p.

KAUFMANN (J.-C.), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin, 2004, 352 p.

KIERKEGAARD (S.), *Œuvres*, Paris, Robert Laffont, 1993, 1324 p.

KIERKEGAARD (S.), *Traité du désespoir*, Paris, Gallimard, 1949, 251 p.

KIERKEGAARD (S.), *Le journal du séducteur*, Traduction de F. et O. Prior et M. H. Guignot, Paris, Gallimard, 1943, 252 p.

KRISTEVA (J.), *La haine et le pardon. Pouvoirs et limites de la psychanalyse III*, Paris, Fayard, 2005, 318 p.

KRISTEVA (J.), *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Gallimard, 1988, 294 p.

KÜNG (H.), *Mémoires. Mon combat pour la liberté*, Traduction de Erkämpfte Freiheit, Paris, Cerf, 2006, 574 p.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE 2006, 35, n° 1.

LABREGERE (A.), *Les personnes handicapées. Notes et études documentaires*, n° 4611-4612, Paris, La documentation Française, Mars 1981, 260 p.

LAHIRE (M.), *La folie au Moyen Age, XI^e-XIII^e siècles*, Paris, Le Léopard d'Or, 1991, 308 p.

LANG (J.-L.), *L'enfance inadaptée, problème médico-social*, Paris, P.U.F., 1968, 184 p.

LE BOTERF (G.), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation, 2000, 323 p.

LECA (A.) et VIALLA (F.) (Sous la direction de), *Le handicap. Droit, histoire, médecine*, Colloque de Montpellier des 6-7 novembre 2003, Aix-en-Provence, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2004, 250 p.

LEFEBVRE (H.), *L'idéologie structuraliste*, Paris, Editions Anthropos, 1971, 251 p.

LE GOFF (J.), *L'imaginaire médiéval*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des historiens, 1985, 1991,

LE MONDE DE L'EDUCATION, février 2007.

LES ENCYCLIQUES DE JEAN PAUL II, Présentation du Cardinal Ratzinger, Pierre Téqui éditeur, Paris, 2003, 957 p.

LIBERMAN (R.), *Handicap et maladie mentale : rapports dialectiques*, 2^{ème} Ed. Paris, PUF, 1991, 127 p.

LIGHEZZOLO (J.) et De TYCHEY (C.), *La résilience. Se (re)construire après le traumatisme*, Paris, Editions in Press, 2004, 159 p.

MACCIO (C.), *Les sciences humaines en mouvement. L'humanité face aux changements*, Lyon, Chronique sociale, 1993, 330 p.

MADÉLIN (A.), *Pour libérer l'école*, Paris, Robert Laffont, 1984, 178 p.

MAUDINET (M. M.), (Sous la direction de) *L'accès des personnes handicapées aux droits sociaux en Europe*, (CTNERHI), Editions du Conseil de l'Europe, Paris, 2003, 169 p.

MERCIER (M.), (Sous la direction de), *L'identité handicapée*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2004, 329 p.

MERLAND (L.) et MIGNOT (M.), (Sous la direction de), *Le grand livre des métiers*, Paris, Editions l'étudiant, 1987, 185 p.

MEYERS (C.), *Les lieux de la folie, hier à demain dans l'espace européen*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, 189 p.

MICHEL (J.), *Paul Ricoeur, une philosophie de l'agir humain*, Paris, Cerf, 2006, 500 p.

MINARD (M.), (Sous la direction de), *Folie et psychiatrie*, Actes des 4^{ème} journées de psychiatrie de Dax, décembre 1995, Remonville Saint-Agne, Erès, 1997, 174 p.

MOLINER (P.), (Sous la direction de), *Le dynamiques des représentations sociales. Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2001, 303 p.

MORVAN (J.-S.), *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*, Paris, PUF, 1988, 535 p.

MOSCONI (N.), *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989, 281 p.

MUCCHIELLI (A.), *L'identité*, coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1986, 127 p.

NABERT (J.), *Le désir de Dieu. La conscience peut-elle se comprendre ?*, Paris, Cerf, 1996, 448 p.

NUTTIN (J.), *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*, Paris, PUF, 1985, 383 p.

OGIEN (R.), *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard, Folio, « Essais », 2007, 252 p.

PAILLE (P.) et MUCCHIELLI (A.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2003, 211 p.

PEMARTIN (D.) et LEGRES (J.), *Les projets chez les jeunes. La psychopédagogie des projets personnels*, Paris, EAP, 1988, 320 p.

PEPIN (C.), *Le sujet en question : analyse critique des doctrines sur les activités physiques adaptées aux personnes handicapées*, Thèse de doctorat nouveau régime s.t.a.p.s, Strasbourg 2, Editeurs Lille ANRT, 1996, 476 p.

PERRON (R.), AUBLE (J.-P.) et COMPAS (Y.), *L'enfant en difficultés, l'aide psychologique à l'école*, Paris, Dunod, 1995, 210 p.

PERRON (R.), L'approche psychologique des déficiences mentales : étude génétique et analyse fonctionnelle, dans *Confrontations psychiatriques*, n° 10, 1973, pp. 53-76.

PERRON (R.), *Les enfants inadaptés*, Paris, PUF, 1972, 126 p.

PERRON (R.), *Les représentations de soi, Développements, dynamiques, conflits*, Privat, Toulouse, 1991, p. 244.

PEWZNER (E.), *Le fou, l'aliéné, le patient. Naissance de la psychopathologie*, Paris, Dunod, 1995, 240 p.

PHILIBERT (C.) et WIEL (G.), *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Chronique Sociale, 1995, 218 p.

POURTOIS (J.-P.) et DESMET (H.), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Sprimont, Mardaga, 1997, 235 p.

PRAIRAT (E.) et ANDRIEU (B.) (Sous la direction de), *Les valeurs : savoir et éducation à l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2003, 152 p.

PRATIQUES DE FORMATION (ANALYSES), « Les temporalités éducatives. Approches plurielles », n° 51.52, novembre, 2006.

PRATIQUES DE FORMATION (ANALYSES), « Que peut-on attendre des injonctions au projet ? », n° 53, juin, 2007.

PROST (A.), *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, 263 p.

PSYCHOLOGIE SOCIALE, Coll. HU Psycho, Hachette Livre, Paris, 2005,

QUIGNARD (P.), *Les paradisiaques. Dernier royaume IV*, Paris, Gallimard, 2007, 311 p. .

RESWEBER (J.-P.), *Le questionnement éthique*, Paris, Cariscript, 1990, 153 p.

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, n° 78, janvier-février-mars 1987.

RICOEUR (P.), *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, 289 p.

RICOEUR (P.), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, 421 p.

RODRIGUEZ-TOME (H.) et BARAUD (F.), *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF, 1987, 262 p.

RONDAL (J. A.), COMBLAIN (A.), (Sous la direction de), *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*, Sprimont, Mardaga, 2001, 565 p.

ROPS, *Le projet. Un déficit nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, 1992, 425 p.

ROUZEL (J.), *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*, Paris, Dunod, 2000, 205 p.

RUANO-BOBALAN (J.-C.) et HALPERN (C.), *Identité(s) : L'individu, Le groupe, La société*, Sciences Humaines Editions, Auxerre Cedex, 2004, 391 p.

SARTRE (J.-P.), *L'Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 260.

SARTRE (J.-P.), *L'existentialisme est un humanisme*, coll. « Essais », Gallimard, 1996, 109 p.

SCIENCES HUMAINES, n° 131, octobre 2002

SIBONY (D.), *Don de soi ou partage de soi ?*, Paris, Odile Jacob, 2000, 280 p.

SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PSYCHOLOGIE, « L'idiotie aujourd'hui. Colloque sur les troubles graves du développement psychologique », dans *Raison Présente*, n° 65, trim. 1983.

SORDES-ADER (), TAP (P.) et DE LOUDES VASCONCELOS (M.), *Précarité et vulnérabilité psychologique. Comparaisons franco-portugaises*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2004, 247 p.

STEICHEN (R.), *Dialectiques du sujet et de l'individu. Clinique de la (dé)construction identitaire*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2003, 251 p.

STIKER (H.-J.), *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod, 1997, 217 p.

SWAIN (G) et GAUCHET (M.), *Le sujet de la folie. Naissance de la psychiatrie*, Paris, Calmann- Lévy, 1997, 151 p.

THELOT (C.), (Sous la direction de), *Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*, Paris, La documentation Française, 2004, 159, p.

TRIOMPHE (A.), (Sous la direction de), *Economie du handicap*, Paris, PUF, 2006, 286 p.

TRIOMPHE (A.), (Sous la direction de), *Les personnes handicapées en France : données sociales*, Paris, I.N.S.R., 1991, 315 p.

VAGINAY (D.), *Découvrir les déficiences intellectuelles*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, 119 p.

VALLERAND (R. J.), (Sous la direction de), *Les fondements de la psychologie sociale*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1994, 888 p.

VASSILEFF (J.), *La pédagogie du projet en formation : jeunes et adultes*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 1991, 132 p.

VERMERSCH (P), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, 1994, 181 p.

VIAL (M.), Les débuts de l'enseignement spécial en France. Les revendications qui ont conduit à la loi du 15 avril 1909, créant les classes et les écoles de perfectionnement, dans *Revue du CRESAS*, n° 18, 1979.

VIAL (M.), *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990, 228 p.

VILLE (I.) et RAVAUD (J.-F.), (Sous la direction de), Personnes Handicapées et situations de handicap, dans *Problèmes politiques et sociaux*, n° 892, septembre 2003.

WACJMAN (C.), *L'enfance inadaptée, anthologie des textes fondamentaux*, Toulouse, Privat, 1993, 214 p.

WACJMAN (C.), *Les adolescents en institut de rééducation*, Dunod, Paris, 2002, 196 p.

WEBER (M.), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964, 286 p.

WINNICOTT (D.W.), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, trad. J. Kalmanouitch, Paris, Payot, 1971, 464 p.

ZAFFRAN (J.), *L'intégration scolaire des enfants handicapé à l'école primaire : évaluation et analyse des effets sur le groupe scolaire*, Thèse de doctorat, Aix I, 1996, 314 p.

ZAZZO (B.), *Féminin- masculin à l'école et ailleurs*, Paris, PUF, 1993, 203 p.

ZAZZO (R.) et CHIVA (M.), *Les défibilités mentales*, 3^e édition, Paris, A.-Colin, 1979, 476 p.

ZAZZO (R.)(Sous la direction de), *Les défibilités mentales*, Paris, A.-Colin, 500 p.

ZRIBI (G.) et CHAPPELLIER (J.-L.), (Sous la direction de), *Penser le handicap mental*, 1989, Rennes, Ed. ENS, 264 p.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	2
DEDICACE	4
REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION GENERALE	6
I. L'ETRANGER	6
II. UNE TRIPLE ALLEGEANCE	9
III AU-DELA DE LA NORME	11
IV. CATEGORISER LA DIFFERENCE	13
V. JEUNES ET DIFFERENTS	15
I. UNE CERTAINE IDEE DE L'HUMAIN	19
I.1 L'ORDRE MORAL ET SPIRITUEL AU MOYEN AGE	20
I.1.1 DIABOLISATION ET MORALISATION DE LA FOLIE	20
I.1.1.1 LA PENSEE MEDICALE AU MOYEN AGE : OMBRES ET LUMIERES	20
I.1.1.2 SANTE PHYSIQUE ET SALUT SPIRITUEL :	
L'ENTRECROISEMENT DES DISCOURS	22
I.1.1.3 LA VISION MEDIEVALE DE L'HOMME ET DU MONDE :	
L'ORDRE ORIGINEL	23
I.1.1.4 LA FOLIE, LE PECHE, LE DIABLE :	
LA RUPTURE DE L'ORDRE ORIGINEL	25
I.1.2 EXCLUSION OU INTEGRATION ?	27
I.1.2.1 LE POIDS DES MALHEURS	27
I.1.3 LE MOYEN AGE : L'AGE D'OR DE LA PSYCHIATRIE ?	28
I.2 L'ORDRE RATIONNEL ET SOCIAL AU XVII°SIECLE	30
I.2.1 L'EXIL DE LA FOLIE	30
I.2.1.1 LE DOUTE CARTESIEN	30
I.2.1.2 LA FOLIE	31
I.2.1.3 LE REVE	31

I.2.2 LA DERAISON BAROQUE	33
I.2.3 LA RAISON CLASSIQUE ET L'ENFERMEMENT	34
I.2.3.1 CE SONT DES FOUS	37
I.3 L'ORDRE PSYCHIATRIQUE AU XIX° SIECLE	39
I.3.1 L'INSTITUTIONNALISATION DE LA FOLIE	39
I.3.1.1 LE STATUT MEDICO-JURIDICO-ADMINISTRATIF DE L'ALIENE	39
I.3.1.2 UN SAVOIR SPECIAL	42
I.3.1.3 SAVOIR ET POUVOIR	44
I.3.2 UNE AUTRE HISTOIRE DE LA FOLIE	46
I.4 LES VARIANTES DE L'AUTRE DE LA FOLIE DE L'IDIOTIE AU HANDICAP	50
I.4.1 L'IDIOTIE	50
I.4.1.1 INCURABILITE OU EDUCABILITE ?	51
I.4.2 LE CAS DE LA DEBILITE LEGERE	52
I.4.3 LES ANORMAUX DE L'ECOLE	53
I.4.4 L'ENFANCE INADAPTEE	55
I.4.5 LE HANDICAP	56
I.5 PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	63
I.5.1 LA QUESTION DU HANDICAP : POSITION ACTUELLE DU PROBLEME	63
I.5.2 LA THEORIE DE L'ADOLESCENCE SELON ERIKSON	65
I.5.3 IMAGE DE SOI ET AVENIR	67
I.5.4 LA DEMARCHE DE PROJET	68
I.5.5 ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP	69
II ADOLESCENCE, PROJETET HANDICAP : PREMIERS REPERAGES	71
II.1 ADOLESCENTS EN INSTITUT DE REEDUCATION	72

II.1.1 DE L'ENFANCE A L'AGE ADULTE : L'ADOLESCENCE	72
II.1.1.1 UN STADE INTERMEDIAIRE	72
II.1.1.2 LA QUETE D'IDENTITE	74
II.1.1.2.1 LA FORMATION DU MOI	74
II.1.1.2.2 LA CONFUSION D'IDENTITE	77
II.1.2 ADOLESCENCE ET PROJET	79
II.1.2.1 LE PROJET : UN PARADIGME ?	79
II.1.2.2 LE PROJET ADOLESCENT	81
II.1.2.2.1 L'AVENEMENT DE L'APPAREIL LOGICO-FORMEL	81
II.1.2.2.2 UNE ELABORATION COGNITIVE DANS LE TEMPS	82
II.1.2.3 L'APPROCHE DE L'ADVP	83
II.1.3 L'ADOLESCENCE : UN FAIT DE SOCIETE ?	85
II.1.4 UNE BREVE HISTOIRE DES STRUCTURES SPECIALISEES	88
II.1.5 RECHERCHE EMPIRIQUE	89
II.1.5.1 PRESENTATION DU CADRE	89
II.1.5.2 LE PROJET D'ETABLISSEMENT	89
II.1.5.2.1 ORIENTATIONS PEDAGOGIQUES	90
II.1.5.2.2 ATELIERS MEDICO-PEDAGOGIQUES	90
II.1.5.2.3 STAGES	91
II.1.5.3 LA RECHERCHE PROPREMENT DITE	91
II.1.5.3.1 RECUEIL DES DONNEES : MODALITES ET DIFFICULTES	91
II.1.5.4 L'EXPLORATION DES ENTRETIENS	94
II.1.5.4.1 LA TRAME DE L'ANALYSE DE CONTENU	94
II.1.5.4.1.1 UNE TYPOLOGIE D'ANALYSE THEMATIQUE	94
II.2 LA QUESTION IDENTITAIRE	98
II.2.1 L'IDENTITE : UN REGARD EPISTEMOLOGIQUE	98
II.2.2 L'IDENTITE DE LA PERSONNE HANDICAPEE	102
II.2.3 IMAGE DE SOI ET HANDICAP	108
II.2.4 L'ANALYSE DES DECLARATIONS	110
II.2.4.1 LE SENTIMENT DE SATISFACTION PERSONNELLE	110
II.2.4.3 L'INCAPACITE A S'AUTO-EVALUER	115
II.4.5 QUELQUES DETERMINANTS SOCIAUX DE L'IMAGE DE SOI	116

II.3 DE L'IMAGE DE SOI AU PROJET	119
II.3.1 LE SOI ET LE PROJET	119
II.3.2 LA CORRELATION	126
II.3.2.1 LE SENTIMENT DE SATISFACTION PERSONNELLE ET LE PROJET	126
II.3.2.2 LE SENTIMENT DE DEVALORISATION ET LE PROJET	130
II.3.2.3 L' INCAPACITE A S'AUTO-EVALUER ET LE PROJET	132
II.3.3 RESULTATS	133
II.3.4 LE MODELE DE L'ADVP APPLIQUE AUX ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP	134
II.3.5. QUELQUES LIGNES DE TENSION	137
II.3.5.1 LE CONFLIT ENTRE INTERIORITE ET EXTERIORITE	138
II.3.5.2 LE CONFLIT ENTRE ETRE-SOI ET DEVENIR-SOI	139
II.3.5.3 L'IDEAL DU MOI ET LE MOI IDEAL :	
UNE TENSION PERMANENTE	141
II.3.5.3.1 LE PROJET : UNE NOTION AMBIVALENTE	141
II.3.5.3.2 LA NATURE ET LE DESIR HUMAIN SONT CONSERVATEURS	143
II.3.5.3.3 PROJET ET PSYCHANALYSE : QUEL RAPPORT ?	145
II.3.5.3.4 L' IDEALITE ET LA MALADIE DE L'IDEALITE	147
II.3.5.4 LE CONFLIT ENTRE REUSSITE ET ECHEC	149
II.3.5.5 L'IMAGE DE SOI DES JEUNES ET LE TRAVAIL EN CAT : LE POINT DE VUE DES EDUCATEURS	152
II.3.5.5. LES FONCTIONS RESPECTIVES DES TROIS EDUCATEURS	152
II.3.5.5.2 ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP FACE AU HANDICAP DES AUTRES : LA PEUR	155
II.3.5.5.3 LA RELATION ENTRE LES EDUCATEURS ET LES FAMILLES	164
II.3.6 L'IDENTIFICATION DES PROJETS	167
II.4 LE PROJET : APPROCHE COMPREHENSIVE	169
II.4.1 SE REPRESENTER LE PROJET ET LE DECRIRE	169
II.4.2 SAVOIRS SCOLAIRES ET PROJET D'AVENIR	176
II.4.3 PROJET ET TEMPORALITE	178

II.4.3.1 LE RAPPORT AU TEMPS DES ADOLESCENTS	180
II.4.3.1.1 LE FUTUR	180
II.4.3.1.2 LE PASSE.	183
II.4.3.1.3 LE PRESENT	184
II.4.4 LE RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT	186
III. LE ROLE DU PROJET DANS LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE EN CRISE	189
III.1 STIGMATISATION SOCIALE DU HANDICAP ET IMAGE DE SOI	190
III.1.1 LA STIGMATISATION SOCIALE	190
III.1.2 LA QUESTION DE LA SINGULARITE	195
III.1.3 LA COMPLEXITE DES PHENOMENES HUMAINS	199
III.1.4 LA QUESTION DE LA RESILIENCE	201
III.1.4.1 LA RESILIENCE : UN TRAIT DE LA PERSONNALITE	202
III.1.4.2 LA RESILIENCE COMME RESULTAT	204
III.1.4.3 LA RESILIENCE COMME PROCESSUS	206
III.1.4.4 LA RESILIENCE COMME SENS DE LA VIE	206
III.1.4.5 ADOLESCENCE ET PROJETS D' AVENIR : L' INTROUVABLE SPECIFICITE DE L' IDENTITE HANDICAPEE	207
III.1.4.5.1 LA FORMATION DES PROJETS D' AVENIR	209
III.2 LE HANDICAP : UNE VULNERABILITE SPECIFIQUE	215
III.2.1 LA NOTION DE VULNERABILITE	215
III.2.2 LA SINGULARITE DU HANDICAP	217
III.2.2.1 UNE DIFFERENCE MARQUEE	217
III.2.2.2 UN TRAUMA ONTOLOGIQUE	220
III.2.3 L'ECOLE FACE AU HANDICAP	222
III.2.4 LE HANDICAP DANS L'ECONOMIE	224
III.2.4.1 LES VALEURS DU SYSTEME ECONOMIQUE	224
III.2.4.2 LE DROIT DU TRAVAIL	224
III.2.4.3 LES OBSTACLES	227

III.2.4.3.1 L'OBLIGATION DE QUOTA DE 6%	227
III.2.4.3.2 INSUFFISANCE DES MESURES	229
III.3 DE LA NECESSITE DU PROJET DE VIE	233
I	
II.3.1 LE FONDEMENT ANTHROPO-ONTOLOGIQUE	233
III.3.1.1 DE LA CULTURE A SON AU-DELA	233
III.3.1.2 L'INFIRME D'ENFANCE	235
III.3.2 CONSTRUIRE L'IDENTITE PAR LE PROJET	238
III.3.2.1 TRAVAILLER POUR ETRE	239
III.3.3. LA QUESTION DU SENS	252
III.3.3.1 FAIRE QUELQUE CHOSE DE SA VIE	252
III.3.3.2 SE LEVER LE MATIN	256
III.4 POUR UNE ETHIQUE DU PROJET DE VIE	262
III.4.1 LE HANDICAP ET LE SENS DE L'EXISTENCE HUMAINE	262
III.4.2 DECLOISONNER LE HANDICAP	265
III.4.2.1 UN SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET COMPETENCES ET UNE DEMARCHE DE PROJET	265
III.4.3 DU PROJET A SA REUSSITE : UNE CAUSALITE LINEAIRE ?	267
III.4.4 LA LOI DE 2005	270
III.4.5 LE PROJET EN TANT QU'AGIR HUMAIN :	
LA QUESTION ETHIQUE	275
III.4.5.1 PAR RAPPORT A SOI	276
III.4.5.1.1 UNE ETHIQUE MINIMALE ?	276
III.4.5.1.2 REALISATION DE SOI	277
III.4.5.2 PAR RAPPORT AUX AUTRES	285
III.4.5.3 PAR RAPPORT AUX INSTITUTIONS	289
III.4.5.3.1 LE SOI ET LA VISEE ETHIQUE	289
III.4.5.3.2 ACCEDER A LA CITOYENNETE	291
III.4.5.4.PAR RAPPORT AU TEMPS	294
III.4.5.5 PAR RAPPORT AU MONDE	298
III.4.5.6 LES ENJEUX DE LIBERTE	301

CONCLUSION GENERALE	304
BIBLIOGRAPHIE	311
TABLE DES MATIERES	324
SIGLES	331

SIGLES

ADVP	Activation du développement vocationnel et personnel
AGEFIPH	Fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
Apajh	Association pour les adultes et les jeunes handicapés
BEP	Brevet d'études professionnelles
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAT	Centre d'aide par le travail
CDES	Commission départementale d'éducation spéciale
CFA	Centre de formation d'apprentis
COTOREP	Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CPAM	Caisse primaire d'assurance maladie
CRAM	Caisse régionale d'assurance maladie
DDASS	Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
E	Entretien
ED	Entretien éducateur
EMS	Etablissement médico-sociaux
IME	Institut médico-éducatif
IMP	Institut médico-pédagogique
IMPro	Institut médico-professionnel
IMT	Institut médico-technique
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
SDF	Sans domicile fixe
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté