



HAL
open science

L'inclusion des publics à besoins spécifiques dans les stratégies de la CSTI

Cindy Shalaby

► **To cite this version:**

Cindy Shalaby. L'inclusion des publics à besoins spécifiques dans les stratégies de la CSTI. Sciences de l'information et de la communication. 2020. dumas-03382949

HAL Id: dumas-03382949

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03382949>

Submitted on 18 Oct 2021

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

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



L'inclusion des publics à besoins spécifiques dans les stratégies de la CSTI

Cindy SHALABY

Sous la direction de Marie-Christine BORDEAUX

UFR LLASIC
Département des Sciences de l'Information et de la Communication
Section Information-Communication

Mémoire de master 2 - 18 crédits

Parcours : Communication et Culture Scientifiques et Techniques

Année universitaire 2019-2020



L'inclusion des publics à besoins spécifiques dans les stratégies de la CSTI

Cindy SHALABY

Sous la direction de Marie-Christine BORDEAUX

UFR LLASIC
Département des Sciences de l'Information et de la Communication
Section Information-Communication

Mémoire de master 2 - 18 crédits

Parcours : Communication et Culture Scientifiques et Techniques

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à l'ensemble de l'équipe de la Rotonde : Alexandre, Aourell, Arthur, Céline, Christine, Delphine, Guillaume D., Guillaume R., Laura, Marie, Maude et Raphaëlle. Merci pour votre soutien, pour nos échanges autour d'une tasse de thé réelle ou virtuelle, pour vos relectures et conseils, mais également pour votre compréhension durant la dernière ligne droite de la rédaction de ce mémoire.

Un remerciement tout particulier à Raphaëlle, ma tutrice de stage, qui m'a toujours soutenu et conseillé durant mon stage et pendant la rédaction de ce mémoire. Sans ton aide et ta bienveillance, ce mémoire ne serait pas le même : merci !

Je tiens également à remercier Marie-Christine Bordeaux, qui m'a encadrée pendant la réalisation de ce mémoire, ainsi que Mikaël Chambru, Catherine Gauthier, Marie-Louise Hamel et l'ensemble de la scolarité qui nous ont toujours aidés et soutenus de leur mieux durant notre master. Je n'aurais également pas pu arriver jusqu'à ce mémoire sans l'aide des enseignant·e·s, du CROUS dans son ensemble, du personnel administratif... À toutes ces personnes qui travaillent dans l'anonymat et qui font de leur mieux pour que les étudiant·e·s puissent avoir la possibilité et les moyens de suivre leurs études : merci pour tout ce que vous faites.

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans les différentes personnes qui ont accepté de répondre à mes questions : Didier Michel, Guillaume Desbrosse, Isabelle Graci, Jacqueline Ilic, Marie Dubrulle, Mélusine Navarro, Paul Jouffrey, Raffaella Russo-Ricci, Vanessa Mignan. Merci pour votre temps et votre sincérité.

Merci également à toutes les personnes qui m'ont aidé à trouver de nouvelles ressources et à préciser certains de mes propos : les membres de ma promotion, et plus particulièrement Élis, Anna-Marie et Aymane pour leur exposé sur l'empowerment ; la « twittosphère » qui m'a envoyé des informations suite à l'annonce de mon sujet de mémoire...

Merci à ma famille et à mes ami·e·s pour leur enthousiasme et leur soutien sans faille.

Et enfin, le plus important pour la fin : Alexandre, merci pour tout !

Sommaire

Avant-propos	5
Introduction	6
Partie 1 - Qui sont les publics à besoins spécifiques ?	9
1. QUELQUES CHIFFRES SUR LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP.....	11
2. LES DIFFÉRENTES SITUATIONS POUVANT IMPLIQUER DES BESOINS SPÉCIFIQUES	14
Partie 2 - CSTI et publics à besoins spécifiques : quelles stratégies ?	25
1. STRATÉGIE DE LA CSTI AU NIVEAU EUROPÉEN, NATIONAL ET LOCAL	27
2. LA CSTI DANS LE MILIEU DE LA CULTURE	35
3. CSTI ET MILIEU CULTUREL : UN DÉCALAGE DANS LA PRISE EN COMPTE DES PUBLICS À BESOINS SPÉCIFIQUES ?	42
Partie 3 - L'inclusion sociale de tous les publics : inclure la société dans son ensemble	52
1. DES BESOINS COMMUNS.....	55
2. DESIGN FOR ALL : LA CONCEPTION UNIVERSELLE.....	58
3. ACCESSIBLE À DIFFÉRENTES ÉCHELLES	61
4. « EMPOWERMENT ».....	63
5. VALORISER.....	64
6. PAR OÙ COMMENCER ?.....	67
Conclusion	71
Bibliographie et sitographie	73
Sigles et abréviations utilisés	83
Table des illustrations	85
Table des annexes	86
Table des interviews	94
Table des matières	129

Avant-propos

Afin de réaliser ce mémoire, des prises de contact ont été initiées afin de rencontrer différentes personnes, toutes en lien avec des publics à besoins spécifiques et/ou dans le milieu de la culture scientifique, technique et industrielle.

Cependant, suite à la situation ayant suivi l'arrivée de la Covid-19, certaines prises de contact n'ont malheureusement pu aboutir, notamment celles à destination des personnes directement concernées, à savoir les publics à besoins spécifiques.

Par conséquent, il est important de signaler l'absence de témoignage direct de ces publics, ce qui influence les analyses et réflexions de ce mémoire.

La bibliographie est de style IEEE : les sources sont indiquées entre crochets dans le texte et se rapportent à la liste située en page 73. Les notes de bas de page utilisent les chiffres romains.

Introduction

Le milieu de la Culture Scientifique, Technique et Industrielle (CSTI) est très large, passant aussi bien par les centres de sciences que les muséums, par les universités ou encore les associations. L'un des points communs de cette liste non exhaustive est leur souhait de partager la CSTI « à toutes et tous ». L'inclusion sociale ou encore la question des non-publicsⁱ sont des problématiques régulièrement posées dans ces lieux. Pourtant, elles concernent souvent certains publics cibles plutôt que l'ensemble de la population. Aujourd'hui, il est par exemple plus courant d'entendre parler d'actions de CSTI tournées vers le public jeune et les jeunes filles/femmes (cibles faisant partie de la Stratégie Nationale de CSTI^[1]) plutôt que d'actions vers le public en situation d'illettrisme ou ayant un handicap mental. Ces propos n'ont pas pour but de minimiser l'importance des questions de la jeunesse ou du genre, mais bien de montrer que certains pans de la population sont plus ou moins pris en compte : les institutions culturelles prennent conscience de certains publics, mais pas de tous, au point que certains semblent ne pas toujours venir à l'esprit de ces organismes lorsque nous parlons « d'inclusion ». Il ne faut pas mettre les causes en opposition, mais réaliser leur multiplicité pour éviter d'en exclure.

Selon l'école de Palo Altoⁱⁱ, « *on ne peut pas ne pas communiquer* ». Que ce soit dans les expositions ou encore dans les supports de communication par exemple, la non-représentation ou la représentation stéréotypée de certains publics les excluent, ce qui induit une censure sociale plus qu'une autocensure. Cependant, avant de pouvoir représenter et inclure ces publics, il faut tout d'abord les identifier et avoir conscience de leur diversité. « Publics à besoins spécifiques », « publics éloignés de la culture », « publics empêchés »... à quelles personnes ces expressions font-elles réellement référence ? Quelles stratégies existent actuellement pour les prendre en compte ? Quels dispositifs peuvent être mis en place pour inclure le plus grand nombre ? C'est à ces questions que le milieu de la CSTI se doit de répondre pour favoriser l'inclusion de tous les publics, à besoins spécifiques ou non, dans ses actions.

ⁱ « En proposant [...] le terme de non public pour désigner l'ensemble des "exclus" je n'imaginai guère les surprenants malentendus auxquels, durant un certain temps, il allait donner lieu. Mais les efforts que j'ai dû faire pour tenter de les dissiper m'ont permis, je crois, d'en dégager les racines. Pour moi, et sans doute aussi pour bon nombre de mes camarades, le "non-public" c'était la grande majorité de la population : tous ceux, hommes ou femmes, auxquels la société ne fournit guère (ou refuse) les moyens "de se choisir librement". Ce que nous demandions, c'était qu'il puisse "rompre" son actuel isolement, sortir du ghetto, en se situant de plus en plus consciemment dans le contexte social et historique, en se libérant toujours mieux des mystifications de tous ordres qui tendent à le rendre en lui – même complice des situations réelles qui lui sont infligées. » Francis Jeanson, *L'action culturelle dans la cité*, Seuil, 1973, p. 30

ⁱⁱ L'école de Palo Alto est un courant de pensée et de recherche sur la communication et les interactions entre individus. Ce courant est né dans les années 50, dans une ville nommée Palo Alto, en Californie.

Ce mémoire exploratoire a pour but de mettre en lumière les publics à besoins spécifiques, les individus qui sont pris en compte dans cette expression, tout en proposant différentes réflexions sur leur prise en compte au sein de la CSTI. Il ne saurait être exhaustif et ne prétend pas être une solution ou un mode d'emploi pour permettre une inclusion totale et parfaite de l'ensemble des publics : il apporte uniquement différents éclairages et éléments de réflexion dans le but d'initier des discussions et des débats autour de cette thématique.

La première partie se concentrera sur la définition des publics à besoins spécifiques telle qu'utilisée dans ce mémoire. Cette expression englobe également les publics associés aux expressions « publics éloignés de la culture » et « publics empêchés ».

La seconde partie permettra d'évoquer différentes stratégies qui existent afin de prendre en compte les publics à besoins spécifiques. Ces stratégies peuvent être propres à la CSTI ou englober l'ensemble du milieu culturel et se mettre en place à différentes échelles, allant de l'échelle internationale à l'échelle locale, voire individuelle. Différentes hypothèses seront également émises au sujet des différences qui peuvent sembler exister entre la CSTI et le milieu culturel hors CSTI sur cette thématique.

Ce mémoire se terminera sur différentes notions et pistes pouvant favoriser l'inclusion des publics à besoins spécifiques, mais qui peuvent également bénéficier à l'ensemble des publics.

Afin de soutenir ces différentes parties, des interviews ont été réalisées avec différentes personnes, membres de la CSTI et/ou en contact direct avec des publics à besoins spécifiques. L'objectif de ces entretiens était de connaître leur définition de l'inclusion ainsi que d'en apprendre davantage sur différents publics à besoins spécifiques et sur différentes pratiques favorisant l'inclusion de ces publics. Par ordre d'apparition dans ce mémoire, les personnes interviewées sont :

- Mélusine Navarro : ancienne responsable du centre de ressources du GRETA à Marseille, elle a travaillé avec des personnes en situation d'illettrisme ;
- Vanessa Mignan : membre de l'association Traces à Paris, elle travaille sur plusieurs projets en lien avec l'inclusion sociale et participe également à un groupe de réflexion d'ECSITE, nommé "*Social inclusion, equity and diversity*" ;
- Didier Michel : directeur de l'Amcsti, le réseau de CSTI français, il a une vision assez généraliste des stratégies et des actions qui existent dans ce milieu ;
- Raffaella Russo-Ricci : responsable du service « Éducation et Médiation » au musée d'art et d'histoire du Judaïsme à Paris, elle coordonne le groupe d'intérêt spécial « Accessibilité universelle, le musée inclusif » de l'ICOM CECA ;
- Isabelle Graci : professeure d'unité pour les élèves allophones, elle est également coordinatrice du Casnav de l'académie de Lyon.

Ces interviews ont été retranscrites et se trouvent en annexes, à partir de la page 94. Les retranscriptions sont classées par ordre d'apparition et sont de type « Ubiquis IO » afin de permettre une lecture plus fluide : elles ne prennent pas en compte les répétitions, erreurs de langages, hésitations ou encore remarques annexes. Les entretiens ont été majoritairement réalisés par téléphone ou visioconférence et ont duré en moyenne une heure, excepté pour Mélusine Navarro qui a répondu aux différentes questions par écrit.

Deux autres personnes ont également été interviewées et sont citées dans ce mémoire : Guillaume Desbrosse, directeur du centre de sciences la Rotonde à Saint-Étienne et président de l'Amcsti, ainsi que Paul Jouffrey, ingénieur de recherche retraité de l'École des Mines de Saint-Étienne qui réalise des actions de médiation scientifique en milieu pénitentiaire. Cependant, l'interview en présentiel de Guillaume Desbrosse n'ayant pas été enregistré et les échanges avec Paul Jouffrey correspondant à des échanges informels par mail, leurs propos n'ont pas été retranscrits.

Partie 1

-

Qui sont les publics à besoins spécifiques ?

L'expression « publics à besoins spécifiques » est souvent associée aux publics en situation de handicap. Selon le dictionnaire Larousse, un handicap est défini comme étant un « désavantage », une « infirmité ou déficience, congénitale ou acquise »^[2]. Cependant, comme le souligne la sociologue Marie Cuenot dans sa présentation sur « *La Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la Santé* »^[3], une personne en situation de handicap ne l'est pas par essence. Cela dépend de l'environnement dans lequel elle se trouve, de la situation, de l'activité en cours, des personnes avec qui elle interagit... En fonction de tous ces paramètres, un même individu peut parfois être en situation de handicap et parfois non. De ce fait, « *une personne peut se retrouver dans des "situations de handicap"* »^[3, p. 19].

À partir du moment où nous considérons le handicap comme une déficience ou un désavantage plus ou moins pérenne et dépendant de notre environnement, force est de constater que nous pouvons tous et toutes être dans une situation de handicap au moins une fois dans notre vie. Se fouler la cheville et avoir des difficultés pour se déplacer est un handicap. Être dans un pays où on ne maîtrise pas la langue, même pour du tourisme, est un handicap. Être enceinte et ne plus pouvoir réaliser certains mouvements est un handicap. Et nous pouvons également parler de handicap pour des problèmes d'interaction sociale, de dépendance, de maladie chronique, etc.

« Le handicap fait partie du cycle de la vie. Malheureusement, nous ne pouvons que constater que le mot handicap véhicule des peurs, des rejets, des méfiances et des idées préconçues négatives. »^[4, p. 5]

Afin d'éviter l'expression « publics en situation de handicap », parfois associée à de nombreux préjugés et n'incluant pas toutes les situations pouvant induire des « désavantages » ou des difficultés pour certains publics (difficultés avec la langue, freins dus à des critères socio-économiques...), l'expression « publics à besoins spécifiques » (privilegiée par Marie Dubrulle, médiatrice culturelle^[4]) permet d'inclure en limitant les évocations négatives. De plus, cela permet de réfléchir à l'inclusion des publics en les réunissant par besoin, et non en les séparant par différence. Par exemple, une personne tenant une poussette, une autre étant en fauteuil roulant et une dernière possédant un déambulateur ont des difficultés motrices, bien que la source de ce handicap diffère : elles ont donc toutes les trois des besoins similaires en termes d'espace pour pouvoir circuler facilement, mais ne sont pas communément considérées comme étant en situation de handicap par le plus grand nombre.

Cette première partie abordera dans un premier temps la notion de « handicap » telle qu'employée dans les textes de loi et des institutions officielles. Cependant, à la lumière de cette complexité et de la multiplicité des situations possibles, l'expression « publics à besoins spécifiques » sera ensuite privilégiée afin d'être plus généraliste et de toucher davantage d'individus que ceux étant en situation de handicap aux yeux de la loi.

1. Quelques chiffres sur les personnes en situation de handicap

Selon l'article 1 de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées^[5], adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 et ratifiée par la France le 18 février 2010^[6], « *on entend [par personnes en situation de handicap] des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.* ».

Il est très difficile d'estimer le nombre de personnes en situation de handicap, tel que décrit par cette Convention. Cela s'explique par la très grande diversité des handicaps existants (de par leur origine, leur nature et leur gravité), mais également par leur caractère plus ou moins pérenne. Certains individus peuvent également ne pas avoir conscience de leur handicap (non diagnostiqué, méconnaissance ou minimisation des symptômes...) et d'autres considérer que ce qui correspond à un handicap pour certains ne l'est pas pour eux. Enfin, cela dépend de la manière dont chacun-e aborde la notion d'handicap : est-ce qu'une personne se considère comme en situation de handicap uniquement lorsqu'elle est dans l'incapacité d'accomplir certains gestes simples de la vie quotidienne ou de participer à certaines activités ? Lorsqu'une aide humaine ou technique est nécessaire ? Lorsqu'elle a besoin d'une reconnaissance administrative pour accéder à certaines prestations spécifiques ? Ces différentes visions peuvent se compléter, mais peuvent être propres à chaque individu.

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)^{[7], [8]}, en 2010, près de 15% de la population mondiale serait touchée par une certaine forme de handicap : cela représente plus d'un milliard d'individus. Selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE)^{[9], [10]}, en 2007 et en France, 1,8 million de personnes de 15 à 64 ans ont une reconnaissance administrative de leur handicap, soit environ 4,5% de la population active. Cependant, en incluant les personnes ne bénéficiant pas de cette reconnaissance administrative, mais qui déclarent « *avoir un problème de santé depuis au moins six mois et rencontrer des difficultés importantes dans leur activité quotidienne ou avoir eu un accident du travail dans l'année* »^[10, p. 36] (ce qui entre dans la définition du handicap), la part de la population en situation de handicap atteint les 9,6 millions de personnes, soit 24% de la population française active de l'époque (les détails de ces données se trouvent en Figure 1 ci-dessous et en Annexe 1).

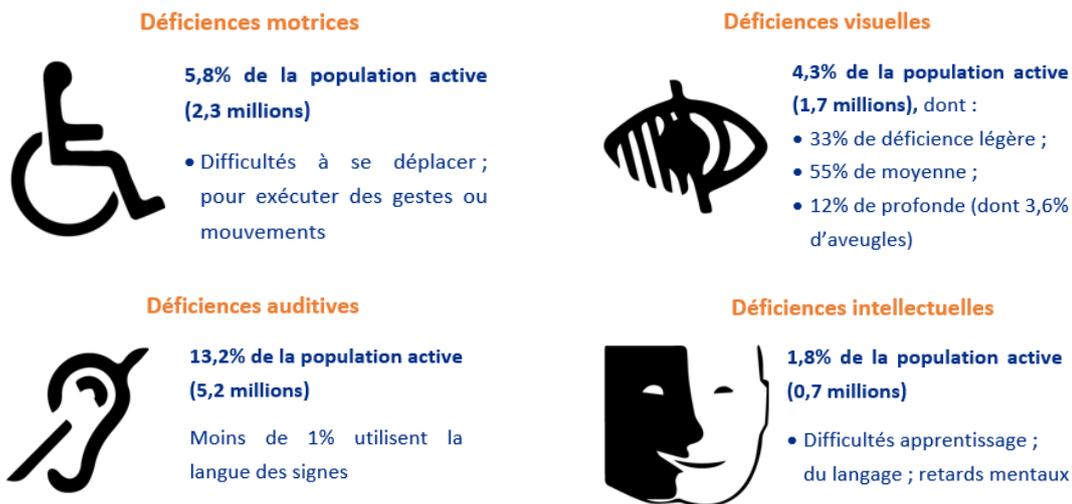


Figure 1 : Les principales formes de handicap en France en 2007 (basée sur l'infographie de Seton^[11], réalisée à partir des résultats de l'enquête INSEE^[9] – version d'origine et complète en Annexe 1)

Cette différence entre reconnaissance officielle et ressenti personnel se confirme également avec la synthèse de Cécile Brouard, membre du CTNERHI (Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations)^[12], basée notamment sur les articles d'Isabelle Ville, sociologue^[13], et Pierre Mormiche, chercheur à l'INSEE^[14]. D'après des enquêtes HID (« Handicaps, Incapacités, Dépendance ») réalisées à la fin des années 90 sur la population française vivant à domicile, 42% des personnes interrogées déclarent avoir au moins une déficience, 21% au moins une incapacité (difficulté pour se déplacer, parler, s'habiller...) et 10% une limitation de leur activité (dans la dimension de l'emploi)^[12, p. 16]. Pourtant, seulement 8% des personnes interrogées déclarent avoir une reconnaissance administrative de leur handicap. Cela signifie que le nombre de personnes en situation de handicap connues par l'administration est nettement plus faible que celui de celles se sentant en situation de handicap.

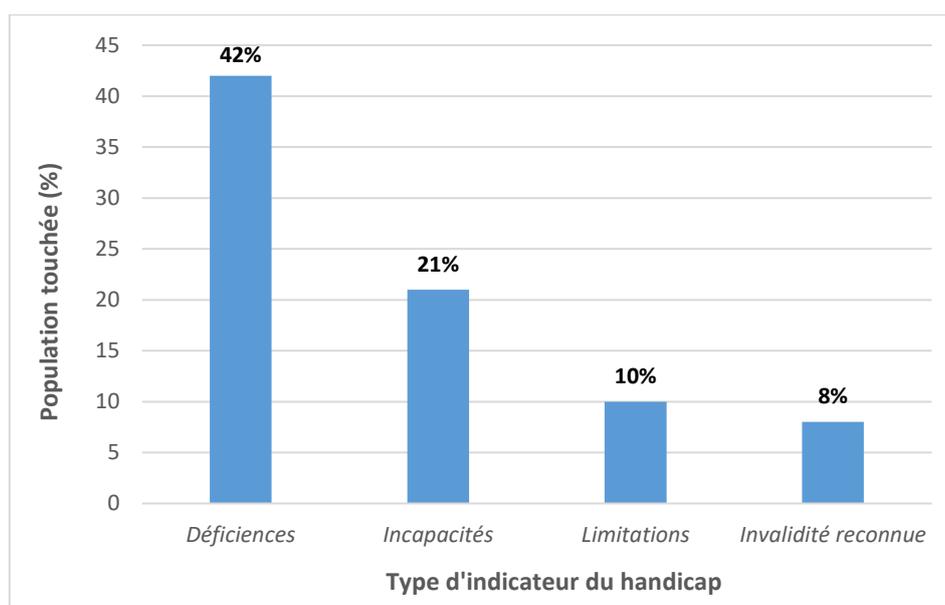


Figure 2 : Prévalence du handicap selon le type d'indicateur retenu dans la population HID de plus de 16 ans vivant à domicile (15 632 individus) (d'après [13])

Ces données numériques sont à prendre avec précaution, car le déclaratif induit de fait une part de subjectivité. En fonction de la façon dont les questions sont posées, certaines personnes non concernées par une situation de handicap (selon la définition retenue par le questionnaire) peuvent répondre par l'affirmative. À l'inverse, des personnes en situation de handicap peuvent également l'ignorer ou ne pas se considérer comme telles. De plus, le nombre d'enquêtes sur le sujet étant faible, seules des données anciennes peuvent être analysées.

Pour autant, ces éléments donnent des informations précieuses, notamment sur le fait que les personnes sondées semblent plus enclines à se considérer comme étant en situation de handicap si une situation équivalente est évoquée sans l'utilisation du terme « handicap ». Cette situation peut amener différentes hypothèses :

- une partie de la population se trouve en situation de handicap sans en avoir conscience ;
- ce n'est pas parce qu'une personne est en situation de handicap selon la loi qu'elle se considère comme telle. Prenons l'exemple d'une personne sourde de naissance : selon la loi, elle se trouve en situation de handicap sensoriel. Pour autant, Marie Dubrulle souligne que « [...] la surdité pour les entendants est un handicap alors que pour un sourd, elle ne l'est pas. Il s'agit d'une culture à part entière. »^[4, p. 55] ;
- des personnes savent qu'elles sont en situation de handicap, mais ne veulent ou ne peuvent pas faire reconnaître leur situation auprès de l'administration (difficultés des démarches de diagnostic, de reconnaissance auprès des institutions, sentiment que cela ne changera pas grand-chose, souhait d'être « comme tout le monde »...).

Ces hypothèses mériteraient une étude approfondie pour pouvoir les valider ou les infirmer. Néanmoins, l'étude de ces données montre que les publics à besoins spécifiques peuvent être plus nombreux que ce que nous pouvons imaginer au premier abord, ce qui renforce l'importance pour le milieu de la CSTI et culturel de manière générale d'être le plus inclusif possible.

« Cette appréciation personnelle [ tre ou non en situation de handicap] reflète la dimension subjective de la normeⁱⁱⁱ et de l'écart que l'individu considère vivre pour lui-même par rapport à cette norme. Ainsi, il resterait toujours la question pour chacun de nous de savoir à partir de quelle quantité d'incapacités – et de la qualité de ces incapacités – une personne se voit comme handicapée ou non. »^[15, p. 108]

ⁱⁱⁱ « [...] au terme de personne handicapée est associée l'idée d'une personne souffrant de d ficiance physique ou mentale, et donc d'un « manque », d'une faiblesse et d'un écart à une norme « sans d ficiance ». La norme se définit par l'absence de d ficiance. »^[15, p. 104]

2. Les différentes situations pouvant impliquer des besoins spécifiques

Que l'on se concentre sur les données numériques de l'INSEE sur le handicap ou bien sur la notion plus élargie de personnes « à besoins spécifiques », force est de constater que la part de la population ayant besoin d'aménagements ou de prises en charge particulières est élevée, même si nous ne pouvons en déterminer le nombre exact. Pour autant, ces besoins peuvent être très variés : il est donc important d'essayer de les définir et de les nommer pour en avoir conscience et ainsi pouvoir agir en conséquence.

Cette section regroupe une liste de situations, de freins et de handicaps pouvant impliquer des besoins spécifiques. Cette liste ne peut être, par essence, exhaustive : comme le souligne la médiatrice culturelle Cécilia de Varine, « [...] *le visiteur qui passe la porte du musée est unique. Il n'existe pas un public, mais des gens* »^[16]. Chaque individu peut avoir ses spécificités et ne pas totalement rentrer dans des catégories prédéfinies. Cependant, cette liste permet de balayer différentes situations, et donc différents besoins, pour avoir conscience de leur diversité.

« Le public est loin d'être homogène. Voilà déjà plusieurs années qu'on ajoute un « s » à ce mot-valise. Mais cela n'est pas suffisant. Même la taxonomie la plus fine ne pourra jamais décrire assez précisément les différentes conditions sociales et les multiples formes de pratiques culturelles, la diversité des attentes, des désirs, des peurs et des joies.

[...] le visiteur qui passe la porte du musée est unique. Il n'existe pas un public, mais des gens. Regroupés par affinités ou par spécificités, les gens forment ce que l'on pourrait nommer des publics « minoritaires ». Chacun est en attente d'un accueil spécifique, à la hauteur de ses désirs et de ses besoins. »^[16, p. 31]

2.1. « Handicap » selon la loi du 11 février 2005

2.1.1. Contenu de la loi

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées^[17] définit le handicap comme ce qui correspond à « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. ». Elle porte sur différents aspects de la vie quotidienne des personnes en situation de handicap, notamment sur l'accessibilité des lieux (publics ou logements) et des transports par exemple^[18].

2.1.2. Les différentes formes de déficiences

Il existe différentes formes de handicap (également appelé déficience) prises en compte dans la loi du 11 février 2005, que nous allons aborder dans la liste ci-dessous^{[19], [20]}. Les origines de ces handicaps peuvent être très diverses : maladie génétique, vieillissement, accident de la vie, accident du travail ou maladies professionnelles (troubles musculo-squelettiques...), comportement à risque (tabagisme...)... Une personne peut être touchée par une seule forme de déficience ou par plusieurs : elle est alors en situation de plurihandicap.

❖ *Handicap physique*

La déficience physique (ou motrice) concerne tout ce qui est en lien avec la motricité. Les conséquences sont très diverses : elles peuvent par exemple toucher les capacités de déplacement, le changement ou la conservation de position, la possibilité de saisir ou de manipuler certains objets ou encore la possibilité d'effectuer certains gestes. De ce fait, ce handicap n'implique pas obligatoirement l'utilisation d'un fauteuil roulant.

Cette déficience peut être due à une atteinte neurologique (paralysie, névralgie...), une amputation, au vieillissement (rhumatisme important...), etc...

❖ *Handicap sensoriel*

Le handicap sensoriel correspond à l'atteinte d'un ou de plusieurs sens. Généralement, ce terme est utilisé pour parler de déficience visuelle (personne malvoyante/aveugle) ou auditive (personne malentendante/sourde). Elle est plus rarement employée pour évoquer les autres sens (hypoesthésie pour le toucher, agueusie pour le goût et anosmie pour l'odorat). Au quotidien, pour communiquer ou encore s'orienter, les sens du goût, du toucher et de l'odorat sont moins sollicités que ceux de la vue et de l'ouïe, ce qui pourrait expliquer que leur déficience soit moins prise en compte par les institutions.

Les personnes en situation de handicap visuel peuvent être atteintes de cécité (personnes aveugles) ou de malvoyance (daltonisme, myopie, strabisme...). La vision des personnes malvoyantes peut être très différente en fonction des individus : la vision peut être plus ou moins partielle ou floue, uniquement de près ou de loin, avec une perception des couleurs plus ou moins affectée... De plus, chaque personne a des capacités propres en termes d'interprétation de ce qu'elle perçoit ainsi que des stratégies de compensation par les autres sens. Ses variations nécessitent des adaptations différentes en fonction des individus : par exemple, un agrandissement des caractères d'un document peut aider une personne ayant une diminution de l'acuité visuelle, mais sera pénalisant pour une personne ayant un champ visuel tubulaire (les caractères risqueraient de sortir de son champ de vision).

Les personnes en situation de handicap auditif ont une perte partielle (personnes malentendantes) ou totale (personnes sourdes) du sens de l'ouïe. Cette déficience peut entraîner des troubles de la parole (notamment si elle arrive tôt dans la vie d'un individu), mais une personne sourde ou malentendante n'est pas par essence muette. En fonction de l'environnement dans lequel ils se trouvent, de leurs interlocuteurs et de leurs connaissances, ces individus peuvent utiliser différents langages signés, notamment la Langue des Signes Française (LSF)^{iv} ou le Langage Parlé Complété (LPC), ou utiliser la lecture labiale par exemple. Les personnes malentendantes peuvent également être équipées de prothèse auditive et bénéficier d'aménagement comme des boucles magnétiques afin de mieux entendre.

❖ **Handicap mental**

Le handicap mental est dû à une déficience intellectuelle pouvant prendre différentes formes : difficultés de réflexion, de décision, de compréhension, de conceptualisation... Il peut affecter le comportement et l'affectif ainsi que conduire à des problèmes d'expression et de communication. Les personnes en situation de handicap mental ont une stabilité dans les manifestations des symptômes. Le handicap mental apparaît généralement dès la naissance et à une cause génétique (trisomie 21, X fragile...), mais ce n'est pas obligatoire : il peut être dû à un événement durant la grossesse (virus, alcool...), à la naissance (prématurité...) ou plus rarement pendant la vie de l'individu (traumatisme crânien...). 30% des handicaps mentaux ont une origine inconnue à ce jour^[21].

❖ **Handicap cognitif**

Des personnes peuvent avoir des déficiences au niveau des fonctions cognitives, telles que l'attention, la mémoire, certaines fonctions exécutives ou encore le langage. Par exemple, les « troubles dys » correspondent à des troubles cognitifs et de l'apprentissage. Ils peuvent concerner :

- l'acquisition du langage écrit (dyslexie et dysorthographe) ;
- le développement du langage oral (dysphasie) ;
- le développement moteur et/ou celui des fonctions visuo-spatiales (dyspraxie) ;
- le développement des processus attentionnels et/ou des fonctions exécutives (troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité) ;
- le développement des activités numériques (dyscalculie) ;
- le développement des processus de mémorisation (troubles mnésiques).

^{iv} Marie Dubrulle souligne que « *Tous les sourds ne pratiquent pas la LSF, d'ailleurs la majorité des personnes devenues sourdes ne l'utilise pas* »^[4, p. 63]. De plus, « *on trouve, en France, des chiffres avoisinant 80% d'illettrisme chez les sourds* », principalement dû à un accès difficile à l'éducation et à l'information^[4, p. 67].

❖ *Handicap psychique*

Le handicap psychique est la conséquence d'une maladie ou d'un trouble mental ou psychiatrique : il s'agit d'états psychologiques pouvant être temporaires ou permanents, plus ou moins sévères et qui peuvent entraîner de la gêne, de la souffrance, une perte de capacités ou encore des problèmes comportementaux dans la vie quotidienne. Ce handicap peut apparaître à tout âge et ses manifestations sont variables dans le temps, sans impliquer de déficience intellectuelle. Il peut prendre différentes formes, comme les phobies, les Troubles Obsessionnels Compulsifs, la schizophrénie ou encore l'hypocondrie. Ces différents handicaps sont regroupés en trois catégories : névroses, psychoses et autres troubles (troubles psychosomatiques...).

❖ *Polyhandicap*

Les personnes en situation de polyhandicap sont touchées par une déficience mentale importante et une déficience motrice, toutes deux associées à la même cause^{[20], [22]} (alors qu'une personne en situation de plurihandicap peut avoir plusieurs déficiences d'origine différente). Leur autonomie est très limitée, tout comme leurs moyens d'expression et de perception. Beaucoup ne peuvent ni marcher ni parler (ou très peu) et souffrir d'altérations plus ou moins importantes de leur sens (ouïe, vue, toucher). En fonction des individus, les personnes en situation de polyhandicap peuvent être sujettes à de l'épilepsie, une insuffisance respiratoire chronique ou des problèmes pour s'alimenter.

❖ *Trouble de santé invalidant*

Les troubles de santé invalidants sont dus à des maladies dont les effets peuvent générer des restrictions d'activité, et donc une forme de handicap^[23]. Il s'agit de maladie organique, pouvant toucher aussi bien un organe (cœur, poumons, reins...) qu'un tissu (muscle, réseau neuronal...) ou l'organisme dans son ensemble (système immunitaire...). Ces maladies peuvent évoluer dans le temps, mais peuvent également être momentanées ou permanentes. De nombreuses maladies peuvent entrer dans cette catégorie : mucoviscidose, cancer, troubles musculo-squelettiques, sida, diabète, asthme, sclérose en plaques, maladie auto-immune, hypertension artérielle, épilepsie, insuffisance respiratoire ou cardiaque...

La taille et le poids d'un individu peuvent également être une source de handicap. Qu'il s'agisse de la hauteur sous plafond d'un bus ou encore de la hauteur et la largeur des sièges, beaucoup d'objets, de mobiliers et d'immobiliers se basent sur des standards. Cependant, la taille et le poids ne sont pas des données homogènes au sein d'une population : il existe toujours des personnes plus ou moins grandes que la moyenne, ayant une corpulence plus ou moins forte, ce qui peut les gêner lorsqu'elles doivent interagir avec des objets du quotidien.

❖ Remarques

Bien que la loi du 11 février 2005 ait ajouté des nuances en distinguant notamment le handicap cognitif et psychique du handicap mental, ce qui n'était pas le cas dans la précédente loi du 30 juin 1975 (qui les réunissait tous sous le terme de handicap mental)^[24], il ne faut pas imaginer que les différentes « catégories » présentées soient totalement représentatives de tous les handicaps existants. Distinguer différents types de handicaps permet de prendre conscience de la pluralité des situations, mais ces dernières ne sauraient être homogènes au sein d'une même « catégorie » : comme le dit Philippe Camberlein (ancien directeur général du CESAP^v) dans son ouvrage « Politiques et dispositifs du handicap en France »^[25], « [...] à déficience identique, les incapacités, les restrictions d'activité et de participation sont très variables selon les individus et le contexte dans lequel ils évoluent. Il faut donc se garder d'imaginer qu'un regroupement par déficience permettrait de penser les difficultés de la personne handicapée et les solutions à proposer de manière parfaitement homogène. »^[25, p. 16].

De plus, certains handicaps ne peuvent totalement être intégrés à une catégorie. Par exemple, les Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) sont dus à des troubles du neuro-développement qui impactent les capacités de communication, d'interaction sociale ainsi que le comportement (répétition de comportements...)^[26]. Une personne avec TSA peut être désignée comme étant en situation de handicap mental uniquement si elle a une déficience intellectuelle associée, ce qui représenterait moins de 40% des cas d'autisme^{[27]vi}. Elle pourrait également se rapprocher de la définition du handicap cognitif, mais ses spécificités ne lui permettent pas d'entrer dans ce cadre. Pour autant, l'autisme entre dans la définition du handicap telle que définie par la loi du 11 février 2005 : l'État considère les TSA comme un handicap en tant que tel^[28] et, en conséquence, met en place des stratégies nationales en lien avec l'autisme^[29].

2.1.3. Conséquences sur les Établissements Recevant du Public

Les besoins induits par les différentes situations de handicap peuvent nécessiter des aménagements particuliers, qu'ils soient d'ordre technique, logistique ou humain. Cependant, ces aménagements ne sont pas toujours mis en place, notamment dans les établissements culturels, ce qui peut empêcher l'accès de ces publics à ces lieux et les éloigner du milieu culturel.

Selon la loi du 11 février 2005, tous les Établissements Recevant du Public (ERP), allant des mairies aux commerces en passant par les gares et les lieux culturels^{vii}, doivent aménager leurs

^v CESAP : Comité d'étude, d'éducation et de soins auprès des personnes polyhandicapées

^{vi} En fonction des études, ce taux oscille entre 30 et 70%, incertitude principalement due à un manque d'outils d'évaluation adaptés à l'autisme et d'études épidémiologiques.

^{vii} « [...] constituent des établissements recevant du public tous bâtiments, locaux et enceintes dans lesquels des personnes sont admises, soit librement, soit moyennant une rétribution ou une participation quelconque, ou dans lesquels sont tenues des réunions ouvertes à tout venant ou sur invitation, payantes ou non. Sont considérées comme faisant partie du public toutes les personnes admises dans l'établissement à quelque titre que ce soit en plus du personnel. » - Gouvernement français, Code de la construction et de l'habitation. 1978 - Article R123-2 ^[30]

locaux et leurs installations afin d'être accessibles à tous et toutes, et ce « *quel que soit le type de handicap, notamment physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique* » (Article L. 111-7). Depuis cette loi, tous les bâtiments neufs ou faisant l'objet de travaux doivent respecter ces règles d'accessibilité. Pour les ERP déjà existants, deux cas de figure peuvent se présenter : quelques ERP peuvent bénéficier de dérogations exceptionnelles, car les travaux d'aménagement ne peuvent être mis en place (« impossibilité technique », « contraintes liées à la conservation du patrimoine architectural » ou « disproportion manifeste entre les améliorations apportées et les conséquences »), mais la très grande majorité des ERP doit se rendre accessible en termes d'accès, de circulation et de transmission des informations. En termes de bâti, cela concerne aussi bien l'entrée, l'accueil, les circulations, la signalétique et, le cas échéant, les cabines, les sanitaires, le parking ainsi que l'espace extérieur. Cependant, cela prend également en compte l'accessibilité de la prestation ainsi que la posture du personnel en contact avec le public^[31].

« Art. L. 111-7-3. - Les établissements existants recevant du public doivent être tels que toute personne handicapée puisse y accéder, y circuler et y recevoir les informations qui y sont diffusées, dans les parties ouvertes au public. L'information destinée au public doit être diffusée par des moyens adaptés aux différents handicaps. [...] Les établissements recevant du public existants devront répondre à ces exigences dans un délai, fixé par décret en Conseil d'Etat, qui pourra varier par type et catégorie d'établissement, sans excéder dix ans à compter de la publication de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. »^[17]

À l'origine, lors de la publication de cette loi, les ERP avaient 10 ans pour se mettre aux normes. Cependant, fin 2012, 30% environ de ces établissements étaient accessibles^[32], avec de fortes disparités en fonction des ERP. Le Gouvernement Français a alors pris la décision de créer des Agendas d'Accessibilité Programmée (Ad'AP) afin notamment de simplifier et d'explicitier les normes d'accessibilités tout en sécurisant le cadre juridique de mise en accessibilité^{[32],[33]}. Ces Ad'AP permettent actuellement de repousser la date butoir au plus tard jusqu'en 2024-2025.

En 2020, 350 000 ERP seraient accessibles selon la déléguée ministérielle de l'accessibilité^[34]. Les bâtiments publics tels que les mairies ou les préfectures font partie des ERP bénéficiant globalement d'une meilleure accessibilité (dès 2013, 86% des préfectures pouvaient délivrer des prestations dans au moins un bâtiment accessible^[33, p. 8]), mais d'autres sont loin de ces chiffres : par exemple, 295 gares sont accessibles sur un total de 1 088, soit 27%, mais ce pourcentage descend à 17% en ne prenant en compte que les gares régionales en dehors de l'Île-de-France.

2.2. Les publics du champ social

Les personnes en situation de handicap ne sont pas les seules personnes à être considérées comme étant « éloignées » de la culture : les personnes dites du « champ social » sont également concernées. Selon la charte de la mission « Vivre ensemble »^[35], qui regroupe plusieurs institutions culturelles allant à la rencontre des publics peu familiers de ces institutions, les publics du champ social correspondent aux « *personnes qui ne s'autorisent pas à fréquenter les institutions culturelles car elles se trouvent en situation d'exclusion ou de vulnérabilité sociale ou économique ; elles peuvent être notamment dans un parcours de réinsertion sociale ou professionnelle après avoir été exclues du système scolaire ou professionnel* »^[35, p. 4].

Cette charte s'appuie notamment sur la loi d'orientation du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions^[36] : cette dernière a pour but de garantir pour toutes et tous, sur l'ensemble du territoire, un véritable accès à des droits considérés comme fondamentaux comme celui à la culture. De nombreuses structures, dont les établissements publics, doivent dans ce cadre poursuivre « *une politique destinée à connaître, à prévenir et à supprimer toutes les situations pouvant engendrer des exclusions* » (Article 1). La charte de la mission « Vivre ensemble » s'appuie plus particulièrement sur l'article 140 de cette loi, qui précise que les établissements culturels financés par l'État doivent s'engager à lutter contre les exclusions (voir citation ci-dessous).

Article 140 – « L'égal accès de tous, tout au long de la vie, à la culture [...] permet de garantir l'exercice effectif de la citoyenneté. [...]

Au titre de leur mission de service public, les établissements [sic] culturels financés par l'Etat s'engagent à lutter contre les exclusions. »

Les publics du champ social regroupent une très grande diversité de personnes : ils peuvent correspondre à des personnes sans domicile fixe, des personnes en réinsertion judiciaire, scolaire ou professionnelle, des familles monoparentales ou non en situation de précarité économique, des personnes en demande d'asile...^[37] Cependant, les publics du champ social ne concernent pas uniquement les personnes qui « *ne s'autorisent pas* » à aller dans les lieux culturels. Certains publics, par exemple, ne peuvent physiquement pas y avoir accès car ils se trouvent dans des zones éloignées géographiquement de ces institutions (ruralité, banlieue...), tandis que d'autres n'ont pas les moyens financiers, ni pour l'accès au lieu en tant que tel, ni pour le transport.

Emily Dawson est une chercheuse en sciences de la communication : elle étudie la manière dont les gens apprennent et s'engagent dans la science, en mettant notamment l'accent sur l'inclusion et la justice sociale. Dans ses travaux, elle souligne par exemple comment les musées et centres de sciences excluent socialement des groupes ethniques minoritaires, au point de nommer son article « *Not Designed for Us* » (« Pas Conçu pour Nous »)^[38]. En 2019, elle publie

un livre sur ses recherches^[39] ainsi qu'un *zine*^{viii} pour les présenter sous un format différent, plus condensé et accessible^[41]. Elle y prend l'exemple des institutions culturelles qui pensent que certaines personnes ne viennent pas à cause du prix d'entrée et qui décident, en conséquence, de proposer des tickets gratuits pour ces publics. Cependant, ce type d'initiative et cette façon de penser posent quelques problèmes :

- Le premier est que ce type d'initiatives attend de ces publics qu'ils modifient leur comportement, sans pour autant que les institutions mêmes changent en termes de contenu ou encore de pratiques institutionnelles ;
- Le second est que beaucoup d'institutions s'arrêtent ici, considérant que la diversité est prise en compte dans leur politique, alors que l'aspect financier n'est pas le seul obstacle à l'inclusion et à la participation des différents publics.

Il existe une multitude de pratiques exclusives, interconnectées entre elles, qui contribuent à créer de l'exclusion. Dans son *zine*, Emily Dawson en relève quatre en particulier : l'impérialisme culturel, l'impuissance, la violence symbolique et l'exclusion « corporelle ».

- **L'impérialisme culturel** se rapporte aux pratiques et aux points de vue socialement dominants qui invalident, voire suppriment, ceux des groupes minoritaires. Cette pratique nuit à ces groupes, qui deviennent marginalisés, et profitent aux dominants. Cela peut se traduire de différentes manières :
 - Manque de représentation (uniquement des hommes blancs représentés dans les personnages historiques...) ;
 - Représentations négatives (des récits sur la médecine où l'Occident vient « sauver » l'Afrique accablée par les maladies – les « sauveurs blancs »...) ;
 - Représentations ponctuelles uniquement (une semaine dédiée aux femmes dans le milieu de la recherche, mais qui ne sont jamais évoquées le reste de l'année...) ;
 - Emploi de termes ou de formes du langage lié à la culture dominante, qui empêche celles et ceux qui ne les maîtrisent pas de comprendre (utilisation de termes qui supposent que les publics possèdent déjà un certain niveau de connaissances scientifiques...).
- **L'impuissance** correspond à une combinaison de difficultés vécues par des personnes en raison de leur origine ethnique, leur genre ou leur classe sociale et qui décrit l'expérience de ne pas être respecté et d'avoir peu ou pas d'autonomie dans ses choix. Ces personnes peuvent se retrouver dans différentes situations :

^{viii} Cambridge Dictionary : « *Zine: a small magazine that is produced cheaply by one person or a small group of people, and is about a subject they are interested in* » [Zine : un petit magazine produit à bas coût par une personne ou un petit groupe de personnes et portant sur un sujet qui les intéresse]^[40]

- Avoir des choix contraints (une personne qui ne peut accéder qu'à des emplois précaires n'a pas le temps et/ou l'argent pour participer à des activités culturelles...);
- Ne pas être entendues, écoutées ou même sollicitées (seul l'avis de scientifiques occidentaux est visible...);
- La **violence symbolique** consiste à faire passer l'exclusion pour un choix de l'individu plutôt que due à la société, à des facteurs systémiques ou encore aux institutions. Cette violence induit différents types de sentiment chez ces publics, comme de la culpabilité ou de la colère (se sentir coupable de ne pas pouvoir emmener ses enfants dans un musée par manque de moyens alors que d'autres familles plus aisées le font...).
- L'**exclusion « corporelle »** équivaut à ne pas prendre en compte les « corps » de la population dans toute leur diversité (dans la communication d'un musée, le public représenté ne montre pas de personnes avec des particularités physiques comme des colorations de la peau ou encore des tatouages).

Ces pratiques existent à des degrés variés en fonction des établissements. Certaines structures en ont conscience et travaillent pour les limiter (certaines de ces actions seront détaillées dans ce mémoire), mais peu parviennent à s'affranchir totalement des quatre citées. Toutes ces pratiques peuvent exclure des communautés entières de personnes, notamment selon leur genre, leur origine ethnique ou encore leur catégorie socio-professionnelle^[42]. Elles peuvent alors rejoindre le groupe des publics dits « éloignés » de la culture pour ces raisons.

2.3. Autres publics à besoins spécifiques

2.3.1. Difficultés avec la langue

Avoir des difficultés avec la langue du pays dans lequel nous résidons peut devenir un handicap au quotidien. Toutefois, l'origine de ces difficultés peut être très différente en fonction des individus. Pour les personnes de plus de 16 ans, nous pouvons soit parler d'analphabétisme ou d'illettrisme en fonction de la situation, tandis que la notion de « difficulté dans les apprentissages » est privilégiée pour les moins de 16 ans^[43].

- Une personne en situation d'analphabétisme n'a jamais été scolarisée : elle ne sait ni lire ni écrire (grammaire, construction des phrases, difficultés pour former des lettres sur une feuille avec un crayon...);
- Une personne en situation d'illettrisme a été scolarisée au moins un temps : elle a appris ou commencé à apprendre à lire, écrire et compter. Il existe de nombreuses situations d'illettrisme différentes en fonction des individus : une personne en situation d'illettrisme peut avoir des difficultés pour lire, tandis qu'une autre peut savoir très bien lire sans pour autant savoir écrire une phrase sans faute.

En 2011, 7% de la population résidant en France métropolitaine, âgée de 18 à 65 ans et ayant été scolarisée en France se trouve en situation d'illettrisme, soit 2 500 000 personnes environ^[44]. Parmi elles, 51% possédaient un emploi. Que ce soit pour « cacher » cette situation ou pour pallier cette difficulté au quotidien, ces personnes peuvent mettre en place de nombreuses techniques de contournement : prétexter un oubli de lunettes ou une écriture peu lisible, demander à compléter un document chez soi par manque de temps ou pour consulter un proche...^[45]

Pour Mélusine Navarro, ancienne responsable du centre de ressources au Greta de Marseille ayant travaillé avec des personnes en situation d'illettrisme, il est important de noter que ces personnes ne ressentent pas obligatoirement leur illettrisme ou leur analphabétisme comme un handicap. Pour certains, il s'agit d'une difficulté, sans plus, tandis que d'autres peuvent le ressentir comme une souffrance ou une honte : cela dépend de chaque individu^{ix}.

Les personnes en situation d'illettrisme ne doivent pas être confondues avec les personnes allophones. Une personne allophone parle une autre langue que celle, majoritaire et officielle, du pays dans lequel elle se trouve (le français dans notre cas)^[46]. Ce public est très hétérogène : il peut s'agir de personnes nées sur le territoire français dans une famille qui pratique une langue étrangère tout comme de personnes qui viennent d'arriver en France pour une durée plus ou moins longue. Elles peuvent (ou non) avoir été scolarisées dans leur pays d'origine, savoir lire et écrire dans leur langue maternelle sans pour autant avoir ces compétences en français. Elles ne sont donc pas obligatoirement en situation d'illettrisme, mais peuvent rencontrer des difficultés avec la langue de leur pays d'accueil.

L'arrivée du numérique a engendré l'arrivée d'une nouvelle notion, appelée « illectronisme » : cet illettrisme numérique concerne toutes les personnes ne pouvant pas se servir d'Internet (incapacité ou problème matériel) ainsi que celles ayant des difficultés avec les compétences numériques dites « de base » (envoyer des emails, faire une déclaration en ligne...)^[47]. L'illectronisme concerne, en 2019, près de 17% de la population française.

2.3.2. L'influence de l'âge

Le jeune public, des bébés aux jeunes adultes, correspond à une population reconnue depuis longtemps comme ayant des besoins spécifiques. La caractéristique principale de ce public est qu'il se trouve en phase d'apprentissage, aussi bien sur le plan scolaire que sur la construction de sa propre identité, ce qui peut impliquer des adaptations en termes de discours, de contenu, mais également dans la forme de la transmission.

^{ix} Plus d'informations sur l'illettrisme dans l'interview de Mélusine Navarro, p. 70

Le jeune public regroupe un ensemble très hétérogène d'individus : les niveaux de compétences (comme savoir lire) et de connaissances évoluent de façon significative en fonction de l'âge, mais également de chaque personne. C'est pourquoi la catégorisation par « niveau scolaire » est souvent privilégiée afin d'estimer le niveau de connaissances du public ainsi que ses besoins : des élèves de maternelle n'auront pas les mêmes besoins, attentes et comportements que des élèves de primaire ou de lycée.

La spécificité de cette partie de la population est depuis longtemps étudiée dans de nombreux domaines de recherche : neurosciences, psychologie, sciences de l'éducation..., mais également en muséologie^{[48], [49]}.

Toutefois, le jeune public n'est pas le seul public où l'âge a un impact sur ses besoins : les personnes âgées sont également concernées. Elles ont des besoins spécifiques notamment liés aux mouvements et à une fatigue physique et mentale plus ou moins importante en fonction des individus. Certaines personnes peuvent également être sujettes à certaines maladies telles qu'Alzheimer ou Parkinson, chacune pouvant avoir une influence sur les besoins.

2.3.3. Milieu hospitalier et judiciaire

Certains publics ne peuvent se déplacer car ils doivent rester dans une structure spécifique pour un temps plus ou moins déterminé et pour différentes raisons : médicales (hôpital...), judiciaires (prison...)... Chacun de ces lieux a des règles et des normes à respecter. L'individu en tant que tel n'a pas forcément des besoins spécifiques, mais la structure dans laquelle il se trouve lui impose un cadre auquel il ne peut se substituer.

Dans le milieu culturel, les « publics à besoins spécifiques » correspondent à des personnes rencontrant un frein, un handicap ou toute situation pouvant les exclure. Il est difficile d'estimer le nombre de personnes ayant des besoins spécifiques à un moment précis car ces besoins peuvent évoluer dans le temps et prendre de nombreuses formes. Cependant, chaque personne peut se retrouver, au moins une fois dans sa vie, dans une situation impliquant des besoins spécifiques, d'où l'importance de les prendre en compte.

Si le milieu de la CSTI souhaite être accessible au plus grand nombre, il est important qu'il prenne en compte les publics dans leur diversité, notamment en prenant conscience de la multitude de besoins possibles et ce qu'ils impliquent.

Enfin, il est important de rappeler qu'une personne n'est pas en situation de handicap ou de difficulté par essence : l'environnement, les interlocuteur-riche-s, le fond et la forme d'un message... sont autant de facteurs pouvant mettre un individu en situation de handicap ou non, en situation d'exclusion ou non.

Partie 2

-

CSTI et publics à besoins spécifiques :

quelles stratégies ?

Katy Tari, directrice des collections, programmes et services aux publics à Pointe-à-Callière (Montréal), constate que le rapport entre les musées et le visiteur a évolué durant les dernières décennies^[50]. Qu'il s'agisse de musée d'art, d'histoire ou de sciences, des rencontres et des échanges remplacent peu à peu les discours descendants entre l'institution et le visiteur, ce dernier devenant aujourd'hui « *le citoyen du musée* »^[50] plutôt qu'un public passif et captif. Préoccupation de plus en plus importante, chaque musée s'intéresse à l'inclusion des publics, mais l'approche peut être différente en fonction de la philosophie de chaque institution et toucher, en plus de l'accueil et de la communication, toutes les disciplines muséales.

« [L'approche inclusive] touche aussi en termes de disciplines muséales, autant les expositions, la médiation culturelle, l'éducation, les collections, la recherche – puis on pense notamment à la recherche action –, les partenariats avec les universités, les partenariats qui vont se faire avec des communautés qui vont participer ou contribuer à la recherche ou au développement des contenus. »^[50]

De plus, pour la muséologue Elisabeth Caillet^[51], le musée a « *une mission de lien social, dans le temps entre les générations et dans l'espace entre les citoyens* »^[51, p. 16]. Cette notion d'espace correspond au lien « *entre les citoyens d'un même pays, d'un même territoire puisque les musées contribuent à la construction identitaire* »^[51, p. 16]. Cependant, si certains pans de la population ne peuvent accéder à ces lieux, s'ils ne sont pas visibles en tant que public ou dans les représentations du musée, comment est-ce que du lien peut être créé entre eux et le reste de la population ? Sans lien, ces personnes sont « invisibilisées », les autres ont moins conscience de ces différences et pensent moins à l'autre, provoquant des divisions de plus en plus importantes au sein de la population.

Il est donc important de se pencher sur les différentes stratégies, nationales et locales, des structures de CSTI ainsi que des musées au sens large pour comprendre comment certains publics peuvent être inclus/exclus par ces structures.

Dans cette partie, l'accent sera davantage porté vers les acteur·rice·s de la CSTI disposant de lieux d'accueil du public (type musées et centres de sciences) car la fréquentation globale des structures de CSTI est plus importante dans les murs qu'hors les murs (voir Figure 3). De plus, cette délimitation de champ permettra de réaliser un parallèle avec la culture au sens large (type musée également) tout en limitant la variabilité de certains paramètres (statut juridique, ministères référents...). Pour autant, les membres de la CSTI ne se limitent pas aux structures disposant de lieux d'accueil du public.

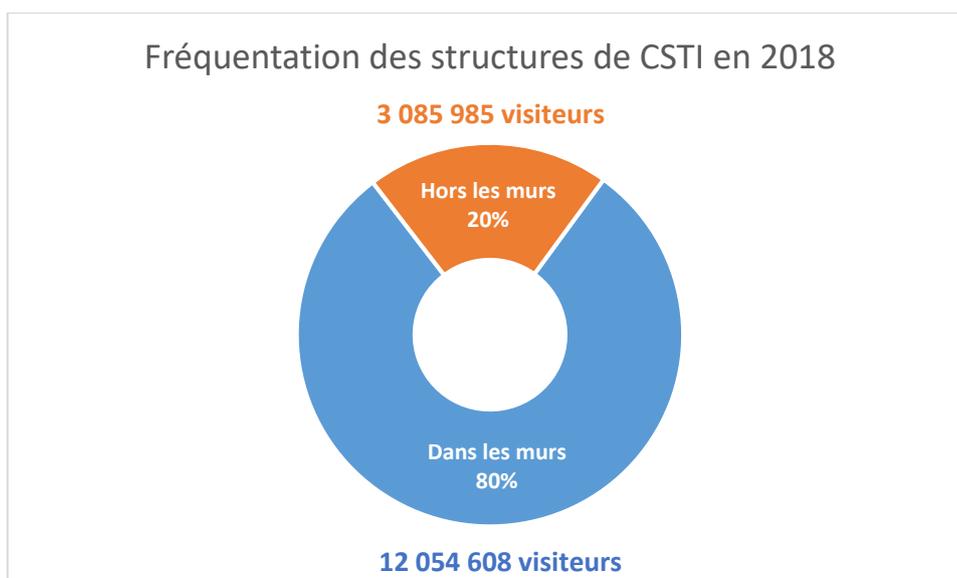


Figure 3 : Fréquentation dans et hors les murs des structures de CSTI en 2018 (d'après [52])

1. Stratégie de la CSTI au niveau européen, national et local

La CSTI (également appelée CST) correspond aux connaissances liées aux domaines des sciences et des technologies, impactant irrémédiablement les connaissances industrielles. De leurs modes de production à leurs conséquences socio-économiques, les sciences et les technologies influent sur notre vie quotidienne, actuelle et à venir, et font partie de notre culture.

« Partie intégrante de la culture au sens large, [la CSTI] doit permettre au citoyen de comprendre le monde dans lequel il vit et de se préparer à vivre dans celui de demain. En développant l'information et la réflexion des publics sur la science et ses enjeux, en favorisant les échanges avec la communauté scientifique, en partageant les savoirs, en éduquant à une citoyenneté active, elle inscrit la science dans la société »^[53]

Les acteur·rice·s de la CSTI sont multiples (voir Figure 4). En fonction de leur nature (association, ERP...), elles répondent à différentes stratégies liées à la CSTI à proprement parler ou au milieu culturel au sens large.

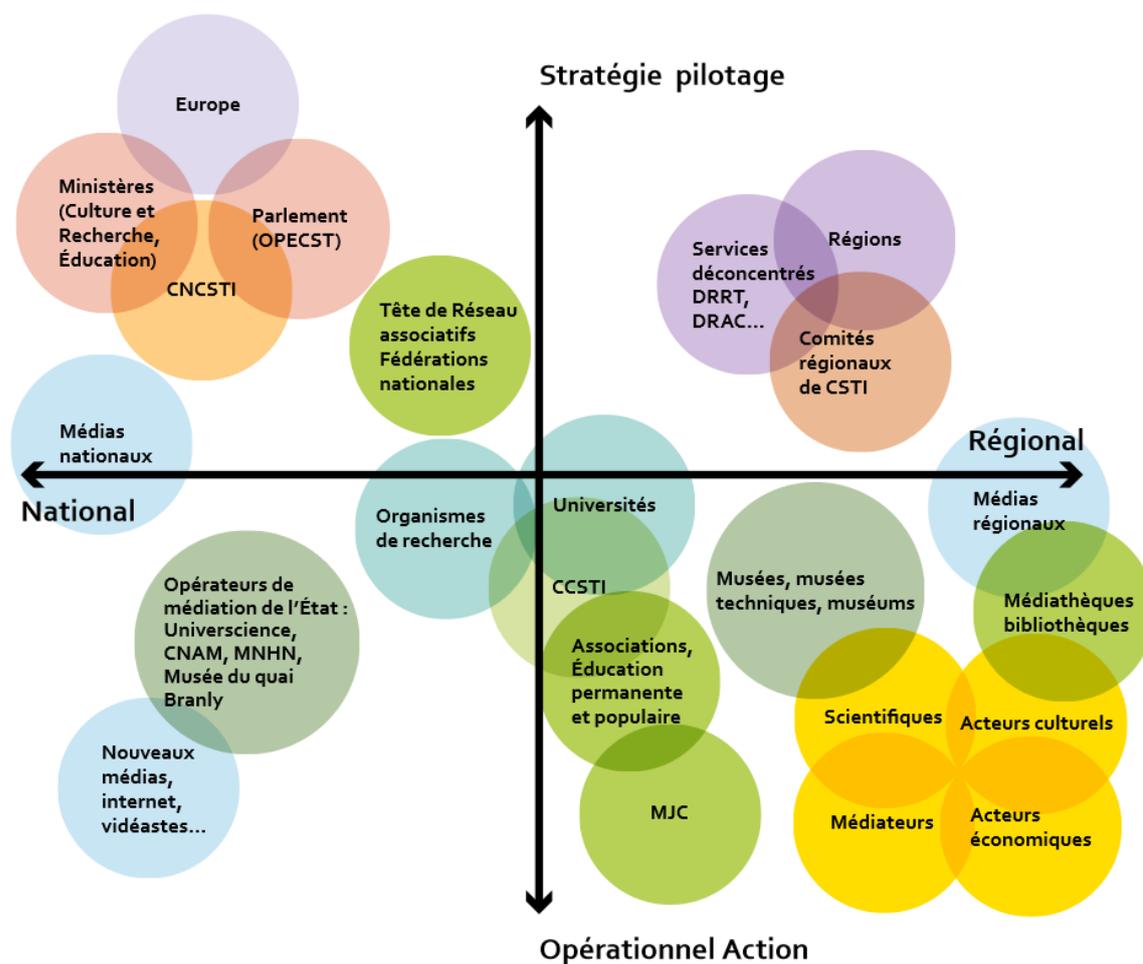


Figure 4 : Cartographie des acteur-ric-e-s de la CSTI^[1]

1.1. Les stratégies des réseaux de la CSTI

1.1.1. ECSITE Europe

Les centres de CSTI (CCSTI) sont des établissements très récents : bien que le tout premier, Urania, fût fondé en 1888 à Berlin, la majorité de ces établissements n'émergent que dans les années 80 en Europe de l'Ouest. Le réseau ECSITE (*European collaborative for science, industry and technology exhibitions*, mais cet acronyme est utilisé comme un nom aujourd'hui) voit le jour en 1989 grâce à la volonté de 23 CCSTI européens, avec comme objectif de faciliter la coopération entre les différents établissements de culture scientifique^[54].

Aujourd'hui, plus de 300 établissements et membres d'une cinquantaine de pays font partie du réseau ECSITE : CCSTI, muséums, festivals, entreprises... Sa mission principale est « d'inspirer et de donner des moyens d'action aux centres scientifiques, aux musées et à toutes les organisations qui font participer les gens à la science, et de promouvoir leurs

actions »^{[55]x}. Pour ce faire, le réseau dispose de différents outils, allant des conférences annuelles aux groupes de travail ainsi que l'écriture d'un magazine mensuel en ligne, nommé *Spokes*. Les membres sont majoritairement européens, mais des personnes du monde entier peuvent y participer.

Lors de la conférence annuelle d'ECSITE de 2016, Elizabeth Rasekoala, présidente de l'*African Gong*^{xi} et invitée d'honneur de la conférence, a interpellé l'assemblée au sujet de l'inclusion^[56]. Constatant que les propositions pour inclure le plus grand nombre évoluent peu depuis les débuts d'ECSITE, elle interroge la capacité des institutions à inclure et met au défi la communauté de créer « *des centres et des musées scientifiques réellement inclusifs, "colorés" et équilibrés entre les sexes* »^{[56]xii}.

Suite à ce discours, un groupe de réflexion s'est mis en place au sein d'ECSITE. Intitulé « *Social inclusion, equity and diversity* » (« Inclusion sociale, équité et diversité ») ce groupe réuni aujourd'hui 140 personnes, plus ou moins actives. Pour Vanessa Mignan, responsable du pôle « Éducation et engagement des publics » de l'association Traces et membre de ce groupe, leur but est de « *créer des ressources pour accompagner l'inclusion dans les organisations de médiation des sciences, mais aussi de militer pour plus d'inclusion dans les structures* » (Interview 2), en créant notamment un cadre pour que chacun-e puisse améliorer l'inclusion de sa structure à son échelle (directeur·rice, médiateur·rice...). Des structures pilotes vont prochainement être sélectionnées dans cinq pays (Autriche, France, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni) afin de tester ce « kit » d'accompagnement à l'inclusion^{xiii}.

1.1.2. Amcsti



En 1982, afin de fédérer les différentes structures françaises de CSTI, au modèle institué depuis de nombreuses années (premier muséum : Muséum National d'Histoire Naturelle en 1793) ou émergent (premier CCSTI : La Casemate en 1979), un réseau national des professionnel-le-s de la CSTI se met en place sous le nom d'Amcsti (Association des musées et centres pour le développement de la culture scientifique, technique et industrielle)^[57].

^x Citation d'origine : « *to inspire and empower science centres, museums and all organisations that engage people with science, and to promote their actions* »

^{xi} L'*African Gong* est un réseau panafricain pour la communication scientifique et la vulgarisation de la science et de la technologie

^{xii} Citation d'origine : « *truly inclusive, 'colourful' and gender-balanced science centres and museums* »

^{xiii} Plus d'informations sur ECSITE et le groupe de réflexion « *Social inclusion, equity and diversity* » dans l'interview de Vanessa Mignan, p. 77

Aujourd'hui, ce réseau réunit plus de 200 membres très divers (universités, zoos, musées, entreprises, collectivités territoriales, associations...), consacrant une partie ou l'ensemble de leurs activités autour du partage de la CSTI. Afin de faciliter les échanges et la mutualisation entre ces membres tout en renforçant également la visibilité des actions de CSTI, l'Amcsti met en place des actions variées : congrès annuel, bulletin annuel autour de réflexions sur la CSTI, collaboration avec l'OCIM sur les chiffres clés de la CSTI, compte Twitter collaboratif « ComSciComCa »... L'Amcsti est également membre d'ECSITE.

La question de l'inclusion est une thématique soulevée très récemment par l'Amcsti. La première initiative débute en 2018, lors du congrès annuel ayant eu lieu à Villeneuve-d'Ascq. Pour Didier Michel, président de l'Amcsti, le but de ce congrès était de sensibiliser les membres du réseau sur ce thème, avec comme idée principale que l'inclusion « *doit être un sujet, au même titre que la question de l'esprit critique doit faire partie des socles communs des acteurs et des médiateurs/médiatrices scientifiques. La question de l'inclusion doit également devenir quelque chose de permanent* » (Interview 3, p. 106). Selon lui, il est fondamental que l'inclusion devienne un sujet à part entière^{xiv}.

Après Villeneuve-d'Ascq, un groupe de réflexion a été mis en place sur ce thème. Le congrès 2020, portant sur le thème de la ruralité, devait inclure un temps de présentation pour ce groupe, mais le congrès a été reporté suite à la situation sanitaire liée à la Covid-19.

1.2. « Stratégie Nationale de la CSTI »

En février 2017, le Conseil National de la CSTI (CNSTI), sous la tutelle du ministère de la Culture et de la Communication et celle du ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, a conçu et publié la première Stratégie Nationale de Culture Scientifique, Technique et Industrielle (SNCSTI)^[1], valable pour 5 ans. Selon ce Conseil, la CSTI a pour ambition d'« *éclairer nos concitoyennes et nos concitoyens grâce aux acquis de la science et au partage de la démarche scientifique, à leur donner les moyens de développer et/ou renforcer leur curiosité, leur ouverture d'esprit, leur esprit critique, et à lutter contre le prêt-à-penser* »^[1, p. 33].

Pour parvenir à ce résultat, la SNCSTI s'appuie sur différents intermédiaires regroupant l'ensemble des acteur·rice·s de la CSTI (voir Figure 4, p. 28), légitimé·e·s et crédibles par leur engagement et leur compétence, mais également par leur position ou leur fonction^[1, p. 53]. Ces intermédiaires, au champ d'action très vaste (voir Figure 5), peuvent être regroupé·e·s en plusieurs catégories :

^{xiv} Plus d'informations sur l'Amcsti et sur la vision de Didier Michel sur l'inclusion dans son interview, p. 78

- **Les scientifiques** : depuis la loi du 22 juillet 2013^[58], les établissements de recherche et d'enseignement supérieur ont pour mission de diffuser la CSTI. Pour tous ces établissements, qu'il s'agisse des organismes de recherche ou des universités, la question de l'implication de leurs scientifiques se pose. Le CNCSTI souhaiterait qu'une dynamique collective s'enclenche pour que tou-te-s les chercheur-e-s, incluant les doctorant-e-s, s'impliquent dans des projets de CSTI.
- **Les médiateur-ric-e-s professionnel-le-s**: cette catégorie regroupe toutes les « *personnes et institutions qui ont vocation à réduire la distance entre le monde scientifique et le public, à établir une intermédiation entre celui-ci et la science et la technique* »^[1, p. 55]. Elle regroupe aussi bien des salarié-e-s que des bénévoles, des établissements publics de médiation scientifique que des vidéastes ou encore des bibliothèques et des entreprises.
- **Les médiateur-ric-e-s éducateur-trice-s et animateur-ric-e-s d'éducation permanente et populaire^{xv}** : davantage en lien avec les publics considérés comme « défavorisés », ces intermédiaires correspondent notamment aux Maisons des jeunes et de la Culture (MJC) ainsi qu'aux associations d'éducation populaire.
- **Les enseignant-e-s** : leur rôle dans la formation des élèves (connaissances, compétences, culture) est important, notamment dans le domaine scientifique.
- **Les acteur-ric-e-s culturel-le-s** : les sciences et les technologies peuvent servir toutes les formes d'expression artistique (architecture, cinéma, musique, littérature...) tandis que l'art peut aider et servir l'innovation et la communication des sciences. C'est pourquoi les rapports entre arts et sciences, en passant par des artistes aux établissements d'enseignement supérieur artistiques et culturels, sont importants dans le domaine de la CSTI.
- **Les journalistes** : avec un rôle majeur dans la transmission des informations, les journalistes peuvent aider à une meilleure diffusion de la science dans les médias.
- **Les prescripteur-ric-e-s** : toutes les personnes prenant des décisions sur le financement ou le soutien de projets de CSTI impactent directement leur diffusion. Il s'agit des représentant-e-s politiques, des cadres de grandes administrations de l'État ou des Régions, des comités nationaux ou encore des entreprises.

^{xv} Cette catégorie entre également dans celle des médiateur-ric-e-s professionnel-le-s citée précédemment, mais possède des particularités qui lui permette d'exister en tant que telle.



Figure 5 : Les différentes formes d'actions sur le territoire^[1]

Même si la cible finale de la SNCSTI correspond à l'ensemble de la population française, le Conseil a défini quatre cibles prioritaires^[1, p. 51] vers lesquels les acteur·rice·s de la CSTI doivent s'efforcer de s'adresser :

- **Les citoyen·ne·s familier·ère·s avec la science ou qui s'y intéressent spontanément** : ces personnes correspondent au public qui vient habituellement dans les manifestations de CSTI. L'objectif envers ce public est de maintenir les activités qui « fonctionnent » pour qu'il continue de venir.
- **Les citoyen·ne·s sociologiquement éloigné·e·s des sciences** : plus que de faire venir ce public, l'objectif est d'aller à sa rencontre. Tel que décrit dans le rapport, le public ciblé correspond à celui présent dans des quartiers avec une faible ou sans proposition de CSTI, dans des zones rurales ou non.

- **Les jeunes de 3/6 à 20 ans** : le but principal est de proposer aux jeunes des moyens pour développer leur esprit critique, quelles que soient leur catégorie sociale ou leurs origines. En visant ce public, d'autres peuvent également être atteints, comme les parents ou grands-parents.
- **Parmi les jeunes, les jeunes filles** : en plus de l'esprit critique, un autre objectif majeur est de déconstruire les stéréotypes de genre^{xvi}.

Le choix de publics cibles montre la volonté de la SNCSTI de prendre en compte les spécificités de ces publics. Cependant, une part importante de la population reste dans l'ombre : à titre d'exemple, en dehors des personnes éloignées géographiquement des actions de CSTI, les publics du champ social (hors jeunes) sont peu abordés, tandis que les personnes en situation de handicap ne sont jamais citées. Ces choix peuvent s'expliquer par une volonté de concentration des efforts, pouvant être perçue comme plus efficace qu'une dispersion de moyens sur de trop nombreux sujets, tout en touchant un nombre important d'individus : au 1^{er} janvier 2020, les moins de 20 ans représentaient 24% de la population française et les femmes (tout âge confondu) 52%^[59].

Toutefois, il est également possible que certains publics ne soient pas cités car « invisibilisés ». En ayant peu ou pas de représentations de publics à besoins spécifiques dans l'espace public, les personnes en lien avec le milieu culturel^{xvii} qui ne sont pas personnellement ou professionnellement concernées par ces publics peuvent ne pas avoir conscience de leur diversité : elles peuvent, en toute bonne foi, ne pas prendre en compte certains de ces publics à besoins spécifiques par oubli, méconnaissance ou ignorance. Cependant, cet « oubli » renforcera l'invisibilisation dont souffrent ces pans de la population.

À l'heure actuelle, il n'existe pas de stratégie globale en CSTI prenant en compte l'inclusion de l'ensemble des publics à besoins spécifiques. La SNCSTI est la plus complète sur ce sujet.

^{xvi} Dans le rapport de la SNCSTI, la déconstruction des stéréotypes du genre est spécifiquement associée au public jeune féminin. Ce point peut interroger car les stéréotypes du genre touchent et sont véhiculés par l'ensemble de la population, pas uniquement le public féminin. Toutefois, ce propos peut être nuancé par le fait qu'une des thématiques prioritaires de la SNCSTI correspond à l'égalité femme/homme, même si le message principal semble rester principalement à destination du public féminin.

^{xvii} Personnel du gouvernement, des institutions culturelles, des structures prenant les décisions stratégiques dans le milieu culturel...

1.3. Initiatives locales

Les stratégies d'inclusion des acteur·rice·s du milieu de la CSTI peuvent également passer par des initiatives plus locales, notamment à travers des partenariats ou des associations. Les trois exemples suivants portent sur trois différentes structures, de la plus à la moins grande en termes d'effectifs portés sur les missions de CSTI, qui agissent et communiquent différemment sur cette thématique.

Universcience a fait le choix de nommer un correspondant pour les relais du champ social dans le cadre de la mission « Vivre ensemble » (plus d'informations sur cette mission p. 42) ainsi que des chargé·e·s d'accessibilité. Cette initiative permet aux publics à besoins spécifiques de s'adresser à une personne connaissant leurs besoins et qui saura les accompagner dans le cadre de leur venue.

Afin de développer des dispositifs inclusifs, l'Ifremer est entré en contact avec deux associations brestoises (Valentin Haüy et Langue des signes française LSF29). Ces collaborations ont permis la création de ressources pédagogiques ainsi que d'un cycle de conférences accessible également aux personnes en situation de handicap^[60]. Un travail avec des artistes a également permis de créer des contes et des œuvres artistiques plus inclusifs.

Un autre type d'initiative est de s'appuyer sur la reconnaissance de son public, comme le fait La Rotonde. Le CCSTI de Saint-Étienne accueille régulièrement et depuis de nombreuses années des Instituts Médico-Éducatifs (IME) ou Médico-Pédagogiques (IMP) : leur site internet ne donne aucune information sur l'accessibilité ou non de ce lieu pour des personnes en situation de handicap, mais le bouche-à-oreille et la réputation qui s'est faite au fil des années ont permis aux publics des IME et IMP de considérer La Rotonde comme un lieu accessible.

Pour atteindre certains publics à besoins spécifiques, certain·e·s se réunissent grâce à des associations. L'association Égalité des Sciences a pris forme en 2016^[61], grâce à la volonté de ces membres de réaliser des actions de CSTI auprès de personnes qui n'y ont pas ou peu accès. Les quatre membres à l'origine du projet se sont orientés vers le milieu pénitentiaire car des actions culturelles (art, musique, littérature...) existent vers ces publics^[62], mais peu concernent la CSTI. Leur ambition est donc « *d'initier les détenus à la démarche scientifique et à la pratique expérimentale des sciences de manière ludique et interactive* »^[63, p. 9].

Depuis 1996, l'association des Petits Débrouillards met en place durant l'été et les vacances scolaires les « Cités Débrouillardes », des animations gratuites dans les quartiers populaires. Également appelé « La science en bas de chez toi », ce projet permet aux familles qui ne partent pas en vacances de découvrir les sciences autrement^[64].

De plus, des initiatives personnelles existent, comme celle de Paul Jouffrey. Cet ingénieur de recherche de l'École des Mines de Saint-Étienne (EMSE), à la retraite aujourd'hui, a toujours été passionné par la pédagogie à travers la vulgarisation. Il a expérimenté de nombreuses formes de médiations scientifiques avec des publics très variés : travaux pratiques et démonstrations avec des étudiant·e·s (EMSE, université...), visites de laboratoire avec des personnes en maison de retraite, animations durant la Fête de la Science avec des scolaires (primaire, collège, lycée), expositions photos, livres, vidéos... Cette multitude de formats et de publics lui ont donné envie d'aller plus loin et de se lancer un nouveau défi : partir à la rencontre des personnes en milieu carcéral. Ne trouvant pas d'interlocuteur·rice auprès d'associations de visiteur·rice·s du milieu, il s'est directement adressé au Service d'Insertion et de Probation de la Loire afin de proposer son projet, ce qui lui a permis d'organiser en 2007 la première Fête de la Science en milieu carcéral du département et, selon lui, probablement de France. Depuis, il rend visite à la maison d'arrêt de La Talaudière deux fois par an pour parler de sciences avec les détenu·e·s.

Il est très probable que d'autres passionné·e·s de sciences organisent des activités de CSTI vers des publics à besoins spécifiques, sans passer par des structures associatives ou institutionnelles. Toutefois, ces initiatives sont difficilement quantifiables et visibles.

2. La CSTI dans le milieu de la culture

Les acteur·rice·s de la CSTI peuvent être concerné·e·s par des mesures spécifiques au milieu de la CSTI ainsi qu'à celles du milieu culturel. Cependant, la science n'est pas toujours incluse par la dénomination « culture », comme le soulignent la SNCSTI et le physicien Jean-Marc Lévy Leblond (voir citation ci-dessous).

« La culture scientifique, technique et industrielle ressort enfin de la culture tout court. « On ne saurait négliger », écrit par exemple Jean-Marc Lévy Leblond^[65, p. 38], « que la science fait partie de la culture ». Mais il souligne judicieusement que, si l'on éprouve le besoin de parler de « culture » scientifique, alors qu'on parle de littérature ou de musique sans qu'il soit besoin de préciser culture littéraire ou culture musicale, c'est probablement que la science n'est pas totalement identifiée à la culture. Cette dichotomie, ou cette « disjonction » relativement récente, mais bien ancrée dans nos mentalités, entre la « culture » (entendons lettres et arts) et la « science » (entendons les sciences dures) n'a pas de sens et n'est plus de mise dans un monde complexe où l'ensemble des disciplines intellectuelles s'interconnectent. « Dès qu'on découpe la culture, écrit encore JM. Levy Leblond^[65, p. 38-39], on lui ôte ce qui fait son essence : la possibilité de naviguer entre ses différents aspects, qui s'enrichissent mutuellement. » »^[1, p. 12]

2.1. Stratégie nationale du milieu culturel

Il n'existe pas une stratégie nationale de la culture comme il en existe une pour la CSTI : cependant, le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 stipule que « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture »^[66].

Le ministère de la Culture est composé de différentes directions générales, correspondant aux différents volets du milieu culturel (voir Figure 6), et chaque section de la culture semble avoir une stratégie qui lui est propre (voir Figure 7).

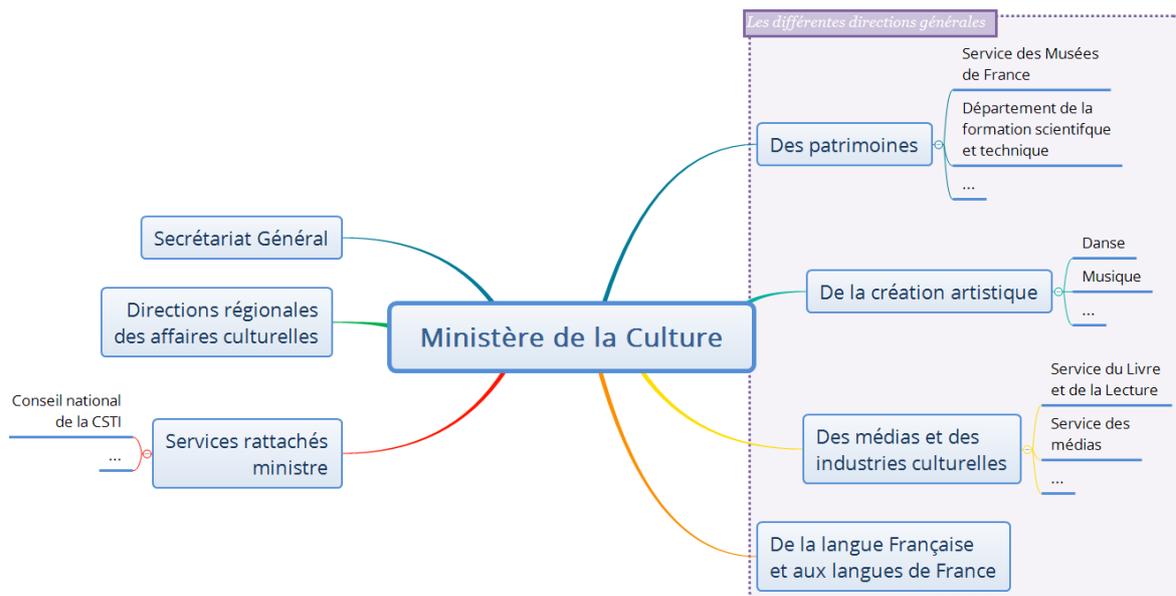


Figure 6 : Organisation du ministère de la Culture^[67]



Figure 7 : Exemples des différentes stratégies menées par le ministère de la Culture^{[1], [68]–[73]}

Dès les années 60, une volonté de démocratisation de la culture émerge au niveau national, notamment grâce aux travaux et études des sociologues Pierre Bourdieu et Alain Darbel^[74]. Cette volonté a amené les différentes institutions culturelles à développer des actions envers de nouveaux publics, dont ceux du champ social^[37, p. 57].

« Les résultats de l'enquête sur la fréquentation des musées européens interprétés par Pierre Bourdieu dans l'Amour de l'art ont permis d'éclairer durablement l'existence de barrières symboliques à l'accès aux œuvres, à une époque où l'action publique en matière de culture se concentrait sur la levée des barrières matérielles, ignorant les présupposés universalistes de son action. De la même façon, l'attention portée au processus de reproduction sociale a éclairé, de façon définitive pour qui s'interroge avec honnêteté sur la possibilité d'égaliser les conditions individuelles d'accès aux œuvres d'art et aux objets culturels, l'importance des compétences et des dispositions acquises au sein de la famille. »^[75, p. 45]

La prise en compte des publics à besoins spécifiques se fait principalement par des accords entre différents ministères (la Figure 8 reprend quelques exemples de ces accords, la date correspondant à celle du premier accord sur ce sujet).

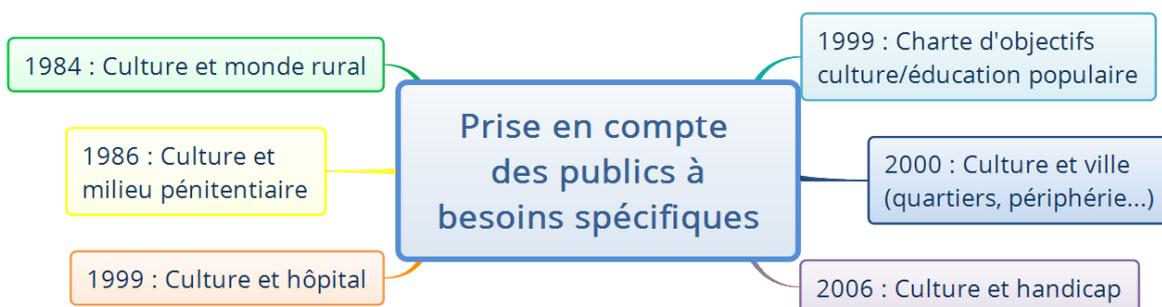


Figure 8 : Exemples de programmes interministériels favorisant l'accès à la culture des publics à besoins spécifiques^{[76]-[81]}

Parmi les différents programmes interministériels cités, seule la *Charte d'objectifs culture/éducation populaire*^[79] inclut explicitement la CSTI^{xviii} : les autres n'abordent la culture que dans sa dimension artistique et patrimoniale. Cependant, comme vu précédemment (Partie 2, « 1.2. « Stratégie Nationale de la CSTI » », p. 30), des publics cibles sont définis dans la SNCSTI, dont des publics à besoins spécifiques.

^{xviii} « Les associations signataires considèrent que [...] l'accès à l'art et à la culture, y compris la culture scientifique et technique, est un droit fondamental qui contribue à la formation du citoyen et constitue donc un garant pour la démocratie »^[79]

Ces différents éléments montrent que, contrairement à la CSTI, il n'existe pas (ou plus) de vision d'ensemble dans le milieu de la culture : chaque « domaine culturel » (patrimoine, musique, spectacle vivant...) est séparé des autres et possède une stratégie qui lui est propre. Cependant, la prise en compte des différents types de publics à besoins spécifiques se fait de façon globale, sur l'ensemble du milieu culturel, mais en écartant généralement la CSTI.

2.1. Labels et réseaux

2.1.1. Le réseau ICOM

L'ICOM (*International Council Of Museums*) est une organisation internationale regroupant les musées et les professionnel·le·s des musées. Créée en 1946, elle réunit aujourd'hui plus de 44 000 membres, répartis dans 138 pays, et se découpe en plusieurs comités (118 nationaux et 32 internationaux). Ses principales missions sont de transmettre des recommandations sur des thématiques en lien avec le patrimoine culture tout en faisant progresser les connaissances dans le domaine et en renforçant les capacités professionnelles de ces membres^[82].

L'ICOM est l'institution responsable de la définition du musée (son rôle, ses missions...) faisant référence dans la communauté. C'est elle qui permet à une structure d'être qualifiée de musée ou non à l'échelle internationale. Au fur et à mesure des évolutions de la société, cette définition a été de nombreuses fois revue et actualisée. Depuis le 24 août 2007, la définition en vigueur est la suivante :

« Le musée est une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation. »^[83]

Cependant, cette définition commence à être remise en question par la communauté depuis quelques années sur plusieurs points : le rôle (notamment social) du musée, la notion de « délectation »... Depuis 2016, les membres de l'ICOM réfléchissent à une nouvelle définition, correspondant plus à la société actuelle. Elle devra répondre à plusieurs critères qui ont été validés par la communauté (voir Annexe 2), mais à l'heure actuelle, aucune nouvelle définition n'a été acceptée. La dernière formulation, proposée en juillet 2019 (voir ci-dessous), a vu son vote reporté, elle n'est donc pas mise en application : cependant, elle permet déjà de voir vers quelle direction l'ICOM se dirige.

« Les musées sont des lieux de démocratisation inclusifs et polyphoniques, dédiés au dialogue critique sur les passés et les futurs. Reconnaisant et abordant les conflits et les défis du présent, ils sont les dépositaires d'artefacts et de spécimens pour la société. Ils sauvegardent des mémoires diverses pour les générations futures et garantissent l'égalité des droits et l'égalité d'accès au patrimoine pour tous les peuples. Les musées n'ont pas de but lucratif. Ils sont participatifs et transparents, et travaillent en collaboration active avec et pour diverses communautés afin de collecter, préserver, étudier, interpréter, exposer, et améliorer les compréhensions du monde, dans le but de contribuer à la dignité humaine et à la justice sociale, à l'égalité mondiale et au bien-être planétaire. »^[83]

Pour Raffaella Russo-Ricci, correspondante d'un des comités de l'ICOM pour la France et responsable du service « Éducation et Médiation » du musée d'art et d'histoire du Judaïsme (mahJ), la définition du musée peut sembler très théorique au premier abord, mais ne l'est pas car elle touche directement tous les musées et leur personnel : « *quand on met en place des activités, il faut toujours se demander pourquoi on le fait, quel est le lien avec le musée, quel est le lien avec les œuvres, avec les collections, est-ce que ça rentre dans les missions du musée* » (Interview 4, p. 112).

En lisant la nouvelle proposition de définition ainsi que les critères auxquelles doit répondre la nouvelle définition du musée (Annexe 2), il apparaît clairement que l'ICOM a une véritable volonté de mettre l'inclusion au cœur des missions et du rôle des musées. Cette volonté est explicitée sur leur site internet, dans une section intitulée « *Démocratie culturelle et inclusion* » (voir citation ci-dessous).

« Aborder le sujet des inégalités et de l'exclusion de façon proactive est devenu partie intégrante de la mission des musées consistant à servir la société.

Et c'est encore plus important dans un contexte où les mouvements de population se multiplient, tout comme les discours publics clivants, et où la polarisation s'intensifie. Les musées traitent de ces questions en évoquant des thèmes divers, tels que la participation, l'accessibilité, le bien-être, les questions de genre, la marginalisation et l'intégration/l'exclusion, au travers de multiples activités. »^[84]

Une autre démarche en faveur de l'inclusion a lieu actuellement à l'ICOM, plus précisément au sein du comité international de l'ICOM chargé de la médiation dans les musées : le CECA (Comité pour l'Éducation Culturelle et Artistique). Des groupes d'intérêts spéciaux peuvent y être développés afin de mener des réflexions sur différents sujets. L'un de ces groupes se nomme « Accessibilité universelle, le musée inclusif » : initié et coordonné par Raffaella Russo-Ricci (et coordonné également avec Paolo Cuiça, responsable du service « Formation » du Muséum de Lisbonne), ce groupe a pour but de mener des réflexions sur la façon dont les musées « *peuvent proposer des activités de médiation qui s'adressent à tous les publics et qui permettent aussi à un public handicapé ou éloigné de la culture de se sentir concerné, de participer sans être mis en défaut* » (Interview 4, p. 112). Une autre réflexion de ce groupe porte sur l'intégration du jeune public à l'intérieur du parcours permanent, sans créer d'espace différent. Le but de ce groupe est d'initier des interactions dans la communauté d'ICOM afin de réfléchir sur ce thème, de se nourrir des réflexions et d'échanger autour de bonnes pratiques^{xix}.

2.1.2. Label et réseau prenant en compte le handicap

Comme vu précédemment (Partie 1, « 2.1.3. Conséquences sur les Établissements Recevant du Public », p. 18), suite à la loi du 11 février 2005^[17] et aux Ad'AP^[33], tous les ERP doivent aménager leurs locaux et leurs installations avant 2024-2025 afin d'être accessibles aux personnes en situation de handicap, quelle que soit la nature de ce dernier. En complément, depuis les années 2000, différents labels et réseaux ont vu le jour afin de promouvoir l'accessibilité au plus grand nombre, notamment dans les lieux culturels. Deux d'entre eux vont être présentés dans cette partie à titre d'exemple.

❖ **Label « Tourisme et handicap »**

Créé en 2001, le label « Tourisme et Handicap » est une marque de l'État français gérée par l'Association Tourisme et Handicaps (ATH). Le logo peut être constitué de quatre pictogrammes au maximum, représentant quatre catégories du handicap (auditif, mental, moteur et visuel). L'attribution d'un pictogramme signifie que l'établissement propose un accueil et des activités accessibles pour les personnes ayant cette forme de handicap^[85].

^{xix} Plus d'informations sur l'ICOM, le groupe de travail sur l'inclusion du CECA et le travail du mahJ en matière d'inclusion dans l'interview de Raffaella Russo-Ricci, p. 88



Figure 9 : Label « Tourisme et handicap » avec les quatre pictogrammes^[85]

Les objectifs de ce label sont de favoriser le développement d'activités touristiques adaptées aux personnes en situation de handicap. Ces activités touristiques sont regroupées en cinq catégories : l'hébergement, l'information touristique, le loisir, la restauration ainsi que la visite, ce qui permet d'inclure les structures de CSTI notamment.

Sur les 45 CCSTI identifiés par l'OCIM^[86], 16 indiquent sur leur site avoir mis en place des dispositifs d'accessibilité pour au moins une forme de handicap. Parmi ces 16, 11 possèdent le label « Tourisme et Handicap » pour au moins une forme de handicap (voir Annexe 3 pour davantage de détails), visibles sur leur propre site internet ou répertoriés par le moteur de recherche dédié au label « Tourisme et Handicap »^[87].

❖ **La RECA**

La RECA (Réunion des Établissements Culturels pour l'Accessibilité) est une mission initiée le 28 mars 2003 par le ministre de la Culture et de la Communication et pilotée par Universcience. L'objectif de ces membres est de « proposer des mesures concrètes visant à améliorer, à court terme, l'accueil des personnes handicapées dans les établissements culturels »^[88].

Les travaux menés par la RECA ont notamment permis l'élaboration des guides de la collection *Culture et Handicap*^[89]. Le premier, sorti en 2007 sous le nom de « Guide pratique de l'accessibilité »^[90], a une vision généraliste, tandis que les suivants s'orientent sur des thématiques plus précises (« Accessibilité et spectacle vivant » en 2009^[91] ; « Accueil des personnes handicapées mentales » en 2010^[92] ; « Expositions et parcours de visite accessibles » en 2017^[93] ; « Cinéma et accessibilité » en 2018^[94]). Tous ces guides sont téléchargeables sur le site du ministère^[89] et les versions papiers accessibles gratuitement sur simple demande, ce qui permet de faciliter l'accès à ces ouvrages.

La RECA est également partenaire du site internet « Accessible.net »^[95] : réalisé par la société Kernix en 2015, il s'agit d'un annuaire gratuit répertoriant tout type de lieux sur l'ensemble de la France, des théâtres aux restaurants en passant par des offices de tourisme et des monuments, accessibles aux personnes à besoins spécifiques. Pour ce site,

les publics à besoins spécifiques correspondent aux personnes en situation de handicap (moteur, auditif, visuel et mental), aux familles ainsi qu'aux séniors. Kernix a développé la partie « agenda » du site en partenariat avec la RECA afin que les établissements culturels puissent promouvoir leurs offres événementielles auprès de différents publics^[96].

En 2018, 32 établissements publics étaient membres de la mission RECA, tous situés en Île-de-France. Parmi eux, cinq peuvent être considérés comme faisant partie du milieu de la CSTI et 19 comme des musées hors CSTI, soit un rapport de 25%^{xx}.

2.1.3. Mission « Vivre ensemble »

Née en 2003 à l'initiative du ministre de la Culture et de la Communication et pilotée par Universcience, la mission « Vivre ensemble » réunit des établissements culturels qui « *travaillent ensemble pour aller à la rencontre des publics peu familiers des institutions culturelles* »^[97], qualifiés par l'expression « publics du champ social ». Pour ce faire, ces établissements qui ne parviennent pas à communiquer directement avec ces publics échangent avec des structures, associations ou réseaux en contact avec eux (MJC, centres sociaux, ateliers d'apprentissage du français...). De ces dialogues a découlé une charte pour faciliter l'inclusion de ces publics dans ces lieux culturels^[35].

Cette inclusion passe par de nombreux aspects : sensibilisation du personnel, mise en place d'un·e correspondant·e pour les relais du champ social dans la structure culturelle, aide à la construction de sortie culturelle sur le plan logistique et sur le contenu des visites, création d'un climat de confiance et propice aux échanges...

En 2019, 39 établissements étaient membres de la mission « Vivre ensemble », dont trois structures du milieu de la CSTI et 25 structures du milieu culturel hors CSTI, soit un rapport de 12%^{xx}.

3. CSTI et milieu culturel : un décalage dans la prise en compte des publics à besoins spécifiques ?

Au vu de la partie précédente, il peut sembler y avoir un décalage dans la prise en compte des publics à besoins spécifiques dans le milieu de la CSTI et celui de la culture au sens large. En effet, un seul des accords interministériels (pour toucher de nouveaux publics) entre la culture et un autre ministère évoque la CSTI. De plus, la différence de représentation entre structures de CSTI et structures culturelles hors CSTI augmente dans

^{xx} Les autres établissements étant des théâtres, des bibliothèques ou archives, des centres de danse, Radio France, des institutions territoriales ou des établissements publics de maîtrise d'ouvrage ou à caractère administratif. Comme évoqué dans l'introduction de la partie 2, les comparaisons ne concerneront que les acteur·rice·s disposant de lieux d'accueil du public de type centres de sciences et musées

les réseaux à destination de publics à besoins spécifiques : 1 pour 4 pour la RECA et 3 pour 25 pour la mission « Vivre ensemble ». Pour essayer de comprendre ce décalage, différentes hypothèses vont être présentées.

3.1. Une raison historique ?

D'après le site de l'OCIM^[86], il existe actuellement 45 CCSTI, 68 muséums et 229 musées techniques et industriels, soit 342 structures du milieu de la CSTI^{xxi}. Sur les 1 223 musées bénéficiant de l'appellation « Musée de France »^{xxii [98], [99]}, 54 sont des muséums et 78 des musées techniques et industriels : 1 091 musées ne sont donc pas directement liés au milieu de la CSTI (beaux-arts, société...).

	Effectifs		Effectifs
CCSTI	45	Musées de France	
Muséums	68	1 223	
Musées techniques et industriels	229	Dont	Muséums
Total de structures « type musée » en CSTI	342		Musées techniques et industriels
		Total des musées hors CSTI	
		1 091	

Tableau 1 : Comparaison des effectifs des structures « type musée » entre le milieu de la CSTI et celui de la culture au sens large

Cette différence d'effectif est une des conséquences de la dichotomie entre « culture » et « culture scientifique ». Le ministère de la Culture a été créé en 1959 avec pour mission de « rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et de favoriser la création des œuvres l'art et de l'esprit qui l'enrichissent »^[100]. À cette époque, et encore aujourd'hui^{[101], [102]}, aucun terme du champ lexical de la science n'apparaît dans ces missions^{xxiii} : la culture est principalement rattachée à sa dimension artistique ou patrimoniale. Pourtant, comme le souligne un rapport de 2012 sur la diffusion de la culture scientifique, « Pourquoi y aurait-il une politique publique en matière de culture scientifique et technique alors qu'il n'y en a pas en matière de culture juridique ou de culture économique, par exemple ? »^[103, p. 4]. Selon ce même rapport, réalisé par l'Inspection générale de l'administration de l'éducation

^{xxi} Les autres acteur-riche-s de la CSTI (associations, jardins botaniques et zoologique, services universitaires...) ne sont pas pris en compte car il s'agit de structures très différentes des musées : elles peuvent être amenées à faire de la CSTI (même si toutes n'en font pas obligatoirement) sans être touchées par les mêmes stratégies nationales, lois, cadres... la variabilité des paramètres empêcherait une comparaison adaptée

^{xxii} L'appellation « Musée de France » ne regroupe pas l'ensemble des musées de France, mais il s'agit de la base de données la plus complète à ce sujet.

^{xxiii} Cette absence ne signifie pas que le ministère de la Culture ne réalise pas d'actions de CSTI, notamment aujourd'hui : la Fête de la Science est un exemple de manifestation soutenue par ce ministère.

nationale et de la recherche, cette situation est principalement due aux difficultés des instances publiques à définir une politique dans la CSTI, car il s'agit d'un champ « *au carrefour entre politique de recherche, politique d'éducation, politique culturelle et politique industrielle* »^[103, p. 5]. Ces difficultés et ces hésitations se retrouvent notamment dans l'évolution des tutelles ministérielles et dans les programmes budgétaires.

« Avant que le concept de culture scientifique et technique ne soit établi, c'est le ministère en charge de l'éducation qui a assuré cette fonction. Les « Musées de l'éducation » en furent, dès longtemps, la traduction : Galeries du Muséum national d'histoire naturelle, Musée de l'Homme, Musée national des techniques, Musée de l'Éducation, Palais de la découverte.

Au moment de la création de la Cité des sciences et de l'industrie, la volonté de lien avec l'économie et plus particulièrement avec l'économie industrielle justifia un rattachement avec le ministère de l'industrie puis avec le ministère de la recherche. Ce n'est qu'en 1998 que le ministère de la culture devint cotuteur de cette institution. » ^[103, p. 4]

La prise en compte officielle de la science en tant que culture par le gouvernement se fait plus tardivement. Il ne fait la promotion de la CSTI qu'à partir de la promulgation de la loi d'orientation de la recherche du 16 juillet 1982^[104]. Cette dernière a pour ambition de « *réintégrer la dimension scientifique et technique dans l'information, l'éducation et la culture* », en inscrivant notamment dans les missions assurées par les métiers de la recherche « *la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique dans toute la population* »^[105].

La reconnaissance plus tardive de la CSTI en tant que culture étant plus récente que d'autres (Beaux-Arts, musique...) pourrait être une des causes du décalage entre la CSTI et la culture au sens large dans la prise en compte des publics, notamment des publics à besoins spécifiques. De plus, lorsque des structures de CSTI sont rattachées à un des ministères en charge de l'éducation plutôt qu'au ministère en charge de la culture, cela signifie qu'elles n'entrent pas dans les accords interministériels (entre un ministère et celui de la Culture) à destination de publics à besoins spécifiques (exemples d'accords en Figure 8 dans la partie « 2.1 Stratégie nationale du milieu culturel », p. 36)

3.2. Une raison due à la différence des acteur-ric-e-s ?

La SNCSTI s'appuie sur différents acteur-ric-e-s afin de promouvoir et diffuser la CSTI. Cependant, la réalisation de ces missions demande un certain niveau de connaissances et de compétences, aussi bien dans le domaine scientifique que dans le domaine de la

médiation et de la communication, que tou·te·s les acteur·rice·s n'ont pas obligatoirement. Un·e scientifique peut être spécialiste dans son domaine sans pour autant savoir communiquer sur ses travaux vers un public autre que ses pair·e·s. De même, un·e journaliste peut maîtriser parfaitement l'art de l'écriture vers différents publics sans arriver à saisir certaines notions scientifiques complexes. Certaines personnes peuvent naturellement présenter des compétences dans le domaine de la médiation scientifique, mais ce n'est pas le cas de la majorité. La plupart ont besoin de formation ou d'expériences sur le terrain pour les développer.

De plus, la médiation scientifique n'est pas la seule activité pour la majorité des acteur·rice·s cité·e·s dans la SNCSTI : elle est même parfois une activité très annexe, à laquelle les personnes peuvent n'avoir jamais été formées ou préparées. À titre d'exemple, pour un·e chercheur·e dont la notoriété (et donc les opportunités pour le développement de sa carrière et la visibilité de ses recherches) dépend de ses publications dans des revues scientifiques, la priorité n'est pas nécessairement tournée vers la médiation scientifique. Même si la diffusion des sciences est l'une des missions du milieu de la recherche depuis la loi du 22 juillet 2013^[58], les formations scientifiques ne proposent pas dans leur cursus initial de préparation à la transmission et à la diffusion des sciences vers d'autres personnes que ses pair·e·s. Des initiatives peuvent naître à la marge, avec notamment des unités d'enseignement sur ce sujet ou des projets de type « Ma Thèse en 180 secondes », mais elles ne sont pas obligatoires. Généralement, les scientifiques participant à des actions de médiation des sciences sont celles et ceux ayant naturellement une appétence pour leur diffusion et qui sont prêt·e·s à privilégier une partie de leur temps à ces actions plutôt qu'à leurs recherches (réalisation d'expériences, rédaction d'articles, élaboration de dossiers pour répondre à des appels à projets et avoir des financements...). Pour celles et ceux qui considèrent que leur métier est avant tout de faire de la recherche, ce qui correspond à leur formation, la diffusion de la CSTI ne pourra pas être une priorité. Et ce constat peut également se faire pour d'autres acteur·rice·s cité·e·s par la SNCSTI : journalistes, bibliothèques, élu·e·s...

Tout comme la médiation des sciences peut nécessiter une formation, la prise en compte des publics dans leur diversité peut également en nécessiter. Pourtant, dans les plaquettes de formation des universités en médiation scientifique^{xxiv}, la diversité des publics n'est jamais évoquée. Certain·e·s enseignant·e·s évoquent spontanément et succinctement des notions dans leurs cours, mais ce sujet n'est jamais développé en tant que thème à part entière. De ce fait, comment de futur·e·s professionnel·le·s de la médiation scientifique peuvent avoir conscience et prévoir, par la suite, des actions

^{xxiv} Licence professionnelle de Tours et masters de Bordeaux, Grenoble, Marseille, Paris, Strasbourg et Toulouse

accessibles à l'ensemble des publics dans leur diversité si leur formation ne les y a jamais préparés ? Certain·e·s étudiant·e·s peuvent avoir une sensibilité pour certains publics (conviction personnelle, proche dans cette situation...), d'autres apprendront par l'expérience (stages ou futurs emplois), mais la majorité des cas n'aura sans doute pas conscience de cette diversité. Les publics à besoins spécifiques sont tellement multiples qu'il est difficile de les prendre tous en compte si nous n'en avons pas connaissance et n'avons jamais été sensibilisés à ces questions.

Ces questions se posent également pour le milieu culturel au sens large, aussi bien en termes de diversité des acteur·rice·s que concernant la formation initiale des futur·e·s professionnel·le·s de la médiation culturelle.

3.3. Cette différence est-elle si présente dans la réalité ?

Une dernière hypothèse pourrait être que ce décalage entre CSTI et culture au sens large dans la prise en compte des publics à besoins spécifiques ne soit, au final, qu'une impression. Comme évoqué dans la partie « 3.1. Une raison historique ? » (Tableau 1, p. 43), il existe une structure de CSTI « type musée » pour trois musées ne faisant pas partie de la CSTI. Cette différence d'effectifs induit obligatoirement une plus grande visibilité pour le secteur possédant un nombre plus important de structures, mais cela ne signifie pas que, proportionnellement, le milieu de la culture au sens large réalise plus d'actions à direction des publics à besoins spécifiques. Raffaella Russo-Ricci souligne que « *les musées des sciences ont souvent une approche plus à l'avant-garde, avec plus de dispositifs par rapport au musée de beaux-arts ou des musées d'histoire et de société comme le nôtre : la médiation est différente* » : beaucoup de CCSTI et de musées de science proposent des ateliers ou encore des modules d'exposition que le public peut toucher, manipuler ou expérimenter par lui-même. Cela ne signifie pas que tous les CCSTI et musées de science le font, ni que les musées hors CSTI n'en font jamais : toutefois, une étude approfondie sur ce sujet mériterait d'être menée.

De plus, de nombreux·ses acteur·rice·s de la CSTI ne correspondent pas à des structures « type musée ». Ces membres de la CSTI, « type musée » ou non, sont nombreux à proposer des actions à destination des scolaires, de l'école maternelle aux études supérieures, mais également des actions d'éducation populaire (les Petits Débrouillards, Planète Science...), des actions hors les murs pour aller directement à la rencontre des publics qui ne viennent pas ou ne peuvent pas venir dans leurs locaux... Une comparaison plus poussée de l'ensemble des structures culturelles (associations, musées, jardins botaniques, universités...) permettrait d'obtenir une véritable visibilité sur un retard éventuel ou non de la CSTI par rapport à la culture au sens large.

3.3.1. Difficultés communes : ressources financières et humaines

Qu'il s'agisse d'une structure de culture ou de CSTI plus spécifiquement, nombreuses sont celles évoquant des difficultés pour permettre une inclusion totale, principalement liées aux ressources financières et humaines. Jean-François Leclerc, consultant dans le domaine des musées et ancien directeur du Centre d'Histoire de Montréal, constate que les musées, autrefois bourgeois et élitistes, sont devenus des acteurs au rôle social fort^{xxv} : pour lui, « *la volonté d'ouvrir nos portes, de collaborer, de s'engager dans nos communautés... [...] est partagée par le plus grand nombre d'entre nous et, chose certaine, nous y travaillons au jour le jour depuis assez longtemps.* »^[107]. Les avancées sont nombreuses, même si les progrès sont répartis de façon inégale entre les pays et les régions. Cependant, le renforcement de ce rôle social nécessite d'ajouter de nouvelles actions, pratiques ou fonctions à la structure, qui doit également maintenir ses activités fondamentales. Cette augmentation d'injonctions auxquelles les musées doivent répondre accentue le fossé entre les structures aux moyens modestes et celles aux ressources plus importantes.

« [Les musées] sont lancés dans une course à la performance et à l'activisme tout en devant assumer parfaitement leur rôle traditionnel, [...] celui d'être les conservateurs et les metteurs en scène du patrimoine. Certaines institutions ont les moyens de le faire, d'autres pas, sauf en détournant des ressources d'une fonction muséale pour les orienter vers une autre. Dans ce contexte, les pressions pour le changement peuvent dans certains cas contribuer à accentuer la fracture entre les musées aux ressources modestes et les musées bien dotés, qui eux, sont capables d'être et de s'afficher à la fine pointe de l'inclusion sociale. »^[107]

Pour Guillaume Desbrosse, directeur du centre de sciences la Rotonde, la réalité économique et matérielle (bâtiment, équipements...) peut s'entrechoquer avec les valeurs d'inclusion défendues par l'établissement. En effet, prendre en compte chaque typologie de public nécessite de répondre à leurs demandes et leurs besoins plus ou moins propres. Selon lui, de grandes structures, avec des flux importants de publics, peuvent se permettre d'investir dans des aménagements spécifiques (cartels avec un texte en braille et en anglais ainsi qu'une traduction sonore, proposition d'une salle dédiée aux enfants en bas-âge avec des tables à langer et espaces d'allaitement...), mais les petites structures ne peuvent pas se permettre les mêmes aménagements et répondent au cas par cas, selon leurs moyens.

^{xxv} Ces propos sont à nuancer car les musées peuvent rester des lieux « élitistes » : en 2012^[106], Jacqueline Eidelman, alors cheffe du département de la politique des publics au ministère de la Culture, souligne que les personnes des catégories socio-professionnelles dites « supérieures et moyennes supérieures » correspondent à 48,8% des visiteurs des musées tandis que celles dites « moyennes inférieures et populaires » représentent 31,9% (le reste étant les élèves/étudiants).

« La volonté politique a de belles intentions, mais elle est rattrapée, hélas, par la réalité économique du terrain. » - Guillaume Desbrosse

Ce constat est également partagé par Raffaella Russo-Ricci au musée d'art et d'histoire du Judaïsme (mahJ). Même si le mahJ fait de plus en plus de choses pour favoriser l'inclusion du plus grand nombre, ces actions sont limitées aux ressources humaines et financières disponibles. De plus, les actions à destination des publics à besoins spécifiques ne sont pas celles qui permettent aux établissements de faire des recettes.

« [...] il y a toujours un principe de réalité, il y a toujours un principe de budget, voilà pourquoi on ne démultiplie pas les activités gratuites : on ne peut pas. Après, ça dépend aussi de la taille du musée. Mais même les collègues des grands musées de la mission « Vivre Ensemble » se heurtent aux mêmes questions et problèmes : par exemple, s'il faut en théorie 10 personnes pour mener à bien une politique d'accessibilité et d'inclusion de qualité, souvent, c'est une personne toute seule dans la réalité. Chez nous, ce n'est même pas une personne [dédiée] »
– Raffaella Russo-Ricci (Interview 4, p. 112)

Toutefois, ces contraintes économiques sont nuancées par Vanessa Mignan, pour qui l'inclusion sociale a été une source de financement pour un projet de l'association Traces, nommé E-FABRIK'. L'objectif de ce projet est de permettre à deux publics qui se côtoient peu de travailler sur un projet commun : des personnes en situation de handicap (tout âge et handicap confondus) et des jeunes avec des profils « insertion » ou « décrochage ». Ensemble, ces groupes vont concevoir dans des Fab-Lab des solutions pour faciliter le quotidien des personnes en situation de handicap (objets pour communiquer, horloge facile à lire...). En mettant en place ce projet pour de nouveaux publics, l'association Traces a pu obtenir de nouveaux financements, différents de ceux auxquelles les actions de médiation scientifique « classique » peuvent prétendre.

« En touchant des publics différents, on a pu aller chercher des financements qui ne sont pas des financements exclusifs à la communication des sciences. On a pu aller chercher des financements autour de l'inclusion numérique par exemple, on a pu aller chercher des financements sur l'inclusion des personnes en situation de handicap... Ça ouvre des possibilités de financement différentes des guichets classiques de la médiation des sciences. Ça ne veut pas dire que c'est toujours facile, qu'on roule sur l'or, mais c'est des opportunités. »

3.3.2. Difficultés communes : un manque de visibilité de ces actions

Comme le souligne Chloé Bayon, membre fondatrice de l'association Égalité des Sciences ayant réalisé un mémoire sur la CSTI en milieu carcéral, « [...] *il n'existe aucun état des lieux des actions de CST en milieu pénitentiaire et celles-ci sont difficiles à recenser car elles résultent souvent d'initiatives locales et parfois ponctuelles.* »^[63, p. 6]. Ce constat peut se répéter pour de nombreux autres publics à besoins spécifiques, ce qui entraîne irrémédiablement un manque de visibilité pour ces actions et ces publics. Il est également probable que le milieu de la culture au sens large soit également touché par cette problématique.

À La Rotonde, comme évoqué précédemment, des IME et IMP sont régulièrement accueillis : bien qu'aucune communication ne soit faite par le centre de sciences sur l'accessibilité du lieu pour les personnes en situation de handicap mental, ces établissements savent qu'une médiation est possible pour eux grâce à leurs expériences passées dans ces murs. Guillaume Desbrosse, son directeur, ne souhaite pas que la Rotonde possède « *l'étiquette accessibilité handicap mental* » pour éviter toute stigmatisation : bien qu'il comprenne et approuve les labels faisant référence à des aspects plus techniques (comme être sûr·e de pouvoir circuler en fauteuil roulant sans être bloqué·e par des escaliers), il considère que les personnes en situation de handicap mental correspondent à un public comme un autre, qui n'a pas à être distingué des autres. Selon lui, « *la question de l'accessibilité ne devrait pas se poser* » dans le sens où cela devrait être normal : comme pour la question du genre, il souhaiterait que les projecteurs s'éteignent car nous n'en aurions plus besoin. Cet état d'esprit est également partagé dans le dossier « Il n'y a pas de public spécifique » de la revue l'Observatoire, coordonné par la chercheuse Marie-Christine Bordeaux et par la rédactrice en chef adjointe de la revue Lisa Pignot. Toutefois, une nuance importante est ajoutée (voir citation ci-dessous).

*« Dire qu'il n'y a pas de public spécifique, c'est d'abord soutenir qu'il n'y a pas un type d'œuvre d'art ou un type d'artiste prédisposé à s'adresser à des publics particuliers, quand bien même ceux qui interviennent à l'hôpital, dans une maison d'arrêt, peuvent éventuellement être amenés à concevoir des propositions en fonction du contexte ou des personnes rencontrées. C'est donc refuser tout rapport d'assignation entre œuvres et publics. C'est aussi défendre, préserver, faciliter la possibilité pour chacun de construire une relation autonome, souveraine, à l'œuvre d'art, quelles que soient les spécificités de sa condition. **S'il n'y a pas de public spécifique, il y a, cependant, la nécessité d'actions culturelles spécifiques.***^{xxvi} »^[108, p. 19]

^{xxvi} La dernière phrase a été mise en gras afin de souligner la nuance évoquée avant la citation.

Cette dernière phrase est intéressante car elle souligne un paradoxe important. Bien qu'il soit très louable de ne pas faire de distinction entre différents publics dans l'idée d'être accessible à tou-te-s, quelles que soient les spécificités et particularités de chacune et en évitant toute stigmatisation, ne pas spécifier qu'il existe des actions ou des aménagements spécifiques pour certains publics ne risque-t-il pas d'invisibiliser la situation ? Certains de ces publics à besoins spécifiques ne risquent-ils pas, en ne trouvant aucune information à ce sujet, de penser que le lieu (comme beaucoup d'autres) n'est pas adapté pour eux ? Tout comme une personne ayant des difficultés pour se déplacer peut avoir besoin d'aménagement technique spécifique pour accéder à un lieu, des personnes à besoins spécifiques (handicap mental, milieu pénitentiaire, jeunes enfants...) peuvent nécessiter des actions culturelles spécifiques, mais surtout, avoir besoin de savoir que de telles actions existent.

De plus, pourquoi communiquer sur certains publics à besoins spécifiques semble perçu comme stigmatisant pour certains publics et pas pour d'autres ? Il est rare que la proposition de communiquer sur une action à destination des scolaires crée un débat, tout comme il paraît normal d'indiquer où se trouve un ascenseur pour que les personnes qui en ont besoin (personne en fauteuil roulant ou béquilles, personne âgée, parent avec une poussette...) ou le souhaitent puissent l'utiliser. Alors pourquoi cela pose-t-il davantage de questions pour d'autres publics ? Pourquoi parler d'accessibilité pour le handicap moteur serait-il moins stigmatisant que de parler d'accessibilité pour le handicap mental ? En voulant éviter de stigmatiser, ne sommes-nous pas en train de faire une différenciation entre les publics, et donc de créer des différences dans la façon dont nous les prenons en compte ?

Ces interrogations ramènent à des notions qui ont été abordées plus tôt dans ce mémoire : en fonction des individus, une situation peut être perçue comme un handicap, une difficulté ou une honte, tandis que cette même situation pourra être presque anecdotique pour une autre personne. Une personne entendant peut considérer la surdité comme un handicap, tandis qu'une personne sourde non. Une personne sachant lire et écrire peut considérer l'illettrisme comme un handicap, tandis qu'une personne dans cette situation pourra vivre très bien avec. Finalement, la différence ne réside-t-elle pas dans le regard que nous portons sur l'autre ? Ce regard qui, comme le souligne Mélusine Navarro, peut être « *un regard qui exclue ou un regard qui accueille* » (Interview 1, p. 95).

« C'est peut-être notre regard sur les personnes en situation d'illettrisme qui leur complique la vie. [...] Et si nous, qui savons lire, ne regardions pas l'incapacité à lire comme une maladie honteuse ? Ce changement de rapport pourrait faire évoluer la situation sans drame. »

– Mélusine Navarro (Interview 1, p. 95)

À l'heure actuelle, il n'existe pas de stratégie globale dans le milieu culturel pour prendre en compte l'ensemble des publics à besoins spécifiques, même si l'égal accès à la culture pour chacun·e est mentionné dans le préambule de la Constitution française. Il existe des documents au cas par cas, comme des accords interministériels (« Culture et justice », « Culture et monde rural »...) ou la SNCSTI de façon plus générale, mais ces documents concernent rarement la culture dans son ensemble (CSTI, artistique, patrimoine) tandis que l'ensemble des publics n'est pas représenté.

Un décalage dans la prise en compte des publics à besoins spécifiques peut sembler exister entre CSTI et culture au sens large : différentes hypothèses ont été émises (histoire de la culture et de la CSTI, acteur·rice·s non formé·e·s ou préparé·e·s à la diversité des publics...), mais mériteraient des études plus approfondies afin de déterminer l'existence réelle ou non de ce décalage.

Cependant, qu'il s'agisse du milieu de la CSTI ou de la culture artistique et patrimoniale, l'ensemble du milieu culturel semble souffrir d'un manque de visibilité de certains publics et des actions qu'il mène vers eux.

Partie 3

-

L'inclusion sociale de tous les publics :

inclure la société dans son ensemble

Le milieu de la culture est très lié à celui de l'éducation : comme cela a été évoqué précédemment (Partie 2, « 3.1. Une raison historique ? », p. 43), le ministère en charge de l'éducation a, pendant longtemps, pris en charge certains domaines culturels (dont la CSTI) avec les « Musées de l'éducation » notamment. Encore aujourd'hui, plusieurs structures culturelles se trouvent sous la tutelle de ce ministère. Ce lien très fort entre éducation et culture pourrait expliquer que des notions et des dénominations ont pu évoluer de la même façon dans ces deux milieux, notamment celles concernant les personnes, publics ou élèves, à besoins spécifiques.

Dans le système éducatif français, la prise en compte des élèves à besoins spécifiques (désignant majoritairement les élèves en situation de handicap) est longtemps passée uniquement par une forme de ségrégation : ces élèves pouvaient bénéficier d'une instruction dans des établissements spécialisés, sans pouvoir accéder à des écoles « ordinaires »^{xxvii}[109]. La loi de 1975^[24] en faveur des personnes handicapées est une étape importante dans l'évolution du regard porté sur le handicap : ce dernier n'est plus considéré comme une maladie ou une « *inadaptation sociale* », mais « *une conséquence possible d'une déficience ou d'une maladie chronique* »^[109, p. 16]. Peu à peu, des dispositifs vont voir le jour^{[109], [110]} afin de favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans des établissements « ordinaires ». Des classes d'accueil ou d'intégration scolaire se créent pour répondre à différents besoins : élèves en situation de handicap, élèves allophones...^{xxviii}

Dans les années 2000, le terme « inclusion » venant des pays anglo-saxons arrive en France^[111, p. 19] et, avec lui, le concept d'éducation (ou d'école) inclusive. Pour Isabelle Graci, professeure d'unité pour les élèves allophones et coordinatrice du Casnav^{xxix} de l'académie de Lyon, ce changement de terme a une importance, car il implique un changement important dans les comportements. Quand le terme « intégration » est employé, cela signifie que « *c'est celui qui arrive qui doit s'intégrer. Il doit prendre les codes de la société qui l'accueille, de l'école qui l'accueille, etc... la part d'adaptation [n'est] demandée qu'à celui qui entre* ». À l'inverse, le terme « inclusion » implique que la personne qui arrive doit « *faire un effort pour prendre les codes, mais celui qui accueille doit également faire des choses pour [l']accueillir. C'est un accueil actif : on s'adapte l'un et l'autre.* » (Interview 5, p. 121).

Un changement de mot ne suffit évidemment pas à changer des pratiques à lui seul, mais permet de changer l'angle avec lequel nous étudions une situation.

^{xxvii} Le terme « ordinaire » est employé pour désigner les établissements qui accueillent la majorité des élèves, qui ne sont pas dédiés à certains profils.

^{xxviii} L'historique des grandes étapes est récapitulé sous forme de tableau en Annexe 4

^{xxix} Casnav : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

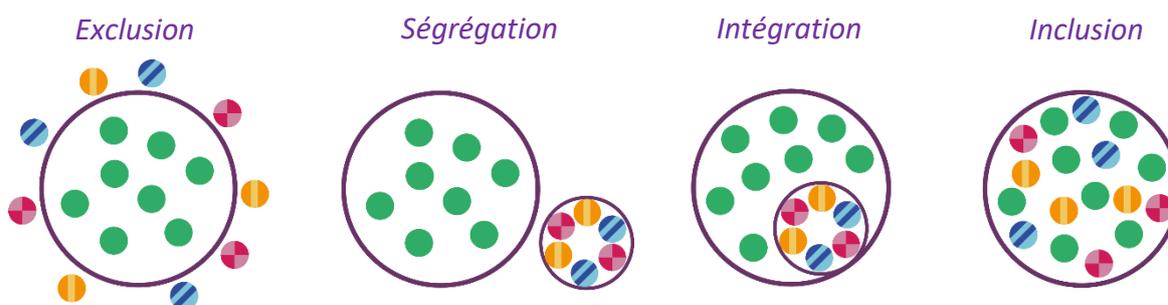


Figure 10 : Schéma représentant la différence entre exclusion, ségrégation, intégration et inclusion (d'après [112, p. 3])

Selon Serge Thomazet, enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation, le principe fondamental de l'éducation inclusive est que « *l'école ordinaire doit accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun, tout en apportant ses réponses d'une façon qui soit la plus ordinaire possible* »^[111, p. 20] : cela signifie que chaque pratique est intégrée dans le fonctionnement « ordinaire » de l'établissement tout en étant conçue pour être adaptée au plus grand nombre. De la même façon, les structures culturelles souhaitant mettre en place une culture inclusive peuvent réfléchir à des solutions qui soient les plus « ordinaires » possible, avec des dispositifs s'adaptant au plus grand nombre de personnes possibles.

Ce qui va servir à une personne à besoins spécifiques sera utile, à un moment ou à un autre, à l'ensemble de la société. L'inclusion sociale ne concerne pas uniquement certains publics à besoins spécifiques ou « empêchés » : elle est bénéfique et concerne tous les publics, pour que chacun-e ait les moyens de participer et de contribuer à notre société tout en étant respecté-e et valorisé-e^[113], quel-le-s que soient son âge, son genre, ses origines, ses spécificités... Cette universalisation du concept d'inclusion est également perçue par Vanessa Mignan : pour elle, travailler sur l'inclusion sociale « *fait énormément évoluer tes pratiques et je pense que ça fait de toi un meilleur professionnel ou une meilleure professionnelle de la médiation pour tous les publics en général, pas que pour les publics empêchés* ».

Dans cette partie, différents concepts favorisant l'inclusion sociale vont être présentés. Il ne s'agit en aucun cas d'une liste complète d'actions à mener pour être inclusif-ve : les formes présentées peuvent être plus ou moins adaptées en fonction des actions culturelles souhaitées (visite hors les murs, exposition, atelier, conférence...), des expériences et des retours des acteur-ric-e-s culturel-le-s et des publics.... Néanmoins, l'évocation de plusieurs pistes peut permettre d'initier différentes réflexions.

1. Des besoins communs

« [...] plus on travaille le concept de handicap, moins on sait ce qu'est une personne handicapée, le concept devient polysémique [...] connoté négativement, inopérant pour la recherche et l'on prend conscience qu'il est avant tout une construction sociale »^[111]

Comme évoqué dans l'introduction de la partie 1 (p. 10), une personne en situation de handicap ne l'est pas par essence : c'est la situation dans laquelle elle se trouve (lieu, personne avec qui elle interagit...) qui fait que la personne est en situation ou non de handicap. Cette situation est directement liée à notre société et à notre culture, qui impactent notre regard et nos réactions face aux différences. À titre d'exemple, la psychologue clinicienne Jeanne Siaud-Facchin explique qu'un·e enfant précoce, surdoué·e, « veut simplement se sentir accepté avec cette différence invisible qui est souvent interprétée à l'envers. La difficulté des surdoués n'est pas liée directement à leur différence, mais à leur sentiment de différence. »^[114, p. 160]. Et ce constat peut s'appliquer à toutes les personnes à besoins spécifiques : sont-elles réellement si différentes des personnes sans besoins particuliers ou est-ce notre société et le regard que nous leur portons qui créent ce sentiment de différence et qui les excluent ?

Jeanne Siaud-Facchin souligne également qu'« il ne faut pas oublier qu'un enfant surdoué est d'abord un enfant »^[114, p. 162]. Ce concept peut paraître évident au premier abord : pourtant, nous avons souvent tendance à nous arrêter sur ce qui nous différencie plutôt que sur ce qui nous rapproche. Un·e enfant reste un·e enfant, qu'il ou elle soit surdoué·e, en situation de handicap, avec des difficultés d'apprentissage, une famille plus ou moins aisée, vivant dans une grande ville ou un petit village, peu importe son origine, son genre, sa langue natale... Et ce concept s'applique également aux adultes bien évidemment.

« [...] il ne faut pas oublier qu'un enfant surdoué est d'abord un enfant. Même si tous les enfants surdoués présentent des caractéristiques communes qu'il faut savoir repérer et distinguer pour apporter une aide adaptée, l'enfant a son histoire personnelle, il appartient à une dynamique familiale, sociale, qui est la sienne. »^[114, p. 162]

Nous avons tou-te-s les mêmes besoins primaires, pouvant être représentés par la pyramide de Maslow (voir Figure 11) et être retranscrits aux structures culturelles :

- le besoin physiologique peut correspondre au besoin d'avoir accès à des sanitaires adaptés (table à langer ne se trouvant pas uniquement dans les toilettes pour femmes, toilettes accessibles aux fauteuils roulants, barre d'appui pour les personnes ayant des difficultés à se relever...);
- le besoin de sécurité peut être relié aux besoins de circuler sans risque (pas de câbles pouvant entraîner une chute, assises régulières pour pouvoir récupérer, pas d'angles saillants pouvant être heurtés...);
- le besoin d'appartenance peut se rapporter aux besoins de se sentir accepté·e, à sa place (équipements à disposition pour permettre la visite, contenu adapté et accessible, diversité de la population représentée dans la communication de la structure et dans les personnages d'une exposition...);
- le besoin d'estime peut être lié à la possibilité pour chaque individu d'être pleinement autonome (signalétique en plusieurs langues et/ou avec des symboles pour être accessible au plus grand nombre, vidéos incluant par défaut un sous-titrage et une traduction en LSF, proposition à l'accueil d'outils pour traduire...);
- le besoin de s'accomplir peut correspondre à la possibilité d'apprendre sans être mis en défaut (pas d'utilisation de termes nécessitant des connaissances préalables trop pointues, pas de jugement venant des médiateur·rice·s...).

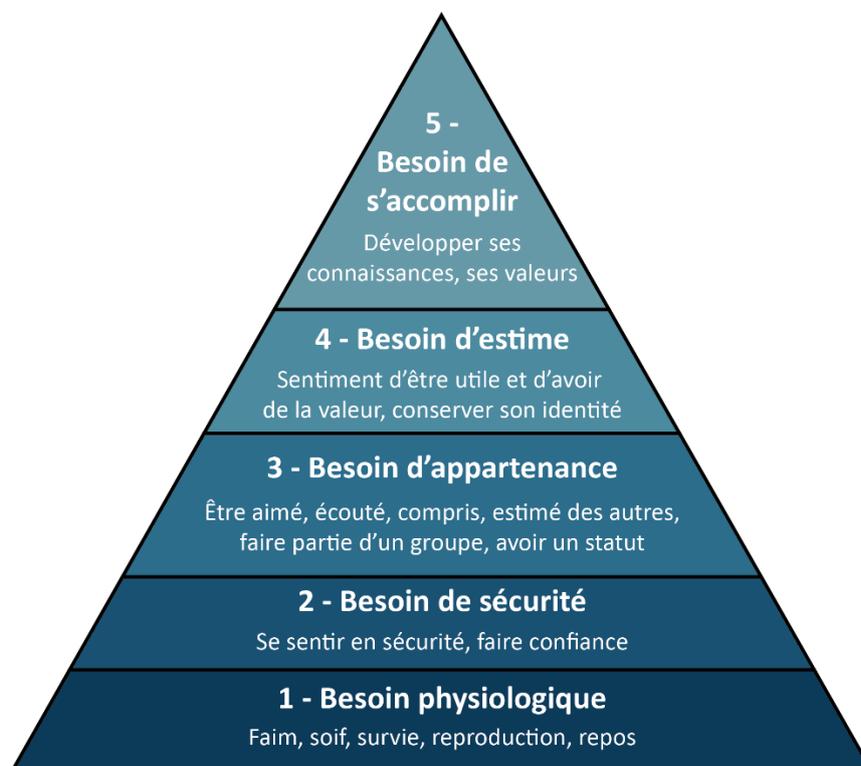


Figure 11 : Pyramide des besoins de Maslow (d'après [115])

En allant plus loin sur cette notion de besoin, nous pourrions prendre en compte les différents publics en les réunissant par besoins spécifiques plutôt qu'en les séparant par différence. Plutôt que de réfléchir en distinguant les publics en situation de handicap, les publics allophones ou autre, pourrions-nous plutôt réfléchir aux publics ayant des besoins spécifiques en termes de mobilité pour inclure toutes les personnes ayant besoin d'espace pour circuler, d'assises régulières pour se reposer ou d'éviter les escaliers notamment ? Cela peut concerner les personnes en fauteuil roulant, en béquilles, avec une poussette, ayant une maladie invalidante, les femmes enceintes, les jeunes enfants, les personnes âgées... De même, nous pourrions réfléchir aux publics ayant des besoins spécifiques en termes de communication qui complexifient leur lecture, leur écoute, leur compréhension ou encore leur expression. Ces publics peuvent être des personnes allophones, en situation d'illettrisme, en situation de handicap sensoriel, ayant des TSA, ayant des « troubles dys » comme la dyslexie, ayant un manque de vocabulaire...

Réunir en fonction de besoins similaires permet de réfléchir à des actions qui soient les plus ordinaires possibles et qui peuvent, ainsi, servir au plus grand nombre. Pour Isabelle Graci, prévoir des adaptations pour les élèves allophones permet d'« *accrocher aussi les enfants qui sont plus en difficulté, qui ont des difficultés d'attention* »^{xxx}. Marie Dubrulle a également remarqué que l'utilisation de la langue des signes « *est une aide extrêmement précieuse pour expliquer des œuvres à des publics classiques ou présentant des déficits mentaux ou psychiques* »^[4, p. 69].

Jeanne Siaud-Facchin a proposé d'utiliser le terme « zèbre »^[116], aujourd'hui repris par la communauté, afin d'éviter les connotations, les attentes et les préjugés qui accompagnent les termes « surdoué-e », « enfant à haut potentiel » ou encore « enfant intellectuellement précoce ». La désignation du handicap a évolué, passant de « handicapé-e » à « personne handicapée » pour, aujourd'hui, privilégier « personne en situation de handicap » car il s'agit avant tout d'une personne. Comme le souligne David Kerr, directeur d'un Établissement de Service et d'Aide par le Travail (ESAT), « *mal nommer, c'est discriminer* »^[117, p. 26]. Peut-être pourrions-nous, dans nos structures et nos réseaux, réfléchir avec nos publics à de nouveaux termes moins connotés ? En créer de nouveaux afin de réunir par besoins communs plutôt que par différence ?

« Plus qu'un simple instrument de communication, le langage illustre la façon dont on se représente mentalement une réalité. Il n'est donc pas étonnant que les mots employés pour parler des personnes handicapées aient fait l'objet d'une remise en question parallèle à l'évolution de leur place dans la société » - Patrick Fougeyrollas, anthropologue^[117, p. 40]

^{xxx} Plus d'informations sur les publics allophones et leur inclusion dans le milieu éducatif et culturel dans l'interview d'Isabelle Graci, p. 109

2. Design for all : la conception universelle

Plutôt que de faire de nouvelles catégories de publics ayant des besoins communs, il est possible d'aller plus loin en incluant directement l'ensemble de la société grâce à la conception universelle. Selon la Convention internationale des Droits des personnes handicapées, la conception universelle correspond à « *la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale.* »^[5, p. 5]. L'appellation anglaise « *design for all* » est régulièrement utilisée, mais il existe également d'autres synonymes : « *conception inclusive* », « *universal design* »...

Pour l'Association des Paralysés de France, « *En prenant en compte les besoins des plus vulnérables, la conception universelle est une nécessité pour les personnes en situation de handicap, tout en constituant un confort pour tous* »^[118, p. 5]. Elle n'exclut pas l'utilisation d'appareils ou d'accessoires fonctionnels si nécessaire (comme des boucles magnétiques), mais vise à mettre des conditions d'accès communs pour que chacun·e puisse participer et être pris·e en compte tout au long de sa vie, quel·le·s que soient son âge, ses capacités, ses croyances, ses origines, son statut, son orientation sexuelle...

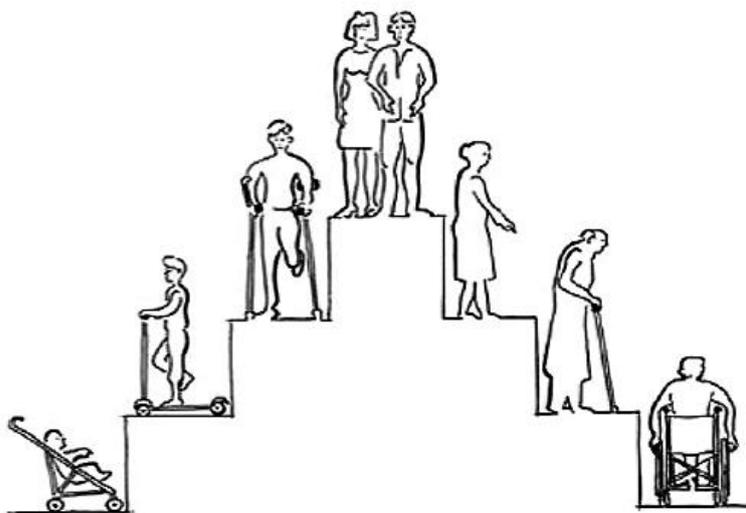


Figure 12 : « Une personne ne reste pas identique à elle-même dans le temps » par Louis-Pierre Grosbois
Conception universelle, méthodologie, cours à la Facolta di Architettura « Valle Giulia » de Rome, 1er juin 2004^[119, p. 13]

La conception universelle est d'abord apparue dans le milieu de l'architecture^[120],^[121]. Elle peut être mise en application dans les établissements culturels^[122], mais également dans le secteur de l'éducation^[123], des transports^[124], des logements^[125], des jeux pour enfants^[126], de la mode^[127]... Elle repose sur sept principes, détaillés et mis en situation avec l'exemple des bibliothèques dans l'article de Ramatoulaye Fofana-Sevestre, responsable de la mission nationale « Lecture et Handicap » de la Bibliothèque publique d'information, et Françoise Sarnowski, chargée du développement et de l'accessibilité des ressources et services numériques à la bibliothèque de Rennes Métropole^[119] :

- 1) **Utilisation égalitaire** : la conception est utile (et commercialisable selon les domaines) auprès de personnes ayant différentes capacités (entrée physique du lieu accessible à tou-te-s, site internet et ressources numériques accessibles...);
- 2) **Flexibilité d'utilisation** : la conception peut être associée à une vaste gamme de préférences et de capacités individuelles (sièges avec des accoudoirs réglables et une large assise, proposer des livres sonores...);
- 3) **Utilisation simple et intuitive** : l'utilisation de la conception est facile à comprendre, indépendamment de l'expérience, des connaissances, des compétences linguistiques de l'utilisateur ou de son niveau de concentration au moment de l'utilisation (produire des informations selon les principes du « facile à lire »^[128], mise en page claire...);
- 4) **Information perceptible** : la conception communique efficacement à l'utilisateur-riche l'information nécessaire, quelles que soient les conditions ambiantes ou les capacités sensorielles de la personne (décliner l'information en plusieurs versions notamment de type image, verbal ou tactile...);
- 5) **Tolérance pour l'erreur** : la conception réduit au minimum les dangers et les conséquences adverses des accidents ou des actions involontaires (éviter les supports de signalétique au milieu des allées, qualité des éclairages...);
- 6) **Effort physique minimal** : la conception permet une utilisation efficace et confortable, générant une fatigue minimale (entrée sans manipulation de portes nécessaire, faciliter la saisie des ouvrages...);
- 7) **Dimensions et espace libre pour l'approche et l'utilisation** : la conception prévoit une taille et un espace adéquats au moment de s'approcher, de saisir, de manipuler et d'utiliser, quelle que soit la taille, la posture ou la mobilité de l'utilisateur (étagères trop hautes ou trop basses, tables adaptées aux fauteuils roulants...).

Les autrices de cet article sur la conception universelle dans les bibliothèques soulignent que ces sept « règles sont simples, elles relèvent la plupart du temps du bon sens et les bibliothèques sont déjà nombreuses qui s'efforcent de les appliquer [sic] »^[119, p. 18]. Cependant, l'enjeu de la conception universelle est de pouvoir réellement réfléchir et repenser aux publics afin qu'ils puissent tous trouver une offre qui leur correspond.

« Au-delà du handicap, la conception universelle est aussi la démarche et l'outil permettant de reposer la question de nos publics. Les bibliothèques sont encore trop conçues pour une tranche de population avertie, capable de venir, de se repérer, de se déplacer dans nos espaces et rayonnages, de comprendre les règles de fonctionnement, et de maîtriser les formes et niveaux de lecture standard. »^[119, p. 18]

Comme l'évoque Vanessa Mignan avec l'exemple des travaux d'Emily Dawson (Interview 2), les centres de sciences et les musées ont tendance à travailler à partir d'un « visiteur idéal »^{xxxi}, notamment dans la conception des expositions... Ce visiteur commencera l'exposition par le début et suivra le déroulé dans le sens prévu, tel module lui évoquera telle question qu'il posera aux médiateur·rice·s... Cependant, bien que cette représentation puisse aider à la conception de modules, elle a tendance à effacer les besoins que peuvent avoir des publics : ce « visiteur idéal » n'a jamais de problème cognitif ou de difficultés pour interagir, il ne peut pas se sentir exclu par un manque de représentation, les objets qui clignotent ou s'allument ne le dérangent pas...

« On a tendance à avoir un visiteur idéal qui est vraiment idéal, qui n'a aucun problème cognitif, social, financier... Et je pense que c'est une des grosses problématiques : on ne voit pas ces publics. » – Vanessa Mignan (Interview 2, p. 99)

En fonction des structures, ce « visiteur idéal » commence à gagner en diversité : les personnes les plus jeunes sont généralement prises en compte, la question du genre devient plus fréquente, des dispositifs pour les personnes en situation de handicap se déploient... Un réseau européen des musées favorisant la conception universelle a été créé dans les années 2000^[129] tandis que d'autres structures démarrent actuellement des projets plus inclusifs et universels.

C'est le cas notamment au musée d'art et d'histoire du Judaïsme : comme au Quai Branly, Raffaella Russo-Ricci souhaite mettre en place avec l'association Percevoir des rencontres dans le noir, où les publics voyants et non-voyants se retrouvent dans la même situation et échangent ensemble. Autour d'une table, ces différentes personnes sont invitées à toucher une copie d'une œuvre pendant qu'un·e conférencier·ère en situation de handicap visuel les aide à l'appréhender, raconte son histoire, sa culture... Un autre projet porte sur le parcours permanent : ce dernier devant être refondé afin de l'agrandir, Raffaella Russo-Ricci souhaite en profiter pour repenser ce parcours afin qu'il devienne plus inclusif. Elle imagine un parcours multi-sensoriel, dans lequel le parcours des enfants serait également intégré afin qu'ils et elles puissent voir les mêmes collections que les adultes.

« Qu'on puisse écouter de la musique, toucher des matériaux de notre collection textile, sentir les parfums de nos boîtes à épices, etc... Ça aussi, ça s'adresse à tout le monde. Ce n'est pas uniquement pour les enfants, ce n'est pas uniquement pour les non-voyants : c'est pour tous les publics parce que tous les publics apprennent aussi à travers les sens. » – Raffaella Russo-Ricci (Interview 4, p. 112)

^{xxxi} Le masculin est employé car la problématique autour du genre est également écartée

Bien que le concept de conception universelle puisse être attrayant sur de nombreux aspects, il est important de souligner que ce concept peut s'avérer contre-productif si les aspects qu'il implique n'ont pas été anticipés dès le début, notamment pour les activités de médiation mélangeant différents publics. Comme le souligne Marie Dubrulle, « *Mélanger les différences peut générer des mises à l'écart, des malaises lorsque cela n'est pas élaboré et réfléchi en amont* »^[4, p. 157]. Elle présente, par exemple, une de ces visites ouvertes à tou-te-s où des personnes sans besoins particuliers ont été mélangées avec des personnes en situation de handicap psychique. « *Les premiers n'ayant aucune patience ni compréhension vis-à-vis des autres et les seconds difficiles à contenter lorsque le discours devenait un peu plus ardu* »^[4, p. 156], l'expérience ne s'est bien passée pour personne. Cependant, « *Lorsque le groupe est averti, que les participants typiques ne sont pas surpris par la présence du handicap, alors c'est un réel bénéfice pour l'ensemble du groupe ! Il s'agit d'un vrai moment de sociabilisation et de partage* »^[4, p. 158].

3. Accessible à différentes échelles

Plusieurs moments dans ce mémoire ont permis d'aborder le fait que l'inclusion ne se résume pas à faire venir des publics différents. Pour synthétiser, Vanessa Mignan décrit cinq dimensions qui permettent de réfléchir à l'inclusion sous différents angles afin qu'elle soit la plus complète possible :

- L'accès des publics ;
- Le contenu ;
- Les équipes formant la structure ;
- Les partenariats ;
- La stratégie de la structure.

L'accès des publics est l'aspect qui vient le plus rapidement à l'esprit lorsque nous parlons d'accessibilité. Il concerne aussi bien l'accessibilité technique du bâtiment que celle de l'exposition ou des ateliers à travers les cartels et les modules, la possibilité de venir à tout âge, l'organisation de visites et de médiations adaptées au plus grand nombre...

Il est important de rappeler que la loi du 11 février 2005^[17] stipule que les ERP doivent aménager leurs locaux et leurs installations afin d'être accessibles à tou-te-s, et ce « *quel que soit le type de handicap* » (Article L. 111-7) : ces adaptations ne doivent donc pas uniquement concerner le handicap moteur, visuel, auditif ou mental. De plus, il ne faut pas résumer un handicap à une seule représentation : une personne en situation de handicap moteur peut avoir une paralysie d'un bras qui ne l'oblige pas à utiliser un fauteuil roulant, une personne en situation de handicap visuel peut voir distinctement même si elle ne distingue aucune couleur...

Si la forme change afin de favoriser l'accès des publics, mais que le fond, le contenu, reste le même, cela peut finalement transformer des tentatives d'inclusion en exclusion. Durant sa thèse^[130], Emily Dawson a accompagné dans des musées de science différents groupes peu familiers de ces lieux, puis leur demandait leur ressenti sur cette expérience : beaucoup de personnes ne s'y sont pas senties à leur place et certaines ont « *même eu des visions plus négatives après leur expérience du musée de sciences qu'avant* » (Vanessa Mignan ; Interview 2, p. 99). Ces retours peuvent s'expliquer par des pratiques exclusives plus ou moins conscientes, dont certaines ont été détaillées dans la première partie de ce mémoire (voir « 2.2. Les publics du champ social », p. 20)

Les équipes formant la structure ont un rôle important à jouer en termes d'inclusion. Si les équipes ne reflètent pas la diversité de la population à laquelle elles s'adressent, les publics peuvent ne pas se sentir à leur place ni concerné. De plus, une équipe diversifiée en termes de composition et de formations a plus de chances d'être plus inclusive car chacun.e apportera ses propres bagages qui lui permettent d'être plus alerte à certaines problématiques ou certains publics. À l'inverse, une équipe composée uniquement des mêmes profils risque d'avoir plus de difficultés pour représenter l'ensemble des publics car les points d'attention seront globalement les mêmes pour chaque membre. Pour Didier Michel, être inclusif en tant qu'établissement à travers la diversité des équipes est « *fondamental pour être le reflet de la société et pour pouvoir permettre à des gens de se dire « oui, ce lieu est pour moi professionnellement, mais aussi comme lieu d'apprentissage ».* » (Interview 3, p. 106).

« [L'inclusion] *Au sens professionnel, c'est comment nous même, en tant que professionnel, nous sommes représentatifs de ce qu'est la société. Montrer ce qu'est la société lorsqu'on présente une institution, à savoir la diversité culturelle, ethnique, sociale, etc... et ça, c'est un point qui est fondamental : pour pouvoir inclure, il faut pouvoir montrer que j'appartiens à cette famille aussi et donc qu'effectivement, à la direction untel, il y a telle typologie, telle personne, tel acteur... ce qui permet de se représenter, que ce soit par une question ethnique, handicap... « oui, j'ai le droit d'accéder à ces fonctions-là ».* » – Didier Michel
(Interview 3, p. 106)

La nature et la relation entretenue avec les partenaires de la structure peuvent aider à favoriser l'inclusion. Réaliser un partenariat très ponctuel avec une association d'insertion par exemple n'aura pas le même impact que si ce partenariat se réalise sur du long terme, avec des échanges fréquents pour répondre au mieux aux besoins des publics.

Enfin, l'inclusion est également une stratégie de structure qui impacte l'ensemble des quatre points précédemment cités. Cette stratégie peut se refléter dans la politique tarifaire ou de recrutement, dans les postes ou missions professionnelles proposés (responsable ou référent-e pour l'inclusion...), dans le développement des partenariats et des collaborateurs... La stratégie ne concerne pas uniquement les personnes se trouvant à des postes de direction ou face aux publics : elle concerne l'ensemble de la structure, des personnes chargées des expositions à celles qui s'occupent de la communication, du personnel de sécurité au personnel administratif...

4. « Empowerment »

L'*empowerment* est une notion qui s'est principalement développée dans les années 70-80 et dont l'arrivée en France remonte aux années 2000^[131]. Selon le *Collins English Dictionary*^[132], l'*empowerment* correspond au « *processus d'acquisition de la liberté et du pouvoir de faire ce que vous voulez ou de contrôler ce qui vous arrive* »^{xxxii}. Cette prise de pouvoir peut se faire grâce à différents processus, individuellement ou collectivement, afin de surmonter ou de vaincre quelque chose. Il est très difficile de traduire fidèlement cette notion en un seul mot français tout en gardant la dimension de pouvoir et celle du processus pour y parvenir : « autonomisation », « encapacitation », « pouvoir d'agir »...

En fonction des secteurs et des époques, le terme d'*empowerment* peut être appliqué différemment, mais il garde toujours ces trois dimensions : notion de pouvoir, processus et dimension personnelle ou collective.

Dans le milieu de la CSTI, l'*empowerment* peut correspondre au fait de donner les moyens à tous les publics d'établir leur propre relation avec les sciences, de s'approprier les connaissances par eux-mêmes et d'avoir le choix. Cette notion peut également correspondre au fait de laisser la possibilité à l'ensemble des publics de s'exprimer et de débattre ensemble, sans laisser de côté certaines personnes ou pans entiers de la population à l'extérieur des échanges voire de l'activité.

Cet état d'esprit se retrouve dans des associations comme les Petits Débrouillards, où les publics apprennent en manipulant par eux-mêmes, en expérimentant. Beaucoup de centres de sciences et musées reprennent également ces points dans leurs ateliers. Au Musée Picasso, Marie Dubrulle met également en place des ateliers de création artistique pour les publics en situation de handicap psychique ou ayant une déficience intellectuelle. Il s'agit d'un « *temps de plaisir, mais aussi de challenge* »^[4, p. 144] où la personne est libre de s'exprimer comme elle le souhaite.

^{xxxii} Définition originale : "*Empowerment : the process of gaining freedom and power to do what you want or to control what happens to you*"

5. Valoriser

« La valorisation est l'action de donner de l'importance à quelque chose ou à quelqu'un. J'ai remarqué que beaucoup de personnes ayant des besoins spécifiques manquent de confiance en elles et d'estime. L'atelier de création qui peut faire suite à une visite est un excellent moyen de valoriser les participants à condition évidemment que ces derniers veuillent bien y prendre part. Le moment de production plastique peut être considéré comme un challenge, une occasion de dépasser ses peurs : vais-je réussir ? Est-ce que j'ose ? »^[4, p. 51]

Chaque individu est différent : son histoire, sa personnalité, son parcours, ses spécificités... Nous sommes tous et toutes uniques. Isabelle Graci souligne que « *la France est dans un mythe de culture monolingue et du coup monoculturel. Or c'est faux, même pour un « français-français ».* » (Interview 5, p. 121). Il suffit de regarder la diversité de nos régions pour le constater : pour une personne ayant grandi en Bretagne, en Alsace ou en Guyane, les langues locales, la gastronomie, les coutumes et même l'histoire sont autant de paramètres pouvant connaître des variations. Même si nous avons des points communs, comme vivre en France, nous n'avons pas tout à fait la même culture en fonction de notre famille, du lieu où nous vivons, des endroits que nous fréquentons, de nos handicaps...

Afin de favoriser l'inclusion de l'ensemble de notre société, il est important de prendre en compte cette diversité et de la valoriser pour que chacun·e se sente « à sa place » : le but n'est pas de conformer tous nos publics vers une seule « culture », mais qu'ils puissent se l'approprier pour qu'elle enrichisse celle de chaque individu.

« Or, dans le livre^{xxxiii}, ce que nous avons essayé de défendre, c'est non seulement la valorisation des langues de l'immigration, mais aussi que l'école prenne en charge la construction d'une identité plurielle. De se dire Français, Italien, Arabe, Russe... ça ne veut rien dire. Une fois qu'on est au contact d'une autre langue, culture ou instruction, forcément je ne suis pas uniquement QUE Turc, QU'Arabe, QUE Russe : il y a un synthétisme qui s'instaure. D'une personne à l'autre, cette synthèse de ce que j'apprends d'une culture à l'autre, d'un milieu social à l'autre (milieu sportif, religieux, scolaire, associatif), je me fais ma propre culture et ma propre identité pour le coup. » – Isabelle Graci (Interview 5, p. 121)

^{xxxiii} Isabelle Graci a rédigé avec des sociologues un livre intitulé « L'arc-en-ciel de nos langues : jalons pour une école plurilingue » : son but est de proposer des activités pour valoriser les élèves allophones dans leur classe.

Cette valorisation peut avoir lieu durant différents temps de médiation, notamment durant des ateliers, à travers les conseils et l'intérêt que portent les médiateur·rice·s sur ce que produisent les différentes personnes. Pour Mélusine Navarro, s'appuyer sur l'estime de soi est un moyen efficace « *pour faire tomber les barrages entre les personnes et l'écriture* » (Interview 1, p. 95). La valorisation peut également se faire à travers une mise en valeur de ces productions. Marie Dubrulle conseille, dans la mesure du possible de clôturer ces projets avec un évènement : exposition, lecture publique, présentation... Ce temps fort matérialise la fin de la médiation et permet « *une mise en lumière des créations artistiques, permettant d'une part de donner de l'importance au labeur, mais aussi de partager avec la famille ou d'autres, les réalisations. [...] Ce qui a été entamé est achevé.* »^[4, p. 52].

« Un évènement exceptionnel permet d'attirer l'attention sur ce qu'ont réalisé les personnes qui ont bénéficié des médiations. C'est un grand moment, car tout d'abord est dévoilé aux autres ce dont les personnes ayant des besoins spécifiques sont capables de créer, c'est aussi un moment de fierté et de reconnaissance pour les participants et qui sait, ce pourrait être l'opportunité de révéler des talents cachés. »^[4, p. 51-52]

La valorisation peut également se faire dans des expositions, notamment à travers les sujets et thèmes abordés. Isabelle Graci se souvient d'une exposition qui a touché les personnes allophones qu'elle accompagnait car l'exposition reconnaissait et valorisait le rôle qu'avait joué la main-d'œuvre étrangère dans le développement des villes (voir citation ci-dessous).

L'exposition « Saint-Étienne, ville cosmopolitaine » faite par les archives départementales, montrait que St Etienne et sa région avaient été construites par des migrants avec des étrangers : un architecte suisse, un urbaniste italien, des ouvriers de tous les pays... et ça avait été une exposition très marquante. J'y avais emmené mes allophones avec leurs parents et ils étaient touchés par le fait de se dire « c'est bien de reconnaître que la France en est là où elle en est grâce aussi à la main-d'œuvre étrangère » – Isabelle Graci (Interview 5, p. 121)

Co-construire des expositions avec les publics concernés est également un moyen de les valoriser en leur permettant de jouer un rôle actif sur les thèmes qui les touchent directement. Ils ne sont alors plus considérés uniquement comme des publics, mais également comme des personnes dont la parole a du poids, qui ont le pouvoir et la possibilité de s'exprimer, de raconter comment elles sont touchées par ces sujets et de définir qui elles sont (ce qui se rapproche de l'*empowerment* abordé précédemment).

C'est le cas du Mucem, qui réalise actuellement une exposition sur l'histoire sociale du sida^[133] : les phases de conception sont suivies par un comité composé de bénévoles dont la vie est ou a été impactée par cette maladie. Les expériences que ces bénévoles ont vécues sont uniques et leurs témoignages permettent de reconstruire l'histoire de cette maladie et des luttes qui l'ont entourée ou l'entourent toujours. Leur parole a toute sa place dans l'exposition : elle est valorisée en étant prise en compte au même titre que les autres personnes citées dans l'exposition (chercheur·e·s, professionnel·le·s de la santé...).

L'Exploradôme a également fait ce choix en 2017, durant la conception de leur exposition « Super égaux » sur l'égalité entre les femmes et les hommes^[134]. Des groupes de citoyen·ne·s volontaires ont été constitués en amont du projet : en parallèle de la construction de l'exposition, l'équipe de l'Exploradôme les a accompagnés dans un parcours thématique, avec notamment l'objectif d'intégrer leurs contributions à l'exposition. Un des groupes était constitué d'élèves de première, qui ont écrit et enregistré des messages audio pour un dispositif interactif de l'exposition sur les stéréotypes de genre. Pour Nicolas Mangeot, directeur adjoint et responsable des expositions de l'Exploradôme, la réalisation de ces messages par les lycéen·ne·s a eu deux impacts importants : « *Non seulement ça a enrichi leur parcours de réflexion et nourrit les échanges qu'ils [les lycéen·ne·s] ont eu entre eux, mais ça a apporté aux dispositifs d'exposition une singularité et une authenticité qu'il n'y aurait pas eu si nous avions écrit et lu nous-mêmes les messages.* ».

Le ton employé a également un impact très important. Dans le cadre de leur exposition « Super égaux », l'Exploradôme a voulu « *valoriser le pouvoir que chacun et chacune a entre les mains pour faire évoluer la société et combien l'égalité est émancipatrice aussi bien pour les femmes que pour les hommes* »^[134] (de nouveau, ce discours se rapproche du concept d'*empowerment*). Plutôt que d'être contre les inégalités, l'exposition est en faveur de l'égalité afin de s'adresser au plus grand nombre, « *sans exclure, braquer ou culpabiliser certains publics* »^[134].

« J'ai compris avec le recul et le temps que, pour toucher le plus grand nombre, en particulier les garçons, plus que de vouloir dénoncer des inégalités, il fallait un propos en faveur de l'égalité. Personne, a priori, n'est contre l'égalité. On a donc pris le parti d'une approche positive »^[134]

Enfin, un autre moyen de valoriser ces publics peut passer par la valorisation des métiers en lien avec eux. Avoir des interlocuteur·rice·s identifié·e·s et connaissant leurs besoins peut permettre à ces publics de sentir que leur venue a été anticipée et prévue : ils peuvent ainsi se sentir plus accueillis et rassurés dans la prise en compte de leurs besoins. À titre d'exemple, Marie Dubrulle est responsable de gestion des publics à besoins spécifiques, Universcience a nommé des chargé·e·s d'accessibilité, la mission « Vivre ensemble » demande aux établissements membres de définir un référent du champ social... En reconnaissant les actions que le personnel met en place en faveur de ces publics grâce à des postes dédiés et identifiés, cela valorise leur travail et permet de favoriser la prise en compte de ces publics.

6. Par où commencer ?

*« Je pense qu'il faut aussi ne pas avoir peur : souvent, les gens ne savent pas où commencer, c'est compliqué... il faut garder de l'énergie, se concentrer sur ce qu'on peut modifier et puis avoir un plan à court terme, moyen terme et long terme. » – Vanessa Mignan
(Interview 2, p. 99)*

Si nous souhaitons devenir plus accessibles et inclusif·ve·s sans avoir été formé·e·s ou informé·e·s sur ces sujets pour autant, il peut sembler difficile de savoir par où commencer. Les politiques nationales, régionales et locales ont bien évidemment un impact fort notamment en termes de financements. Selon Didier Michel, « [...] pour pouvoir avancer, il faut qu'on ait des moyens. Comme il y a eu le plan autisme, il pourrait y avoir un plan « culture des publics empêchés » : même si ça ne s'appellera pas comme ça, il faut qu'il y ait une impulsion politique forte » (Interview 3, p. 106).

Cependant, nous pouvons peut-être, à notre échelle, faire en sorte que ce thème devienne un sujet d'actualité, qu'il apparaisse de plus en plus dans l'espace public au point de devenir incontournable. Pour Vanessa Mignan : « [...] il faut avoir à la fois une approche « top-down », descendante, c'est-à-dire des décideurs sur le terrain, mais également du terrain sur les décideurs » (Interview 2, p. 99) : si la question de l'inclusion des publics à besoins spécifiques remonte du terrain à travers les voix de nombreux membres de la CSTI, cela pourrait permettre de faire évoluer les politiques en ce sens. Cette vision peut paraître idéaliste, mais en tant qu'acteur·rice·s de milieu culturel, n'est-il pas dans notre devoir de tout faire pour permettre à l'ensemble de la population d'accéder à la culture ? N'est-ce pas le rôle social des musées, centres de sciences ou toute autre structure culturelle de mettre en place des actions pour que chacun·e puisse se sentir à sa place et avoir le droit d'accéder à ces lieux ? De tendre vers cet idéal pour, au final, arriver à être véritablement accessible à tous et toutes ?

En fonction des structures, des profils et des besoins, il existe différents ouvrages permettant d'obtenir des témoignages, des aides ou encore des conseils afin de favoriser l'accessibilité et l'inclusion du plus grand nombre^{xxxiv}.

Les personnes souhaitant découvrir des médiations concrètes avec des publics en situation de handicap peuvent s'intéresser au livre « Handybook » de Marie Dubrulle^[4]. En se basant principalement sur ses expériences en tant que médiatrice culturelle, elle y détaille différentes formes de handicap (handicap sensoriel, TSA, Alzheimer...) et des médiations adaptées possibles, mais également des formes de médiations permettant des échanges et des rencontres entre des personnes en situation ou non de handicap (jeunes à mobilité réduite et élèves de primaire, personnes en situation de handicap visuel et collégiens...). Le livre « *Listening and Empowering* »^[135] présente également des actions mêlant *empowerment* et inclusion sociale à destination des plus jeunes principalement.

De façon plus globale, les guides réalisés par la RECA permettent de répondre à différents besoins des structures culturelles. Le « *Guide pratique de l'accessibilité* »^[90] permet d'avoir une vision assez généraliste, passant de la présentation des personnes en situation de handicap aux partenaires possibles, tout en abordant des questions autour des dispositifs techniques, communications et actions de médiation à destination de ces publics... Les autres guides sont plus thématiques (« Accessibilité et spectacle vivant »^[91] ; « Accueil des personnes handicapées mentales »^[92] ; « Expositions et parcours de visite accessibles »^[93] ; « Cinéma et accessibilité »^[94]) et présentent de nombreuses informations différentes et adaptées aux différentes situations.

L'association Aditus a également mis au point un guide complet sur l'accessibilité événementielle^[136]. Ce document présente trois niveaux d'accessibilité (« accessibilité possible, mais comportant de possibles obstacles », « accessibilité assurée, mais limitée » et « accessibilité totale assurant l'égalité de participation de tous ») sur différents points, allant de la communication aux contenus en passant par les déplacements vers et dans l'évènement. Ainsi, ces trois niveaux permettent de prioriser les actions essentielles à mettre en place et à chaque structure de faire un pas vers l'accessibilité en fonction de ses moyens.

Plus spécifiquement, des membres de la CSTI sont également en lien avec des scolaires ou forment des élèves ou étudiant·e·s : le Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap du Canada propose différentes informations ainsi qu'une boîte à outils afin de faciliter la mise en place du concept de conception universelle à l'apprentissage^[123].

^{xxxiv} La plupart de ces ouvrages ont été cités dans ce mémoire. Cependant, cette partie en présente quelques-uns afin de faciliter la recherche d'informations. Cette liste n'est en aucun cas exhaustive et des documents non cités peuvent évidemment s'avérer plus pertinents en fonction des situations.

Pour les personnes ayant mis au point des activités culturelles (exposition, atelier...), il est possible de réaliser une auto-évaluation de son dispositif grâce à différents documents. Le CECA organise chaque année un concours sur les « Bonnes Pratiques » des musées : il récompense différentes actions d'établissements à travers le monde, notamment sur des critères d'accessibilité. Sans passer obligatoirement par ce concours, il est possible de consulter la grille d'évaluation de ce prix^[137]. Pour Raffaella Russo-Ricci : « *c'est une grille très précieuse pour les professionnels pour mettre en place un programme éducatif culturel qui correspond un peu à des critères d'excellence. Avec, vous êtes amenés à réfléchir à toutes sortes d'aspects, peut-être à des aspects que vous n'aviez pas forcément pris en compte. « Pertinence sociale » par exemple, « participation du public »... c'est tous les aspects qui sont pris en compte pour mettre en place des choses qui ont du sens.* ». Les activités ayant reçu le prix des « Bonnes pratiques » sont également consultables en ligne, ce qui permet de découvrir de nouvelles initiatives^[138].

Les ressources sur lesquelles les membres du groupe « *Social inclusion, equity and diversity* » d'ECSITE sont en train de travailler pourront également, à l'avenir, être une aide dans la conception de dispositifs culturels inclusifs (voir Interview 2, p. 99).

Le recrutement de personnes en situation de handicap peut également participer à l'amélioration de l'accessibilité et de l'inclusion dans nos structures. Le ministère de l'Agriculture a publié un livret pour aider les établissements de ce milieu à inclure plus facilement les travailleurs en situation de handicap^[19]. Bien que le secteur de l'agriculture ait évidemment ses propres spécificités, ce guide peut néanmoins permettre d'aider les organismes à adapter des postes et d'identifier les points d'attention.

En plus des ouvrages, il est également possible de participer à des formations continues sur ces sujets. Le musée Picasso d'Antibes, l'École de la Médiation à Paris ainsi que le CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale) font partie des structures qui proposent des formations en lien avec la culture et les publics à besoins spécifiques. Les échanges entre professionnel-le-s du milieu culturel restent également un point incontournable. Que ce soit directement ou à travers différents réseaux, les discussions et les débats aident à repenser les pratiques afin de les améliorer.

Enfin, un des derniers points possibles pourrait être de « faire ». Faire une exposition, faire un atelier, faire un dispositif sur des thèmes qui, actuellement, excluent ou différencient certains publics d'autres. Lorsque l'Exploradôme a conçu l'exposition « Super-égaux » sur la thématique de l'égalité entre les femmes et les hommes, il ne s'agissait pas uniquement de concevoir une nouvelle exposition. Pour Nicolas Mangeot, « *Traiter de ce*

genre de sujet dans un musée de sciences, c'est déjà un engagement en soi ». De plus, cette exposition a engendré la mise en place d'un programme de formation continue en interne afin de préparer l'équipe de médiation à cette thématique et aux réactions possibles des publics : comme l'explique le directeur de l'Exploradôme, « c'est un sujet sensible, de l'ordre de l'intime, autour duquel il y a beaucoup de tensions et de débats ». L'ensemble des dispositifs et des actions qui ont entouré la création de l'exposition « Super-égaux » (co-construction avec des citoyen·ne·s volontaires, recherches de l'équipe concevant l'exposition, formation des médiateur·rice·s, intervention de personnes spécialistes de cette thématique...) ont profondément marqué l'ensemble de l'équipe, au point que cette thématique leur revient systématiquement à l'esprit dès qu'elle imagine de nouveaux projets (voir citation ci-dessous).

« [L'exposition] Super-égaux a transformé radicalement l'association : on ne peut pas envisager, aujourd'hui, un projet sans prendre en compte les problématiques d'égalité entre les femmes et les hommes. »^[134]

L'inclusion sociale permet de réfléchir aux différents publics et à de nouvelles façons de les inclure dans nos différents dispositifs. Cependant, elle n'est pas uniquement bénéfique pour les publics à besoins spécifiques : elle peut être nécessaire pour certains individus, utile pour d'autres, mais elle sera confortable pour tous les publics, pour que chacun·e soit pris en compte et puisse se sentir à sa place.

Il n'existe pas une seule solution idéale, adaptable à toutes les situations et qui permettrait de rendre accessible l'ensemble des dispositifs culturels possibles accessibles et inclusifs pour l'ensemble des publics. En fonction des structures, des acteur·rice·s, des besoins, mais également des moyens, il existe différents concepts ainsi que différentes pratiques et solutions qui peuvent être plus ou moins adapté·e·s et cohérent·e·s : réunir par besoins communs plutôt que par différence, appliquer la notion de conception universelle ou d'empowerment, penser l'inclusion et l'accessibilité à différentes échelles, l'importance de la valorisation et probablement encore d'autres.

Comme le résume Jean-François Leclerc, ancien directeur du Centre d'Histoire de Montréal pendant plus de 20 ans, « au-delà des effets de modes et des pressions, d'où qu'elles viennent, je crois vraiment qu'il est possible de devenir un musée plus inclusif, plus accueillant, mais chacun à sa manière et selon son rythme »^[107].

Conclusion

Les publics à besoins spécifiques représentent une diversité d'individus très large : chaque personne pouvant rencontrer un frein, un handicap ou toute situation qui l'exclut et lui fait sentir qu'elle n'est pas à sa place est concernée par cette expression. Ces besoins peuvent prendre des formes très diverses et évoluer dans le temps et en fonction des situations.

Ces publics sont très importants à prendre en compte car chaque personne peut se retrouver dans cette situation au moins une fois dans sa vie. Pourtant, les recherches ayant permis la réalisation de ce mémoire ont mis en lumière le fait que ces publics sont plus ou moins visibles et plus ou moins pris en compte en fonction des structures.

Lorsque les personnes en situation de handicap sont évoquées, les actions s'orientent généralement vers le handicap moteur impliquant un fauteuil roulant, les personnes sourdes ou malentendantes ainsi que les personnes aveugles ou ayant une baisse de l'acuité visuelle. Les actions prenant en compte d'autres formes de handicap sont beaucoup plus rares : TSA, daltonisme, tétraplégie, épilepsie... De plus, la notion de handicap se reporte généralement au handicap tel que défini dans la loi du 11 février 2005^[17], mais certaines pratiques peuvent engendrer des situations handicapantes : utilisation majoritaire de texte qui exclut les personnes ayant des difficultés avec la langue, objets en hauteur non accessibles et visibles pour les enfants et les personnes de petite taille...

Certaines pratiques des structures culturelles, conscientes ou non, peuvent également exclure des communautés entières de personnes, notamment selon leur genre, leur origine ethnique ou encore leur catégorie socio-professionnelle. Enfin, les personnes qui ne peuvent sortir de structures spécifiques (milieu pénitentiaire, hospitalier...) sont généralement privées de l'accès à la CSTI par manque d'actions allant à leur rencontre.

Aucune stratégie ne prend actuellement en compte l'ensemble des publics à besoins spécifiques, que ce soit dans la CSTI ou dans le milieu culturel au sens large. Pourtant, le fait qu'une personne se retrouve ou non en situation de handicap ou de difficulté dans une structure culturelle passe par l'environnement qui l'entoure, la façon dont les informations sont formulées et transmises, les personnes avec qui elle est amenée à interagir... Ainsi, pour que chacun·e puisse se sentir accueilli·e, attendu·e et à sa place dans nos actions de CSTI, qu'elles aient lieu dans ou hors nos murs, il est important de prendre en compte ces publics dans notre stratégie et avec l'ensemble du personnel de nos structures.

Durant les recherches et les échanges qui ont entouré la réalisation de ce mémoire, les points les plus essentiels qui sont ressortis sont celui du manque de visibilité et celui de la prise de conscience. Beaucoup d'acteur·rice·s de la CSTI (et du milieu culturel au sens large) n'ont pas conscience d'une telle diversité des publics pouvant impacter autant de personnes. Cela peut s'expliquer par de nombreuses raisons : manque de visibilité de ces publics dans l'espace public, difficulté pour identifier toute leur diversité, manque de formation et de sensibilisation sur ce thème dans les formations universitaires et durant la vie professionnelle, manque de politique encourageant les pratiques vers ces publics, manque de visibilité des actions à leur rencontre...

Pourtant, l'inclusion des publics à besoins spécifiques permet d'améliorer l'inclusion de l'ensemble de notre société. En réfléchissant et en mettant au point des dispositifs plus inclusifs et des actions plus accessibles, ces améliorations bénéficient à l'ensemble de la société : ces aménagements sont nécessaires pour certaines personnes tandis qu'ils apportent un confort supplémentaire aux autres. En fonction de chaque structure culturelle, de ses moyens et de ses besoins, il existe différents concepts et guides pouvant aider chaque professionnel·le de la CSTI à devenir plus inclusif·ve.

Plutôt que de parler de l'inclusion comme un projecteur sur certains pans de la population, ne faut-il pas plutôt considérer l'inclusion comme le fait de mettre en lumière l'ensemble des publics, dans toute leur diversité ? Ainsi, il n'y aurait pas un projecteur spécifique pour le genre, un autre pour les personnes en situation de handicap... mais une lumière qui englobe tous les individus avec l'ensemble de leurs spécificités. Chaque public se trouve sur scène, au même niveau que les autres et avec le même éclairage.

« Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent. » - Déclaration universelle des droits de l'Homme, Article 27 (10/12/1948)

Bibliographie et sitographie

- [1] Conseil National de la Culture Scientifique, Technique et Industrielle, « Stratégie Nationale de Culture Scientifique, Technique et Industrielle », Gouvernement Français, févr. 2017. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid113974/la-strategie-nationale-de-culture-scientifique-technique-et-industrielle.html>.
- [2] Éditions Larousse, « Définition : handicap ». Consulté le: mars 23, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/handicap/38988>.
- [3] Marie Cuenot, « La Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la Santé », 2018. <https://www.ehesp.fr/wp-content/uploads/2017/12/Introduction-CIF-CCOMSFICIF-2017-diaporama.pdf>.
- [4] Marie Dubrulle, *HandyBook : petit livre à l'usage des médiateurs culturels travaillant avec des publics aux besoins spécifiques*. Saint-Denis: Edilivre, 2016.
- [5] Nations unies, *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. 2006.
- [6] Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme et Conseil Français des personnes Handicapées pour les questions Européennes, « Guide pratique sur la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées ». oct. 2018, Consulté le: mars 23, 2020. [En ligne]. Disponible sur: https://www.cncdh.fr/sites/default/files/guide_pratique_cidph_vdef_en_planches.pdf.
- [7] Organisation Mondiale de la Santé et Banque Mondiale, « Rapport mondial sur le handicap », 2011. [En ligne]. Disponible sur: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_fr.pdf.
- [8] World Health Organization et World Bank, *World report on disability*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2011.
- [9] INSEE, « Présentation de l'enquête « Vie quotidienne et Santé » de 2007 », [En ligne]. Disponible sur: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1380918>.
- [10] INSEE, « Tableaux de l'économie française - Edition 2011 ». févr. 23, 2011, [En ligne]. Disponible sur: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373710>.
- [11] Seton, « Le handicap en France ». <https://www.seton.fr/infographie-handicap-france.html>.
- [12] Cécile BROUARD, *Le handicap en chiffres*. Paris: CTNERHI (Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations), 2004.
- [13] Isabelle Ville, Jean-François Ravaud, et Alain Letourmy, « Les désignations du handicap », *Revue française des affaires sociales*, n° 1, p. 31-53, 2003, Consulté le: avr. 01, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2003-1-page-31.htm>.

- [14] Pierre Mormiche et le groupe de Projet HID, « Le handicap se conjugue au pluriel », *INSEE Première*, n° 742, p. 4, oct. 2000, Consulté le: avr. 01, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/557/1/ip742.pdf>.
- [15] Véronique Lespinet-Najib et Christian Belio, « Classification des handicaps : enjeux et controverses », *Hermès, La Revue*, vol. n° 66, n° 2, p. 104-110, nov. 2013, Consulté le: mars 25, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-2-page-104.htm>.
- [16] Cécilia de Varine, « L'accueil de tous au musée, au risque du changement », *L'Observatoire*, vol. N° 32, n° 2, p. 31-34, 2007, Consulté le: mai 05, 2020. [En ligne]. Disponible sur: http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/il_n_y_a_pas_de_public_specifique_telecharger_le_numero.pdf.
- [17] Gouvernement français, *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. 2005.
- [18] Ministère délégué à la Sécurité Sociale, aux Personnes âgées, aux Personnes handicapées et à la Famille, « Guide de la loi du 11 février 2005 ». avr. 2006, [En ligne]. Disponible sur: <https://www.reseau-gesat.com/Download/News/Info/document/321.pdf>.
- [19] Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail ministériel, « Guide du recrutement, de l'accueil et du maintien dans l'emploi des agents en situation de handicap au ministère chargé de l'agriculture », Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, mai 2017. Consulté le: avr. 02, 2020. [En ligne]. Disponible sur: http://handicap.agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/RapportHandicap-44p-5-1_cle8e11f5-2.pdf.
- [20] Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés - Académie Aix-Marseille, « Les 6 types de handicap reconnus par la loi n°2005-102 du 11 février 2005 (d'après la revue APAJH/n°101/mars 2009) », 2009, [En ligne]. Disponible sur: http://www.pedagogie04.ac-aix-marseille.fr/ASH/sites/www.pedagogie04/ASH/IMG/pdf/Les_6_types_de_handicap_reconnus_par_la_loi_du_11_fevrier_2005.pdf.
- [21] Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, « Le handicap mental ». Consulté le: avr. 08, 2020. [En ligne]. Disponible sur: https://www.ladapt.net/handilearning/ressources/handicap_mental.pdf.
- [22] Comité national Coordination Action Handicap, « Les différents types de handicap ». <https://www.ccah.fr/CCAH/Articles/Les-differents-types-de-handicap> (consulté le avr. 08, 2020).
- [23] Place handicap - Maison Départementale des Personnes Handicapées de la Seine-Saint-Denis, « Les maladies invalidantes », *Place handicap*. <https://place-handicap.fr/Les-maladies-invalidantes> (consulté le avr. 09, 2020).
- [24] Gouvernement français, *Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*. 1975.
- [25] Philippe Camberlein, *Politiques et dispositifs du handicap en France*. Dunod, 2015.

- [26] Inserm, « Autisme », *Inserm - La science pour la santé*, mai 18, 2018. <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/autisme> (consulté le avr. 14, 2020).
- [27] Laurent Mottron, « Autisme : les apports de la neuropsychologie », in *L'intelligence de l'enfant*, Auxerre: Sciences humaines, 2009, p. pp 163-172.
- [28] Gouvernement français, *Loi n° 96-1076 du 11 décembre 1996 modifiant la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales et tendant à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme*. 1996.
- [29] Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées, « Stratégie nationale pour l'autisme 2018-2022 ». <https://handicap.gouv.fr/archives/ancienne-rub-autism/strategie-nationale-pour-l-autisme-2018-2022/> (consulté le avr. 14, 2020).
- [30] Gouvernement français, *Code de la construction et de l'habitation*. 1978.
- [31] Ministère de la Transition écologique et solidaire, « L'accessibilité des établissements recevant du public (ERP) », mars 17, 2020. <https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/laccessibilite-des-etablissements-recevant-du-public-erp> (consulté le avr. 13, 2020).
- [32] Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées, « Mise en accessibilité des établissements recevant du public », juin 27, 2017. <https://handicap.gouv.fr/vivre-avec-un-handicap/acceder-se-deplacer/article/mise-en-accessibilite-des-etablissements-recevant-du-public> (consulté le avr. 09, 2020).
- [33] Claire-Lise Champion *et al.*, « Agenda d'Accessibilité Programmée - Propositions issues de la concertation », févr. 2014. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.unapl.fr/sites/default/files/images/rapport-adap-complet.pdf>.
- [34] Hélène Chevallier, « Emploi, accessibilité, éducation : 15 ans après, quel bilan pour la loi Handicap ? », févr. 11, 2020. <https://www.franceinter.fr/emploi-accessibilite-education-15-ans-apres-quel-bilan-pour-la-loi-handicap> (consulté le avr. 09, 2020).
- [35] Ministère de la Culture, « Charte de la mission "Vivre ensemble" ». 2019.
- [36] Gouvernement français, *Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions*. 1998.
- [37] Nathalie Montoya, Marie Sonnette, et Pascal Fugier, « L'accueil paradoxal des publics du champ social dans les établissements culturels », *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, n° 26, p. 47-71, déc. 2015, doi: 10.4000/culturemusees.304.
- [38] Emily Dawson, « "Not Designed for Us": How Science Museums and Science Centers Socially Exclude Low-Income, Minority Ethnic », *Sci. Ed.*, vol. 98, n° 6, p. 981-1008, nov. 2014, doi: 10.1002/sci.21133.
- [39] Emily Dawson, *Equity, exclusion and everyday science learning: the experiences of minoritised groups*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge, 2019.
- [40] Cambridge Dictionary, « Definition: zine ». Consulté le: avr. 23, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/zine>.

- [41] Emily Dawson, « Equity, Exclusion and Everyday Science Learning - Zine Edition ». avr. 29, 2019, [En ligne]. Disponible sur: <https://equityandeverydayscience.files.wordpress.com/2019/05/3e-zine-2019.pdf>.
- [42] Clemence Perronnet, « La culture scientifique des enfants en milieux populaires: étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences », p. 677, 2019.
- [43] Information Prévention Illettrisme en Normandie, « Qu'est-ce que l'illettrisme ? » <https://www.ipi-normandie.fr/comprendre> (consulté le avr. 14, 2020).
- [44] Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, « L'évolution de l'illettrisme en France ». janv. 2013, Consulté le: avr. 14, 2020. [En ligne]. Disponible sur: https://www.ipi-normandie.fr/sites/default/files/fichiers/pdf/PLAQUETTE_CHIFFRES_JANVIER+2013-1.pdf.
- [45] Association Lire et écrire, « Les stratégies de contournement ». <https://www.lire-et-ecrire.ch/ressources-et-outils/outils-pour-personnes-relais/reconnaitre-une-situation-dillettrisme/les> (consulté le avr. 14, 2020).
- [46] Isabelle Graci, Marielle Rispail, et Marine Totozani, *L'arc-en-ciel de nos langues: jalons pour une école plurilingue*. Paris, France: L'Harmattan, 2017.
- [47] INSEE, « Une personne sur six n'utilise pas Internet, plus d'un usager sur trois manque de compétences numériques de base », 1780, oct. 2019. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4241397>.
- [48] Thérèse Martin, « Enjeux de la médiation comme révélateur de l'interprétation des enfants, en contexte muséologique », *Communication et organisation*, n° 48, p. 167-184, déc. 2015, doi: 10.4000/communicationorganisation.5121.
- [49] Daniel Jacobi, *Les sciences communiquées aux enfants : travail d'édition et éducation non formelle*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- [50] OCIM, « Épisode 2 - « Pour une réflexion actualisée du rôle social et inclusif des musées » avec Katy Tari ». <https://podcast.ocim.fr/themes/inclusion/> (consulté le avr. 17, 2020).
- [51] Elisabeth Caillet, « Le rôle social du musée », in *Le rôle social du musée - Agir ensemble et créer des solidarités*, OCIM, 2011, p. 15-29.
- [52] OCIM, « Les chiffres clés de la CSTI en France - 2018 », oct. 2019. <https://fr.calameo.com/read/005777060368c4cfa7928> (consulté le mai 04, 2020).
- [53] Amcsti (ancien site internet), « Définition ». http://old.amcsti.fr/la_csti_en_france/definition (consulté le mai 03, 2020).
- [54] Ecsite, « Ecsite's history ». <https://www.ecsite.eu/activities-and-services/resources/ecsites-history> (consulté le mai 04, 2020).
- [55] Ecsite, « Mission ». <https://www.ecsite.eu/about/mission> (consulté le mai 02, 2020).
- [56] ECSITE, *Keynote Speech Dr Elizabeth Rasekoala - 2016 Ecsite Annual Conference*. Graz, Austria, 2016.

- [57] Amcsti, « Page d'accueil », *Amcsti*. <https://www.amcsti.fr/fr/> (consulté le mai 04, 2020).
- [58] Gouvernement français, *Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*. 2013.
- [59] Institut national d'études démographiques, « Population par sexe et âge au 1er janvier 2020 », *Ined - Institut national d'études démographiques*, févr. 2020. <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/structure-population/population-sexe-ages/> (consulté le mai 04, 2020).
- [60] Ifremer, « Culture scientifique : l'Ifremer poursuit sa démarche citoyenne inclusive », *Ifremer*, nov. 29, 2019. <https://wwz.ifremer.fr/Espace-Presses/Communiqués-de-presses/Culture-scientifique-l-Ifremer-poursuit-sa-demarche-citoyenne-inclusive> (consulté le avr. 29, 2020).
- [61] « Égalité des Sciences derrière les barreaux ! », nov. 26, 2016.
- [62] Morrad Benxayer, « Faire vivre la culture en milieu pénitentiaire », *La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques*, n° 166, p. 20-27, juill. 2016, doi: 10.4000/ocim.1679.
- [63] Chloé Bayon, « CST et lien social. Quels rôles joue l'action culturelle scientifique en milieu pénitentiaire ? », Université Grenoble Alpes, 2017.
- [64] Les Petits Débrouillards, Grand Est, « Les Cités débrouillardes », janv. 2011. <https://www.lespetitsdebrouillardsgrandest.org/Les-Cites-debrouillardes.html> (consulté le mai 22, 2020).
- [65] J.-M. Lévy-Leblond, *La science expliquée à mes petits-enfants*. Paris: Éd. du Seuil, 2014.
- [66] Conseil Constitutionnel, « Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 », p. 2, oct. 1946, [En ligne]. Disponible sur: https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/2019-03/20190307_preambule_constitution_1946.pdf.
- [67] Ministère de la Culture, « Organisation ». <https://www.culture.gouv.fr/Nous-connaître/Organisation> (consulté le mai 01, 2020).
- [68] Ministère de la Culture, « La stratégie de recherche du ministère de la Culture 2017-2020 », p. 32, juin 2017, [En ligne]. Disponible sur: <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Enseignement-superieur-et-Recherche/La-recherche/La-strategie-de-recherche-du-ministere-de-la-Culture-2017-2020>.
- [69] Ministère de la Culture, « Historique ». <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique> (consulté le mai 01, 2020).
- [70] Ministère de la Culture et de la Communication, « Frédéric Mitterrand, ministre de la Culture et de la Communication, se félicite de la signature du contrat d'objectifs et de moyens 2012-2016 d'ARTE France », déc. 2011. <https://www.culture.gouv.fr/Nous-connaître/Decouvrir-le-ministere/Histoire-du-ministere/Ressources-documentaires/Discours-de-ministres/Discours-de-ministres-depuis-1998/Frederic-Mitterrand-2009-2012/Communiqués-2009-2012/Frederic-Mitterrand-ministre-de-la-Culture-et-de-la-Communication-se-felicite-de-la-signature-du-contrat-d-objectifs-et-de-moyens-2012-2016-d-ART> (consulté le mai 01, 2020).

- [71] Ministère de la Culture, « Le Département des Bibliothèques ». <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Livre-et-Lecture/Service-du-Livre-et-de-la-Lecture/Le-Departement-des-Bibliotheques> (consulté le mai 01, 2020).
- [72] Ministère de la Culture, « L'ambition pour la création et le spectacle vivant », *Gouvernement.fr*. <https://www.gouvernement.fr/action/l-ambition-pour-la-creation-et-le-spectacle-vivant> (consulté le mai 01, 2020).
- [73] Ministère de la Culture et de la Communication, « Stratégie nationale pour l'architecture - Rapport des groupes de réflexion », juill. 2015. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Strategie-nationale-pour-l-architecture>.
- [74] Pierre Bourdieu et Alain Darbel, *L'amour de l'art*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.
- [75] Nathalie Montoya, « Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle: contribution à l'établissement d'une grammaire d'action de la démocratisation de la culture », Paris III – Sorbonne Nouvelle, 2009.
- [76] Ministère de la Culture et de la Communication, « Culture - Monde rural ». <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Developpement-culturel/Le-developpement-culturel-en-France/Culture-Monde-rural> (consulté le avr. 30, 2020).
- [77] Ministère de la Culture et Ministère de la Justice, « Protocole d'accord Culture et Justice ». janv. 1986, [En ligne]. Disponible sur: <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Developpement-culturel/Le-developpement-culturel-en-France/Culture-et-justice>.
- [78] Ministère de la Culture et de la Communication et Secrétariat d'État à la Santé et à l'Action Sociale, « Convention Culture et Hôpital ». mai 1999, Consulté le: avr. 30, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.rhone-alpes.culture.gouv.fr/hopital/image/convention-1999.pdf>.
- [79] Ministère de la Culture et de la Communication *et al.*, « Charte d'objectifs culture/éducation populaire ». Consulté le: avr. 30, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www2.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/charte-educ-pop.htm>.
- [80] Ministère de la Culture et de la Communication, « Cultures en ville - Programme de recherche interministériel ». <http://www4.culture.gouv.fr/actions/recherche/culturesenville/fr/programme.html> (consulté le avr. 30, 2020).
- [81] Ministère de la Culture et de la Communication et Ministère de la Sécurité Sociale, des Personnes Handicapées et de la Famille, « Convention Culture et Handicap ». juin 2006, [En ligne]. Disponible sur: <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Developpement-culturel/Culture-et-handicap/Bibliographie/Textes-contractuels-et-reglementaires>.
- [82] ICOM, « Missions et objectifs », *ICOM*. <https://icom.museum/fr/a-propos-de-licom/missions-et-objectifs/> (consulté le mai 04, 2020).
- [83] ICOM, « Définition du musée », *ICOM*. <https://icom.museum/fr/ressources/normes-et-lignes-directrices/definition-du-musee/> (consulté le mai 04, 2020).

A9pertoire%20des%20Mus%C3%A9es%20de%20France%20%28Mus%C3%A9ofile%29%22%5D (consulté le avr. 29, 2020).

- [99] Ministère de la Culture, « MUSEOFILE - Répertoire des musées français ». <http://www2.culture.gouv.fr/documentation/museo/museo-musees.htm> (consulté le avr. 29, 2020).
- [100] Gouvernement français, *Décret n°59-889 du 24 juillet 1959 PORTANT ORGANISATION DU MINISTERE CHARGE DES AFFAIRES CULTURELLES (M. MALRAUX)*. 1959.
- [101] Gouvernement français, *Décret n° 2017-1077 du 24 mai 2017 relatif aux attributions du ministre de la culture*. 2017.
- [102] Ministère de la Culture et de la Communication, « Missions ». <https://www.culture.gouv.fr/Nous-connaître/Decouvrir-le-ministère/Missions> (consulté le avr. 30, 2020).
- [103] Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, « La diffusion de la culture scientifique : bilan et perspectives », N°2012-014, févr. 2012. Consulté le: avr. 27, 2020. [En ligne]. Disponible sur: https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/59/5/2012-014_CST_213595.pdf.
- [104] Gouvernement français, *Loi n° 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France*. 1982.
- [105] Olivier Las Vergnas, « L'institutionnalisation de la « culture scientifique et technique », un fait social français (1970 – 2010) », *Savoirs*, vol. n° 27, n° 3, p. 9-60, 2011, Consulté le: avr. 30, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-3-page-9.htm>.
- [106] Jacqueline Eidelman, « « A l'écoute des visiteurs 2012 » : résultats de l'enquête nationale sur la satisfaction des publics des musées nationaux. », p. 14.
- [107] OCIM, « Épisode 1 - « Être ou ne pas être inclusif ? » avec Jean-François Leclerc ». <https://podcast.ocim.fr/themes/inclusion/> (consulté le avr. 17, 2020).
- [108] Marie-Christine Bordeaux et Lisa Pignot, « Il n'y a pas de public spécifique », *L'Observatoire*, vol. N° 32, n° 2, sept. 2007, doi: 10.3917/lobs.032.0019.
- [109] Philippe Mazereau, « Les figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants », *Le français aujourd'hui*, vol. n° 152, n° 1, p. 9-18, 2006, Consulté le: mai 08, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-9.htm>.
- [110] Gouvernement français, *Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*. 1989.
- [111] Serge Thomazet, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui*, vol. n° 152, n° 1, p. 19-27, 2006, Consulté le: mai 07, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-19.htm>.

- [112] Instituto Alana, « A Summary of the Evidence on Inclusive Education », p. 40, août 2016, [En ligne]. Disponible sur: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf.
- [113] Peter Donnelly, Jay J Coakley, et Laidlaw Foundation, *The role of recreation in promoting social inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation, 2002.
- [114] Jeanne Siaud-Facchin et Mathieu Vidard, « Enfants “surdoués”, enfants en souffrance », in *L’intelligence de l’enfant*, Auxerre: Sciences humaines, 2009, p. pp 160-162.
- [115] Master Intelligence Economique et Stratégies Compétitives (Université d’Angers), « La psychologie sociale au cœur du management du changement », mars 24, 2017. <https://master-iesc-angers.com/la-psychologie-sociale-au-coeur-du-management-du-changement/> (consulté le mai 09, 2020).
- [116] Jeanne Siaud-Facchin, *Trop intelligent pour être heureux? l’adulte surdoué*. Paris: O. Jacob, 2009.
- [117] David Kerr, « Mal nommer, c’est discriminer », *VST - Vie sociale et traitements*, vol. no92, n° 4, p. 71-81, 2006, Consulté le: mai 09, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2006-4-page-71.htm>.
- [118] Association des Paralysés de France, « La conception universelle », avr. 2011, [En ligne]. Disponible sur: http://extranet.ucanss.fr/contenu/public/EspaceExpertiseImmobilier/pdf/journees_information/120612_journees_information/120612_La_conception_universelle.pdf.
- [119] Ramatoulaye Fofana-Sevestre et Françoise Sarnowski, « Universal Design : Les principes de la conception universelle appliqués aux bibliothèques », n° 5, p. 12-18, 2009, [En ligne]. Disponible sur: <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/40702-universal-design.pdf>.
- [120] Molly Follette Story, James L. Mueller, et Ronald L. Mace, *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities. Revised Edition*. Center for Universal Design, NC State University, Box 8613, Raleigh, NC 27695-8613 (\$24), 1998.
- [121] Jérôme Schuman et Marie-Ange Vandecandelaere, « Conception : tous unis vers elle », p. 7-14, juin 2012.
- [122] Fanny Bougenies, Julie Houriez, Simon Houriez, et Sylvie Leleu-Merviel, « Musée pour tous : un dispositif de découverte dans les murs et son évaluation », *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, n° 26, p. 115-139, déc. 2015, doi: 10.4000/culturemusees.343.
- [123] Centre de recherche pour l’inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap, « Les applications pédagogiques de la conception universelle de l’apprentissage ». <http://pcua.ca/> (consulté le mai 11, 2020).
- [124] David Caubel, « Outils et méthodes d’évaluation des enjeux / impacts sociaux d’une politique de transports urbains: le concept d’accessibilité », p. 25, juin 2017, [En ligne]. Disponible sur: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00096415/document>.

- [125] Association des Paralysés de France, « Un habitat dans une société inclusive », avr. 2014. <https://www.firah.org/upload/notices3/2014/rapport-final-etude-habitat-dans-une-societe-inclusive.pdf> (consulté le mai 11, 2020).
- [126] Hop'Toys, « Notre histoire et nos valeurs », *HOPTOYS*. <https://www.hoptoys.fr/267-hop-toys-notre-histoire-et-nos-valeurs> (consulté le mai 11, 2020).
- [127] University of Missouri, « Adaptive versus inclusive — words matter when it comes to apparel for people living with disabilities », févr. 2020. <https://news.missouri.edu/2020/adaptive-versus-inclusive-words-matter-when-it-comes-to-apparel-for-people-living-with-disabilities/> (consulté le mai 11, 2020).
- [128] Geert Freyhoff, Gerhard Hess, Linda Kerr, Elizabeth Menzel, Bror Tronbacke, et Kathy Van der Veken, *Le Savoir-Simplifier - Directives européennes pour la production d'information en langage clair à l'usage des personnes handicapées mentales*. Bruxelles: ILSMH, 1998.
- [129] Museum For All, « Museum For All », *Museum For All*. <http://www.museumforall.eu/prova/publico/index.php> (consulté le mai 11, 2020).
- [130] Emily Dawson, « Non-participation in public engagement with science: A study of four socio- economically disadvantaged, minority ethnic groups », King's College London, 2012.
- [131] Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener, « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idees économiques et sociales*, vol. N° 173, n° 3, p. 25-32, sept. 2013, Consulté le: mai 09, 2020. [En ligne]. Disponible sur: http://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-3-page-25.htm?fbclid=IwAR1xoYKorXBJrKuSF8s00h8_qmrUctzxXC4sww9LB5sHz3YBG3WKqOrxbs.
- [132] Collins English Dictionary, « Definition: empowerment ». Consulté le: mai 12, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/empowerment>.
- [133] Florent Molle, « Construire une exposition sur l'histoire sociale du VIH-sida au Mucem », *ocim*, n° 183, p. 32-39, mai 2019, doi: 10.4000/ocim.2473.
- [134] OCIM, « Épisode 6 « Concevoir et animer une exposition inclusive » avec Nicolas Mangeot ». <https://podcast.ocim.fr/themes/inclusion/> (consulté le avr. 17, 2020).
- [135] Matteo Merzagora, Vanessa Mignan, et Paola Rodari, *Listening and empowering - Crossing the social inclusion and the science in society agendas in science communication activities involving young people*. Trieste: Journal of Science Comunication and TRACES, 2015.
- [136] Association Aditus, « Toutes les clés de l'accessibilité événementielle », 2011. Consulté le: mai 13, 2020. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.aditus.fr/fichiers/cles-accessibilite-evenementielle.pdf>.
- [137] ICOM CECA, « L'outil Bonnes Pratiques », *ICOM CECA*. <http://ceca.mini.icom.museum/fr/prix-bp/guide-de-lutilisateur/> (consulté le mai 13, 2020).
- [138] ICOM CECA, « Programmes Bonnes Pratiques », *ICOM CECA*. <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/best-practice/> (consulté le mai 13, 2020).

Sigles et abréviations utilisés

- Ad'AP : Agendas d'Accessibilité Programmée
- Amcsti : Association des musées et centres pour le développement de la culture scientifique, technique et industrielle
- ATH : Association Tourisme et Handicaps
- Casnav : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
- CCSTI : Centre de Culture Scientifique, Technique et Industrielle
- CECA : Comité pour l'Éducation Culturelle et Artistique
- CESAP : Comité d'étude, d'éducation et de soins auprès des personnes polyhandicapées
- CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé
- CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale
- CNSTI : Conseil National de la Culture Scientifique, Technique et Industrielle
- CSTI : Culture Scientifique, Technique et Industrielle
- CTNERHI : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations
- ECSITE : European Collaborative for Science, Industry and Technology Exhibitions
- EMSE : École des Mines de Saint-Étienne
- ERP : Établissements Recevant du Public
- ESAT : Établissement de Service et d'Aide par le Travail
- HID : Handicaps, Incapacités, Dépendance
- ICOM : International Council Of Museums
- IME : Instituts Médico-Éducatifs
- IMP : Instituts Médico-Pédagogiques

- INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques
- LPC : Langage Parlé Complété
- LSF : Langue des Signes Française
- mahJ : musée d'art et d'histoire du Judaïsme
- MJC : Maisons des jeunes et de la Culture
- OMS : Organisation Mondiale de la Santé
- RECA : Réunion des Établissements Culturels pour l'Accessibilité
- SNCSTI : Stratégie Nationale de Culture Scientifique, Technique et Industrielle
- TSA : Troubles du Spectre de l'Autisme

Table des illustrations

Figure 1 : Les principales formes de handicap en France en 2007 (basée sur l'infographie de Seton ^[11] , réalisée à partir des résultats de l'enquête INSEE ^[9] – version d'origine et complète en Annexe 1)	12
Figure 2 : Prévalence du handicap selon le type d'indicateur retenu dans la population HID de plus de 16 ans vivant à domicile (15 632 individus) (d'après [13])	12
Figure 3 : Fréquentation dans et hors les murs des structures de CSTI en 2018 (d'après [51])	27
Figure 4 : Cartographie des acteur·rice·s de la CSTI ^[1]	28
Figure 5 : Les différentes formes d'actions sur le territoire ^[1]	32
Figure 6 : Organisation du ministère de la Culture ^[64]	36
Figure 7 : Exemples des différentes stratégies menées par le ministère de la Culture ^{[1], [65]–[70]}	36
Figure 8 : Exemples de programmes interministériels favorisant l'accès à la culture des publics à besoins spécifiques ^{[73]–[78]}	37
Figure 9 : Label « Tourisme et handicap » avec les quatre pictogrammes ^[82]	41
Figure 10 : Schéma représentant la différence entre exclusion, ségrégation, intégration et inclusion (d'après [108, p. 3])	54
Figure 11 : Pyramide des besoins de Maslow (d'après [111])	56
Figure 12 : « Une personne ne reste pas identique à elle-même dans le temps » par Louis-Pierre Grosbois Conception universelle, méthodologie, cours à la Facolta di Architettura « Valle Giulia » de Rome, 1er juin 2004 ^[115, p. 13]	58
Tableau 1 : Comparaison des effectifs des structures « type musée » entre le milieu de la CSTI et celui de la culture au sens large	43

Table des annexes

Annexe 1 : Le handicap en France (2007) ^[11]	87
Annexe 2 : Critères auxquels la nouvelle définition du musée de l'ICOM doit répondre ^[80]	89
Annexe 3 : Liste des CCSTI affichant leur accessibilité pour les personnes en situation de handicap sur leur site internet et/ou avec le label « Tourisme et Handicap » (réalisé le 02/03/2020).....	91
Annexe 4 : Tableau synthèse : trois modèles de prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers ^[107]	93

Le handicap en France



24%

de la population active

(tranche d'âge 15-64 ans)

D'après l'enquête de l'INSEE de 2007, 9,6 millions de personnes, âgées de 15 à 64 ans et vivant à domicile, sont considérées comme handicapées*

* (reconnaissance administrative, problème de santé de plus de 6 mois, difficultés importantes dans le déplacement, dans les activités quotidiennes, vis-à-vis du travail ou ayant eu un ou plusieurs accidents du travail au cours de la dernière année)

54%



54% sont des Femmes

46%



alors qu'elles ne représentent que 50,6% de la population active

Les principaux handicaps

2,3 millions



Les déficiences motrices

- concernent environ 5,8% de la population active

- chez 37%, la déficience est isolée ou prédominante.

Le handicap moteur recouvre les difficultés à se déplacer ou exécuter certains gestes ou mouvements.

5,2 millions



Les déficiences auditives

- concernent environ 13,2% de la population active

- 4 déficients auditifs sur 5 déclarent une ou plusieurs autres déficiences

- Moins de 1% des déficients auditifs utilisent la langue des signes

1,7 millions



Les déficiences visuelles

- touchent environ 4,3% de la population active

- comprennent 33% de déficience légère, 55% de moyenne et 12% de profonde (dont 3,6% d'aveugles)

- 30 % des déficients visuels souffrent d'un polyhandicap

0,7 million



Les déficiences intellectuelles

- 1,8% de la population active souffre de handicaps intellectuels (difficultés de l'apprentissage, du langage ou retards mentaux)

Le plurihandicap



Certaines personnes peuvent souffrir de plusieurs handicaps ou déficiences.

On appelle cela le plurihandicap.

D'autres handicaps que les principaux existent (handicap sensoriel, troubles cognitifs, etc.).

Le plurihandicap ne doit pas être confondu avec le polyhandicap qui associe une déficience mentale sévère et un déficit moteur grave entraînant une restriction extrême de l'autonomie.

Répartition du plurihandicap dans la population active en %



SETON 45 Avenue de l'Europe 59223 Roncq - FRANCE
T: 03 20 01 96 78 | F: 03 20 01 06 07
E: contact@seton.fr
Twitter: @SETONFRANCE
W: www.seton.fr

Sources :
INSEE enquête Santé complémentaire de
l'enquête Emploi 2007, Dares, INSEE
enquête HID (Handicap Incapacité
Dépendance) 2002

conserver – même si la terminologie peut varier – le caractère d'unité propre à l'ensemble des musées pour ce qui concerne leurs fonctions de collection, de préservation, de documentation, de recherche, d'exposition et d'autres moyens de faire connaître les collections ou les autres éléments du patrimoine culturel

reconnaître l'urgence de la crise écologique et la nécessité d'élaborer et de mettre en œuvre des solutions durables

La définition du musée doit

énoncer clairement les objectifs du musée et les valeurs sur lesquelles il se base pour aborder les sujets et assumer ses responsabilités en matière de développement durable et dans les domaines éthique, politique, social et culturel au XXI^e siècle

reconnaître et prendre en compte avec la plus grande attention la présence ou les répercussions des profondes inégalités sociétales et des asymétries de pouvoir et de richesses dans le monde, mais aussi à l'échelle nationale, régionale et locale

reconnaître et traiter avec respect et considération les différentes visions, conditions et traditions qui régissent les musées dans le monde

exprimer l'engagement des musées à être des lieux de rencontre porteurs de sens, ainsi que des plateformes d'apprentissage et d'échange ouvertes et diversifiées

doit exprimer l'unité du rôle d'expert des musées en matière de collaboration, d'engagement, de responsabilité et d'autorité envers leurs communautés

exprimer la responsabilité et la transparence en vertu desquelles l'on attend des musées qu'ils acquièrent et utilisent leurs ressources matérielles, financières, sociales et intellectuelles

Annexe 3 : Liste des CCSTI affichant leur accessibilité pour les personnes en situation de handicap sur leur site internet et/ou avec le label « Tourisme et Handicap » (réalisé le 02/03/2020)

En résumé :

Nombres de CCSTI en France	45
CCSTI indiquant sur leur site leur accessibilité pour au moins une forme de handicap	16
CCSTI ayant le label « Tourisme et Handicap » pour au moins une forme de handicap	11

Détails :

Nom	Ville	Handicap				Label Tourisme & Handicap
		Moteur	Mental	Visuel	Auditif	
Accustica	Reims	Non	Non	Non	Non	Non
Altec - CCSTI de l'Ain	Bourg-en-Bresse	Non	Non	Non	Non	Non
ArmorScience	Pleumeur-Bodou	Non	Non	Non	Non	Non
Astu'Sciences	Clermont-Ferrand	Non	Non	Non	Non	Non
Atlas	Saint Ouen	Non	Non	Non	Non	Non
Cap Sciences	Bordeaux	Oui	Oui	Non	LSF parfois	Oui
Carrefour des Sciences et des Arts - CCSTI du Lot	Cahors	Non	Non	Non	Non	Non
CCSTI de Laval	Laval	Non	Non	Non	Non	Non
CCSTI La Rotonde	Saint-Etienne	Non	Non	Non	Non	Non
Centre-Sciences	Orléans	Non	Non	Non	Non	Non
Cité de l'Espace	Toulouse	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Cité Nature	Arras	Non	Non	Non	Non	Non
Espace des sciences	Rennes	Oui	Oui	En partie	Oui	Oui
Espace des sciences - Maison de la Mer	Lorient	Non	Non	Non	Non	Non
Espace des Sciences Pierre-Gilles de Gennes	Paris	Non	Non	Non	Non	Non
Espace Mendès France	Poitiers	Non	Oui	Non	LSF	Non
Estran Cité de la Mer	Dieppe	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Exploradôme	Vitry-sur-Seine	Oui	Oui	Autonomie partielle	Boucle magnétique	Non
Fabrikà	Besançon	Non	Non	Non	Non	Non

Fondation 93	Montreuil	Non	Non	Non	Non	Non
Forum départemental des Sciences	Villeneuve-d'Ascq	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Galerie Eurêka - CCSTI de Chambéry	Chambéry	Non	Non	Non	Non	Non
La Casemate	Grenoble	Non	Non	Non	Non	Non
La Cité de la Mer	Cherbourg-en-Cotentin	Oui	Oui	En partie	Oui	Oui
La nef des sciences	Mulhouse	Non	Non	Non	Non	Non
La Turbine sciences - CCSTI de Haute-Savoie	Annecy	Oui	Oui	Non	Non	Oui
La Vigie de l'eau	Vittel	Non	Non	Non	Non	Non
Lacq Odysée - CCSTI des Pays de l'Adour	Mourenx	Non	Non	Non	Non	Non
L'Arche des métiers	Le Cheylard	Non	Non	Non	Non	Non
Le Pavillon des Sciences	Montbéliard	Non	Non	Non	Non	Non
Le Vaisseau	Strasbourg	Oui	Oui	Braille	Boucle magnétique	Oui
Maine Sciences	Sablé-sur-Sarthe	Non	Non	Non	Non	Non
Nausicaá, Centre National de la Mer	Boulogne-sur-Mer	Oui	Non	Chiens autorisés	Boucle magnétique	Non
Océanopolis	Brest	Oui	Non	Chiens autorisés	Boucle magnétique	Non
Ombelliscience	Amiens	Non	Non	Non	Non	Non
Parc aux étoiles	Triel-sur-Seine	Oui	Groupe uniquement	Groupe uniquement	Groupe uniquement	Non
Quai des Savoirs	Toulouse	Non	Non	Non	Non	Non
Récréasciences - CCSTI Limousin	Limoges	Non	Non	Non	Non	Non
Relais d'Sciences - Le Dôme	Caen	Non	Non	Non	Non	Non
S[cube] - Scientipole Savoirs & Société	Orsay	Non	Non	Non	Non	Non
Science Action Normandie	Rouen	Non	Non	Non	Non	Non
Terre des Sciences	Angers	Non	Non	Non	Non	Non
Universcience - Cité des Sciences et de l'Industrie	Paris	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Universcience - Palais de la Découverte	Paris	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Visiatome	Bagnols-sur-Cèze	Oui	Oui	Non	Non	Oui

Annexe 4 : Tableau synthèse : trois modèles de prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers[111]

	Ségrégation	Intégration - <i>Mainstream</i>	Intégration - Inclusion
Période	Première conception, présente depuis les débuts de l'éducation spéciale	Ancienne conception de l'intégration, depuis 1968 en Catalogne*, 1975 aux USA et en France, 1978 au Québec	Nouvelle conception, apparue vers 1988 en Catalogne et en 1986 aux USA. Discutée sous des termes différents (intégration...) dans les autres pays
Système éducatif	Ségrégatif	Intégratif (physique ou social) basé sur la sélection	Intégratif (pédagogique) et compréhensif (englobant)
Quelles adaptations pour les enfants à besoins éducatifs particuliers ?	Les enfants à besoins éducatifs particuliers peuvent recevoir une instruction au sein d'établissements prenant en charge prioritairement leurs besoins médicaux et éducatifs.	Scolarisation au plus près d'une école ordinaire auquel l'enfant doit s'adapter. Plus les besoins des enfants sont importants, plus les « détours ségrégatifs » (aide, classes spéciales, cours ou moments de soutien) le sont aussi	Les pratiques spécialisées sont « normalisées », elles s'insèrent dans les dispositifs ordinaires de différenciation de la classe et de l'école (pédagogie différenciée)
Contraintes institutionnelles	Scolarisation dans des structures particulières	Incitation à intégrer (lorsque cela est possible...)	Obligation scolaire pour tous
Rôle des professionnels de l'éducation spéciale	Aide aux enfants, qui reçoivent un enseignement spécial		Aide aux personnels de l'école (qui doivent adapter leurs interventions)
Modèle de l'enfant	Clinique : - Centré sur le déficit - Basé sur le diagnostic médical, les statistiques, le classement - Avec un objectif de traitement		Éducatif - Centré sur les besoins éducatifs - Basé sur une évaluation formative des besoins - Avec un objectif d'apprentissage répondant aux besoins
Modèle pédagogique dominant	Pédagogie thérapeutique : les enfants ont besoin d'une pédagogie spéciale basée sur leur déficience, à visée réparatrice		Pédagogie différenciée : les enfants reçoivent un enseignement différencié en fonction de leurs besoins
Modèle d'intégration	Il n'est pas pertinent de mettre à l'école ordinaire des enfants qui ont des besoins « extraordinaires »	Médical et assisté	Cognitif et humaniste
Exemple d'évolution des terminologies	Handicapé Classe spéciale	Enfant handicapé Classe visant l'intégration (ex : CLIS)	Enfant en situation de handicap Élève à besoins éducatifs particuliers Unité d'intégration

* Pour la situation catalane, voir Jiménez (2003)

Table des interviews

Interview 1 : Mélusine Navarro (GRETA) – 15/03/2020	95
Interview 2 : Vanessa Mignan (Groupe Traces, membre d'ECSITE) – 17/04/2020.....	99
Interview 3 : Didier Michel (Amcsti) – 09/04/2020.....	106
Interview 4 : Raffaella Russo-Ricci (musée d'art et d'histoire du Judaïsme, correspondante nationale de l'ICOM CECA) – 16/04/2020	112
Interview 5 : Isabelle Graci (Casnav) – 05/03/2020	121

Mélusine Navarro a été responsable du centre de ressources du GRETA (Groupements d'Établissements) à Marseille. Elle accueillait et aidait les stagiaires qui en avaient besoin, que ce soit pour faire les exercices transmis par les formateurs, pour apprendre à manier les logiciels de bureautique ou encore pour s'orienter dans les rayons de documentation. Parmi ces stagiaires, certains se trouvaient en situation d'illettrisme.

[Cindy Shalaby] : Pour vous, qu'est-ce que l'inclusion ?

[Mélusine Navarro] : C'est le fait d'inclure un élément étranger dans un groupe déjà formé. Donc pour les personnes, étrangères souvent, mais pas seulement, il s'agit de les aider à devenir membre d'un groupe, en l'occurrence la société française.

[C.S.] : Qu'est-ce que l'illettrisme ?

[M.N.] : Un tel manque de maîtrise de la langue écrite que lire et/ou écrire est une difficulté handicapante au quotidien. Ne pas confondre illettrisme et analphabétisme. La personne en situation d'illettrisme a été scolarisée durant une période de sa vie, pas la personne en situation d'analphabétisme. La personne en situation d'illettrisme peut déchiffrer des syllabes, des mots, mais peine à comprendre une phrase. Elle sait écrire l'alphabet et former des syllabes, mais ne parvient pas à rédiger une phrase sans faute. La personne en situation d'analphabétisme est ignorant de l'écrit, de sa grammaire, de sa construction, mais aussi de la calligraphie (il peine à former les lettres sur une feuille avec un crayon).

[C.S.] : Existe-t-il différentes sortes/catégories d'illettrisme ?

[M.N.] : Oui, bien sûr. Il y a une gradation, car il y a des personnes qui savent très bien lire, mais sont incapables d'écrire une phrase correctement et ce type de personne peut se cacher jusque chez les salariés au statut de cadre. Je dis bien « cacher » car elles élaborent des stratégies pour que l'on ne découvre pas leur difficulté.

Dans les faits, dans les organismes de formation, les étrangers sont souvent assimilés aux illettrés. Ils ont été scolarisés dans une autre langue, chinois, arabes... mais ne peuvent déchiffrer un texte simple en français. Plus ces personnes ont un bon niveau d'études dans leur langue maternelle, plus ils sortiront rapidement de la situation d'illettrisme en français.

D'autre part on peut assimiler à l'illettrisme l'incapacité à utiliser un ordinateur. Une personne « lettrée » qui ne sait pas envoyer un mail, faire sa déclaration de revenus sur internet, renseigner son espace Pôle emploi..., est confrontée à de réelles difficultés dans sa vie quotidienne.

**[C.S.] : Dit-on plutôt « public illettré », « souffrant d'illettrisme » ou une autre façon ?
À l'inverse, parle-t-on de public « lettré » ?**

[M.N.] : La question est très censée. Ma réponse n'engage que moi, mais « public illettré » me dérange car où mettre le curseur pour qu'un tel fasse partie de ce public ? Public scolaire, par exemple on sait : les personnes qui vont à l'école. « Public illettré » c'est plus flou. « Souffrant d'illettrisme », outre le fait que nous tombons là dans le misérabilisme, me semble faire l'impasse sur les personnes qui ne maîtrisent pas l'écrit, mais sont heureuses. On oublie qu'il existe d'autre façon de vivre que celle qui règne dans nos sociétés occidentales et particulièrement en France où l'on pense « écrit ». Ils sont nombreux ceux qui n'ont pas besoin de maîtriser la lecture et l'écriture et n'en souffrent pas, dans le monde agricole par exemple parce qu'il suffit qu'une personne de la communauté/famille « s'occupe des papiers ». Les gens du voyage ne se sentent pas forcément en souffrance du fait de ne pas partager nos modes de communication. Pour certains l'illettrisme est une difficulté, sans plus. Pour d'autres il est une telle souffrance que même leurs proches ignorent leur difficulté. Pour ma part, je préfère parler de personnes en situation d'illettrisme.

Le curseur pour le public « lettré », vous le mettriez où ? Peut-être que, simplement, ces personnes ne sont pas en situation d'illettrisme ?

[C.S.] : Comment ce public se sent dans un environnement pensé pour des personnes « lettrés » ?

[M.N.] : Les personnes en situation illettrisme vivent cette situation avec autant de complexité que bien d'autres caractéristiques des humains d'une société. Comme je l'ai évoqué plus haut, pour certaines c'est une difficulté, sans plus. Pour d'autres c'est une honte, une souffrance. Décalons le point de vue. Je stresse au volant et ne peux conduire que sur les petites routes de campagne. Impossible donc d'approcher d'une ville et pour me rendre à Sainté [Saint-Étienne], je prends les transports en commun. Devrais-je pour cela me sentir « à part » ? Ou en souffrance ? Non. Chacun a ses aptitudes et ses inaptitudes. C'est peut-être notre regard sur les personnes en situation d'illettrisme qui leur complique la vie. Vous avez sans doute eu l'occasion d'entendre des moqueurs autour de vous railler une personne « il n'est pas foutu d'écrire une phrase sans faire 10 fautes ». Au lieu de dire « son message me fait drôlement plaisir ». Et si nous, qui savons lire, ne regardions pas l'incapacité à lire comme une maladie honteuse ? Ce changement de rapport pourrait faire évoluer la situation sans drame.

[C.S.] : Comment ce public s'en sort dans un environnement pensé pour des personnes « lettrés » ? Ont-ils des techniques de « contournement » ?

[M.N.] : Votre question montre que vous êtes déjà bien informée. Dans le cadre de mes fonctions au GRETA, je n'ai pas eu à observer ses techniques car les personnes étaient là pour apprendre ; elles n'avaient rien à cacher.

Dans une supérette, une dame est venue vers moi, a hésité, puis m'a tendu un paquet de lentilles « j'ai oublié mes lunettes, vous pouvez me dire ce que c'est ? » En fait elle avait un accent et ne savait pas lire le français. Elle fait donc souvent appel à ceux qui savent, j'imagine. Cela peut être lourd, à force. Elle s'est sentie en confiance en voyant une autre femme et a osé me poser la question. Je reviens donc au regard que l'on porte sur l'autre. Un regard qui exclue ou un regard qui accueille.

[C.S.] : Est-ce que ce public va dans des milieux culturels (musée, centre de science...) ? Si oui, comment s'y sentent-ils ? Sinon, quelles sont les principales raisons ?

[M.N.] : Non, les personnes en situation d'illettrisme ne fréquentent guère les musées. Pourtant, j'ai encadré un groupe de jeunes hommes ayant de grandes difficultés à lire au Mucem (Marseille) et j'ai rarement vu des personnes aussi curieuses et respectueuses du travail présenté. Ils ne s'y sentaient pas mal, au contraire. Ceci dit, aucun d'eux n'aurait proposé à un copain d'y aller en dehors du cadre de la formation. On ne peut nier qu'il est des milieux où « c'est la honte » d'aller au musée ou à la bibliothèque.

[C.S.] : Quels sont les aspects qui leur plaisent/conviennent dans ces lieux culturels ? Ceux qui les rebutent ?

[M.N.] : Les vidéos, les photos, les jeux plaisent immanquablement. Évidemment, lorsque la légende est écrite ils ne s'y attardent pas.

[C.S.] : Comment avez-vous fait pour mettre en place la première fois des dispositifs pour des personnes illetrées ?

[M.N.] : J'ai animé un atelier d'écriture. La formule leur a fait peur. C'était voulu, afin de pouvoir dédramatiser ces mots. Chaque personne a été invitée à parler d'une chose qui lui était familière (cuisiner un plat par exemple, ou faire du foot ? Ou collectionner des armes blanches) et nous avons cueilli des mots clés que nous avons habillés d'adjectifs. J'ai pris grand plaisir à ces ateliers, et je crois pouvoir dire que les stagiaires également. Cela n'empêche que certains, les hommes surtout, n'auront pas raconté l'atelier et surtout le plaisir pris, à leurs proches.

[C.S.] : Comment faisiez-vous pour communiquer sur vos actions vers les personnes illettrées sans qu'elles se sentent stigmatisées ?

[M.N.] : Je n'ai pas eu à le faire. Ce travail était fait en amont par la coordinatrice du centre. Les personnes sont envoyées par Pôle emploi, en autre, et sont donc prêtes à subir une évaluation lors d'un entretien.

[C.S.] : Quelles sont les spécificités d'une formation pour un public illettré par rapport à une même formation pour un public « lettré » ?

[M.N.] : Elle devrait être un mélange de travail manuel ou d'observation et d'apprentissage de l'écrit, me semble-t-il. Le faire pour apprendre est une bonne porte d'entrée. La personne à l'aise avec l'écrit va prendre des notes, les recopier chez elle et ainsi fixer le cours. La personne en situation d'illettrisme aura besoin de fixer son apprentissage sur du concret. Par exemple, pour apprendre les mesures, allons dans la cour et mesurons en pas, avec une ficelle, et rapportons cela à un mètre de maçon. Le travail fait en classe par la suite aura du sens dans le concret. Les chantiers-écoles donnent d'excellents résultats. Ou organiser une fête de A à Z. On fait et on apprend en même temps, et en plus le résultat est valorisant.

[C.S.] : Selon vous, comment les milieux culturels pourraient faire pour inclure davantage le public illettré ? Que peuvent-ils mettre en place pour faciliter leur intégration dans le lieu ?

[M.N.] : Proposer au centre de formation des facilités d'accès (prix et horaires) pour que les formateurs y accompagnent un groupe. Le premier pas effectué, sans doute est-ce moins difficile d'y retourner. Un travail de groupe qui nécessiterait d'aller à la médiathèque plusieurs fois afin que le lieu devienne familier...

[C.S.] : Selon vous, quelles pourraient être les meilleures façons de communiquer vers ce public ?

[M.N.] : Le convivial et l'implication directe.

[C.S.] : Y'a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter à propos de ce public qui vous paraît important ?

[M.N.] : S'appuyer sur l'estime de soi pour faire tomber les barrages entre les personnes et l'écriture.

Après des études de chimie et en communication scientifique à Grenoble, Vanessa Mignan a rejoint en 2012 Traces, une association parisienne proposant des activités de médiation des sciences très diverses. Elle est également consultante en communication des sciences pour différentes structures (musées, centres de sciences, universités) et participe activement à un groupe de travail au sein d'ECSITE.

[Cindy Shalaby] : Pouvez-vous présenter votre fonction au sein de l'association Traces ?

[Vanessa Mignan] : Je suis responsable du pôle « Éducation et engagement des publics » de l'association Traces. J'ai un rôle transversal, mais je suis aussi cheffe de projet, notamment pour le projet E-FABRIK' et le projet Rayon Science.

L'objectif du projet E-FABRIK' est de rassembler deux publics qui se côtoient peu : des jeunes avec plutôt des profils insertion ou décrocheur et des personnes en situation de handicap, toutes formes de handicaps, des enfants ou des adultes. Ensemble, ils fabriquent des solutions pour le handicap en allant dans des Fab lab. Ça peut être des objets qui aident à la communication de personnes en situation de handicap, mais également fabriquer une horloge facile à lire quand on n'est pas capable de lire une horloge à 12 heures, qui est très compliquée quand on a des problèmes cognitifs par exemple. C'est un projet « inclusion sociale et numérique ».

Le projet « Rayon Science » propose des centres de sciences éphémères dans les quartiers politiques de la ville parisiens où les petits commerces partent un peu. On occupe alors des boutiques vides, ce qui permet de redynamiser le quartier en proposant une activité culturelle scientifique.

Ce sont mes deux principales activités, mais je fais plein de choses différentes, notamment des projets européens.

[C.S.] : Qu'est-ce que le réseau ECSITE ?

[V.M.] : ECSITE est le réseau européen des centres et musées de sciences et des structures de communication des sciences. C'est l'équivalent de l'Amcsti, mais à l'échelle européenne. Il structure le réseau, les réflexions, organise une conférence annuelle qui est un peu une sorte de grande messe : un peu comme le congrès de l'Amcsti, mais en beaucoup plus gros !

C'est un réseau surtout européen, avec quelques personnes qui viennent du monde entier. À toutes les conférences, il y a des personnes qui viennent d'en dehors de l'Europe.

Dans le cadre de l'inclusion sociale avec ECSITE, je participe à un groupe de réflexion qui s'appelle "Social inclusion, equity and diversity" (inclusion sociale, équité et diversité).

[C.S.] : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains publics soient (de façon volontaire ou non) mis à l'écart des milieux culturels (CST ou autre) ?

[V.M.] : Je pense qu'il y a forcément plusieurs raisons à l'exclusion des publics. Par exemple, je ne sais pas comment se passe le master « Communication des sciences » aujourd'hui, mais quand j'ai étudié la communication des sciences, je n'avais pas la question des publics spécifiques : on ne l'a jamais abordé en cours. À partir du moment où on n'aborde pas du tout la question dans des formations de professionnels de la médiation des sciences, ça nie la réalité des publics qu'on peut être amené à confronter.

Et dans la vie professionnelle, je pense qu'on travaille beaucoup à partir d'un « visiteur idéal ». Emily Dawson, une chercheuse anglaise sur les questions de musées de sciences et de l'inclusion sociale, dit que l'on travaille avec le « visiteur idéal » : on crée notre exposition où le visiteur idéal ira à tel module et puis à tel module, il posera telle question au médiateur, etc... C'est un outil de conception qui nous aide à avancer et à créer des contenus, mais ce visiteur idéal n'a jamais de problème cognitif, il n'a jamais de difficultés sociales, dans l'interaction par exemple, il ne peut pas être perturbé par des choses qui s'allument ou clignotent... On a tendance à avoir un visiteur idéal qui est vraiment idéal, qui n'a aucun problème cognitif, social, financier... Et je pense que c'est une des grosses problématiques : on ne voit pas ces publics.

Et si, par exemple, une famille avec un enfant autiste arrive dans un musée, les parents peuvent faire remonter certaines choses : ils peuvent aller voir le médiateur, lui dire si certaines choses ne vont pas. Mais qu'est-ce qu'on en fait ? Est-ce qu'on est capable d'intégrer les retours des gens qui sont venus ? Est-ce qu'il y a un moment, un endroit, où on se dit « l'exposition tourne depuis quelques mois, y'a deux/trois visiteurs qui nous ont dit qu'il n'y avait pas assez de place pour les fauteuils roulants : qu'est-ce qu'on fait ? » par exemple ? Est-ce qu'on arrive à modifier nos expositions et nos contenus ? En fait : est-ce qu'on est capable d'entendre ?

J'ai l'impression qu'ils sont niés, et quand c'est exprimé, les gens ne savent pas trop quoi en faire et sont désemparés. Je ne travaille pas sur des expositions, mais je me souviens d'une de nos expositions à l'Espace des sciences Pierre-Gilles de Gennes qui était sur les odeurs et un visiteur était anosmique : il ne sent pas les odeurs. On s'est dit « ah ouais, mince ! », mais on ne s'est pas dit « comment on peut modifier l'exposition ? » : pas forcément tout changer, pas forcément tout jeter, mais pour qu'une personne qui est anosmique, qui vient visiter notre expo, ne se sente pas exclue, parce que ce qui a été conçu est fait pour l'exclure.

En résumé, je dirai que ce qui peut expliquer l'exclusion des publics, c'est le manque de formation, le manque d'espace d'expression, de recueil et peut-être le fait que les mondes soient aussi si cloisonnés. On peut être une très bonne institution de culture scientifique,

qui fonctionne très bien, sans inclure les publics : ça n'empêche pas la vie de la structure, ça ne la menace pas.

[C.S.] : Pour vous, qu'est-ce que l'inclusion ?

[V.M.] : Je pense que c'est compliqué, mais pour moi, c'est forcément quelque chose d'actif. Contribuer et faire en sorte que chacun trouve sa place, mais activement, tout en prenant bien entendu en compte les personnes qui sont les plus défavorisées. Il faut leur laisser de la place et les accompagner pour qu'ils aient de la place dans la société.

Je parle toujours de l'inclusion à tous les niveaux. Globalement, il existe 5 dimensions qu'on utilise pour l'inclusion dans le cadre ECSITE et que j'utilise aussi en France :

- la question de l'accès des publics, dont on parle plus facilement ;
- la question des équipes qui forment nos structures, à la fois leur formation et leur composition ;
- la notion des partenariats : qui sont nos partenaires, quelles relations on a avec eux, mais également la notion de long terme ;
- la stratégie, parce que l'inclusion est aussi une stratégie de structure ;
- et enfin, le contenu : si tu t'arrêtes à « faire venir des publics différents », mais que tu gardes toujours les mêmes contenus, si ce dernier est exclusif, les gens repartent en disant « c'est vraiment pas pour moi en fait, c'est pour ça que je ne venais pas ». Et ça, c'est la thèse d'Emily Dawson : elle a amené plusieurs groupes dans des musées de sciences, elle les accompagnait, et après elle leur demandait comment s'était passée l'expérience. Et la plupart on dit « on n'était jamais venu, c'est sympa, mais ce n'est pas pour nous. Donc on n'y retournera pas ». Certains ont même eu des visions plus négatives après leur expérience du musée de science qu'avant.

Faire venir le public n'est pas l'unique question : il faut travailler à plusieurs niveaux.

[C.S.] : Au sein d'ECSITE, qu'est-ce qui a mené à la création du groupe de travail "*Social inclusion, equity & diversity: time for change*" ?

[V.M.] : À chaque conférence annuelle d'ECSITE, il y a des sessions qui ont lieu en parallèle, mais également des moments où c'est « la grande messe » qu'on appelle « *keynote* », avec des invités vedettes. En 2016, l'invitée vedette était Elizabeth Rasekoala, une Sud-Africaine qui travaille sur la communication des sciences en Afrique. Dans son discours, elle a un peu interpellé la communauté qui était présente en disant « Quelle est votre capacité à inclure ? Ça fait 20/30 ans que je viens à ECSITE et ce que vous proposez est toujours un peu la même chose. Comment êtes-vous prêts à changer ? Qu'est-ce que vous êtes prêts à mettre en place pour être une communauté plus inclusive ? ».

On l'a donc pris au mot en se disant « bah oui, c'est vrai : il faut qu'on avance sur ces questions-là ». Je pense qu'on était 6-7 au début, avec notamment Barbara Streicher, la directrice de Science Center Netzwerk (l'Amcsti autrichienne), Sheena Laursen de l'Experimentarium au Danemark... On a commencé à se dire « mettons nos réflexions et notre énergie ensemble pour faire avancer ces questions-là. Qu'est-ce qui nous bloque ? De quoi on a besoin ? Pourquoi on n'avance pas sur ce sujet-là ? ». Aujourd'hui, on est 140, plus ou moins actifs.

[C.S.] : Quel est le but et/ou la finalité de ce groupe ?

[V.M.] : Notre but est de créer des ressources pour accompagner l'inclusion dans les organisations de médiation des sciences, mais aussi de militer pour plus d'inclusion dans les structures. C'est également un groupe d'échange entre nous, de soutien : c'est une communauté.

On s'est structuré progressivement autour de l'idée de créer un cadre pour aider les structures à améliorer leur inclusion. C'est un de nos objectifs de l'année : rédiger ce document, ce site web (on ne sait pas encore quelle forme cela va prendre exactement) de bonnes pratiques indicateurs. Ce serait un peu une sorte de « kit » pour pouvoir avancer dans sa structure, quel que soit le niveau où tu es : directeur, médiateur...

Avec ce kit d'accompagnement à l'inclusion, on va faire des pilotes dans 5 pays : la France, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni et l'Autriche. On va faire, dans ces 5 pays, des tests avec des structures pilotes, entre 2 et 5 structures par pays. L'idée qu'on avait avec Didier [Michel, directeur de l'Amcsti], c'était de lancer le recrutement des structures pilotes françaises au congrès. On n'en a pas reparlé avec Didier, mais on ne sait pas encore comment on va s'organiser puisqu'il n'y a plus de congrès. En tout cas, ce qui est sûr, c'est qu'il y aura Cap Sciences [Bordeaux] parce qu'Alexia Sonnois, qui y travaille, fait partie du groupe thématique depuis 2 ans maintenant.

J'ai également développé un outil d'auto-évaluation des structures qui tourne un peu, des gens le testent. Après, une fois que c'est conçu, les gens l'utilisent comme ils veulent et c'est super si ça fonctionne.

[C.S.] : Comment fonctionne ce groupe de travail (membres, déroulement, recherches, rendus à faire ou non...) ?

[V.M.] : On utilise une plateforme qui s'appelle Basecamp, un outil tout fait où on peut échanger, discuter, collecter nos ressources. On fait une réunion par mois sur Zoom et entre deux réunions, chacun peut avancer.

Pour coordonner un petit peu plus le groupe, on est 3 à être chargés du management du groupe, c'est-à-dire donner des tâches, veiller à ce que ça avance, donner des petits coups de main. Il y a Amparo Leyman Pino, une consultante moitié mexicaine, moitié américaine qui vit en Californie, et Sanne den Adel qui est chargée de missions dans l'équivalent de l'Amcsti des Pays-Bas. Toutes les 3, on est dans le groupe « management », et notre rôle est de faire avancer tout le monde dans son sous-groupe. Ces sous-groupes se rencontrent entre deux réunions mensuelles et correspondent aux 5 thématiques de l'inclusion : accès, équipe, partenariat, stratégie et contenu.

En plus du management du groupe, je suis responsable de la sous-thématique « équipe », « staff » en anglais. On est 3 dans ce groupe et on se voit virtuellement parce qu'il y en a une en Italie et une autre en Allemagne.

[C.S.] : Pourquoi avez-vous choisi de participer à ce groupe d'intérêts spéciaux plutôt qu'à un autre ?

[V.M.] : Pour plusieurs raisons :

- Déjà, parce que je travaillais sur ces questions-là : la question de l'inclusion était présente dans mes projets et aussi dans mes réflexions personnelles ;
- Parce que c'était une chance : tu peux parfois te sentir isolée dans ta structure à porter ces questions, et c'était trouver des gens avec qui je pouvais échanger et qui pouvaient enrichir mes réflexions ;
- Parce que c'était des gens sympas ! C'est un critère, clairement. Avec beaucoup de femmes aussi. C'est fou, tu dis « inclusion » et tous les hommes partent, c'est très drôle. Mais on a quand même des hommes et qui sont très biens !

Je pense que la question de l'inclusion sociale est au cœur de mon engagement professionnel et personnel. Professionnellement, je suis tombée dedans par hasard : quand j'ai été recrutée chez Traces, c'était sur un projet européen qui portait sur plusieurs choses, notamment sur l'accès à l'université des personnes qui venaient de familles où personnes n'étaient allées à l'université avant, la première génération. Je sortais du master, c'était une thématique qu'on n'avait jamais abordée et je me suis dit « mais comment c'est possible que je sois passée à côté de ça ? » du point de vue professionnelle. Parce que personnellement, bien sûr, les inégalités c'est quelque chose qui me touche et où je peux être un peu militante, mais professionnellement, je n'avais jamais fait le lien aussi fortement que quand j'ai commencé à travailler dans ce projet. Et après la fin du projet, j'ai toujours voulu mettre en place des projets inclusifs chez Traces. Puis j'ai commencé à faire de la formation, à former aussi des gens, etc...

C'est toujours un peu compliqué de savoir pourquoi tu fais certaines choses !

[C.S.] : Durant mes recherches, j'ai lu/vu plusieurs personnes dire qu'elles se sont intéressées à la question de l'inclusion sociale quand elles se sont rendu compte qu'il n'y avait rien dessus, mais ne savent pas forcément pourquoi elles ont commencé à s'y intéresser. Pour certains, ceux qui s'y intéressent sont majoritairement les personnes qui connaissent quelqu'un dans cette situation d'exclusion, mais ce n'est pas toujours le cas.

[V.M.] : C'est ça. Emily Dawson par exemple, quand elle était sur sa thèse, les personnes lui demandaient « mais pourquoi tu fais ça ? » et elle répondait « bah je ne sais pas ! ».

Après, ce que tu dis sur le fait de connaître quelqu'un, pour moi c'est un peu ce qui montre que notre monde est un peu fermé : le handicap, ce n'est pas anecdotique dans notre société, les inégalités sociales non plus, mais on est capable de vivre sans les prendre en compte... ça montre à quel point la communication des sciences est un monde de privilégiés quand même.

[C.S.] : Avez-vous des liens avec le réseau de l'ICOM, et plus particulièrement avec leur groupe de travail sur l'inclusion ?

[V.M.] : J'imagine que l'ICOM ou ECSITE ont des liens, mais dans le cadre de ce groupe, nous ne sommes pas en lien avec eux.

Ça ne m'étonne pas que l'ICOM ait aussi des choses sur ce sujet-là. L'ICOM, c'est très muséé et pas spécifique à la médiation des sciences, mais je m'inspire beaucoup de ce que peuvent faire certains musées d'art : il y a toutes les raisons de coopérer à travers les réseaux.

[C.S.] : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait (par le milieu de la CST ou autre) pour améliorer l'intégration des publics à besoins spécifiques dans les actions de CST ?

[V.M.] : C'est un peu tout l'enjeu du travail qu'on fait !

En fait, je pense qu'il faut améliorer la prise de conscience des professionnels, des étudiants en médiation... il y a déjà juste « prendre conscience ». Et après, il faut se former.

Je pense qu'il faut aussi ne pas avoir peur : souvent, les gens ne savent pas où commencer, c'est compliqué... il faut garder de l'énergie, se concentrer sur ce qu'on peut modifier et puis avoir un plan à court terme, moyen terme et long terme. Mais il faut aussi qu'il y ait une réelle volonté stratégique, pour ne pas dire politique. Ça peut être national, régional, mais aussi au niveau des politiques de financement.

[C.S.] : Est-ce qu'ECSITE pourrait donner des directives pour inciter ces membres à être plus inclusifs ?

[V.M.] : C'est possible. Il existe quelque chose qui dit « pour tous », mais ça serait intéressant, effectivement, qu'il y ait un positionnement fort d'ECSITE, ou même peut-être de l'Amcsti (ça n'a pas besoin d'être international tout de suite) de demander à ces membres de s'engager. Après, c'est comme signer la charte des Droits de l'Homme : tu peux le signer, ça ne veut pas dire que tu l'appliques. Mais c'est déjà un pas, et surtout, ça donne du pouvoir après aux gens de terrain : ils sont en confiance pour mettre en place des actions.

Pour moi, il faut avoir à la fois une approche « top-down », descendante, c'est-à-dire des décideurs sur le terrain, mais également du terrain sur les décideurs.

[C.S.] : Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose au sujet de la prise en compte des publics à besoins spécifiques en CST ?

[V.M.] : C'est compliqué de nommer ces publics. J'utilise le terme « empêché », parce que ça montre qu'ils sont empêchés par quelque chose ou par quelqu'un, des groupes, mais qu'on peut enlever certaines « barrières ». Mais je n'aime pas trop la métaphore de la barrière parce que tu as l'impression que tu dois juste enlever quelque chose pour que les gens viennent, et il n'y a pas cette notion de changement structurel, qui est quand même vraiment importante.

Je trouve également qu'avoir travaillé sur l'inclusion sociale a été une source de financement. Parce qu'on voit souvent « c'est difficile, ça prend du temps... » : pour le faire depuis des années, c'est très enrichissant, ça fait énormément évoluer tes pratiques et je pense que ça fait de toi un meilleur professionnel ou une meilleure professionnelle de la médiation pour tous les publics en général, pas que pour les publics empêchés. Et c'est aussi une source de financement pour les structures. On ne roule pas sur l'or, je ne veux pas mentir, mais le projet E-FABRIK' est un projet qui nous a débloqué certains financements qu'on n'aurait jamais eus dans le cadre de nos activités très classiques. En touchant des publics différents, on a pu aller chercher des financements qui ne sont pas des financements exclusifs à la communication des sciences. On a pu aller chercher des financements autour de l'inclusion numérique par exemple, on a pu aller chercher des financements sur l'inclusion des personnes en situation de handicap... Ça ouvre des possibilités de financement différentes des guichets classiques de la médiation des sciences. Ça ne veut pas dire que c'est toujours facile, qu'on roule sur l'or, mais c'est des opportunités.

Après un parcours scientifique en laboratoire de recherche, Didier Michel s'est réorienté vers la culture scientifique. Il a ensuite occupé plusieurs postes dans des structures régionales, puis a rejoint l'Amcsti en 2013 afin d'occuper le nouveau poste de directeur.

[Cindy Shalaby] : Pouvez-vous nous présenter l'Amcsti ainsi que votre poste ?

[Didier Michel] : L'Amcsti a été créé en 1982. Il y avait au préalable un poste de secrétariat qui était présent. Ça a évolué en 2012 avec la création d'un poste de directeur/directrice sur lequel j'ai été recruté, suivi ensuite dans le développement de recrutement. Aujourd'hui, nous sommes trois plus un stagiaire.

Le poste de directeur consiste à gérer l'association, accompagner les élus de l'association dans la prise de décisions, de la veille, du conseil, travailler auprès des partenaires et des élus...

[C.S.] : Si vous deviez définir l'inclusion, qu'est-ce que ce serait ?

[D.M.] : L'inclusion, au sens culture scientifique, c'est aller à la recherche des publics les plus éloignés et d'éviter de se cantonner ou de rester autour de nos publics les plus évidents, qui sont souvent les passionnés de science, les enfants de scientifiques ou les scientifiques eux-mêmes. Sur le champ de la culture scientifique, je pense qu'on se situe dans une vraie problématique : la science semble être plus excluante par nature avec notamment un tri scolaire qui se fait et des difficultés qui sont vécues lors des études. On a, de fait, des gens qui s'éloignent automatiquement de ce champ culturel. L'objectif est de trouver comment ramener ces publics auprès de nous. De manière plus large, c'est aussi comment nous, en tant qu'acteur culturel, venons embrasser l'ensemble de la population et allons chercher des publics qui ne sont pas forcément enclins à avoir une pratique culturelle : soit empêchés physiquement, socialement, géographiquement, etc...

Enfin, je pense qu'il y a un autre des sujets qui n'est pas des moindres dans cette question d'inclusion. Au sens professionnel, c'est comment nous même, en tant que professionnel, nous sommes représentatifs de ce qu'est la société. Montrer ce qu'est la société lorsqu'on présente une institution, à savoir la diversité culturelle, ethnique, sociale, etc... Et ça, c'est un point qui est fondamental : pour pouvoir inclure, il faut pouvoir montrer que j'appartiens à cette famille aussi et donc qu'effectivement, à la direction untel, il y a telle typologie, telle personne, tel acteur... ce qui permet de se représenter, que ce soit par une question ethnique, handicap... « oui, j'ai le droit d'accéder à ces fonctions-là ».

[C.S.] : Depuis sa création, l'Amcsti a-t-elle participé à des actions (séminaires, congrès...) en faveur de l'inclusion ?

[D.M.] : Non, rien n'a été fait. On a commencé à avoir une première initiative en ce sens lors du congrès que nous avons organisé à Villeneuve-d'Ascq, en 2018. C'est absolument tout récent : c'est absolument ennuyeux, mais en tous les cas c'est un état de fait. L'idée à Villeneuve-d'Ascq, pilotée par le groupe Traces, était de travailler sur comment l'ensemble du réseau pouvait s'emparer de ces sujets-là, de sensibiliser au sujet, sans forcément regarder une typologie de public vers laquelle il faudrait plus ou moins aller. C'était plutôt cette idée générique que ce thème doit être un sujet, au même titre que la question de l'esprit critique doit faire partie des socles communs des acteurs et des médiateurs/médiatrices scientifiques. La question de l'inclusion doit également devenir quelque chose de permanent.

Après ce travail au congrès, un groupe de suivi et de réflexion autour de ces sujets a été monté et continue d'exister. Il devait y avoir un nouveau temps au congrès qui devait avoir lieu cette année à Vallon Pont d'Arc, mais le congrès a été reporté.

Mais essayer de faire de l'inclusion un sujet à part entière au sein du réseau paraît tout à fait fondamental. Encore une fois, c'est vraiment « inclusion » dans le sens « oui, on s'adresse à des publics particuliers, des bénéficiaires sur lesquels on mise ou on souhaite apporter de la culture scientifique », mais il y a aussi vraiment cette notion de « est-ce que moi-même, en tant qu'institution, je suis inclusif ? », c'est-à-dire est-ce que j'accueille dans mes équipes ces personnes-là, est-ce que la totalité des postes est occupée par cette diversité, est-ce que je suis représentatif de notre société, de la diversité culturelle et sociale qui y est, etc... C'est fondamental pour être le reflet de la société et pour pouvoir permettre à des gens de se dire « oui, ce lieu est pour moi professionnellement, mais aussi comme lieu d'apprentissage ».

[C.S.] : Faites-vous une distinction entre « public à besoins spécifiques » et « public empêché » ?

[D.M.] : Je pense qu'il y a une subtilité, mais qui est le reflet ou le besoin d'avoir des catégories qui peut se justifier par rapport à X ou Y raisons, X ou Y programmes, actions politiques ou autres. Mais je pense que la différence entre le « empêché » et le « à besoin spécifique » est sur la réponse qu'on va conduire. Le « besoin spécifique », si on s'en tient à la question du handicap, c'est le besoin d'accessibilité, le besoin de lisibilité des cartels, des expositions, etc... et je dirai que le public « empêché », c'est comment on va vers ces publics, à savoir comment on va construire une offre particulière, que ce soit pour des publics en milieu carcéral, des publics ruraux, des publics socialement défavorisés, etc...

J'y mettrai deux approches. Pour le public à besoins spécifiques, c'est comment on lui donne la possibilité d'accéder chez nous ou à l'action, qu'elle soit virtuelle ou réelle. Pour le public empêché, je mettrai bien volontiers cette idée de comment on va aller à leur rencontre.

[C.S.] : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains publics soient, de façon volontaire ou non, mis à l'écart d'actions ou de milieux culturels (CST ou autre) ?

[D.M.] : Il y a une question pour tout ce qui est lié à des barrières techniques dans le sens handicap visuel, handicap moteur, etc... Si, techniquement, ces personnes sont loin d'un lieu ou d'un site et qu'on ne favorise pas ou qu'on ne leur communique pas cette possibilité de venir chez nous, de rencontrer nos actions, ça va être compliqué pour eux.

Il y a également la question d'être désirable : il faut que nos lieux soient des lieux de plaisir, de joie et de partage, à faire en famille, entre amis... C'est aussi montrer que nous ne sommes pas nécessairement des lieux pour lesquels il faut un haut degré de bagage éducatif, entre autres pour tous les publics dits « éloignés socialement ». On se retrouve souvent avec cette difficulté, d'où l'importance d'avoir tout un réseau de médiateurs et de médiatrices qui viennent faciliter et éviter ce risque de rejet.

[C.S.] : Actuellement, il n'existe que trois structures/associations qui font de la CST en prison. La première a été fondée en 2016. Pourtant, ce genre d'action existe depuis beaucoup plus longtemps pour celles concernant l'art ou la culture en général. À votre avis, pourquoi les actions de CST ne commencent que maintenant ? Comment expliquer ce décalage ?

[D.M.] : On peut s'en émouvoir, mais ça ne m'étonne pas beaucoup, surtout par rapport à la différence entre culture disons « artistique » et culture scientifique. On a commencé par avoir un ministère de la Culture avec Malraux, avec un axe politique tourné vers le volet culturel des Beaux-Arts : le volet culture scientifique n'apparaissait pas, alors même que des institutions de CSTI existait déjà, les muséums, le Palais de la Découverte. Il est à peu près évident que des moyens ont été alloués pour ces sujets et ces publics-là. On peut s'en émouvoir et trouver ça dommageable, mais ce n'est que le reflet d'un processus sur lequel il faut se mobiliser pour dire qu'il y a une absence : comment on vient financer et aider les structures qui peuvent rentrer et apporter la question de la culture scientifique.

Après, il y a un autre volet : peut-être aussi que la culture des Beaux-Arts convoque l'imaginaire, convoque l'esthétisme, convoque le regard sur lequel finalement tout un chacun peut se plonger et avoir sa lecture, que ce soit pour les arts plastiques, théâtre, musique etc... Alors que la culture scientifique demande et nécessite, quelque part, et je

plagie bien volontiers Michel Serres, qui lors d'échanges me disait « on a un besoin, à un moment donné, de montrer qu'apprendre est un effort ». Je ne dis pas qu'il ne faut pas apprendre pour l'artistique, car il y a une forte connaissance qui est nécessaire pour atteindre un certain degré de compréhension, mais au premier abord, on peut voir quelque chose, là où la science demande un effort pour comprendre ce qu'est la théorie des cordes, ce qu'est la génétique, etc...c'est un peu schématique. Il faut un temps beaucoup plus long vraisemblablement et donc des programmes beaucoup plus engageants dans le temps.

Cela risque d'évoluer, mais on déplore actuellement d'être de plus en plus sur des systèmes projets : on monte un projet, sans être sûr qu'il soit toujours financé l'année prochaine. Malheureusement, sans aucun jugement, les personnes en milieu carcéral sont sur du temps long : il faut aussi leur donner une perspective de ce vers quoi on va les amener. Sans forcément les rendre chercheurs, les rendre simplement amoureux des sciences est déjà un bel objectif. Mais pour ça, il faut prendre du temps, lever des barrières psychologiques, éducatives, des « je n'y comprends rien », « ce n'est pas pour moi », « je suis nul en maths ». Il faut aussi amener une forme ludique des sciences aussi.

[C.S.] : Avez-vous connaissance d'actions de CST dans le réseau de l'Amcsti ayant pour but d'être le plus inclusif possible ou d'actions très spécifiques pour certains publics précis, comme les personnes ayant des troubles du spectre de l'autisme par exemple ?

[D.M.] : J'avoue bien volontiers que je n'ai aucune connaissance. Sans être catégorique, à pondérer avec la possibilité de les connaître, je pense qu'il y a un gros travail qui est fait sur les personnes en situation de handicap auditif et visuel : ça, c'est évident, je dirai que c'est le B.A-BA de la base. Handicap moteur aussi, pour les questions d'accessibilité.

D'ailleurs, sur le site de l'Amcsti il y a un bulletin sur « L'accessibilité dans la CSTI » avec plusieurs propositions d'actions pour les publics empêchés. Pour les personnes en situation de handicap visuel, l'association « Signes de Sens » fait des choses très bien et de qualité.

Après, pour tout ce qui est autre, il y a probablement des actions, mais qui ne sont pas des programmes ou des politiques. Il peut y avoir, à un moment donné, le muséum de je-ne-sais-où qui va accueillir une classe ou un groupe de personnes au trouble autistique : mais pour moi c'est une action, une démarche ponctuelle qui ne s'inscrit pas dans le temps. Pour ce genre de public empêché, il n'y a, à ma connaissance, pas du tout de programme dans le sens « engagement politique » notamment. Je ne connais pas du tout le contenu du plan autisme, mais il y a peut-être des choses du type « favoriser l'accès à des musées » : on pourrait également y avoir « favoriser l'accès à des lieux de culture scientifique » par exemple.

[C.S.] : Avez-vous entendu parler d'actions pour les personnes en situation d'illettrisme ou allophone dans le milieu culturel ou de la CSTI ?

[D.M.] : Non. Je pense qu'il y a peut-être à titre particulier dans certaines structures, mais je ne pense pas qu'il y ait une démarche collective à ce niveau-là.

[C.S.] : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait dans le milieu de la CST pour améliorer l'intégration des publics à besoins spécifiques ?

[D.M.] : C'est comme tout, ce doit être une décision collective, au sens de la collectivité. Est-ce que ces publics (englobant toutes les typologies de publics empêchés) sont un sujet ? Et du coup, est-ce qu'on en fait une question politique, dans le sens mettre les moyens pour aller les aider et les accompagner ? S'il n'y a pas une prise en compte par la collectivité que ce sujet est une préoccupation, une nécessité, en dehors du fait isolé de telle ou telle structure qui va s'engager sur ce sujet pour des raisons X ou Y, ça n'avancera pas plus.

C'est un peu le côté critique du monde administratif et politique, néanmoins ce n'est pas non plus un sujet qui fait spontanément partie des réflexions et des préoccupations, car ça engage beaucoup de capacités d'adaptation.

On se regarde un peu en chiens de faïence, mais pour pouvoir avancer, il faut qu'on ait des moyens. Comme il y a eu le plan autisme, il pourrait y avoir un plan « culture des publics empêchés » : même si ça ne s'appellera pas comme ça, il faut qu'il y ait une impulsion politique forte.

[C.S.] : L'Amcsti est en lien avec le réseau ECSITE, le réseau de culture scientifique à l'échelle européenne : est-ce qu'il y a, à cette échelle, des directives ou des actions qui se font sur le thème de l'inclusion ?

[D.M.] : ECSITE a un groupe auquel l'Amcsti appartient encore une fois avec Traces. C'est d'ailleurs le fait d'avoir participé à l'un de ces groupes de travail en 2017 que j'ai voulu qu'on mette ça au goût du jour au sein de l'Amcsti. Il y a un groupe de réflexion d'acteurs au niveau européen sur le sujet de l'inclusion avec Vanessa Mignan notamment, qui a une très bonne et forte connaissance de tout ce qui se fait sur ce sujet.

Depuis l'automne, ECSITE a aligné une bourse de projet sur différentes problématiques sur lesquelles travaillent une dizaine de réseaux nationaux, avec pour objectif de donner des recommandations, des livrables, etc... aux membres du réseau. Et l'un des groupes travaille sur le thème de l'inclusion.

[C.S.] : Au fur et à mesure de mes recherches, je me rends compte qu'il a pas mal de choses qui se font sur le sujet, mais elles n'ont pas beaucoup de visibilité.

[D.M.] : C'est ça : il n'y a pas de cohérence et pas de politique, ce ne sont que des engagements personnels. C'est parce que j'ai probablement quelqu'un dans ma famille qui a un handicap et comme je suis directeur ou directrice d'un musée, je vais dire qu'il faut travailler sur ça. Mais il n'y a pas d'impulsion au sens large du terme.

Des choses se font, mais on a du mal à voir toutes les initiatives qui se passent, d'où l'intérêt d'avoir des travaux qui viennent structurer tout ça. Par exemple, le groupe Traces a un très joli projet qui s'appelle E-FABRIK' qui crée des trinômes entre valides et non valides. C'est super intéressant, mais on a parfois un côté frustrant en se demandant pourquoi ça ne prend pas plus d'ampleur.

Après des études d'histoire de l'art en Italie, puis plusieurs années dans l'édition d'art, Raffaella Russo-Ricci commence à écrire des livres d'histoire de l'art pour enfants, ce qui lui donne la passion de la transmission. Elle reprend des études en médiation culturelle, puis rejoint l'équipe du musée d'art et d'histoire du Judaïsme (mahJ). D'abord coordinatrice des activités scolaires, familles et enfants, elle devient ensuite adjointe du service éducatif et, à partir de 2017, responsable du service éducation et médiation. Elle est également correspondante nationale de l'ICOM CECA (le Comité pour l'éducation et l'action culturelle du Conseil international des musées) pour la France et coordonne le groupe d'intérêt spécial « Accessibilité universelle, le musée inclusif ».

[Cindy Shalaby] : Pouvez-vous présenter le service « Éducation et Médiation » du mahJ ?

[Raffaella Russo-Ricci] : Le service « Éducation et Médiation », qui correspond au service pédagogique, est une équipe de 6 personnes s'occupant de tous les publics. Il met en place à la fois une médiation humaine et écrite pour toutes ces catégories de publics. Quand je parle de médiation humaine, je parle de visites guidées, de promenades hors les murs, des rencontres dans les salles, mais également des ateliers en famille, jeunes publics, scolaires, adultes... C'est un champ très vaste. On couvre aussi tout ce qui est médiation écrite, notamment les dossiers pédagogiques pour les enseignants, des livrets de jeux pour les enfants, des outils en ligne... Actuellement, on travaille beaucoup sur tout ce qui est jeune public : on met régulièrement des fiches d'activités à faire à la maison en ligne.

Pour les catégories de public, évidemment, c'est aussi le public du handicap et du champ social. Je travaille étroitement avec ma collègue chargée du développement des publics pour tout ce qui est accessibilité. Le musée fait partie de différents réseaux, notamment le réseau de la mission « Vivre ensemble ».

J'ai essayé et j'essaie toujours d'avoir cette approche sociale et éthique parce que les musées doivent avoir cette démarche selon moi. Les musées ont une mission publique très forte : c'est notre mission de tout faire pour toucher au maximum les personnes éloignées de la culture pour toutes sortes de raison et de faire des choses pour eux. Mais, et ça c'est ma conviction, pas pour les distancier des autres publics, mais pour les inclure et pour proposer de plus en plus des activités qui peuvent s'adresser à toutes sortes de publics. On met en place par exemple des visites guidées où des places sont réservées pour des associations qui touchent un public éloigné de la culture. Des places gratuites sont mises à disposition pour chaque atelier enfant, pour chaque activité famille et sur une sélection de visites guidées qui, selon nous, sont susceptibles d'intéresser ce public sans forcément les

mettre en défaut. On peut parfois avoir une offre qui est assez pointue, pour un public averti : si on met à disposition des places gratuites, ce public va se sentir à l'écart.

On fait tout pour que personne ne se sente pas à l'écart, mais que tout le monde se sente concerné et surtout bien accueilli, pour donner envie de revenir, de découvrir d'autres lieux, en tout cas de développer la personne en tant que telle. Ça fait partie des droits universels de l'Homme quand même.

[C.S.] : Pouvez-vous m'en dire plus sur les différents réseaux dont fait partis le mahJ ?

[R.R-R.] : On fait beaucoup pour tout ce qui est accessibilité pour les publics éloignés de la culture [champ social] : on fait notamment partie de la mission « Vivre ensemble », pilotée par Universcience. Le champ social, c'est bien sûr les adultes, mais c'est aussi les jeunes sortis de justice, tous les réseaux d'établissements scolaires REP/ZEP+... c'est très vaste.

Pour le handicap, on y travaille : on ne fait pas encore partie du réseau RECA, le réseau des musées pour l'accessibilité, mais c'était un projet pour cette année. Cela risque d'être reporté en 2021 car tout est chamboulé en ce moment [à cause de la crise sanitaire]. Mais le musée a quand même le label pour le handicap moteur, auditif et mental. On n'a pas encore le label pour le handicap visuel, pour lequel on a très peu de choses : notre parcours tactile se réduit à 5 œuvres, ce n'est rien. On a également des soucis pour la signalétique. Pour tout ce qui est accessibilité, il y a aussi tout ce qui est lié aux bâtiments : les rampes, l'accessibilité des toilettes, etc... Ce n'est plus mon domaine, qui est la médiation, mais celui des collègues du service bâtiment.

Dès qu'on s'engage à faire partie de ses réseaux, derrière, il y a beaucoup de travail : il faut mettre en place des activités, participer à des forums, organiser des formations pour le relais, créer des outils... et nous, on est une toute petite équipe. Dans mon service, on est 6 : moi, mon adjointe et 4 médiatrices. La personne chargée du développement des publics est seule et on couvre quand même un champ très vaste. À un certain moment, il y a un principe de réalité.

On a intégré la mission « Vivre ensemble » il y a 2 ans et on en est très heureux, mais cela implique beaucoup de travail. L'année dernière, on a plus que doublé l'accueil du public éloigné de la culture : + 58% de public en situation de handicap et 215% pour le public du champ social. Faire partie de ces réseaux, c'est important pour avoir plus de visibilité : ça nous a amené à un très beau résultat, mais ça implique beaucoup de travail.

[C.S.] : Pourriez-vous présenter ce qu'est l'ICOM et le CECA ?

[R.R-R.] : L'ICOM est une institution qui regroupe des musées au niveau mondial. Cette institution, dont le siège est à Paris, a plusieurs comités internationaux et nationaux selon les différents métiers des musées. Il regroupe à la fois les conservateurs, ceux qui s'occupent des bâtiments, de la conservation préventive, de la régie, également les muséologues... Vous avez beaucoup de comités, dont un qui s'occupe de la médiation dans les musées du monde entier. C'est le CECA : le comité pour l'éducation et l'action culturelle.

Comment fonctionne le CECA ? Il y a des coordinateurs régionaux : il y a un coordinateur pour l'Europe, un pour l'Amérique du Nord, un pour l'Afrique, etc... Les coordinateurs régionaux ont des correspondants nationaux dans les pays, dont la France. Depuis peu, je suis correspondante pour la France. Les correspondants CECA nationaux ont pour missions de faire connaître les initiatives du CECA, d'être force de propositions pour des initiatives, de participer à la conférence annuelle du CECA et de relayer les infos auprès des membres du CECA nationaux.

On a des membres institutionnelles (comme les musées, institutions culturelles qui ont une activité de médiation et d'accueil du public) et des membres individuels. Pour être membre individuel, il faut exercer un métier dans la médiation. Ça peut être en guide conférencier national, une médiatrice d'un site culturel, un chercheur...

[C.S.] : En quoi consistent les groupes d'intérêts spéciaux?

[R.R-R.] : Les membres peuvent soumettre un thème pour un groupe spécial à la présidente du CECA, Marie-Clarté O'Neill, muséologue et enseignante à l'école du Louvre. C'est ce que j'ai fait par exemple parce que le thème de l'inclusion (pas uniquement celui de l'accessibilité pour le public en situation de handicap) m'intéressait. Comment les musées peuvent proposer des activités de médiation qui s'adressent à tous les publics et qui permettent aussi à un public handicapé ou éloigné de la culture de se sentir concerné, de participer sans être mis en défaut ? C'est ça la question qui m'intéresse, tout comme celle de l'intégration d'un parcours pour le jeune public dans le parcours permanent d'un musée sans créer un espace spécifique pour les enfants. C'est un vrai choix : il y a des musées qui ont choisi de créer des espaces dédiés aux enfants, et notamment des musées pour les enfants ; il y a d'autres musées qui ont plutôt choisi de créer un parcours enfant au sein du parcours permanent. Je suis plutôt partisane de ce second choix et ça m'intéressait d'échanger avec les collègues. J'ai donc proposé ce groupe spécial.

Marie-Clarté O'Neill a accepté. Elle m'a proposé de travailler avec le collègue du Portugal, Paulo Cuiça, qui est aussi intéressé par ces questions. Les groupes spéciaux sont mis en ligne, avec nos coordonnées, et les personnes du monde entier, nos collègues, peuvent nous écrire pour nous proposer un sujet. À ce moment-là, on leur demande une

présentation très brève de leur proposition et on les sélectionne. Par exemple, il y a un collègue du Brésil qui nous a contactés, une autre de Croatie.

Nous pouvons également solliciter des participants. J'aimerais bien inviter les collègues du Musée en Herbe par exemple pour cette question de parcours enfants. J'aimerais inviter la collègue du musée juif d'Amsterdam, qui a fait le choix de créer à l'intérieur du musée juif un musée pour les enfants. J'aimerais faire participer l'association Percevoir avec qui j'aimerais monter un projet inclusif ; ou même nos collègues d'Universcience parce qu'eux ont des dispositifs dans le parcours permanent. Les collègues du Pompidou ont la galerie des enfants, c'est aussi un espace à part finalement, tandis que le musée de l'Homme a fait un pari contraire en incluant les dispositifs dans le parcours. Le collègue portugais a aussi des idées, donc on va solliciter nous aussi des intervenants.

C'est comme ça que ça se passe : nous allons avoir à la fois des gens qui vont nous écrire parce que ça les intéresse de participer et également des gens que nous avons sollicités.

[C.S.] : Quel est le but et/ou la finalité de ce groupe ?

[R.R-R.] : Le but, c'est vraiment de créer un échange entre collègues pour créer un réseau où l'information circule au niveau mondial. L'idée, c'est d'échanger les bonnes pratiques pour pouvoir inspirer d'autres choses et pouvoir inciter d'autres collègues à faire pareil ou différemment ou se nourrir de cet échange.

Ceux qui ne participeront pas en tant qu'acteur de ce groupe de travail pourront avoir un retour dessus à la conférence annuelle de l'ICOM, qui aura lieu cette année à Louvain [Belgique] pendant une semaine. On organisera une sorte d'atelier en deux groupes, chaque atelier durant deux heures : les intervenants auront 5 minutes pour présenter leur projet, et après on discutera.

Pour le moment, il n'y a pas de livrable de prévu.

[C.S.] : Y'a-t-il des musées ou des centres de sciences membres de l'ICOM et/ou du CECA ?

[R.R-R.] : Oui, bien sûr : il y en a beaucoup. Universcience bien sûr, donc la Cité des sciences, le Muséum d'Histoire Naturelle, le musée d'Art et Métier qui est plutôt technique, technologique...

[C.S.] : Avez-vous des contacts avec ECSITE, notamment avec leur groupe de travail sur l'inclusion ?

[R.R-R.] : Non, mais ce serait intéressant ! Je regarderai.

De toute façon, les musées des sciences ont souvent une approche plus à l'avant-garde, avec plus de dispositifs par rapport au musée de beaux-arts ou des musées d'histoire et de société comme le nôtre : la médiation est différente. Mais par exemple, le muséum d'histoire naturelle a des dispositifs de médiation qui garantissent l'accessibilité et l'inclusion dans le parcours permanent, mais ils ont quand même fait le choix d'une galerie des enfants à part. C'est intéressant : ce sont de vraies questions de l'inclusion, qui pour moi est quand même au cœur d'un musée.

[C.S.] : Pour vous, qu'est-ce que l'inclusion ?

[R.R-R.] : Comme je le disais précédemment, notre mission [en tant que musée] est de tout faire pour toucher au maximum les personnes éloignées de la culture, sans les distancier des autres publics. Personne ne doit se sentir à l'écart.

Par exemple, avec l'association Percevoir, on aimerait mettre en place des rencontres d'une heure dans les salles pour les publics non-voyants, mais en incluant en même temps les publics voyants. Comment ça se passe ? C'est une conférencière, elle-même aveugle, qui fait asseoir le public autour d'une table. On propose un fac-similé d'une vraie œuvre pour pouvoir la toucher. Toute la pièce est dans le noir : les voyants sont invités à se mettre un masque sur les yeux et la conférencière, en faisant tourner l'objet pour que tout le monde puisse le toucher, va amener le public à appréhender cet objet, son histoire, sa culture, etc... J'ai découvert ça grâce à une collègue qui l'avait découvert au musée du Quai Branly. L'association Percevoir propose depuis de nombreuses années des activités inclusives de cette manière.

Et c'est une expérience très riche, même en étant voyante. Participer à une activité avec des personnes en situation de handicap, des non-voyants et des mal-voyants, c'est déjà un échange. Et puis surtout, vous allez découvrir un objet d'art d'une autre manière, sans être « distrait » par la vue. Quand vous êtes dans un musée, vous regardez, vous vous baladez, vous écoutez le conférencier, mais parfois votre regard se balade : alors que là, on est très concentré, on appréhende vraiment beaucoup de choses. À travers le toucher, on peut aussi découvrir des matériaux... C'est passionnant.

Et ça, typiquement, c'est un programme éducatif et culturel qui est inclusif, complètement, et qui l'est dès le début : ce n'est pas quelque chose qu'on adapte ensuite ou qu'on décline.

On a également un gros projet de refonte du parcours permanent du musée. C'est un projet qui a comme objectif à la fois l'extension du musée, pour avoir plus d'espace, et aussi une refonte totale du parcours permanent. Notre parcours est daté à présent, il manque des

choses : c'est le moment aussi pour réfléchir à tout ce qui est outils et dispositifs de médiation dans les salles. Et là, l'accessibilité va être cruciale. Je veux vraiment des outils qui ne s'adressent pas uniquement au public handicapé ou au public moins averti, mais des dispositifs numériques qui puissent avoir des fonctionnalités pour s'adresser à tous. Et pour les enfants, là aussi j'aimerais ne pas avoir un espace à part : j'aimerais un parcours enfant dans le parcours permanent parce que je ne souhaite pas que les enfants soient dans un lieu que pour eux, comme ça « ils ne dérangent pas ». On peut proposer mille choses : il y a des musées pour les enfants qui sont formidables ! Mais après, ils ne voient pas les œuvres et pour moi, un musée, c'est quand même une collection, des œuvres, une dimension patrimoniale qui est essentielle. On part toujours de là : toutes nos activités partent de ces objets.

Dans le cadre de la refonte, j'aimerais aussi qu'il y ait un parcours plurisensoriel. J'avais fait faire travailler des élèves de l'école du Louvre dessus. Comment faire un parcours plurisensoriel, c'est-à-dire pour inclure les autres sens ? Qu'on puisse écouter de la musique, toucher des matériaux de notre collection textile, sentir les parfums de nos boîtes à épices, etc... Ça aussi, ça s'adresse à tout le monde. Ce n'est pas uniquement pour les enfants, ce n'est pas uniquement pour les non-voyants : c'est pour tous les publics parce que tous les publics apprennent aussi à travers les sens. Si je vous parle d'une boîte à épices qui est utilisée pour marquer la sortie du Shabbat, qui commence le vendredi soir et qui termine le samedi soir : à la sortie du Shabbat, quand cette journée de repos est finie, on fait circuler une boîte avec des épices dedans pour se souvenir de ce beau moment. Le moment particulier dans le temps. Si on peut faire sentir ces épices, c'est aussi une autre manière pour apprendre un contenu : ça se fixe dans la mémoire, pour tout le monde. Évidemment, les enfants vont se régaler, les non-voyants vont appréhender différemment, mais je suis sûre que pour un adulte qui ne connaît rien au judaïsme, ça va également lui servir pour apprendre quelque chose. Typiquement, c'est aussi ça, un musée inclusif.

[C.S.] : Si je comprends bien, pour vous, le musée inclusif inclus tout le monde à chaque moment : il n'y a pas quelque chose de séparé pour les enfants, quelque chose de séparé pour les publics en situation de handicap... c'est vraiment pour tout le monde, tout le temps.

[R.R-R.] : Exactement. Après, on est bien d'accord que parfois, il faut différencier. Si j'organise une rencontre dans les salles avec un spécialiste du judéo-espagnol, évidemment je vais toucher un public particulier, mais je le fais exprès. Ça n'empêche pas qu'un public en fauteuil roulant, un non-voyant puisse venir, mais c'est pour un public plus averti. Si je fais une promenade urbaine dans le XIX^{ème} arrondissement ou à Montmartre, c'est clair que tout ce qui va être handicap moteur va être exclu. Il y a des choses spécifiques, mais on peut s'efforcer d'être inclusif : on peut par exemple sensibiliser aussi les agents de salle

au fait qu'il y aura une visite guidée avec deux personnes en fauteuil roulant pour qu'ils les accueillent, les accompagnent dans l'ascenseur, etc... Il faut faire le maximum pour pouvoir accueillir ces publics-là.

[C.S.] : Est-ce qu'il existe des lois, des stratégies au niveau national ou international ou des textes émanant de l'ICOM pour ces membres incitant les musées (ou structures culturelles) à inclure les publics à besoins spécifiques (notamment en situation de handicap) ?

[R.R.] : Il y a bien sûr la loi des musées de 2004, avec toute une partie sur l'accessibilité. Le ministère de la Culture organise des rencontres « Vie des musées / Temps des publics » depuis plus de 2 ans : ces rencontres prennent la forme de colloques, mais aussi d'ateliers et de groupes de travail. L'association Métis a également organisé un colloque en juin de l'année dernière appelé « Musée pour tous, musée pour chacun : comment penser des politiques de publics inclusives ». C'est plutôt quelque chose de franco-français.

Il n'y a pas de textes émanant de l'ICOM pour inciter ses membres à faire des actions inclusives : pas que je sache en tout cas, mais peut-être. Je ne suis pas totalement dans l'ICOM : j'y étais comme membre et là je suis au sein du CECA. Mais vous avez des documents qui peuvent aider, comme la grille d'évaluation pour le prix des « Bonnes Pratiques ». C'est vraiment un guide. Si vous voulez participer au prix, ça vous permet d'analyser votre projet, mais au-delà du prix, c'est une grille très précieuse pour les professionnels pour mettre en place un programme éducatif culturel qui correspond un peu à des critères d'excellence. Avec, vous êtes amenés à réfléchir à toutes sortes d'aspects, peut-être à des aspects que vous n'aviez pas forcément pris en compte. « Pertinence sociale » par exemple, « participation du public »... c'est tous les aspects qui sont pris en compte pour mettre en place des choses qui ont du sens.

En ce moment, il y a également un gros débat autour de la définition du musée, notamment sur le rôle social du musée. Sur le site de l'ICOM, il y a un onglet « Activités », puis « rôle social des musées », et vous avez « démocratie culturelle et inclusion ». Cette section commence ainsi : « Aborder le sujet des inégalités et de l'exclusion de façon proactive est devenu partie intégrante de la mission des musées consistant à servir la société », et c'est ça qui est aussi au cœur de cette nouvelle définition des musées.

Cette définition du musée, ça peut sembler très théorique, mais finalement ça ne l'est pas parce que ça nous touche. Nous, quand on met en place des activités, il faut toujours se demander pourquoi on le fait, quel est le lien avec le musée, quel est le lien avec les œuvres,

avec les collections, est-ce que ça rentre dans les missions du musée... Par exemple, avec le public scolaire, nous travaillons autour des questions de l'acceptation de l'autre, de la tolérance, du vivre ensemble, des minorités, de l'exclusion, etc... c'est des questions qu'on traite aussi en tant que thème car l'histoire juive est sillonnée de destructions, d'exclusions, de préjugés, de stéréotypes... Quand on parle de l'affaire Dreyfus par exemple, c'est clair qu'on parle des faits historiques, on se rattache au programme scolaire, mais on va beaucoup plus loin.

[C.S.] : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains publics soient (de façon volontaire ou non) mis à l'écart ?

[R.R-R.] : On fait de plus en plus pour ne pas les mettre à l'écart, mais c'est aussi une question de ressources humaines et financières. Nous faisons ce qu'on peut avec les ressources humaines qu'on a, avec le budget qu'on a, mais il faut toujours avoir en tête que ce n'est pas la fréquentation qui doit être l'objectif : on agit pour les publics éloignés de la culture, qu'il soit handicapé ou du champ social. Vous n'allez pas faire du chiffre, vous n'allez pas faire des recettes. Ce principe de réalité est quand même très présent au sein des institutions : il faut toujours convaincre avec des arguments qui tiennent la route que ce que vous faites est pertinent et peut aussi avoir un impact sur les recettes. De quelles manières ? Ça peut par exemple vous apporter des subventions : si on développe de plus en plus d'activités et d'outils pour permettre à un public, certes minoritaire en termes de chiffres de fréquentation, d'accéder au musée, ça peut quand même apporter d'autres soutiens. Ça dépend comment vous argumentez.

Un exemple très concret : je veux proposer des activités gratuites pour des associations du champ social qui travaillent avec des migrants, avec des gens qui n'ont pas les moyens de payer un billet pour une visite guidée ou un atelier. Souvent, ces associations n'ont aucun budget : le personnel est souvent composé uniquement de bénévoles. Même si nous mettons en place une tarification préférentielle, ils n'ont pas les moyens de participer, d'où la décision de proposer des activités gratuites. On monte alors un dossier pour demander une subvention : dans le cas du mahJ, ce dossier s'adresse à la délégation interministérielle pour la lutte pour l'antisémitisme et le racisme parce que c'est aussi, pour moi, une action de lutte contre l'antisémitisme. Normalement, on obtient la subvention, mais là aussi il faut argumenter, il faut montrer que ça a un sens, que ça rentre dans les missions d'un musée. Si vous arrivez à monter des dossiers comme ça, même si ce sont des petits dossiers, c'est déjà beaucoup. C'est souvent difficile parce que ça coûte et que ça n'apporte aucune recette. Et tout le monde, même dans le milieu de la culture, n'est pas forcément convaincu qu'il faut faire ça juste parce que c'est utile socialement. Vous allez vous heurter contre ça dans la réalité professionnelle.

C'est ça la réponse que je peux vous dire : elle est assez désenchantée. Mais ça peut aussi vous donner plus de forces pour faire les choses. Si vous y croyez, vous le faites : vous démontrez et généralement on nous suit. C'est rare qu'on ne m'ait pas suivi sur des projets pédagogiques. Mais il y a toujours un principe de réalité, il y a toujours un principe de budget, voilà pourquoi on ne démultiplie pas les activités gratuites : on ne peut pas. Après, ça dépend aussi de la taille du musée. Mais même les collègues des grands musées de la mission « Vivre Ensemble » se heurtent aux mêmes questions et problèmes : par exemple, s'il faut en théorie 10 personnes pour mener à bien une politique d'accessibilité et d'inclusion de qualité, souvent, c'est une personne toute seule dans la réalité. Chez nous, ce n'est même pas une personne : moi, je le fais avec tout ce que je fais autour et ma collègue du développement des publics aussi.

Et puis ça coûte ! Un dispositif numérique qui est accessible, qui soit en audio description, etc... ça coûte : souvent, ça double le coût. Il y a également l'accessibilité en termes d'accès, même pas en termes d'activités : la cour pavée qui n'est pas accessible aux fauteuils roulants, la rampe... Notre centre de documentation n'est pas accessible en ascenseur par exemple : tout ce qui est handicap est donc exclu. Ce sont de gros travaux qui sont nécessaires : construire l'ascenseur pour faire accéder combien de personnes, peut-être 10 personnes en fauteuil roulant à la médiathèque, pour un investissement de beaucoup de centaines de milliers d'euros... Mais ce n'est pas le mahJ qui doit le faire, c'est la ville parce que le bâtiment leur appartient. On est en 2020 et rien n'a été fait encore parce que les budgets de la ville ne sont pas alloués.

Mais bon ! Il y a déjà beaucoup de choses qu'on fait et qu'on continue à faire. C'est un combat de tous les jours : il y a beaucoup de gens qui sont très passionnés dans les musées, qui y croient, qui font beaucoup de choses. Par rapport à une dizaine d'années, même 2-3 ans, il y a beaucoup de choses qui se font. Même moi, je le vois dans mon métier.

Isabelle Graci est professeure des écoles depuis 1992. Dans les années 2000, elle reprend ses études pour devenir professeure d'unité pour les élèves allophones. Elle rejoint en 2010 à mi-temps le Casnav (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) de l'académie de Lyon (Ain, Loire, Rhône), qu'elle coordonne à Saint-Étienne depuis 2 ans.

[Cindy Shalaby] : Pourquoi vous êtes-vous orientée vers le public allophone ?

[Isabelle Graci] : J'ai été très sensible à la problématique des allophones parce qu'ils étaient souvent orientés dans des voies de garage dans le second degré et très vite étiquetés comme enfants en difficulté dans le premier degré. Je voulais trouver d'autres pistes pédagogiques pour valoriser ces enfants et leurs compétences.

Pour cela, vers 2007, j'ai commencé avec des collègues du dispositif [d'accueil et de scolarisation des allophones nouvellement arrivés dans la Loire] à travailler avec des chercheurs en sociologie, car les nouvelles migrations que nous recevions nous déstabilisaient, perturbaient nos façons d'enseigner. Nous avons réfléchi avec ces sociologues du département Max Weber à Saint-Étienne, puis enchaîné avec une recherche action-formation à l'université Jean-Monnet avec le département FLE [Français Langue Étrangère].

Cela a abouti à l'écriture d'un livre qui s'appelle « L'arc-en-ciel de nos langues : jalons pour une école plurilingue ». Le but de ce livre est de montrer qu'il y a plein d'activités pédagogiques, aussi bien de courte durée et peu lourde, que des projets beaucoup plus ambitieux qui peuvent mettre en valeur les élèves allophones au sein de leur classe.

[C.S.] : Pourquoi la circulaire nationale de 2012 (relative à l'organisation du Casnav) précise « élèves allophones nouvellement arrivés » ?

[I.G.] : Il faut bien comprendre ce que veut dire allophone. Si on prend la définition purement linguistique, « enfant allophone » correspond aux enfants qui parlent une autre langue que celle majoritaire et officielle. Cela inclut également tous les enfants issus de la migration, nés sur le territoire français dans des familles dans lesquelles on parle une langue étrangère. Mais ces enfants sont nés en France et baignent dans un environnement français.

[Le Casnav] ne s'occupe pas de ceux-là. Il s'occupe seulement des allophones arrivant sur le territoire, n'ayant jamais été scolarisé en France et ayant besoin d'une prise en charge linguistique. C'est pour cela qu'ils passent un bilan de positionnement. Certains de ces enfants étaient [dans leur pays d'origine] dans des écoles françaises, ont des bulletins

français : par le bilan de positionnement, on va voir qu'ils ont le niveau requis en français pour suivre les cours comme un francophone né ici. Ça nous sert vraiment à cibler les besoins et à proposer un projet adapté à l'élève.

[C.S.] : Comment définiriez-vous l'inclusion ?

[I.G.] : C'est intéressant de s'arrêter sur le mot inclusion. Pourquoi le mot « inclusion » a remplacé « intégration », dans une ère où les mots sont choisis avec plus de bienveillance et un côté positif.

- « Intégration » veut dire que c'est celui qui arrive qui doit s'intégrer. Il doit prendre les codes de la société qui l'accueille, de l'école qui l'accueille, etc... la part d'adaptation n'était demandée qu'à celui qui entre.
- « Inclusion » veut dire « tu dois faire un effort pour prendre les codes, mais celui qui accueille doit également faire des choses pour t'accueillir ». C'est un accueil actif : on s'adapte l'un et l'autre. Dans l'inclusion, c'est comment je fais pour m'adapter à toi : c'est la politique de l'école inclusive.

Ce terme a été employé pour les enfants en situation de handicap. Qu'est-ce que ça veut dire d'inclure un enfant en situation de handicap dans une classe ? Ça veut dire mettre en place des passerelles, des béquilles, des procédés pédagogiques pour que l'enfant puisse atteindre, participer à l'activité et à l'objectif donné à toute la classe. Faire en sorte que la tâche soit peut-être facilitée, détaillée, encadrée, étayée d'une autre façon qui ne correspond pas à la façon collective. C'est vraiment ça l'inclusion.

Lorsque nous avons travaillé avec les sociologues, nous voulions essayer de comprendre les spécificités de ces enfants de migrants et mettre en valeur les compétences déjà existantes. Parce qu'il y avait une espèce de tradition qui disait que l'enfant qui ne sait pas écrire et parler le français est analphabète. Et non, il ne l'est pas forcément : certains le sont, ils n'ont jamais été scolarisés dans leur pays antérieur, mais une grande majorité d'entre eux a été scolarisée dans leur pays. Donc ils sont alphabétisés, ils sont lettrés.

Du coup, la démarche n'est pas tout à fait la même. En didactique, on dit qu'on n'apprend à lire qu'une fois. Une fois que j'ai compris un mécanisme de lecture, il s'agit d'adapter le mécanisme que j'ai appris, mais non pas de découvrir un nouveau mécanisme de lecture. Ce n'est pas tout à fait la même chose. Quand vous avez appris à parler en anglais : bien sûr que le code n'est pas le même, les lettres n'ont pas la même valeur en anglais et en français. Mais vous saviez déjà lire ! Vous saviez déjà combiner, vous aviez compris la valeur abstraite de la lettre. Pour les enfants, c'est exactement la même chose.

C'est pour ça que l'inclusion a quelque chose de positif. Même si cela peut être violent et difficile pour certains, d'autres réussissent très bien car ils mettent en place des stratégies d'adaptation et de conversions de leur logiciel intérieur qui est extraordinaire. Ils sont

épatants ! Cela fait travailler le cognitif de façon différente : les enseignants doivent en prendre conscience et pas se dire « la barrière de la langue m'empêche de tout faire ». Et l'une des passerelles que nous avons trouvées, c'était les sciences justement.

Dans les sciences, il y a beaucoup de choses qui passent par l'expérimentation, on manipule beaucoup. Quand on ne manipule pas, ça passe par des schémas, des dessins, de l'observation de phénomènes qui changent, etc... et les enfants sont capables d'y participer. Avec une de mes collègues [de l'école] du Soleil, les sciences ne posent plus questions. C'est l'une des premières choses dans laquelle on sait qu'on va pouvoir inclure. Alors qu'en histoire géo par exemple, c'est beaucoup plus difficile. Bien sûr qu'il y a des documents en histoire géo, mais qui sont très culturels malgré tout. L'histoire est vue à travers une culture : si vous étudiez la guerre 14-18 en France, en Allemagne, en Italie ou en Angleterre, les entrées ne seront pas tout à fait les mêmes. Il faut aussi utiliser beaucoup de langue. Alors qu'en science, il y a bien sûr de la langue, mais de la langue spécifique que les autres élèves découvrent eux aussi. Quand vous découvrez l'électricité et tout ce qui va autour, vous apprenez du vocabulaire spécifique que l'élève n'a peut-être pas encore appris dans sa langue première parce qu'il n'avait pas encore vu ces notions-là. Il découvre donc ces notions avec les autres. Nous ne sommes pas sur du langage abstrait (même si les sciences peuvent l'être, cela dépend du niveau dont on parle). Le langage utilisé entoure une notion qu'on peut illustrer, manipuler... ce sont des entrées tout à fait intéressantes pour les élèves.

[C.S.] : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains publics se sentent ou soient (de façon volontaire ou non) mis à l'écart par le milieu culturel ?

[I.G.] : La question que vous posez est très difficile. Tous ces lieux culturels (musées, cinéma...) sont des lieux qui ne font pas partie de la culture populaire, souvent parce que c'est payant ou parce que le public se fait cette représentation-là. Si ça ne peut pas rentrer dans leur budget, ils ne priorisent pas ce genre d'activité.

C'est pour ça que l'école a un rôle très important, et toute l'éducation populaire l'a montré dans les années 70. Elle est là pour ouvrir des lieux dans lesquels, spontanément, les familles ne vont pas, que ce soit par ignorance du lieu, par manque de moyens financiers ou intellectuels. Ils se disent « mais dans ce lieu-là, je ne pourrai pas accompagner mon enfant : qu'est-ce que je pourrai bien dire ? » : ils ne se rendent pas compte que les gens qui y vont, les enseignants par exemple, ne savent pas tout. Moi je vais dans ce genre d'endroit pour apprendre aussi : j'accompagne mes élèves plus dans la méthodologie, les codes sociaux du lieu, mais pas dans le contenu. Le contenu, je fais confiance aux gens avec qui je vais travailler et après par des documents qu'on pourra découvrir à l'école, pour étayer ce qu'on aura vu dans l'exposition ou pendant l'animation.

L'exposition « Saint-Étienne, ville cosmopolitaine » faite par les archives départementales, montrait que St Etienne et sa région avaient été construites par des migrants avec des étrangers : un architecte suisse, un urbaniste italien, des ouvriers de tous les pays... et ça avait été une exposition très marquante. J'y avais emmené mes allophones avec leurs parents et ils étaient touchés par le fait de se dire « c'est bien de reconnaître que la France en est là où elle en est grâce aussi à la main-d'œuvre étrangère ». Saint-Étienne est vraiment une ville cosmopolite, faite avec différentes vagues de migration, mais on-t-elles été valorisées ? Dans les années 60-70, il y avait beaucoup de Portugais, d'Italiens, de Maghrébins... Qu'est-ce qu'on a fait pour les mettre à l'honneur dans notre ville ? Il a fallu attendre que le Portugal et l'Espagne rentrent vraiment dans l'Union Européenne pour qu'il y ait une valorisation des langues européennes. Aujourd'hui encore, quand vous parlez l'arabe ou le turc à la maison, [aucun enseignant] ne dit jamais « j'ai des bilingues dans ma classe, c'est extraordinaire ! ». Ils disent « oh là là, ils parlent une autre langue à la maison, c'est l'horreur, ils ne comprennent rien... ».

Toutes ces idées négatives qu'on a colportées de façon parfois implicite ont marqué les jeunes qui ont été élevés dans ce cadre-là. Beaucoup ont développé un bilinguisme zéro^{xxxv} ou passif^{xxxvi}. Cela induit des conflits de loyauté, des problèmes psychologiques pour entrer dans les apprentissages, voire pour s'insérer dans la société.

Or, dans le livre, ce que nous avons essayé de défendre, c'est non seulement la valorisation des langues de l'immigration, mais aussi que l'école prenne en charge la construction d'une identité plurielle. De se dire Français, Italien, Arabe, Russe... ça ne veut rien dire. Une fois qu'on est au contact d'une autre langue, culture ou instruction, forcément je ne suis pas uniquement QUE Turc, QU'Arabe, QUE Russe : il y a un synthétisme qui s'instaure. D'une personne à l'autre, cette synthèse de ce que j'apprends d'une culture à l'autre, d'un milieu social à l'autre (milieu sportif, religieux, scolaire, associatif), je me fais ma propre culture et ma propre identité pour le coup.

Vous voyez, la France est dans un mythe de culture monolingue et du coup monoculturel. Or c'est faux, même pour un « français-français ». Le Breton pourra vous dire « mon grand-père parlait breton, qu'est-ce que c'était drôle ! J'associe à tous ces mots les balades qu'on faisait à la plage, les fruits de mer qu'on pouvait ramasser, les animaux qu'on pêchait... » etc... Un Français d'un autre n'a pas tout à fait la même culture. Pendant longtemps, la

^{xxxv} « je baragouine ma langue première comme ma langue seconde et je ne suis bon/excellent dans aucun des deux »

^{xxxvi} « j'ai appris le français parce que c'était la langue sociale, de l'école au détriment de ma langue première, et aujourd'hui je comprends mes grands-parents quand ils me parlent, mais je ne suis plus capable de converser avec eux dans leur langue »

France a oublié (même si ça revient un petit peu aujourd'hui) que les milieux sociaux étaient très marqués.

[C.S.] : Effectivement : en fonction de la famille d'où on vient, les origines géographiques, les milieux « socio-économiques », etc... cela fait beaucoup de différences.

[I.G.] : Exactement ! Si on devait nous, à St Etienne, recevoir les enfants des ambassadeurs, des consulats, des chefs d'entreprises étrangers, etc... on ne parle pas d'élèves allophones en difficulté. Pourtant, il y a sûrement dans ces élèves-là des élèves qui sont en difficulté parce que certains ont une souffrance psychologique due au divorce de leur parent, due à l'arrachement sans cesse du pays vers un autre qu'ils vivent mal... Ils ont, certainement ! Mais le milieu culturel s'approche tellement du milieu social que l'école promeut que la question ne se pose pas.

Donc quand vous me parliez de « pourquoi certains milieux sont à l'écart des musées ? », pour moi la question est plutôt « pourquoi certains milieux vont dans les musées ? ». Parce qu'ils savent que ça va faire de bons points à la culture générale, au bagage scolaire que l'enfant aura... ils connaissent les bons outils, alors que les autres ne les ont pas identifiés. Comme les milieux populaires ne connaissent pas les grandes écoles. L'EMSE [École des Mines de Saint-Étienne] à Saint-Étienne : c'est une grande école, mais les gens ne se rendent pas compte qu'elle est ouverte à tout le monde. Pour eux, il y a déjà quelque chose de déterminé : l'école des riches, des bourgeois, des intelligents, et du coup eux-mêmes se déprécient : « ce n'est pas une voie que je peux m'autoriser de toute façon ». Ils n'ont pas tort : être issu d'une famille populaire et économiquement pauvre veut dire « qui paye les études longues ? ».

Par exemple, Saint-Étienne organise le festival « Festi'mômes » : le dernier dimanche du mois, un spectacle d'art vivant est organisé à 1€ la place. Autant dire que ce n'est pas grand-chose. Mais là encore, quand on fréquente ce genre d'endroits le dimanche, il y a quelques familles issues des milieux populaires, mais ce n'est pas la majorité du public. La majorité du public, ce sera les enfants d'enseignants, de "bobos" qui connaissent le truc et qui ont à cœur de participer à un moment d'éducation populaire. Ce n'est pas du tout critiquable ! Ça en fait partie. Mais on a encore du mal à toucher les familles populaires, celles pour qui on voudrait vraiment que ces spectacles profitent. 1€, même si on a 5 enfants, cela peut paraître envisageable pour un dimanche de temps en temps. Et en même temps, pour certains, 5€ ce sera le repas de la famille pour deux jours.

[C.S.] : Comment faire pour inclure ces publics dans des actions de CST ?

[I.G.] : Je pense qu'il y a quelque chose d'intéressant, mais que la Rotonde fait déjà en partie, c'est se déplacer dans les écoles avec du matériel, des choses qu'on montre.

Je pense qu'il y a quelque chose qu'on ne fait pas assez dans les écoles, mais que certains départements ont mis en place. C'est d'accueillir les parents pendant des activités de lecture notamment : cela permet de montrer aux parents ce que c'est que de faire classe et ce que c'est que de devenir élève, parce que l'enfant à la maison n'est pas le même que l'enfant en classe. Cela permet de montrer concrètement aux adultes, par l'expérience vécue, « voilà les attentes de l'école par rapport à votre enfant. Il est enfant chez vous, mais avec nous il est élève. Voilà comment il réagit en classe, ce qu'on attend de sa participation notamment, etc... ».

Je pense qu'il y a quelque chose qui serait vraiment intéressant à faire, c'est dans le même ordre dans la culture scientifique. Inviter les parents à des ateliers scientifiques à l'école, avec un prolongement vers la Rotonde, montrer et dire ce qui s'y fait, leur proposer de continuer cette exploration avec leur enfant là-bas par exemple. Le tout est de rendre la science attractive, la désacraliser. Je pense vraiment que proposer aux écoles des ateliers avec les parents et les enfants, ça pourrait être intéressant.

[C.S.] : Ce serait faire un premier contact hors les murs (dans une école par exemple) pour aller à la rencontre directement de ce public, quitte à leur proposer après de venir, c'est ça ?

[I.G.] : Tout à fait. Avec une invitation, une date précise : des ateliers, un évènement, une manifestation qui est organisée dans les murs. Avec une invitation dans les mains, on pourra leur dire « on peut prolonger cette activité et vous pourrez aussi en faire profiter vos autres enfants qui n'ont pas pu le faire aujourd'hui avec nous. ». Leur donner envie. Les inclure dans cette société scientifique. Et inclure, c'est forcément faire un premier pas vers l'autre. Si j'attends que l'exclu vienne s'intégrer/s'inclure tout seul, on voit ce que ça donne ! Ce sera le cas de quelques-uns, plus sensibles à ceci ou cela pour des raisons qui nous échappent, dont la curiosité les portera là-dessus. Ceux-là franchiront la frontière et les autres resteront au-delà. Pour inclure, il faut faire le premier pas : j'en suis persuadée.

[C.S.] : Quand l'enfant participe à une activité de culture scientifique lors d'une intervention ponctuelle dans sa classe ou s'il vient à la Rotonde par exemple, c'est un temps très délimité et très court. On ne peut pas faire du travail sur du long terme pour vraiment l'inclure, avoir le temps de discuter avec lui pour le rassurer, le mettre en valeur... comment faire pour que les quelques enfants allophones, au milieu d'autres élèves francophones, soient inclus dans un temps aussi court, pour qu'ils ne se sentent pas exclus ?

[I.G.] : Il ne faut pas tomber dans le piège de la traduction, c'est de toute façon impossible !

Première chose : lorsqu'une classe est invitée [dans un centre de sciences], il faudrait qu'il y ait une sorte de questionnaire envoyé à l'enseignant sur le public reçu. « Avez-vous des enfants en situation de handicap ? » par exemple, en précisant que c'est pour prévoir une adaptation de ce qu'on va proposer.

Que ce soit les enfants en situation de handicap, que ce soit les enfants allophones, cela demande une adaptation de la part de celui qui va avoir la parole, qui va présenter et conduire l'activité. Si cette personne ne le sait pas, elle ne peut pas anticiper son adaptation. Si elle le sait, il y aura peut-être des schémas qui seront mis en plus gros. Il y aura peut-être des mots clés dans la notion présentée qui seront à chaque fois illustrés, alors que quand vous parlez à des enfants francophones, vous vous dites « ça ils connaissent ». Et en plus, quand vous allez faire ça, vous allez accrocher aussi les enfants qui sont plus en difficulté, qui ont des difficultés d'attention... et le fait de montrer une image quand je nomme quelque chose permet qu'on se mette bien d'accord sur ce que je suis en train de dire. Ça permettrait de faire des choses plus imagées pour les élèves : cela compte énormément pour les élèves allophones.

Cela concerne tous les allophones, qu'ils soient nouvellement arrivés ou ceux qui parlent une autre langue à la maison et pour qui le français, langue standard de l'école, des médias, de la culture scientifique... n'est pas une langue qu'ils manipulent bien. Ça, ça va les aider à entrer dans nos propositions. Quand, dans l'image, je parle du sommet, il y a quelque chose qui va attirer l'attention dessus : mon doigt, une gommette posée dessus en disant « c'est ça le sommet ». C'est le problème aussi de la langue française : sa polysémie. « Sommet », c'est typiquement le mot qui pose problème à des enfants qui n'ont pas la langue soutenue, qui n'ont pas une langue variée à la maison. « Sommet, c'est sommet de montagne, et là tu me parles de sommet alors que c'est un quadrilatère. Mais de quoi on parle ? Et là tu parles d'arrêtes, mais pour moi c'est les arrêtes de poisson ». Vous voyez, cette langue de scolarisation, il faut l'amener aux élèves : signifier qu'on va changer du langage commun. Il faut les emmener dans son vocabulaire, son univers.

À la Rotonde, à chaque fois que mes élèves ont commencé à perdre pied, c'est quand on était trop dans le langage et plus assez dans « je vois, je peux toucher ». Multiplier les objets que j'ai le droit de toucher, de manipuler peut également aider.

Alors je ne dis pas que ce que je vous dis est facile à mettre en place ! Mais ce sont les idées qui me viennent en tout cas. Je pense que les enfants ont besoin de manipuler.

[C.S.] : On parle souvent des enfants quand on veut inclure, que ce soit pour des questions de handicap ou autre. Mais le reste de la famille, les adultes notamment, c'est plus rare de voir des choses. Est-ce qu'il y a des choses pour les nouveaux arrivants déjà adultes, qui ne se scolarisent donc pas ? Que peut-on faire comme action vers eux ? Est-ce qu'on ne peut que passer par les enfants ?

[I.G.] : C'est intéressant ce que vous dites, c'est une très bonne idée. Il y a un dispositif de l'Éducation Nationale qui s'appelle « ouvrir l'école aux parents ». Ce dispositif est animé par des enseignants ou des contractuels français langue étrangère. Ce dispositif a pour objet de faire découvrir les valeurs de la République, de l'école, de la laïcité et la culture de l'école, mais également un peu la langue. Et cela serait peut-être intéressant que la Rotonde puisse se rapprocher de ces dispositifs et structures pour proposer des animations avec les parents cette fois. Dans le cadre de ces dispositifs, les inviter également à venir visiter ce que c'est que la Rotonde, le Planétarium ou d'autres lieux.

Après, encore une fois, c'est « qui finance ? ». Mais là, ce serait quelque chose qui, si vous l'avez en tête et si ça pouvait devenir possible, pourrait passer par le CASNAV. « Nous aimerions sensibiliser les parents des nouveaux arrivants à la culture scientifique ; nous pourrions proposer des projets, activités. Y'aurait-il un budget qui pourrait être affecté ? ». Et peut-être que, par le CASNAV, on pourrait trouver un budget. Je n'en sais rien du tout, c'est juste une hypothèse.

[C.S.] : Ce projet permettrait de toucher des adultes, mais seulement des parents. Si c'est un public qui n'a pas d'enfants, comment pourrait-on les toucher ?

[I.G.] : De la même façon, il faudrait prendre contact avec des associations qui font du français langue étrangère ou de l'alphabétisation aux migrants qui n'ont pas forcément d'enfants. Et il y en a plein sur Saint-Étienne : le centre social de Beaulieu, le Secours Catholique, le Secours populaire...

Mais je pense que, même en passant par les parents, quand les choses sont redondantes et qu'elles entrent par plusieurs fenêtres dans la même maison, ça ne peut qu'être bénéfique.

Même si je suis né et ai été alphabétisé dans un autre pays, la culture de l'école n'est pas toujours la même. Dans certains pays, on apprend les choses par cœur, on ne demande pas de réflexion personnelle. Du coup, quand on demande aux enfants d'être dans des activités scientifiques où il faut tâtonner, chercher, se tromper... c'est impossible ! Je ne peux faire que quand je sais comment faire, mais m'autoriser à essayer, à me tromper... c'est compliqué !

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	4
Avant-propos	5
Introduction	6
PARTIE 1 - QUI SONT LES PUBLICS À BESOINS SPÉCIFIQUES ?	9
1. Quelques chiffres sur les personnes en situation de handicap	11
2. Les différentes situations pouvant impliquer des besoins spécifiques	14
2.1. « Handicap » selon la loi du 11 février 2005	14
2.1.1. Contenu de la loi	14
2.1.2. Les différentes formes de déficiences	15
2.1.3. Conséquences sur les Établissements Recevant du Public	18
2.2. Les publics du champ social	20
2.3. Autres publics à besoins spécifiques	22
2.3.1. Difficultés avec la langue	22
2.3.2. L'influence de l'âge	23
2.3.3. Milieu hospitalier et judiciaire	24
PARTIE 2 - CSTI ET PUBLICS À BESOINS SPÉCIFIQUES : QUELLES STRATÉGIES ?	25
1. Stratégie de la CSTI au niveau européen, national et local	27
1.1. Les stratégies des réseaux de la CSTI	28
1.1.1. ECSITE	28
1.1.2. Amcsti	29
1.2. « Stratégie Nationale de la CSTI »	30
1.3. Initiatives locales.....	34
2. La CSTI dans le milieu de la culture	35
2.1. Stratégie nationale du milieu culturel.....	36
2.1. Labels et réseaux.....	38
2.1.1. Le réseau ICOM.....	38
2.1.2. Label et réseau prenant en compte le handicap.....	40
2.1.3. Mission « Vivre ensemble »	42
3. CSTI et milieu culturel : un décalage dans la prise en compte des publics à besoins spécifiques ?	42
3.1. Une raison historique ?	43
3.2. Une raison due à la différence des acteur-ric-e-s ?	44
3.3. Cette différence est-elle si présente dans la réalité ?	46
3.3.1. Difficultés communes : ressources financières et humaines	47

3.3.2. Difficultés communes : un manque de visibilité de ces actions.....	49
PARTIE 3 - L'INCLUSION SOCIALE DE TOUS LES PUBLICS : INCLURE LA SOCIÉTÉ DANS SON ENSEMBLE.....	52
1. Des besoins communs.....	55
2. Design for all : la conception universelle.....	58
3. Accessible à différentes échelles.....	61
4. « Empowerment ».....	63
5. Valoriser.....	64
6. Par où commencer ?.....	67
Conclusion.....	71
Bibliographie et sitographie.....	73
Sigles et abréviations utilisés.....	83
Table des illustrations.....	85
Table des annexes.....	86
Table des interviews.....	94
Table des matières.....	129

MOTS-CLÉS : *inclusion, publics à besoins spécifiques, publics empêchés, culture scientifique, CSTI*

RÉSUMÉ

« Publics à besoins spécifiques », « publics empêchés », « publics éloignés de la culture »... Il existe de nombreuses expressions désignant des publics qui ne fréquentent pas, ou peu, les institutions culturelles pour diverses raisons.

Cependant, derrière ces termes pouvant être assimilés à des « mots-valises », qui sont réellement les publics inclus dans ces dénominations ? Quels sont leurs besoins ? Que peuvent faire les structures culturelles, et plus particulièrement les membres de la CSTI, afin de leur permettre d'accéder et de se sentir à leur place dans les actions de culture scientifique, technique et industrielle ?

Ce mémoire propose une définition des publics à besoins spécifiques ainsi qu'une présentation des stratégies actuelles à différentes échelles pour les inclure, aussi bien dans le milieu spécifique de la CSTI que dans celui de la culture au sens large. Différents témoignages et exemples étayent ces propos afin d'initier quelques réflexions. Afin de vous donner, peut-être, l'envie d'aller plus loin, en voici l'une d'entre elles : et si réfléchir à l'inclusion des publics à besoins spécifiques permettait de faire évoluer le regard que nous portons sur l'autre, et ainsi, d'améliorer l'inclusion de l'ensemble de la société ?

KEYWORDS : *inclusion, audiences with special needs, underserved audiences, science communication*

ABSTRACT

"Audiences with special needs", "underserved audiences"... There are many expressions referring to audiences that do not, or only rarely, attend cultural institutions for various reasons.

However, behind these terms, which can be likened to "portmanteau words", who are really the audiences included in these denominations? What are their needs? What can cultural structures, and more particularly the members of the science communication, do to enable them to access and feel like they belong in scientific, technical and industrial culture actions?

This master' thesis proposes a definition of audiences with special needs and a presentation of current strategies at different scales to include them, both in the specific environment of the science communication and in that of culture in the broad sense. Various testimonies and examples support these remarks in order to initiate different reflections. In order to give you, perhaps, the desire to go further, here is one of them: what if thinking about the inclusion of people with special needs made it possible to change the way we look at others, and thus improve the inclusion of society as a whole?