

# Comment aller vers l'égalité des chances ?

**Frank Jamet**

Maître de Conférences en psychologie  
IUFM de l'Académie de Rouen  
« Paragraphe » CRAC EA 349  
Université Paris VIII

## Introduction

Comment aller vers l'égalité des chances ? telle est la question à laquelle nous allons nous atteler pour le premier propos de cette matinée. Nous aborderons cette vaste question en nous plaçant du point de vue d'un formateur mettant en œuvre la loi du 11-2-2005 dite : « *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » dans le cadre des missions qui sont assignées à l'éducation nationale.

Pour ce faire, nous examinerons tout d'abord ce que nous dit la loi, dans le cadre de nos missions, puis nous reviendrons sur chacune des notions princeps qui, de notre point de vue, vont contribuer à l'égalité des chances.

## 1. Du point de vue de la loi du 11-2-2005

Dans l'article L. 114-1-1, il est dit : « *La personne handicapée<sup>1</sup> a droit à la compensation des conséquences de son handicap et ce, quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode vie* ». On ajoute : « *Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de vie, [...] nécessaire au plein exercice de sa citoyenneté [...]* ». Arrêtons là cette phrase de 141 mots et, avec le souffle qui nous reste, continuons la lecture du paragraphe suivant : « *Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulée par la personne elle-même ou à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis* ».

L'article L. 112-1 « [...] *le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. [...]* ».

L'article L. 112-2 « *Afin que lui soit assuré un parcours de formation adapté, chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé a droit à une évaluation de ses compétences, de ses*

---

<sup>1</sup> Dans le texte, le législateur parle toujours de personne handicapée, l'auteur préfère que l'on parle de personne en situation de handicap, terme qui évite de réduire la personne humaine au seul qualificatif de handicapée.

*besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à sa situation* » (page 28). Le législateur ajoute : « *En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation [...]* » (L.146-8, page 29).

De ces quelques extraits, l'égalité de chances s'objective au travers du droit à la *compensation*. Cette compensation consiste à répondre aux *besoins* de la personne en situation de handicap. La notion de *besoin* recoupe l'ensemble des domaines (socialisation, éducation, scolarisation, formation, insertion sociale et professionnelle) qui permet à une personne de se réaliser, et ce, tout au long de sa vie. Ces besoins peuvent avoir trait à la personne comme à son environnement. La mise en évidence des besoins s'établit à partir d'une *évaluation*. Cette évaluation repose sur une double composante. Le législateur demande que l'on identifie les compétences et que l'on mette en évidence les besoins. Le plan de compensation s'élabore par la mise en perspective du *projet de vie*. A posteriori, ce plan comprendra un projet personnalisé de scolarisation, un projet de formation, un projet professionnel débouchant sur une insertion professionnelle.

Pour notre propos, nous examinerons la notion d'évaluation des compétences et des besoins en ce qu'elle est à la base du plan de compensation et nous poursuivrons ensuite par le « projet de vie » qui, d'un certain point de vue, peut être considéré comme un aboutissement. Nous n'entrerons pas dans le détail dans la mesure où le *projet personnalisé de scolarisation, la formation et l'insertion professionnelle* feront, ce matin, l'objet d'une réflexion spécifique. Les deux ateliers de cet après-midi viendront mettre un coup de focal sur *les formations et les validations de compétences* et sur la *régulation des parcours d'insertion*.

## **1. L'évaluation des compétences et des besoins.**

Si la réflexion sur la notion de compétences est largement développée à la fois dans les disciplines comme les sciences de l'éducation, mais également en ce qui concerne l'andragogie ou la formation pour adulte, il n'en va pas de même pour la notion de besoins.

Très sommairement la logique de l'évaluation des compétences permet de brosser un tableau de ce que la personne est capable de mettre en œuvre tant sur le plan des savoirs savants, savoirs faire ou savoir être en situation. Se dégagent ainsi les caractéristiques individuelles (connaissances, aptitudes et attitudes) qui permettent à cette personne d'exercer

son activité de manière autonome, de perfectionner sans cesse sa pratique et de s'adapter à un environnement en mutation rapide. Les enseignants, les professionnels de l'insertion maîtrisent bien cette approche en termes de compétences.

En revanche, penser l'apprentissage en termes de besoins est une démarche plus récente et qui est un peu plus délicate à mettre en œuvre. En effet, réaliser une évaluation des compétences puis faire évoluer son analyse en besoin, c'est rompre avec l'approche défectologique. L'approche défectologique est un héritage du modèle médical ce qui explique pourquoi elle est encore régulièrement utilisée dans le secteur du médico-psychologique. Elle se traduit par le catalogue de tous les « échecs » du sujet, de tout ce qu'il ne sait pas faire.

Un bon exemple est la lecture des compte-rendus d'examen psychologique. Si certes, on recommande toujours, dans la rédaction du compte-rendu, de mentionner ce que le sujet est capable de faire, la description des performances issues de l'examen psychométrique, dresse un portrait majoritairement de ses carences. On peut y lire : « *Les résultats au WISC montrent un échec massif au subtest de Cube. Ce résultat indique que X... a de sérieuses difficultés dans l'analyse et la synthèse* » ou « *A l'épreuve d'arrangement d'images, les performances sont très en de ça de celles habituellement observées chez un enfant de cet âge. X... n'arrive pas à mobiliser les relations logique-mathématiques qui sous-tendent les relations causo-temporelles* ».

Ce constat n'est pas l'apanage des seuls psychologues qui utilisent des outils psychométriques. La tendance est peut-être encore plus forte pour ceux qui évoluent dans le champ des théories psycho-dynamiques. L'explication du fonctionnement résulte majoritairement d'un défaut de résolution du conflit œdipien, d'un déficit en image paternelle, etc...

La question, que l'on est droit de se poser, est : que peut-on faire avec de telles conclusions ? De mon point de vue, pas grand-chose. En revanche, si l'on transforme ces difficultés objectivables, réelles en besoins, la tâche des acteurs qui travaillent avec ces jeunes sera facilitée.

Comment doit-on procéder pour transformer une absence de compétence en un besoin ? La compétence étant la résultante entre l'action d'un sujet et une tâche. De ce fait, il est nécessaire d'effectuer l'analyse de la tâche.

Reprenons l'exemple de l'échec au subtest de « Cubes ». L'objectif de cette tâche consiste à reproduire un modèle géométrique bi-dimensionnel à l'aide de cubes. Les formes reproduites sur le modèle sont constituées par juxtaposition des faces de quatre ou neuf cubes. Ces faces peuvent être d'une même couleur (blanches ou rouges) ou de deux couleurs. La

diagonale du carré délimite la partie rouge de la partie blanche. Au fur et à mesure de l'épreuve, les items (les modèles à reproduire) sont de plus en plus complexes. Cette complexité se fonde sur le nombre de carrés en jeu (4, 9) mais également, sur le fait que très vite, les lignes délimitant les carrés, n'apparaissent plus sur le modèle.

Pour réussir ce type de tâche, il est nécessaire : a) de discriminer le rouge du blanc b) de reconnaître la forme carré c) de reconnaître la forme triangulaire à partir de la diagonale du carré d) de se structurer dans l'espace, c'est-à-dire savoir si telle partie est au-dessus, en dessous, à côté, e) de dénombrer les carrés f) de décomposer une forme complexe en une somme de formes simples g) de réunir des formes simples pour élaborer une forme complexe h) d'une mémoire suffisante pour stocker les données perceptives et les opérations impliquées, etc...

Cette analyse plus précise permet ainsi de ne plus se focaliser sur un grand principe, très général « l'analyse et la synthèse », mais d'identifier un processus plus précis que l'on travaillera dans une activité porteuse de sens pour le sujet. Il arrive également, au terme de l'analyse des différents processus qui sous-tendent la tâche, que l'on constate que le sujet maîtrise chaque processus. En revanche, sa difficulté se situe dans la coordination, la planification des différentes conduites. Le besoin du sujet sera alors d'utiliser un outil qui lui permette de réaliser, seul, la tâche.

C'est au travers de l'identification des besoins que l'on peut mettre le sujet en projet, c'est-à-dire l'engager dans une dynamique de construction.

Abordons maintenant, la seconde notion qui nous semble intéressante le « Projet de vie » en tant que mise en perspective.

## **2. Le « Projet de vie ».**

Comme nous l'évoquions précédemment, la genèse débute par une évaluation en termes de compétences et de besoins et, à terme donne naissance au « projet de vie », thème qui fit l'objet, l'année dernière d'une journée d'étude (Jamet, 2006 ; Janner, 2006).

Si certes, le projet de vie est, à la base, une notion issue du champ des professionnels de l'insertion, elle constitue, pour le législateur, un élément clef sur le chemin de l'égalité des chances.

Dans notre propos, nous insistions sur le fait que ce « projet de vie » devait à la fois être pensé d'un double point de vue celui du professionnel et celui de la personne en situation de handicap. En effet, les enjeux ne sont pas de même nature. Le professionnel propose une aide à l'élaboration permettant l'émergence des désirs. Puis son travail portera sur un cryptage du

désir par le réel. L'analyse de l'environnement de la personne en situation de handicap permettra d'identifier les points d'appui sur lesquels le projet de vie pourra se construire. Il appartiendra ensuite au professionnel de passer à la phase de formalisation.

La personne en situation de handicap sera confrontée à l'appariement, la mise en relation entre ses désirs et le réel. La question du projet de vie, si tant est que nous nous la posions, n'est pas le fruit d'un long processus tranquille. Dans les faits, cette question vient à certains moments de la vie. Par exemple, après la naissance d'un enfant en situation en handicap, lorsque la mère reprend son activité professionnelle, la question de l'accueil de l'enfant dans les dispositifs de la petite enfance confronte la famille au « Projet de vie ». Elle rencontrera de nouveau cette situation à chaque échéance de l'orientation scolaire comme professionnelle. Cette situation se complexifiera lorsque qu'au handicap, s'ajoutera la dynamique d'une pathologie avec ses phases évolutives ou involutives. Ces dernières contraignant et rendant encore plus d'actualité l'élaboration du « Projet de vie ».

Ces quelques remarques, que nous avons formulées l'année dernière, soulignent la nécessité pour les professionnels de prendre en compte les différentes temporalités des projets. La profondeur temporelle de l'accueil du jeune enfant dans les dispositifs « petite enfance » n'est pas du même ordre que celle du projet personnalisé de scolarisation. Il en va de même pour celle du projet professionnel. Ces profondeurs temporelles devront être identifiées tant par les familles que par le sujet en situation de handicap. En effet, si l'on dispose de l'échelle de temps sur laquelle le projet se construit, la mobilisation, l'investissement ne se gère pas de la même manière.

## **En conclusion**

Pour aller vers l'égalité des chances, la loi du 11 février 2005 propose un parcours dans une logique de projets, « projet personnalisé de scolarisation », « projet de formation », « projet professionnel ». Pour permettre la mise en projet de la personne en situation de handicap, le législateur demande que les évaluations, tant à la genèse du plan de compensation qu'au cours des différents projets qui vont ponctuer le parcours de la personne en situation de handicap, s'effectuent en termes de compétences et de besoins. C'est sur la base de compétences objectivées que la personne pourra se mettre en projet car les activités proposées correspondent à ses besoins. Cette dialectique entre compétences et besoins permet d'inscrire les actions que l'on conduit au profit du jeune dans une dynamique. Satisfaire un besoin, c'est apporter de la nouveauté.

## **Bibliographie**

- Jamet, M. (2006). Réflexions psychologiques sur la notion de projet de vie. Acte de la journée régionale « Projet Personnalisé de Scolarisation, Projet Professionnel, Projet de vie » 13 décembre 2006 (pp. 14-19). France : Mont-Saint-Aignan.
- Janner, M. (2006). Approche philosophique de la notion de projet de vie. Acte de la journée régionale « Projet Personnalisé de Scolarisation, Projet Professionnel, Projet de vie » 13 décembre 2006 (pp. 3-13). France : Mont-Saint-Aignan.