

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	1
INTRODUCTION GENERALE	2
Une autre approche de la déficience	2
CHAPITRE I : ASPECTS HISTORIQUES DE LA PRISE EN CHARGE ÉDUCATIVE DES ENFANTS HANDICAPÉS	6
Analyse diachronique	7
De l'éducabilité à la citoyenneté	7
La logique ségrégative	8
La logique d'adaptation	9
La logique intégrative	11
Conclusion du chapitre	17
CHAPITRE II : L'INTÉGRATION SCOLAIRE: DONNÉES SOCIALES	18
L'éducation scolaire des enfants handicapés : les différentes voies de scolarisation	19
La situation générale	20
Importance de la population handicapée	21
L'intégration scolaire dans le premier degré	22
Conclusion du chapitre	33
CHAPITRE III : LA SOCIALISATION DE L'ENFANT HANDICAPÉ À L'ÉCOLE	37
Approche de la socialisation à l'école	37
Socialisation et échec scolaire	39
Socialisation à l'école et paradigme normatif	42
Socialisation à l'école et paradigme interprétatif	45
L'acte social	46
La communication, l'autrui généralisé et la construction de Soi	47
Le Moi et le Je	47
La figuration et l'étiquetage	48
CHAPITRE IV : LA SOCIALISATION DE L'ENFANT HANDICAPÉ INTÉGRÉ : LE POINT DE VUE DES ADULTES	51
Analyse qualitative	51
La prospection	53
La direction	54
L'enseignant	56
Les agents de service	59
Les agents administratifs	60
Les parents-d'élève	60
La démarche parentale	61
Le forcing	61
Le laisser faire-laisser aller	62
Conclusion de la première partie	63
Seconde partie : analyse quantitative	64
Caractéristiques du corpus	64
L'analyse factorielle	66
Parents-intégrants et Directeurs d'école	69
Parents intégrants et Instituteurs	77
Conclusion de la seconde partie	81
Conclusion du chapitre	83

CHAPITRE V : LA SOCIALISATION DE L'ENFANT HANDICAPÉ INTÉGRÉ : LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES ORDINAIRES	85
Mis à part les adultes	86
Méthodologie	87
Le choix méthodologique	88
La technique d'observation	88
Construction de l'outil méthodologique	89
L'intérêt de la photographie	90
La prise de vue	91
Le CD-Rom	92
La navigation dans le CD-Rom	94
La grille définitive	95
Définition des catégories	96
Mise en application de la grille d'observation	97
Résultats et analyses	99
Première analyse : les résultats d'ensemble	100
L'ambivalence des sentiments et les affrontements directs	102
Le facteur temps : un silence qui fait du bruit	104
Seconde analyse : les tableaux croisés à partir de la variable " élèves handicapés "	106
L'espace pédagogique	108
Troisième analyse : Les tableaux multivariés	110
Le sexe de l'élève handicapé	113
Quatrième analyse : les tableaux croisés pour chaque type de déficience	115
Conclusion du chapitre	120
L'exclusion de l'intérieur	120
Le procédé de dénormification	121
Le "sur la table " et le " sous la table"	126
Le pouvoir redistribué	129
CONCLUSION GÉNÉRALE	130
Quelle perspective pour l'intégration scolaire ?	134
BIBLIOGRAPHIE	136

Remerciements

Ce rapport n'aurait pas pu être réalisé sans l'aide d'un certain nombre de personnes. Nous tenions donc à les remercier.

Les remerciements vont d'abord à la MIRE-DEP pour le financement de la recherche.

Nous remercions aussi l'ensemble des parents, enseignants, directeurs pour leur accueil et leur participation à l'enquête. Nous remercions enfin tous les enfants qui, sans le prévoir, ont contribué à l'élaboration de cette recherche.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Rares sont les débats sociaux, économiques ou politiques qui n'emploient pas le terme d'intégration ad libitum. Le mot revient sans cesse avec quelques variations selon l'utilisation qui en est faite par les différents champs sociaux et professionnels qui en ont fait leur credo. Dans le droit fil de cette expression, l'intégration des enfants et adultes handicapés dans la société alimente elle aussi depuis une trentaine d'années le débat politique qui poursuit l'objectif d'une pleine intégration sociale de la population handicapée. En tant qu'organisme d'état, l'école sera assez logiquement mise à contribution pour faciliter ce vaste enrôlement, préparer l'enfant handicapé en passe d'être adulte à s'intégrer dans la société pour ensuite s'élever vers d'autres sphères sociales qui jusque là lui étaient inaccessibles. Le débat sur l'intégration scolaire s'inscrit alors dans un cadre plus général qui est celui de l'égalité scolaire pour tous puisque « parmi les armes utilisées pour combattre l'hydre de l'inégalité, les politiques éducatives ont reçu toute l'attention voulue des pouvoirs publics » {Cherkaoui M, 1993, p 93 }.

Il est alors naturel qu'une législation en matière d'intégration scolaire vienne entériner un phénomène social caractéristique de ces dernières années. Qui plus est, cette législation ne laisse plus aucun doute sur l'affirmation d'une volonté par l'état de faciliter et d'amplifier l'ouverture des portes de l'école ordinaire à l'ensemble des enfants qui jusque là en étaient exclus. A s'en tenir en effet au seul rythme législatif pour le moins régulier insufflé à partir de 1975, date du premier cadre juridique, cette volonté présente bien l'indice d'une évolution constante et irréversible tout comme celui d'un réel désir d'ouverture plus large des portes de l'école ordinaire. Mais au-delà d'une simple connaissance juridique du phénomène, une réflexion plus spécifiquement sociologique peut-être entreprise lorsque celle-ci ne se focalise plus sur la possibilité légalement admise d'accès libre de l'enfant handicapé à l'enseignement ordinaire mais sur les aspects à la fois quantitatif et qualitatif de l'intégration scolaire.

L'aspect quantitatif sera saisi à travers l'analyse statistique en coupe de l'intégration scolaire. Cette analyse donnera une image indirecte des proportions d'élèves handicapés présents à l'école ordinaire d'une année sur l'autre. L'aspect qualitatif sera quant à lui saisi par le biais d'une démarche visant à mettre en lumière la manière avec laquelle va s'engager le processus de socialisation de l'enfant handicapé une fois que celui-ci aura franchi le pas de la porte de l'école primaire.

Une autre approche de la déficience

Toujours vouée à la démocratie depuis les lois républicaines du 28 mars 1882 de Jules Ferry, l'école marche sous la triple étoile de la gratuité, de la laïcité et de l'obligation. De ces trois principes, l'éducation des enfants handicapés devient un devoir d'État. Face à un désir d'ouverture de l'institution scolaire ordinaire, l'intégration scolaire serait la manifestation au niveau du système éducatif d'une

volonté politique plus générale. De surcroît, sa ratification l'érige in fine en un fait de société. Les enfants handicapés ont désormais la possibilité juridique d'être scolarisés en milieu ordinaire tout en bénéficiant, avec une aide publique, de moyens spécialisés.

Nombres d'analyses, en dehors de l'intégration de scolaire, ont souligné le caractère de sociabilité présent à l'école et les parents intégrants, les enseignants ou les directeurs d'école, s'accordent à dire qu'elle est un espace de socialisation très important pour l'enfant tant du point de vue des acquisitions scolaires que d'une manière d'être. Du point de vue social, l'école, en permettant les contacts avec les enfants " normaux " et la réalité quotidienne, devient un terrain de prédilection dans la mesure où elle est de plain-pied dans les mécanismes constitutifs de la socialisation et finalement de la construction identitaire et de la normalisation. La scolarité est alors pour l'enfant l'égal du travail pour l'adulte et, en tant que tel, devient le passage obligé pour une intégration sociale.

Mais qu'en est-il pour le chercheur en sciences sociales ?

En la considérant comme un fait de société au même titre que l'échec scolaire, l'intégration scolaire peut intéresser les sciences sociales. Cependant la véritable réflexion ne doit pas s'organiser autour de l'intérêt social du mouvement mais de l'intérêt sociologique. En effet, par sa nouveauté et les contacts qu'elle occasionne, l'intégration scolaire ouvre le champ à l'expérimentation sociale et favorise l'émergence d'expériences originales qui suscitent un certain nombre de questions.

Ce sont ces expériences nouvelles qui sont à l'origine de cette recherche.

Néanmoins, pour que l'intégration scolaire puisse devenir le support à une analyse sociologique, il est à respecter des prolégomènes qui pourraient s'énoncer comme une rupture avec la conception selon laquelle la déficience ne serait qu'une réalité pouvant être décryptée uniquement en fonction de l'état biologique d'un individu ou la seule référence à un cadre nosographique. Ce n'est qu'une fois cette rupture consommée que l'analyse de la norme scolaire pourra « aller au-delà du corps (...) pour déterminer ce qui est normal pour ce corps même » {Canguilhem Georges, 1991} et décrire à la fois sa nature, ses liens avec le social ainsi que sa distribution dans un espace de socialisation particulier.

De cette façon, la déficience prend la forme d'une réalité sociale particulière ; elle n'est plus un donné initial dont les causes sont apparentes mais enclavée dans un réseau de relations sociales singulières et étroitement liées à l'organisation du système dans lequel elles s'insèrent et aux finalités qui la déterminent. Elle n'est plus l'unique caractéristique déficitaire inhérente- à l'enfant mais aussi la conséquence d'un ensemble de pratiques sociales, au même titre d'ailleurs que le phénomène de la toxicomanie (cf. Becker H, 1963) ou que la délinquance juvénile {Cicourel A, 1968}.

La maladie, la difformité ou la déficience sont autant d'événements qui se teignent de sentiments ambigus. La mort y plane et les sentiments qui l'ignorent ou qui l'évitent aussi. Or, quand il s'agit de la mort d'un être humain, Robert Hertz { 1970, Ire éd. 1928 } précise que les phénomènes physiologiques ne sont pas les seuls éléments qui la caractérisent. Et de rajouter qu'à « l'événement organique se surajoute un ensemble complexe de croyance, d'émotions et d'actes qui lui donne son caractère propre ». En

ne considérant plus le handicap uniquement comme une caractéristique propre à la personne mais aussi comme l'élaboration par un ensemble d'interactions découlant de la réaction du social, la sociologie peut " défataliser " le handicap. Elle pourra alors conclure en premier lieu sur l'idée que le handicap se trouve pris dans des mécanismes sociaux précis de fabrication. En second lieu, il sera possible de démontrer l'existence des différences spécifiques dans la socialisation de l'enfant intégré et, à terme, dans sa construction de Soi eu égard à celle de ses camarades ordinaires.

Il ne s'agit pas ici de juger des avantages et des inconvénients de la démarche intégrative pour l'enfant déficient (ce qui déplacerait le travail vers le champ disciplinaire de la psychologie) mais, avec l'inscription sur une sociologie du groupe scolaire, de prendre une mesure exacte des problèmes posés par la scolarisation d'un enfant déficient dans les filières normales et non plus spécialisées de l'école primaire. De la sorte, l'école intégrative devient un véritable « laboratoire social » {Robert Park, 1990} dans lequel le chercheur peut parvenir à saisir les manières avec lesquelles les agents institutionnels, subissant ou acceptant une intégration scolaire, vont recréer pour eux-mêmes cette pratique ; « c'est d'ailleurs cela qui en fait le lieu par excellence de découverte des secrets du cœur humain et l'étude de la nature humaine et de la société » {Ibidem, p. 183}.

Cependant, devant la multiplicité des éléments intervenant dans la structuration de notre objet et étant bien entendu que celui-ci s'inscrit dans une réalité dynamique, nous ne prétendons absolument pas vouloir saisir tous les facteurs explicatifs. Les résultats de cette recherche n'ont de portée et de signification que s'ils sont à chaque fois renvoyés au cadre de la recherche et à sa méthodologie. La dimension spatio-temporelle dans laquelle s'inscrit l'enquête demande de la prudence si on souhaite opérer une inférence des résultats sur l'ensemble de la population handicapée. D'ailleurs, le faible nombre des cas observés dans le chapitre V est là aussi pour ôter aux conclusions de ce même chapitre tout caractère définitif et excessivement généralisateur.

Néanmoins, il faut éviter de réduire la portée des conclusions. C'est pourquoi le choix s'est porté sur deux types particuliers de questionnement puisqu'ils se réfèrent l'un et l'autre à ceux ayant régi l'article d'Éric Plaisance {1995} sur l'éducation spéciale et l'intégration. L'auteur se posait les questions suivantes : « a-t-on aujourd'hui à notre disposition des données sur la place occupée par les mesures d'intégration dans le cadre de l'éducation des enfants handicapés ? Peut-on estimer les avantages que les uns et les autres peuvent en retirer ou, plus pragmatiquement et plus directement, doit-on conseiller à des parents d'enfant handicapé de choisir en toute circonstance une éducation menée en intégration à la place d'une éducation en établissement spécialisé ? ». A partir de là, l'investigation se déroulera sur la base d'une procédure analytique déductive partant d'abord d'une analyse d'ensemble du mouvement éducatif des élèves handicapés.

Cette première étape adoptera un point de vue historique (chapitre I) puis un point de vue statistique par une étude en coupe des taux de présence des populations handicapées dans l'enseignement primaire ordinaire (chapitre II). Une fois cette sorte de "sociologie en élévation" effectuée, nous développerons la dimension de socialisation à l'école pour l'élève handicapé (chapitre III). Ensuite, l'analyse ira vers un *premier palier en profondeur* de l'intégration scolaire pour s'intéresser aux

mécanismes de production sociale de la déficience par les adultes intégrants (chapitre IV). Étant entendu que l'attention sera accordée à l'ensemble des *contacts mixtes*¹, le franchissement d'une étape analytique supplémentaire sera opéré pour aller observer in vivo les relations qui peuvent s'engager entre un élève déficient et des élèves ordinaires (chapitre V).

¹ Ce terme est pris dans le sens que lui donne Goffman (1975, p 23), c'est-à-dire *ces instants où normaux et stigmatisés partagent une même situation sociale, en contact physique les uns des autres, que ce soit au sein d'une rencontre en forme de conversation ou à la faveur d'une simple participation commune à une réunion sans objet précis.*

CHAPITRE I

ASPECTS HISTORIQUES DE LA PRISE EN CHARGE ÉDUCATIVE DES ENFANTS HANDICAPÉS

A travers chaque époque, la figure de l'anormalité est une figure en oscillation entre son maintien dans une position sociale périphérique, son rejet et son acceptation, son exclusion et son intégration. Historiquement, le handicap et ses rapports avec la société se caractérisent par ces différents modes de rapports sociaux. Chacun d'eux intervient dans la gestion et le traitement de la maladie ainsi que le type d'éducation à envisager. Des velléités éducatives sont à relever au XVIII^e siècle avec l'oeuvre de précurseurs comme la prise en charge des aveugles par Valentin Haüy, l'éducation des sourds et l'invention d'un langage spécifique par l'abbé de l'Épée, l'invention enfin de la psychiatrie par Philippe Pinell. Selon Stiker (1995), « c'est à partir de la III^e République, pour prendre un point de repère commode quoique non arbitraire, que vont se dégager les conditions de création d'un champ qui va aboutir au handicap » ainsi que les conséquences de l'obligation scolaire. En outre, « la nouveauté, à la fin du XIX^e siècle, c'est que l'encadrement des marginaux trouve son concept dans l'idée de dangerosité apportée par la criminologie naissante (...) la détection et la prise en charge psychiatrique, assistantielle ou répressive des individus en danger de devenir dangereux constitue la pièce maîtresse du mouvement de normalisation scolaire, militaire et industrielle de la population » (Donzelot, 1991, p. 17). Aussi, le mouvement d'intégration scolaire apparu au début des années 70 paraît être la suite logique au mouvement d'idées favorables à l'éducation des enfants *anormaux*.

La volonté de placer l'enfant handicapé dans un milieu ouvert comme l'école plutôt que de le maintenir dans une institution spécialisée est clairement énoncée dans la loi d'orientation de 1975 sur l'intégration scolaire et sociale des enfants et adultes handicapés. L'objectif assigné à l'intégration scolaire est de permettre à l'enfant de bénéficier d'une formation générale qui, tout en favorisant son autonomie et son épanouissement, le prépare à une intégration sociale future, puis à assumer pleinement son rôle de citoyen. Pour cela, il faut logiquement soustraire le déficient du maintien dans les structures ségrégatives qui le marginalisent.

La volonté d'intégration scolaire des enfants handicapés n'est donc pas apparue sans raison dans le débat social des années 1970. Plus qu'un simple mouvement spontané, elle procède d'une histoire et d'un contexte dont les interférences sur les placements actuels risquent d'être importantes car les structures médico-éducatives, initialement prévues pour prendre en charge complètement l'enfant handicapé, peuvent réagir à l'entrave faite à une partie de leurs prérogatives.

Analyse diachronique

Actuellement, le débat sur l'éducation des enfants handicapés repose essentiellement sur la préoccupation principale de leur accès aux structures scolaires ordinaires. Depuis la loi de 1975, l'éducation d'une personne handicapé en milieu ordinaire est posée comme une obligation nationale lorsque le handicap le permet. Cependant, il vient d'être dit que cette préoccupation n'est pas nouvelle ; elle est même déjà séculaire puisque « après 1882, les premières actions, menées par le médecin aliéniste Bourneville, visent à remédier à la situation catastrophique des asiles et à assurer l'éducation des enfants "idiots et dégénérés" » (Vial, 1991, p. 64). Cette phrase invite à se pencher sur l'intervention d'un médecin dans l'organisation même de l'éducation nationale, démontrant ainsi la particularité de l'origine d'une scolarisation des enfants handicapés transcendée par des groupes sociaux externes à l'école ordinaire.

Un encadrement historique s'impose alors afin de faire une lecture correcte du présent car « l'analyse de ces projets, des visées des groupes qui les ont élaborés et des processus qui conduisent à leur institutionnalisation, ainsi que des effets qu'ils produisent à court et à long terme, constitue un élément essentiel d'une sociologie de la scolarisation » (Duru & Henriot-Van-Zanten, 1992, p.9). De la sorte, la compréhension de la scolarisation des enfants définis comme handicapés est facilitée par l'extirpation des racines qui ont fait fleurir le discours sur l'*anormal* et les différentes actions éducatives préconisées.

De nombreux auteurs ont jeté un regard efficace et indiscutable sur la pratique éducative des déficients. Plutôt que de faire un récapitulatif des tous ces travaux, nous chercherons plutôt à faire une sorte de lecture socio-historique à partir d'un certain nombre de textes incontournables. Ce chapitre tente de mettre en lumière les différents enchaînements logiques qui ont rythmé l'éducation des enfants *anormaux* et d'expliquer la problématique de l'intégration scolaire par les liaisons sociales qui l'ont scandée et structurée.

De l'éducabilité à la citoyenneté

« Un ensemble de recherches d'historiens et de sociologues convergent vers le constat d'une certaine démocratisation de l'enseignement, si l'on entend par là que les enfants passent désormais par des établissements de même type » (Plaisance, 1994, p. 16). La volonté qui transparait derrière les textes de loi récents sur l'intégration scolaire semble aller dans le sens d'une ouverture plus large du système scolaire. Cette ouverture que le législateur appelle de tous ses vœux serait là pour changer des pratiques éducatives "cloisonnées". Ces pratiques trouvaient leur légitimité dans le dépistage préalable des enfants incapables de suivre un enseignement ordinaire et une orientation scolaire vers des structures spécialisées. Aussi, vouloir faire une histoire de la scolarisation des enfants handicapés, c'est tenter de décrire de manière empirique l'aspect mouvant de l'éducation des arriérés. Le recul historique de la scolarisation des

enfants déficients permet de distinguer 3 sortes de logiques éducatives successives avec des dates approximatives :

- 1 / la logique ségrégative (du début du XX^e siècle aux années 40)
- 2 / la logique d'adaptation (des années 40 aux années 70)
- 3 / la logique d'intégration (des années 70 à nos jours)

La logique ségrégative

Avec la révolution industrielle et l'évolution économique s'annoncent des modifications démographiques ainsi que des transformations dans le mouvement des idées. Aussi, il est normal qu'une période qui se caractérise par des changements parfois radicaux de ses structures sociales modifie du même coup l'éducation de sa population. De plus, il devient urgent de poser un contrôle social sur une population pauvre qui risque à tout moment de menacer l'ordre public. Et si l'aphorisme *classes laborieuses, classes dangereuses* (Chevalier, 1978) est posé, c'est l'éducation des jeunes enfants qui s'impose prestement et pour laquelle une première réponse sera trouvée dans ce que Simon (1988) nommera une véritable "fièvre ségrégative".

Il serait tentant de dire que le mouvement de scolarisation promulgué par les lois scolaires de la III^e République a donné naissance à l'enfance "anormale" dans la mesure où l'extension de la scolarité à l'ensemble des couches sociales aurait été la cause de l'apparition de nouvelles catégories d'élèves en décalage avec la moyenne des autres élèves. Ce type d'interprétation a été avancé entre autres par Francine Muel (1975) ou bien par Patrice Pinell et Markos Zafiroopoulos (1983). En revanche, Monique Vial (in Cresas 1984, 1990) et à sa suite Jacqueline Gateaux-Menecier (1989, 1990) s'inscrivent en faux contre ce modèle d'interprétation puisque, pour l'une et l'autre, l'origine du problème de "l'arriéré des classes de perfectionnement" ne vient pas de l'école mais de l'asile ; d'ailleurs, « jusqu'à la diffusion de l'échelle métrique et l'imprégnation institutionnelle des désignations légitimant la relégation, les enseignants n'appréhendent pas les "difficultés" (...) à travers le prisme de l'anormalité » (Gateaux, 1990, p. 69).

Tout comme l'obligation scolaire n'a pas entraîné un mouvement rectiligne dans la progression du taux de scolarisation², la promulgation de l'obligation scolaire ne peut être tenue pour responsable des préoccupations éducatives des enfants *idiots*. En fait, « la campagne en faveur de l'éducation des enfants anormaux est conduite avant tout par les spécialistes » (Vial, 1991, p. 64), c'est-à-dire les médecins aliénistes, et en particulier par le médecin aliéniste Bourneville dont les actions à partir de 1882 avaient pour but de remédier à la situation déplorable des asiles et d'assurer l'éducation des enfants accueillis dans ces asiles. C'est à lui « que l'on doit les

² À ce propos, Jean Peneff (1987), après un important dépouillement des archives de 3 écoles du Morbihan, de la Vendée et de la Loire-Atlantique et sur une période de 60 années (1880-1950), a pu mettre en lumière le caractère hétéroclite d'une institution dont la progression du taux de scolarisation est irrégulière.

premières interventions auprès des pouvoirs publics, après 1882, pour obtenir la création de classes spéciales, dans l'Instruction publique » (Vial, 1990, p. 53). La loi du 15 avril 1909 va alors créer les classes et écoles de perfectionnement pour les enfants en situation d'échec scolaire. Ces classes s'adressent aux « enfants anormaux ou arriérés d'école, arriérés du point de vue pédagogique, c'est-à-dire éducatibles, perfectibles et pour lesquels les mesures prises sont jugées plus adéquates » (Roca, 1989, p. 55).

La distinction entre les anormaux médicaux et les anormaux d'école se fait donc sur la base de leur éducatibilité. En fonction de ce critère, ils sont orientés soit vers les hôpitaux, les hospices ou les asiles, soit vers les structures annexées à l'école. Alfred Binet et Théodore Simon, rendus célèbres par leur échelle métrique, participent à ce souci de démarcation. Ils évoquent aussi la difficulté de reconnaître les enfants anormaux et le risque d'une évaluation arbitraire par les instituteurs ; la création d'un outil de diagnostic objectif s'est justifiée par ces deux arguments. Monique Vial précise qu'après 1904, le terme d'anormal prend encore des acceptions les plus variables, parmi lesquelles les aveugles, les sourds-muets, les idiots, les crétins, les imbéciles, les épileptiques, les hystériques, les paralytiques, les hémiplegiques, les imbéciles moraux. Désormais, à chaque institution correspond ses anormaux. Mais quoiqu'il en soit, « le placement de certains écoliers dans un cursus scolaire séparé (...) n'en constitue pas moins, au moment où il intervient, une mesure de ségrégation scolaire » (Vial, 1990, p. 163). L'arrêté du 17 août 1909 définit les programmes d'enseignement de ces classes spéciales en mettant un accent particulier sur la vie professionnelle tout en reprenant les enseignements de base de l'école primaire ordinaire.

La logique d'adaptation

Malgré la promulgation de la loi le 15 avril 1909, Jacqueline Roca (1992) précise que les espoirs que celle-ci a fait naître ont été déçus et la création de classes et écoles de perfectionnement vite stoppée, du moins ralentie par une loi qui n'était en fait que facultative. De plus, la politique de coordination lancée par le Front populaire ainsi que l'interpénétration des différents champs d'action dans les limites d'un plan d'ensemble (Chauvière, 1980) sont entravées par des questions politiques, techniques et financières. Ainsi, le projet présenté par Léon Blum visant le rattachement de l'enseignement des aveugles et des sourds-muets au ministère de L'Éducation nationale restera en souffrance pendant de nombreuses années. Les vicissitudes de l'éducation spéciale auront aussi des répercussions sur les classes spéciales qui ne connaîtront pas un développement important pendant plusieurs années. En fait, il faut attendre les années 1960 pour voir une réelle mise en place de ces classes.

Néanmoins, les années 40 marquent un changement dans le rapport entretenu par la société avec les personnes handicapées. Si pendant cette période les grands thèmes concernant l'enfance anormale sont toujours d'actualité, le ton change ; il passe d'un souci premier d'éviction et de ségrégation à un souci de protection et d'adaptation. « C'est à la guerre de 1939-1945 et à ses conséquences sur le plan intérieur, l'occupation et le régime de Vichy, que l'on doit la mutation décisive des mentalités en

matière d'enfances inassimilables » ; ces propos de Michel Chauvière (1980) insistent sur le rôle du " paternalisme nauséeux " du Vichy de Laval. C'est en effet durant cette période qu'émergera une nouvelle notion, plus fédératrice que les précédentes : celle d'enfance inadaptée. Celle-ci sera proposée puis adoptée à la suite de la création du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral le 25 juillet 1943.

La paternité d'une telle notion semble revenir à Georges Heuyer et à ses collaborateurs, ce que confirme Nadine Lefaucheur (1989, p. 79) lorsqu'elle précise que « Heuyer et ses collaborateurs ont ainsi joué un rôle central dans le conseil de l'enfance déficiente et en danger moral, qui établit, en 1943-1944, la nomenclature et la classification des " jeunes inadaptés " ». L'expression d'inadaptation, en étant plus générique, permet de transcender en quelque sorte l'ensemble de termes utilisés pour désigner certains enfants en décalage par rapport à la norme sociale, familiale, scolaire ou professionnelle. Cette expression s'adresse à l'abandonné, l'orphelin, le criminel, le déficient, l'enfant en danger moral ou encore le délinquant. L'apparition de ce terme permet alors d'assigner à chacun d'eux un même facteur commun et universaliste. Or, dans une perspective socio-politique, cela facilite le diagnostic et le type de soins à prescrire. Par ailleurs, cela légitime une approche globale à dominante médico-psychiatrique.

Ce « nouveau pouvoir psychiatrique d'expertise et de décision » (Chauvière, 1980, p. 76), motivé par des prétentions d'actions et de décisions de placement visant à pallier le défaut de structuration familiale, participe lui aussi à l'institution de « l'idéologie adaptative dominante » (ibidem, p. 79) qui ne trouve son prolongement que dans le travail. A cet égard, le Maréchal Pétain proclamera que " le travail est la loi sacrée et fondamentale de la Révolution " et " l'école doit faire de tous les Français des hommes ayant le goût du travail et l'amour de l'effort ".

Ainsi, l'essor du secteur spécialisé de l'enfance depuis la Seconde Guerre va dans le sens de l'hypothèse de Michel Chauvière pour qui le regroupement sous un même vocable d'une réalité disparate et hétérogène préparait le lit d'un nouveau secteur professionnel en train de se structurer. Il faut en outre souligner l'idée qu'une réadaptation de l'enfant passe par son adaptation au monde du travail, celui-ci étant le principal moyen de " Rédemption " et le ressort essentiel à la " Vertu Salvatrice ". Ce sont d'ailleurs ces préoccupations qui vont perdurer pendant plusieurs années après l'armistice.

Il se produit en effet autour des années 50 une sorte d'effervescence terminologique favorisée notamment par l'apparition de nouvelles descriptions psychométriques et mathématiques à côté des descriptions cliniques de type médical. « Ainsi apparaissent de nouvelles notions : la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dysgraphie, etc... autant de nouvelles « maladies » révélées à l'école et pour lesquelles on s'efforce à l'aide de tout un attirail de nouveaux tests (tests de langage, tests de schéma corporel, d'adaptation spatiale, de rythme, etc...), d'entretiens, d'épreuves cliniques et psychopédagogiques, de décrire des symptômes, de faire un diagnostic, de rechercher une étiologie et d'établir un pronostic » (Cresas, 1988, p. 51). Le test de Binet-Simon est alors vite dépassé par la création de nouveaux tests toujours plus modernes, plus rigoureux, plus objectifs et plus performants tels que le TERMAN, le WISC ou la Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence (NEMI). A cela se rajoutent la multiplication des structures et des personnels spécialisés, la création de nouvelles

classes spéciales (d'adaptation, de réadaptation ou d'attente) et d'institutions prenant en charge les enfants inadaptés.

A côté de ce mouvement de transformation du paysage de l'éducation spéciale, la loi du 6 janvier 1959 sur la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans posera avec plus d'acuité le problème de l'orientation scolaire dont l'échappatoire pourra être trouvé dans la création des Sections d'Éducation Spécialisée (SES) annexées aux collèges. La circulaire du 27 décembre 1967 relative aux SES demandera de *procurer aux jeunes inadaptés la formation nécessaire à une bonne insertion dans la vie active.*

L'exclusion des enfants handicapés va très rapidement évoluer avec un nombre considérable d'enfants écartés du système scolaire en fonction des nouvelles catégories d'inadaptés qui viennent bousculer et élargir le champ de l'inadaptation. Cela ne manquera pas de provoquer un mouvement de réaction à l'égard de l'amplification des pratiques de ségrégation scolaires. Aussi, peu après 1968, une possibilité de rééducation commence à être envisagée par le développement d'une pédagogie d'adaptation pour limiter l'exclusion et permettre à l'enfant inadapté de rejoindre la masse des enfants ordinaires. Cette rééducation est assurée par les Groupes d'Aides Psycho-Pédagogique (GAPP) et les classes d'adaptation créées à cette occasion par le ministère de l'Éducation Nationale.

Ainsi, on introduit « à l'intérieur de l'appareil scolaire une instance d'observation et d'action qui était jusque là demeurée à l'extérieur » (Burguière, in Cresas, 1984, p. 135), comme si la volonté étatique s'affichait clairement pour enrayer un mouvement qui commençait à devenir incontrôlable et expansionniste. Dès la maternelle et si l'observation le justifie, les enfants en situation d'échec scolaire sont soumis à une batterie de tests et la pédagogie employée devra être en adéquation avec le résultat du test. L'objectif est d'orienter l'enfant vers des structures spécialisées afin qu'il puisse s'épanouir, puis réintégrer avec succès l'enseignement normal.

La circulaire de 1970 édictée par le Ministère de l'Éducation Nationale insiste bien sur l'obligation d'un passage temporaire dans ces classes spéciales ne pouvant excéder 2 ans. Ce délai passé, les enfants devraient pouvoir logiquement réintégrer l'enseignement ordinaire dans des conditions optimales. Cela étant, l'analyse effectuée par Alain Mingat sur le fonctionnement des GAPP et l'évaluation de leurs effets laissent planer l'incertitude quant à la performance de ces structures satellitaires légères. « Elle [l'analyse] permet de douter des vertus des rééducations des GAPP en CP dans la dimension des carrières scolaires. Elle permet aussi d'illustrer de façon manifeste les effets d'étiquetage véhiculés par l'institution de rééducation » (Mingat, 1991). Tant et si bien qu'une nouvelle logique étatique semble vouloir émerger à partir des années 70 pour ensuite être entérinée en 1975 et se préciser par la suite.

La logique intégrative

« Jusqu'à ces dernières années, les théories et les modes d'action se sont construits dans un contexte où dominait l'attitude ségrégative ; actuellement semble prendre le

pas sur elle - au moins au niveau des intentions affirmées - une attitude qui tend à « intégrer » dans l'école ordinaire tous les enfants, y compris ceux qui souffrent de handicaps ou de troubles graves » (Cresas, 1988, p. 48). Il est vrai que si les intentions ont d'abord été affirmées puis précisées, comme l'indique Éric Plaisance (1995), le vocable même de l'intégration n'apparaît pas en tant que tel dans la loi d'orientation du 30 juin 1975. Il trouvera son sens véritable dans les différentes circulaires publiées par la suite. Quoi qu'il en soit, c'est cette loi d'orientation qui annonce les prémisses d'une logique de l'action éducative par l'intégration.

Tout en instituant l'obligation éducative, elle annonce à travers l'article 5.1 la prise en charge par l'État des dépenses d'un enseignement qui se déroulerait *de préférence dans les classes ordinaires ou dans les sections d'établissements ... ou services relevant du ministère de l'éducation ou de l'agriculture dans lesquels la gratuité de l'éducation est assurée* et ce pour tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap. C'est la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES) qui oriente les enfants, relayée par la Commission de Circonscription de l'Enseignement Préscolaire et Élémentaire (CCPE). Avec la loi d'orientation de 1975, une politique globale d'intégration des handicapés est établie avec comme principe une obligation nationale de *prévention, dépistage, d'éducation, de garantie d'un minimum de ressources, d'accès aux sports et aux loisirs et enfin du droit à l'intégration sociale*. Il est vrai que, depuis cette loi de 1975, l'avancée juridique en faveur de l'intégration des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire s'est faite avec vigueur. Par la suite, d'autres textes se sont succédés comme les différentes circulaires de 1976, 1982, 1983, 1989 et 1991.

C'est donc un grand pas politique qui est fait en faveur des personnes handicapées et de leur éducation. Tout d'abord, la loi définit le handicap comme physique, sensoriel ou mental. Elle exclut donc les différentes formes d'inadaptation sociale. Néanmoins, la loi ne définit pas clairement le terme, ouvrant ainsi la voie à des imprécisions. Il est vrai aussi qu'à travers cette loi, le législateur affirme nettement une volonté d'intégration sociale des personnes handicapées par une participation plus élargie qu'auparavant à la vie sociale. Ainsi, la loi marque une volonté d'ouverture et de mise en place des conditions à la fois pédagogiques et institutionnelles. D'ailleurs, l'un des principes fondamentaux de la loi est la substitution du concept de solidarité nationale à la notion d'assistance. Or, cette solidarité, pour être efficiente, doit impliquer un ensemble de partenaires. L'avenir des personnes handicapées relève de la responsabilité des familles, de l'État, des collectivités locales, des établissements publics, des organismes de sécurité sociale, des associations publiques et privées. Devant cette exigence, l'État prévoit de coordonner et d'animer les interventions par l'intermédiaire du comité interministériel de coordination en matière d'adaptation tout en étant appuyé par le conseil-national-consultatif-des-personnes-handicapées.

Toutes les actions mises en place visent à conduire les personnes handicapées vers l'autonomie dont elles sont porteuses. Or, cette autonomie peut s'exprimer dans le cadre de l'enseignement ordinaire. L'article 4 du chapitre premier insiste sur le fait que « les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale ». C'est peut-être à ce niveau que le bât blesse. En effet, si le législateur a clairement affirmé son objectif d'intégration sociale des personnes handicapées, il n'a pas donné à cet objectif sa plus haute valeur en envisageant la

possibilité d'interventions spécialisées dans le milieu scolaire (mais aussi professionnel). Le législateur continue ainsi à donner une justification à l'éducation spécialisée.

Si l'enseignement spécialisé reste un des ressorts éducatifs pour l'enfant, il ne doit pas être considéré comme une simple action éducative mais comme un moyen supplémentaire offert à l'enfant pour pouvoir réintégrer le monde ordinaire. Le précédent article insiste bien sur l'idée d'un enseignement spécialisé par défaut. Cette précision semble aller dans le sens d'une pleine intégration du handicap dans la société semble être l'indice d'une volonté d'ériger l'enfant, même handicapé, comme un sujet de droit et un futur membre de la communauté des citoyens. Il fallait alors que les personnes handicapées puissent « bénéficier enfin d'un ensemble de prestations et donc d'un statut social que souligne le pictogramme du fauteuil roulant (symbole international d'accessibilité distribué par le Comité national français de liaison et de réadaptation des handicapés) que l'on trouve dans un grand nombre de lieux publics, dans les transports ainsi que les brochures d'information » {Encyclopædia Universalis, 1996, Entrée Handicapés}.

En ce qui concerne la circulaire du 22 avril 1976, celle-ci institue les instances chargées de coordonner les actions d'intégration, celles de 1982 et 1983 sur l'intégration scolaire en milieu ordinaire pour concrétiser ce désir. Réaffirmant avec force les précédentes orientations dont *on retiendra pour principe que la meilleure solution est de laisser le jeune handicapé se développer autant que possible dans son milieu de vie naturel et de préserver au mieux la continuité des soins (...) et de le placer ou de le maintenir dans un établissement scolaire normal. C'est seulement en cas de nécessité que l'enfant (...) sera orienté vers un enseignement spécialisé (...) permettant d'ailleurs sa réintégration en milieu normal.*

Par voie de conséquence, les préoccupations sur l'intégration scolaire s'amplifient et sont « à l'ordre du jour » dans le discours de tous les secteurs de l'éducation spécialisée » (Marion-Mignon & Pezet in Cresas 1984, p. 13). Les circulaires ministérielles de janvier 1982 et janvier 1983 réaffirment quant à elles que l'intégration scolaire est, à la suite de la loi d'orientation 1975, une priorité nationale. La circulaire du 28 janvier 1982 reprend d'abord quelques grandes lignes en posant comme principe que *l'intégration vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence (...) pour favoriser son autonomie individuelle (...)*. Elle rappelle ensuite que le projet d'intégration ne peut se réaliser uniquement par la seule action de l'école mais doit fédérer tous les partenaires intervenant dans la prise en charge de l'enfant. Le principal objectif est donc *d'offrir des solutions adaptées à chaque type de handicap*. Dès 82, la volonté des pouvoirs publics est clairement définie. Le problème de l'intégration scolaire y est perçu comme une priorité nationale, au même titre que l'intégration sociale des populations immigrées ou des élèves quittant le circuit scolaire sans diplôme ou sans formation professionnelle : *l'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire a, en effet, été retenue parmi les priorités du plan intérimaire 1982-1983.*

Plus technique que la circulaire de 82, celle du 29 janvier 1983 précise les modalités d'application de la politique d'insertion amorcée. Alors que la précédente circulaire cherchait un réajustement par l'énoncé de quelques principes fondamentaux, la

circulaire de 1983 reprend ceux-ci en les précisant et en insistant sur les *moyens déjà existants*. En 82, il était demandé de prévoir des rencontres fréquentes avec l'équipe éducative pour une connaissance plus globale de l'enfant et pour permettre l'orientation parentale par une collaboration constante. Pour cela, la mise en place d'un projet éducatif élaboré par l'ensemble des partenaires est suggérée tout en préconisant des "dispositifs souples" pour permettre à des personnes spécialisées extérieures d'intervenir dans l'école en participant pleinement à la vie scolaire. La circulaire de 1983 propose donc différentes modalités d'intégration, notamment une souplesse dans la démarche intégrative afin que la *participation progressive* et le *décloisonnement* entre tous les services puisse être possible. Il paraît alors nécessaire *d'englober à la fois le système scolaire ordinaire et les institutions spécialisées*.

En 1991, la circulaire n° 91.302 du 18 novembre va reprendre puis compléter la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Alors que cette dernière prenait en compte le bilan des actions tout en souhaitant leur développement, celle de 1991 a pour objet d'encourager et faciliter les actions d'intégration en précisant qu' *il ne saurait y avoir en ce domaine de règles définies puisque chaque intégration répond aux besoins particuliers d'un enfant handicapé (...)* et qu'en aucun cas la *responsabilité de rechercher une solution à la scolarisation ou à l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent ne sera laissée à la famille seule*. Il semblerait qu'avec cette circulaire et les précisions apportées par la loi d'orientation de 1975, l'enfant n'est plus considéré comme l'unique membre d'une famille. Comme si désormais l'État se réservait le droit d'intervenir dans la gestion quotidienne de la vie familiale. C'est aussi 10 ans après la circulaire de 82 la réaffirmation par l'État du souci de sortir le handicap des serres de l'exclusion spatiale dans la mesure où, selon le législateur, *les conditions sont désormais réunies pour que l'intégration scolaire ne soit plus le reflet d'actions ponctuelles mais la mise en œuvre d'une politique convergente assurant à l'enfant et à l'adolescent handicapés le droit à un accueil et à une scolarisation en milieu scolaire ordinaire*.

La circulaire n°91.304 du 18 novembre 1991 va quant à elle préciser *les objectifs, l'organisation, le fonctionnement* des Classes d'Intégration Scolaire (C.L.I.S). Leur fonction est d'accueillir *les enfants handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités*.

En définitive (et sans tomber dans le risque de la simplification historique excessivement linéaire), il semblerait que depuis le début du siècle la problématique du traitement éducatif des enfants handicapés s'est orientée dans le sens d'un triple élargissement. A l'origine exclue du système scolaire ordinaire, l'enfance anormale était recluse dans des structures scolaires spécialisées. Par la suite, elle subit le changement de regard que lui porte la société pour devenir l'enfance inadaptée ; la finalité éducative devient alors l'acquisition d'une capacité d'adaptation au monde du travail de l'individu auquel s'adresse l'enseignement spécialisé et que le contexte économique propre à cette période pouvait rendre possible. Cependant, depuis maintenant une vingtaine d'années, l'intégration par l'économique ne semble plus pertinent tant le travail ne peut plus remplir sa fonction de "grand intégrateur"³ de la même façon pour tous. Robert Castel {1991} nous précise bien que la crise actuelle de l'exclusion

³ Voir à ce propos Yves Barel, *Le grand intégrateur*, *Connexions*, n°56, 1990.

trouve son fondement dans la fragilisation du lien salarial. Elle est provoquée par une flexibilisation de la main-d'œuvre à laquelle se rajoute une gestion plus individualisée de l'emploi. Ce second aspect se traduit par une augmentation des emplois précaires et/ou atypiques. Sur un marché de l'emploi rémunéré dont l'accès s'avère être de plus en plus difficile (l'Insee prévoit pour 97 un taux de chômage de 13%), les personnes handicapées auront du mal à assurer leur insertion professionnelle. Ce sont ces personnes qui se trouvent à la périphérie du monde salarial et qui, bien que conservant l'essentiel des droits et des protections, sont les plus exposées à la fragilisation : « le marquage social engendre une mise à l'écart du marché du travail » (Aeby, 1993, p. 9).

Cet état de fait rend pour le moins délicat l'insertion sociale d'une population issue d'une structure éducative qui reposait essentiellement sur un principe de ségrégation de l'espace scolaire et l'orientation vers des zones de relégation. Aussi, depuis une vingtaine d'années la finalité éducative semble désormais être celle d'une adaptation non plus au monde du travail mais plutôt à la société civile. La logique d'intégration scolaire ne s'adresse plus à l'anormal ni à l'inadapté mais à celui qui désormais pourrait être qualifié à la fois de handicapé et de citoyen. L'intégration scolaire prépare l'accès à la co-appartenance des individus à un même espace social. Elle pré-forme aussi un lien à travers lequel tous les individus, quels qu'ils soient, auront le sentiment d'être reliés ensemble.

L'objectif général recherché à travers son éducation n'est plus une adaptation au monde du travail mais d'abord la constitution d'un lien social par l'école pour assurer par la suite une intégration sociale. De la sorte, la problématique éducative se structure non plus en référence à des critères déficitaires mais à des facteurs qui vont permettre de cimenter la cohésion sociale par l'accès de toutes les catégories sociales à tous les espaces communs. Ainsi, la loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées s'inscrit dans le même débat sur l'égalité des chances pour tous, du droit à la réussite scolaire comme un droit à la réussite sociale. Pour reprendre Bernard Charlot (1990, p. 13), « ce qui est ainsi en jeu dans le débat des années 60 et 70 sur l'échec scolaire, c'est l'égalité sociale, la justice, la démocratie ». En 1975, l'école devient aussi pour les enfants handicapés un enjeu social et politique important dans la mesure où comme les enfants ordinaires, ce sera un lieu où se joue la position sociale de chacun. L'école doit représenter pour tout le monde un espace d'égalité et de démocratie.

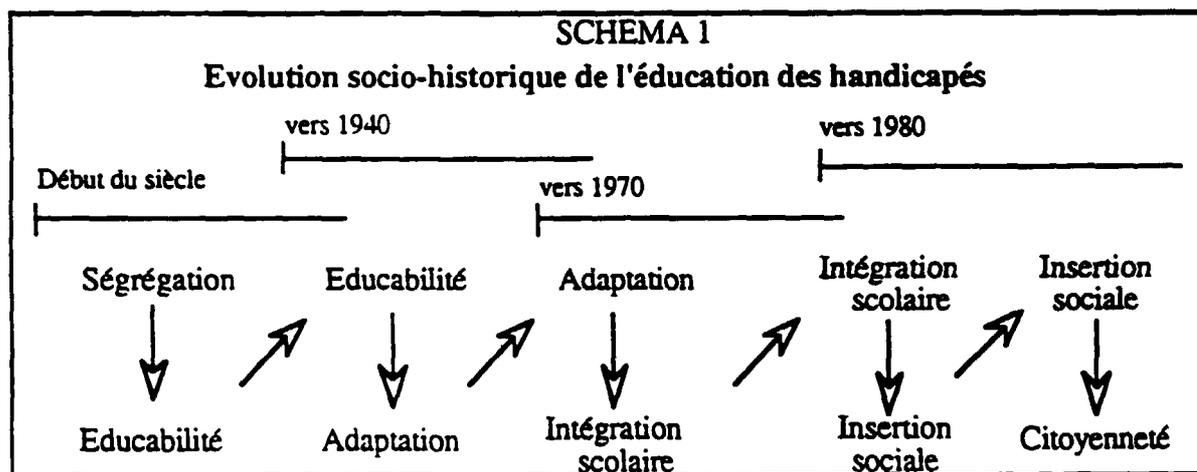
L'école est bien définie comme le site à privilégier, l'espace d'identification et d'appartenance où se dissiperaient les conséquences d'une orientation ségrégative qui aboutit à une « espèce d'opacité territoriale qui nuit extrêmement à l'exercice de la citoyenneté » (Mengin, 1995, p. 2). Curieux clin d'œil de l'histoire de l'éducation qui relance un débat qui fut jadis posé lors des projets révolutionnaires. La Révolution Française, en proclamant l'égalité de tous en droit, souhaitait légiférer du même coup le droit à l'égalité de tous devant l'instruction. Elle voyait dans l'éducation le moyen de forger l'unité des citoyens autour des grands principes de liberté, d'égalité politique et de fraternité au-delà de toutes les barrières sociales, matérielles, politiques et religieuses.

Avec une forte connotation symbolique égalitaire, la volonté d'attribution d'une citoyenneté semble alors être aujourd'hui l'élément régisseur de l'intégration scolaire de l'enfant handicapé. Plutôt que de se focaliser sur la composante économique,

l'intégration scolaire paraît être aujourd'hui plus préoccupée par la poursuite d'objectifs insistant sur la composante sociale de l'individu. Elle préfère ainsi miser sur les rapports que les individus et les groupes vont établir entre eux au sein d'une collectivité organisée, que celle-ci soit une *microsociété* comme l'école ou la société toute entière. Si c'est bien cette logique éducative qui prévaut aujourd'hui, faut-il dans ce cas continuer à parler d'intégration ? Ne faudrait-il pas plutôt parler d'insertion ?

La réponse est à trouver chez Robert Castel (1991) lorsque celui-ci parle de désaffiliation pour désigner les effets de la perte conjointe et progressive des éléments constitutifs de l'intégration par le travail et de l'insertion par la sociabilité socio-familiale. Ainsi, l'intervention sociale ne vise plus seulement des populations menacées par l'insuffisance de leurs ressources matérielles mais aussi celles qui, à cause de cette insuffisance, seront fragilisées par leur détachement au tissu relationnel. Elles sont « non seulement en voie de paupérisation mais aussi en cours de désaffiliation, c'est-à-dire en rupture de lien sociétal » (Ibidem, p. 139). En parallèle avec l'objet de ce chapitre, le phénomène d'insertion expliquerait alors qu'à partir de la loi de 1975 et « à la différence des législations antérieures, il s'agit de définir un cadre juridique global et cohérent à la politique en faveur des personnes handicapées et de rompre avec le principe d'exclusion au-delà d'une rupture entre infirmité et incapacité » (Ebersold, 1995, p. 29).

Or, c'est bien la conjonction de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale qui permet de donner une validité au discours étatique. Dans tous les cas, c'est permettre au sujet de se maintenir au-delà d'une zone de désaffiliation : il réside désormais dans un espace social particulier qui, sans assurer la stabilité professionnelle, permet un renforcement du lien social. Ce dernier maintient le sujet dans une zone d'intégration. Dans ce cas, l'intégration scolaire participe à l'objectif général de maintien du sujet dans un espace social particulier puisqu'il le place entre une zone de vulnérabilité professionnelle et une zone d'intégration sociale. L'ensemble de l'évolution du processus éducatif des enfants handicapés est représenté dans le schéma 1 suivant :



Au-delà de ces éléments, il reste la possibilité de s'interroger sur les finalités contiguës à l'élan politique en faveur de l'intégration. Comme le soulignent Camille C., Chauvière M., Commaille J. & alii (1988), il est possible d'avancer l'idée que le désir d'intégration scolaire s'inscrit lui aussi dans une nouvelle réflexion plus générale sur

l'action sociale qui est victime de sa mauvaise image. Cette action se trouve en effet interpellée par les instances politiques qui souhaitent désormais engager un vrai débat de fond sur l'action sociale. Un débat d'ailleurs rendu nécessaire dès lors que les médias commencèrent à souligner la désuétude des structures professionnelles de l'action sociale.

Conclusion du chapitre

Dans l'état actuel de la législation en matière d'intégration scolaire, est-il possible d'avancer sans risque l'idée d'une ouverture plus large des portes de l'école ordinaire ? Comme le précise Éric Plaisance, « est-il absurde de reconnaître une certaine démocratisation en même temps que le maintien de formes de ségrégation scolaire ? Ne peut-on constater de nouveaux aspects d'exclusion scolaire qui, paradoxalement, ont lieu à l'intérieur même de l'école ? » (1994, p. 16). Il est clair que le passage d'une logique d'orientations scolaires séparées à une logique égalitaire revêt les atours d'une démocratisation de l'enseignement par la progression depuis les années 60 des effectifs d'entrée dans le système scolaire des enfants issus d'un milieu social populaire.

Cependant, ce procédé n'en reste pas moins fortement inégalitaire dans la mesure où certaines filières renforcent leur condition élitiste d'accès car encore trop réservées à un certain type d'élève. C'est pourquoi Éric Plaisance préfère parler de "démographisation" pour souligner le fait que *certaines formes de "démocratisation" ne sont pas exclusives de phénomènes d'exclusion scolaire*. L'auteur précise aussi que tout en ouvrant ses portes à l'ensemble des catégories sociales, le système scolaire n'est pas exempt de tout procédé d'exclusion à l'intérieur de ses propres structures, transposant en son sein la même morphologie sociale présente à l'extérieur. Il est possible de retrouver dans l'école les mêmes procédés d'exclusion portés par la société et qui font, pour reprendre Pierre Bourdieu (1993), des *exclus de l'intérieur*. C'est d'ailleurs ce même constat qu'a fait Wax (1979) au terme d'une observation dans les écoles américaines sur la politique d'intégration des populations noires. Cet auteur parvient à démontrer que la mixité culturelle, rendue effective à l'intérieur de la classe, disparaît à l'extérieur. Les barrières ethniques se reconstituent dans la cour de récréation, hormis pour les élèves noirs qui acceptent d'adopter le "style blanc".

Ces perspectives d'investigation sont intéressantes tant du point de vue de la démographie scolaire que de la socialisation de l'enfant handicapé intégré. Une matrice interprétative similaire peut alors être engagée en prenant comme point de départ la manière dont se déroule une intégration scolaire.

CHAPITRE II

L'INTÉGRATION SCOLAIRE : DONNÉES SOCIALES

Une fois l'intérêt porté à l'évolution des fonctions de scolarisation des enfants handicapés, il convient à présent de décrire les décalages entre la politique d'ouverture de l'école ordinaire aux enfants handicapés et les résultats observés. L'idée principale dans ce chapitre est la suivante : les décisions peuvent produire des effets inattendus voire même opposés à ceux prévus. Ce chapitre présentera une analyse statistique générale. Il montrera, grâce aux données relatives à l'intégration scolaire individuelle publiées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, que l'élan législatif d'ouverture du milieu scolaire ordinaire ne va pas forcément de pair avec une large ouverture du système scolaire.

Il est intéressant de voir, à l'aide d'observations méthodiques, de quelles façons le système scolaire applique les directives étatiques selon les années et les types de handicap. L'évolution de la société influence les cadres même de l'Éducation Nationale et le décalage entre l'enseignement et son environnement immédiat dote le système éducatif d'une très grande force d'inertie, d'un temps de réaction important face au changement. L'école risque d'opposer une très grande résistance aux changements et aux incitations du milieu environnant. L'analyse statistique de l'évolution des placements illustre le décalage entre les textes de loi et leur application. Elle peut révéler par la suite la lourdeur de l'école qui, comme l'écrit Maurice Halbwachs⁴ « apparaît comme plus hostile au changement, plus conservatrice et traditionnelle peut-être que l'église elle-même, parce qu'elle a pour fonction de transmettre aux générations nouvelles une culture qui plonge ses racines dans un passé éloigné ».

L'école est un système conservateur avec une forte inertie. Elle peut aussi être un facteur de changement social. Si le processus de changement est amorcé puis acquis, celui-ci peut devenir irréversible et ensuite influencer le mouvement de la société toute entière. La meilleure réussite scolaire des filles⁵ par rapport aux garçons en est une preuve évidente. L'analyse montrera le dynamisme ou l'inertie de l'école pour à la fois intégrer et gérer les différences.

⁴ Maurice Halbwachs, introduction à l'ouvrage d'Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, collection Quadrige, 1990, Ire édition, 1938, p. 3.

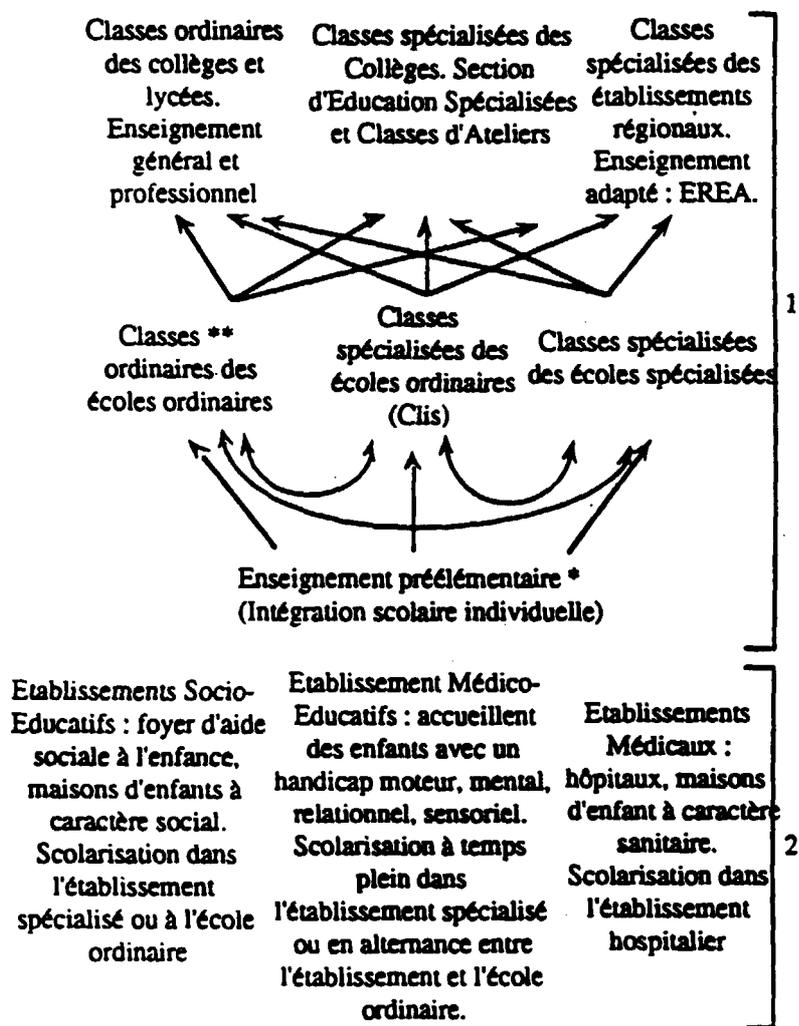
⁵ Voir Baudelot C et Establet R, *Allez les filles*, Paris Éditions du Seuil, l'épreuve des faits, 1992.

L'éducation scolaire des enfants handicapés : les différentes voies de scolarisation

Le système scolaire français pour les enfants handicapés se caractérise par une double orientation : une scolarisation en milieu ordinaire (c'est l'intégration scolaire) et une scolarisation dans les établissements de l'enseignement spécial. Ces derniers dépendent soit du Ministère de l'Éducation Nationale soit de celui des Affaires sociales. Les chiffres de l'enseignement primaire ne donnent généralement qu'une vision de l'ensemble des effectifs scolarisés dans le système scolaire ordinaire. Les enfants scolarisés dans l'enseignement primaire spécial apparaissent séparément dans les tableaux statistiques édités par l'Éducation Nationale, ce qui contribue à donner une vision incomplète de la scolarisation dans le primaire. Afin de clarifier ce "circuit éducatif multiplex", nous proposerons de décrire les différents réseaux successifs de la scolarité des enfants déficients le schéma 2 ainsi que les passerelles.

SCHEMA 2

Organigramme du système scolaire français



Les cases * et ** concernent la population d'enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire dans les maternelles(*) et les classes du primaire (**).

1 : Etablissements dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale

2 : Etablissements dépendant du Ministère des Affaires Sociales

Le schéma 2 représente de manière synoptique les différentes filières qui conduisent l'enfant handicapé du début de sa scolarité à son terme.

La scolarisation des élèves handicapés dans le système éducatif français se fait dans différents secteurs éducatifs. Quand ils sont intégrés individuellement dans l'enseignement ordinaire, ces élèves sont repérés dans les trois secteurs éducatifs (le premier degré et l'enseignement supérieur en passant par le second degré). Le premier degré comprend le niveau préélémentaire (maternelle) et élémentaire (du cp au cm2) mais également les classes d'initiation et d'adaptation. Pourtant, des déficients peuvent être scolarisés dans les classes spéciales qui dépendent soit des établissements du Ministère de l'Éducation Nationale soit de la Santé. Pour les établissements du Ministère de l'Éducation Nationale, deux types d'enseignement coexistent :

- les classes spéciales du premier degré des écoles ordinaires (classes spécialisées en école maternelle et classes spécialisées en école primaire) et pour le second degré, celui des classes spéciales des collèges (à savoir les sections d'éducation spéciale - SES - et les groupes classes-d'atelier - GCA -),

- les classes spécialisées d'établissements spécialisés. Ainsi, pour le primaire, les enfants handicapés pourront suivre un enseignement dans les écoles maternelles spécialisées, les écoles primaires de plein air, les écoles autonomes de perfectionnement, les autres écoles primaires spécialisées et les écoles nationales du premier degré. Pour le second degré, il existe les classes spéciales des établissements régionaux d'enseignement adapté - EREA - .

Pour les établissements du secteur de la Santé, l'enseignement se partage en 3 réseaux :

- les établissements médicaux où la scolarisation est assurée dans l'établissement hospitalier et qui regroupent les hôpitaux, les maisons de cure, aérium, préventorium, sanatorium, établissements de soins pour tuberculeux extra-pulmonaires, les maisons d'enfants à caractère sanitaire ainsi que les maisons de réadaptation fonctionnelle,

- les établissements médico-éducatifs dans lesquels la scolarisation de l'enfant est faite à plein temps ou à temps partagé entre ces établissements et l'école ordinaire. Les établissements médico-éducatifs ont à leur charge les déficients intellectuels, les caractériels, les infirmes moteurs cérébraux, les déficients moteurs et auditifs,

- enfin les établissements sociaux et socio-éducatifs qui se répartissent entre les foyers d'aide sociale à l'enfance et les maisons d'enfants à caractère social. Ici, la scolarisation peut être assurée soit par l'établissement lui-même soit par l'école ordinaire.

La situation générale

L'ensemble des données qui vont être présentées ici retrace la situation des enfants handicapés face à l'école en France métropolitaine depuis l'année scolaire 1987/1988 jusqu'à celle de 1992/1993 dans les secteurs publics et privés, principalement pour le premier degré. Les chiffres du second degré ne concernent que l'année 89/90, les

autres années n'ayant pas été publiées. Cette carence statistique ne donnera qu'une vision incomplète de la scolarisation générale des enfants. Par contre, les chiffres retraçant la scolarisation dans le premier degré sont disponibles pour l'ensemble des années 1987-1988 aux années 1992-1993.

Le choix de l'année scolaire 1987-1988 comme base de référence n'est pas un hasard. C'est la dernière année de référence exposée par Jean-François Ravaud (1991). Les données proviennent de l'enquête faite chaque année par l'Éducation Nationale : à l'aide d'un questionnaire envoyé à chaque établissement (public et privé), on recense la population des enfants handicapés scolarisés, leur niveau scolaire, leur âge, leur sexe ainsi que la nature de leur déficience. Ces enquêtes présentent cependant un inconvénient majeur : elles sont parfois effectuées par des chefs d'établissements qui ne connaissent pas toujours les classifications et leurs limites. La lecture comparée des enquêtes en milieu ordinaire et spécialisé ainsi que les terminologies employées apparaissent dans le schéma 3.

SCHEMA 3

**Classifications utilisées en milieu ordinaire et en
éducation spéciale**

Enquête en milieu ordinaire :	Enquête de l'éducation spéciale :
Handicap visuel	Aveugle
Handicap mental	Amblyope
Handicap moteur	Sourd
Handicap auditif	Malentendant
Déficience somatique	Infirmes moteurs non polyhandicapés
	Handicapés moteurs
	Déficients somatiques
	Polyhandicapés graves
	Déficients mentaux dont :
	déficient profond
	déficient moyen
	déficient léger
	Troubles psychiatriques graves
	troubles relationnels
	difficultés scolaires
	Non handicapés

Pour les besoins de l'analyse, des regroupements, forcément arbitraires, entre des déficiences ont été effectués afin d'opérer des comparaisons.

Importance de la population handicapée

En 1987-1988 la population de référence s'élevait (secteurs publics et privés confondus) à 6,7 millions d'élèves scolarisés dans le premier degré et à 5,5 millions pour le second degré. Sur cette population de 12 334 973 enfants scolarisés, Jean-François Ravaud (1991) avait dénombré 363 764 enfants handicapés, soit une proportion de 2,95%. Selon cet auteur, après une légère baisse de 1982-83 à 1983-84,

la tendance était à la stabilisation (autour de 3%). Cependant, une décade apparaît après l'année scolaire 1987-1988 (voir tableau 1).

TABLEAU 1

Evolution des effectifs de la population des enfants en âge d'être scolarisés et du taux de présence des élèves handicapés dans la population totale.

France métropolitaine	Population		‰
	totale	handicapée	
1982-1983	12283933	386059	3,14
1983-1984	12280155	349794	2,96
1984-1985	12292678	363774	2,94
1985-1986	12329046	368692	2,99
1986-1987	12318841	367759	2,98
1987-1988	12334973	363764	2,95
1989-1990	12411217	351424	2,85

En 1989-1990, la masse scolaire de 12411217 élèves comprend 351424 enfants handicapés alors qu'en 1982-1983, la population scolaire totale était égale à 12283933 pour une présence d'élèves handicapés s'élevant à 386059 individus. Entre 82-83 et 89-90, la scolarisation des enfants handicapés connaît une variation négative de - 0,29%, soit une perte de 34635 élèves alors que la population totale augmente, entre ces deux périodes, de 127284 élèves.

L'intégration scolaire dans le premier degré

L'ensemble des données retrace la situation des enfants handicapés dans l'école primaire ordinaire en France métropolitaine depuis l'année scolaire 1982/1983 jusqu'à

celle de 1992/1993 dans les secteurs publics et privés⁶. L'évaluation de l'ouverture des portes de l'école ordinaire à la déficience sera entreprise ici selon 2 perspectives : on tentera d'abord d'évaluer les effets de la politique d'intégration sur une longue période (10 ans) ; on prendra ensuite une année de référence pour étudier les différents facteurs la caractérisant en fonction du type d'enseignement - privé ou public - et du type de handicap - visuel, auditif, intellectuel...-, en l'occurrence l'année scolaire 92-93. Les effectifs des élèves handicapés intégrés dans le premier degré ont considérablement diminué entre 82-83 et 87-88 (en 5 ans, ils passent de 22312 à 15970), ils se maintiennent désormais autour d'un même taux (0,23%), ce que démontre le tableau 2.

TABLEAU 2

**Tableau de l'évolution des intégrations individuelles
dans le premier degré ordinaire**

	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93
Population handicapés	22312	18285	17845	16980	15950	15970	15043	16385	15264	15424	15314
Population générale *	6796	6720	6652	6612	6586	6600	6611	6631	6639	6605	6551
%	0,33	0,27	0,27	0,26	0,24	0,24	0,23	0,25	0,23	0,23	0,23

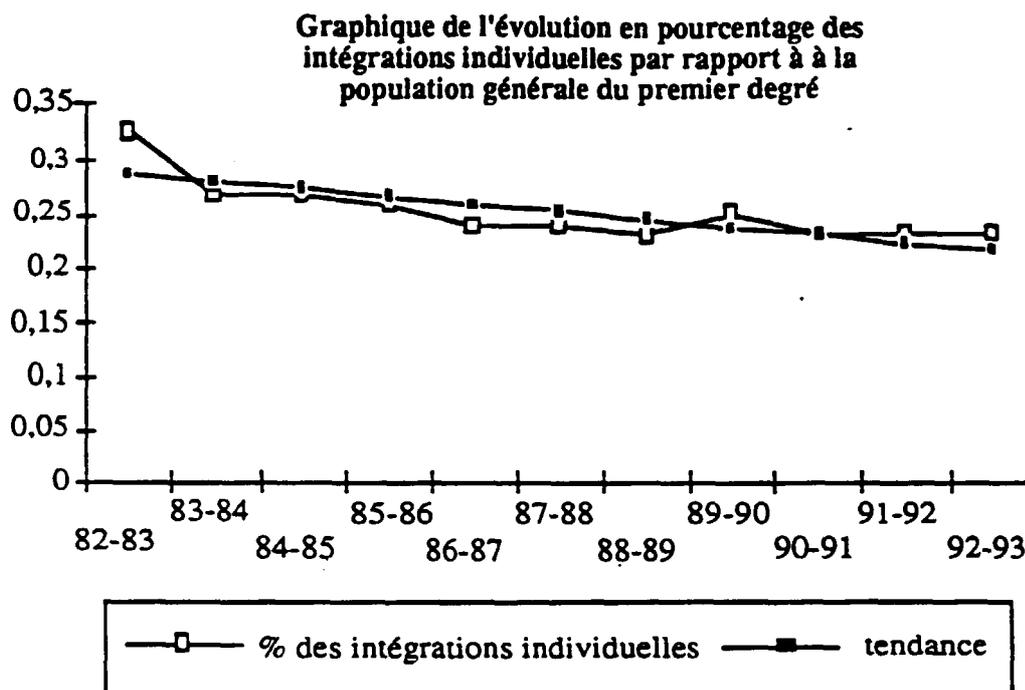
* données arrondies en milliers

⁶ Cette analyse est, mutatis mutandis, un prolongement du travail de Jean-François Ravaud (1991) qui offre une lecture statistique de la scolarisation des enfants handicapés jusqu'à l'année scolaire de 1987/1988.

Tous ces taux, relativement bas, décrivent une tendance générale à la décre des placements à l'école ordinaire. Il est vrai que les effectifs de la population générale régressent eux aussi. Mais cela ne suffit pas à expliquer la diminution des intégrations scolaires.

Le simple calcul du ratio entre les années 82-83 et 92-93, base 100, affiche un ratio de 96 pour la population générale et de 69 pour les intégrations. La représentation graphique de la tendance générale (voir schéma 4) confirme cette décroissance de l'intégration scolaire.

SCHEMA 4



La place de l'intégration scolaire ne cesse de rétrécir et l'acharnement législatif n'empêchera pas ce mouvement. L'effort juridique soutenu depuis 1975 n'aura ni produit les grands effets escomptés ni insufflé l'élan suffisant pour permettre à l'école d'ouvrir ses portes à tous les enfants handicapés. Par ailleurs, toutes les filières de l'enseignement primaire en France peuvent venir se rajouter à l'intégration scolaire. C'est la raison pour laquelle a été construit le tableau 3.

TABLEAU 3
Tableau de l'ensemble des élèves scolarisés dans le premier degré

	A	%	B	%	C*	%	Population totale	%
82-83	88655	1,3	77390	1,1	6796000	97,6	6962045	100
87-88	70090	1	72391	1,1	6600081	97,9	6777949	100
88-89	69541	1	71973	1,1	6611038	97,9	6777949	100
89-90	67262	1	72476	1,1	6631770	97,9	6771508	100
90-91	65818	1	72508	1	6639623	98	6962045	100
91-92	63296	0,9	72195	1	6605588	98	6741079	100
92-93	58081	0,9	70196	1	6551642	98,1	6679919	100

* donnée arrondie fournie par J-F. Ravaud, opus cité

A : enseignement spécial de l'Education Nationale

B : enseignement spécial de la Santé

C : enseignement en milieu ordinaire

En 92-93, l'enseignement spécial par rapport avec l'ensemble de la population scolarisée dans l'enseignement primaire ordinaire concerne 2% de l'effectif total de l'enseignement primaire, soit 128277 individus (58081+70196) alors qu'en 82-83, il s'occupait de 166045 élèves, soit un taux de 2,4%. Si, comme le propose le tableau 4, nous portons à présent l'intérêt sur le rapport des élèves déficients entre eux, un autre constat non moins important peut être établi.

TABLEAU 4
Tableau de l'évolution de la répartition des effectifs d'enfants handicapés scolarisés dans le premier degré

	82-83	%	87-88	%	88-89	%	89-90	%	90-91	%	91-92	%	92-93	%
A	88655	47,1	70090	44,2	69541	44,4	67262	43,1	65818	42,9	63296	41,9	58081	40,4
B	22312	11,8	15970	10,1	15043	9,6	16385	10,5	15264	9,9	15424	10,2	15314	10,7
C	77390	41,1	72391	45,7	71973	46	72476	46,4	72508	47,2	72195	47,8	70196	48,9
Total	188357	100	158451	100	156557	100	156123	100	153590	100	150915	100	143591	100

A : enseignement spécial de l'Education Nationale

B : intégration scolaire

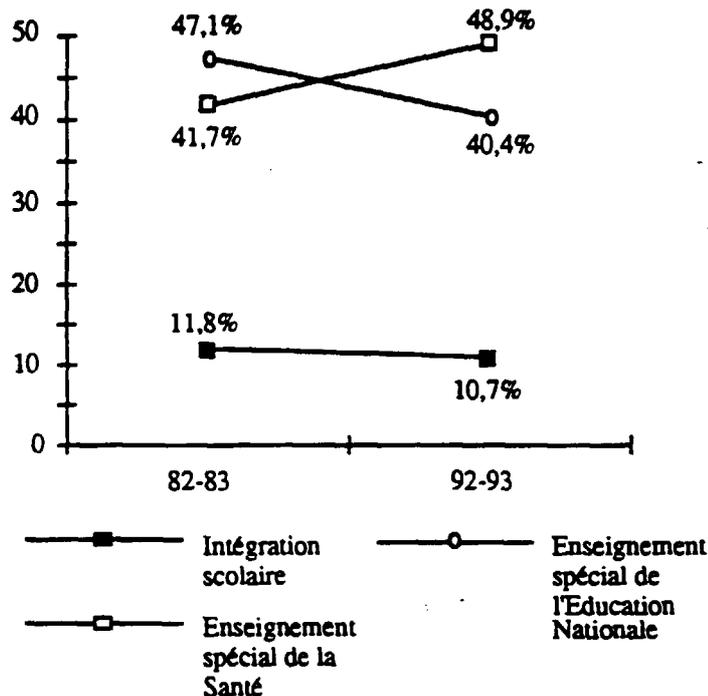
C : enseignement spécial de la Santé

Cette baisse concerne les effectifs d'élèves handicapés dont la scolarité se déroule dans le premier degré des établissements de l'enseignement spécial de l'Éducation

Nationale. En 10 ans, ils connaissent une défection d'environ 7 % alors que l'intégration scolaire ne perd que 1% d'individus. En ce qui concerne l'enseignement primaire spécial (soit les établissements de la Santé), la remontée est spectaculaire ce qui relativise les 1,1% d'élèves du tableau précédent (voir schéma 5).

SCHEMA 5

Graphique de l'évolution en pourcentage des effectifs d'élèves entre 82-83 et 92-93



Le mouvement décrit dans le schéma 5 laisse entrevoir un procédé de stabilisation des effectifs des établissements de la Santé. Pour stopper une diminution de prise en charge d'enfant handicapé, ces établissements iront chercher dans les établissements spéciaux de l'Éducation Nationale les individus qui leur manquent. Cela permet alors aux établissements de la Santé non seulement de rattraper les pertes des établissements de l'Éducation Nationale (la variation entre 82-83 et 92-93 soit 6,7% d'individus) mais en plus de recueillir, en dix ans, les quelques 0,5% d'élèves précédemment scolarisés dans une école ordinaire. Les établissements de la Santé augmentent ainsi leur effectif de 7,2% alors que l'enseignement spécial et ordinaire des établissements de l'Éducation Nationale perdent 7,8% élèves handicapés. Cependant, il est possible de s'interroger sur l'avenir scolaire des 0,6% élèves restants qui, initialement intégrés à l'école ordinaire, disparaissent des tableaux statistiques en 92-93 ?

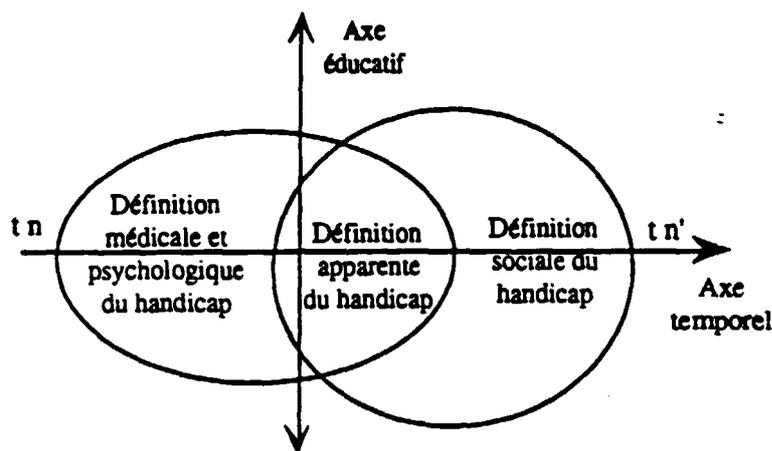
En fait, soit ils sont orientés vers l'enseignement spécial, soit ils ne sont plus considérés comme déficients et iront rejoindre la "masse noire et indistincte" des élèves ordinaires. Dans ce cas, il est possible de faire l'hypothèse d'une modification dans les repérages institutionnels : certains types de handicap socialement reconnus se

banaliseront définitivement ou seulement pour un temps donné. Un synopsis⁷ peut alors être dessiné pour décrire l'ensemble des mouvements suivis par l'intégration scolaire et les différentes formes de déficiences auprès desquelles elle entend entreprendre une action (voir schéma 6).

SCHEMA 6

Schéma de la définition du handicap selon l'axe éducatif et l'axe temporel

Scolarisation en milieu ordinaire des enfants dont le handicap reste du ressort de l'école ordinaire



Scolarisation en établissements spécialisés des enfants dont le handicap n'est plus du ressort de l'école ordinaire

L'utilité d'un tel schéma est de démontrer qu'à côté de la définition du handicap par les instances médicales et/ou psychologiques, il existe aussi une appréhension sociale du handicap par les différents acteurs. En effet, le handicap est soumis à une évaluation sociale. L'enfant est pris et défini par les tableaux médicaux en fonction d'une norme et d'un segment temporel compris entre t_n et $t_{n'}$. La définition par les agents institutionnels scolaires du handicap s'alimente d'un certain nombre d'éléments du premier cercle (celui qui rend explicite le handicap) et d'un ensemble d'attributs du second cercle qui sont considérés par l'école comme anormaux (sans toutefois être catégorisés dans un tableau administratif). Ces premiers résultats semblent aller dans le sens de la mise en évidence d'un changement dans la fonction sociale de l'école et du handicap.

Si les définitions sont les mêmes pour les enfants atteints de cécité ou de surdité, d'autres peuvent diverger en fonction de l'époque (voir schéma 6, axe temporel) et des dispositions pédagogiques de l' cole (voir schéma 6, axe éducatif). Enfin, l'espace de la définition apparente à l'intersection des deux cercles concerne tous les enfants

⁷ Ce schéma s'est inspiré de celui sur la délinquance qui se trouve à la page 183 des *Données sociales* de 1973 réalisé par M. Darbel, assisté de M. Lautman, maître de recherche au CNRS. M. Ripert, directeur général de l'INSEE, en a assuré la direction et la publication. Il est à noter que ce document possède une valeur exemplaire dans la mesure où sont présentées à la fois les données et leur critique.

handicapés qui suivent une scolarité en milieu ordinaire, celle-ci ayant été rendue possible par une approbation institutionnelle.

Ainsi, les variations du taux d'intégration scolaire peuvent être causées par les effets de conceptions éducatives différentes d'un moment à l'autre. Une pratique intégrative pourra par exemple modifier les perceptions sociales du handicap et de son éducatibilité. Cette modification aura des effets sur un individu désigné comme handicapé par les instances médicales mais qui ne sera pas forcément reconnu comme tel par l'enseignant ou le directeur de l'école. Inversement, un individu qui ne présente aucun symptôme pathologique pourra être défini comme handicapé par le directeur de l'école qui remplit chaque année les feuillets de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

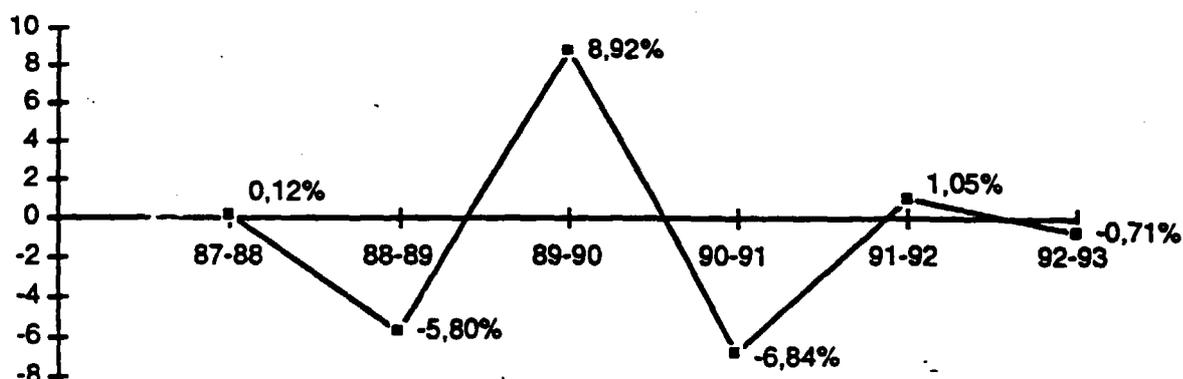
La nature et le degré de gravité du handicap répondent souvent à des nécessités administratives. Mais il est parfois l'expression d'un jugement subjectif. Les enfants qui perturbent la classe, ceux qui sont à la source des chahuts et qui remettent en cause l'autorité du maître et l'imposition de sa règle didactique, seront classés dans la catégorie des troubles de la conduite et du comportement. Ceux qui ne savent pas lire à un âge donné encourent le risque d'être qualifiés comme déficients mentaux, même s'ils ne souffrent que de dyslexie. Nous n'avons qu'à relire pour cela le témoignage de René Zazzo (1983, p. 79). Ce dernier a exprimé une volonté de faire éclater la notion de handicap après avoir été confronté au cas de la petite Josiane. Cette gamine avait passé toute sa vie d'écolière dans une classe de perfectionnement. Pour tous ses maîtres, elle était considérée comme débile, ne sachant ni lire ni écrire à l'âge de 12 ans. Pourtant, après avoir passé un test d'intelligence, elle présentait un niveau mental de 14 ans, soit un Q.I. de 120. C'est, dit l'auteur, la dyslexie qui avait créé l'illusion de débilité. Le dépistage des enfants reste et demeure comme au début du siècle « une opération extrêmement délicate où le vague et le flou voisinent avec la rigueur apparente du chiffre » (Hugon, Gateaux & Vial in Cresas 1984, p. 104).

Dès lors, il devient possible de formuler derechef l'hypothèse d'Éric Plaisance (1995) à propos de la modification des repérages institutionnels. « L'hypothèse la plus optimiste serait que les chefs d'établissement ordinaire ont de plus en plus tendance à banaliser le cas des enfants intégrés et, par conséquent, à ne plus les faire figurer en tant que « handicapés » dans les recensements de la population scolaire ». Si tel était le cas, ce serait le signe évident de la réussite de la politique d'intégration et l'indice d'un changement de perception du handicap. Pour vérifier cela, il faut analyser à nouveau l'évolution des effectifs d'élèves handicapés intégrés à l'école ordinaire en commençant par l'année scolaire 87-88 puisque c'est à partir de cette date que le mouvement intégratif s'est stabilisé autour de 0,23%.

Le schéma 7 représente cette évolution des effectifs : entre l'année scolaire 86-87 et celle de 87-88, le nombre des intégrations a augmenté de 0,12% soit 20 individus en plus.

SCHEMA 7

Evolution en pourcentage de l'écart des effectifs
d'élèves intégrés



Entre 89-90 et 90-91, ce nombre a diminué de 6,84% soit 1121 individus en moins. Au terme de la lecture du schéma 7, il apparaît que, du point de vue de l'intégration, l'école n'est pas en mesure d'assurer une évolution linéaire. L'intégration scolaire se fait plutôt par soubresauts, avec des brusques avancées et reculs, selon les variations de pression dans l'école. Néanmoins, il semblerait que ces discontinuités se font moins brutales depuis l'année scolaire 91-92. L'école serait-elle prête à stabiliser le nombre de ses élèves handicapés ? Si dans les années à venir cette stabilisation se retrouvait encore, il sera possible de trouver, à côté des taux de réussite ou d'échec scolaire, un autre indicateur pour caractériser le système éducatif : le taux d'intégration scolaire.

Néanmoins, un argument risque d'entacher l'interprétation d'une stabilisation des intégrations scolaires : celui de l'interdépendance entre le taux d'intégration et la démographie scolaire. En effet, il n'est pas encore possible de savoir si la baisse des effectifs d'élèves intégrés est due ou pas à la baisse du nombre d'élèves scolarisés. Or, la mise en évidence de l'existence d'une relation entre le type de déficience, son intégration scolaire et la relative démographisation de l'école ordinaire peut se faire par une analyse des dérivées partielles présentée dans le tableau 5. Celui-ci représente l'évolution du nombre des élèves handicapés intégrés due à l'accroissement : de la population scolaire, du nombre des handicapés et enfin du nombre des handicapés intégrés.

A l'instant t, le nombre d'élèves intégrés peut s'analyser comme le produit suivant : Nombre d'élèves intégrés = Nombre total d'élèves * % de handicaps décelés * % de handicapés intégrés⁸. Par exemple : en 1982-83, le nombre d'élèves handicapés intégrés est de 22312. Soit un taux de 0,33% par rapport à la population générale d'enfants scolarisés dans le premier degré (cf. Tableau 2). En revanche, par rapport à l'ensemble des enfants handicapés scolarisés dans le premier degré ordinaire et spécial, le taux d'enfants intégrés à l'école ordinaire est de 11,8% sur un effectif total de 188357 (cf. Tableau 4). La population totale d'élèves scolarisés dans le premier degré (y compris dans l'enseignement spécial) est de 6962045 (cf. Tableau 3). Les 188357

⁸ La même analyse peut aussi s'effectuer sur la nature des handicaps soit : Population scolaire * Ratio général de handicaps * Ratio de tel handicap parmi tous les handicaps.

élèves handicapés scolarisés dans le premier degré représentent un taux de 2,7% par rapport à la population totale d'élèves scolarisés dans le premier degré.

$22312 = 6962045 * 2,7\%$ (taux de handicapés décelés) * 11,8% (taux de handicapés intégrés à l'école ordinaire). Entre deux dates, ce nombre évolue pour des raisons qui tiennent :

- à l'évolution démographique. Si les taux de handicap décelé et le taux d'intégration des handicapés ne bougent pas, toute l'évolution doit être imputée à la démographie ;

- à l'évolution du pourcentage de handicaps décelés dans la population scolaire. Si la démographie scolaire ne bouge pas et le taux d'intégration des enfants handicapés reste constant, toute l'évolution doit être imputée à ce facteur ;

- à l'évolution du taux d'intégration. Si la démographie et le taux de handicaps décelés restent constants, toute l'évolution relève de ce seul facteur.

Dans la réalité tous les facteurs changent simultanément et, pour évaluer le poids dans le changement global de chacun de ces facteurs, on peut dériver le produit par rapport à chacun des facteurs. L'accroissement temporel global est posé comme équivalent à la somme des trois dérivées partielles : $u'vw + uv'w + uvw'$.

On donne pour valeur de la fonction u la moyenne des valeurs au deux dates et pour valeur de la dérivée u' la différence.

Par exemple pour 82 / 87 :

$$u \text{ (démographie scolaire)} = (6796000 + 6610000) / 2 = 6698000$$

$$u' = 6600000 - 6796000 = - 196000$$

$$v = (\text{ratio de handicapés scolarisés}) = (0,0277 + 0,024) / 2 = 0,0285$$

$$v' = 0,024 - 0,0277 = - 0,0037$$

$$w = (\text{ratio de handicapés intégrés / handicapés}) = (0,1185 + 0,0961) / 2 = 0,1073$$

$$w' = 0,0961 - 0,1185 = - 0,0224$$

On décompose le produit en ses différentes sommes qui sont l'accroissement du nombre d'élèves intégrés du respectivement, dans l'intervalle de temps, à chacun des trois facteurs⁹. De là découle le tableau suivant :

⁹ La DEP propose un calcul identique pour étudier les variations d'effectifs du second degré (entre 1990 et 1995) qui sont dus respectivement à l'effet démographique et à l'effet scolarisation (cf. L'état de l'école, 1996).

TABLEAU 5
Tableau des dérivées partielles

Evolution du nombre d'enfants intégrés due :

	1) à la démographie scolaire	2) au % de handicapés scolarisés	3) au % de handicapés intégrés	1+2+3	différence constatée
82/87	-544	-2659	-3878	-7081	-6342
88/87	26	-212	-741	-927	-927
89/88	47	-91	1374	1330	1342
90/89	19	-278	-862	-1121	-1121
91/90	-79	-191	430	160	160
92/91	-125	-190	427	112	-110
<i>Total</i>	-656	-3621	-3251	-7528	-6998

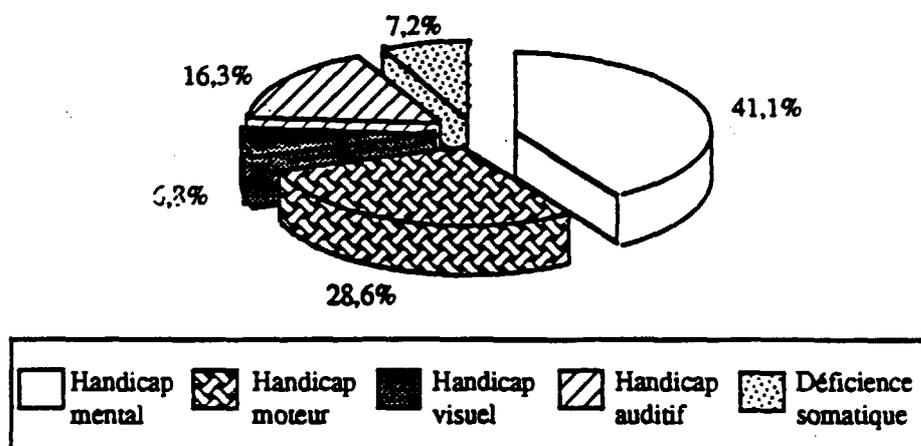
Le calcul des dérivées partielles démontre que la diminution du nombre des élèves intégrés à l'école primaire ordinaire ne peut pas être expliquée par la baisse démographique scolaire ni par la diminution du taux d'élèves scolarisés dans les établissements de la Santé et de l'enseignement spécial de l'Éducation Nationale. Lorsque la démographie scolaire augmente, le ratio des handicapés intégrés diminue ; c'est le cas des années 88/87 et 89/90. En ce qui concerne le pourcentage des handicapés scolarisés, tous types d'établissements confondus, le ratio est sur 10 ans constamment négatif.

En revanche, le ratio des handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire oscille entre un résultat tantôt positif, tantôt négatif. De plus, l'ensemble des ratios propres à ce facteur sera le plus déterminant dans le mouvement suivi par les dérivées temporelles sur dix ans. Ainsi, lorsque le pourcentage des handicapés intégrés augmente, la somme des trois facteurs augmente aussi et inversement lorsqu'il diminue. L'évolution du pourcentage des handicapés intégrés reste alors un phénomène particulier et indépendant car il échappe aux déterminations de la démographie scolaire ou de la scolarisation des handicapés, tous les établissements confondus.

Une fois que l'indépendance entre la démographie scolaire et l'accueil des enfants handicapés a été démontrée, il faut maintenant voir quels sont les handicaps les plus représentés ? Le schéma 8 apporte l'élément d'une première réponse pour l'année scolaire 92-93.

SCHEMA 8

Graphique de la répartition en pourcentage par type de handicap des intégrations scolaires individuelles de 92-93



En 1992-1993, les portes de l'enseignement ordinaire sont grandes ouvertes pour les handicapés mentaux (41,1%) alors qu'elles s'entrebâillent pour les déficients visuels qui ne sont seulement représentés qu'à 6,8%. Entre ces deux extrêmes, les handicapés moteurs, auditifs ainsi que les troubles somatiques accèdent à l'école ordinaire avec une intensité inégale. Les 7,2% d'enfants souffrant de troubles somatiques sont vite dépassés par les 16,3% de déficients auditifs et les 28,6% de déficients moteurs. Cependant, les troubles somatiques vont rapidement rattraper les déficients auditifs voire même les déficients intellectuels. Cette prévision s'appuie sur les chiffres présentés dans le tableau 6.

Le tableau 6 retrace l'évolution des placements à l'école ordinaire selon le type de handicap et sur une période de 10 ans. Durant cette décennie, l'école a installé une sorte de tourniquet fonctionnant autour d'une charnière destinée à réguler l'accès des élèves selon leur type de handicap. Les handicaps intellectuels, avec 41,1%, sont en nette diminution par rapport à celui de 1982-83 qui s'élevait à 57,2%. Cette diminution profite aux déficients visuels, auditifs et moteurs qui tous augmentent leur participation. L'addition des trois taux s'élève à 8,9%. Si se rajoute à ce taux celui des troubles somatiques qui, en 92-93, s'élève à 7,2%, la diminution des déficients intellectuels favorise une augmentation du taux de présence à l'école ordinaire des autres déficients. En revanche, les troubles relationnels, dont la part ne cessait de s'accroître (ils sont passés de 10,7% en 85-86 à 13,5% en 89-90), disparaissent brutalement des tableaux statistiques à partir de l'année scolaire de 1990-1991.

TABLEAU 6
Evolution des intégrations par type de handicap

	82-83	%	83-84	%	84-85	%	85-86	%
1	849	3,8	844	4,6	924	5,1	920	5,4
2	3170	14,2	3275	17,9	3211	18	2811	16,6
3	5538	24,8	6122	33,5	6482	36,4	4418	26
4	12755	57,2	8047	44	7228	40,5	7019	41,3
5							1812	10,7
6								
total	22312	100	18288	100	17845	100	15264	100

	86-87	%	87-88	%	88-89	%	89-90	%
1	833	6,7	940	5,9	870	5,9	1341	8,2
2	2736	15,8	2756	17,2	2639	17,5	2585	15,8
3	4319	27,9	4281	26,8	4075	27,1	4263	26
4	6293	43,9	6018	37,7	5526	36,7	5987	36,5
5	1769	5,7	1975	12,4	1933	12,8	2209	13,5
6								
total	15950	100	15970	100	15043	100	16385	100

	90-91	%	91-92	%	92-93	%
1	1196	7,8	1075	6,7	1042	6,8
2	2549	16,7	2432	15,8	2490	16,3
3	4369	28,7	4268	27,9	4384	28,6
4	6307	41,3	6772	43,9	6294	41,1
5						
6	843	5,5	877	5,7	1104	7,2
total	15264	100	15424	100	15314	100

1 - Déficient visuel
2 - Déficient auditif
3 - Déficient moteur
4 - Déficient intellectuel
5 - Trouble relationnel
6 - Trouble somatique

Les populations d'élèves handicapés présents à l'école primaire ordinaire suivent donc en 10 ans un mouvement d'intégration particulier. Ce mouvement va dans le sens d'une transformation sociale due à l'apparition de nouvelles catégories. Ce qui peut aller aussi dans le sens de la présence d'un fait social à part entière. Celui-ci permettrait de caractériser une société dans sa forme plus ou moins intégrative en relation avec une présence du handicap plus ou moins évidente. C'est bien ce type de constat que soulignait le schéma 6 à propos de la définition du handicap, de sa scolarisation et de ses variations selon l'axe éducatif et/ou l'axe temporel.

Conclusion du chapitre

Les tableaux statistiques présentés dans ce chapitre ont révélé les caractéristiques de l'école ordinaire en matière d'intégration scolaire :

- l'intégration scolaire n'a pas une trajectoire rectiligne. Après avoir diminué, elle se maintient depuis 3 ans, autour d'un même taux de 0,23%;

- la volonté d'intégration a plus modifié les circuits internes de l'Éducation Nationale que l'ensemble des secteurs touchant à la déficience;

- l'ouverture des portes de l'école ordinaire n'est pas identique pour tous les enfants mais dépend de leur déficience. Il existerait donc un mécanisme d'orientation et d'accueil vers les structures éducatives ordinaires en fonction d'un certain nombre de critères d'évaluation particuliers. La précision de ces critères dépend de leur inscription dans le temps. Ce procédé sélectif aura le plus d'effets sur les déficients intellectuels.

Depuis 20 ans, des textes de loi et des circulaires sont édictés, eux-mêmes venant souligner la lourdeur bureaucratique du système scolaire. Ils définissent la volonté de l'État et le rôle de l'école dont le contenu et le sens sont tout à fait différents. Pourtant, loin d'être le support exécutif des multiples directives ministérielles, le système scolaire se réserve des choix : il se donne la possibilité de fixer les modalités et l'orientation du processus intégratif. Comment expliquer la tendance des intégrations scolaires en décroissance depuis 10 ans ? Comment expliquer aussi, comme l'indique le tableau 7, l'augmentation régulière depuis 8 ans du taux d'intégration scolaire à temps partiel aussi bien dans l'enseignement public que privé ?

TABLEAU 7

Evolution des effectifs des handicapés fréquentant (*) l'école ordinaire du premier degré

	Public				Privé									
	Temps plein	%	Temps partiel	%	total	%	Temps plein	Temps partiel	total	%	Total général	%		
81-82	12117	89,8			12117	89,8	1377	10,2	1377	10,2	13494	100		
82-83	19714	88,4			19714	88,4	2598	11,6	2598	11,6	22312	100		
83-84	15848	86,7			15848	86,7	2437	13,3	2437	13,3	18285	100		
84-85	15314	85,8			15314	85,8	2531	14,2	2531	14,2	17845	100		
85-86	14595	75,1	2342	12	16937	87,1	2385	12,2	134	0,7	2519	12,9	19456	100
86-87	13493	74	2172	11,9	15665	85,9	2457	13,5	117	0,6	2574	14,1	18239	100
87-88	13591	75	1974	10,9	15565	85,9	2379	13,2	171	0,9	2550	14,1	18115	100
88-89	12918	74,7	2062	11,9	14980	86,8	2125	12,3	159	0,9	2284	13,2	17264	100
89-90	14126	73,7	2591	13,5	16717	87,2	2259	11,8	188	1	2447	12,8	19164	100
90-91	12960	70,5	2853	15,5	15813	86	2304	12,5	261	1,5	2565	14	18378	100
91-92	13085	69,6	3113	16,5	16198	86,1	2339	12,4	273	1,5	2612	13,9	18810	100
92-93	13091	69,7	3202	17,1	16293	86,8	2223	11,8	251	1,4	2474	13,2	18767	100

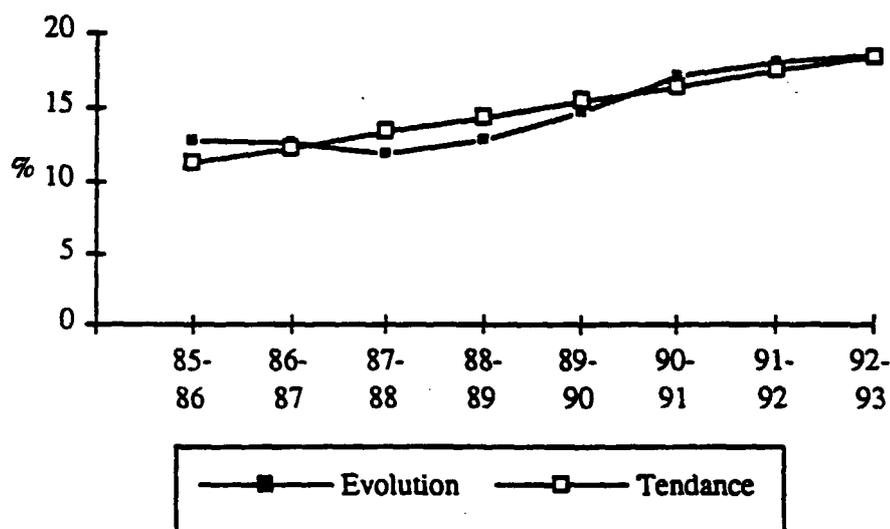
* la fréquentation correspond à la somme des intégrations à temps plein et à temps partiel

L'amplification d'une année sur l'autre des placements à temps partiel laisse entrevoir les signes du fonctionnement scolaire devant ce qui pourrait être qualifié de changement social. Sollicitée et engagée, parfois malgré elle, par la transformation sociale qu'implique l'élan intégratif, l'école devient un espace de rencontre particulier sur lequel se déroule une série d'interactions entre membres institutionnels et d'autres acteurs sociaux tels que les parents. Une hypothèse peut être émise selon laquelle l'acceptation d'une intégration scolaire dépendrait non seulement du cadre législatif la définissant mais aussi du mode de présentation et d'interprétation par chacun des acteurs impliqués de près ou de loin dans un processus intégratif. C'est justement pour ne pas avoir à changer radicalement son mode de fonctionnement que chacun négocierait sa participation dans le projet d'intégration.

Concrètement, cette négociation se déroulerait entre les principaux intéressés : d'un côté les parents qui souhaitent voir leur enfant handicapé suivre une scolarité normale et de l'autre les agents institutionnels scolaires. Or, dans ce jeu permanent, la solution la plus judicieuse serait celle qui permettrait à chacun des acteurs sociaux d'y trouver son compte, notamment dans un choix commun pour une intégration à temps partiel de l'enfant. Cet élément est justifié par le schéma 9 dont les taux sont construits à partir de l'addition des taux d'intégration à temps partiel des secteurs publics et privés.

SCHEMA 9

Graphique de l'évolution en pourcentage des intégrations à temps partiel



Ce schéma 9 rend plus évident l'augmentation chaque année des intégrations à temps partiel.

Finalement, l'ensemble des tableaux et graphiques présentés dans ce chapitre autorise l'énonciation de deux états de fait. Le premier allant dans le sens de ce que Weber dans *Économie et Société* (1971, Ire éd. 1922) nommait *le désenchantement* dans la façon dont s'organisent les hommes et, dans le cas présent, le décalage entre un changement social promis par l'État et des effets concrets imprévisibles. Le deuxième est l'*effet de dévoilement* de la réalité sociale de l'intégration scolaire provoqué par l'analyse statistique. Tout en étant féconde, la chose n'est pas nouvelle puisque c'est ce même effet de dévoilement qui a guidé Alain Coulon (1990) dans son travail de mise en perspective du métier d'étudiant et de la réussite de sa première année universitaire : « tous les tableaux construits en séparant la première année des autres se mettaient à " parler ", tous présentaient d'énormes divergences significatives sur le plan statistique. ». L'auteur précise qu'il a pu trouver dans les données statistiques un outil de travail plausible, une *idée sensibilisatrice* pour engager une réflexion sur la complexité des mécanismes institutionnels et la déperdition du nombre d'étudiants de première année. Seuls accédaient en seconde année ceux qui avaient fait la preuve d'une *intelligence institutionnelle*.

Le schéma 9 montre qu'un autre procédé particulier apparaît à côté de celui d'une phase de négociation entre les acteurs d'une intégration. Il concerne celui de la mise

en place à partir de 1985 d'un projet d'intégration à temps partiel. La raison de cette amplification est peut-être due à l'avantage offert :

- de ne pas précipiter les choses,
- de ne pas proposer une intégration à temps complet alors que l'enfant et l'école n'ont ni les moyens ni les capacités pour l'assumer.

Pour les 18,5% enfants intégrés à temps partiel en 1992-1993, comme pour les précédents d'ailleurs, l'école se présenterait comme un "sas d'attente" où les attributs déficitaires de l'enfant sont en quelque sorte mis à l'épreuve des faits. Au terme de cette mise à l'épreuve et si l'expérience s'avère être concluante, le passage à temps complet pourra s'envisager. De telles interprétations à la fois sur les étapes de négociation entre les partenaires éducatifs adultes (parents de l'enfant handicapé, directeur, enseignant,...), sur les repérages sociaux et enfin sur les procédés de désignation du handicap demanderaient à être confirmées par des recherches menées directement auprès des acteurs sociaux. Or, c'est justement la présentation de ces recherches qui fera l'objet des chapitres suivants.

CHAPITRE III

LA SOCIALISATION DE L'ENFANT HANDICAPÉ À L'ÉCOLE

Avant d'être placé dans un milieu ouvert, l'enfant handicapé a connu et connaît des situations familiales similaires à celles de l'enfant ordinaire : sa famille l'enveloppe de toutes parts et le façonne à sa manière. Peut-être même d'une façon beaucoup plus intense quand il convient de réduire l'écart entre normalité et anormalité. Le passage de la famille à l'école marque une rupture pour l'enfant ; il entre dans un nouveau cadre de formation de la personnalité et de *construction de Soi*. En effet, l'enfant pénètre dans une institution sociale où s'accompliront des fonctions sociales dont les finalités s'inscrivent bien au delà de l'espace scolaire. De plus, ce même enfant sera confronté à un ensemble d'acteurs sociaux occupant certaines positions. Ce sont ces fonctions sociales et ces acteurs sociaux qui interviennent dans la socialisation de l'enfant handicapé.

En ce qui concerne les acteurs sociaux, ils sont pour ainsi dire un point de passage obligé ; c'est à travers eux que prend forme le mécanisme complexe d'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être. De ce fait, l'étude de la socialisation de l'enfant handicapé à l'école doit se porter sur les interactions qui s'engagent entre l'enfant et les acteurs scolaires. Cela comprend autant les adultes que les enfants ordinaires. L'analyse proposée dans les chapitres à venir se centre donc sur toutes les actions sociales mises en place par ces acteurs pour à la fois gérer et fabriquer la déficience. Cependant, cette démarche demande à ce qu'une réflexion sur la socialisation à l'école soit clairement posée.

Approche de la socialisation à l'école

En prenant pour point de départ une conception de l'homme (et donc de l'enfant) comme un être égoïste, Durkheim {1992, Ire éd. 1922} définissait la société comme une instance « qui nous tire de nous-mêmes, qui nous oblige à compter avec d'autres intérêts que les nôtres; c'est en effet elle qui nous a appris à dominer nos passions, nos instincts, à leur faire la loi, à nous gêner, à nous priver, à nous sacrifier, à subordonner nos fins personnelles à des fins plus hautes ». Il en est de l'homme dans la société comme de l'enfant dans l'école car, renchérit Durkheim, la classe est une petite société et « les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés. Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion, de

démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salubre, qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres. » {ibidem, p. 89}. C'est pourquoi Durkheim définit l'éducation *comme un processus de socialisation méthodique de la jeune génération*, c'est-à-dire comme un processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes.

À partir d'un apprentissage, implicite ou explicite, le sujet en passe de devenir adulte va intérioriser les manières de faire et de penser, les idéaux et les pratiques, les croyances et les rituels conformes à son milieu de vie et à son groupe d'appartenance. A l'occasion d'expériences éducatives médiatisées par des agents sociaux significatifs tels que les parents et les maîtres, il intègre des données sociales et culturelles singulières à la structure de sa personnalité.

Ainsi, pour Durkheim, la socialisation de l'enfant dépend fortement des conditions externes puisque cette socialisation s'élabore par *un Système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie*. {ibidem, p. 51}. Cette définition inscrit la socialisation à l'intérieur d'un processus d'identification entretenu par une relation avec son groupe d'appartenance. En toute logique, ce processus doit aboutir à une appropriation des attitudes propres à ce groupe.

Selon les chiffres publiés dans les *Données Sociales* {1996}, l'enfant passerait en moyenne 18,3 ans à l'école en 91-92 contre 16,7 ans en 82-83. Compte tenu de cette moyenne, il paraît évident que l'établissement scolaire jouera un rôle essentiel dans la socialisation de l'enfant. Au delà du savoir scolaire, l'école est productrice d'un lien social et régulatrice d'un certain nombre d'échanges. Par son importance et la place qu'elle occupe actuellement dans notre société, l'école est le principal espace extra-familial de mise en place des conditions externes de "fabrication" de l'être social. Pour cela, elle va retirer l'enfant à la fois de la vie sociale et du monde des adultes. Le retrait de l'enfant de l'espace privé et la transmission d'un certain nombre de connaissances particulières vont empêcher toute sorte d'identification singulière (l'identification ethnique par exemple) ainsi que la constitution de petits groupes fragmentés et sans lien entre eux. De la sorte, l'enfant intériorise des manières de faire, de penser et d'agir en étroites correspondances avec un modèle de conduite socialement élaboré. Pour reprendre Durkheim dans *L'éducation morale*, c'est lorsque cette intériorisation sera complète que l'enfant développera des attitudes, des comportements et des désirs conformes et acceptables par la société.

D'un point de vue historique, les mécanismes de socialisation de l'enfant semblaient être assurés par l'apprentissage. C'est ce que démontre Philippe Ariès {1973} en insistant sur la manière avec laquelle, sous l'Ancien Régime, les enfants se mêlaient aux adultes. La socialisation se faisait à travers une mise en apprentissage par lequel les enfants « apprenaient ce qu'il fallait savoir en aidant les adultes à le faire ». Eu égard à l'objectif d'incorporation des savoirs, l'école n'est pas différente de l'apprentissage. En revanche, elle s'en distingue nettement par l'instauration d'un rapport pédagogique entre les adultes et les enfants. C'est justement ce rapport pédagogique qui assure une structuration subjective de l'enfant par laquelle il deviendra un individu abstrait mais muni d'une force sociale allant dans le sens d'une approbation unanime.

C'est sur la base de cette conception de l'école qu'un certain nombre de sociologues vont, à partir des années 60, s'intéresser à un type de socialisation particulier dans et par l'école. Leurs travaux sociologiques porteront sur la relation entre socialisation et apprentissages scolaires tout en insistant sur la corrélation entre l'échec (ou la réussite) scolaire et l'origine sociale. Le site scolaire y est pensé comme un système de reproduction des inégalités sociales et non plus comme un espace égalitaire dont pourrait bénéficier tous les enfants. De la sorte, l'inadaptation scolaire est désormais pensée comme un système scolaire inadapté à l'enfant et non plus comme une inadaptation de l'enfant à l'école. C'est dans ce cadre conceptuel que s'inscrivent les travaux de Bourdieu et Passeron, de Baudelot et Establet, de Ogbu ou encore de Bernstein. Ces travaux sont désormais bien connus. Nous proposons de les présenter à travers un résumé des grandes lignes. Toutefois, nous ne prétendons pas faire dans ces pages une présentation complète de tous les travaux relatifs à notre thème.

Socialisation et échec scolaire

En partant du postulat selon lequel les inégalités scolaires sont des artefacts, tous ces auteurs ont ouvert un débat sur l'idéologie du don comme interprétation des différences individuelles. L'idéologie expliquerait les réussites et les échecs par des différences de dons naturels

Or, pour Bourdieu et Passeron {1964, 1970, 1979}, il est possible d'envisager le problème autrement en posant comme principe que l'école fonctionne selon le même modèle qu'une classe sociale dominante. Sur la base de ce modèle, l'école écartera tous ceux qui ne sont pas correctement socialisés, ceux qui ne parviennent pas à adopter les valeurs caractéristiques de ce modèle dominant ou tout simplement qui refusent de l'adopter.

Les auteurs cherchent bien à mettre en évidence la division sociale des classes et la manière avec laquelle cette division est légitimée par des pratiques implicites discriminantes. Pour eux, le problème posé est le suivant: peut-on trouver des opérations produites par un certain fonctionnement de l'école qui, sur le double plan de la réussite et de l'orientation, rendent compte de l'apparition des échecs ?

Ainsi, les enquêtes sur les pratiques et les connaissances culturelles des étudiants {1964} ainsi que celles sur la fréquentation des musées (1966) font apparaître une répartition des pratiques fortement différenciées selon l'origine sociale de la fréquentation des musées. De la sorte, Bourdieu et Passeron parviennent à mettre en lumière, grâce à l'analyse statistique, les ramifications de la réussite scolaire. Les étudiants les plus instruits et les plus brillants, ceux qui obtiennent les diplômes les plus nobles et qui fréquentent les établissements les plus prestigieux (et finalement ceux qui accèdent aux postes de pouvoir) sont, pour une proportion écrasante, des enfants issus de la bourgeoisie.

Les auteurs expliquent que ces enfants jouissent et bénéficient d'un certain nombre de privilèges attachés à la socialisation intra-familial et donc à leur milieu de

naissance. Pour eux, l'héritage qu'ils reçoivent n'est pas seulement économique. Il est aussi culturel et, en tant que tel, dépendra de la manière avec laquelle est assurée la socialisation de l'enfant hors de l'école ainsi que de l'adéquation entre cette socialisation et les normes implicites exigées par l'école. L'école va transformer et reproduire dans un registre spécifiquement scolaire en avantages ou en handicaps des propriétés sociales extra-scolaires que les individus possèdent du seul fait de leur naissance¹⁰.

Baudelot et Establet {1971, 1975} proposent une théorie légèrement différente de celle de la Reproduction. Pour eux, cette reproduction ne repose pas sur un principe de transmission et d'héritage d'un "capital culturel" mais sur les besoins d'une division en classes sociales de la société capitaliste. La fonction de socialisation de l'école est alors d'inculquer et de reproduire les rapports de production capitalistes (soit en fait la division de la société en deux classes distinctes - les manuels et les non-manuels -).

Selon ces auteurs, l'école produit de la division comme elle produit ses bons et ses mauvais élèves, son élite et ses élèves anormaux. Compte tenu de cela, l'école ne serait qu'un *appareil idéologique d'état*¹¹. Dans la mesure où la société capitaliste repose sur une bipolarité entre la force de travail et les moyens de production, le fonctionnement de l'école doit permettre la stabilité de ce système. De la sorte, les

¹⁰ Le lien entre la socialisation de l'enfant et réussite scolaire peut être trouvé dans le concept d'*habitus* proposé par Bourdieu {1979} pour qui l'*habitus* serait un ensemble de systèmes de dispositions durables et transposables qui sont structurés par les conditions d'existence. A partir de là, l'*habitus* produit et organise des pratiques et des représentations qui, bien qu'ayant un aspect de détermination volontaire et individuelle, ne sont en fait que des productions sociales issues des conditions d'existence et notamment des conditions sociales vécues lors de la prime enfance.

¹¹ En utilisant ce terme, les auteurs se réfèrent directement à Louis Althusser et à un de ses articles fondamentaux sur les Appareils Idéologiques d'État (revue *La pensée*, juin 1970).

Althusser partait d'une question centrale : pourquoi les dominés ne se révoltent-ils pas ? En d'autres termes, pourquoi lors de l'opposition fondamentale capital-travail et du principe de l'exploitation de l'homme par l'homme, le salarié reste dans une passivité et reproduit lui-même sa propre soumission ?

La première réponse serait de dire que c'est par la force mais une force symbolique, une intériorisation des rapports de domination. A partir de ce postulat, Althusser va distinguer deux modes principaux d'affirmation de cette domination :

- les appareils répressifs d'État (police, armée, tribunaux) soit des appareils étatiques qui fonctionnent uniquement sur le registre de la violence ;
- les appareils idéologiques d'État qui fonctionnent sur le registre de l'idéologie. Ce sont ces appareils qui favorisent l'intériorisation des normes de la société bourgeoise, l'autocensure et le maintien, efficace, de l'ordre symbolique. Ces appareils comprennent les domaines du religieux, de la famille, du juridique, du scolaire, du syndical, ...)

Pour Althusser, l'AIE dominant sous l'Ancien Régime était l'Eglise. C'est elle qui encadrait toutes les autres institutions. Aujourd'hui c'est à l'école que revient le rôle principal d'intériorisation du rapport de domination tout en étant secondée par la famille. L'école devient un instrument d'inculcation à la fois des savoirs théoriques mais aussi des savoirs-obéir. Elle enseigne la résignation, la soumission et la modestie pour les classes défavorisées d'une part ; le mépris, le cynisme, la hauteur, la sûreté, l'habileté pour les classes favorisées d'autre part. En tout cas, tous les AIE, quels qu'ils soient, poursuivent tous le même objectif : la reproduction des rapports de production, soit en fait les rapports d'exploitation capitalistes.

échecs ne sont plus à considérer comme des ratés de socialisation mais comme une réalité nécessaire de son fonctionnement.

Les travaux de Baudelot et Establet ainsi que ceux de Bourdieu et Passeron présentent l'école comme un espace de transformation des différences initiales en différences scolaires puis sociales. Ils insistent sur la correspondance qu'il existe entre la position sociale des parents, la position scolaire de l'enfant et sa position sociale finale. Cette correspondance fonctionne grâce à certains aspects intra et extra scolaire de la socialisation de l'enfant. Par exemple, le réseau secondaire-supérieur (SS) et le réseau primaire-professionnel (PP) proposé par Baudelot et Establet {1975} insistent sur l'existence d'une répartition des individus entre deux filières scolaires distinctes. Les formes d'apprentissages à la fois explicites et implicites à l'intérieur de ces deux réseaux seront eux aussi distincts bien que poursuivant tous les deux les mêmes objectifs qu'inculcation d'une idéologie bourgeoise. Ainsi, l'analyse du contenu des ouvrages marquent de nettes différences. Pour les élèves du réseau SS, nous disent Baudelot et Establet, les ouvrages sont marqués par le culte de l'art, de la science pure, de la profondeur philosophique, de la subtilité, de la complexité. Pour les autres (réseau PP), ce sont uniquement des références utilitaristes, sans aucune nuance. C'est la représentation d'un univers dégradé et infantilisant que les élèves de ce réseau vont intérioriser.

Cette idée se retrouve aussi dans les travaux de John Ogbu {1978} et la théorie de la déficience institutionnelle. Pour cet auteur, l'organisation de l'école à travers ses filières scolaires, ses programmes, le contenu des enseignements est faite pour favoriser les classes moyennes. De plus, il se produit un phénomène d'attente chez les enseignants et chez les élèves qui, selon l'appartenance sociale de ces derniers, ira ou pas dans le sens d'une réelle implication dans la scolarité.

Par un usage intensif de la statistique, tous ces travaux ont donné une certaine intelligibilité du système scolaire en insistant sur le croisement des différences. Par ce biais, ils mettent l'accent sur l'existence d'une "homologie de structure". A côté de cela, certains travaux ont insisté sur le caractère déficitaire que présentaient certains enfants. L'analyse sur l'échec scolaire s'est posée en terme de handicap socio-culturel. Celui-ci s'adresse principalement aux familles qui socialisent leurs enfants dans un milieu linguistique et culturel pauvre. Or, cette pauvreté ne permet pas de développer des compétences linguistiques suffisamment larges pour réussir à l'école.

Basil Bernstein est l'un de ceux qui s'inscrivent dans ce schéma explicatif de l'échec scolaire. Dans *Langage et classes sociales* {1975}, Bernstein conçoit l'école comme un lieu d'imposition d'un savoir considéré comme légitime. La diffusion de ce savoir se fait sur la base de "trois systèmes de messages" :

- un programme qui définit le savoir valable,
- une pédagogie qui définit les formes acceptables de transmission de ce savoir,
- un principe d'évaluation qui définit les formes correctes de mise en oeuvre de ce savoir par l'élève.

Bernstein va alors définir le terme de "code du savoir scolaire" comme un principe organisateur de ces trois systèmes de messages. De là, il construit deux modèles de code du savoir scolaire : le code restreint et le code élaboré.

Pour l'auteur, la socialisation extra-scolaire favorise la compréhension du sens des apprentissages. Selon la possession de tel ou tel code, l'école installe une distance culturelle face à ceux qui ne bénéficient pas de l'aide par l'éducation familiale: "là où le système scolaire n'est pas aidé par l'éducation familiale, l'élève échoue souvent". De plus, "lorsque les lois de fonctionnement sont implicites ou invisibles, elles nécessitent un décodage qui risque d'être hasardeux pour les non-initiés".

Tous les travaux que nous venons de présenter montrent assez bien les effets de la socialisation à la fois par le milieu social et par l'école sur la réussite (ou l'échec) de l'enfant ainsi que la définition de sa trajectoire sociale et professionnelle futures. Comme le précise Bernard Charlot & alii {1992, p. 15}, « les théories de la reproduction et du handicap socio-culturel ont posé en des termes sociologiques une question qui était auparavant posée en terme bio-psychologiques, et ont montré qu'il faut chercher l'intelligibilité de l'échec et de la réussite du côté de la société et de la famille, et non du côté des "dons" ». Cependant, tous ces travaux reposent pour une grande part sur des corrélations statistiques à partir des entrées et des sorties du système scolaire. Ils ne permettent donc pas de voir comment se joue la reproduction au quotidien. Ils ne permettent pas non plus de voir comment se fabriquent les cas atypiques de réussite scolaire en dépit de la possession de variables sociologiques handicapantes.

Or, lorsque l'on cherche à ouvrir la boîte noire de l'école ou de la classe, lorsqu'on ne s'intéresse plus à l'input et l'output mais à la vie sociale à l'intérieur du site éducatif, le débat peut s'enrichir d'informations nouvelles. A la suite des travaux sociologiques sur la reproduction, un certain nombre de recherches se sont orientées vers deux démarches. Une première démarche qui consiste à ouvrir la boîte noire de la classe pour décrire, in situ, les éléments sociologiques qui interviennent directement dans la socialisation à l'école. Une seconde démarche qui met l'accent sur les différentes interactions sociales existantes entre les différents savoirs (savoirs, savoir-faire,...). L'intérêt se trouve dans le fait que la socialisation à l'école ne repose pas uniquement sur des facteurs directement liés aux savoirs scolaires mais aussi sur des facteurs de régulation des conduites. Ainsi, la socialisation est comprise dans un sens large puisqu'elle concerne l'ensemble des processus d'interactions entre les différents univers sociaux de l'enfant. A partir de là, les fondements de la reproduction sociale seront aussi à trouver dans les aspects informels de la vie scolaire. Avec ce nouveau cadre interprétatif, nous sommes renvoyés à deux types de travaux sociologiques. Un premier qui reste dans le paradigme normatif ; un second qui s'inscrit dans un paradigme interprétatif.

Socialisation à l'école et paradigme normatif

Comme Alain Coulon {1993, p. 28}, nous entendons par paradigme normatif l'ensemble des éléments d'observation de la réalité sociale qui insistent sur deux caractéristiques principales : d'une part, l'interaction sociale y est considérée comme gouvernée par un système de règles ; d'autre part, l'explication sociologique y est déductive. Dans une situation donnée, les interactions entre individus sont prévisibles car elles correspondent à des rôles et à des statuts respectifs et prévisibles. On s'attend

à ce que chacun intériorise les règles sociales puis s'y conforme. De plus, on montre que les faits empiriques sont directement liés à un ensemble théorique à l'intérieur duquel il est possible de trouver l'explication. C'est dans ce paradigme que se situent, entre autres, les travaux de Régine Sirota, de Bernard Lahire, de Georges Felouzis ou de Dominique Schnapper. Nous en ferons une courte présentation.

Régine Sirota {1983} avait choisi d'effectuer un travail d'observation dans les classes pour saisir, in situ, l'ensemble des facteurs qui interviennent dans la reproduction sociale. L'auteur a donc construit une grille d'observation à travers laquelle furent codées toutes les interactions engagées entre l'enseignant et les élèves. Sirota distingue aussi deux réseaux de communication dans la classe et par lesquels vont s'effectuer les interactions verbales. Au terme de son travail, elle parvient à mettre en évidence que la reproduction sociale ne se joue pas uniquement à travers les apprentissages scolaires mais aussi à travers les situations d'apprentissages déterminées par l'enseignant. Les enfants des classes populaires ont globalement un comportement de retrait et d'attente alors que les enfants de cadres moyens interviennent souvent et manifestent une recherche permanente de reconnaissance et de valorisation de leur mérite scolaire. Finalement, le fonctionnement communicationnel de l'école semble plus profiter aux enfants de cadres supérieurs et moyens dans la mesure où ce système semble fonctionner selon des valeurs et des normes de la classe moyenne. En outre, il semblerait aussi que les enseignants se sentent plus proches de ce système.

Bernard Lahire {1993} propose lui aussi une autre conception du rapport entre la socialisation et les savoirs scolaires. L'auteur s'intéresse en effet à l'écriture comme une forme de relation sociale particulière que l'individu entretient avec son texte. La réflexion de Lahire repose sur le principe premier de la relation de l'élève au texte écrit. En effet, dans la relation avec le texte, l'individu restitue une forme de relation sociale différente de la relation orale qui dépasse les individualités. La singularité, à travers l'écrit, se dépersonnalise dans ses modes d'expression et de savoirs qui ont conquis leur cohérence dans et par l'écriture. L'auteur conclut sur l'idée que les modes de socialisation scolaire sont indissociables des modes de relations scripturaux dans les savoirs à transmettre.

Georges Felouzis {1990} insistera plus sur le rapport entre socialisation et adaptation en classe. Après avoir effectué une série d'observations du comportement des élèves en collège, l'auteur met en évidence la meilleure adaptation des filles en classe. Les filles rentabilisent mieux la communication pédagogique par leur maîtrise du "métier d'élève". Elles développent des "compétences interactionnelles" telles que la participation entre pairs, le travail de groupe, le comportement de chahut plus rare que les garçons, une constance dans l'accomplissement des tâches. L'auteur précise alors que « si les filles et les garçons se distinguent si fortement par leurs comportements en classe, c'est bien qu'ils ont appris, au cours de leur socialisation, à se comporter comme tel. Or, cette socialisation de sexe s'accomplit et se réalise dans des milieux sociaux qui en constituent le cadre de référence » (ibidem, p. 112).

Dominique Schnapper {1991, 1994} préfère souligner le fait que l'école recherche, par ses procédés de socialisation, à conduire l'individu vers le modèle de l'individu moderne. Ce modèle de socialisation à l'école permet de "fabriquer" un être raisonnable, avec le sentiment d'appartenir à une communauté abstraite,

démocratique et unique. Comme le précise alors De Queiroz {1995}, la constitution de ce sentiment est rendu possible par à une double séparation :

- la séparation de l'enfant avec sa cellule familiale (on évite ainsi toute identification précoce de l'enfant avec un groupe ethnique);
- la séparation de connaissances à apprendre avec la pratique. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture à l'école n'a donc comme finalité première qu'une acquisition de connaissances. Elles ne sont enseignées que pour être apprises, hors de tout contexte pratique direct, hors du jeu social immédiat.

Cette séparation permet la détention d'une raison pratique, c'est-à-dire la capacité d'accéder à des connaissances objectives et scientifiques. Une individualisation abstraite se met en place afin de rendre l'enfant capable d'abstraction et d'apprendre de manière formelle sans passer par le stade des situations concrètes. La soumission à des règles impersonnelles en même temps qu'une capacité à l'abstraction favorise l'accès de l'enfant à la communauté des citoyens. L'enfant est travaillé dans son ego pour devenir un citoyen ; il appartient alors à une cité et détient une raison pratique qui lui donne la capacité d'accéder aux connaissances objectives de la science. De la sorte, l'école apparaît comme un "milieu moral organisé" dans lequel la socialisation façonnera l'identité de l'enfant. Cette construction identitaire s'opère de deux façons:

- en inculquant de manière collective et indistincte un corps d'idées, de conduites et comportements, de valeurs communes;
- en transformant l'enfant et ses catégories de pensée et faire en sorte que ce cadre de pensée aille dans le sens d'une adéquation avec la vie collective.

Finalement, ces recherches insistent bien sur l'intérêt qu'il y a d'observer les aspects plus généraux de la socialisation à l'école et qui vont au-delà de la simple relation avec le savoir scolaire. Elles proposent une réflexion plus sur le rapport entre consensus et déviance scolaire par le biais de la socialisation. Cependant, elles ne disent rien sur l'aspect dynamique de cette socialisation. En effet, ces recherches n'approfondissent pas certaines situations d'interactions dans lesquelles interviennent des éléments de socialisation se situant en dehors des savoirs scolaires et qui participent pourtant à la vie sociale dans l'école. Or, pour l'objet de notre recherche, ce paradigme normatif s'avérerait trop restrictif pour pouvoir mettre en évidence les aspects dynamiques intervenant directement dans le processus de construction de l'identité sociale de l'enfant intégré.

Pour cela, nous nous servons d'abord de l'ouvrage d'Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez {1996} sur la socialisation à l'école. Les auteurs choisissent d'emblée une acception large de la notion de socialisation: « envisagée en tant qu'univers de socialisation, on considère que l'école fournit des modèles de socialisation plus larges que les apprentissages dits scolaires. Ces aspects ne sont pas couramment perçus en tant que faisant part du processus de socialisation, parce qu'inscrits dans le fonctionnement de l'institution » {ibidem, p. 46}. C'est la raison pour laquelle nous opterons pour un paradigme plus ouvert: le paradigme interprétatif. Toutes les recherches qui s'inscrivent dans un paradigme interprétatif accordent un intérêt particulier aux aspects sociaux implicites, cachés et pourtant

directement liés à un modèle de socialisation à l'école. Ce paradigme nous propose un modèle plus large que l'unique modèle relatif aux apprentissages scolaires normatifs. C'est ce paradigme qui constituera la trame de notre prochain chapitre sur la socialisation de l'enfant handicapé à l'école.

Socialisation à l'école et paradigme interprétatif

Pour Suzanne Mollo-Bouvier {1991}, la réaction de certains courants sociologiques contre l'abus de l'importance accordée à la fonction de contrôle social des institutions éducatives est enrichissante. Cette réaction a permis d'échapper à l'immobilisme et au fatalisme en insistant sur la capacité de l'individu à décoder la réalité sociale, à agir partiellement sur son environnement, à intervenir partiellement aussi sur le cours de son existence. Le paradigme interprétatif se caractérise bien par une représentation de l'acteur social comme un être capable de définir les relations qu'il noue avec autrui. Son action n'est plus l'unique effet d'une appartenance à un système de normes. L'action est le produit d'une interprétation et d'une identification à son rôle social ainsi qu'aux rôles des autres acteurs. Comme le précise Alain Coulon {1993, p. 29}, « le contexte n'est plus un simple cadre passif de l'action, il est à son tour interprété ».

La séparation de l'enfant avec le monde des adultes a indéniablement des effets sur la construction de Soi. Néanmoins, cette séparation pose aussi le problème de la construction identitaire de l'enfant à l'école comme un des principes de sa socialisation. Peter Woods {1990} s'est justement intéressé à la vie quotidienne dans les établissements scolaires. Il a étudié les stratégies institutionnelles des enseignants et des élèves, les interactions entre acteurs sociaux et la manière dont ils définissent et élaborent leurs pratiques. Woods insiste sur les situations dans lesquelles se placent les élèves qui adoptent des "stratégies du fil du rasoir". L'auteur entend décrire à travers cette périphrase l'utilisation d'options incompatibles entre conformisme et déviance. Ainsi, « apprendre à l'école est parfois une activité mystérieuse que certains [élèves] saisissaient mais qui n'était pas faite pour eux. Ils devaient simplement tâcher de s'en tirer le mieux possible » {1990, p. 35}.

Afin de mettre en évidence les éléments interprétatifs de la réalité sociale par les individus, ce paradigme va insister sur le caractère interactif entre socialisé et socialisateurs. Or, c'est justement cet aspect original de la socialisation qui sera le point de départ des travaux en filiation au courant sociologique de l'interactionnisme symbolique. Un second aspect que propose l'interactionnisme symbolique est le caractère constructiviste et dynamique de l'identité. Enfin, le troisième aspect est le travail d'évaluation de la réalité sociale qu'effectue les agents socialisateurs.

Dans *L'Esprit, le Soi et la Société*, Mead (1963) envisage la construction de l'identité sociale (*le Soi*) dans et par l'interaction avec les autres. Plus généralement, cela signifie que la socialisation n'est pas l'unique fait du rapport des adultes avec l'enfant. Selon les situations sociales, l'enfant se place dans un rapport d'interdépendance avec les autres enfants. Ces derniers, doués d'une capacité d'évaluation de la réalité sociale, participent pleinement à la structuration mentale de

l'enfant. Cette conception de la socialisation intergénérationnelle trouve une base théorique dans l'interactionnisme symbolique¹². Un rapide examen des quelques concepts fondamentaux tels que l'acte social, la communication, la construction du *Soi*, le *Moi* et le *Je* permettront de démontrer la fécondité de ce courant pour la suite des propos sur la socialisation de l'enfant handicapé à l'école ordinaire.

L'acte social

Le point de départ de la réflexion interactionniste sur les rapports sociaux est la communication. Celle-ci devient un élément principal de la socialisation qui se conçoit comme un processus d'échange de symboles signifiants. Ces derniers ont un sens défini et sont différents des gestes réflexes qui eux n'impliquent aucune intention. Si la formation du *Soi* se fait par rapport aux autres, il est à retenir que ce processus doit évoquer une même réalité et susciter des émotions partagées par tous les membres de la société. Le *Soi* se développe au sein d'un processus social, à partir de l'interaction entre l'individu, son environnement et par l'inévitable implication de chaque individu dans un ordre social. L'organisme biologique individuel développera un *Soi* par sa participation au processus social et « c'est seulement grâce à l'interaction avec les autres membres du groupe qu'il se distingue du règne animal et qu'il assume un rôle de personnalité humaine. » (McKinney, 1955). La notion de *Soi* s'avère alors être essentielle pour que les sociétés humaines puissent développer des structures très complexes avec des variations considérables d'une société à l'autre et, dans la même société, d'une génération à l'autre.

L'homme vit dans un monde fait d'objets (y compris d'ailleurs l'objet de lui-même). Il guide son action en fonction du sens qu'il attribue à ces objets en même temps qu'il les forme, les soutient, les transforme ou les affaiblit dans un jeu d'interactions. Ces interactions se feront à chaque fois sur une base différente dans la mesure où chacun attribue une signification particulière aux objets devant lesquels il est confronté. Il est donc nécessaire d'envisager les actions collectives comme étant formées à la suite d'un procédé d'interprétation singulière de la réalité.

¹²Si pour Ken Plummer (1991), ce terme fut inventé par Herbert Blumer en 1937, il n'en demeure pas moins que les fondements mêmes du paradigme ont été posés par Mead G. H. dès la fin du XIXe siècle, et peut-être même avant. En effet, Susan Schott (1976) relève que quelques 150 ans avant Mead, les moralistes écossais avaient déjà développé l'idée que l'individu se développe dans l'interaction avec les autres. Ce sont les travaux de ce courant et notamment celui d'Adam Smith et de sa *Theory of moral sentiments* qui autorisent Schott à faire un parallèle entre les notions smithiennes de *personne jugée par* et *personne juge* avec celle proprement meadienne de *Je* et de *Moi* : « ainsi, Smith et Mead ont rendu compte du caractère original et novateur des conduites individuelles autant dans leurs règles de conduites sociales que leurs réponses habituelles. » (Susan Schott, 1976, p 45). Il est inutile d'engager plus loin la réflexion sur les affinités entre Mead et cette école, pas plus que seront abordées les relations entre William James, Charles Horton Cooley et Mead ou encore les relations entre ce dernier et John Dewey. Farberman H. A. (1985) et Petras J. W. (1968) ayant déjà démontré la manière avec laquelle les idées ont circulé et ont été transformées par les uns et par les autres.

La communication, l'autrui généralisé et la construction de Soi

Pour Mead (1963), la communication est un élément déterminant pour le comportement de l'individu car c'est le *Soi* qui s'exprime à travers lui. Ainsi, la conscience de *Soi* n'est ni innée, ni psychique, ni même une donnée objective. Le *Soi* se définit à la fois comme une activité sociale, un aboutissement social et le résultat d'une construction favorisée par les échanges et les interactions sociales. Le *Soi* « se développe chez un individu donné comme le résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés » (Mead, 1963, p. 115). En adoptant les attitudes propres à son groupe d'appartenance (que Mead dénomme l'*autrui généralisé*) l'individu se percevra comme une entité. Dans ce cas, le jeu occupe un rôle important car il devient le « premier médium à la formation et au développement d'un *Soi* » (Blumer, 1981, p. 140).

Grâce aux activités ludiques, l'enfant apprend à tenir des rôles imaginaires et à réagir en fonction de chacun d'eux. Plus complexe, le jeu réglementé permet à l'enfant d'assumer tous les rôles possibles. Il devient alors capable de jouer des rôles selon les règles précises qui régissent chacun d'eux. « Si l'enfant n'a pas la possibilité de s'approprier les rôles d'autrui, il ne pourrait ni développer un *Soi* ni en faire des objets. » (Blumer, *ibid.* p. 141). Le *Soi* implique bien la perception du sujet en tant que membre d'une équipe par rapport à l'équipe entière. Dans ce cas précis, l'équipe peut se définir comme un *autrui généralisé*. Elle devient une instance par laquelle la communauté exercera un contrôle sur la conduite de ses membres.

Chaque membre détient une capacité à se situer par rapport à l'ensemble du groupe, tout comme le joueur se perçoit en tant que membre d'une équipe ou d'une communauté. Le geste symbolique significatif devient un support de la communication dont le processus pourra désormais être contrôlé par celui qui attribue la même signification à l'action des autres et à la sienne. Le *Soi* se présente alors comme une structure sociale résultant des interactions collectives. L'esprit quant à lui ne se présente pas comme « une table rase sur laquelle les choses inscriraient leurs caractères, mais au contraire (...) une pleine activité » (Simmel, 1990, p. 56). Ce postulat entraîne une conception différente des pratiques pédagogiques puisque dans ce cas, l'enfant reste et demeure l'acteur principal de sa propre structuration.

Le Moi et le Je

L'interactionnisme symbolique apporte quelques précisions à propos de l'influence de l'individu sur le social. A côté de l'idée selon laquelle le social affecte l'individu (le *Moi*), Mead propose celle d'une action sur le social par l'individu (le *Je*) qui « s'adapte à l'avance à la situation dont il fait partie et réagit continuellement sur elle » (Mead, 1963, p. 155). Pour cet auteur, l'attitude du *Je* influence l'attitude des autres et, par conséquent, la position de tout le groupe.

L'appareil psychique de l'individu est décrit selon 2 instances différentes à partir desquelles le social sera interprété : le *Moi* et le *Je*. Cette conception souligne la préexistence du social à l'individu ainsi qu'une logique de la conscience de *Soi*

attribuant à l'interaction sociale un caractère évolutif et à l'individu le statut d'un être qui garde le pouvoir de se conformer ou non aux règles posées par la communauté. Un sujet s'affirme consciemment face aux autres sujets mais toujours par rapport à eux. « Il le fait, comme sujet, comme un *Je*, répondant à partir de l'ensemble des réactions qu'autrui provoque en lui (le *Moi*), et agissant par là même sur la situation » (Marc & Picard, 1989, p. 77). Mais des ajustements réciproques restent possibles par les individus impliqués dans l'acte social. « Les individus peuvent donc adapter et régler leur comportement en terme d'attente, d'anticipation et de stratégie » (Van Meter, 1992, p. 285).

La figuration et l'étiquetage

C'est dans la lignée des travaux de Mead que s'inscriront ceux de Goffman et de Becker dont les analyses sur une définition sociale du handicap furent importantes. En conjuguant l'approche ethnologique et l'observation d'une petite communauté, Goffman commencera ses recherches par l'étude des formes de communication. *La présentation de soi dans la vie quotidienne* (1973) illustrera les nombreuses stratégies de l'interaction comme une pièce de théâtre qui se joue entre un acteur et les autres acteurs constitués en public. Goffman part du postulat que « toute personne placée en présence des autres a de multiples raisons d'essayer de contrôler l'impression qu'ils reçoivent de la situation » (ibidem, p. 23). C'est ce même postulat qui le poussera à analyser l'hôpital psychiatrique comme un exemple d'interaction typique de la réclusion. Dans *Asiles* (1968), il s'appuie sur de nombreux exemples sur le vécu des hôpitaux psychiatriques pour mettre en lumière le jeu complexe des stratégies d'acteurs en situation. Il montre aussi comment les situations sont si floues qu'elles facilitent l'apparition d'une certaine marge d'improvisation. Ainsi, une institution admet, à côté de ces impératifs organisationnels, des *adaptations secondaires*. Goffman les définit comme une « disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites (ou les deux à la fois) et de tourner ainsi les prétentions de l'organisation relatives à ce qu'il devrait faire ou recevoir ainsi qu'à ce qu'il devrait être. Les adaptations secondaires représentent pour l'individu le moyen de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement » (Ibidem, p. 245).

Goffman fait reposer l'intégration sociale sur l'ajustement mutuel entre acteurs. Pour lui, les interactions sociales constituent la trame d'un certain niveau de l'ordre social parce qu'elles sont fondées sur des règles et des normes tout comme l'État, la Famille ou la Religion. Dans les rencontres les plus quotidiennes et banales seront mis en évidence les enjeux sociaux les plus riches d'enseignement comme la *figuration*. Cela permet à Goffman de conclure qu'en dépit de son apparence totalitaire, l'asile autorise la mise en place d'un système d'interactions spécifiques pouvant confirmer ou infirmer le label de malade mental.

Dans son ouvrage *Stigmate* (1975), Goffman tente de comprendre les types de relations qui peuvent s'instaurer lors des contacts mixtes entre les normaux et les handicapés. L'intérêt d'une telle observation est d'insister cette fois-ci sur les multiples stratégies à mettre en oeuvre par les handicapés pour ne pas être déconsidérés. Pour Goffman, la situation problématique de co-présence et de discrédit

possible du handicapé sera résolue plus ou moins efficacement à condition que ce dernier mette en oeuvre une stratégie particulière pour éviter le discrédit. Cela demande une prise de *distance des rôles* et une démarcation entre *identité réelle* et *identité virtuelle*. L'identité personnelle ne peut en aucun cas être considérée comme unique. L'identité est une formule changeante qui cherche à s'adapter grâce à des stratégies particulières exigées tant de la part du stigmatisé que de celui qui ne l'est pas.

C'est avec une même préoccupation que Becker (1985) élaborera sa *théorie de l'étiquetage* (labelling theory) où, à l'inverse des approches communes, la déviance est perçue comme la conséquence d'un ensemble de relations sociales et non comme une nature psychologique des actes déviants. L'objectif de Becker est de comprendre comment et pourquoi les gens sont *étiquetés* comme déviants. Toutes les formes de comportement transgressant les normes acceptées et définies par un groupe ne sont plus considérées comme une caractéristique propre à la personne ni comme le fait objectif de ne pas se conformer aux normes. Pour Becker, l'intérêt ne doit pas être porté sur la nature de l'acte déviant lui-même mais sur le processus à travers lequel les déviants sont définis par ceux qui le repèrent et le traitent comme tel. Le déviant devient alors celui qui est pris, défini, isolé, désigné et *stigmatisé* par ceux qui ont le pouvoir d'imposer cette stigmatisation. Ce n'est donc plus uniquement l'acte de transgression qui fait la déviance mais le procédé *d'étiquetage* mis en place par les autres. Dans cette relation d'interdépendance entre la société et le déviant, deux systèmes d'actions s'affrontent entre le regard de la société qui définit les catégories de déviance et celui du déviant qui intègre et transforme l'étiquette que lui appose la société.

Au terme de sa démonstration, Becker parvient à décrire la déviance non plus comme une donnée inhérente aux individus mais une construction sociale. L'élaboration de la déviance se fait sur la base d'activités sociales par des agents multiples et divers. On ne naît donc pas déviant, on le devient. En se modelant sur l'image et la définition que les autres donnent de lui, l'individu devient tel qu'on le décrit et adopte une conduite en accord avec les prédictions qu'on veut bien énoncer pour lui. Au delà de l'individu, le passage entre l'identité attribuée et l'identité acceptée ou refusée souligne la place importante occupée par les agents directement en relation avec le sujet concerné. Finalement, cela conduit à définir la déviance comme la concrétisation de la réaction d'un environnement social qui assigne une résidence et un stigmate au déviant ou encore, pour reprendre Goffman (1975), une *identité sociale virtuelle*.

Les conséquences d'une telle théorie sur l'action sociale sont importantes. Elles comprennent principalement les risques qu'encourt un individu lorsque la relation engagée avec lui repose sur un système d'attentes. C'est d'ailleurs ce que mettait en évidence une étude sur l'influence déterminante des attentes formulées par le maître à propos des performances des élèves (Rosenthal & Jacobson, 1975). La recherche soulignait l'importance de la perception préalable des élèves par le maître sur les performances de ces derniers. Lorsque les élèves sont bien perçus, leurs performances scolaires augmentent. L'attitude de l'élève n'était que le miroir des attentes du maître face à cet élève.

La lecture de ces travaux ouvre des possibilités quant à l'appréhension de l'intégration scolaire et des mécanismes de socialisation. Il devient possible de poser comme hypothèse que l'attitude de l'élève handicapé n'est que le miroir des attentes des partenaires éducatifs qui interviennent directement auprès de lui. La socialisation à l'école de l'enfant handicapé doit alors s'envisager comme un processus se situant à la conjonction de deux axes socialisateurs particuliers: celui des adultes et celui des élèves ordinaires. Comme le soulignent Vasquez-Bronfman et Martinez {1996, p. 56} « cela est d'autant plus vrai que le processus de socialisation se matérialise à travers les interactions que l'enfant établit avec différentes personnes de son entourage et que ces interactions s'expriment, dans la plupart des cas, à travers un processus de communication qui est donc consubstantiel à la socialisation ». Ces propos nous renvoient bien à une conception de la socialisation de l'enfant située à la croisée d'une dimension intergénérationnelle et intragénérationnelle. Les chapitres suivants proposent de faire une sociologie de la socialisation qui, comme le préconisent Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten {1992, p. 1}, « s'intéresse à tous les milieux de vie de l'enfant, l'école bien sûr, mais aussi la famille, ou encore le groupe des camarades ».

CHAPITRE IV

LA SOCIALISATION DE L'ENFANT HANDICAPÉ INTÉGRÉ : LE POINT DE VUE DES ADULTES

Ce chapitre tente d'appréhender les différents « principes générateurs et organisateurs des différences entre des opinions ou entre des pratiques » (Bourdieu, 1992, p. 7) et de saisir quelques aspects caractéristiques des règles et valeurs guidant les actions sociales des adultes intégrants. La mise en lumière de ces aspects permettra de discerner un des pans de la socialisation de l'enfant handicapé intégré à l'école primaire ordinaire. La description et l'évaluation de la démarche intégrative se fera d'abord de manière qualitative puis quantitative. La démarche d'investigation qualitative se fera sur la base d'une série d'entretiens pour « faire appel au point de vue de l'acteur et donner à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet & Gotman, 1992). La démarche quantitative privilégiera une analyse des entretiens par le biais d'une méthode statistique lexicométrique et d'une analyse factorielle des correspondances.

Analyse qualitative

La décision par l'école d'accepter à l'intérieur de ses structures ordinaires un enfant handicapé échappe aux cadres législatifs et ne ressemble en rien à une simple procédure administrative. Cela signifie que l'acceptation d'une intégration ne dépend pas seulement d'une référence juridique: c'est un processus établi par la confrontation entre une démarche parentale et les interprétations et définitions du handicap par les agents institutionnels. Cette idée se rapproche d'ailleurs du travail de Hugh Mehan, Alma Hertweck & J. Lee Meihls (1986). A partir d'une enquête sur les effets d'une loi fédérale permettant à tous les élèves en difficultés scolaires d'intégrer la vie américaine, ces auteurs ont pu mettre en lumière les pratiques quotidiennes qui conduisent au classement des élèves ainsi que les effets pervers de la loi. Ainsi, le quota d'élèves en difficulté avait tendance à être rapidement atteint et s'il n'y avait plus de places disponibles dans les classes, il n'y avait plus d'enfants en difficulté.

Dans ce cas, la présence d'un enfant handicapé aux portes de l'école ordinaire ne risquerait-elle pas aussi de provoquer des effets inattendus ? Pour répondre à cette question, on se propose d'analyser les effets de la confrontation entre des attitudes

institutionnelles dans lesquelles les impératifs et les exigences d'une vie à l'école sont présents et les conceptions subjectives sur le handicap. L'analyse présentée dans ce chapitre s'efforcera de décrire ce qui pourrait s'intituler le " métier de parents-intégrants ".

En cherchant à *caractériser comment l'homme adulte, en pleine possession de ses moyens, regarde le monde intersubjectif de la vie quotidienne à l'intérieur duquel et sur lequel il agit* (Schütz, 1987), on peut percevoir les significations cachées mais présentes lors de la confrontation par les agents scolaires à une demande d'intégration scolaire. L'observation de l'impact d'une intégration scolaire sur le comportement d'une population donnée permet de repérer l'expression de différents *segments* institutionnels ainsi que les différentes phases par lesquels sont obligés de passer les parents exprimant un souhait de scolarité ordinaire pour leur enfant handicapé.

Strauss A. (1961) définit le terme de *segment* comme des groupements différents qui émergent à l'intérieur d'une même profession. Norman Denzin (1977) réutilisera cette notion pour mener à son terme une étude sur l'industrie américaine des boissons alcoolisées et ses activités criminelles: *les analyses qui suivent partent du postulat que la structure organisationnelle de toute industrie implique multiples étages, niveaux ou mondes sociaux en interaction. Pris ensemble, ces multiples segments configurent l'organisation* (Denzin, *ibid.*). Cette notion renvoie ici aux différentes instances éducatives existant à l'intérieur d'une école et par lesquelles doivent passer les parents. Cette notion est intéressante puisqu'elle englobe l'idée de pressions convergentes ou divergentes qu'exercent les partenaires intégrants sur les parents. Les conflits et accords seront alors le fruit des motivations et des désirs de chaque individu qui, soumis à la pression d'un réseau d'interdépendances sociales - imposé ou accepté -, va mettre en place des *adaptations secondaires*. Sur cette base, l'organisation d'une intégration peut s'envisager comme un *ordre négocié*.

« Parce que l'organisation des événements est socialement construite, on cherchera cette structuration dans les expressions et dans les gestes des participants. » (Coulon, 1987, p 79). L'entretien sera l'outil utilisé pour recueillir des informations qui pourront ensuite être analysées et comparées entre elles. Pour cela, 28 entretiens ont été effectués auprès des parents-intégrants (10 entretiens), du personnel enseignant (9 entretiens), de direction (4 entretiens), d'accompagnement scolaire des enfants intégrés (3 entretiens avec des agents d'intégration) et de service des écoles primaires et maternelles (2 entretiens).

Les 28 entretiens effectués auprès des parents intégrants mais aussi auprès du personnel enseignant, de direction et de service des écoles primaires et maternelles ainsi que des agents d'intégration ont été codés ainsi : 10 entretiens de parents intégrants (codés de P1 à PA avec pour P1, 2, 3, 4, 5, 9 un enfant trisomique, pour P6 un enfant déficient auditif, pour P7 un enfant déficient moteur, pour P8 un enfant souffrant de troubles de la conduite et du comportement et enfin PA un enfant déficient visuel), 9 entretiens d'instituteurs intégrants (codés de I1 à I9 avec pour I1, 2 et 9 un enfant trisomiques, I3 un enfant souffrant des troubles de la conduite et du comportement, I4 un enfant microcéphale, I5 un déficient auditif, I6 un enfant hydrocéphale, I7 un déficient moteur et enfin I8 un déficient visuel), 4 entretiens de directeurs d'école ayant pendant l'année en cours été impliqués de près ou de loin dans une intégration (codés de D1 à D4 avec pour D1 un déficient auditif, D2 un

déficient intellectuel, D3 un enfant trisomique et D4 un enfant souffrant des troubles de la conduite et du comportement), 2 entretiens d'agent de service (codés AS1 et AS2 avec pour AS1 un déficient moteur et AS2 un déficient visuel) et enfin 3 entretiens d'agent d'intégration (codés de AI1 à AI3 avec pour AI1 un déficient auditif, AI2 un déficient visuel et AI3 un déficient moteur).

La prospection

Pour les parents d'un enfant "ordinaire", le problème de la découverte d'une école qui accepte de scolariser leur enfant ne se pose pratiquement pas; sitôt que leur enfant est en âge d'être scolarisé, la demande d'inscription se fait dans l'école appartenant à la circonscription du domicile des parents. Si les rapports entre les parents et les agents institutionnels sont mauvais, l'enfant a très peu de chance d'être refusé. En revanche, cela n'est absolument pas le cas pour les parents d'un enfant handicapé. Le métier de parents-intégrants nécessite une véritable stratégie de prospection afin de trouver une école qui accepte de scolariser leur enfant :

" - Pouvez-vous me raconter l'histoire de l'intégration scolaire de votre fille ?

- Au départ, j'ai eu des problèmes. J'ai eu 2 refus et j'ai été obligé de la mettre à B, qui n'est pas mon quartier. Là on l'a accueillie à bras ouverts. Elle y est donc restée 4 ans et puis après elle est allée à l'école primaire Cadenas. Là aussi je n'ai connu aucun problème.

- Pour quelles raisons avez-vous essuyé 2 refus ?

- Parce qu'elle est trisomique. " (P3)

Cette prospection, bien souvent rendue obligatoire par le cadre " aléatoire " (soit en dehors des cadres normatifs) de chaque intégration oblige les parents-intégrants à devenir de véritables " commis voyageur de l'intégration scolaire ", frappant aux portes de chacune des écoles jusqu'à ce que l'une d'entre elles accepte d'inscrire l'enfant. Dans ce cas, l'affiliation des parents à un réseau spécialisé associatif peut leur être utile car il facilite le travail de prospection en les dotant d'un ensemble de méthodes et de procédures adaptées :

" - Pourquoi avez-vous choisi l'intégration scolaire plutôt qu'une institution spécialisée ?

- Écoutez c'est par rapport au Geist¹³ qui nous a dit qu'il fallait absolument que L aille dans une école ordinaire parce qu'il avait besoin d'être très tôt mis en contact avec des enfants normaux quoi.

- Comment s'est passé votre premier contact avec l'école ordinaire ?

- Alors là très bien. A notre grande surprise d'ailleurs, on est restés sidérés avec mon mari. Au mois de janvier février on s'est présentés à la directrice et vraiment elle nous a dit mais non les inscriptions se font en juin. Je lui ai dit oui je sais bien mais c'est que nous c'est un peu particulier on vient parce qu'on a un enfant qui n'est pas..., qui a un problème et on fait un premier contact pour savoir si effectivement vous me le prenez en septembre. Elle me dit mais non il n'y a pas de problème, quel que soit le problème je vous le prends en septembre. " (P9)

Si les parents essuient un échec avec l'école qui dépend de leur secteur géographique, ils devront alors procéder à une démarche de prospection. Celle-ci part du domicile conjugal pour s'élargir peu à peu à chaque refus et jusqu'à la découverte d'une école qui accepte de scolariser l'enfant. Cependant, lorsque l'accueil de l'enfant est assuré, le travail des parents-intégrants n'en est pas terminé pour autant. Bien au

13 Groupe d'Éducation et d'Insertion Social des Trisomiques 21.

contraire, il ne fait que commencer et cela à cause des réactions exprimées par les différents segments éducatifs. Parmi ces réactions figurent les remarques désobligeantes et les paroles fâcheuses qui exacerbent le sentiment de stigmatisation à la fois des parents et de leur enfant. Ici apparaît toute l'utilité de la notion de segment. Quels sont alors ces segments ?

La direction

Si l'intégration scolaire se pratique en dehors des normes du système éducatif institutionnel, elle respecte néanmoins son ordre hiérarchique. Le premier sas à l'intérieur duquel les parents devront d'abord négocier l'intégration sera celui de la direction de l'école. C'est en effet par cette première instance institutionnelle que seront formulés soit les accords soit les refus grimés derrière des propos mensongers :

" - Qui a accepté de la prendre ?

- Je crois que c'était tout le monde. C'est-à-dire qu'ils me connaissaient d'avant, ça a favorisé les choses (...)
J'avais téléphoné à une autre école et ce qui ne m'a vraiment pas plu, c'est qu'on m'a dit qu'il y avait une liste d'attente et puis après par l'éducatrice j'ai appris qu'il restait 5 places. J'aurais préféré qu'il me dise non carrément" (P9).

Pourtant, l'acceptation de l'enfant dans l'école n'est pas pour autant assurée. Elle ne le devient qu'au terme d'une période de " mise à l'examen " de l'enfant plus ou moins longue. A la suite de quoi l'enfant sera accepté ou pas. De nombreux éléments peuvent intervenir dans l'évaluation de l'enfant par l'un des agents institutionnels. Ces éléments, comprennent, entre autres, la présentation de soi " pédagogiquement correcte " de l'enfant à l'école. C'est le cas de la propreté et les répercussions sur l'ordre dans l'école :

" - Elle reste à la cantine ?

- Oui

- Et avez vous eu des échos ?

- F. a un agent d'intégration tout le temps. Et l'agent de F. me dit je n'ai pas besoin d'être tout le temps derrière elle, elle mange très bien. J'ai expliqué ça à la directrice qu'elle mangeait très bien, qu'on l'avait mené au restaurant en faisant le baratin et j'ai appris que l'après-midi même elle est allée dire à l'agent : "eh bien si elle mange si proprement que ça on va mettre une caméra et on va filmer F". Voilà, ça en est là quand même les rapports. Alors que l'agent me dit qu'elle mange très bien, elle va un petit peu plus lentement des fois. Moi je trouve qu'elle mange très correctement par rapport à son frère, je trouve qu'elle se débrouille pas mal du tout et même plutôt bien. ". (P2).

C'est le cas aussi de la gestion quotidienne de l'ordre scolaire et des rapports avec les autres élèves :

" - Qu'est ce qui motive votre volonté d'intégrations scolaire puisque outre R il y a J ?

- Disons que ce sont les parents qui ont d'abord demandé à ce que leur petit soit intégré. Bon vu les textes, nous sommes pratiquement dans l'obligation de les intégrer lorsqu'ils ne posent pas de gros problèmes de danger pour les autres, donc il n'y a aucune raison de les refuser dans l'école. Donc les démarches ont été faites par les parents et par l'école aussi puisqu'il ya une auxiliaire d'intégrations scolaire qui aide l'enfant et aussi au niveau de la classe elle-même parce que ce n'est pas facile quand on a des gamins comme ça dans la classe voilà bon il ne pose pas de problème au niveau du comportement par rapport aux autres enfants ils ne sont pas dangereux donc il n'y a aucune raison de les refuser "(D1)

L'inscription de l'enfant et le déroulement de sa scolarité dépendent grandement de la maîtrise et de la mise en application routinière des activités quotidiennes d'un enfant "normal". Il est essentiel que l'enfant handicapé détienne la capacité d'exhiber une présentation de soi qui aille dans le sens des attentes des agents scolaires. Le critère d'évaluation des risques d'atteinte à la stabilité de l'ordre scolaire renvoie à une conception pratique et une anticipation sur les événements particuliers que pourrait produire la présence d'un enfant handicapé dans l'école. Cette présence sur le site scolaire vient briser *l'horizon de familiarité* (Schütz, 1987) des agents scolaires. Aussi, il est important pour l'enfant d'adopter et de présenter le caractère accompli de sa normalité.

Cette attitude devient essentielle car elle peut entraîner des modes de pensée et d'action correspondant au sentiment d'angoisse et de décontenance que suscite la présence de l'anormalité. C'est la raison pour laquelle l'enfant sera parfois laissé "à la marge" pour un temps plus ou moins long afin qu'il puisse être jugé apte ou non à suivre une scolarité ordinaire. Cette idée peut expliquer l'augmentation des placements à temps partiels (confère schéma 9); ce qui impliquerait une approche de la scolarisation de l'enfant déficient non pas de façon statique, mais comme un processus qui doit prendre en compte le temps et l'octroi d'un agent d'intégration :

" - Comment êtes-vous arrivés à choisir l'école des C ?

-Au départ, il y a d'abord eu une petite intégration en garderie parce qu'il avait besoin d'être socialisé et puis on avait besoin de respirer un peu et lui avait besoin d'autres contacts avec d'autres enfants. Donc il y a eu quelqu'un de très très sympathique qui l'a accepté dans la garderie, il y est resté à peu près 1 an et ensuite on nous a proposé l'école des P il y a..

-L'enfant : c'est pas joli ça

-La mère : oui d'accord attend, on va en parler. L'école des P qui se trouvait l'école la plus proche du quartier qui acceptait à l'époque parce que la directrice était, on l'a su après, en pleine dépression donc c'était une femme super gentille qui avait envie d'accepter J. Donc c'était avant les vacances et à la rentrée ce n'était plus elle, elle était en maison de repos. C'est une autre institutrice qui était directrice en même temps et qui déjà avant de connaître J mettait déjà le holà. C'était quelque chose qui l'affolait énormément et c'est assez compréhensible quand on ne connaît pas le problème. Bon, elle a accepté de le prendre 2 heures par semaine avec une personne de l'A et qui s'appelait P, c'était un psychomotricien et qu'à condition qu'il soit là 2 heures par semaine. Disons qu'on sentait que c'était déjà de trop, qu'elle était stressée alors elle a accepté pendant 1 mois et le problème s'est posé qu'on a eu une grosse réunion là bas et on en a conclu qu'elle ne le voulait plus, avec des gants mais enfin c'était ça. Et puis on nous a proposé l'école C. école que j'avais contacté avant mais enfin comme on n'était pas du quartier bon elle n'avait pas accepté au départ ce qui était tout à fait normal et puis on lui a présenté le cas de J et ça c'est très bien passé. Au départ elle l'a accepté 2 ou 3 demi journée (...) Ensuite il a été accepté totalement à l'école parce qu'on a eu un agent d'intégration. "(PA)

La notion du temps comme vecteur de l'acceptation de l'enfant renvoie à la notion de *passage* et aux différents rites qui lui sont rattachés¹⁴. Ces *rites de passage* prennent en compte l'intervention du temps ainsi que des "statuts transitionnels" par lesquels l'enfant effectue différents passages. D'abord l'enfant est dans une situation "à la marge" et conserve son statut de déficient. Le dépouillement des attributs propres à ce statut se mettra en place au fur et à mesure de sa présence à l'école et de l'évaluation par les agents institutionnels de ses attitudes. Au bout d'un délai plus ou moins long, l'enfant va perdre son ancien statut de déficient pour accéder à un nouveau statut ; celui d'élève à part entière qui, socialement reconnu, entraîne son intégration complète.

¹⁴ On peut se référer à l'ouvrage bien connu de A. Van Gennep (1981, Ire éd. 1909) sur les rites de passage que représentent la naissance, le mariage, les funérailles.

La prise en compte du temps renvoie aussi à la notion de *trajectoire* (Strauss, 1985) que dessinera l'enfant handicapé à l'école : cela comprend le contenu physiologique du handicap ainsi que toute l'organisation du travail scolaire et les événements imprévisibles qu'il est censé représenter. Les partenaires intégrants s'intéressent alors plus aux qualifications formelles requises pour accéder à un statut d'écolier. En cas d'une trop grande inadéquation avec l'ensemble des éléments normatifs du groupe scolaire, ces qualifications constitueront une entrave à l'accession au statut d'élève à part entière :

" - Est-ce que vous êtes favorable à une sorte de période probatoire ?
- Il y a toujours une période probatoire. Toujours. On n'accepte pas d'emblée un enfant à temps plein. Il y a toujours une période où on voit si l'enfant arrive à s'intégrer ou s'il y a d'énormes difficultés. S'il y a d'énormes difficultés on recule. "(D4)

Le modèle hiérarchique vertical régissant l'éducation nationale veut que ce soit la direction de l'école qui constitue le premier segment par lequel les parents devront passer pour assurer l'inscription administrative de leur enfant. Ce cap passé, il reste encore à affronter et à gérer les évaluations stéréotypées et les conséquences supposées sur l'ordre de la classe et de l'école de la présence d'un enfant handicapé. Même après la prise de décision par la direction, les autres agents institutionnels (enseignants, agents de service) ont encore leur mot à dire.

L'enseignant

L'enseignant, lorsqu'il est confronté à une demande d'intégration scolaire, doit non seulement identifier une situation parfois nouvelle pour lui (et donc problématique) mais aussi engager une réflexion sur les risques qu'encourt son " moi quotidien ". Ces deux aspects posent la question du " qui suis-je " dans cette situation et de ce qu'elle va amener et amener directement à l'enseignant. Or, la question du " qui suis-je " dans cette situation reste ouverte aussi longtemps que la situation n'est pas résolue (Strauss, 1992). L'accord de la directrice peut alors être contrebalancé par l'institutrice, au risque d'obliger les parents à recommencer leur prospection pour trouver ailleurs, dans une autre école, un accueil plus favorable pour leur enfant :

" - Qu'est ce qui a motivé votre décision d'intégrer J ?
- C'est l'infirmière et le médecin qui sont venus me voir en me demandant si j'étais prête à accueillir J. Ça m'a fait très peur parce qu'une intégration comme ça on se sent démuni. Enfin moi au point de vue travail, cet enfant je ne saurai pas le faire travailler, bon puis elle m'a raconté comment ça se passait dans une autre école.
- Quelle école ?
- L'école où il était intégré en début d'année. Cela s'est très mal passé, la maman a dû vous en parler, il a été rejeté. Quand même on ne peut pas laisser un enfant comme ça voilà, voilà ma motivation. Mais c'est vrai qu'au début au départ ça m'a fait peur. Au point de vue travail, pas au point de vue contact parce que ça pose pas de gros problèmes donc j'ai accepté de l'intégrer. On l'a intégré à mi temps d'abord et puis très vite à plein temps parce que vous avez vu que c'est un enfant intelligent et c'était dommage de ne pas le faire participer à tout ce qui se passe dans la classe. "(18)

Il est vrai que pour cet exemple précis, l'argument du manque de moyen et d'une surcharge en effectifs, tant de fois avancé, devient caduque. C'est la possession d'une des caractéristiques de l'anormalité qui intervient dans le choix final et qui peut avoir une valeur symbolique générale et généralisante. Tant et si bien qu'il existe une sorte

de réflexion anticipant sur les autres caractéristiques associées à celles que posséderait l'enfant déficient. Pour être considéré comme un handicapé, il suffit en fait d'être le porteur d'une seule caractéristique immédiatement estimable, par exemple le faciès d'un enfant trisomique, pour voir se construire une sorte de "synchrétisme interprétatif". Ainsi l'attribution d'un certain nombre de connotations et caractéristiques annexes risquent d'entraver l'ordre de la classe et la poursuite des objectifs pédagogiques.

Quand le diagnostic devient pronostic, la reconnaissance sociale du handicap anticipe sur certains comportements et attitudes particulières : défaut de propreté, difficultés dans l'apprentissage, déviance aux normes scolaires, risque de remise en cause des règles de la classe ou de chahut. Ce procédé cognitif particulier pourrait expliquer à la fois le refus catégorique signifié aux parents et le caractère précaire et instable d'une intégration. C'est particulièrement le cas lorsque les parents sont confrontés à des revirements de situations, des changements d'attitudes imprévisibles comme le changement de directrice, le remplacement de l'enseignant d'une année sur l'autre ou encore les changements d'attitudes d'une directrice en cours d'année qui, passant outre l'obligation scolaire, mettra en avant l'argument du danger pour les autres enfants. A moins que les parents décident d'allumer des contre-feux en informant l'enseignant des véritables éléments caractéristiques du handicap :

" -Passé la période d'étonnement de la part de l'institutrice nouvellement nommée, avez-vous été amenés à expliquer à celle-ci la trisomie ?

- Oui on lui a donné le bouquin "Les trisomiques parmi nous" bon ça elle a adoré, ça lui a beaucoup appris. Ils ne se sentent pas formés pour faire ça, ils ont alors l'angoisse par rapport à ce type de problème. Moi j'ai fait l'école normale et on a jamais parlé de ce que sont les besoins d'un gosse handicapé." (P2)

La présentation de soi "pédagogiquement correcte" devient un facteur essentiel pour forcer l'accord à l'intégration. Erving Goffman (1973) explique que lorsqu'une personne déclenche une interaction avec une autre personne, il s'engage une sorte d'évaluation dont le but est de savoir à qui l'on a affaire sur la base d'informations variées qui peuvent parfois engager la mémoire sociale. Par ailleurs, les protagonistes de l'interaction produisent une image d'eux-mêmes destinée à être lue. Comme s'il existait, à côté des attributs officiels, des attributs secondaires et officieux ; autant de signes considérés par les enseignants comme des compléments d'information à la présentation de soi de l'enfant à l'école. Si les salivations intempestives sont pour l'enseignant un critère d'éviction scolaire, le défaut de contrôle par l'enfant de ses besoins sera lui aussi un élément d'évaluation cognitive prépondérant :

" - Comment avez-vous su que cette école allait accepter une gamine trisomique ?

- la maîtresse, qui avait déjà eu un petit garçon trisomique, avait dit que ça c'était très bien passé et avait envie d'en prendre un autre. Donc la directrice n'était pas trop chaude. Il a fallu que nous insistions pas mal et que l'institutrice insiste de son côté. Elle n'était pas chaude parce qu'elle avait peur qu'elle bave, qu'elle perturbe les autres enfants, étant donné que c'était l'institutrice qui s'en occupait elle lui a demandé de prendre ses responsabilités. Alors au début, c'était donc uniquement le matin pendant un mois. Elle est rentrée après les vacances de Pâques donc elle a fait la toute petite section de maternel, elle a commencé à Pâques et l'année d'après elle l'a faite complète. Moi j'avais un problème, c'est qu'elle n'était pas propre à ce moment. C'est toujours plus long, et puis je l'avais bien programmé ma fille. Je lui disais voilà il ne faut pas que tu fasses pipi et dans la matinée elle se retenait bien souvent et elle me faisait pipi ou dans la voiture ou en arrivant. Donc elle y est arrivée mais au début elle a fait un effort sur elle-même. Et donc l'année d'après elle a été prise à plein temps (...) Et puis on est tombé sur une maîtresse remplaçante, ça s'est pas trop bien passé (...) voilà alors donc je me suis mis en quête d'une nouvelle école parce que je savais que la maîtresse qui allait venir n'était pas très chaude (...) C'est là que je me suis heurtée à des murs, ça a été plus compliqué que je ne le pensais, parce qu'il a suffi

que j'annonce que j'avais une petite fille handicapée trisomique 21 pour que je me vois refuser les portes (...) Et puis je suis arrivée dans une école beaucoup plus populaire qui se trouve à la charnière entre le 12ème et le 11ème arrondissement, la B. Et la donc j'ai été accueillie par la directrice qui m'a dit qu'en principe ce n'était pas son boulot de prendre ma fille, enfin de prendre mes enfants puisqu'il y avait les 2, car je ne dépendais pas de son quartier et alors je lui ai expliqué les difficultés que j'avais par rapport aux autres. Alors elle m'a dit écoutez je vais essayer d'en discuter avec les autres enseignants (...)" Mais j'ai eu la bonne idée d'amener avec moi mes 2 enfants ce qui fait qu'ils sont restés avec moi dans le bureau de la directrice. Ils ont fait le tour de l'école pour voir toutes les maîtresses et donc avant d'obtenir une réponse, la décision avait été prise puisque les enseignants ont trouvé A. vachement sympa. "(P1)

Si le segment de la direction peut être mouvant et modifié en cours d'année, celui de l'enseignant est lui aussi soumis à des aléas dont les effets se feront ressentir sur la quiétude des parents. L'absence de l'enseignant qui s'occupe de l'enfant pour une durée plus ou moins longue met en avant le problème de la répartition de l'enfant handicapé dans une autre classe en attendant le retour de l'enseignant absent. Cette répartition apporte plusieurs difficultés nouvelles et, pour un temps donné, provoque un retour au stade initial. Mais elle peut aussi comporter d'agréables surprises :

" - Et durant cette année, avez-vous eu des contacts ?

- En principe ça marche. J'ai eu un petit problème pendant l'année parce que la maîtresse était absente pendant 1 mois et demi, il n'y avait pas de remplaçant et moi j'étais obligée de laisser ma petite parce que je travaille. Alors j'ai eu un problème avec la directrice qui m'a dit vous savez il faudrait la garder. Moi je lui ai dit que je ne pouvais pas à cause de mon travail. Parce qu'elle m'a dit vous savez la petite elle a été un petit peu agressive avec la tata de la cantine. Je lui ai dit de toute façon si elle a été agressive c'est qu'on lui a mal (...) J'ai dit "moi c'est la première fois que j'ai des problèmes, et puis à cause de l'absence de la maîtresse la petite a été complètement perturbée à aller à droite à gauche en répartition, en plus de ça c'était une nouvelle tata". Bon j'ai insisté et elle est quand même restée. Mais vous savez tous les jours quand j'allais à l'école. c'était pas marrant, parce que les réflexions, pardon Et puis elle était pas bien dans sa peau elle avait pas sa maîtresse, et puis automatiquement dès que la maîtresse est revenue tout est rentré dans l'ordre.

- Pendant l'absence de la maîtresse, en répartition, avez-vous eu des échos des autres institutrices ? Qu'en ont-elles pensé ?

- C'est-à-dire il y eu des institutrices qui ne l'ont pas voulue dans leur classe. Par contre il y a eu une, c'est la fille de la directrice, chez elle, elle était très très bien. Pourquoi, parce qu'elle avait beaucoup de patience, vous savez que chez ces petits il en faut. Et je reconnais que ces petits il faut s'en occuper. Et puis finalement elle était très bien chez elle, parce que elle l'a bien prise en main, elle l'a adoptée et la petite l'a bien ressentie. De toute façon le principal chez ces enfants c'est ça, c'est l'affection " (P3)

Arrivé à ce niveau d'analyse, une école impliquée dans une intégration scolaire apparaît comme une organisation sociale qui met en interaction différents éléments institutionnels. Des stratégies de négociations plus ou moins implicites apparaissent alors pour, par exemple, forcer une institutrice à accepter une intégration dans sa classe. C'est ce que rapporte l'enseignante de L. :

" - Qu'est-ce qui a motivé ta décision d'accepter L ?

- Écoute, je n'ai pas vraiment eu le choix. On ne m'a pas demandé mon avis. On m'a dit voilà tu as un handicapé dans ta classe, il a déjà fait une section de grands. Ph. m'a dit: " écoute, je crois qu'il m'a assez vu et ce serait bien qu'il voit une autre maîtresse, mais ne t'inquiète pas ça se passera bien ". voilà c'est tout. C'est ce qui m'a fait un petit peu...bon voilà.

- Quand tu dis "on ", cela concerne qui ?

- On c'est la direction, c'est tout le monde. On m'a imposé ce gamin. Moi, j'ai débarqué un jour avant la rentrée scolaire, pour la prérentrée et on m'a mis devant le fait accompli. La première question a été c'est mon premier poste, c'est mon premier trisomique, comment est-il au niveau comportemental ? On m'a dit : "ne t'inquiète pas, de toutes façons, ça ne posera pas problème". Si tu veux, c'est ça qui me posait problème, de savoir si j'aurais eu des problèmes de discipline. "(I3)

Dans le cadre du placement d'un enfant ordinaire, il semble aller de soi que les interactions avec les parents s'adressent à la directrice et accessoirement à l'institutrice. En revanche, lorsque l'enfant est déficient, ce sont les trames du social qui s'expriment par l'intermédiaire d'instances éducatives qui d'habitude restent dans l'ombre. La pratique intégrative, si elle échappe aux règles quotidiennes de fonctionnement en vigueur, leur confère un autre rôle et un autre poids décisionnel. Par conséquent, ils constituent également, au même titre que la direction ou l'enseignant, une autre série de segments supplémentaires que devront subir les parents-intégrants. Cette série regroupe les agents de service, la secrétaire de commission de circonscription, le psychologue, l'inspecteur scolaire et enfin les parents-d'élève.

Les agents de service

Alors que les agents de service restent dans l'ombre lors de l'inscription d'un enfant ordinaire, leur prise en compte dans le processus intégratif devient nécessaire puisque de leur attitude va dépendre la réussite de l'intégration ou sa remise en cause :

" - Pourquoi avez-vous choisi l'intégration scolaire ?

- C'est pas nous qu'on a choisi. C'est la pédiatre du C. C'est une femme de caractère et elle a décidé que S. vu l'intelligence qu'elle avait, elle devait aller à l'école comme son frère. Alors j'ai dit mon dieu mais elle ne marche même pas encore, on ne va pas nous la prendre. Alors elle m'a dit il n'y a pas de raison, on ne doit pas vous la refuser (...) Alors On s'est pointé à la maternelle et voilà que c'est une tata qui nous a ouvert. Quand elle nous a vu arriver avec les 2 gosses elle a compris que c'était pour une inscription. Alors elle a fait "c'est pourquoi" d'un ton hautain, je m'en souviendrai toute la vie. Je lui ai dit : madame ne le prenez pas sur ce ton je sais lire devant la porte mais moi c'est pour autre chose, ma fille elle ne marche pas et on nous a dit de se pointer au mois de mai pour voir la directrice. Elle m'a répondu : "non il n'est pas question que je dérange la directrice, vous croyez pas, on n'arrive pas déjà à s'occuper des enfants qui marchent alors des enfants qui ne marchent pas, vous croyez pas. "(P7)

Ce genre de réactions extrêmes apparaît le plus souvent lors du contact obligé avec une population déviante porteuse d'une *inquiétante étrangeté* (Freud, 1985) et devant laquelle plus la maîtrise d'un domaine est incertaine, plus le caractère interprétatif de la situation d'intégration s'exacerbe et enfin plus l'imaginaire se met en scène. C'est ce phénomène qui peut conduire à la stigmatisation de l'enfant par les agents de service. Bien souvent l'élément le plus en cause ici est certainement le manque d'informations qui conduit à une interprétation du handicap différente et particulière. Ce que démontre un agent de service des écoles maternelles :

" - Il y a-t-il des handicaps qui posent problèmes?

- Regardez le petit F [enfant autiste intégré 2 demi-journée] quand même ça pose des problèmes. Il n'accepte que Mme A pour aller faire pipi. Quand même elle est gentille ma directrice, vous savez il y en a pas beaucoup qui feraient ça. Et il y a que cette année il y a que maintenant parce qu'il avait la couche avant. Non lui c'est embêtant parce que tant il se met à crier, tant il vous griffe ou il mord, on sait pas. Moi je trouve que c'est..il se sauve il faut le surveiller constamment . Malheureusement c'est un cas. "(AS1)

L'appartenance socialement définie à une catégorisation l'emporte donc sur les autres situations statutaires. Elle donne un cadre interprétatif et permet une gestion

quotidienne du handicap, de sa représentation et de la prévision des comportements qui s'y rattachent.

Les agents administratifs

Le handicap est la raison principale à l'entrave de l'acceptation d'un enfant dans l'école. Cependant, il peut arriver que le frein à l'intégration ne soit pas uniquement dû aux seuls agents pédagogiques mais provoqué aussi par les relations entre différents segments administratifs. L'intégration ne se réalise alors pleinement qu'à partir du moment où les parents ont su obtenir les faveurs des agents pédagogiques et celles des agents administratifs. Outre le secrétaire de la Commission de Circonscription de l'Enseignement Préscolaire et Élémentaire, le psychologue scolaire a donc lui aussi son mot à dire. Quand il est impliqué positivement, ce dernier peut servir de relais aux parents dans la mesure où il arrive à peser de tout son poids institutionnel et donc faire pencher la balance du côté des parents-intégrants. Surtout lorsque son interprétation des textes de loi en matière d'intégration scolaire va dans le sens de celle recherchée par les instances politiques :

" - Comment envisagez-vous l'année prochaine ?

- La mère : Nous on a dit qu'on voulait qu'il y ait un agent d'intégration, on voudrait un agent à mi-temps pour permettre à F. d'avoir aussi des phases d'autonomie. La future maîtresse de l'année prochaine rien que ça ça l'angoisse. Elle ne se sent pas du tout de prendre F. seule. La directrice pose un veto pratiquement parce qu'elle dit que F. ne sait pas manger toute seule, des choses qui sont fausses quoi. Il y a des choses qui sont vraies, comme les parties scolaires parce qu'il faut un acquis mais il a des parties où c'est..., par exemple dans la cour de récréation elle n'a pas besoin qu'il y ait un agent d'intégration, bon là la directrice nous explique que c'est obligé. Bon là on attend de savoir la demande de CCPE.

- Le père : Le psychologue a tenu et a insisté lourdement sur le fait que maintenant qu'elle était dans l'école il y avait de toute façon obligation pour l'éducation nationale de la reprendre. " (P2)

Et si la nécessité s'en fait sentir, le psychologue peut aussi se servir de ses connaissances et de son réseau pour aider les parents à trouver une école ou être simplement un soutien :

" Avez-vous vu directement l'institutrice ou bien êtes-vous d'abord passée par la directrice ?

- C'est-à-dire qu'il y avait déjà le psychologue scolaire qui s'en occupait déjà depuis B. Automatiquement, il s'est mis en contact avec la directrice parce qu'il connaissait très bien la directrice. Bon, elle voulait d'abord connaître l'enfant. Alors j'y suis allée et ça a marché. Donc là elle est en primaire et si tout va bien, elle ira au lycée l'an prochain " (P3)

Les parents-d'élève

Enfin, la dernière instance directement impliquée dans l'école et par laquelle les parents-intégrants doivent passer est celle des parents-d'élève. Au même titre que la directrice ou l'institutrice, ces derniers ont un poids décisionnel qu'ils n'hésiteront pas à utiliser s'ils estiment que la présence d'un handicapé dans la classe entraîne un risque pour le bon déroulement de la scolarité de leur enfant. Ce problème, lorsqu'il se

pose, pourra être vite géré par la direction si, coopérante, elle décide ou non de se ranger du côté des parents-intégrants:

" -Et avec les autres parents-d'élèves ?
- Impeccable, ça a été juste la première année à l'école primaire parce qu'une fois elle a écrit sur le cahier d'une petite, la maman a fait un scandale mais vous savez elle a été par... la directrice, ça a pété des flammes. Finalement elle s'est calmée. C'est le seul problème que j'ai eu. Mais c'est vrai qu'elle a des moments où elle est agressive mais pourquoi c'est parce qu'on se moque d'elle, parce qu'on essaie de la taquiner. "(P3)

La démarche parentale

En respectant les étapes de négociation avec l'ensemble des agents institutionnelles, le processus intégratif se déroulera sans entrave. De plus, la manière avec laquelle s'établira la situation de négociation sera tout aussi déterminante. Cependant, l'observation de la démarche parentale et la façon dont celle-ci détermine l'acceptation de leur enfant dans l'école ordinaire font apparaître deux attitudes différentes : le forcing et le laisser faire-laisser aller.

Le forcing

Pour contrer les réticences et les refus, les parents-intégrants peuvent adopter un système de justifications qui rendra leur volonté intégrative plus pugnace dans la mesure où cette fois-ci, c'est la loi qui sera mise en avant pour forcer l'acceptation. Mais là plus qu'ailleurs, l'échange entre les parents et les agents scolaires prend l'aspect d'une lutte d'influence qui peut tourner à l'avantage des parents :

" - Que s'est-il passé exactement ?
- Moi j'ai eu une grosse colère, ah oui, moi je leur ai dit, c'est pas un ballon, on ne l'envoie pas là, on ne l'envoie pas là, on ne l'envoie pas là, hein. Et quand il vous parle d'agent d'intégration vous avez des gens à qui vous téléphonez qui ne vous répondent jamais. C'est rigolo quand vous téléphonez au ministre de la santé et que le ministre de la santé vous donne un numéro de téléphone en disant vous appelez de ma part et dites à la dame qu'elle m'appelle pour confirmer et que le soir même ça se débloque d'un coup, d'un coup, c'est merveilleux. Dans la journée même ça se débloque, parce que vous avez eu la présence d'esprit de téléphoner carrément au ministre. Et l'agent d'intégration on l'a eu de suite, 10 jours après. Mais j'ai pas été tendre. » (PA)

Les parents organisent de la sorte un ordre qui leur est spécifique et qui montre non seulement leur compétence sociale mais aussi leur capacité d'interprétation du comportement des agents institutionnels qui, une fois mis devant le fait accompli, n'auront d'autres solutions que d'accepter l'enfant. Cependant, le choix de cette démarche par les parents comporte le risque de se voir eux-mêmes interpellés, parfois même de renforcer le processus de stigmatisation. Ce type d'action, en établissant un contexte d'échanges non réciproques, entraîne automatiquement des animosités entre les parents et par exemple une directrice qui a l'impression d'être amputée d'une partie de sa légitimité et qui pourra, en réponse à cela, entraver la bonne marche de l'intégration par un refus d'obtempérer et de participation :

" . Quelle a été votre démarche ?

- La mère: on avait fait d'abord une demande auprès de la CCPE (commission de circonscription pour l'enseignement primaire et élémentaire) pour un agent d'intégration et on n'avait pas d'agent d'intégration. La directrice nous a dit on ne vous la prend pas sans agent d'intégration. Donc on est parti avec la petite à la main en disant on vous la ramène dans 2 jours. Donc nous sommes revenus avec la gamine dans l'école et à ce moment-là il n'y avait toujours pas d'agent d'intégration. La directrice nous a dit de toute façon, je ne vous la prends pas.

- Le père : elle a refusé de nous la prendre. Et en plus ça allait mal parce qu'il y avait des instituteurs qui n'étaient pas encore nommés.

- La mère: elle nous a donc dit : "moi je vous prend pas votre fille". Et nous on a dit: "eh bien nous on la laisse". Et on est partis. Donc ça c'était le matin à 9h30. On avait fait des télégrammes pour l'inspecteur d'académie, pour la directrice des agents d'intégration, on est allés voir l'inspectrice tout ça dans la matinée puis donc on était quand même un petit peu embêté de laisser comme ça F. parce que ce n'est pas la meilleure manière d'intégrer un enfant à l'école,

- Le père : pour nous, il n'était pas question qu'elle n'aille pas à l'école.

- La mère : d'abord on travaille il fallait qu'elle y aille, et surtout, vu son niveau, elle n'avait plus aucun acquis possible en crèche donc c'était logique qu'elle aille en maternelle. Vu tout ce qu'on nous disait on pense pas se tromper par rapport à u possibilités de F. Donc on est allé voir l'inspectrice d'academie etc., et puis par des amis journalistes on est arrivé à avoir un agent d'intégration nommé d'urgence pour nous. " (P2)

A l'opposé, les parents-intégrants peuvent opter pour une démarche beaucoup plus douce, sans à-coups et qui consiste en la mise en place d'une stratégie de non-intervention juridique. Ainsi, ils espèrent un partage univoque des points de vue de la situation d'intégration et la découverte naturelle d'un point d'équilibre ; c'est le laisser faire-laisser aller.

Le laisser faire-laisser aller

A l'inverse du forcing, le laisser faire-laisser aller, en laissant les choses se dérouler d'elles-mêmes, permet de fédérer et de concilier l'ensemble des agents institutionnels. Cette attitude parentale facilite parfois grandement leur rapport avec les différents acteurs institutionnels :

" - Pouvez-vous me raconter l'histoire de l'intégration scolaire de votre enfant ?

- La directrice m'avait dit : "Inscrivez la et puis on verra". Donc j'ai laissé passer le jour de la rentrée avec l'accord de la directrice et 2 jours après elle m'a dit vous pouvez l'apporter et on verra. Dans ma tête c'était vous voyez si vous pouvez la prendre. J'ai jamais voulu imposer N. Et finalement ils me l'ont gardée. Alors je laissais les couches et tout ce qui fallait pour la changer. Elle a été très bien acceptée.

- Qui a accepté de la prendre ?

- Je crois que c'était tout le monde (...) ils ont vu que je ne voulais pas non plus leur imposer N. Peut-être que tout cela a été un ensemble de facteurs favorables (...) Il faut leur permettre de dire non à un moment donné et puis après on revient dessus. Et puis après cela a été un excès de zèle parce qu'ils voulaient me la mettre au CP. Toujours dans la même école et finalement c'est moi qui ai refusé parce qu'elle n'a vraiment pas le niveau (...) Les instituteurs voulaient faire la démarche auprès de l'école. Alors J'ai dit: écoutez, laissez-moi faire, je ne veux pas que cette enseignante se sente obligée parce que vous lui téléphonez, vous me laissez faire la démarche et après vous pourrez la contacter si vous en avez envie. C'est ce que j'ai fait, j'ai téléphoné à l'école, la maîtresse a dit oui sans voir N. " (P5)

Si le forcing et le laisser faire-laisser aller peuvent l'un et l'autre aboutir à une décision positive, les conséquences pour les parents sont toutefois différentes. En évitant toutes sortes de propos blessants, le laisser faire-laisser aller entraîne peu de répercussions sur les parents-intégrants et le déroulement de l'action intégrative. Par contre le forcing, tout en marquant bien la distance entre les parents et l'un des segments éducatifs, coupe court à toutes discussions. A cause de cela, il peut

provoquer un " retour de bâton " qui se traduit par des tentatives d'entraves au bon déroulement de l'intégration, de conversion et de découragement des parents à qui il est conseillé de changer d'école pour l'année prochaine. A cela peut se rajouter des situations d'interactions recherchant la stigmatisation des parents à qui il est adressé des réflexions déplacées ou dévalorisantes.

L'imposition d'une intégration scolaire permet aux parents d'atteindre l'objectif de scolarisation ordinaire de leur enfant. Pourtant, obliger les segments éducatifs à s'impliquer dans un processus intégratif n'est peut-être pas la meilleure des solutions pour l'enfant. C'est probablement plus dans un travail préalable de discussion, d'information et de négociation passive que tous les moyens seront donnés aux parents et à l'enfant pour engager le mouvement intégratif dans de bonnes conditions et maintenir sa dynamique. Ainsi, le projet d'intégration, même s'il regroupe plusieurs segments dotés chacun de compétences propres, pourra toujours être orienté vers un même objectif.

Conclusion de la première partie

De nombreux entretiens, analysés sous l'angle des mécanismes sociaux, ont mis en avant les réactions que provoque chez tous les partenaires intégrant la présence de l'enfant déficient. Il semblerait toutefois que ces réactions soient plus induites par la présence d'une déficience mentale que sensorielle ou physique. Ce propos, sans être définitif, se justifie par la fréquence d'apparition des réactions extrêmes dans les entretiens relatifs à la trisomie ou aux troubles de la conduite et du comportement. Peut-être aurait-il fallu bien distinguer les différents types de handicap ou encore ne s'intéresser qu'à un seul type de handicap¹⁵.

Quoi qu'il en soit, cette partie met bien en évidence l'attitude qui consiste à attribuer une *définition ostensible* (Strauss, 1992) du handicap en faisant passer les manques avant l'enfant. L'intérêt accordé aux attributs déficitaires de l'enfant plutôt qu'à ses potentialités contribue à la réalisation de cette même déficience par la mise en oeuvre d'une ligne de conduite jugée adéquate. Ceci expliquerait pour une grande part la trame intégrative implicite qui se joue au quotidien à l'école. En portant une attention particulière aux représentations et interprétations de la réalité par les acteurs sociaux adultes, il a été possible d'entrevoir les procédures de négociations, les conflits et problèmes qui donnent naissance à la *figuration* (Goffman, 1974). Cette notion insiste sur tous les types d'actions entreprises par une personne pour ne pas être déconsidérée lors de l'escalade progressive des tensions réciproques exercées par les segments en interrelations. Le forcing en est l'exemple le plus patent.

En définitive, il apparaît que la construction sociale du handicap s'élabore aussi à travers les différentes étapes par lesquelles sont obligés de passer les parents-intégrants. Les difficultés de passage dépendent grandement de la bonne négociation que les parents vont engager avec l'ensemble des agents institutionnels. En matière

¹⁵ Cependant, cette idée va dans le sens de celle qui est présentée dans le chapitre suivant et qui a été éprouvée par l'instrumentation statistique.

d'intégration scolaire, une attention particulière doit être accordée à la négociation et à la pertinence (ou l'impertinence) des stratégies mises en oeuvre pour atteindre des objectifs éducatifs précis. Finalement, moins les situations sont institutionnalisées, moins les actions demandées sont routinières ou anodines, et plus les situations de négociations et les rapports interindividuels prennent de l'importance.

Seconde partie : analyse quantitative

L'analyse qualitative des entretiens a pu montrer des éléments pour le moins particuliers présidant à la vie intégrative. Une possibilité est offerte de jeter un regard quantitatif¹⁶ en privilégiant cette fois-ci une technique lexicométrique. Cette technique permet d'opérer des réorganisations formelles et des analyses statistiques sur des données textuelles. De plus, par les facilités et le gain de temps rendus possibles grâce au support informatique, elle peut venir enrichir la description des différentes pratiques sociales en matière d'intégration scolaire. La tentative de repérage et de description d'un nombre restreint d'unités sémantiques permet de saisir ou en tout cas d'approcher les interrelations existantes entre les différents partenaires intégrants adultes, leur façon de percevoir l'intégration scolaire et les objectifs recherchés par chacun. La mise en valeur de ces éléments autoriserait l'appréhension des différentes logiques sociales à l'oeuvre.

Caractéristiques du corpus

Nous avons soumis à l'analyse statistique uniquement les entretiens recueillis auprès des parents-intégrants, des instituteurs et des directeurs d'écoles intégratives. 3 entretiens ont été réalisés auprès des agents d'intégration ; ils ont volontairement été mis de côté du fait de la précarité de cet emploi. En final, parmi les entretiens effectués auprès des partenaires intégrants adultes, 23 ont servi de support à l'analyse :

a / 10 entretiens de parents-intégrants codés de P1 à P10 avec :

- pour P1, 2, 3, 4, 5, 9 des parents d'un enfant trisomique
- pour P6, un parent d'un enfant déficient auditif
- pour P7 un parent d'un enfant déficient moteur
- pour P8 un parent d'un enfant souffrant de troubles de la conduite et du comportement
- pour P10 un parent d'un enfant déficient visuel

b / 9 entretiens d'instituteurs intégrants codés de I1 à I9 avec :

- pour I1, 2 et 9 des enseignants intégrant un enfant trisomique
- pour I3 un enseignant intégrant un enfant souffrant de troubles de la conduite et du comportement
- pour I4 un enseignant intégrant un enfant microcéphale

¹⁶ Le logiciel utilisé est Hyperbase, logiciel de lexicométrie mis au point par Étienne Brunet.

- pour I5 un enseignant intégrant un enfant déficient auditif
- pour I6 un enseignant intégrant un enfant hydrocéphale
- pour I7 un enseignant intégrant un enfant déficient moteur
- pour I8 un enseignant intégrant un enfant déficient visuel

c / 4 entretiens de directeurs d'école ayant pendant l'année en cours été impliqués de près ou de loin dans une intégration codés de D1 à D4 avec :

- pour D1 le directeur de l'école intégrant un déficient auditif
- pour D2 le directeur de l'école intégrant un déficient intellectuel
- pour D3 le directeur de l'école intégrant un enfant trisomique
- pour D4 le directeur de l'école intégrant un enfant souffrant de troubles de la conduite et du comportement.

L'option retenue est une tentative de repérage d'un certain nombre d'items sémantiques (200 au total) sur la base de deux critères de sélection :

- une fréquence d'apparition dans le discours égale ou supérieure à 5
- une relation avec quatre grands thèmes dont l'énumération est la suivante : l'intégration, la socialisation, l'apprentissage et le handicap.

Le tri ne s'est fait que sur les formes pleines et en ne retenant aucun embrayeur. Outre ces formes pleines, les pronoms personnels ont tout de même été retenus pour l'analyse.

L'ensemble du corpus textuel contient 12963 formes distinctes (vocabulaire) pour un total de 65671 occurrences.

La liste suivante présente l'ensemble des formes assignées à chacune des catégories d'intégration, de socialisation, d'apprentissage et de handicap auxquelles se rajoutent un certain nombre de pronoms personnels :

accepté	contact	faible	je	positif
accepter	contacts	faibles	langage	problème
accord	copain	faire	lecture	problèmes
activité	copains	falloir	lettre	programme
activités	copines	famille	lettres	progrès
adaptation	cours	faudra	lire	progresses
agressive	danger	faudrait	lourd	progressé
agressivité	dépend	faut	m'	question
aide	devoirs	formation	maître	questions
aider	difficile	formé	maîtres	rapports
angoisse	difficulté	gamin	maîtresse	rejet
apporte	difficultés	gamine	maîtresses	retard
apporter	directeur	gamins	maman	réunion
apprendre	directrice	gosse	manque	risque
arrive	dur	gosses	matériel	rôle
arriver	école	groupe	me	savoir
attention	écoles	handicap	mental	scolaire
autonome	écrire	handicapé	mère	scolarité
autonomie	écrit	handicapée	métier	seul
autres	écriture	handicapés	mieux	seule
avoir	élève	handicaps	moi	social
besoin	élèves	idéal	mon	socialisation
bonne	enfant	il	mot	solution
camarades	enfants	ils	mots	suis
capable	enseignant	image	normal	suit
changement	enseignante	inspecteur	normaux	suivre
charge	enseignement	institut	objectifs	t'
chercher	envie	instits	obligé	tata
classe	équipe	instituteur	obliger	tatas
classes	espère	institution	occuper	te
collègues	essaie	institutrice	parents	tu
commission	essayé	intégration	pédagogique	travail
comportement	essayer	intègre	nous	travaille
compréhension	évolué	intégré	on	travailler
comprend	évoluer	intégrée	petit	veux
comprendre	expérience	intégrer	petite	vie
compter	explique	intellectuel	petites	vive
conseillé	expliqué	intellectuelle	petits	vivre
consigne	expliquer	intelligence	peur	vocabulaire
consignes	facile	j'	peut-être	voir

Par rapport à l'ensemble du corpus textuel, cette liste comporte 10131 occurrences.

L'analyse factorielle

L'objectif de cette partie est d'arriver à mettre en relief les différentes logiques sociales des partenaires sociaux éducatifs lorsqu'ils parlent de l'intégration scolaire. Pour cela, les entretiens seront passés au crible de l'analyse factorielle des

correspondances. Cette technique de traitement des données repose sur l'hypothèse d'indépendance entre les lignes et les colonnes d'un tableau. L'analyse décompose un tableau de contingence où figurent en ligne une série de mots présélectionnés et en colonne les interviewés. A la suite d'un reclassement des lignes et des colonnes, l'analyse attribue une position à chaque ligne et colonne sur deux facteurs (ou dimensions).

Le premier facteur répartit les mots et individus sur l'axe horizontal ; le second sur l'axe vertical du plan graphique. Le plan graphique que permet de construire l'analyse factorielle donne des indications sur les associations entre les interviewés et le vocabulaire qu'ils emploient. Chaque mot est repéré en fonction de l'ensemble des autres mots et la distance graphique des individus par rapport à ce mot.

Le schéma 10 représente la répartition des mots sur le plan factoriel ainsi que la position des individus sur ce plan. Tous les mots ayant une contribution nulle ou inférieure à cette moyenne (5) ont été évincés des graphiques. Dans le schéma 10, la conjonction du premier facteur et du second facteur représente 20,9% de l'inertie totale et oppose le premier facteur (axe horizontal) avec 12,2% de l'inertie et le second facteur (axe vertical) avec 8,7% de l'inertie.

Les formes soulignées sont celles qui contribuent à l'élaboration du premier facteur (axe horizontal) ; les formes en italiques désignent celles qui contribuent à l'élaboration du second facteur (axe vertical). Le schéma 10 donne une vision d'ensemble des différentes oppositions entre les partenaires éducatifs selon leur position institutionnelle ou leur objectif éducatif.

SCHEMA 10
Plan factoriel de l'intégration scolaire vue par
les parents, les enseignants et les directeurs

		intégration		enfant
	école directrice P10 mon besoin P1 voir copains question P7 deux P9 peur P2 image copines moi travaille envie ils maitresses maitresse P5 expliqué mère			
				nous enfants handicapé handicapés parents intégrer on socialisation évoluer institutrice avoir accepté I7 gosse scolarité il maman accord normal écouter D4 D1 classes maitre D3 I8 mot difficultés P4 difficile enseignant dépend équipe scolaire petit danger comportement problèmes
me tu m l seule mieux mots écrire P3 P8 écriture I2 P6 I5 dur lire petits				I4 I6 handicap écoles rôle commission intellectuel enseignement intégré D2 camarades retard gamin I1 arrive progrès adaptation I3 espère lettres élève groupe explique vocabulaire collègues I9 comprendre compréhension écrit comprend progressé peut-être consignes faible lecture langage consigne manque aide

L'axe horizontal oppose en majorité les parents aux agents institutionnels. L'axe vertical oppose quant à lui un groupe de parents auquel s'y adjoint un enseignant (I7) à un autre groupe constitué d'un nombre plus important d'enseignants (I2, I3, I5 et I9) auquel s'y adjoignent des parents (P3, P6 et P8).

Dans l'ensemble, le schéma 10 permet alors de dégager intuitivement trois groupes particuliers de partenaires éducatifs. Un premier groupe qui rassemble des parents ; un second qui regroupe des directeurs et des instituteurs ; enfin un troisième groupe qui rassemble à la fois des enseignants et des parents.

Il est intéressant de noter la position particulière de deux instituteurs (I7 et I8) qui viennent se placer aux côtés des directeurs. Dans la réalité, ces deux enseignants

occupent une double fonction dans l'école : celle d'enseignant ainsi que celle de directeur. Cet état de fait souligne combien la pression institutionnelle du statut de directeur d'école se fait plus forte dans le discours que celui d'enseignant.

La comparaison du vocabulaire employé selon la position de chaque individu marque le contraste qui existe dans les représentations de l'intégration scolaire et la manière avec laquelle est investie cette activité. L'apparition de trois groupes particuliers donne un sens nouveau à l'analyse qui vient souligner les différentes stratégies éducatives envisagées pour l'enfant et, par incidence, les conceptions de l'école et de l'intégration scolaire.

Parents-intégrants et Directeurs d'école

« L'interprétation d'un graphique factoriel consiste à essayer, à partir du jeu d'oppositions mis en relief sur le graphique, d'en tirer des conclusions relatives à l'univers dont ces données sont tirées » (Cibois, 1983). Ces oppositions peuvent se repérer après la lecture du schéma 10 selon la répartition des formes contributives à l'élaboration du premier facteur (axe horizontal). La mise en parallèle de ce schéma avec celui de la position des individus sur le premier facteur marque l'opposition entre un discours énonciatif très marqué chez les parents à un discours plus institutionnalisé chez les directeurs.

D'ores et déjà, les oppositions sémantiques peuvent se repérer aisément après la lecture du premier plan factoriel relatif à la répartition des lexèmes contributifs à l'élaboration ce plan factoriel suivant:

<p style="text-align: right;">enfant</p> <p style="text-align: center;">vie</p> <p>directrice mon</p> <p style="text-align: center;">copains question veux peur</p> <p style="text-align: center;">image copines moi travaille envie ils</p> <p style="text-align: center;">maitresses</p> <p>maitresse</p>	<p>enfants</p> <p style="text-align: right;">intégrer</p> <p style="text-align: center;">normal accepter classes maitre</p> <p style="text-align: center;">mot difficultés difficile enseignant</p> <p>dépend équipe scolaire petit danger comportement problèmes</p>
<p style="text-align: center;">expliqué - mère</p> <p>me petite occuper tatas tata intelligence je j' te suis devoirs</p> <p>tu m' j' travailler</p> <p style="text-align: center;">seule mieux</p> <p style="text-align: center;">écriture</p> <p style="text-align: center;">lire</p>	<p style="text-align: right;">handicap</p> <p>écoles rôle commission intellectuel</p> <p>enseignement intégré camarades retard</p> <p>gamin adaptation</p> <p style="text-align: center;">aide</p>

NB : les mots soulignés sont ceux dont la contribution est deux fois supérieure à la moyenne.

La présence exclusive des pronoms personnels *je* et *j'*, *me* et *m'*, *moi* et de l'adjectif possessif *mon* mettent en lumière un élément constitutif de l'individu et l'implication dans le discours des parents. Le *je* sera la plupart du temps construit avec le verbe vouloir (*veux*) et l'auxiliaire être (*suis*). Les entretiens recueillis auprès des parents rassemblent 477 occurrences *je* sur un total de 1017, soit un taux d'apparition dans le discours des parents de 47%, de 42% dans celui des instituteurs et seulement de 10,7% chez les directeurs. Ce sont aussi les parents qui favorisent le plus dans leur discours les deux types de cooccurrences *je suis* et *je veux* (voir tableau 8).

TABLEAU 8
Utilisation du Je selon la catégorie d'interviewés

		Parents	Instituteurs	Directeurs	Total dans le corpus
JE	fréquence	477	432	108	1017
SUIS	fréquence	53	45	14	112
	%	5,2	4,2	1,4	
VELX	fréquence	49	21	5	75
	%	4,8	2,1	0,5	
	Total %	10	6,3	1,8	

Au delà du *je*, *le je suis* et *le je veux* marquent non seulement la présence du sujet énonciateur mais le situe aussi par rapport à la démarche intégrative. Cela se retrouve dans la lecture de la table de concordance des deux cooccurrences précitées :

- P1 35hl pas, ils sont insupportables, je veux me spécialiser pour les enfants
P1 36bl disparues. Voilà, alors donc je me suis mis en quête d'une nouvelle
P1 36fl va avoir des problèmes. Alors jeme suis dit si la directrice l'
P1 36hl la même classe. C'est là que je me suis heurtée à des murs, ça a
P1 36il agent d'intégration alors bon je me suis dit... Bon j'ai une autre
P1 36kl d'enfants handicapés. Et puis je suis arrivée dans une école beaucoup
P1 36ml , je les prends. Alors je ne veux pas que ce soit trop lourd, j'
P1 38bl Et puis j'ai déménagé et quand je suis venu habiter à St Blaise, j'
P1 39al social. Déjà pour l'année je suis tranquille. puisque c'est
P1 39eln' ai aucune idée et à la limite je ne veux pas trop y penser. Les
P1 39ilce moment là. Autrement ce que je veux c'est qu'elle ait une vie à
P1 39kl les pays sous - développés, je veux dire que si elle a une soeur
P1 39il s'adorent, tous les 3. Et ça je veux que ça dure. Bon mais je ne
P1 39il je veux que ça dure. Bon mais je ne veux pas que les uns deviennent
P1 39ml une charge pour les autres. Je ne suis pas d'accord. Il faudrait
P1 39ml pas des études de médecine. Je suis quand même tout à fait lucide .
P1 40al difficile, douloureuse. Je me suis donc arrêtée de travailler
P1 40dl que j'avais dans la tête. Je me suis dit c'est pas possible ce
P1 40fl échelle, un trampoline, bon je veux dire c'est sympa mais enfin.
P1 40gl de la gamine. Alors quand je suis allée les voir, j'ai dit à
P1 40gl avoir un autre. Parce que moi je ne veux pas qu'on vive comme ça, je
P1 40gl je ne veux pas qu'on vive comme ça, je veux pas qu'on devienne fou, je
P1 40hl , on l'avait souhaité. Et je me suis dit si on en reste là on va
P2 49cl un peu douteux. Alors là je suis allée voir la directrice et je
P3 53bl non pas du tout Justement là je suis un petit peu embêtée parce que
P4 57al quand même la première fois que je suis allé le faire inscrire, il n'
P5 61jldit écouté, laissez moi faire, je ne veux pas que cette enseignante se
P5 61ml. Je voyais le pédopsychiatre, je me suis attrapé avec lui.
P5 62al et d'éducation à domicile) je veux bien mais on argumente. Et
P5 62dlle voir, et c'est pas normal. Je me suis quand même débrouillée toute seule
P5 62fl elle était dégoûtée. Enfin je me suis dit tiens c'est pas si
P5 62hldiscours de l'institution quand je suis arrivée et maintenant. Pour
P6 65bl le mien, de la mettre ici. Je veux bien qu'elle reste dans cette
P6 69 d l Et puis il travaille. Moi je suis toujours à la maison. A cause
P6 69dl à la maison. A cause de R je suis toujours à la maison. Vous
P6 69ell' amène à la T, je la ramène. Je suis disponible que pour elle.
P6 70cl toujours je cherche un plus, je veux bien. C'est quoi cette chose
P6 70el les autres enfants. Pour ça je suis très contente.

P6 73cl .J'étais vraiment seule. Je m'en suis aperçue toute seule, à l'
 P6 73el n'a rien elle doit entendre. Je suis rentrée très contente et je me
 P6 73el suis rentrée très contente et je me suis dit c'est moi qui me fait
 P6 74al Je suis devenue folle. J'ai failli
 P6 74fl avis aussi Parce que si moi je ne veux pas, je ne veux pas. Mais
 P6 74fl que si moi je ne veux pas, je ne veux pas. Mais moi je veux bien
 P6 74fl pas, je ne veux pas. Mais moi je veux bien qu'elle soit dans une
 P7 77bl je le prends en tant que mère, je suis ici et je ne bouge pas tant que
 P7 77fl ai dit bon ben ça va. Et quand je suis allé au C pour mes visites
 P7 79cl et si bien qu'elle a dit moi je ne veux plus aller l'école, elle
 P7 79cl , elle hurlait. Alors moi je suis allé voir le psychiatre et elle
 P7 79dl elle ne vient plus à l'école et je suis obligée d'avertir votre
 P7 80el ça devant la petite. Alors moi je me suis mise à pleurer tout le long
 P7 81dl parce qu'elle m'a dit : oui je ne suis pas dans la classe de Mme A
 P7 81el chez le maître c'est parce que je suis handicapée. Déjà là elle est
 P7 81fl il l'a mise au piquet. Quand je suis allée la chercher un jour elle
 P7 81gl qui t'arrive ma chérie. Je suis allée au piquet, tu te rends
 P7 81gl, tu te rends compte maman moi S je suis allée au piquet comme les
 P7 86dl S et elle m'a dit parce que moi je ne veux plus quitter l'école.
 P7 86fl et un jour elle m'a dit non moi je suis bien à l'école je veux rester
 P7 86fl non moi je suis bien à l'école je veux rester à l'école avec mes
 P7 87bl problèmes que ça n'allait pas. Je veux dire en plus à l'école il ne
 P7 87cl en temps il dit à la maîtresse je veux retourner à la maternelle.
 P7 90cl en fin de compte qui a fait... je veux dire qu'il y a eu l'
 P8 96el des solutions que moi-même je ne suis pas capable de trouver.
 P9 98dl , comme tout autre enfant Je veux dire pour ma fille on a eu
 P9 98el le même problème et sans plus, je veux dire ni plus ni moins.
 P9 100cl et qui m'en ont donné. Mais je veux dire des photos avec L tout
 P9 100cl des photos avec L tout seul. Je veux dire que c'était quand même
 P9 101el pour qu'il passe en CP. Je veux dire la décision en CCPE elle
 P9 101el ficelé, en 30 secondes bon, je n'y suis même pas aller d'ailleurs
 P9 102al Maintenant j'en sais pas plus, je ne suis pas avec eux tout le temps
 P9 103al avec les autres gamins enfin je veux dire c'est des trucs comme ça
 P9 103cl mon mari était un solitaire, je veux dire que ce n'était pas le
 P9 103dl. J'ai pas de buts précis moi je veux dire, tout ce qu'on veut c'
 P9 104cl lui, il fermait la maison, je veux dire bon moi personnellement j'
 P9 104cl pour le soir se retrouver seul je veux pas. Mais encore une fois ça
 P9 104fl déjà. Mais on le poussera pas je veux dire, on ne sera pas derrière
 P9 105al . Mais c'est réciproque. Je veux dire que lui quand il se fait
 P9 105cl . Mais de façon autoritaire je veux dire elle leur a dit bon
 P9 106al Je m'en suis pas aperçu mais je pense que le contact avec c'est
 P9 106dl C'est que quand on sait bon, je me suis dit mais qu'est-ce que c'
 PA 111al sa socialisation, comme ça je suis plus tranquille et après en CP
 PA 113bl -que moi par exemple parce que je suis du Lion aussi, on a le même
 PA 119dl choses, c'est facile. : moi je ne veux plus les voir
 PA 120al jeter la pierre parce que bon : je ne veux pas entendre parler de ces
 PA 120al tous ces gens qui étaient là, je ne veux pas le voir parce que je
 PA 120al je ne veux pas le voir parce que je suis un garçon qui peut être très
 PA 120al qui peut être très méchant et ça je ne veux pas les voir. Non,
 PA 120bl , tout ... : ces gens là je ne veux pas les voir. Comme le
 PA 120cl c'est pour les gens faibles. Je veux pas en entendre parler de ça.
 PA 125al elle ne le fait pas sortir, moi je veux que mon petit ..., je n'ai
 PA 126el compris le coup, mais bon moi je veux lui apprendre pour lui écrire
 PA 128cl de 25 ans et un fils de 23 ans, je me suis remarié, c'est ma deuxième

PA 128dl , ça pour une punition je veux, c'est normal, mais la main

Ces deux formes insistent bien sur la présence du sujet dans l'énoncé qui se fait sous un triple registre : d'abord celui du récit personnel (*je me suis mis en quête d'une école*) et du vécu personnel (*Alors moi je me suis mise à pleurer tout le long*), puis celui de la nécessité d'affirmation quant aux objectifs éducatifs de l'enfant intégré (*moi je veux que mon petit*) et enfin celui d'une affirmation du sujet lui-même qui donnera plus de poids aux faits qu'il aura relatés (*mais de façon autoritaire je veux dire*).

Le tableau 9 montre les taux de participation des formes renvoyant à la " personne subjective " telles que *j'*, *m'*, *me*, *moi* et *mon* et leur apparition dans le discours des différents locuteurs.

TABLEAU 9
Utilisation des formes relatives à la personne subjective selon la catégorie d'interviewés

		Parents	Instituteurs	Directeurs	Total
j'	fréquence	184	138	30	352
	%	52.3	39.2	8.5	100
m'	fréquence	93	69	10	172
	%	54.1	40.1	5.8	100
me	fréquence	101	57	8	166
	%	60.8	34.3	4.8	100
moi	fréquence	148	111	16	275
	%	53.8	40.4	5.8	100
mon	fréquence	44	11	7	62
	%	71	17,7	11,3	100

Les formes relatives à la personne subjective prédominent nettement dans le discours des parents par rapport à celui des directeurs et des enseignants. Les taux sont à chaque fois supérieurs et sont toujours au dessus de la moyenne. Ainsi, l'implication des parents dans le processus intégratif se repère selon un " niveau de référenciation " qui s'appuie sur le récit et le vécu individuel. Les parents n'hésitent donc pas à faire état de leurs expériences passées mais aussi à venir. L'absence de termes à connotation péjorative du côté des parents laisse en effet la porte ouverte à toute éventuelle projection par les parents sur le devenir de leur enfant. Ainsi, l'adjectif *seule* se retrouve à chaque fois dans ce contexte particulier :

- " *Et puis elle sort avec ses copines, à la T elle rencontre des petits qui sont en intégration comme elle, elle est pas seule* "

- " *C'est l'enfant qui décide. Donc en fin de compte le psychiatre était content parce que c'est elle qui a décidé de ne plus y aller, c'est pas nous qu'on a arrêté. C'est qu'elle se sent capable de faire les choses toute seule* "

- " *Je vois, maintenant quand elle rentre de l'école, elle fait ses devoirs toute seule. Quand elle a fini elle vient nous montrer* "

Sur le premier facteur du plan factoriel, D1 dans la partie est du graphique et P7 dans la partie ouest sont à considérer l'un et l'autre comme d'" idéal-type " en ce qu'ils sont à la fois les plus contributifs (leur contribution respective est de 256 et de 272) et opposés. À l'instar de Max Weber {1959, p. 181}, pour qui « appliquer avec

prudence, ce concept rend le service spécifique qu'on en attend au profit de la recherche et de la clarté », la comparaison de la réalité d'un phénomène avec la logique de son idéal-type permet au chercheur de cerner les tendances propres du phénomène, de pointer et de valider sa cohérence. L'étude de leur vocabulaire spécifique, c'est-à-dire l'étude de l'écart réduit positif (excédentaire) ou négatif (déficientaire) d'une liste de vocabulaire d'un texte par rapport à l'ensemble du corpus de 23 interviews, est à ce propos des plus éclairantes :

D1									
EXCEDENT					DEFICIT				
8	rapport	4	enfant	3	essaie	-4	j'	-2	suis
7	danger	4	enseignants	3	normalement	-4	je	-2	travail
6	gamine	4	maman	3	permet	-3	m'		
6	maître	4	parler	3	petit	-3	me		
6	progrès	4	possible	2	accepter	-3	moi		
5	acquisitions	4	problème	2	évoluer	-3	tu		
5	comportement	4	problèmes	2	gamin	-2	agent		
5	scolaire	4	retard	2	normaux	-2	directrice		
4	commission	3	auxiliaire	2	psychologue	-2	maîtresse		
4	comprend	3	classe	2	socialisation	-2	petite		
4	différent	3	enseignant						

La lecture du tableau du vocabulaire spécifique de D1 montre immédiatement la focalisation sur l'aspect administratif de l'intégration scolaire ainsi que la dénomination statutaire des quelques partenaires adultes intégrants. La diversité des formes utilisées en est la preuve : *psychologue, enseignant, enseignants, maître, auxiliaire et maman* à côté de *handicap, commission et classe*. Ces deux derniers substantifs sont à mettre en relation avec les notions de *danger, de problème et problèmes, de retard et de comportement*. A propos de ce dernier mot, un retour au contexte révèle une fonction de catalyseur des autres mots précités et qui, en tant que tel, les place à sa périphérie :

* Voilà bon il ne pose pas de *problème* au niveau du comportement par rapport aux autres enfants, ils ne sont pas dangereux donc il n'y aucune raison de les refuser. Ça ne peut être qu'un bénéfice pour eux dans la mesure où ils sont confrontés avec des enfants entre guillemets normaux et bon ça peut essayer uniquement de les tirer.

Page : 1 c D1

Occurr. 1

* R était scolarisée à partir de la classe des moyens. C'est là qu'on a décelé son *handicap* parce qu'apparemment la maman bon la gamine était sourde et muette et la maman mettait ça sur le dos d'un *retard* bon ce n'était pas trop le terme qui était ... mais c'est à partir de son *comportement* en classe avec les moyens que bon les médecins scolaires ont fait une enquête, ils l'ont envoyée à la T.et à ce moment on a décelé qu'elle était sourde et muette.

Page : 2 d D1

Occurr. 1

* Mais il n'y avait aucune raison pour la refuser puisqu'elle ne pose pas de *problème* grave sur l'école ni de *comportement* ni de *danger* ni de donc je vous dis que (...) Je pense qu'il est bon d'accepter des enfants handicapés dans l'école, maintenant tout dépend le type *handicap*, évidemment, et des *problèmes* qu'ils posent sur une école. Maintenant bien sûr on ne peut pas accepter qu'il y ait 3 ou 4 enfants dans la même classe, voilà, parce qu'à ce moment il faudrait que les effectifs soient diminués or ce n'est pas possible, à ce moment là ça pose des *problèmes*. des *problèmes* de gestion pour le maître, s'il y a plusieurs enfants dans la même classe.

Page : 5 a D1

Occurr. 1

* À terme je pense que c'est une bonne chose pour l'enfant qui a un *problème* entre guillemets à partir du moment où son *problème* lui permet quand même d'évoluer et de s'adapter ne serait-ce uniquement sur le plan du *comportement* social.

Page : 6 a D1 Occurr. 1

* Ben disons que la maman de R se rend bien compte que sa fille a du *retard* sur le programme scolaire. Qu'elle arrive très difficilement à avoir des acquisitions, elle s'en rend compte et c'est difficile de dire à une mère, bon hein, certaines choses hein, donc on essaie elle comprend bien que sa gamine évolue quand même, c'est vrai qu'il y a un *comportement* qui a évolué depuis qu'elle est à l'école,

Page : 6 d D1 Occurr. 1

En ce qui concerne le handicap dont est porteur l'enfant intégré, il est représenté à travers des attributs négatifs d'indiscipline et de perturbation de l'ordre scolaire, ce qui est à mettre en parallèle avec la forte représentation du mot *danger* (7) que D1 place dans un contexte bien défini :

** bon vu les textes nous sommes pratiquement dans l'obligation de les intégrer lorsqu'ils ne posent pas de gros problèmes de danger pour les autres, donc il n'y a aucune raison de les refuser dans l'école,*

** Mais il n'y avait aucune raison pour la refuser puisqu'elle ne pose pas de problème grave sur l'école ni de comportement ni de danger.*

** Le plus problématique c'est à partir du moment où il pose un danger pour l'école,*

** enfin moi à mon avis, quand ça pose un danger, quand il y a des problèmes de danger, c'est pas possible, sinon il n'y a aucune raison de ne pas l'intégrer.*

** à partir du moment où il n'y a pas de danger pour les autres que leur enfant ne soit pas agressé qu'il n'y a pas de gêne non plus dans le système éducatif*

Après cela, D1 fait part dans son discours des objectifs dévolus à l'intégration scolaire, ces derniers étant pour l'essentiel de l'ordre du progrès de l'élève. Le contenu assigné au mot *progrès* (excédentaire dans le discours à 5) est à rechercher dans la socialisation (2) mais aussi et surtout dans les résultats scolaires :

** on est obligé de l'évaluer par rapport au progrès qu'elle fait. Que ce soit progrès intellectuel, progrès du langage puisqu'elle est sourde et muette elle arrive quand même à se faire comprendre, elle comprend aussi ce qu'on lui dit, donc elle a fait énormément de progrès, elle a fait aussi des progrès de socialisation.*

L'usage du mot *rapport* se fait dans 2 cas sur 20 pour signifier la démarche administrative à entreprendre dans le cas où une intégration scolaire se déroulerait mal ("*ben à ce moment là on fait un rapport et l'enfant n'est pas maintenu dans l'école*"). Pour les autres, le rapport sert à évaluer à sa juste valeur le progrès de l'élève intégré en référence à celui des élèves *normaux* qui, du coup, serviront d'étalon ("*au niveau du comportement par rapport aux autres enfants*"). Cet état de fait se confirme dans l'usage fait par le sujet interrogé du mot *enfant* qui peut désigner tantôt l'élève handicapé, tantôt l'élève ordinaire. Du coup, le procédé discursif qui consiste à faire se confondre deux réalités différentes (celle de la normalité et celle de l'anormalité) sous le même vocable *enfant* contribue au contraire à souligner leurs différences.

En ce qui concerne l'expression des formes déficitaires et de certaines formes pronominales et pronoms personnels (toutes relatives à l'implication du locuteur),

celles-ci sont délaissées pour préférer une hypertrophie de formes caractéristiques de l'instrumentation administrative. Ce qui est l'inverse du discours de P7 :

P7							
EXCEDENT				DEFICIT			
14	elle	5	manger	3	maître	-3	petit
9	tu	5	petite	3	mes	-3	problème
8	cantine	5	te	3	occuper	-3	problèmes
8	es	4	maîtresse	3	tata	-2	classe
7	aller	4	moi	2	compte	-2	handicap
7	disait	4	peur	2	frère	-2	niveau
6	arrivait	4	pourquoi	2	maîtresse		
6	ma	3	décidé	2	mère		
5	après-midi	3	directrice	2	mon		
5	auxiliaire	3	filie				
5	maman	3	m'				

Si P7 rend déficitaire le terme de handicap ainsi que ses aspects problématiques (*problème et problèmes* sont à -3, *handicap* à -2), les formes d'implication dans le discours sont quant à elles sur-représentées par un écart excédentaire variant de 4 (*moi*) à 2 (*mon*). A cela se rajoutent des éléments de la gestion quotidienne qui se repèrent à travers les mots *cantine*, *après-midi*, *frère*, *mère* ainsi que les verbes *occuper*, *manger*.

En fait, selon le registre sur lequel va s'inscrire le discours, le handicap sera ou ne sera pas mis en avant. Ainsi, dans le cas d'un discours relatif à une logique administrative et pédagogique, ce sont les attributs carenciels et problématiques du handicap qui seront mis en avant. L'étalon sera la normalité dans le domaine de la scolarité et de la socialisation. En revanche, dans le cas d'un discours qui fait d'abord prévaloir le récit et le vécu personnel, les attributs déficitaires de l'enfant sont en quelque sorte annihilés pour insister sur les potentialités de l'enfant. Si là encore s'exprime un désir de nivellement de l'enfant sur les autres enfants. Ce désir se repère derrière les formes *frère et manger* :

- * *S vu l'intelligence qu'elle avait, elle devait aller à l'école comme son frère;*
- * *il fallait que S mange à la cantine.*

De plus, le mot de *frère* auquel se rajoute ceux de *mère* ou *maman* sont là pour souligner à la fois l'inscription de l'enfant à l'intérieur d'un solide réseau familial mais aussi d'une forte sociabilité par le biais du commensalisme et de l'acte social que constitue le repas à l'école. De ce point de vue, le locuteur ne parle plus d'un enfant handicapé et de ses manques mais tout au contraire d'un enfant à part entière, qui plus est un sujet de filiation et porteur de potentialités. Rien d'étonnant alors à ce que le mot *filie* dans le discours de P7 (écart excédentaire de 3 et dont le sens est à considérer dans un rapport avec la mère : *j'ai dit voilà ma fille à quoi elle ressemble*) soit remplacé dans le discours de D1 par le mot *enfant* (" *il y a une auxiliaire d'intégration scolaire qui aide l'enfant*"); (" *maintenant bien sûr on ne peut pas accepter qu'il y ait 3 ou 4 enfants dans la classe* ") ou *gamine* (" *on ne peut pas tenir de la gamine en particulier dans la classe*"), tous deux excédentaires respectivement de 4 et 6.

Parents intégrants et Instituteurs

La consultation du schéma 10, en ce qui concerne les individus les plus contributifs sur le second facteur, oppose un groupe de parents (P6, P3, P8) et d'instituteurs (I5, I9 et I3) à un autre groupe de parents (P1 et PA) avec à l'interface les directeurs. Compte tenu de cela, il est logique alors de voir une localisation de groupes de mots bien précis à la périphérie de chacun d'eux, comme l'indique le plan factoriel suivant:

		intégration enfant	
	<u>vie</u>	<u>école</u>	<u>nous</u>
			<u>enfants handicapé</u>
<u>directrice</u>	<u>mon</u>	<u>besoin</u>	<u>handicapés</u>
		<u>voir</u>	<u>parents</u> <u>intégrer</u>
			<u>ou socialisation</u>
			<u>évoluer</u>
	<u>copains</u>		<u>institutrice</u> <u>avoir</u>
<u>veux</u>			<u>accepté</u> <u>gosse</u> <u>scolarité</u> <u>il</u> <u>maman</u>
			<u>accord</u> <u>normal</u> <u>accepter</u>
		<u>intégré</u>	
	<u>mieux</u> <u>mots</u> <u>écrire</u>	<u>arrive</u>	<u>progrès</u> <u>adaptation</u>
	<u>écriture</u>	<u>espère</u> <u>lettres</u> <u>élève</u>	<u>groupe</u> <u>explique</u> <u>vocabulaire</u>
		<u>collègues</u>	<u>comprendre</u> <u>compréhension</u>
		<u>écrit</u> <u>comprend</u> <u>progrès</u> <u>peut-être</u>	<u>essais</u>
	<u>dur</u>	<u>consignes</u> <u>faible</u> <u>lecture</u> <u>langage</u>	
		<u>consigne</u>	
	<u>lire</u>	<u>manque</u>	<u>aide</u>
	<u>petits</u>		

NB : comme le graphique précédant, les mots soulignés sont ceux dont la contribution au second facteur est supérieure à la moyenne.

Il ressort ici une opposition entre d'une part un discours relatif à tous les aspects de l'organisation scolaire et de la socialisation (*vie, enfant, parents, école, scolarité, socialisation, évoluer, maman, copains*) à d'autre part un discours relatif à la programmation scolaire à l'intérieur duquel se retrouvent les mots *vocabulaire, langage, écriture, lettres* ou encore *lire*.

Rien d'étonnant alors à ce que le mot *élève* en bas du plan graphique se substitue à celui d'*enfant* présent dans le haut du plan, tout comme d'ailleurs celui d'*institutrice* qui supprime celui de *collègues*.

Comme il a été fait pour le premier facteur, l'étude du vocabulaire spécifique des individus en position d' " idéal-type " peut être entreprise. Elle concerne en l'occurrence I5 et PA, dont les contributions sont respectivement de 92 et de 211 :

I5											
EXCEDENT						DEFICIT					
7	mère	4	comprend	3	je	2	faut	-4	parce	-2	maternelle
7	niveau	4	te	3	parle	2	ils	-4	vous	-2	mon
6	évident	3	classe	3	regarde	2	mieux	-3	enfant	-2	qui
6	temps	3	elle	3	sais	2	n'	-3	école	-2	travail
6	tu	3	entre	3	seule	2	rapport	-3	était	-2	veux
5	est	3	es	3	sûr	2	suivre	-3	i		
5	pense	3	explique	2	chose			-3	nous		
5	problème	3	être	2	début			-3	on		
5	sourds	3	fait	2	dis			-3	puis		
4	as	3	handicap	2	doit			-2	cette		
4	aucun	3	institut	2	facile			-2	directrice		

Le discours de l'enseignant I5 est très marqué par des éléments génériques de la classe et de son organisation lorsqu'elle intègre un enfant handicapé. De fait, la lecture du handicap par le maître ne se fait pas sur le registre des potentialités de l'enfant mais plutôt sur celui de ses manques par rapport à la conduite d'un programme scolaire préétabli et du niveau scolaire requis par les élèves dans leur ensemble. Le mot *niveau*, sur-représenté dans son discours, est bien le niveau scolaire puisque le mot est employé à chaque fois avec cette idée là (" *Je pense qu'il faut voir le niveau* ", " *les problèmes sont dans les consignes. c'est à ce niveau qu'il faudrait qu'elle fasse de gros progrès* " ; " *Au point de vue notions quoi, mathématiques, français, elle fait des progrès mais elle les fait à son niveau à elle, pas au niveau normal* "). De même le mot *problème* est à considérer dans l'ensemble du corpus textuel de cet enseignant comme tout ce qui est de l'ordre du risque encouru par l'ensemble des élèves de la classe ou par l'enseignant lui-même (et non dans celui de l'exercice pédagogique comme par exemple un problème de mathématique) :

- * *oui ça pose un problème c'est sûr*
- * *le handicap complique encore la chose mais c'est surtout un problème de compréhension générale*
- * *Je pense qu'il faut le niveau quoi, il faut voir aussi qu'il (l'enfant intégré) ne perturbe pas la classe, c'est vrai qu'avec R il n'y aucun problème*
- * *Le problème c'est que je ne suis pas spécialiste.*

En contrepoint de cette représentation de l'univers scolaire dont l'attention se porte sur les acquisitions scolaires, PA élabore une tout autre logique sociale :

PA									
EXCEDENT					DEFICIT				
11	gens	4	voir	3	parler	-4	classe	-2	petite
7	il	3	aura	3	personne	-3	année	-2	problème
6	avez	3	compris	3	socialisation	-3	dit	-2	problèmes
6	non	3	départ	3	soir	-3	j	-2	suis
5	besoin	3	facile	3	vous	-3	la	-2	sûr
5	évoluer	3	fallait	2	choses	-3	maîtresse	-2	travail
5	heures	3	famille	2	faut	-3	niveau		
4	accepté	3	fil	2	question	-3	arrive		
4	appris	3	handicapés	2	trouve	-2	avait		
4	laisse	3	maison			-2	crois		
4	vivre	3	on			-2	intégration		

Par son discours, ce parent fait prévaloir des aspects moins rigides de la scolarité d'un élève intégré qui, tout en délaissant ce qui est de l'ordre de l'apprentissage, des acquisitions scolaires et de la problématisation du handicap (autant d'éléments déficitaires dans ce discours), met à profit des éléments qui font à la fois référence au quotidien de la vie intégrative dans l'école ainsi qu'une gestion quotidienne de la vie périscolaire : *facile*, écart excédentaire de 3, est dans le contexte toujours en cooccurrence avec *pas* : " *c'est sûr que nous, nous avons été des gens très costauds, très très forts puisque c'est pas facile de ne pas craquer. Mais maintenant, c'est impeccable* ". Outre le mot *facile*, le mot *socialisation* lui-même est lancé, avec le même écart excédentaire. A la question qui lui fut posée à propos des objectifs poursuivis lors d'une intégration scolaire, PA a répondu : " *Et bien qu'il (l'enfant intégré) soit comme les autres. Qu'il puisse vivre comme les autres* ", enchaînant par la suite sur les propos suivants : " *Oui, l'aspect socialisation et qu'il vive normalement parce qu'il est heureux comme il est* ". En se transposant au-delà des strictes limites de l'école, PA poursuit des objectifs qui semblent être plus proches d'une normalisation par l'autonomie que par les acquisitions scolaires : " *et puis il arrive à vivre* ". Cela d'autant plus que selon PA l'évolution de l'enfant passe par les relations sociales et non par l'apprentissage : " *voilà, les relations, beaucoup de relations parce que tout passe par les relations* ".

A partir de I5 et PA, on peut arriver à mieux comprendre la position des autres interviewés.

La position des individus sur le second facteur (axe vertical du schéma 10) s'expliquerait alors par un élément commun : une assignation à l'intégration scolaire d'un objectif de normalisation par les différentes formes de sociabilité existante et une normalisation par les acquisitions scolaires. Cela est d'autant plus vrai que P10, P1 et P9 viennent se localiser au plus près des mots *copines* et *copains* avec une insertion de ces deux termes selon une logique d'insistance du phénomène de normalisation par l'établissement de relations sociales :

** Elle a ses copines et elle est invitée aussi par ses copines. A. s'est vraiment intégrée. Elle a un groupe de copines avec qui elle communique, elles se racontent plein de trucs, je ne sais pas ce qu'elles se racontent mais elles s'entendent très bien*

** tant qu'elle sera bien dans l'école, tant qu'elle aura des copains et des copines elle apprendra, il n'est pas question que je la sorte de l'école mais si un jour elle n'a plus de complicité, elle n'a plus d'amis et elle n'a plus d'acquisitions, et qu'elle se sente en situation d'échec, ce n'est pas la peine d'insister "*

** On m'a dit qu'il jouait quand même avec des copains, qu'il avait un certain contact avec les autres enfants. Maintenant j'en sais pas plus, je ne suis pas avec eux tout le temps donc je ne sais pas s'il est bien accepté ou pas"*

À propos de I7, contributif lui aussi à l'axe nord, il présente tous les aspects relatifs à l'organisation d'une intégration scolaire depuis son *acceptation* (*accepté* dans le sens de donner son accord à l'intégration présente un écart excédentaire de 4), jusqu'à des finalités qui sont finalement similaires à celles proposées par les parents présents dans ce quadrant, à savoir la recherche d'une normalisation par la sociabilité: "*Et bien justement, c'est d'intégrer l'enfant. De faire en sorte qu'il mène une vie la plus normale possible, une vie aussi bien, une vie qui se rapproche le plus possible d'une vie normale, et vous voyez que pour S apparemment elle fait tout comme les autres, à sa façon mais il fallait qu'elle fasse tout, et ça a été payant puisque vous voyez que cette année elle fait tout quasiment seule. voilà, je crois que c'est ça l'intégration, c'est ça pour des enfants qui ont un handicap certes mais qui peuvent mener une vie normale. Elle, elle peut mener une vie normale*". Cet aspect singulier dévolu à une intégration se retrouve aussi chez PA à travers notamment les formes *handicapé* et *handicapés*, toutes les deux contribuant fortement à l'axe nord, comme le démontre la table des concordances suivante :

PA : il y a des garderies qui s'occupent des enfants handicapés

PA: Disons qu'en CP il s'en rendra beaucoup plus compte parce qu'il sera avec d'autres enfants handicapés

PA : Vous savez, il s'aide beaucoup des autres, pas qu'il profite mais enfin il sait qu'il peut compter sur les copains et les copines pour certaines choses, c'est normal dans son univers à lui, donc après il sera un petit peu plus grand et je pense qu'il acceptera plus facilement que d'autres enfants soient comme lui handicapés, et il n'y a pas que des handicapés visuels là bas hein je pense qu'ils vont s'aider mutuellement d'une façon ou d'une autre.

PA : Parce que moi je considère les gens qui mettent leurs enfants qui sont voyants ou pas voyants, qui sont handicapés ou pas handicapés dans une pension, dans un endroit où ils mangent et où ils dorment, ils vont à l'école, pour moi c'est une prison

PA : Il mange bien parce qu'il n'a pas maigri tout va bien. Non il est un fait que pour moi le gouvernement ne fait pas encore pour les handicapés, pas suffisamment. Tout est à la charge des parents

PA : parce que ma foi il apprendra à vivre comme ça, en attendant que la médecine fasse des progrès pour les handicapés, voilà c'est la moindre des choses

I7 : Écoutez, ces raisons sont multiples . D'abord on nous demande maintenant, c'est rentré en vigueur d'accueillir le plus possible des enfants handicapés

I7 : Voilà, c'est l'Éducation Nationale qui nous demande maintenant, c'est un texte de loi je crois qui nous demande de prendre les enfants handicapés, que ce soit physique ou du point de vue mental mais avec agent d'intégration.

I7 : C'est aléatoire l'octroi de l'auxiliaire mais en principe c'est plus facilement accordé pour des handicapés physiques que mentaux .

La partie basse du schéma 10 insiste au contraire sur les aspects formels de la scolarité et les acquisitions scolaires. C'est de ce côté que vont se ranger la majorité des enseignants, mais aussi quelques-uns des parents, et notamment P6, P3 et P8. La lecture de leur vocabulaire montre l'existence d'une corrélation entre l'apprentissage scolaire et l'acquisition d'une certaine forme de normalité. Ces parents envisageraient une certaine forme de normalité pour leur enfant par le biais des acquisitions scolaires.

- * *elle sait lire et écrire, P3*
- * *quand elle trouve les données de l'exercice, elle ne comprend pas*
- * *il lui faut du temps pour comprendre*
- * *je préfère que R reste avec les entendants, qu'elle intègre bien le langage*
- * *ce qui lui manque un peu, c'est la compréhension de vocabulaire*
- * *une école normale*
- * *et encore R elle est pas perturbée, elle est pas ... elle est tout à fait normale*
- * *Parce que là elle apprend une leçon alors que les autres en ont déjà appris trois. Elle est toujours en retard*
- * *disons que depuis qu'elle est à l'école elle arrive à récupérer le retard qu'elle avait au départ, petit-à-petit elle arrive à se stabiliser*
- * *mais c'est vrai qu'au début elle ne parlait et que là elle a fait des progrès.*

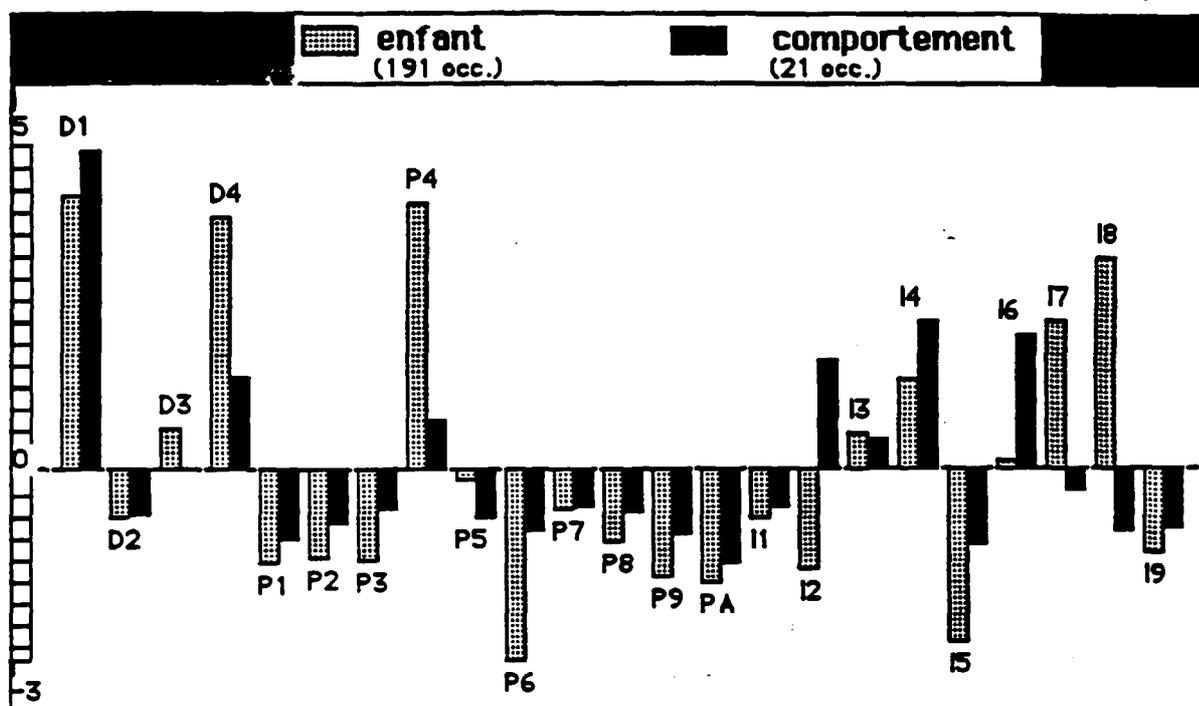
Conclusion de la seconde partie

Quel sens social faut-il tirer des résultats consignés dans ce chapitre ?

La lecture d'ensemble du plan factoriel fait apparaître une répartition des mots particulière à chacune des parties du schéma 10. Un premier groupe d'interviewés, celui qui concerne 6 parents sur 10 (P10, P1, P7, P9, P2 et P5), décrit une logique sociale intégrative qui repose sur une recherche des éléments socialisateurs offerts par l'école. Ainsi, en plus de la formation scolaire, il importe que l'élève intégré puisse établir avec ses pairs des relations d'amitié. La partie Sud du plan factoriel est constituée d'un ensemble de mots relatifs à l'apprentissage et aux acquisitions scolaires. Dans cette partie, parents et instituteurs se répartissent de part et d'autre du second axe (P3, P6, P8, I2 et I5 d'un côté, I1, I9, et I3, D2, I4 et I6 de l'autre), marquant ainsi l'existence d'une préoccupation commune des objectifs à poursuivre dans une intégration scolaire.

Enfin, tous les éléments caractéristiques d'une procédure administrative et formalisée de l'intégration scolaire se repèrent dans le quadrant Nord-Ouest. Ce sont les trois directeurs d'école restants (D1, D3 et D4), deux instituteurs (I7 et I8, dont la particularité statutaire d'une double fonction dans l'école a déjà été décrite) et un parent (P4). La situation de P4, est pour le moins particulière puisqu'il se retrouve coude à coude avec des agents institutionnels. En fait, cela peut se comprendre dans la mesure où celui-ci se sert, pour structurer son discours, d'un certain nombre de mots spécifiques à quelques directeurs et instituteurs comme *normal*, *agressivité*, *enfant* et *comportement*.

La lecture du graphique suivant établi sur la base des écarts réduits du substantif *enfant* (qui est à chaque employé par la mère dans un style délocutoire du rejeton déficient: "l'agent d'intégration a suivi l'enfant"; "quand elle a vu l'enfant"; "c'est ce qui a été très dur pour moi et pour l'enfant") et du substantif *comportement* permet d'établir le constat d'un usage excédentaire par P4 de deux formes qui se retrouvent là encore excédentaires chez certains directeurs et enseignants :



P4 constitue donc un cas particulier parmi les parents. D'autant plus particulier que l'interviewé n'a aucun objectif précis à assigner à l'intégration scolaire de son enfant si ce n'est le désir que l'enfant "soit le plus longtemps possible dans le circuit normal de la scolarité" ou encore que l'"objectif personnel, c'est qu'une intégration ça se fait dans un circuit normal (...) si le circuit normal ne profite plus à l'enfant, il faudra bien envisager autre chose. Peut-être à l'avenir, je souhaite le plus tard possible".

En définitive, le plan graphique souligne l'intériorisation symbolique du jeu de prises de positions sociales. Cette intériorisation répond toujours à une visée pratique à partir d'un point de vue propre mais plus ou moins partagé par ceux qui occupent les autres positions du plan factoriel. Les résultats de cette seconde partie permettent alors de décrire la manière avec laquelle est perçue, interprétée puis revendiquée la pratique intégrative par les différents partenaires éducatifs adultes.

Les directeurs comme les enseignants représentent deux groupes relativement homogènes. A statut égal, le discours et les conceptions éducatives ne diffèrent pas trop à l'intérieur d'un même groupe. Les professionnels apparaissent comme massivement marqués par une lecture de l'intégration qui part d'un rapport étroit à l'institution scolaire et à leur position statutaire dans cette institution. L'élément principal pour les enseignants est l'apprentissage des disciplines scolaires par l'enfant

handicapé mais aussi par les autres enfants de la classe. Une crainte est présente chez les enseignants: déposséder les autres enfants par l'attention particulière et plus grande accordée à l'enfant intégré et, du coup, abaisser le niveau scolaire de l'ensemble de la classe. Ce sont d'ailleurs ces deux aspects que Marion-Mignon & Pezet (in Cresas, 1984, p. 41) avaient avancé tout en précisant que « cette crainte est si répandue, les enseignants et certains parents la mettent si souvent en avant, que les maîtres :parfois sont gagnés par l'angoisse de n'être pas assez consciencieux par rapport aux programmes, aux acquisitions, aux connaissances qu'on attend des autres enfants ».

En ce qui concerne les parents-intégrants, mis à part l'aspect inhérent à la gestion des actes de la vie quotidienne, ces derniers ne présentent pas un ensemble homogène comme celui des directeurs ou des instituteurs. Ils se séparent en deux groupes dont la distinction se fait sur la base d'un contraste particulier mais dont la finalité sous-jacente reste la même : la recherche de la normalisation. D'un côté, certains parents investissent l'école dans l'espoir de voir leur enfant se constituer un réseau de sociabilité. Ils insistent alors plus sur la constitution d'un véritable lien social qui éviterait de la sorte que l'enfant ne subisse les conséquences d'une désaffiliation à l'école. De l'autre des parents vont au contraire investir l'école ordinaire en vue d'une assimilation de leur enfant aux autres élèves. Pour assurer cette assimilation, ces parents insisteront davantage sur l'acquisition d'un savoir scolaire identique à celui des élèves ordinaires.

Si l'on considère maintenant l'intégration comme l'inscription d'un groupe ou d'un individu dans un réseau de reconnaissance sociale, il semblerait que la poursuite d'un objectif de sociabilité va dans le sens de cette intégration. En revanche, la poursuite des objectifs d'acquisitions scolaires expose l'enfant handicapé au même risque que celui auquel est exposé un élève ordinaire: être noyé dans un groupe scolaire où chaque individualité serait englobée dans un ensemble plus large et donc plus impersonnel. L'école en général a tendance à considérer la classe comme un tout homogène et ne peut pas favoriser la totale expression de chaque individualité. Bien qu'on reconnaisse à l'école la double fonction de socialisation et de scolarisation, cette dernière accordera plus d'importance à la seconde fonction.

En cherchant à répondre en priorité à la mission d'enseignement de disciplines précises et pour un temps donné, l'école pense être démunie devant des élèves qui risquent de ne pas assurer le respect de cette mission. Ceci vient réaffirmer l'idée de Lantier (1994) pour qui l'école maternelle accueille plus volontiers les enfants handicapés que l'école primaire, qui est cependant plus accueillante que le collège et le lycée. Dès qu'il s'agit d'apprentissage, l'école devient un espace peu accueillant au fur et à mesure que les exigences en termes de programme sont importantes. Les parents qui optent alors pour l'acquisition scolaire sont ceux qui rencontreront certainement le plus de difficultés.

Conclusion du chapitre

Un élément principal est à retenir à la suite de ces différentes analyses. C'est celui qui, finalement, décrit les partenaires éducatifs adultes comme les dépositaires d'une

action sociale particulière. Cette singularité est due au fait qu'ils peuvent se placer hors des procédures administratives scolaires et s'écarter du rôle que l'école leur assigne ordinairement. Plutôt que de considérer une intégration scolaire comme allant de soi, il convient alors de prendre en compte plusieurs aspects sociaux qui peuvent parfois entraver le projet d'intégration. Ces entraves interviennent au commencement même du projet, lors de l'inscription de l'enfant. Elles interviennent ensuite pendant le déroulement de la scolarité de l'enfant. L'intégration scolaire est avant tout un travail d'élaboration et de co-construction d'une situation puis de sa reconstruction constante. De plus, l'acceptation par l'école d'un enfant handicapé ne met pas en veille les efforts de négociation des parents face à des stratégies de conversion de certains segments scolaires. L'inscription signifie au contraire le départ d'une nouvelle action de médiation entre tous les agents de socialisation de l'enfant à l'école.

Il faut donc prendre soin d'appréhender l'intégration scolaire chaque fois en terme de processus. Jamais figée, elle se déroule selon un parcours balisé par des logiques sociales différentes, parfois même antagonistes. De façon plus générale, la réalité intégrative est perçue de deux manières différentes. Une première qui pourrait être qualifiée de réalité normalisée car elle est conforme aux normes et aux valeurs scolaires; elle répond aux attentes des enseignants, des directeurs et de certains parents. Une autre perception de l'intégration irait dans le sens d'une médiation par l'action de certains parents qui assigneront à l'intégration une autre finalité: un souci d'intégration plus large que la simple intégration scolaire. Dans ce cas, l'école est définie comme un tremplin grâce auquel l'enfant va pouvoir acquérir quelques compétences nécessaires à une prise en charge sociale qui se fasse de manière autonome.

Cependant, cette logique ne semble pas être en adéquation complète avec celle des directeurs et des enseignants. Ces deux derniers semblent être plus portés sur les objectifs proprement scolaires et administratifs que sur les objectifs plus généraux d'une intégration sociale de l'enfant. Pour certains parents qui perçoivent l'école comme un tremplin, le sens assigné à l'objectif d'intégration n'est pas identique à celui des enseignants et des directeurs. De la sorte, l'arrivée d'un enfant sur le site scolaire ne doit pas être le résultat d'une imposition mais d'une réelle concertation et d'une bonne négociation avec tous les agents scolaires. En outre, chacun doit exprimer clairement ses attentes et ses objectifs. Sans cela, le projet d'intégration a de grandes chances d'être remis en cause. Surtout si quelques-uns tentent de "sauver la face" quelques parents qui recherchent une normalisation de leur enfant par le biais de l'école ordinaire, quelques partenaires qui souhaitent préserver un certain prestige mis en péril par l'éventuelle dégradation statutaire qu'entraînerait la présence d'un enfant handicapé dans la classe. Telle qu'elle se pratique actuellement, l'intégration scolaire oblige les parents à faire front puis à tenter de trouver d'une façon ou d'une autre les moyens d'assouvir leurs désirs d'intégration.

Une école qui accepte de scolariser un enfant handicapé ne le fera pas forcément dans un souci d'égalité des chances ou de respect de la loi ; elle le fera aussi parce que cet accord est en étroite dépendance avec les situations d'interactions et les jugements subjectifs sans cesse réactivés. Ces éléments sont essentiels pour la mise en place d'un projet d'intégration qui aille réellement dans le sens d'une amélioration.

CHAPITRE V

LA SOCIALISATION DE L'ENFANT HANDICAPÉ INTÉGRÉ : LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES ORDINAIRES

En ce qui concerne les adultes intégrants, le précédent chapitre a révélé le caractère précaire d'une intégration scolaire. La situation d'intégration est toujours en reconstruction par les parents et les différents segments scolaires. L'analyse qualitative des entretiens et l'analyse factorielle ont fait apparaître l'espèce d'antagonisme existant entre plusieurs logiques sociales. Ces analyses laissent entrevoir les possibles répercussions sur la socialisation de l'enfant à l'école. Cela souligne toutefois l'idée qu'un travail de description et d'évaluation de l'intégration scolaire est nécessaire pour trouver en d'autres lieux ce que Crozier (1977) nomme *les zones d'incertitudes*, ces espaces informels au sein de toute organisation qui délimitent les espaces où l'action est possible.

Après s'être intéressé aux partenaires éducatifs adultes, il convient à présent d'accorder une attention particulière aux élèves ordinaires. La socialisation de l'enfant handicapé passe par des conduites interactives avec l'ensemble des agents scolaires. Le champ social de l'expérimentation par les partenaires intégrants adultes suppose un système symbolique fait d'imaginaire et de pratiques sociales particulières. Cependant, l'activation d'un tel système n'est pas du seul ressort des adultes. Les parents-intégrants placent en effet leur enfant sous le regard d'un autre agent socialisateur négligé mais tout aussi important : les élèves ordinaires. Ces derniers sont tout à fait aptes à engager avec l'élève intégré certaines formes d'interactions qui découlent d'une certaine définition de la situation d'intégration. Au même titre que les adultes, leurs conduites seront précédées « d'une phase d'examen et de délibération » (Thomas, 1990 p. 80). Il existe une réelle mise en place d'une définition sociale de la situation particulière aux élèves. Or, celle-ci peut être en rivalité avec celle proposée par l'école ou le maître. De surcroît, elle peut donner naissance à un « consensus temporaire » : une mise en parenthèses temporaire du rapport hiérarchique maître-élève lorsque la définition sociale est entretenue par les élèves ordinaires et par eux seuls. Il reste alors à savoir comment les rapports quotidiens entretenus par les élèves ordinaires avec l'élève intégré contribuent à fabriquer le handicap dans un bricolage permanent.

Alain Coulon (1993) fait part dans son ouvrage de la recherche de Waller (1967, Ire éd. 1932) dans laquelle ce dernier décrit et analyse la vie dans l'école et insiste sur la culture spécifique de l'enfance à l'école. Il existe un monde des enfants fait de jeux, d'un code moral, d'un ensemble de cérémonies, de traditions et de lois. Ce monde

entre parfois en conflit avec celui des adultes ou encore favorise une résistance des élèves à l'école. « Cette résistance des élèves à l'école se manifeste de différentes façons : sur le plan de la discipline tout d'abord, où la désobéissance et la recherche active d'incidents à exploiter tiennent lieu de règle générale de conduite ; sur le plan du travail scolaire proprement dit ensuite, que beaucoup d'élèves refusent de faire ».

Ce chapitre vient compléter l'analyse sur tout le travail social environnant de construction et de gestion de la déficience. L'intérêt sera porté sur la faculté d'action sociale que possèdent les élèves ordinaires dans la reconnaissance du handicap et l'assignation d'un statut particulier.

Mis à part les adultes

L'idée principale est donc que la relation entretenue par les élèves ordinaires avec l'élève intégré peut devenir un sésame à la compréhension de son devenir sur le site scolaire (au même titre que la relation entretenue par les adultes avec l'enfant). L'hypothèse principale est que les élèves ordinaires sont autant que les adultes des agents socialisateurs de l'élève déficient intégré. La seconde hypothèse est que cela peut se repérer à travers une observation des comportements qui sont eux-mêmes induits par une attitude interprétative. Ainsi, on pourra mettre en lumière leur capacité d'étiqueter le déficient grâce à la nature des relations et la particularité des situations dans lesquelles ces relations s'engagent.

De là, 2 questions essentielles peuvent être posées :

- quelle définition est donnée à l'élève handicapé ?
- quelle place lui concède-t-on dans l'école ?

Une analyse des éventuelles résistances que suscite sa présence parmi les autres enfants peut fournir quelques éléments de réponse sur la capacité des élèves ordinaires à interpréter de manière autonome la différence. De plus, cela peut renseigner sur les formes du lien social reliant l'enfant handicapé avec ses camarades ordinaires.

Toutefois, avant d'entamer cette observation, une explication doit être avancée à propos de la tendance des adultes à ne pas tenir compte des enfants ordinaires. En ce qui concerne les attitudes et comportements des enfants, Pierre Vayer et Charles Roncin (1987, p. 81) précisent que « quand on considère les différentes études réalisées sur l'intégration des enfants handicapés dans la classe, on s'aperçoit immédiatement qu'il manque une dimension à ces travaux : l'opinion des intéressés, c'est-à-dire des enfants handicapés ou non ». Est-ce dû à l'effet des représentations sociales de l'enfance ? Il est en effet courant de croire à l'innocence des enfants et « nous faisons notre possible pour encourager chez l'enfant des modes de pensée et d'expression que nous réprouvons chez l'adulte » (Devereux, 1970, p 141). Pourtant, dira encore Devereux, l'enfant oscille habituellement entre le stéréotype de la petite brute vicieuse dominée par ses pulsions et celui du chérubin asexué dépourvu de

toutes pulsions agressives¹⁷. Il existe en fait une forte tendance à décrire ce personnage comme ayant une tolérance naturelle et une acceptation passive du handicapé dans sa classe. Le résultat de l'intégration en terme de réussite ou d'échec ne pourra absolument pas dépendre de l'attitude des élèves. Or, l'enfant comme l'adulte est capable de donner un sens singulier à la situation qu'il est en train de vivre puis de fournir des types d'actions qu'il aura jugés pertinents et en adéquation avec les buts qu'il recherche.

Méthodologie

Du point de vue de la communication, l'enfant décode le message qui l'intéresse. Il sera influencé par l'interprétation du message et non par son émission. Ce travail interprétatif provoque forcément des réactions émotionnelles et cognitives. Ainsi, un désintérêt pour le message amènera des réactions nulles ou un détournement de l'attention. En revanche, lorsque l'enfant est intéressé par le message, il peut se produire des réactions émotionnelles intenses comme le rire, l'amusement, la joie, l'irritation, la peur ou la gêne. Ces processus émotionnels dépendent directement de la valeur affective que les enfants confèrent au handicap.

La mesure des émotions peut se faire par l'intermédiaire d'indicateurs physiologiques tels que la dilatation de la pupille ou l'électroencéphalogramme. C'est justement selon cette manière de faire qu'Hubert Montagner (1978) a mené son observation sur les interactions entre enfants dans les écoles maternelles. Pour obtenir un maximum d'informations, l'auteur n'a pas hésité à se servir d'analyses surréaliennes, ce qui lui permit de qualifier certains enfants de *dominants agressifs*.

En ce qui concerne le présent travail, celui-ci se heurte à une difficulté méthodologique : la construction d'un outil pertinent de recueil des données verbales d'une population de jeunes élèves. Si cette méthodologie ne pose pas trop de problèmes avec des adultes¹⁸, cela n'est pas le cas avec des enfants. Ce constat a pu être fait lors de la pré-enquête. En effet, il est apparu que le résultat des techniques verbales par des dessins et des entretiens effectués auprès des élèves ordinaires étaient en contradiction avec les observations directes des interactions qu'ils engagèrent avec leur camarade déficient.

A ce propos, plusieurs auteurs avaient souligné ce type de problème. Parmi eux, Harvey Sacks (1973) et Jean-Noël Kapferer (1985). Le premier avança l'idée que lorsque sont connues les réponses possibles à une question et leurs conséquences, les personnes tentent de maîtriser ces conséquences. Pour cela, elles choisissent des réponses en rapport avec les conséquences. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Sacks, les enfants apprennent à produire des réponses destinées à éviter la réprimande. *Ils*

¹⁷ Étymologiquement parlant, les chérubins ne sont pas des anges mais des animaux mythologiques hypersexués empruntés au milieu babylonien. Ils servaient de monture à Yahvé. Leur rôle était aussi d'interdire l'accès de la divinité et de monter la garde sur le couvercle de l'Arche d'Alliance.

¹⁸ Quoique des difficultés et des résistances risquent toujours d'entacher la conduite de l'entretien, ce que démontre Alain Blanchet & Anne Gotman (1992).

apprennent à mentir. Kapferer quant à lui avait avancé le constat selon lequel le jeune enfant ne peut répondre à des questions. Cela pour 3 raisons :

- 1- il peut ne pas comprendre la question
- 2- il peut ne pas disposer du bagage verbal pour répondre.
- 3- enfin, tout en comprenant la question et sachant quoi répondre, il peut ne pas désirer répondre ou être intimidé par l'adulte étranger qu'il rencontre pour la première fois.

L'ensemble de ces éléments a motivé le désir d'abandonner le témoignage direct et de s'attacher à une observation des interactions entre élèves. Afin d'assurer une bonne interprétation des interactions, il a été relevé le contenu verbal accompagnant l'interaction, lorsque celui-ci existait, en même temps que le contexte de l'action et l'action en cours.

Le choix méthodologique

En privilégiant la description et l'analyse des différents registres perceptifs de l'élève intégré par les élèves ordinaires, la technique d'observation doit laisser les sujets s'exprimer le plus librement possible. Le choix s'est donc porté sur une technique d'observation des relations à la fois verbales et non-verbales fournies par les élèves ordinaires. Ainsi, les catégories médicales à qui sont attribuées « une signification univoque, s'inscrivant en un lieu précis d'une classification médicale, deviennent beaucoup plus intéressantes et enrichissantes à étudier dans l'acte social plutôt que dans leurs limites nosographiques » (Fabre, 1993, p. 5).

L'appréhension du handicap se fera à travers l'aboutissement dans l'action d'un jugement social et la conséquence des ressources mobilisées par des acteurs sociaux. L'étude des procédés de marquages sociaux et d'étiquetages permettra alors de saisir le handicap sous un aspect " défatalisé ". Le handicap se livrera dans l'expérience immédiate à travers le sens que les acteurs lui attribuent. Il deviendra un objet social construit par les multiples significations données à travers les relations et le rôle créatif joué par les élèves dans la construction autonome de la situation d'intégration.

La technique d'observation

Cette étude souhaite aussi prendre en compte les lieux et instants où se produisent les comportements. Par conséquent, la technique d'observation repose sur une observation non participante. Sans consignes précises, les élèves ne sont soumis à aucune contrainte et peuvent donner libre cours à leurs interactions.

La procédure d'analyse est alors la suivante :

- d'abord s'intéresser aux interactions qui peuvent s'engager entre l'enfant déficient et les élèves ordinaires de sa classe,

- puis comparer ces interactions avec celles d'un groupe témoin (en l'occurrence les interactions qui se sont engagées entre un élève ordinaire et un autre élève ordinaire),
- remonter ensuite vers des variables indépendantes afin d'expliquer le comportement des élèves.

Construction de l'outil méthodologique

“ Au sein des sciences de l'éducation, de nombreuses grilles d'observation ont été construites. Mais un grand nombre de ces grilles sont généralement centrées sur le maître dont le comportement est souvent disséqué en détail. Les élèves étant la plupart du temps considérés comme une masse indifférenciée ” (Sirota, 1983, p.177). C'est fort de ces propos que l'observation directe a retenue avec comme support une grille d'observation. Elle est le fruit d'une reconstruction de la réalité afin d'en assurer sa description puis son analyse.

Selon Randall Collins (1983), chaque individu dispose de ressources sociales acquises lors de précédentes rencontres. Chacun possède une certaine quantité d'énergie émotionnelle et une réputation sociale que les autres personnes savent ou pensent de lui. De là, les interactions seront symétriques (égalité entre interactants) ou asymétriques (lorsque l'interaction se fait dans un rapport de subordination).

Compte tenu de ces éléments, il fallait trouver le moyen le plus approprié pour saisir non seulement les interactions mais aussi leur base émotionnelle. Il semblait nécessaire d'élaborer une grille d'observation dont l'ossature se composait de deux grandes catégories antinomiques : la Compétition et la Coopération. Toutefois, un retour sur le terrain auquel s'est rajouté un travail photographique ont permis d'établir le constat selon lequel l'enfant handicapé pouvait rester plusieurs minutes sans contact aucun avec ses camarades ordinaires.

Ces derniers n'entraient pas dans son espace de proxémie¹⁹. La construction de la déficience par les élèves ordinaires reprend les deux dimensions de Coopération et de Compétition et suggère une dimension d'absence de relation. Afin de décrire complètement le processus d'élaboration de la déficience, une troisième catégorie baptisée « Isolement » a été édiflée. Ce premier travail de démembrement tripartite opéré, un deuxième effort sélectif au sujet des modes d'approches de l'enfant handicapé a dû être fait. A partir de certains indices comportementaux, 6 catégories ont été créées. Pour la dimension Compétition, ce sont les catégories d'Attaque, de Fuite et de Défense. Pour la dimension Coopération, ce sont les catégories d'Approche, d'Aide-Soutien et d'Attachement.

¹⁹ Ce terme renvoie à celui qui est défini par Hall E. T. : « Le terme de proxémie est un néologisme que j'ai créé pour désigner l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Hall, 1971 : 13).

L'intérêt de la photographie

L'apport de l'outil photographique fut essentiel dans la mesure où cet outil a permis de rendre la grille d'observation à la fois plus homogène (référence à un seul critère), plus exhaustive (classement de chacun des comportements), plus pertinente (adéquation à l'objectif de la recherche), plus objective (définition opératoire précise) et enfin plus exclusive (absence de chevauchement entre les catégories d'observation). Du point de vue du repérage de l'émergence des émotions, la photographie a permis de collecter des « micro-données » *in situ* et de les analyser.

Dans cette perspective, deux références essentielles ont servi de guide :

- la première est celle, bien connue, du travail qu'ont effectué M. Mead et G. Bateson à Bali à partir de la photographie et tout spécialement la tentative d'explication de l'incorporation de la culture balinaise illustrée par la série des « douches froides » auxquelles est soumis le petit Balinais dans ses interactions avec sa famille {Bateson & Mead, 1942}²⁰

- la seconde doit beaucoup au travail de Randall Collins (cité plus haut) sur le rapport entre les microméthodes et la macrosociologie {Collins, 1983}. L'auteur y adopte un parti radical pour l'analyse microsociologique empirique, sans que ce dernier terme soit forcément à considérer comme un recueil quantitatif de données car : « L'usage courant qui veut qu'on définisse le terme empirique comme des données quantitatives est erroné. » (*Ibid.*, p. 185). De plus, le modèle de la société auquel il se réfère (une vaste chaîne d'interactions rituelles) est intéressant d'un point de vue argumentatif, si il est admis que « toutes rencontres possèdent une qualité rituelle » (*Ibid.*, p. 190) – ce qui rejoint peu ou prou Durkheim qui, dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* {1991, 1^{re} édition 1912} analyse la façon dont les objets sacrés sont rituellement produits par des procédures sociales. Ces rencontres sont chargées de « symboles cognitifs » dont les significations émotionnelles sont autant d'indicateurs de l'appartenance à un petit groupe. Selon les conditions de leur apparition, le partage solidaire du rituel sera variable, de même que le langage symbolique et émotionnel. En faisant de l'émotion la clef de l'examen du processus de cognition sociale, la signification prêtée par les interactants à leur environnement est mise à jour. Cette prise de position théorique implique donc que la macrosociologie soit reconstituée par les micro-rencontres.

Si, pour Collins, paraissent évidentes les limites d'un modèle sociologique qui consisterait à croire simplement que les macrostructures sont régies par certaines régularités et que ce sont ces mêmes régularités que les individus suivent, ce n'est pas par l'observation de ces régularités que la connaissance des mécanismes qui les produisent sera assurée. La seule façon de les connaître serait plutôt de pratiquer une sorte de sociologie compréhensive des interactions verbales ou non verbales

²⁰ Des extraits traduits sont présentés par Alban Bensa sous le titre : *Les usages sociaux du corps à Bali*, *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 14. Pour une critique de ce travail, le lecteur peut lire l'article de Tanio N., *Photographier Bali : la vision, la réflexivité et le réel ethnographique*, *Xoana*, 2, 1994.

renseignant sur le mécanisme de contrôle des émotions pour, par exemple, le maintien d'une réputation personnelle.

La prise de vue

Les clichés ont été pris dans plusieurs écoles de Marseille (6 écoles au total) qui pratiquaient une intégration scolaire²¹. Il a fallu, dans un premier temps, demander l'autorisation de prendre des photos des différents enfants handicapés, d'abord à leurs parents puis à la directrice et à l'institutrice. Après autorisation, une série de clichés a été effectuée dans les écoles pendant plusieurs jours. Afin de bien garder en mémoire les circonstances pendant lesquelles furent prises les photos, le numéro de pose qu'affichait l'appareil ainsi que la nature et l'historique de l'interaction ont scrupuleusement été notés sur une feuille. Cela a permis par la suite de faire correspondre au numéro du cliché la motivation de chaque acteur de l'interaction. L'historique de la situation d'interaction a été retranscrit pour chaque photo en essayant aussi de restituer le plus clairement possible la motivation de chaque acteur interactif. Ces éléments ont permis ensuite d'établir une correspondance entre la grille d'analyse et le codage des annotations.

Au premier test d'une grille d'observation, plusieurs biais parasitent l'analyse. Il y a bien sûr les biais classiques dus à la position de l'observateur dans l'espace social où sa présence est inhabituelle. En revanche, les biais qui concernent l'arrivée du chercheur dans un monde social vivant – et dont les effets ont pu être éprouvés lors de la prise des photos – méritent quelques commentaires. À la difficulté de saisir, dans une atmosphère marquée par un perpétuel mouvement, l'ensemble des interactions dans leur fugacité, leur brièveté ou leur subtilité, s'ajoutent les problèmes liés à l'attitude des acteurs concernés : une maîtresse d'école qui, très légitimement, pose des questions sur le sens du travail sociologique, un agent de service qui demande les raisons de la présence inhabituelle du sociologue sur les lieux, des élèves qui se savent être l'objet d'une attention particulière et qui le rendent bien. Au terme d'une première observation, il était clair que certaines interactions furent incorrectement consignées à cause justement des différentes sollicitations des uns et des autres. La prise de vue, en fixant définitivement ces interactions, offrait en revanche la possibilité de les étudier dans une atmosphère plus sereine et permettait de développer sur les événements observés une réflexion à posteriori et non plus sur le vif. L'urgence dans la prise de note et les « bruits » qui d'ordinaire parasitent l'observation étaient ainsi grandement minimisés.

Mais l'intérêt essentiel de la méthode photographique s'est révélé sur un autre plan. Rentré du terrain avec les clichés, un premier tri a d'abord été fait sur la base de la première grille d'observation. Deux piles se sont immédiatement formées avec, d'un côté, les photos illustrant des comportements de compétition et, de l'autre, toutes

²¹ L'appareil qui a servi à la prise des clichés est de format 24x36 (Minolta XG1) équipé d'un zoom 35-80 mn et d'un objectif 28 mn (grand angle). L'utilisation d'un renvoi d'angle a permis de limiter la profilmie. Adaptable sur n'importe quel objectif, il permet de prendre un cliché situé à angle droit du plan visé.

celles caractérisant la coopération. Or, certaines photos ne correspondaient ni à l'une ni à l'autre de ces piles. Elles représentaient l'enfant handicapé seul dans son espace proxémique²². La construction de la déficience par les élèves « ordinaires » répondait donc mal à une opposition entre les deux dimensions de coopération et de compétition, suggérant aussi une dimension d'absence d'intérêt ou de reconnaissance pour celui qui s'immisce dans le giron de la normalité scolaire. Pour prendre en compte l'ensemble des dimensions qui soutiennent le processus d'élaboration de la déficience, une troisième catégorie baptisée « neutralité » a été édiflée avec pour fonction de repérer l'absence d'interaction avec l'enfant handicapé.

Ce premier travail de démembrement tripartite opéré, l'intérêt s'est porté sur chacun des lots afin d'y repérer d'éventuelles différences dans l'un et l'autre des socles interactifs. Le nombre de clichés à l'intérieur de chacune des piles était en effet trop élevé pour ne pas permettre une classification plus fine et plus pertinente. Après un deuxième effort sélectif, des modes d'approches de l'enfant handicapé ont effectivement pu être mis en évidence. À partir de certains indices comportementaux, des sous-catégories ont pu être construites comme celles d'attaque, de fuite et de défense pour la première dimension interactive avec l'enfant déficient et, pour la seconde (la dimension coopérative), les catégories d'approche, d'aide et de soutien, puis d'attachement. Une partie de ces clichés a été numérisée puis incorporée dans le CD-Rom fourni conjointement au compte-rendu de la recherche.

Le CD-Rom

La présence d'un CD-Rom demande quelques explications. Celles-ci sont de deux ordres : celui des avantages dans la lecture du document numérisé, puis celui relatif aux avantages qu'offre cette technologie nouvelle pour la transmission du savoir en général et du savoir sociologique en particulier.

L'inscription du CD-Rom dans le premier ordre s'explique par :

- un mode de consultation plus attractif des données
- un aspect interactif et animé qui rend le lecteur plus actif avec sa machine à l'opposé du rapport passif entretenu entre le lecteur et les différents supports à l'information tels que le livre, l'encyclopédie, la vidéo ou encore les planches photographiques.
- une visualisation des données qui demande l'excitation simultanée de plusieurs sens : visuel, auditif et tactile. Cette simultanéité améliore, en tout cas facilite considérablement la lecture, le décryptage et l'analyse des documents numérisés.

Plus spécifiquement, c'est à la teneur du sujet qui demandait à ce qu'une observation minutieuse de toutes les "micro-données" participant à l'élaboration d'une interaction soit effectuée que le CD-Rom doit son inscription. Dans un souci d'objectivité, il fallait décrire d'une façon claire et concise les différentes façons pour

²² Ce terme renvoie à celui qui est défini par Hall E. T. : « Le terme de proxémie est un néologisme que j'ai créé pour désigner l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Hall, 1971 : 13).

un élève ordinaire d'interagir avec un enfant déficient. La consultation des photos à l'aide d'une simple impression sur papier aurait vite lassé le lecteur comme cela peut-être le cas lors de la consultation en des planches de Bateson et Mead à propos des usages sociaux du corps à Bali (1942). La déperdition dans la qualité du rendu ainsi qu'une lourdeur textuelle pourtant nécessaire dans l'explication de chacune des photos sont les deux principaux facteurs de ce désintérêt croissant au fil de la lecture des images. Ce sont ces éléments que le CD-Rom évacue en conservant une qualité exceptionnelle des clichés tout en évitant la description périphérique de l'interaction. De la sorte, le simple clignotement d'une flèche permet de situer immédiatement l'enfant déficient sur la photo et rend du coup inutile toute explication du type : " l'enfant déficient, avec un bonnet rouge sur la tête et circulant sur un tricycle ". De plus, dans la mesure où une attention particulière est accordée à la manière avec laquelle les élèves ordinaires mettent en oeuvre une véritable stratégie interactive, il faut décrire à la fois l'interaction et sa localisation dans une aire géographique particulière.

C'est le cas, par exemple, d'une agression qui se déroule dans le coin le plus reculé de la cour de récréation. Le problème que rencontre tout photographe est dans le choix de la prise de vue : doit-il insister sur la profondeur du champ et mettre ainsi l'accent, grâce à un grand angle, sur la localisation de l'interaction ou au contraire doit-il insister sur le contenu de l'interaction qui, bien que se déroulant à une distance éloignée de l'objectif, pourra être saisie grâce à l'utilisation d'un zoom. Ce genre de dilemme est résolu par la possibilité de retravailler les photos, notamment en opérant un agrandissement d'une partie de la photo sans que la qualité de celle-ci n'en pâtisse pour autant. De la sorte, le photographe pourra prendre des clichés avec un grand angle tout en sachant qu'il garde la possibilité de démultiplier un de ses clichés en fonction des zones sur lesquelles il aura choisi d'effectuer un agrandissement.

En ce qui concerne le second ordre (celui relatif à la transmission du savoir), il ne se légitime qu'à la condition toutefois de bien garder à l'esprit que la fabrication d'un CD-Rom en sciences sociales n'échappe ni à la même rigueur épistémologique présidant à toutes recherches scientifiques, ni à la règle qui prévaut pour n'importe quels autres supports à l'information, celle de le considérer comme un moyen et non comme une fin.

Pour étayer ce qui vient d'être dit, il faut insister sur deux points particuliers : celui de la conceptualisation et de la réalisation du CD et celui du partage de la connaissance scientifique.

Si le principe de base du CD-Rom est de servir de support à un autre document, le disque devra lors de sa conceptualisation et après sa réalisation non seulement subir mais aussi respecter tous les aspects épistémologiques propres au champ disciplinaire dans lequel s'inscrit ce rapport. Tous travaux sociologiques impliquent un souci d'objectivité dans le recueil des données afin que l'interprétation ne s'entache pas d'erreur. Sans à priori et sans jugements de valeur, la posture épistémologique du chercheur est une posture qui, pour être sociologiquement valide, se doit de niveler les sujets d'observation. Sans quoi, le reproche peut être émis d'avoir induit le résultat des observations par une distinction préalable à l'observation sur la base de catégories mentales propres au sens commun. Dans le cas présent, cela signifie que les observations auraient été faites sur la base d'une distinction préalable des élèves : d'un

côté l'enfant déficient et de l'autre l'enfant non déficient. Le CD doit en fait présenter la même neutralité axiologique qui guide l'ensemble des observations.

C'est pourquoi le lecteur pourra noter qu'aucun signe discriminant n'est présent ni dans la navigation à l'intérieur du disque ni dans l'animation : les fonds sont identiques pour tous les types de handicaps, les flèches servant à désigner ou à localiser les interactants, qu'ils fussent ordinaires ou déficients, sont en monochromie.

À propos du partage de la connaissance scientifique, cela n'est pas, là encore, particulier au CD mais à la sociologie toute entière. Cette discipline se démarque des autres sciences par l'intérêt qu'elle porte sur les faits sociaux, faits qui diffèrent de ceux des sciences physiques par exemple dans la mesure où ces faits là risquent d'être décryptés dans l'erreur. Il est donc nécessaire pour le sociologue d'assurer le partage avec son lecteur d'une réalité subjective (philosophiquement parlant) qu'il a construite, observée puis constatée. Par ce partage, le sociologue pourra donner encore plus de validité à son travail puisque sa lecture pourra se faire sur la base d'une intersubjectivité entre le chercheur et le lecteur. De la sorte, l'artificialisme dont parle Bourdieu dans *le métier de sociologue* (1983), c'est-à-dire la représentation illusoire de la genèse des faits sociaux, peut être évité en faisant sortir le chercheur du seul effort de sa réflexion privée. L'avantage d'un CD-Rom pour le sociologue est alors de permettre à ses concepts de s'ériger comme un sujet de connaissance unique et identique en tous. Dans ce cas précis, le CD-Rom devient un outil préliminaire à la lecture d'un exposé scientifique par lequel le chercheur sera de connivence avec le lecteur.

Mais cet outil peut favoriser aussi une fonction tout à fait inverse et paradoxalement tout aussi utile : celle d'autoriser la soumission des faits observés ainsi que des catégories d'analyses du sociologue à la polémique et, par là même, de faciliter la confrontation du chercheur à une explication critique de ses opérations scientifiques.

La navigation dans le CD-Rom

Après avoir cliqué sur l'écran d'accueil avec la souris, l'écran d'accueil s'affiche et propose de cliquer sur plusieurs icônes.

L'icône :

- *Générique* : recense à la fois les remerciements et les logiciels utilisés.
- *Présentation vidéo* : explique les raisons d'existence et le mode de fabrication du CD (cette séquence vidéo reprend mutatis mutandis les éléments du paragraphe précédent).
- *À propos des icônes* : renseigne sur la fonction assignée à chacun des icône.
- *Article - Grille d'observation* : renseigne sur les conditions de la prise des photos ainsi que leurs codifications selon les dimensions et catégories présentes dans la grille d'observation

- *Visionner les photos* : permet de regarder les photos proprement dites et d'écouter le commentaire sonore de chacune d'elles.
- *Quitter* : permet de quitter le CD-Rom.

L'icône *À propos des icônes* permet de repérer le type de déficience concernée par la série photographique. Le cadre de gauche permet de sélectionner le type d'interaction souhaité ainsi que le lieu de son déroulement (classe ou cour de récréation), puis de visionner l'ensemble des photos en fonction de ces tris. Le lecteur garde la possibilité d'augmenter, de baisser, de couper puis de rétablir le commentaire sonore. Il offre aussi la possibilité d'effectuer un zoom sur les photos qui indiquent cette possibilité (c'est-à-dire lorsque la loupe apparaît sur le côté gauche de l'écran). Si tel est le cas, un cadre apparaîtra qui définira la zone sur laquelle s'effectue le zoom.

Les deux rectangles au bas de l'écran sont relatifs :

- pour celui de gauche, à la localisation du cliché affiché dans la série. Par exemple, 1/3 signifie que nous consultons la première photo d'une série de trois photos qui est à l'écran. Outre cela, des indices vont faire part de la codification assignée au cliché ou à la série de clichés (par exemple compétition / attaque).

- pour celui de droite, à l'obtention d'un complément d'informations sur ces indices. Cette possibilité est offerte en se rendant directement et par un simple clic sur les deux premiers icônes du rectangle. En cliquant sur le premier icône, la grille d'observation s'affiche à l'écran. En cliquant sur le second, nous opérons un retour à l'article. À propos de ce dernier, quelques pastilles bleues s'immiscent entre les lignes. En cliquant dessus, les différentes notes et références bibliographiques s'affichent en hypertexte.

La grille définitive

La grille finale contient donc 6 catégories, chacune nourrie de plusieurs items qui sont apparus lors du travail exploratoire. Afin d'arriver à quantifier et à objectiver l'isolement, l'utilisation d'un chronomètre s'est avérée efficace pour mesurer l'écart entre le temps d'observation et celui des interactions. Cette grille est présentée dans le schéma 11.

Cette grille n'est pas sans imperfections. Néanmoins, elle permet de saisir les contradictions dans les relations entre enfants. En outre, elle peut aussi démontrer que toute intégration scolaire se déroule sur la base d'un partage entre la complicité, l'entraide, l'insulte, l'humiliation et l'exclusion. Enfin, elle peut éviter les propos sur les capacités ou les incapacités du handicapé.

Définition des catégories

A1 : Attaque : cette catégorie décrit les stratégies d'agressions directes mises en place par les élèves ordinaires qui peuvent ressentir la présence du handicapé comme une menace.

A2 : Fuite : elle se caractérise par des comportements évitant le contact. Là encore les élèves ressentent leur environnement comme défavorable à leur personne. L'autre étant perçu comme dangereux, il est préférable de fuir plutôt que de lui faire front.

A3 : Défense : entre la Fuite et l'Attaque, la Défense comprendra tous les comportements de protection face à l'enfant handicapé tels que : les cris, les pleurs, l'appel du maître ou bien une réponse agressive à un comportement de l'enfant handicapé jugé négatif. Suite à une agression, les élèves ont besoin de se protéger vis-à-vis d'un environnement hostile et défavorable par une défense active.

B1 : Attachement : par comportement d'Attachement il faut entendre tout comportement qui permet à l'élève d'établir et de maintenir la proximité ou le contact avec le déficient.

B2 : Aide-Soutien : l'environnement étant pressenti comme favorable aux élèves ordinaires, ils n'hésiteront pas alors à venir en aide à l'enfant déficient ou à le soutenir.

B3 : Approche : elle se définit comme un préliminaire à l'Attachement mais sans suite interactive.

C : Isolement : puisqu'on ne peut pas ne pas communiquer et que « ne rien faire devient alors tout aussi pertinent que de parler » (Felouzis, 1990), l'isolement se caractérise par l'absence de relation avec l'enfant handicapé, que cet isolement soit subi ou volontairement choisi par l'enfant.

SCHEMA 11
Présentation de la grille d'observation

Grille d'observation	Catégories d'observation et indicateurs	Exemples de codifications des interactions et interprétation
<p>Rapport tripartite à la déficience</p> <p>COMPETITION (A)</p>	<p>1 - Attaque : dispute, agression physique avec contact, menace, vol, moquerie, lutte, agression physique sans contact (jet de pierres,...), mimique agressive (main tendue,...) piétinement, cheveux tirés, dénonciation sans motif de défense.</p> <p>2 - Fuite : contact évité, refus à l'injonction du maître, refus d'entrer dans l'espace proxémique du déficient, détournement de la tête ou du buste, abandon d'objet saisi par le déficient, refus de répondre à l'appel du déficient.</p> <p>3 - Défense : cris, pleurs, appel du maître, riposte à l'attaque du déficient, dénonciation après altercation.</p>	<p>1A/E/1G</p> <p>Cela équivaut à une interaction qui se déroule sur une base compétitive d'attaque (1A) dans une situation formelle (F, présence du maître dans la classe), engagée par un garçon (1G).</p>
<p>ISOLEMENT</p>	<p>Temps d'absence de relation avec l'enfant déficient.</p>	<p>80 sur 120</p> <p>Cela équivaut à une absence d'interaction égale à 80 minutes sur un total de 120 minutes qu'aura duré l'observation</p>
<p>COOPERATION (B)</p>	<p>1 - Attachement : sourire, don d'objet, jeu mutuel, caresse, contact physique amical (main sur épaule, main sur bras,...), baiser, offrande, rire, échange verbal paisible.</p> <p>2 - Aide-Soutien : prise d'information auprès du déficient, don d'information, conseil, participation à l'action, aide à l'habillement, injonction bienveillante, réponse à la demande du déficient, consolation après blessure, aide à relever le déficient après une chute, protection contre l'attaque d'autrui, encouragement, félicitation.</p> <p>3 - Approche : main tendue en supination, appel, mimique d'imitation, stationnement dans l'espace proxémique du déficient.</p>	<p>2B // 1F</p> <p>Cela équivaut à une interaction qui se déroule sur une base coopérative d'aide (2B) dans une situation informelle (I, absence du maître dans la cour de récréation), engagée par une fille (1F).</p>

Mise en application de la grille d'observation

Avec cette grille, l'observation des différents cas d'intégration scolaire pouvait démarrer tout en essayant de sérier quelques facteurs de variations tels que :

- le sexe des interactants
- le sexe de l'enfant intégré
- le type de déficience

- la présence ou non d'un agent d'intégration
- l'espace pédagogique : math, français, éveil (séance de dessin, peinture, travail manuel), graphisme (écriture, tracé géométrique), relâchement dans la classe (absence de l'enseignant dans la classe ou bien la mobilisation de l'enseignant dans une discussion périscolaire ce qui du coup relâche sa vigilance dans la classe), cour de récréation, séance de motricité

Toutes ces variables peuvent expliquer d'éventuelles différences dans les résultats. En dépit de la tentative de contrôle faite en envisageant séparément les résultats, certains biais relatifs à l'observation *in situ* demeurent. Les solutions apportées furent de plusieurs sortes :

- informer les sujets du fait qu'ils sont observés ;
- noter les interactions après un délai de présence d'au moins un jour dans la classe. L'objectif est de permettre aux élèves et à l'enseignant de s'habituer à la présence peu familière d'un observateur dans l'école ;
- suivre au plus près l'enfant déficient, chaque fois que cela est possible, dans tous ses déplacements, y compris les plus rapides ou inattendus. Le respect de cette règle, en facilitant l'établissement d'un rapprochement entre l'interaction et son contenu verbal, permet d'apprécier à la fois le contenu de l'activité et le type de rapport social engagé. Ces deux éléments permettent de saisir la signification des comportements ;
- partir du postulat suivant : l'observation implique obligatoirement la compréhension de ce qui se dit ou fait. L'accession à la signification des interactions peut aussi se faire grâce à des indices qui ne sont pas forcément verbaux tels que les symbolismes très généraux de l'action sociale (lever son poing devant la face du déficient, grimaces, jouer à la famille ou à " la feuille soufflée "...) ou après un temps d'accoutumance avec les thèmes propres à un groupe d'élèves. Cette attitude se rapproche du *tracking*. Cette notion est à prendre « dans le sens courant de pister, suivre à la piste, marcher sur les traces de quelqu'un » (Coulon, 1987). Si l'exactitude du codage de toutes les interactions n'est pas totalement garantie, il reste possible d'affirmer que l'ensemble des codages correspond à la réalité observée.

C'est d'ailleurs pour ce souci d'exhaustivité que le choix s'est porté sur la retranscription des interactions observées. Le codage sur les 3 dimensions préétablies représentait alors une étape ultérieure. Pour les besoins de l'analyse, il a été établi une grille de recodage afin de pouvoir traiter statistiquement l'ensemble des interactions à l'aide d'un logiciel informatique particulier²³. L'isolement (nommé aussi Neutralité) a pu se mesurer grâce à l'utilisation d'un chronomètre. Il suffisait en effet d'arrêter le chronomètre pendant toute la durée de chaque interaction. Au terme de chaque journée d'observation, il n'y avait qu'à soustraire le temps de présence total à l'école au temps affiché sur le chronomètre. Le résultat ainsi obtenu affichait le temps total d'absence d'interaction avec le déficient.

²³ Ce logiciel est Traiteng. Il offre la possibilité d'effectuer différents tris à plats ou croisés avec ou sans filtre. Plus en avant, ce logiciel est adapté pour l'analyse factorielle de correspondance des données.

La vérification de la fidélité des observations a dû être éprouvée. Il a été demandé à deux observateurs de mener une observation simultanément. La concordance des protocoles s'étant avérée satisfaisante, l'expérience a pu être poursuivie en solitaire.

Les sujets d'observation ont été choisis au hasard sur la base d'une liste nominative fournie par une commission de circonscription du préélémentaire et élémentaire. L'enquête s'est déroulée dans les écoles maternelles et primaires pendant 6 mois. 5435 interactions ont ainsi pu être recueillies et codées grâce à la grille d'observation. Les observations eurent lieu tous les jours de la semaine, hormis le mercredi, et se firent sur 2 semaines pour chaque type de déficience (1 semaine d'observation par individu, sans compter la journée d'accoutumance par les élèves à la présence du chercheur). Les observations s'effectuèrent dans la classe et dans la cour de récréation. Au terme de l'observation de chacun des 5 types de handicap, des entretiens furent menés auprès de l'enseignant qui était chargé de l'intégration scolaire de l'enfant.

Résultats et analyses

« Si l'on veut bien admettre que l'essentiel de l'expérimentation ce n'est pas l'intervention artificielle du chercheur dans le cours d'un phénomène qu'il tend intentionnellement à perturber, que c'est plutôt la comparaison entre un phénomène témoin et un phénomène altéré quant à quelqu'une de ses conditions d'existence, il s'ensuit que les maladies doivent pouvoir jouer le rôle, aux yeux du savant, d'expérimentations spontanées, permettant une comparaison entre les divers états anormaux de l'organisme et de son état normal » (Canguilhem, 1991, p. 21). L'observation des relations entre les élèves ordinaires s'est faite dans les mêmes conditions que l'observation des interactions entre l'enfant handicapé et les élèves ordinaires. Afin de disposer d'un groupe témoin, une observation sur un sujet ayant le même sexe et de la même classe que l'enfant déficient préalablement observé a été faite. Ce sujet était choisi au hasard et était chaque jour différent. Les élèves observés se répartissent comme il est indiqué dans le tableau 14.

TABLEAU 14
Récapitulatif du protocole d'observation

	Déficience visuelle	Déficience auditive	Déficience motrice	Trisomie	TCC*
Élève observé :					
déficiant	1 garçon	1 fille	1 fille	1 garçon	1 fille
ordinaire	1 garçon	1 fille	1 fille	1 garçon	1 fille
Niveau scolaire	Grande section de maternelle	Cours Élémentaire	Grande section de maternelle	Cours préparatoire	Cours Élémentaire
Agent d'intégration	oui	non	oui	non	non
Nombre d'interaction					
déficiant	585	613	473	299	565
ordinaire	797	292	719	564	528
Total	1382	905	1192	863	1093

* Troubles de la Conduite et du Comportement

Pour un souci de clarté dans la lecture des résultats, l'exposé sera décomposé en différentes étapes.

1 - la première de ces étapes partira du général : y seront exposés les chiffres d'une comparaison d'ensemble des interactions qui se sont engagées envers les élèves handicapés (noté aussi EH) - soit EH ← EO - et celles engagées à l'intérieur du groupe témoin (les élèves ordinaires, noté aussi EO) - soit EO ← EO - ;

2 - une deuxième étape analytique mettra en parallèle la qualité et la nature des interactions subies par ces deux groupes d'élèves. ;

3 - une troisième étape opérera ira plus en profondeur dans l'analyse. Elle tentera de repérer les possibles facteurs de variations selon les différentes variables évoquées plus haut.

Il est à noter que le choix du test du Khi 2 pour valider statistiquement les différences observées n'est significatif que par rapport au seuil P calculé et non au khi 2 obtenu. Dans la mesure où les Khi 2, même relativement élevés puisqu'ils furent calculés sur des effectifs importants, ne veulent rien dire en eux-mêmes, seuls seront mentionnés les seuils. À moins qu'un rapport entre le khi 2 maximum et le khi 2 observé soit établi sur la base d'une répartition maximale des marges. Philippe Cibois (1984, p. 44) propose le *Pourcentage du Khi2 Maximum* qui est cependant utilisable que dans le cas où il existe un ordre sur les lignes et sur les colonnes. Dans le cas contraire, l'auteur propose l'utilisation du V de Cramer soit la formule suivante : $\sqrt{\frac{\chi^2}{N(L-1)}}$ où L est le plus petit des nombres de colonnes ou de lignes. Alain Coulon (1990, p. 221) préconise quant à lui l'utilisation systématique de cet outil ou du coefficient de contingence formulé ainsi : $\sqrt{\frac{\chi^2}{N+12}}$, cela afin de rendre plus crédible le Khi 2. Cependant Cibois (1984) comme Rouanet & alii (1987) dénoncent les variations de résultat selon l'utilisation de tel ou tel coefficient, les seconds précisant même que « l'usage principal de l'indice Φ^2 sera celui d'une statistique comparative, pour des tableaux de contingences relatifs aux *mêmes variables catégorisées*. ». C'est pour cela qu'une précision sera apportée pour certains tableaux comparatifs avec le Φ^2 afin que le lecteur puisse se faire une idée de la liaison. Pour donner plus de validité aux résultats exposés, nous avons à chaque fois choisi un seuil P = .01.

Première analyse : les résultats d'ensemble

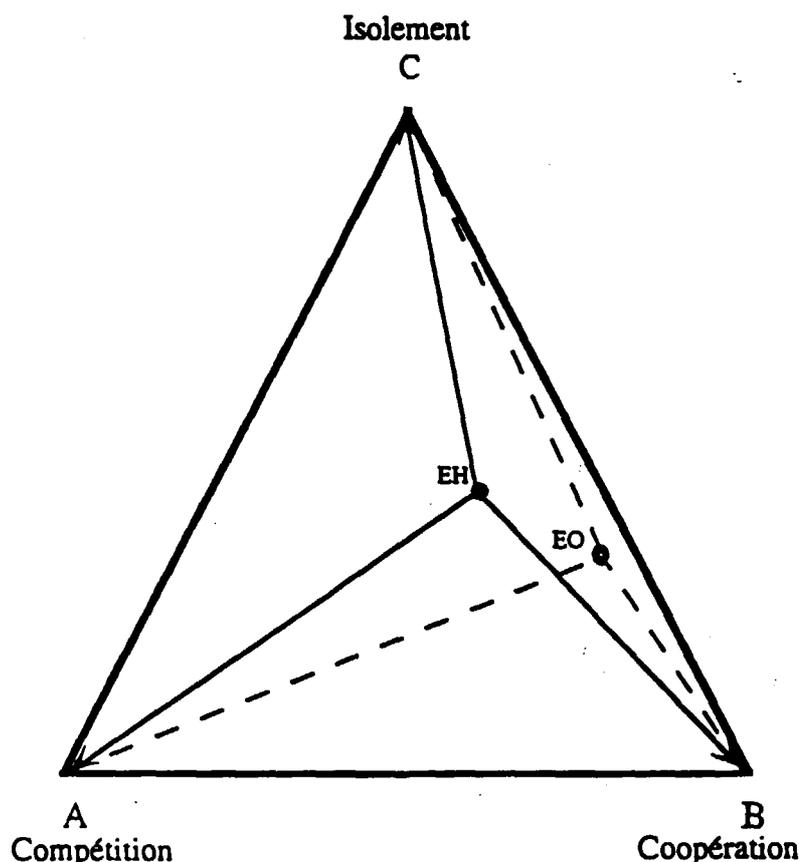
La première étape dans l'exposé des différents résultats obtenus à la suite d'une recherche est de confirmer ou au contraire d'infirmer une hypothèse de départ. Qu'en est-il de l'hypothèse selon laquelle les élèves ordinaires sont aussi des agents socialisateurs pour un enfant déficient en intégration scolaire ?

Pour y répondre, il fallait construire un outil adéquat au phénomène à décrire. Le choix s'est porté sur un outil mathématique particulier : le barycentre²⁴. Son avantage

24 En voici les différentes définitions :

réside dans l'extrême clarté d'exposition des résultats grâce à une représentation graphique sur une surface plane (en l'occurrence un triangle équilatéral). Considérée comme une force en interdépendance, chaque dimension de la déficience (la Compétition, la Coopération et l'Isolement) va attribuer un poids et participer au repérage du centre de gravité de cette figure géométrique. C'est en reprenant la grille d'observation relative à une certaine vision de la socialisation à l'école comme la combinaison des 3 dimensions que le schéma 12 a pu être construit.

SCHEMA 12
Représentation barycentrique sur le total des interactions engagées avec les élèves ordinaires (EO) et les élèves handicapés (EH)



La localisation des deux barycentres fait découvrir une différence très nette entre les élèves handicapés (EH) et les élèves ordinaires (EO). La Coopération tire vers elle

Soit A, B, C des points du plan. Soient α, β, γ des réels tels que $\alpha + \beta + \gamma \neq 0$. Il existe un seul point G tel que :

$\alpha \overrightarrow{GA} + \beta \overrightarrow{GB} + \gamma \overrightarrow{GC} = \vec{0}$. On dit que G est le barycentre de A, B et C affectés respectivement des coefficients α, β, γ .

Soit $\alpha + \beta + \gamma \neq 0$. G est le barycentre de (A, α), (B, β) et (C, γ). Pour tout point M du plan on a :

$$\alpha \overrightarrow{MA} + \beta \overrightarrow{MB} + \gamma \overrightarrow{MC} = (\alpha + \beta + \gamma) \overrightarrow{MG}. \text{ Cette relation peut s'écrire : } \overrightarrow{MG} = \frac{\alpha \overrightarrow{MA} + \beta \overrightarrow{MB} + \gamma \overrightarrow{MC}}{(\alpha + \beta + \gamma)}$$

L'option de calcul s'est portée sur le barycentre à 3 points en passant par le calcul du barycentre partiel. Cette méthode assure plus de précision lors du tracé avec un logiciel de dessin. Le théorème de Pythagore généralisé a permis le tracé graphique. Cette formule, en donnant la mesure du côté d'un triangle, a pu apporter encore plus de précision dans le tracé du barycentre.

le barycentre des élèves ordinaires, ce qui du même coup éloigne ce point barycentrique de la Compétition et de l'Isolement. En revanche, la Coopération se relâche pour les enfants déficients (EH) qui voient leur point barycentrique se rapprocher de l'Isolement et de la Compétition.

Ces premières constatations vont bien dans le sens de l'hypothèse de départ. Cependant, si en un coup d'œil, l'hypothèse de départ se trouve confirmée, il convient à présent d'assurer l'approfondissement de l'analyse par une description plus détaillée des différents chiffres ayant permis cette représentation barycentrique.

L'ambivalence des sentiments et les affrontements directs

Le tableau 15 présente le pourcentage du nombre total des interactions engagées par les élèves ordinaires avec les élèves déficients, tous types de handicaps confondus (soit le plan d'observation EH ← EO), ainsi que celles qui se sont produites dans le groupe témoin (soit le plan d'observation EO ← EO).

TABLEAU 15
Tableau récapitulatif en pourcentage de la comparaison d'ensemble entre les interactions effectuées auprès des élèves handicapés (EH) et auprès des élèves ordinaires (EO)

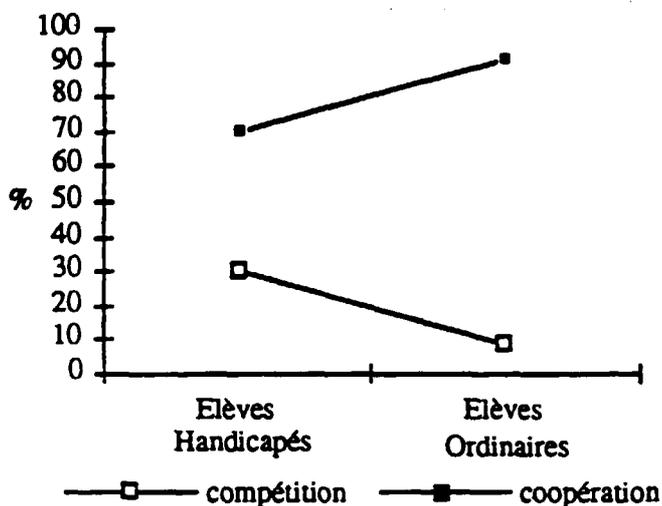
Dimensions	catégories	% sur l'ensemble des dimensions		% par dimension	
		EH	EO	EH	EO
A	Attaque	24	6	78	63
	Fuite	4	1	15	14
	Défense	2	2	8	22
	Total A	30	9	100	100
B	Attachement	38	63	55	70
	Aide-Soutien	18	17	25	18
	Approche	14	11	20	12
	Total B	70	91	100	100

A : Compétition B : Coopération

La comparaison d'ensemble fait immédiatement ressortir le caractère agonistique des interactions que les élèves ordinaires engagent avec les élèves handicapés. Dans le plan d'observation EH ← EO, 30% des interactions se font sur une base de Compétition. Le plan d'observation EO ← EO ne fait apparaître quant à lui qu'un taux de 9%. Par incidence, la Coopération représente 70% des interactions avec les élèves déficients (premier plan d'observation) et 91% pour les interactions engagées

par les élèves ordinaires entre eux (second plan d'observation). Le schéma 13 fait clairement apparaître cette ambivalence²⁵.

SCHEMA 13
Graphique du pourcentage des interactions relatives à la dimension Compétition et à la dimension Coopération



L'accentuation des comportements compétitifs envers l'enfant handicapé entérine l'existence d'une évaluation cognitive chez l'élève ordinaire. Cette évaluation est différente quand ce dernier interagit avec un autre élève ordinaire ou avec un élève handicapé. Ce qui, par rétroaction, induit son comportement. Ce crible interprétatif particulier aux élèves ordinaires se lit aussi dans les écarts relativement importants entre l'Attaque et l'Attachement et le reste des catégories appartenant à leur dimension respective (Compétition et Coopération). Il semblerait en effet que pour les élèves ordinaires, l'élève différent demande plus d'Aide et de Soutien que pour l'élève perçu comme étant identique.

Les observations effectuées auprès des élèves ordinaires, soit le plan d'observation EO ← EO, vont aussi dans ce sens. Une part de 18% est accordée à la catégorie Aide-Soutien alors que pour le plan d'observation EH ← EO et pour cette même catégorie, le taux augmente de 7% pour atteindre 25%. La même amplification se retrouve d'ailleurs dans l'Approche des élèves déficients. Cette catégorie gagne 8%, passant de 12% pour les élèves ordinaires - EO ← EO - à 20% pour les autres - EH ← EO -.

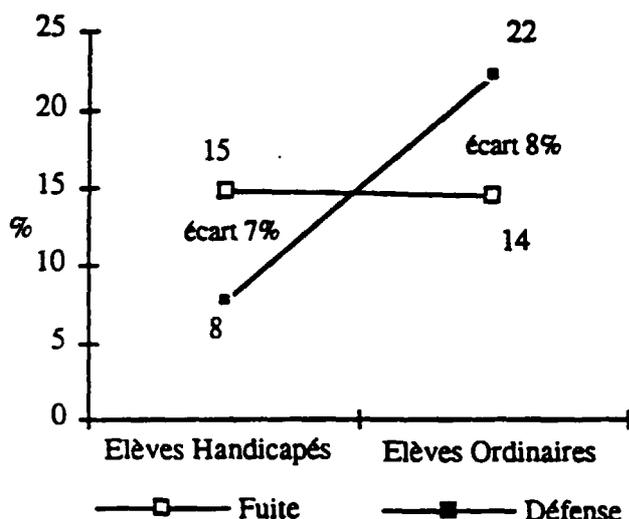
L'ensemble des interactions appartenant à la dimension Compétition réserve une large part (78%) à la catégorie Attaque (A1). Ce type de relations montre que les élèves ordinaires détiennent une capacité à "fabriquer" le handicap. Par ailleurs, lorsque les élèves ordinaires sont en interaction avec un autre élève ordinaire, ils

²⁵Le calcul du Khi 2 entre les catégories A (compétition) et B (coopération) et entre les élèves handicapés (EH) et les élèves ordinaires (EO) rejette l'hypothèse nulle à P=.01. Le calcul des limites de confiance sur des échantillons indépendants à propos de l'isolement (C) exclut la valeur 0, (.213;.247) à un seuil P=.01.

choisissent la catégorie Défense (22%) plutôt que la Fuite (14%). Une structure en chiasme se dessine alors (confère schéma 14) pour cette dimension, inversant avec une proportion plus ou moins identique les rapports selon le type d'élève et les catégories d'observation Défense et Fuite.

SCHEMA 14

Graphique de la structure en chiasme entre Elèves Handicapés et Elèves Ordinaires et selon les catégories d'observation de Fuite et de Défense

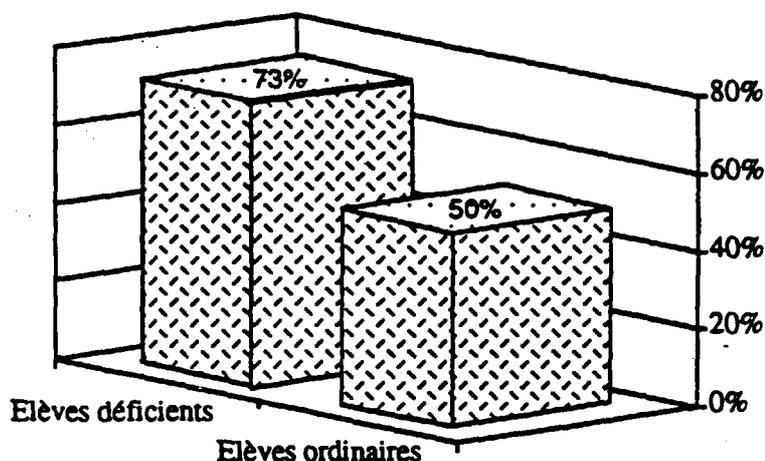


En prenant pour appui ce graphique, la définition attribuée au handicap est incertaine sinon particulière. En effet, les élèves ordinaires préfèrent fuir l'anormalité (15% pour la catégorie Fuite) plutôt que de s'en défendre (8% pour la catégorie Défense). Derrière ce constat se trouve peut-être l'idée que la Défense ne s'enclenche que lorsque le miroir de l'adversaire est susceptible d'éclairer celui du défenseur. Ce procédé ne s'engage qu'à partir du moment où les enfants attribuent une même identité sociale. La défense est alors perçue, dans ce cas, comme une forme de reconnaissance de l'autre.

Le facteur temps : un silence qui fait du bruit

Le schéma 15 à venir représente le pourcentage du temps d'isolement, c'est-à-dire le taux moyen d'absence de relation directe avec le type d'élèves observés. Nous avons calculé un taux moyen de relation selon les élèves observés grâce à l'utilisation du chronomètre (cf. en supra la partie "mise en application de la grille d'observation").

SCHEMA 15
Graphique du taux moyen d'isolement
par type d'élèves observés.



Le schéma 15 sur le taux moyen d'absence de relation directe présente lui aussi un écart entre les élèves ordinaires et les élèves handicapés. Ainsi, sur l'ensemble des observations, il s'avère que les élèves déficients sont restés pendant plus des deux tiers de notre temps de présence à l'école (73%) sans relation directe avec leurs camarades. En revanche, les élèves ordinaires semblent connaître un taux d'absence de relation directe moins important que celui des élèves handicapés (50%). Il est certain que cet isolement peut être soit choisi par les élèves observés, soit subi. On peut choisir en effet de rester seul. Mais on peut aussi subir le choix de ceux qui décident de ne pas engager d'interactions verbales ou non verbales. Dans ce cas, le phénomène d'isolement questionne sur l'existence d'une "pesanteur du silence" et de ses éventuelles répercussions sur le développement affectif et social de l'enfant handicapé à l'école primaire ordinaire.

L'école a un rôle dynamique dans la formation de l'individu, notamment par l'ensemble des interactions que l'élève va engager avec ceux qui l'entourent ou que ses camarades engagent avec lui. L'école devient pour l'élève un terrain privilégié où une forme d'apprentissage social s'établit en dehors du cadre restrictif de la famille. Cependant, si *l'enfant dépend ainsi beaucoup plus de ceux qui l'entourent que de ceux qui l'ont précédé* (Mauco, 1993), qu'en est-il de lui lorsque, censé être intégré à l'école, il connaît pendant la plus grande partie de son temps de scolarisation une absence de relation directe ? De plus, qu'advient-il de la construction de sa personnalité lorsque sur l'ensemble des interactions engagées avec lui, une sur trois présente un caractère compétitif ?

L'individuation du déficient, soit la construction de son identité personnelle, ne s'effectuerait pas dans les mêmes conditions que pour l'élève ordinaire. Son individuation se fait plus à partir d'interactions compétitives et à partir d'une plus grande absence d'interaction. Dès l'arrivée dans l'école ordinaire de l'enfant déficient, l'un des aspects de la socialisation à l'école s'engage alors pour lui. Il présente le caractère d'un processus partant de l'idée que l'enfant intégré est *discréditable* (Goffman, 1975). Au terme d'un procédé de reconnaissance cognitive d'une identité

particulière, l'enfant handicapé devra incorporer puis exprimer son statut de stigmatisé. La conséquence d'un tel mécanisme n'est rien d'autre que la mise en place d'un marquage social. Celui-ci provoque le difficile alignement du déficient sur le groupe, parfois même le refus de lui céder la place que l'école était censée lui allouer.

Seconde analyse : les tableaux croisés à partir de la variable " élèves handicapés "

Le regard doit se poser maintenant sur la différence pouvant exister lors du croisement entre le sexe de l'interactant et les catégories propres à chacune des 2 dimensions précédemment étudiées (la Compétition et la Coopération). Quels sont les enseignements de cette analyse ?

Le tableau 16 a été construit en fonction du sexe de l'élève ordinaire engageant une relation et la dimension choisie avec un élève intégré.

TABLEAU 16

Tableau du croisement entre le sexe de l'interactant et la dimension interactive avec l'élève intégré

Dimension	Garçon	Fille
Compétition	36	26
Coopération	64	74
Total	100	100

Le premier résultat intéressant se lit dans l'écart existant entre le comportement coopératif des filles et celui des garçons. Il apparaît en effet que les garçons ont une attitude plus compétitive (36%) que les filles (26%). Cette attitude singulière à l'un et l'autre sexe se caractérise par une inversion pour l'une et l'autre des caractéristiques interactives. Ainsi les garçons augmentent leur participation interactive de 10% lorsque l'interaction possède un caractère compétitif. Les filles en revanche ont plus tendance à engager des interactions à caractère coopératif. Pour affiner ce constat, le tableau 17 décrit²⁶ les pourcentages en colonne des croisements entre le sexe de l'enfant qui engage l'interaction (nommé aussi interactant) et le type d'élève concerné par cette interaction (ordinaire ou handicapé).

²⁶ Pour les deux premières colonnes et les deux suivantes, l'hypothèse nulle est rejetée à $P=0,01$. Pour les deux premières colonnes, le coefficient de contingence est égal à 0,17. Pour les deux suivantes, il est égal à 0,10.

TABEAU 17

Tableau du pourcentage en colonne des croisements entre le sexe de l'interactant et le caractère de l'interaction engagée avec un élève ordinaire (EO) et un élève handicapé (EH)

Catégories	Interaction avec un EH		Interaction avec un EO	
	Garçon	Fille	Garçon	Fille
Attaque	31	18	8	4
Fuite	4	5	1	2
Défense	2	3	2	2
Attachement	34	42	62	65
Aide/Soutien	15	20	17	16
Approche	15	13	11	11
total	100	100	100	100

D'après le tableau 17 et quel que soit le sexe des interactants, des inégalités dans le processus de socialisation à l'école sont observées entre les élèves ordinaires et les élèves handicapés.

Si une fois de plus la relation singulière entre le type d'élève et la nature interactive est observée, des différences apparaissent lorsque l'intérêt se porte sur la relation entre le sexe de l'interactant et l'élève observé. Les pourcentages soulignent la nette préférence chez les garçons pour l'Attaque (31%) alors que les filles présentent un taux de 18%. Néanmoins, elles trouvent leur mot à dire dans la dimension de Coopération en s'appropriant en majorité les autres caractéristiques. Ainsi, plutôt que d'affronter directement le déficient, elles préfèrent la Fuite (5%) à la Défense (3%) et n'hésitent pas, outre l'Attachement (18%), à aider et soutenir le déficient (20%).

Il est intéressant de noter que cette fonction d'Aide-Soutien ne se retrouve pas avec le même taux lorsqu'il s'agit d'une interaction avec un élève ordinaire. Les filles semblent consacrer plus d'Aide-Soutien à l'élève déficient (20%) qu'à l'élève ordinaire (16%). L'analyse de l'influence du sexe sur les interactions rend utile la perception du sexe comme une catégorie qui va au-delà d'une simple interprétation biologique.

Le sexe se définit comme un « status » au sens weberien du terme : soit un ensemble de comportements probables et qu'il est possible d'attendre chez autrui. Peut-être est-ce alors l'observation d'un des pans actifs du stéréotype de sexe²⁷ dont Baudelot & Establet (1992) avaient déjà décelé l'efficacité dans l'observation des comportements scolaires répondant mieux aux attentes sociales traditionnelles propres à leur sexe. Or, « si les stéréotypes sociaux préparent mieux les filles - statistiquement parlant, s'entend - à s'intégrer au monde social de l'école » (ibid., p. 150), c'est ce même mécanisme particulier qui - statistiquement - favorise l'intégration de l'enfant handicapé. Du point de vue de la socialisation du déficient, les filles sont celles qui donnent plus que les garçons la preuve d'une meilleure mise en pratique du « métier d'élève-intégrant ». Elles assument ce rôle avec plus d'ouverture et de tolérance que les garçons chez qui l'attitude compétitive prédomine de façon évidente. D'ailleurs,

²⁷ Hurtig M-C. (1982) définit les stéréotypes de sexe comme « l'ensemble des conduites, attributs et attitudes associés aux concepts de masculin et de féminin dans une culture donnée ».

cette réaction des garçons est spécifique à la déficience puisque les interactions entre élèves ordinaires (EO ← EO) ne font pas apparaître le même résultat.

Même si les garçons restent en tête pour des comportements d'Attaque, les pourcentages diminuent considérablement, passant de 31% pour le plan d'observation EH ← EO à seulement 8% pour le plan d'observation EO ← EO. En clair, les filles sont plus aptes à développer des compétences interactionnelles nécessaires pour l'esquisse d'un climat intégratif favorable à l'enfant déficient. Les filles expriment plus que les garçons une capacité de socialisation qui va dans le sens de l'objectif visé par l'intégration scolaire : l'acceptation de l'altérité.

L'espace pédagogique

La variable " espace pédagogique " a été retenue afin d'étudier la façon dont les élèves ordinaires se conduisent face au handicapé selon les différents espaces pédagogiques. Ces espaces renvoient à tous les lieux et zones qui peuvent exister et se superposer à l'intérieur d'une école ou d'une classe. Cela comprend les espaces formels d'une part (soit les situations d'enseignement du français, des mathématiques, des matières d'éveil, de graphisme et de motricité) et les espaces informels d'autre part (soit les situations de relâchement de la vigilance du maître comme la cour de récréation ou les situations de relâche, lorsque le maître s'absente pour un temps donné de la classe).

Le tableau 18 permet de faire une comparaison entre le taux moyen d'interactions dans chacune des situations pédagogiques et le temps moyen accordé par le maître.

TABLEAU 18

Tableau de la comparaison entre la concentration d'interactions selon la discipline et le temps moyen accordé par l'enseignant

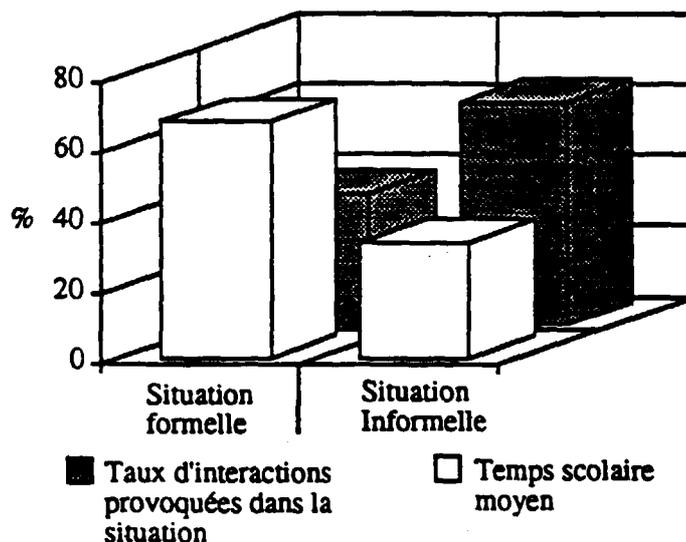
	Cour	Relâche	Eveil	Français	Math	Graphisme	Motricité	Total
% des interactions	57	6	13	11	8	4	1	100
% du temps accordé par l'enseignant	31	2	15	19	17	13	3	100

Après avoir effectué toutes les observations, un rapport a été fait entre le temps total passé sur les sites scolaires et le temps consacré par les enseignants à chacune des activités pédagogiques. Le terme " timing disciplinaire " traduit ce rapport. Dans le cas de l'enseignement du Français, cette situation occupe en moyenne 11% du temps scolaire de l'enfant. Par rapport à l'ensemble des interactions observées, cette situation présente une activité interactive de 19%.

La comparaison entre situations formelles et situations informelles met en évidence des résultats aussi intéressants que les précédents. Comme il est indiqué dans le tableau 18, c'est dans la cour de récréation et dans les situations de relâchement que les pourcentages d'interactions sont supérieurs au temps scolaire moyen consacré par l'enseignant. Après regroupements, les situations informelles (cour de récréation et situation d'absence momentanée du maître de la classe) accusent un timing de 33% (31% + 2%) pour une concentration d'interactions s'élevant à 63% (57% + 6%). En revanche, les situations pédagogiques formelles (éveil-français-math-graphisme-motricité) inversent dans une proportion pratiquement identique le rapport entre timing et quantité d'interactions. Si le premier élément occupe 67% de la plage horaire accordée par l'enseignant dans l'école, son taux d'interaction s'élève à 37%. Cette répartition est présentée dans le schéma 16.

SCHEMA 16

Graphique du croisement entre le temps scolaire moyen pour les types de situations pédagogiques formelles et informelles et le taux d'interactions provoquées dans ces situations



Le premier constat à établir concerne les situations informelles. Celles-ci semblent participer le plus à la socialisation de l'enfant intégré à l'école. Or n'est-il pas courant de faire revenir aux enseignements l'essentiel de la formation de l'élève ? En réalité, le seul apprentissage des disciplines scolaires n'est plus l'unique vecteur dans la socialisation à l'école. Les aspects relationnels et intergénérationnels occupent une place importante. De plus, c'est lorsque l'autorité du maître est en retrait que les élèves ordinaires interviennent le plus. Dans ce cas, le plan d'observation EH ← EO prend toute sa valeur. Les partenaires éducatifs impliqués dans un projet d'intégration doivent donc prendre en compte ce paramètre.

Si on s'intéresse maintenant à l'enfant handicapé lui-même, la compréhension de ses attitudes dans la classe peut s'expliquer par le type de relations qu'engagent avec

lui les élèves ordinaires. Pour citer deux exemples, il est possible d'avancer ceux que nous avons observés dans une classe.

1 - Alors que le maître quitte la classe pour répondre à l'appel de sa directrice, un élève ordinaire se lève, va injurier l'élève handicapé, puis retourne s'asseoir. En réaction à cela, l'élève handicapé se lève à son tour et tente de riposter. A ce moment, le maître revient dans la classe. Constatant la position anormale de l'enfant handicapé, il le gronde et lui demande de s'asseoir immédiatement. L'enseignant me fait part ensuite de son exaspération devant les comportements "atypiques" de l'élève intégré.

2 - C'est pendant la séance d'informatique que le même type d'événement s'est produit mais pour un autre enfant handicapé. Ce dernier n'a pas cessé de subir les pincements qu'un élève faisait en toute discrétion et pendant l'absence momentanée du maître parti rejoindre le groupe lecture. A son retour, le maître intervient sur le cours de la séance pour demander si des élèves souhaitaient rejoindre le groupe lecture. L'enfant handicapé fut le premier à répondre à cet appel, se précipitant vers la porte. Face à cet acte, l'enseignant me donne l'interprétation suivante : il n'arrive pas à se concentrer sur une même tâche plus de dix minutes.

Les relations ambivalentes dans les actes ne sont pas identiques dans tous les espaces pédagogiques. Les élèves ordinaires n'engagent pas le même type de relations selon les situations pédagogiques. Il existe une sorte de *régionalisation des comportements* que Goffman (1973) définissait comme l'état de tout comportement qui ne se produit pas n'importe où et en n'importe quelles circonstances. Cet état se structure dans des régions pédagogiques relativement segmentées et hiérarchisées.

En définitive, chaque région pédagogique appelle une sorte de *mise en scène des différences* (Bozon, 1985). Celle-ci est productrice d'ajustements permanents entre des élèves qui partagent un même territoire. Loin de s'homogénéiser, les comportements s'y rattachant affichent la diversité des liens unissant un groupe d'élèves face un autre élève. De nombreuses relations deviennent localisables et définissables par leurs inscriptions dans un espace pédagogique particulier.

Dans ce cas, l'école peut s'approprier à son compte la métaphore de la mosaïque utilisée dans la sociologie urbaine. Cette métaphore décrirait alors l'école comme un ensemble de secteurs pédagogiques où chaque interaction peut être parfois très typée. Du même coup, cela renvoie chaque espace pédagogique à une *région morale* au sens que lui donne Robert Park (1990), c'est-à-dire une région où s'exprimeront des manières d'être et de se comporter propres à une composante particulière de la population scolaire (en l'occurrence les élèves ordinaires). De plus, chaque aire pédagogique devient une aire naturelle de recomposition et d'établissement d'un lien social particulier avec l'enfant handicapé.

Troisième analyse : Les tableaux multivariés

Par le croisement d'au moins trois variables entre elles, l'analyse multivariée permet de repérer l'action hypothétique d'une variable indépendante. Ce type d'analyse

permet de s'interroger sur l'existence d'un lien entre l'espace pédagogique, le contenu des interactions et le sexe de l'interactant. D'après le tableau 19, la cour de récréation reste l'espace où les interactions s'engagent le plus et cela quel que soit le sexe des interactants²⁸.

TABLEAU 19
Tableau du croisement entre le sexe de l'interactant et l'aire pédagogique

	Cour	Eveil	Français	Math	Relâchement	Graphisme	Motricité	Total
garçon	49	16	12	10	8	5	1	100
fille	63	11	11	7	3	4	1	100

Les filles y sont plus représentées que les garçons (63% pour 49%). Sur l'ensemble des pourcentages, il est intéressant de relever que les garçons s'activent plus souvent que les filles dans un cadre de relâchement (8% pour les uns, 3% pour les autres). Cependant, des bases relationnelles seraient-elles plus spécifiques aux garçons qu'aux filles selon les espaces pédagogiques ? C'est ce à quoi proposent de répondre les tableaux 20 et 21.

TABLEAU 20
Tableau du croisement entre le sexe de l'interactant et le caractère de l'interaction engagée avec l'élève intégré selon l'espace pédagogique

Interactant garçon

	Français	Math	Cour	Relâchement	Eveil	Graphisme	Motricité
Approche	31	30	9	14	13	23	0
Attachement	17	25	41	27	39	25	14
Attaque	28	16	37	39	25	26	29
Aide	22	24	7	16	25	25	43

TABLEAU 21
Tableau du croisement entre le sexe de l'interactant et le caractère de l'interaction engagée avec l'élève intégré selon l'espace pédagogique

Interactant fille

	Motricité	Cour	Graphisme	Eveil	Relâchement	Math	Français
Fuite	29	6	3	1	3	3	3
Attaque	29	20	3	7	9	14	23
Attachement	29	48	36	49	31	15	24
Aide-Soutien	0	14	33	31	23	47	19
Approche	14	7	24	12	31	21	31

²⁸ Dans ce tableau, l'hypothèse nulle est rejetée au seuil $P=0.01$.

Ces tableaux 20 et 21 font ressortir le constat suivant²⁹ : selon la discipline enseignée, les garçons vont faire preuve d'une attitude interactive différente. Par exemple, le français est favorable à l'expression d'attitudes d'Approche (31%) et d'Attaque (28%). L'enseignement des mathématiques en revanche favorise l'Attachement (25%) et, pour un taux relativement identique au français, l'Approche (30%).

En ce qui concerne la cour de récréation, cet espace provoque une ambivalence entre l'Attaque (37%) et l'Attachement (41%). Cette ambivalence se retrouve dans les situations de relâchement avec respectivement un taux de 27% et 39%. Dans les espaces pédagogiques d'éveil et de graphisme, les garçons optent pour un rapport tripartite entre l'Attachement, l'Attaque et l'Aide-Soutien. Enfin, en ce qui concerne les séances de motricité, ce sont l'Aide-Soutien et l'Attaque qui prédominent.

L'ensemble de ces caractéristiques n'est cependant pas commun à l'un et à l'autre sexe puisque les chiffres du tableau 21 (interactant fille) sont différents de ceux présents dans le tableau 20. Pendant les séances de motricité, les filles adoptent face au déficient tantôt des attitudes d'Attaque (29%), tantôt d'Attachement (29%) où de Fuite (29%). L'ambivalence des sentiments d'Attachement et d'Attaque se retrouve comme pour les garçons dans la cour de récréation. Il y a cependant une participation moindre dans les interactions d'Attaque qui ne s'élèvent qu'à 20% (alors que pour les garçons, ce taux s'élève à 37%). Les garçons utilisent l'espace de relâchement pour engager des interactions d'Attaque et d'Attachement. En revanche, les filles répondent par l'Attachement (31%) et l'Approche (31%). C'est seulement après qu'elles engagent des interactions d'Aide et de Soutien (23%).

En ce qui concerne les espaces pédagogiques d'éveil et de graphisme, il est intéressant de relever un rapport homothétique entre les garçons et les filles. En rapport tripartite chez les garçons (39%, 25% et 25% dans le tableau 20), l'agrégation des taux les plus élevés se retrouve aussi chez les filles mais dans une relation entre l'Aide-Soutien et l'Attachement. Enfin, à propos du Français et des Mathématiques, les interactions d'Approche, d'Attaque et d'Attachement caractérisent le plus les garçons. En revanche, l'Attachement, l'Aide-Soutien et l'Approche (soit en fait toutes les caractéristiques de la dimension coopérative) établissent en majorité le rapport qu'entretiennent les filles ordinaires avec l'élève handicapé.

La lecture simultanée des tableaux 20 et 21 montre encore une fois que les garçons optent le plus pour les attaques directes. Cette catégorie est majoritaire dans 6 espaces pédagogiques sur 7 alors que les filles ne la rendent majoritaire que dans 2 espaces sur 7. De plus, les garçons ont une activité plus soulignée dans les situations informelles. Ils y adoptent des comportements d'affrontement direct. Les filles en revanche semblent se rapprocher plus que les garçons du modèle d'élève exigé par l'école. Elles ont en classe beaucoup moins de comportements d'Attaque que les garçons, préférant engager des interactions d'Aide-Soutien (notamment dans les espaces pédagogiques de graphisme, d'éveil ou d'enseignement des mathématiques).

²⁹ Pour ces deux tableaux, l'hypothèse nulle est rejetée au seuil $P=.01$. Pour le premier, le coefficient de contingence est égal à 0,37 et pour le second à 0,39.

Cet état de fait apporte des éléments descriptifs de la meilleure *présentation de soi* des filles à l'école intégrative. Si le principe de base est retenu selon lequel la classe intégrante impose une discipline et modèle les élèves en fonction de la norme du maître, les filles, en bonnes écolières, attendent plus que les garçons le moment de la récréation pour engager des relations. C'est justement cet élément que Caille (1993) avait noté à propos des élèves en difficultés au collège. Au terme de la lecture du tableau sur la différence d'intégration des normes scolaires (préparer son cartable le matin juste avant de partir au collège, oublier parfois ou souvent un livre à la maison, commencer un devoir le matin ou la veille du jour où ils doivent le rendre), l'auteur conclut à une meilleure intégration chez les filles des normes scolaires et des comportements conformes à leurs maintiens que ne le feraient les garçons.

L'ensemble des attitudes observées soulignent une plus grande propension chez les filles à engager des interactions d'Attachement et d'Aide-Soutien. Ces deux catégories d'interactions s'expriment plus facilement à l'intérieur d'espaces pédagogiques formalisés par la présence de l'enseignant. Finalement, l'observation des relations apparaît bien ici comme « un système ouvert d'interactions » (Marc & Picard, 1989, p. 41). Cela signifie que chaque interaction ne s'engagera pas de façon aléatoire et arbitraire mais s'inscrira toujours dans un contexte dont l'aire pédagogique et le sexe seront, entre autres, les éléments significatifs.

Le sexe de l'élève handicapé

L'analyse faite sur le lien entre le sexe des interactants et la nature de l'interaction engagée avec l'élève intégré a pu mettre en relief les éléments de sociabilité particuliers aux filles. Ces dernières sont dans l'ensemble plus coopératives et moins compétitives que les garçons. Le tableau 22 permet de noter que cette forme de sociabilité n'apparaît pas de façon homogène dans toutes les interactions³⁰.

³⁰ Pour les interactés garçons comme pour les interactés filles, l'hypothèse nulle est rejetée à $P = .01$

TABLEAU 22

Tableau du croisement entre le sexe de l'interactant et le sexe de l'élève déficient

	Garçon		Fille	
	EHG	EHF	EHG	EHF
Attaque	26	35	17	18
Fuite	4	4	8	4
Défense	1	1	4	3
Total Compétition	31	40	29	25
Attachement	38	31	34	44
Aide-Soutien	17	13	20	20
Approche	14	16	17	11
Total Coopération	69	60	71	75
Total général	100	100	100	100

EHG : élève
handicapé garçon

EHF : élève
handicapée fille

Les élèves ordinaires filles (EOF) adoptent une attitude différente selon le sexe de l'élève handicapé. Les relations d'Attachement sont de 44% pour l'élève handicapé fille (EHF) et de 34% pour l'élève handicapé garçon (EHG). Il en est de même pour l'approche et la Fuite. En ce qui concerne l'approche, le tableau présente un taux de 11% pour EHF au lieu de 17% pour EHG. A propos de la Fuite, cette attitude est à 8% pour EHG et pratiquement de moitié moins pour EHF. Les mêmes variations se retrouvent chez les interactants garçons : lorsqu'ils interagissent avec un déficient garçon, les interactions d'Attachement et d'Aide-Soutien sont plus importantes qu'avec une fille déficiente (38% et 31% pour l'un, 17% et 13% pour l'autre). De plus, les résultats montrent un écart dans les interactions d'Attaque selon l'attribut sexuel de l'interacté. Cet élément contribue pour une grande part à faire passer le taux de la dimension Compétition de 26% pour un garçon à 35% pour une fille. Les interactants orientent donc leurs relations selon un critère précis : le sexe de l'interacté. L'influence de ce critère, qui se fait nette ici, avait déjà été mise en évidence dans le travail de François Héran (1990). Ce sociologue s'est efforcé de comptabiliser le nombre d'interlocuteurs qu'un individu rencontre en une semaine. En différenciant les interlocuteurs en fonction du sexe, il a créé la variable particulière d'*homolalie de sexe* pour la tendance à parler en majorité à son semblable sexuel. L'observation des impacts de l'intégration scolaire dans son aspect relationnel implique elle aussi un choix affinitaire des interactants ; le choix se porte d'abord sur la ressemblance sexuelle. Pour trouver avec qui interagir, les élèves ordinaires prennent en compte le sexe de l'enfant handicapé. Ainsi, les relations d'Attachement seront plus fréquentes lorsque le sexe du déficient est identique à celui de l'interactant.

En ce qui concerne la catégorie Aide-Soutien, les garçons adoptent plus volontiers cette attitude envers leur semblable sexuel qu'un enfant handicapé de sexe opposé. Quand l'enfant handicapé est une fille, les garçons sont nettement plus agressifs. La

présence de la déficience ne revêt donc pas pour tous le même sens et la même valeur selon le critère discriminant de préférence sexuelle à l'interaction. Toutefois, il semblerait que cette discrimination soit plus le fait des garçons que des filles. La lecture des taux relatifs aux dimensions de Compétition et de Coopération révèle des écarts plus importants entre EHG et EHF chez les interactants ordinaires garçons et filles. Pour la dimension Compétition, l'écart entre EHG et EHF est de 9% et de 4% pour les filles. Pour la dimension Coopération, l'écart pour les garçons est de 9% pour les garçons et de 4% pour les filles. Il est à noter que cet écart est à chaque fois identique. Cette régularité statistique donne plus de poids à l'idée d'une préférence interactive selon le sexe de l'interacté handicapé. Elle renforce aussi l'idée que la variable sexe est un facteur important de socialisation de l'enfant intégré à l'école ordinaire. Un simple tri à plat permet de souligner le constat d'une préférence induite par l'attribut sexuel de celui avec qui sera engagée l'interaction (voir tableau 23).

TABLEAU 23
Tableau du taux d'interactions engagées en
fonction du sexe de l'interactant et de
l'interacté

	EHG	EOG	EHF	EOF
Interactant Garçon	66%	63%	35%	31%
Interactant Fille	34%	37%	65%	69%

Le taux d'interactivité est toujours à deux tiers supérieur avec un sexe identique. Cela va à nouveau dans le sens d'une connotation sexuée des interactions. La socialisation de l'enfant handicapé intégré (comme d'ailleurs celle de l'enfant ordinaire), passera d'abord à travers le crible cognitif de l'interactant. Les éléments principaux et structurants sont ceux d'une reconnaissance et d'une approbation des caractéristiques communes à soi. Il en découle une ségrégation sociale par le choix des éligibles dans l'interaction où l'un se sentira lié à l'autre par des obligations sociales mutuelles dans le jeu, l'entraide ou le conflit.

Quatrième analyse : les tableaux croisés pour chaque type de déficience

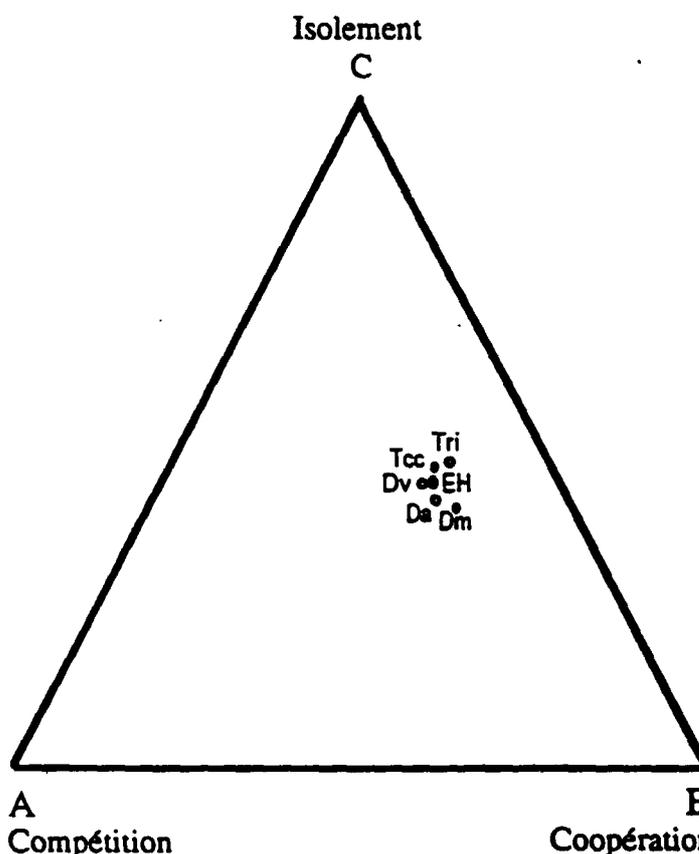
Pour étudier les deux populations particulières d'élèves ordinaires et handicapés, il a fallu se donner les moyens d'identifier les personnes concernées. Pour cela, il a été effectué une délimitation *a priori* d'un sous-ensemble d'élèves présentant une relative homogénéité au regard d'un critère jugé pertinent compte tenu de l'objectif de la recherche. Ainsi, le contour de la population étudiée s'est fait en fonction de l'appartenance ou pas à un cadre médical particulier. Ce cadre fut proposé par les tableaux de la Commission de Circonscription. Ces tableaux ont permis l'identification des deux groupes d'élèves présentant chacun une communauté ou une différence de position par rapport à ce critère.

Ce contour démographique effectué, des observations comparatives ont pu être construites pour les besoins de l'analyse. Riche d'enseignement, ce procédé de généralisation de la population déficiente en un même groupe cache pourtant des disparités entre les sujets. C'est pourquoi il sera engagé une analyse s'intéressant aux réseaux sociaux spécifiques à chacun des élèves intégrés. Pour cela, il faut prendre en

considération chaque individu en fonction des relations particulières qui le lient aux autres. Ainsi, d'autres aspects relationnels pourront souligner la prédominance de certains liens selon le type de handicap côtoyé par les élèves ordinaires. Le regard se déportera donc vers chacun des élèves handicapés en le situant dans l'ensemble de ses interactions qui lui sont particulières. Cette description pourrait produire des connaissances complémentaires aux analyses précédentes. Il convient donc de savoir si des différences existent selon le type de handicap. En d'autres termes, les élèves ordinaires réagissent-ils toujours de la même façon sans tenir compte du type de handicap qu'ils ont en face d'eux ? Est-ce que des types de handicap ont plus tendance à se recouper ou au contraire à se structurer indépendamment des autres dans un univers relationnel particulier ? Pour répondre à ces questions, la réutilisation du barycentre dans le schéma 17 à venir peut, là encore, servir d'outil descriptif de l'existence d'une différence d'attitude selon la déficience côtoyée.

SCHEMA 17

Représentation barycentrique sur le total des interactions engagées entre les élèves ordinaires et chacun des élèves handicapés



Tri : trisomique 21 TCC : troubles de la conduite et du comportement DV : Déficient Visuel DA : Déficient Auditif DM : Défient moteur

Le point EH représente le point barycentrique pour l'ensemble des handicaps confondus. Sa localisation est la même que dans le schéma 12.

Dans le schéma 17, le registre tripartite de la socialisation décrit une configuration et une logique propre à chaque type de handicap. Cela induit l'idée d'un processus de socialisation différent. Ainsi il semblerait que l'enfant déficient moteur et les enfants déficients sensoriels (l'un auditif, l'autre visuel) connaissent une intégration qui se rapproche le plus du processus de socialisation des élèves ordinaires. Leur position sur le graphique est proche du point EO (point de gravité des Élèves Ordinaires). Il n'en est pas de même pour le sujet trisomique et celui présentant des troubles de la conduite et du comportement. En effet, ces deux sujets d'observation se trouvent plutôt excentrés du point moyen EO. Deux groupes se distingueraient alors intuitivement : le groupe dont la déficience porte atteinte à l'esprit (*psukhê*) et celui, par opposition plus organique, où la déficience déprécie le corps (*sôma*). Ce constat établi, il faut maintenant faire une analyse plus fine en étayant ces propos par les différents outils de contrôles statistiques. Le tableau 24 fait apparaître des différences selon le type de handicap et la nature de l'interaction.

TABLEAU 24

Tableau du croisement entre le type de déficience et le type d'interaction

	DM	DA	DV	TCC	TRI
Compétition	26%	33%	33%	31%	26%
Coopération	74%	67%	67%	69%	74%
Total	100	100	100	100	100
Isolement	64%	65%	68%	83%	87%
Attaque	20%	27%	25%	24%	18%
Fuite	4%	4%	5%	4%	5%
Défense	1%	2%	3%	3%	2%
Attachement	44%	42%	33%	33%	43%
Aide-Soutien	18%	18%	19%	16%	17%
Approche	12%	6%	16%	20%	15%
Total	100	100	100	100	100

Tri : trisomique 21 TCC : troubles de la conduite et du comportement DV : Déficient Visuel DA : Déficient Auditif DM : Déficient moteur

Ces différences sont-elles significatives statistiquement parlant ? Cette question doit être posée dès que les différences observées ne présentent pas un écart important, ce qui est ici le cas. Pour cela, le test de Kruskal-Wallis a été mis à contribution. Ce test établit une mesure entre les moyennes des 5 types de handicap. Le calcul sur l'ensemble des données de rangs des catégories d'Attaque, Fuite, Défense, Attachement, Aide-Soutien et Approche ne rejette pas l'hypothèse expérimentale nulle (la variable H calculée s'élève à 2,2 pour un seuil K-1 égal à 4). Faire l'hypothèse expérimentale que les résultats des sujets d'observation diffèrent, c'est faire l'hypothèse que les 5 séries de mesures n'appartiennent pas à la même population parente. Dans le cas contraire, les différences de moyennes devraient s'expliquer par le hasard. Par conséquent, les différences statistiques observées entre les 5 types de handicaps observés pour l'ensemble des catégories d'interactions ne sont pas

significatives. Il serait donc faux, d'un point de vue statistique, d'affirmer l'existence d'une corrélation entre le type de handicap et le type de relations engagées.

En revanche, la recherche d'un critère de sélection se justifie lorsqu'elle prend en compte non pas la différence du contenu des interactions mais au contraire l'absence d'interactions. En effet, la notion d'isolement s'avère être un critère sélectif efficace dans la mesure où les taux d'isolement présentent entre eux des différences considérables. Différences d'autant plus considérables lorsque des regroupements sont faits à nouveau entre les deux sujets d'observation souffrant d'une déficience intellectuelle et les trois sujets d'observation souffrant d'une déficience motrice ou sensorielle. Le premier groupe (déficience intellectuelle) présente alternativement des pourcentages oscillant entre 83 et 87%. Le second groupe (déficience motrice ou sensorielle) voit ses taux se répartir entre 64 et 68%.

D'un point de vue statistique, le calcul des limites de confiance autorise ces regroupements. C'est cela que démontre le tableau 25. Ce tableau se lit comme suit : lorsque la valeur 0 est extérieure à l'intervalle de confiance, la différence ($f_1 - f_2$) des deux fréquences est statistiquement différente de zéro. Si la lecture se porte alors sur la différence entre l'isolement du trisomique et celui du déficient visuel, il est possible de conclure à une différence significative et pour un seuil très bas de .01 (une chance sur cent pour que les différences soient dues au hasard) des deux fréquences lues $f_1 = .87$ et $f_2 = .68$. A contrario, il n'existe aucune différence statistique entre la fréquence d'isolement du trisomique ($f_1 = .87$) et celle de l'enfant souffrant de troubles de la conduite et du comportement ($f_2 = .83$). Dans ce cas, les limites de confiance n'excluent pas la valeur zéro ; les différences ne sont pas statistiquement valides.

Tableau 25

Tableau des limites de confiance entre les sujets handicapés observés pris 2 à 2 au seuil $P = 0.1$

	Limite inférieure	Limite supérieure
Troubles de la Conduite et du Comportement - Trisomie	-0,08	0,008
Troubles de la Conduite et du Comportement - Déficience visuelle	0,09	0,2
Troubles de la Conduite et du Comportement - Déficience Auditive	0,12	0,27
Troubles de la Conduite et du Comportement - Déficience Motrice	0,13	0,25
Trisomie - Déficience Visuelle	0,14	0,24
Trisomie - Déficience Auditive	0,17	0,27
Trisomie - Déficience Motrice	0,18	0,28
Déficience Visuelle - Déficience Auditive	-0,03	0,09
Déficience Visuelle - Déficience Motrice	-0,02	0,1
Déficience Auditive - Déficience Motrice	-0,05	0,07

Quelle raison peut expliquer ces différences ? En d'autres termes, quel facteur explicatif peut, dans ce cas précis, être avancé dans cette distinction ?

La réponse à cette question devra être avancée avec prudence. En effet, il est important de préciser à nouveau que le regroupement de différents types de handicap s'opère sur la base de cinq individus concrets. Ce nombre est probablement peu suffisant. Aussi, compte tenu de ces éléments et sans vouloir tirer des conclusions à caractère définitif, il semblerait que les déficiences les plus stigmatisables se révèlent

être les plus aptes à l'intégration scolaire. Cela s'expliquerait par le fait qu'elles permettent de dépasser le stade de la simple *reconnaissance cognitive* (c'est-à-dire l'acte de perception qui consiste à « situer » un individu comme ayant telle ou telle identité sociale ou personnelle) pour atteindre celui de la *reconnaissance sociale* par les élèves ordinaires. Cette seconde forme de reconnaissance s'élabore dans un cercle plus restreint, donc plus intime. A cette étape, les interactants « ont le droit et l'obligation d'échanger avec lui un signe, un salut ou quelques mots chaque fois qu'ils le rencontrent au sein d'une situation sociale » (Goffman, 1975, p. 86). Il est évident que le taux d'isolement est à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse à la socialisation de l'enfant intégré. L'intérêt de ce taux apparaît lorsque s'engage une réflexion sur la socialisation et la reconnaissance sociale. En conséquence, la classification entre déficiences mentales par rapport aux autres déficiences selon le critère sélectif d'isolement apporte la preuve statistique de l'existence d'une sorte de « théorie sociale » particulière à la déficience et aux rapports entretenus avec les élèves ordinaires. Plus les élèves ordinaires sentent le déficient proche, plus ils entretiennent avec lui des relations sociales.

Cette observation permet de traduire le degré de relations sociales. Elles reposent sur une limite entre la reconnaissance cognitive et la reconnaissance sociale, entre le moment où les enfants ordinaires seront capables de percevoir efficacement la déficience et celui où ils en seront incapables. Dans le cas des déficiences altérant le fonctionnement intellectuel, la prévision et l'anticipation des comportements de celui qui les exprime sont plus difficiles. Ce qui n'est pas le cas pour les comportements exprimés par les déficiences touchant directement le corps. Celles-ci sont alors plus facilement stigmatisables, donc interprétables pour l'élève ordinaire. Les déficiences mentales, en laissant planer le doute et l'incertitude autour d'elles, se font plus difficilement discernables. Or, la reconnaissance pour les élèves ordinaires de l'identité personnelle de l'interacté demeure un élément préalable et essentiel à chaque interaction. Sans quoi, il se produit des tensions particulières dont les répercussions se lisent au travers notamment de l'écart entre les taux d'isolement. Ce dernier constat autorise un rapprochement avec le travail de Jodelet (juillet 1989) et les travaux de Cicourel (1973, 1979). Denise Jodelet, en ayant choisi d'étudier la peur de l'altérité, cherchait à établir la *théorie naïve* de ce que sont folie et fou, de sa formation et de son intervention dans un contexte défini. Grâce à ses observations, l'auteur est arrivé à mettre en évidence l'existence d'une taxinomie sommaire mais consensuelle dont la conception va au-delà de tout savoir médical et de la nosologie qui s'y rattache.

Un parallèle peut alors être fait entre d'une part l'observation des interactions engagées avec le sujet trisomique et celui souffrant de troubles de la conduite et, d'autre part, le classement de Jodelet qui comprend l'innocent, le maboul, le fou mental et le gars de cabanon. Les deux derniers personnages décrits par l'auteur sont, selon elle, les plus inquiétants à cause de leur difficile distinction des *civils* car ils « ne s'affichent pas comme récalcitrants à l'ordre colonial, mais dont l'ambiguïté se révèle au détour d'un discours, dans la lueur d'une expression du regard, dans une faille du raisonnement » (Ibid., p. 233). Aaron Cicourel quant à lui s'est efforcé de comprendre les différents éléments régissant le bon déroulement d'une conversation. Pour lui, la communication implique une *réciprocité des perspectives* c'est-à-dire une aptitude à s'orienter vers des partenaires de communication dont il est possible de supposer qu'ils partagent le même cadre social. De cette orientation native standardisée dépend la reconnaissance mutuelle et l'adoption d'un *point de vue idéalisé*.

Cette dernière notion renvoie à la supposition d'un partage des expériences selon un même principe d'attribution de signification ou de pertinence face à un environnement immédiat. Appliqué à l'intégration scolaire et aux rapports entre élèves, ce type de raisonnement fait de l'information l'élément principal pouvant prévaloir comme guide le plus sûr. Cela permet à la rencontre d'aboutir à une adaptation mutuelle. Ainsi, l'avantage de la reconnaissance sociale est de permettre de " vivre avec le déficient ", ce que le stade de la simple reconnaissance cognitive ne permet pas. Pour reprendre d'abord Jodelet puis Cicourel, le problème de la déficience mentale réside dans le fait qu'*elle est d'autant plus troublante qu'elle est mal connue* et, en tant que telle, augmente le risque d'une *régression infinie de doute*.

Conclusion du chapitre

L'intégration scolaire, telle qu'elle se pratique actuellement, tente de réduire le nivellement des disparités scolaires par la rencontre sur un même espace de populations différentes d'élèves. Après une observation et une description de la réalité intégrative, c'est en d'autres termes que l'intégration scolaire et le processus de socialisation doivent être posés. En effet, la coexistence territoriale ne produit pas tous les effets escomptés. En outre, ni l'existence d'un contact antérieur avec le déficient (la déficiente souffrant de troubles de la conduite étant intégrée dans l'école depuis plusieurs années), ni la présence d'un agent d'intégration, ni même le niveau scolaire ne peuvent être considérés, sur la base du test du Khi 2, comme des facteurs prépondérants dans l'intervention de cette différence de reconnaissance sociale.

En fait, l'intégration scolaire tend soit à exacerber les différences initiales soit à les maintenir. Faut-il alors continuer à parler d'intégration scolaire ? La grande part à l'isolement n'obligerait-elle pas à parler plutôt d' " inclusion scolaire ". Il ressort en effet de cette analyse à la fois une représentation de l'école comme une mise en système de l'enfant déficient et le constat d'une reproduction sociale qui élaborerait une forme d'exclusion de l'intérieur.

L'exclusion de l'intérieur

Louis Dumont (1966) se proposait de voir dans le système de castes une dévaluation du pouvoir³¹. Cette dévaluation est produite par l'évacuation de la fonction économique et le fait que, dans la société indienne, les purs ne sont pas ceux qui détiennent le pouvoir économique mais le pouvoir spirituel. En ce qui concerne l'objet étudié, l'idée peut être avancée selon laquelle la hiérarchisation sociale observée tirerait sa justification sur la détention d'une sorte de " capital corporel normatif " par rapport à un " capital corporel défendant ". En outre, il faut insister sur le fait que les élèves ordinaires ont une part active dans le processus intégratif. Ces derniers agissent en fonction de ce qu'ils pensent et de l'agencement - à leur guise - de leurs pensées. En d'autres termes, ils n'ont pas seulement des idées mais aussi des valeurs. Or, adopter une valeur, « c'est hiérarchiser, et un certain consensus sur les valeurs, une certaine hiérarchie des idées, des choses et des gens est indispensable à la vie sociale » (ibid. p.

³¹ Louis Dumont (1966, p. 195) définissait le pouvoir comme le « monopole de la force légitime sur un territoire déterminé ».

35). L'école fait partie intégrante de la société et les valeurs qui s'appliquent à la seconde se répercutent sur la première. Ce sont ces valeurs idéologiques d'égalité et de liberté que l'institution éducative ne doit pas battre en brèche. Notamment en ne s'avouant pas ou en refusant d'apprendre l'existence d'une discrimination scolaire qui se met en place au terme d'un processus cognitif de catégorisation sociale. Le but de cette catégorisation est de parvenir à opérer une comparaison sociale entre soi et l'enfant handicapé. Le contraste se fait alors entre les élèves ordinaires et les élèves handicapés par rapport à une norme sociale communément acceptée. De celle-ci dépendra l'expression d'un certain nombre de stéréotypes sociaux.

Il est évident que cette enquête est limitée du fait de sa démarche et de sa méthodologie. Rien ne permet alors d'envisager une quelconque généralisation soit à l'ensemble des élèves handicapés, soit à l'ensemble des élèves ordinaires. Le seul élément qui peut être avancé ici est celui qui envisage le handicap comme le résultat d'une élaboration complexe à partir d'un ensemble de perceptions, de souvenirs, d'imagination et de positions sociales par rapport au handicap. En revanche, cet ensemble d'éléments permet d'insister sur l'existence d'un système de prescriptions. Celui-ci va provoquer une panoplie d'attitudes définies socialement comme appropriées face à des individus perçus comme hors-groupe. C'est justement ce que l'observation des attitudes quotidiennes manifeste clairement. En tant que support à la discrimination sociale, elles sont loin d'attribuer aux différentes catégories d'élèves ce que Bouglé (1993, p.5) appelait « le même coefficient de considération ». Dans un système relationnel où prédomine la dimension compétitive d'Attaque, de Fuite et de Défense, les élèves ordinaires arrivent parfois à maintenir l'enfant handicapé dans l'espace de l'inclusion sociale.

Le procédé de dénормification

Les élèves ordinaires sont donc tout à fait aptes à entretenir des relations particulières avec l'enfant intégré. Ces relations n'iront pas toujours dans le sens de celles envisagées par l'enseignant. Ils peuvent faire encourir au déficient le risque de ne plus sentir la présence des autres comme un regard (donc comme un miroir) mais comme un refus d'attention et un regard détourné. C'est dans ce jeu interactif que l'enfant handicapé se reconnaîtra à terme comme objectivement différent. Il est appréhendé et catégorisé par tous ceux qui représentent la raison et imposent leur sentiment par la force.

Par un jeu d'actions sociales, les élèves ordinaires mettent en place un procédé de *dénormification* afin d'empêcher toute assimilation de l'enfant handicapé. Cette notion intervient ici pour compléter tout en la contrariant celle de *normification* avancée par Goffman (1975, p. 44) et qu'il définit comme « l'effort qu'accomplit le stigmatisé pour se présenter comme quelqu'un d'ordinaire, sans pour autant toujours dissimuler sa déficience »³².

³² Il est à noter par ailleurs que cette notion de "normification" peut se rapprocher de celle de *sanskritisation* puisque cette dernière désigne la tendance de certaines castes inférieures à imiter les Brahmanes dans l'espoir d'améliorer leur statut. La *sanskritisation* représente « les efforts de mobilité sociale que l'on peut observer au sein du système des castes débutent toujours par une volonté d'adopter les comportements, symboles de statut et pratiques sociales des castes supérieures » (Deliège R, 1993, p. 103).

A l'inverse du processus décrit par Goffman, ce qui est appelé "procédé de dénормification" sera tous les efforts accomplis par les enfants ordinaires pour interdire à l'enfant hors-normes d'accéder à la normalisation afin de le maintenir dans un statut social particulier. De plus, les différents constats faits dans ce chapitre permettent d'accommoder la définition de l'intégration proposée par Doron & Parot (1991). Dans leur Dictionnaire de la Psychologie, ces deux psychologues ont défini le processus d'intégration comme « les diverses modalités d'interactions utilisées par un individu pour être situé et se situer dans un groupe ou une collectivité afin de se voir reconnu une place, un statut et une identité sociale ». Cette définition, aussi juste soit-elle, n'en est pas moins partielle.

L'observation des interactions entre élèves vient souligner l'importance du rôle des élèves ordinaires. La définition de l'intégration pourrait alors s'énoncer comme telle : *le processus d'intégration concerne les diverses modalités d'interactions utilisées par le groupe scolaire pour être situé et se situer par rapport à l'enfant déficient afin de lui assigner une place, un statut et une identité sociale. Ce statut est octroyé au terme d'un processus interactif dont les fondements sont à rechercher dans le travail d'interprétation et de réaménagement par les socialisateurs de la situation dans laquelle se place le socialisé.*

Cependant, ce n'est pas uniquement la définition d'intégration qui s'en trouve changée. La notion de pouvoir subit elle aussi quelques revirements de conception. En effet, le pouvoir n'a plus un caractère singulier mais pluriel. Il se partage entre le pouvoir dévalué des enseignants et celui des élèves chez qui, au contraire, il s'en trouve réévalué. Ce qui signifie que la détention du pouvoir dans l'école n'est pas uniquement du côté des enseignants. Le pouvoir dans la classe, communément perçu comme appartenant uniquement au maître, prend l'aspect d'un mouvement pendulaire oscillant tantôt vers le maître tantôt vers les élèves.

Cela rejoint ici l'idée de Max Weber selon laquelle les normes ne sont acceptées que si elles sont reconnues par tous. C'est-à-dire tant que leur légitimité n'est pas remise en cause. Le pouvoir du maître serait donc l'instauration provisoire de sa légitimité à l'intérieur d'un système normatif. Mais ce dernier s'en rend-t-il seulement compte ?

Pour répondre à cette question, la démarche la plus appropriée est celle qui revient à calquer le résultat des observations avec les entretiens effectués auprès des enseignants intégrants. Les résultats de cette méthode sont présentés dans les tableaux 26, 27, 28, 29, 30. Dans ces tableaux, il a été mis en correspondance la colonne des croisements entre le type de handicap et la nature de l'interaction avec les propos des enseignants sur le thème de l'intégration scolaire et la participation des élèves ordinaires. Pour lire ces tableaux, il faut d'abord consulter les différents pourcentages à gauche de chacun des tableaux. Les taux qui ne sont pas en italiques représentent l'attitude des élèves ordinaires face à l'élève handicapé (soit le plan d'observation EH ← EO). Les autres taux caractérisent l'attitude des élèves ordinaires face à un autre élève ordinaire de la même classe (soit le plan d'observation EO ← EO).

TABLEAU 26

	DV	Entretien avec l'institutrice
Compétition	33%	Lorsque J. est arrivé dans la classe, j'ai expliqué aux autres enfants qu'il allait y avoir un aveugle, qu'il fallait faire attention à certaines choses avec lui, ça c'est très bien passé. Vous l'avez expliqué d'emblée ? Aux enfants oui, je leur avais annoncé la venue de J. Donc, quand il est arrivé, bon ils ont eu une certaine curiosité. Bon, c'est vrai que c'est un handicap qui ne se rencontre pas tous les jours chez un enfant. Bon, ça s'est très bien passé. D'ailleurs vous voyez comment ils sont avec lui. Ils sont assez attentifs... D'autre part, les agents d'intégration n'ont pas de formation eux non plus. Bon, à mon âge, j'arrive à avoir une certaine habitude des enfants. Bon, j'ai quand même une certaine psychologie de l'enfant, ces jeunes - les agents d'intégration - qu'on met dans les classes comme ça. Moi, j'ai eu de la chance, j'ai quand même eu beaucoup de chance avec les 2 que j'ai eu... On a déjà eu une petite fille, une spina-bifida, qu'on a accueillie à l'école avec ses problèmes et ça c'est très bien passé. C'est pareil, elle était très bien entourée par les autres. Ils l'aidaient, enfin ça s'était très bien passé.
Coopération	67%	
Total	100%	
Attaque	25%	Y a-t-il eu des problèmes avec les autres parents d'élèves ? Non, jamais aucun problème. Mais vu que les parents, ce n'est pas des écoles où on les voit souvent. Mais il y a aucun problème. Avec les enfants non plus, il n'y a aucun problème, ça vraiment. Pas plus d'histoire avec R qu'avec les autres. Ils ne se moquent pas de son handicap, jamais, même dans la classe. Pour ça, il y a vraiment,.... et je ne pense pas que l'école, ils le vivent mal. L'intégration scolaire idéale, ce serait quoi pour toi ? Qu'un enfant puisse suivre les cours normalement comme les autres. Pour R, l'intégration c'est au niveau des résultats que ça suit pas. Au niveau de l'école elle est réussie, on ne peut pas mieux. Par contre, au niveau des résultats scolaires, donc maintenant c'est quoi l'intégration ? Je pense que c'est les deux, les deux côtés, je ne sais pas. Quels sont ces deux côtés ? Au niveau scolaire, les résultats proprement dits et le niveau intégration par rapport aux autres élèves. Pour la première, il y a des problèmes au niveau de ses notes. Pour la deuxième, il n'y a aucun problème avec les autres enfants.
Fuite	5%	
Défense	3%	
Attachement	33%	Y a-t-il eu des problèmes avec les autres parents d'élèves ? Non, jamais aucun problème. Mais vu que les parents, ce n'est pas des écoles où on les voit souvent. Mais il y a aucun problème. Avec les enfants non plus, il n'y a aucun problème, ça vraiment. Pas plus d'histoire avec R qu'avec les autres. Ils ne se moquent pas de son handicap, jamais, même dans la classe. Pour ça, il y a vraiment,.... et je ne pense pas que l'école, ils le vivent mal. L'intégration scolaire idéale, ce serait quoi pour toi ? Qu'un enfant puisse suivre les cours normalement comme les autres. Pour R, l'intégration c'est au niveau des résultats que ça suit pas. Au niveau de l'école elle est réussie, on ne peut pas mieux. Par contre, au niveau des résultats scolaires, donc maintenant c'est quoi l'intégration ? Je pense que c'est les deux, les deux côtés, je ne sais pas. Quels sont ces deux côtés ? Au niveau scolaire, les résultats proprement dits et le niveau intégration par rapport aux autres élèves. Pour la première, il y a des problèmes au niveau de ses notes. Pour la deuxième, il n'y a aucun problème avec les autres enfants.
Aide-Soutien	19%	
Approche	15%	
Total	100%	

TABLEAU 27

	DA	Entretien avec l'institutrice
Compétition	33%	Lorsque J. est arrivé dans la classe, j'ai expliqué aux autres enfants qu'il allait y avoir un aveugle, qu'il fallait faire attention à certaines choses avec lui, ça c'est très bien passé. Vous l'avez expliqué d'emblée ? Aux enfants oui, je leur avais annoncé la venue de J. Donc, quand il est arrivé, bon ils ont eu une certaine curiosité. Bon, c'est vrai que c'est un handicap qui ne se rencontre pas tous les jours chez un enfant. Bon, ça s'est très bien passé. D'ailleurs vous voyez comment ils sont avec lui. Ils sont assez attentifs... D'autre part, les agents d'intégration n'ont pas de formation eux non plus. Bon, à mon âge, j'arrive à avoir une certaine habitude des enfants. Bon, j'ai quand même une certaine psychologie de l'enfant, ces jeunes - les agents d'intégration - qu'on met dans les classes comme ça. Moi, j'ai eu de la chance, j'ai quand même eu beaucoup de chance avec les 2 que j'ai eu... On a déjà eu une petite fille, une spina-bifida, qu'on a accueillie à l'école avec ses problèmes et ça c'est très bien passé. C'est pareil, elle était très bien entourée par les autres. Ils l'aidaient, enfin ça s'était très bien passé.
Coopération	67%	
Total	100%	
Attaque	27%	Y a-t-il eu des problèmes avec les autres parents d'élèves ? Non, jamais aucun problème. Mais vu que les parents, ce n'est pas des écoles où on les voit souvent. Mais il y a aucun problème. Avec les enfants non plus, il n'y a aucun problème, ça vraiment. Pas plus d'histoire avec R qu'avec les autres. Ils ne se moquent pas de son handicap, jamais, même dans la classe. Pour ça, il y a vraiment,.... et je ne pense pas que l'école, ils le vivent mal. L'intégration scolaire idéale, ce serait quoi pour toi ? Qu'un enfant puisse suivre les cours normalement comme les autres. Pour R, l'intégration c'est au niveau des résultats que ça suit pas. Au niveau de l'école elle est réussie, on ne peut pas mieux. Par contre, au niveau des résultats scolaires, donc maintenant c'est quoi l'intégration ? Je pense que c'est les deux, les deux côtés, je ne sais pas. Quels sont ces deux côtés ? Au niveau scolaire, les résultats proprement dits et le niveau intégration par rapport aux autres élèves. Pour la première, il y a des problèmes au niveau de ses notes. Pour la deuxième, il n'y a aucun problème avec les autres enfants.
Fuite	4%	
Défense	2%	
Attachement	42%	Y a-t-il eu des problèmes avec les autres parents d'élèves ? Non, jamais aucun problème. Mais vu que les parents, ce n'est pas des écoles où on les voit souvent. Mais il y a aucun problème. Avec les enfants non plus, il n'y a aucun problème, ça vraiment. Pas plus d'histoire avec R qu'avec les autres. Ils ne se moquent pas de son handicap, jamais, même dans la classe. Pour ça, il y a vraiment,.... et je ne pense pas que l'école, ils le vivent mal. L'intégration scolaire idéale, ce serait quoi pour toi ? Qu'un enfant puisse suivre les cours normalement comme les autres. Pour R, l'intégration c'est au niveau des résultats que ça suit pas. Au niveau de l'école elle est réussie, on ne peut pas mieux. Par contre, au niveau des résultats scolaires, donc maintenant c'est quoi l'intégration ? Je pense que c'est les deux, les deux côtés, je ne sais pas. Quels sont ces deux côtés ? Au niveau scolaire, les résultats proprement dits et le niveau intégration par rapport aux autres élèves. Pour la première, il y a des problèmes au niveau de ses notes. Pour la deuxième, il n'y a aucun problème avec les autres enfants.
Aide-Soutien	19%	
Approche	6%	
Total	100%	

TABLEAU 28

	DM	Entretien avec l'institutrice
		Et avec les autres enfants ?
Compétition	26%	Alors avec les autres gamins, c'est merveilleux parce que les enfants ont compris et ils la prennent volontiers en charge. Il n'y a aucun problème. Et à la récréation, elle joue toujours avec des copines. Je pense... maintenant l'année prochaine, comme il y aura beaucoup d'enfants beaucoup plus grands qu'elle. Mais comme elle va passer avec ses copines, je pense qu'il n'y aura pas de problème.
	7%	
Coopération	74%	Avez-vous préparé les enfants à accueillir S ? Et bien moi, je n'ai pas eu de problème puisque les enfants la connaissaient déjà depuis 2 ou 3 ans. Et la première année, je ne sais pas si la maîtresse... les enfants vous savez intuitivement devinent beaucoup de choses. Et ils ne posent pas de questions et ils prennent l'enfant comme il est et comme il se présente. Ils l'acceptent tout à fait... Elle est beaucoup aimée dans la classe. Parce que certaines petites filles ont tendance à jouer à la poupée avec elle. Mais au début, elle jouait le rôle du bébé alors on la prenait par la main et on jouait avec elle, voilà. Mais jamais avec un côté méchant, pas du tout.
	93%	
Total	100%	
Attaque	20%	
	5%	
Fuite	4%	
	1%	
Défense	2%	
	1%	
Attachement	44%	
	68%	
Aide-Soutien	18%	
	16%	
Approche	12%	
	9%	
Total	100%	

TABLEAU 29

	TCC	Entretien avec l'institutrice
Compétition	31%	Que pensez-vous de l'intégration scolaire ? Moi ça m'intéresse parce que ça créé un climat de camaraderie et d'aide entre enfants... Et je trouve qu'au niveau de l'aide et de la camaraderie, ils s'entraident beaucoup et puis ils voient qu'il y a des enfants qui ne sont pas comme eux. C'est vrai que ça créé un état d'esprit particulier.
	4%	
Coopération	69%	Y a-t-il eu un travail préparatoire avec les enfants ordinaires ? C'est-à-dire qu'ils la connaissaient malgré tout S dans la cour. Je pense que ça s'est fait assez facilement. Je ne me suis pas étendu sauf que je leur ai dit qu'elle allait avoir des comportements bizarres. Mais dans l'ensemble, ils l'ont bien acceptée.
	96%	
Total	100%	
Attaque	24%	Les enfants l'acceptent donc bien ? Oui, et même ils s'occupent trop d'elle.
	3%	
Fuite	3%	
	0%	
Défense	3%	
	1%	
Attachement	34%	
	63%	
Aide-Soutien	16%	
	22%	
Approche	20%	
	11%	
Total	100%	

TABLEAU 30

	TRISC	Entretien avec l'institutrice
Compétition	26%	.. Il colorie bien, et puis il est heureux dans la classe. Avec ses petits camarades, il se comporte bien. Voilà, je pense que ça a été quand même une bonne chose.
Coopération	74%	Justement, à propos des autres camarades, comment jugez-vous les rapports entre eux ?
Total	100%	Les autres ont tendance à le protéger. Mais il arrive quelques fois qu'il y ait des petits accrochages.
Attaque	18%	Et cela serait dû à quoi ?
Fuite	4%	Parce que ou bien L a un geste un peu brutal, ça lui arrive rarement mais il y a des moments où en jouant, il n'arrive pas à limiter son geste. Donc si ça se trouve, il attrape la petite fille très fort et il voudra la garder serré. Ou alors il voudra embrasser à tout prix quelqu'un. Mais souvent malgré eux il veut les embrasser. Alors il les serre un peu fort et en jouant,
Défense	5%	
	0%	
Défense	2%	
	1%	
Attachement	43%	c'est pareil dans la cour. Autrement, ils ne viennent jamais se plaindre.
Aide-Soutien	63%	
	17%	A la rentrée, avez-vous préparé les enfants à l'accueil de L ?
Approche	20%	Non parce qu'ils se connaissent déjà de la maternelle. Donc pour eux L faisait partie intégrante de la maternelle. Et comme ils se suivent, c'est tout à fait normal que L vienne avec eux. Ils savent qu'il n'est pas tout à fait comme eux mais il n'y a jamais de...
Total	100%	Il n'y a jamais rien, jamais de critiques, de moments d'énervements, non, absolument pas.
		A quoi cela serait dû ?
		Ah ben tout simplement parce qu'ils se sont connus à la maternelle. Je pense qu'ils ont pris l'habitude de se contacter, de vivre ensemble. En plus, L n'est pas quelqu'un qui se met à l'écart et les parents ne le mettent pas à l'écart. C'est-à-dire qu'il fait toutes les activités, il marche et il faut voir comme il marche. Physiquement c'est un enfant qui ne se fatigue pas. A la piscine c'est pareil. Il participe et il joue comme les autres.
		Vous n'avez donc pas expliqué aux autres enfants ce qu'était le handicap ?
		Non, je n'en ai pas éprouvé le besoin parce que je suppose que ce la avait dû déjà être fait. Mais ça se passe très bien, très bien. Et les enfants n'ont jamais posé la question pourquoi. Voilà.
		Si vous aviez à définir une intégration scolaire idéale, ce serait quoi ?
		Comme ça se fait, depuis la maternelle. Je pense que c'est bien de le mettre à la maternelle avec les autres. La preuve, vous voyez comment la transition s'est faite. Sans heurt, sans rien. Ce sont des enfants qui se sont habitués à sa présence et il n'y a pas eu de choc, il n'y a rien eu.

Dans tous les cas, les différents chiffres sont tirés du croisement entre les cinq types de handicap intégrés et uniquement pour les situations impliquant la présence du maître (soit toutes les situations formelles : Français, Mathématiques, Éveil, Graphisme, Séances de Psychomotricité). Il n'a pas été tenu compte ici des taux relatifs aux relations engagées dans la cour de récréation et dans les moments de relâchement (soit les situations informelles). Dans la mesure où ces situations se caractérisent par

l'absence de l'enseignant, elles entraînent le risque d'une ignorance du type de relations qui s'y engage à l'intérieur. En clair, l'intérêt ne s'est fixé que sur la mise en parallèle d'une partie du discours de l'enseignant avec l'observation des relations qui se sont engagées pendant la présence physique du maître.

La lecture du discours de l'enseignante qui s'occupe de l'intégration scolaire du déficient visuel (tableau 26) souligne l'existence d'une sorte de déni des phénomènes qui se déroulent dans la classe et dans l'école. En effet, cette enseignante aurait tendance à occulter tous les probables comportements négatifs dont sont porteurs les élèves. Ce décalage entre le discours de l'enseignant et les chiffres se retrouve aussi chez l'enseignant de la déficiente auditive³³ (tableau 27). Ce même décalage apparaît chez l'enseignante de la déficiente motrice (tableau 28), chez l'enseignante de l'enfant souffrant de troubles de la conduite et du comportement (tableau 29) et enfin chez l'enseignante ayant en charge l'enfant trisomique (tableau 30).

La lecture des entretiens suscite aussi quelques réflexions sur la validité des entretiens effectués auprès de certains partenaires lorsque vient l'heure de l'évaluation du projet d'intégration. Le discours spontané proposé tente, inconsciemment, de camoufler la réalité derrière une « illusion de la moyenne » (Chamboredon & Lemaire, 1970). Le discours sur la pratique intégrative des enseignants et, par conséquent, sur celle des élèves, repose sur le nihilisme de tous les signes discriminants des rapports sociaux avec l'enfant déficient, de sa moindre intégration ou de son rejet. Comme si la relégation dans l'indiscrutable des interactions ou des absences d'interactions était là pour attribuer à l'école et aux individus la peuplant une capacité spontanée et quasi miraculeuse de tolérance et d'acceptation de la différence.

Il est clair que le dévouement des enseignants et leurs réactions positives devant un certain nombre d'actes violents provoqués par les enfants n'est pas à remettre en cause ici. Il faut plutôt chercher ailleurs la raison de cette « illusion de la moyenne ». Celle-ci est à trouver dans une théorie particulière de la vie en classe selon deux niveaux bien distincts.

Le « sur la table » et le « sous la table »

Contre tout mythe de l'enfant authentique et toute vision des choses tronquée par un penchant à croire en l'absence chez l'enfant de tous sentiments négatifs, il convient à présent d'essayer de voir comment se déroule véritablement une intégration scolaire. A l'inverse de l'univers candide dans lequel l'enfant est laissé, celui-ci peut vivre dans l'angoisse d'une menace extérieure ou d'une probable agression. Cette apparition d'un état de grande tension dans le psychisme sera ressentie comme un déplaisir et devra nécessairement se libérer par une décharge. C'est cette particularité qui fait dire à

³³ Il peut être intéressant pour le lecteur de savoir que cet entretien, effectué dans la classe du maître pendant la récréation, a dû être interrompu lorsque R, la déficiente auditive, surgit en pleurs dans la classe, se plaignant des taquineries incessantes d'une élève. Cet événement n'a absolument pas été pris en compte par l'enseignant dans la suite de l'entretien.

Freud (1961, p. 229) que l'enfant est un *pervers polymorphe*. Il n'est pas un être vivant dans la béatitude et peut éprouver, comme les adultes, de l'angoisse « devant des personnes étrangères qu'à cause des mauvaises intentions qu'il leur attribue (...) dans laquelle il voit un danger pour son existence, sa sécurité, son euphorie. » (Ibidem, p 435). La déficience, considérée dans un rapport norme/hors-norme, n'est jamais isolée mais s'inscrit dans une relation dialectique. Prise dans le cadre d'une intégration, elle s'élabore dans les multiples dépendances avec les autres élèves. Par l'importance des contacts quotidiens dans la classe, le déficient agit sur eux en même temps qu'il les subit. Comment ce rapport norme/hors-norme se structure dans la classe ?

Il est possible d'envisager ce rapport selon deux niveaux. Le premier niveau est celui qui se déroule " sur la table " et que le maître arrive à contrôler dans la mesure où il reste apparent. Le second niveau est celui se déroulant " sous la table " et qui, cette fois-ci, échappe complètement à l'attention du maître. Le monde " sous la table " est un monde appartenant aux élèves seuls. L'observation des interactions des élèves ordinaires face à leur camarade déficient et la mise en parallèle des résultats avec le discours des enseignants oblige à définir les élèves ordinaires comme de véritables créateurs. Cette créativité exhale de véritables « marchés francs » à l'intérieur de l'école et de la classe ; ce sont des endroits qui, comme l'explique Bourdieu (1983), sont des espaces d'échanges régis par des lois propres à ceux qui s'y réfugient. Ils excluent, au moins symboliquement, les dominants en se libérant en partie des contraintes imposées par le rapport de domination entre classes.

Cette aptitude à construire un marché franc dans la classe renverse de facto un quelconque modèle d'analyse qui définirait la pratique des élèves comme l'application stricte et directe du modèle social de l'enseignant. Cela reviendrait non seulement à appauvrir considérablement la description de la vie dans une classe en éludant ses aspects conflictuels mais aussi à oublier que l'école est d'abord, pour reprendre Durkheim (1992), une *microsociété*. Aussi, l'intégration scolaire, en rassemblant des populations différentes sur un même territoire, complexifie la vie sociale scolaire. En effet, la présence de la déficience change la physionomie habituelle de la classe. Considérée comme un élément allogène, elle va évoluer dans un monde scolaire normatif. La morphologie sociale de la classe et, avec elle, la conscience collective vont fluctuer en degré et en intensité. C'est à l'élève ordinaire que revient cette capacité d'intervenir sur ces fluctuations.

L'élève ordinaire est un " actant ", c'est-à-dire un individu capable d'établir de nouveaux rapports sociaux. C'est là un autre aspect particulier qui vient supplanter la passivité présumée de l'élève en lui conférant une créativité notoire. Cette idée avait d'ailleurs été avancée par Michel de Certeau (1990). Celui-ci avait comme volonté de redonner sa force aux " consommateurs ". En détrônant la passivité supposée des agents, ce dernier les rendait maîtres de leurs déterminismes. La créativité propre à l'élève ordinaire est cachée dans un enchevêtrement de ruses silencieuses et subtiles. Grâce à l'invention d'une " manière propre ", il peut se déplacer sur les rails des produits imposés ; il est un *sujet de locomotion*. Cette idée ne vient pas forcément en contrepoint avec l'approche de Michel Foucault (1975) sur le quadrillage de la société par l'État et son contrôle social.

Dans *Surveiller et Punir*, l'auteur substitue à l'analyse des appareils exerçant le pouvoir des dispositifs qui pourfendent les institutions et réorganisent en tapinois le

fonctionnement du pouvoir. Le propos n'est pas de contester la perspicacité dont fait preuve Michel Foucault dans cet ouvrage. Il est plutôt d'insister sur l'existence, à côté des procédures techniques qui ont redistribué l'espace pour en faire l'opérateur d'une surveillance généralisée, des procédures de ruses et d'évitements de la prégnance du pouvoir. Il est vrai qu'en insistant sur l'appareil producteur du pouvoir, la manière avec laquelle s'étend et se précise le quadrillage de la surveillance se fait plus claire. De la sorte, la prison, bien sûr, mais aussi l'usine et l'école se définissent désormais comme des nouvelles machines à contrôler et à dresser les corps. Du même coup, le pouvoir se pare d'un caractère d'immanence ; il n'est plus unifié par le haut mais va descendre vers des *foyers locaux* et se distiller dans les rapports entre dominants et dominés, entre l'employeur et l'employé, le gardien et le détenu, le maître et l'élève.

Quoi d'étonnant alors, disait Foucault, si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons (ibidem, p. 229). Des modalités du contrôle quadrillent au plus près le temps, l'espace et le mouvement. Néanmoins les propos sur la capacité des sujets à déjouer le système permettent d'apercevoir les mécanismes mis en oeuvre pour déjouer la discipline, la façon de s'y conformer pour mieux arriver à la détourner. Un contre-système se fait jour qui s'organise grâce à des pratiques que les utilisateurs s'approprient en interprétant de façon autonome l'espace organisé. Les conclusions de l'étude de Michel Foucault peuvent s'enrichir d'une réflexion complémentaire.

Pour cela il ne s'agit plus de se fixer sur le transfuge du pouvoir par une technologie disciplinaire assurant son passage et sa connexion à l'ensemble des éléments du corps social. Il s'agit plutôt d'éclairer les pratiques créatives et créatrices qui, sous des aspects émiettés et bricolés, se glissent entre les interstices du filet de la surveillance et tissent un réseau parallèle d'anti-discipline. L'analyse ne doit plus démarrer sur une appréhension du maître comme une sorte de *panoptique* dans la classe. Le regard doit plutôt se porter sur les élèves et la manière avec laquelle ils vampirisent la classe pour mieux louvoyer entre ses espaces interstitiels. Nous pouvons à nouveau citer Goffman qui, dans *Asiles* (1990), insistait sur le fait que le Moi ne commence à exister que dans les marges de liberté présentes dans tous les espaces institutionnels, aussi rigides soient-ils. Ce qui vient souligner aussi les possibles prises de distances et les différents rôles sociaux que les individus occupent et jouent.

Protéiformes et fragmentaires, ces espaces obéissent à un certain nombre de règles instaurées par les élèves eux-mêmes et donc à une logique propre. Cette logique échappe au maître dont le regard ne peut saisir que les événements se déroulant " sur la table ". Véritable Micromégas dans la classe, le maître fixe son regard à une certaine hauteur, négligeant ainsi toute la vie scolaire qui se fait au ras du sol, " sous la table ". A cela peut venir se rajouter le risque provoqué par l'enseignant qui n'accorde d'intérêt qu'aux seuls aspects directement quantifiables dans la socialisation de l'enfant à l'école. Les maths, le français ou le graphisme sont autant de disciplines facilement quantifiables et surtout sur lesquelles il est aisé de produire un discours. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de tous les aspects informels et relationnels. C'est dans ce domaine que les élèves ordinaires arrivent à se couler dans le moule de la normalité institutionnelle tout en entrant en conflit avec elle. Ils élaborent une véritable stratégie grâce à une capacité d'analyse de la situation scolaire dans laquelle ils évoluent et par laquelle ils adaptent leur comportement en conséquence.

Jean-Paul Sartre (1943) ne s'y trompait pas lorsqu'il voyait dans le garçon de café la récitation d'un rôle. Si au lieu de prendre comme exemple démonstratif non plus le garçon de café mais les élèves, la question vient instantanément en se posant selon les termes suivants : mais à quoi jouent donc nos sujets observés ? *Il ne faut pas l'observer longtemps pour s'en rendre compte : ils jouent à ... être élèves.* Et si l'enfant joue avec son corps pour l'explorer, pour en dresser l'inventaire (ibidem, p. 94), l'élève joue avec le maître pour explorer ses limites et ainsi faire une expérimentation cognitive spécifique à la fois de sa condition d'écolier toute entière et de la reconnaissance sociale des enfants handicapés.

Le pouvoir redistribué

Les logiques d'interactions quotidiennes dégagent des structures de négociation, d'improvisation ou de théâtralisation. Les élèves se mettent en interdépendance sans être nécessairement liés à la figure du pouvoir par un maître pourtant censé contrôler, redistribuer et instituer des règles de coexistence entre l'ensemble de la population scolaire. Si les élèves agissent en fonction des catégories socialement fournies par le maître, ils s'ajustent aussi selon des catégories qui leurs sont propres. Ils ont appris et apprennent les codes qui régissent la classe. Ils se servent ensuite de chacun de ces codes pour provoquer une expérimentation sociale en vue d'attribuer une signification particulière à la situation d'intégration. Devant des élèves possédant un véritable raisonnement pratique, l'enfant handicapé provoquera des interactions qui le rallieront autant à l'étendard des élèves ordinaires qu'à celui de l'enseignant. L'expérience cognitive spécifique aux élèves de la reconnaissance de leur camarade handicapé place ce dernier au centre d'une activité intense d'*attraction, de répulsion et d'indifférence* (Moreno, 1970). Cette activité, tout en restant dans l'ordre de l'indicible, rythme autant le devenir de l'élève intégré que celui de la classe toute entière.

En définitive, l'élève ordinaire n'est plus ce simple personnage qui, par une passivité supposée, assure la stabilité de la classe en agissant conformément à des alternatives d'actions préétablies et légitimées par le maître. Doué d'une capacité de locomotion, il se déplace dans les multiples espaces qui structurent la classe. L'énergie de sa locomotion sera fournie par son interprétation et sa définition de la situation mais toujours en s'adaptant à l'attitude du maître. Sur la scène pédagogique, il y a un front permanent où les élèves-actants peuvent à tout moment y déployer des stratégies de harcèlement, de déstabilisation, de défense ou de protection.

Pour terminer ce chapitre, une série de questions plus ouvertes peut à présent être posée pour lesquelles nous nous garderons bien d'y répondre. Qui s'écarte le plus de la norme scolaire ? Serait-ce l'enfant handicapé qui n'a pas tous les attributs statutaires pour une scolarité dite "normale" ou bien les élèves ordinaires qui construisent un monde social parallèle qui leur est propre et dont les frontières échappent au contrôle du maître ? Qui seraient alors les plus déviants : les handicapés qui viennent s'immiscer dans un monde normatif ou bien les élèves ordinaires qui recomposent un nouvel ordre social scolaire illicite visant le maintien d'une cohésion sociale particulière ?

CONCLUSION GÉNÉRALE

Avant tout, il est important de préciser à nouveau que les résultats présentés ne valent que pour une certaine limite. Ces résultats s'inscrivent à un moment précis dans le temps et dans un espace particulier. La conjonction espace-temps permet de dresser un système catégoriel et de saisir certaines normes. En revanche, elle s'élabore dans un cadre précis dans lequel des forces en présence vont tenter de maintenir une certaine cohésion sociale. Aussi, vouloir opérer des inférences sur la population entière serait une opération qui demanderait certaines précautions tant sur le plan théorique que méthodologique. Il est important aussi de souligner que l'interprétation des résultats d'une observation systématique et continue met en évidence des résultats qui restent limités par le champ choisi et sa technique.

De plus, l'exposé des résultats du dernier chapitre demanderait à être appuyer par l'entreprise d'une nouvelle enquête. Il serait en effet utile d'envisager soit l'option d'observations de cas cliniques soit au contraire l'augmentation du nombre de cas observés. Il serait aussi nécessaire, pour enrichir l'analyse, d'orienter les observations sur les relations que les élèves handicapés eux-mêmes peuvent engager avec leurs camarades ordinaires. Toutefois, l'objectif du dernier chapitre, en dépit de ses limites, était bien de souligner l'importance du rôle des élèves ordinaires dans le processus de socialisation des élèves intégrés. Cet objectif ouvre des perspectives d'analyses sur le thème de l'école et des différents espaces de construction identitaire des élèves³⁴.

Nous avons choisi de nous intéresser aux relations que les élèves ordinaires engagent avec les élèves handicapés. Bien entendu, cela ne veut pas dire que les élèves handicapés ne peuvent pas engager, de leur propre initiative, des relations. Cela ne veut pas dire non plus qu'ils seraient incapables de construire eux-mêmes leur rôle, ni de s'écarter du rôle que les enseignants auront pu leur définir au préalable. D'ailleurs, cet aspect a pu être observé lors de l'enquête de terrain ; à plusieurs reprises, les enfants handicapés étaient capables de jouer eux aussi sur les deux registres du sur-la-table et du sous-la-table. Un autre travail de recherche demanderait donc à être entrepris. Celui-ci garderait la même articulation théorique mais prendrait cette fois-ci comme support d'observation les élèves handicapés. Une telle recherche permettrait de renforcer l'idée que nous avons essayé de développer dans ce rapport: ne pas considérer le handicap uniquement comme une donnée naturelle.

En revanche, l'ensemble des observations et analyses effectuées permettent de rendre compte de la fragilité architecturale de la classe, de l'école et de l'intégration scolaire. Elles laissent aussi deviner quelques effets sur la socialisation de l'enfant

34 Finalement, cette recherche s'expose à la même critique que Bernard Charlot émettait à propos de son travail sur le rapport au sens et aux savoirs scolaires à partir d'histoires singulières (1992, p. 41). Pour lui, « analyser des histoires singulières permet d'identifier des processus que l'on tente ensuite de comprendre en eux-mêmes, c'est-à-dire de décontextualiser et de théoriser ; disposer de ces outils théoriques aide à analyser des histoires singulières ; mais une histoire singulière n'est pas une théorie - et réciproquement ».

intégré. Enfin, elles parent le groupe scolaire d'un nouveau visage : celui d'un Janus imbriquant à la fois une part de construction et de déconstruction sociale. En ce qui concerne l'ordre apparent d'une classe, il n'est en fait que précaire. Il se fragilise dès qu'un enfant handicapé pénètre dans cet espace. A ce moment, les éléments restés en suspend dans l'école s'activent pour investir les différentes voies d'accès permettant de saper les fondations de cet ordre scolaire. Les interactions se nourrissent justement de chacun de ces espaces particuliers tout en provoquant une sorte d'inversion du pouvoir. Désormais, celui-ci se partage entre tous les acteurs d'un établissement scolaire, y compris les agents de service ou les élèves ordinaires.

Ce partage rend bien vulnérables les situations construites et bien difficile la prévision de l'aboutissement d'un processus pédagogique et socialisateur. Pas plus qu'il ne garantit qu'une intégration scolaire se déroulera sans entraves. L'orientation donnée au processus interactif vient des acteurs principaux, c'est-à-dire des différents *segments scolaires* aussi bien adultes qu'enfants. Pourquoi en serait-il autrement puisque chacun compose et structure à sa manière l'institution scolaire ?

En réalité, la bataille de l'intégration scolaire a déjà commencé avant même que l'enfant handicapé ne soit placé dans l'école ordinaire puisque les enjeux, s'ils sont économiques ou psychologiques, sont aussi sociaux et cela pour deux raisons principales :

- d'abord parce que l'intégration se définit comme le vécu d'une situation d'interdépendance et de relation interindividuelle ;
- ensuite parce que cela suppose une construction de l'identité singulière chez celui qui sera le porteur des significations particulières attribuées par ceux qui vont la gérer.

Il existe une fragilité de la définition du handicap par le pouvoir de déconstruction-reconstruction que possèdent les adultes et les élèves ordinaires. Ainsi, l'élaboration de la situation d'intégration de même que les actes de socialisation se déroulent les uns et les autres dans un processus et donc dans un inachèvement.

L'analyse du mouvement intégratif se doit à présent d'insister sur l'intérêt qu'il y a eu d'étudier la parole et les actes pour pouvoir envisager une quelconque action sociale. En fait, cette action devra partir de l'idée que ce sont en premier lieu les discours et les relations sociales qui " fabriquent " le handicap. Cette fabrication met en oeuvre des mécanismes de marquages sociaux qui, une fois déclenchés, établissent des probabilités objectives de devenir handicapé dans l'ensemble de sa définition autant psychologique que sociale. L'école et les expériences qu'elle provoque joue un rôle important dans ce processus de mise à l'index et de définition sociale du handicap par le résultat complexe d'une série de relations avec un entourage immédiat. Le conflit ne sera généré qu'à partir du moment où le sens donné aux choses est en contradiction avec celui qui est imposé.

Or, le processus intégratif juxtapose à la fois dans la classe et dans l'école une série de contradictions qui induisent des relations particulières entre les adultes, les enfants ordinaires et l'enfant déficient. Du coup, cela contrecarre l'usage selon lequel l'intégration scolaire se définirait comme la simple introduction dans le paysage de l'enseignement collectif d'un enfant envers qui ne doit être prononcée aucune

stigmatisation et pour lequel la socialisation devrait se faire selon les mêmes usages et modalités que l'ensemble de la population scolaire infantile.

Dans les faits, l'introduction de l'enfant handicapé dans l'école façonne le site scolaire par des lignes de ruptures, de segmentations et de cloisonnements qui doivent leur existence tout autant aux adultes qu'aux élèves. Le déficient, aux portes de l'école ordinaire, se pare de la même figure de « l'étranger » décrit par Simmel (1990). Il est celui qui va introduire un facteur de déstabilisation dans un milieu en principe communautaire et censé ne pas réagir à son égard ; « l'étranger est cependant membre du groupe, et la cohésion du groupe est déterminée par le rapport particulier qu'il entretient avec cet élément » (ibidem, p. 59). Plus avant cela va à l'encontre de la définition usuelle de la déficience qui veut que soit qualifiée de déficient toute personne diminuée physiquement ou mentalement et incapable de s'adapter aux exigences sociales habituelles.

Transposée dans le cadre scolaire, cette définition ne va pas sans coup férir puisque l'ensemble des résultats montre qu'au contraire l'inadaptation n'est pas inhérente au déficient mais découle d'un processus d'interprétation mis en place par l'ensemble des acteurs scolaires.

A l'inverse des approches communes dans l'étude des populations handicapées, la conception du handicap devient l'aboutissement d'un processus et non l'unique conséquence de l'effet d'une nature, d'un événement symptomatique ou encore le présupposé d'une classification médicale. La maladie n'est plus à considérer comme la seule caractéristique d'une réalité propre à la personne mais aussi comme l'élaboration par un ensemble d'interactions découlant de la réaction du social face à des êtres qualifiés comme étant marginaux.

La rupture avec la conception selon laquelle la maladie est une réalité décriptable uniquement sur le plan biologique qu'appelaient de leurs vœux Adam Philippe & Herzlich Claudine (1994) est consommée, notamment par l'insistance du rôle de l'action collective dans la construction de l'identité. Un objet social comme le handicap se transmute ainsi en un objet construit dont la signification provient en fait du sens assigné dans chacune de ses relations à l'école. L'observation directe permet donc de conclure au handicap comme donnée subjective dans la mesure où cette notion sera prise, définie, isolée, désignée et stigmatisée par tous ceux qui, dans l'action collective, ont le pouvoir d'imposer cette stigmatisation. Le procédé de socialisation de l'enfant doit alors être défini comme un ensemble de pratiques à la fois longitudinales et transversales, c'est-à-dire comme étant constitué à la fois par un ensemble de valeurs et de règles ainsi qu'un ensemble de relations entre le socialisé et les socialisateurs adultes et enfants. C'est cette façon de voir les choses qui devrait faciliter la restitution de l'ensemble des actions engagées par les adultes et les enfants envers l'élève intégré.

Par incidence, cela devrait souligner l'aspect constructiviste de cette socialisation par le travail d'évaluation, d'interprétation et d'aménagement du réel à travers un crible référentiel et préférentiel propre à chacun des agents socialisateurs. Ainsi, la socialisation de l'enfant handicapé intégré à l'école primaire ordinaire est à concevoir comme une sorte d'archipel, un groupe d'îlots de socialisation parmi lesquels se trouvent, entre autres, les parents, les directeurs, les enseignants et enfin les élèves ordinaires. Cette socialisation à l'école dépendra du cabotage effectué par l'enfant

entre ces différents îlots qui déterminent un type de relation particulier avec l'enfant. En dépit de cette particularité, chacun de ces îlots sera relié aux autres de façon plus ou moins soutenue et consensuelle.

Dans la foulée, il ressort l'idée générale qui est celle de penser que les forces du contrôle social, en désignant certaines personnes comme " a-normales ", les confirment comme telles à cause de la stigmatisation liée à cette désignation. Alors que l'une des fonctions de l'école est de combattre, réprimer ou canaliser toutes attitudes négatives ou de rejet, le contrôle social par les élèves " normaux " ou les agents institutionnels scolaires, paradoxalement, les génèrent et les renforcent. A terme, cela aboutirait à un modelage de l'individu sur la définition que lui attribue son environnement scolaire. Ainsi, le sujet déficient aurait tendance à se définir conformément aux prédictions d'autrui. Par exemple, nous avons pu remarqué, au cours de nos observations, que certains comportements de l'enfant déficient allaient dans ce sens.

Ainsi, des jeux furent mis en place entre le déficient et ses camarades. Ces derniers devaient fuir devant le déficient qui jouait le rôle du loup ou celui du bébé malade. Cet acte est bien l'effet d'une construction sociale, une production à la fois de ceux qui étiquettent l'enfant intégré comme handicapé et de l'enfant intégré lui-même qui s'étiquette comme tel.

D'un point de vue pratique, il ne suffit pas d'instaurer la mixité et la proximité physique pour que s'institue dans les faits l'affirmation d'une identité sociale du déficient selon les mêmes procédés que pour un élève ordinaire. La garantie d'un rôle identique dans la classe voire même à terme dans la société ne peut être avancée. Que deviennent alors les prédictions sur les vertus égalitaires de l'intégration scolaire qu'appelaient de leurs vœux les juristes et les politiques ? Où sont les bénéfices tant recherchés dans le projet d'intégration ? Il apparaît que parfois le groupe scolaire met en oeuvre des stratégies et des procédures particulières. De celles-ci dépendront l'expression chez certains porteurs d'attributs jugés hors normes de comportements spécifiques. L'enfant handicapé devra alors se comporter tel que l'exige la norme sociale.

En définitive, l'école et l'intégration scolaire opèrent parfois « le passage d'un univers structural, fluide, où l'accent est sur l'interdépendance (...) à un univers de blocs impénétrables, se suffisant à eux-mêmes, essentiellement identiques et en concurrence entre eux » (Durkheim, 1991, p. 280). Les comportements observés des élèves et certains discours sur le handicap laissent parfois envisager l'intégration scolaire comme un passage de l'interdépendance à la concurrence. De plus, ils révèlent une forte imprégnation des stéréotypes dominants situant dans une sorte de *zone archaïque* une personne dont les caractères sont perçus comme à la fois insaisissables et durables. Ce qui peut renvoyer à la curiosité, à la compassion, à la gêne, à la méfiance ou à la peur.

Quelle perspective pour l'intégration scolaire ?

Telle qu'elle fut entreprise dans ce travail, l'étude de l'intégration scolaire, de son évaluation, de ses effets sur le groupe scolaire et, par incidence, sur la socialisation de l'enfant handicapé, a permis de prendre connaissance d'un certain nombre de dimensions que celle-ci possède. Loin d'être une démarche sans heurts (surtout lorsqu'elle concerne des déficiences mentales), la pratique intégrative devient le réceptacle de tous les désirs, de toutes les craintes, les angoisses et les peurs. La présence du handicap modifie la circulation des affects. Aussi, la croyance en une évolution unilinéaire et prévisible du processus intégratif est à considérer comme étant de l'ordre du sophisme. Chaque handicap ayant sa spécificité et chaque handicapé étant singulier, chaque intégration possédera un caractère singulier. Il n'y a donc pas de solution unique mais seulement des démarches éducatives adaptées à l'enfant. La qualité de son intégration ne dépendra pas alors uniquement de la gravité de son handicap mais aussi, comme le rappelle Éric Plaisance (in Paugam, 1996), de sa personnalité et ses possibilités de communication. Les résultats permettent aussi d'affirmer qu'il existe un écart entre le déroulement de la scolarité d'un enfant ordinaire et celle d'un enfant handicapé.

En revanche, rien ne permet de conclure à l'inefficacité d'une intégration scolaire sur le développement social et cognitif de l'enfant handicapé. En référence aux différents travaux reposant sur l'observation des situations d'interactions de tutelle entre enfants (travaux cités in Carton & Winnykamen, 1995), il serait plus juste de croire à l'existence d'une évolution plus marquée lorsque l'enfant est intégré dans un milieu ouvert plutôt que fermé comme les instituts spécialisés. Cela serait dû à la multiplicité et à la fréquence plus marquée de ces situations dans l'école ordinaire. De plus, autant les tutorés que les tuteurs retirent un bénéfice de ces interactions de tutelle. Cette assertion demanderait à être vérifiée par les faits et sur la base d'une évaluation objective des éventuels progrès cognitifs entre deux cohortes d'enfants handicapés, l'une intégrée et l'autre pas.

Néanmoins, les résultats, analyses et interprétations présentés ici devraient permettre de faciliter la tâche aux partenaires éducatifs, d'anticiper sur des états à venir et d'apercevoir quelques-uns des aspects, parmi d'autres, d'une autre pragmatique de l'intégration scolaire. L'intérêt évident réside dans la mise en place d'une démarche intégrative qui cherchera *une articulation coopérative des différences et des ressemblances entre des partenaires autonomes et actifs, communicatifs et conviviaux* (Tap, 1988 et 1991). Il ne suffit pas en effet de se contenter de faciliter l'accès des enfants handicapés à l'école ordinaire, encore faut-il mettre en place un environnement riche et stimulant. Il faut en plus se donner les moyens pour que soient réunies toutes les conditions relationnelles, éducatives et matérielles favorables à l'accueil de l'enfant et à son développement.

Cependant, tant que l'organisation scolaire reposera sur une sorte de match (comme c'est le cas avec l'enseignante I5 dont la lecture du vocabulaire place en premier les mots niveau scolaire et le mot problème pris dans le sens de problème mathématique), c'est à dire une organisation où c'est la gagne qui compte et non la participation, la difficulté restera entière. Tant que primera une logique scolaire compétitive et productiviste, il n'est pas étonnant de voir les tensions s'exacerber et l'identité

indexicale de l'enfant intégré (son identité produite en situation) se construire sur un registre social particulier et différent des autres enfants. Il n'est pas surprenant de considérer comme un poids ceux qui traînent et envers qui, paradoxalement, toutes les conditions sont mises en place pour faciliter ce frein. Le rôle de l'école est donc de taille puisque, répétons le, au-delà de la seule intégration scolaire, il s'agit ni plus ni moins de l'intégration sociale des personnes handicapées dans la société.

C'est la raison pour laquelle on pourrait conclure ce rapport en faisant un parallèle avec l'éducation des filles. En ayant forcé les portes de l'instruction, les filles sont passées en un siècle de 624 étudiantes en 1900 dans toute la France à 520 000 en 1990 dépassant de 70 000 l'effectif des étudiants. En un siècle, sous sommes passés d'un fait social atypique à une situation considérée aujourd'hui comme tout à fait naturelle. En effet, nous sommes loin du discours prononcé par Jules Ferry le 10 Avril 1870 à la Salle Molière à propos de l'égalité d'éducation : *Réclamer l'égalité d'éducation pour toutes les classes, ce n'est faire que la moitié de l'oeuvre ; cette égalité, je la revendique pour les deux sexes... La difficulté, l'obstacle, n'est pas la dépense, il est dans les moeurs ; il est avant toute chose dans un mauvais sentiment masculin. Il existe dans le monde deux sortes d'orgueil : l'orgueil de classe et l'orgueil du sexe ; celui-ci est beaucoup plus mauvais, beaucoup plus persistant, beaucoup plus farouche que l'autre...*

Aujourd'hui, la reconnaissance publique des capacités féminines n'est plus à faire. Comme le soulignent Baudelot Christian & Establet Roger (1992), en matière d'égalité et de reconnaissance des filles dans notre société encore fortement masculine, *c'est l'école qui devance la société civile*. Peut-être faudrait-il accorder une fois de plus au site scolaire le primat de l'ouverture par un accès conjointement démocratique et démographique à l'enseignement ordinaire des enfants handicapés. De plus, il faudrait que l'école parvienne à faire en sorte que ses structures ne soient plus handicapantes. En définitive, c'est l'évolution conjointe de ces deux aspects structurels et culturels qui pourra faire grandir les ramifications de la tolérance et l'acceptation de la différence et faire que, par la suite, ces ramifications puissent s'ancrer plus profondément dans la société toute entière.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM P. & HERZLICH C., *Sociologie de la maladie et de la médecine*, Éditions Nathan, collection 128, 1994.
- AEBY P., *De l'économique au social, réinventer la citoyenneté*, Actualités Sociales Hebdomadaires, n° 1846, 24 septembre 1993, pp. 9-10.
- ARIES P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, collection points histoire, Éditions du seuil, 1973.
- BASTIDE R., *Sociologie des maladies mentales*, Champs Flammarion, 1965.
- BATESON G. & MEAD M., *The Balinese Character*, New York, New York Academy of Science, 1942.
- BATESON G., *La cérémonie du Naven*, Paris, Éditions de minuit, 1971, 1ère édition 1958.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R., *Allez les filles*, Paris Éditions du Seuil, l'épreuve des faits, 1992.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R., *Durkheim et le suicide*, Puf, 1984.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R., *L'école capitaliste en France*, Paris Maspéro, 1971.
- BECKER H., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, A.-M. Métailié, 1985.
- BEN-DAVID J. & COLLINS R., *Social factors in the origins of a new science : the case of psychology*, reprinted from American Sociological Review, Vol 31, n° 4, August, 1966, pp. 451-465.
- BERGER P. & LUCKMAN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1989.
- BERNOUX P., *La sociologie des organisations*, collection points, Éditions du seuil, 1985.
- BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales*, traduction française et présentation par CHAMBOREDON J.-C., Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- BERTHELOT J.-M., *L'intelligence du social*, Puf, sociologie d'aujourd'hui, 1990.
- BETTELHEIM B., *Le cœur conscient*, Paris, Laffont, 1972.
- BINET A. & SIMON T., *Les enfants anormaux*, Paris, Colin 1907.
- BINET SIMON Le Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon, 16 quai C. Bernard - 69007 LYON L'intégration, n° 608, III, 1986.
- BION W. R., *Analyse des petits groupes*, Puf, Bibliothèque de psychanalyse, 1987, 1ère édition 1965.
- BLANCHET A. & GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Éditions Nathan, collection 128, 1992.
- BLOCH-LAINE F., *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*, La documentation Française, 1967.
- BLUMER H., *George Herbert Mead*, in B. Rhéa (ed), *The future of the Sociological Classics*, London : Allen and Unwin, pp. 136-169, 1981.
- BOLTANSKI E., (sous la direction de), *L'enfance handicapée*, Paris, Privat, 1977.
- BOUDON R. & BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la Sociologie*, Puf, 1982.
- BOUGLÉ C., *Essais sur le régime des castes*, Quadrige, Puf, 1993, Ire édition 1935
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., *La Reproduction*, Paris, Éditions de minuit, 1970.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., *Les héritiers*, Paris, Éditions de minuit, 1964.

- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C. & PASSERON J.-C., *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas, 1968 pour la première édition, 1983 pour la quatrième édition.
- BOURDIEU P., *La Distinction*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU P., *Vous avez dit « populaire » ?*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°46, mars 1983
- BOURDIEU P., *Un progrès de la réflexivité*, préface à DOISE W. & alii, *Représentations sociales et analyses des données*, Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- BOURDIEU P., *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- BOZON M., *Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province*, PU Lyon, 1985
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M., *L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble*, Revue Française de Sociologie, XXXIV, 1994, pp. 3-41.
- BUCHER R. & STRAUSS A., *Profession in process*, The American Journal of Sociology, 66 : 325-34, 1961.
- BUREL H. & SCHANTZ O., *L'intégration des élèves de section d'éducation spécialisée (SES) au collège*, Sauvegarde de l'enfance, n° 314, 1991, pp. 258-267.
- Cahiers de l'Intégration (les), *L'éducation des jeunes handicapés auditifs dans les classes ordinaires*, 1984, p 5-20, Analyse des différents problèmes posés par l'intégration des handicapés auditifs.
- Cahiers de l'Intégration (les), *L'éducation des jeunes handicapés moteurs dans les classes ordinaires*, Cahier n°3, 1er trimestre 1986, brochure réalisée par le ministère de l'Éducation nationale.
- Cahiers de l'Intégration (les), *L'intégration en classe ordinaire des enfants et adolescents malades chroniques*, n° 4, 1984.
- Cahiers pédagogiques (les) Dossier : Handicapés. Handicapés : surmonter la différence, n° 276, septembre 1989.
- CAILLE J.-P., *Vie quotidienne des élèves et difficulté scolaire au collège*, Éducation et Formation, 1993-36, pp. 55-64.
- CAMILLE C., CHAUVIERE M., COMMAILLE J. & alii, *L'action sociale : éléments pour de nouvelles réflexions et pour de nouvelles stratégies*, Travail Social Actualités, n° 235, septembre 1988, pp. 13-16.
- CANGUILHEM G., *La connaissance de la vie*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1992, Ire édition, 1965.
- CANGUILHEM G., *Le normal et le pathologique*, collection Quadrige, Puf, 3ème édition, 1991, 1ère édition, 1966.
- CARTON A. & WINNYKAMEN F., *Les relations sociales chez l'enfant*, Armand Colin, Paris, 1995.
- CARUGATI F., EMILIANI F. & MOLINARI L., *Social identity and origins of social representations*, poster présenté lors de la conférence en l'hommage à Jean-Paul CODOL *Cognition, social cognition and the question of the self*, Aix-en-Provence, March 18-20, 1991.
- CASTEL R., *De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle in Face à l'exclusion*, Sous la direction de Jacques Donzelot, Série société, Éditions Esprit, Le Seuil, 1991, pp. 137-167.
- CHAMBOREDON J.-C., *Étude critique : Plaisance Éric L'Enfant, la maternelle, la société et Laurey Jean Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Revue Française de Pédagogie, N° 83, avril-mai-juin 1988, pp. 83-97.
- CHAMBOREDON J.-C., *La délinquance juvénile, essai de construction d'objet*, Revue Française de Sociologie, XII, 3, 1971.
- CHARLOT B. & alii, *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- CHARLOT B., " *C'est la rude et dure loi de la vie* ", *Contradictions sociales, ébranlements identitaires et fractures épistémiques dans l'école aujourd'hui*, Empam, n° 15, septembre 1994, pp. 37-42.

- CHARLOT B., *Penser l'échec comme événement*, Migrant-Formation, 1989, N° 81.
- CHAUCHAT H., *L'enquête en psychosociologie*, Puf, 1985.
- CHAUVIÈRE M., *Enfance inadaptée : l'héritage de vichy*, Les Éditions ouvrières, Collection Politique Sociale, Paris 1980.
- CHAUVIÈRE M., *Peut-on parler de contrôle social à propos de : Enfance inadaptée, héritage de Vichy ?*, Sociologie du Sud-Est, n° 28-29, Avril-Septembre 1981, pp. 155-156.
- CHERKAOUI M., *La sociologie de l'éducation*, collection Que sais-je ?, Puf, 1986.
- CHEVALIER L., *Classes laborieuses et Classes dangereuses*, collection Pluriel, Hachette, 1984, Ire édition 1978.
- CHOMBARDE LAUWE M.-J., *Enfants de l'image*, Paris, Payot, 1979.
- CHOMBARDE LAUWE M.-J., *Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfant et les représentations intériorisées par les enfants*, in *L'étude des représentations sociales*, sous la direction de DOISE W. & PALMONARI A., Delachaux et Niestlé, pp. 96-117, 1986.
- CHOMBARDE LAUWE M.-J., *Un monde autre : l'Enfance*, Paris, Payot, 1971.
- CIBOIS P., *L'analyse des données en sociologie*, Puf, 1984.
- CIBOIS P., *L'analyse factorielle*, Puf, collection Que sais-je, n° 2095.
- CICOUREL A., *La sociologie cognitive*, Paris, Puf, 1979.
- CICOUREL A., *Sémantique générative et structure de l'interaction sociale*, revue Communication, n°20, pp. 204-224, 1973.
- CNEFEI, *Le courrier de Suresnes n°50, L'intégration scolaire aujourd'hui*, Centre National d'Études et de Formation pour l'enfance Inadaptée, Suresnes, 1988.
- COLLINS R., *Micromethods as a Basis for Macrosociology*, Urban life, 12 (2), July, pp. 184-202.
- COULON A., *Ethnométhodologie et Éducation*, Puf, l'éducateur, N° 82, 1993.
- COULON A., *Ethnométhodologie et Éducation*, Revue Française de Pédagogie, N° 82, janv.-fév.-mars, 1988, PP 65-101.
- COULON A., *L'Ethnométhodologie*, Puf, Que sais-je, 1987.
- COULON A., *Le métier d'étudiant, Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie d'étudiant*, Thèse de Doctorat d'État, Lille, 1990.
- CRESAS, *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, Éditions L'Harmattan, Collection Cresas n° 2, INRP, Paris, 1984.
- CRESAS, *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Les Éditions ESF, 1988, quatrième édition, Ire édition 1980.
- CRESAS, *Les uns et les autres : intégration scolaire et lutte contre la marginalisation*, L'Harmattan, INRP, Paris, 1988.
- CROZIER M. & FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, collection points, 1977.
- CROZIER M., *Le phénomène bureaucratique*, collection points, 1971, Ire édition 1963.
- DE CERTEAU M., *L'invention au quotidien, Tome 1 : arts de faire*, collection Folio/Essais, Éditions, 1990, 1980 pour la première édition.
- DE QUEIROZ J.-M., *L'école et ses sociologie*, Nathan, collection 128, 1995.
- DELCOURT M., *Œdipe ou la légende du conquérant*, Paris, Les Belles Lettres, 1981, Ire édition 1944.
- DELUMEAU J., *La peur en Occident*, Fayard, collection Pluriel, 1978.
- DENZIN N. K., *Note of the Crimogenic Hypothesis : A Case of the American Liquor Industry*, American Sociological Review, 42, 905-20, 1977.
- DEROUET J.-L., *Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique*, Revue Française de Pédagogie, N°78, janvier-février-mars 1987, pp. 86-108.
- DESSERTINE D., *L'émergence de la politique sociale de l'enfance : des enfants trouvés à l'enfance assistée (1780-1940)*, Les Cahiers de la Recherche sur le Travail Social, n° 17, 1989, pp. 43-54.
- DEVEREUX G., *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion, Nouvelle Bibliothèque Scientifique, 1980.

- DEVEREUX G., *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, 1983.
- DOISE W. & alii, *Représentations sociales et analyses des données*, Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- DOISE W. & PALMONARI A., *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, ouvrage collectif, 1986.
- DONZELOT J., *Le social du troisième type*, in *Face à l'exclusion*, Sous la direction de Jacques Donzelot, Série société, Éditions Esprit, Le Seuil, 1991, pp. 15-37.
- DORIGUZZI P. & MEGDICHE C., *La socialisation du handicap*, *Empan*, n° 7, février 1992, pp. 65-72.
- DORON R. & PAROT F., (sous la direction de), *Dictionnaire de psychologie*, Éditions Puf, octobre 1991.
- DUBAR C., *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, collection U, Éditions Armand Colin, 1991.
- DUMONT L., *Homo hiérarchicus, le système des castes et ses implications*, Éditions Tel, 1966.
- DURAND J-P. & WEIL R., *Sociologie contemporaine*, collection-essentiel, Éditions Vigot, 1990.
- DURKHEIM E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris Alcan, 1938, Puf Quadrige, 1990.
- DURKHEIM E., *De la division du travail social*, Paris Alcan, 1893, Puf Quadrige, 1991.
- DURKHEIM E., *Éducation et Sociologie*, Paris Alcan, 1922, Puf Quadrige, 1992.
- DURKHEIM E., *Le suicide, étude sociologique*, Paris, F. Alcan, 1897, Puf Quadrige, 1986.
- DURKHEIM E., *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Librairie Générale Française, collection le livre de poche, 1991, Ire édition 1912.
- DURKHEIM E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, F. Alcan, 1894, Champs Flammarion, 1988.
- DURU-BELLAT M. & HENRIOT-VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'école*, Armand Colin Éditeur, Paris, collection U, 1992.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J-P. & MINGAT A., *Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales*, *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 1993, pp. 43-60.
- EBERSOLD S., *Déficiência et politiques d'intégration*, revue *Informations sociales*, n°42, 1995.
- ELIAS N., *Qu'est-ce que la sociologie*, Éditions de l'aube, 1991, Ire édition 1970.
- FABERMAN H. A., *The foundations of Symbolic Interaction : James, Cooley and Mead*, *Studies in Symbolic Interaction : A Research Annual*, Supplement 1, 13-27, 1985.
- FABRE G., *La notion de contagion au regard du Sida, ou comment interfèrent logiques sociales et catégories médicales*, *Sciences Sociales et Santé*, Vol. XI, n° 1, mars 1993, pp. 5-31.
- FELOUZIS G., *Filles et Garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième*, Thèse de Doctorat en sociologie de l'éducation, Université d'Aix, décembre 1990.
- FOUCAULT M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Éditions Tel, 1972.
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Éditions Tel, 1975.
- FREUD S., *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, Bibliothèque scientifique, 1961.
- FREUD S., *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Éditions folio essais, 1985 pour cette traduction française et ses notes.
- GALIMARD P., *6 à 11 ans, développement de l'intelligence, maturation affective, découverte de la vie sociale, affrontements familiaux*, Éditions Privat Enfances, 1990.
- GARDOU C. (sous la direction de), *Handicaps, Handicapés, Le regard interrogé*, Éditions Erès, Toulouse, 1991.

- GATEAUX-MENNECIER J., *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Centurion, 1989.
- GATEAUX-MENNECIER J., *La logique socio-historique de l'enseignement spécial, Handicaps et Inadaptations - Les cahiers du CTNERHI*, n° 50, 1990, pp. 57-70.
- GIRAUD H., *L'enfant inadapté à l'école*, Privat, collection Educateurs, 1975.
- GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Éditions de minuit, 1990, 1ère édition 1968.
- GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome I : La présentation de soi*, Éditions de minuit, 1973.
- GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Éditions de minuit, 1974.
- GOFFMAN E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de minuit, 1975.
- GOLSE B., *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Masson, 1989, 2ème édition.
- GRAWITZ M., *Méthodes des sciences sociales*, 7ème édition, Dalloz, 1986.
- GREMY F., *Le vécu des parents, Sauvegarde de l'enfance*, n° 3-4, 1991, pp. 218-225.
- HALBWACHS M., *Les cadres sociaux de la mémoire*, Puf, 1952, 1925 pour la première édition.
- HALL E. T., *La dimension cachée*, collection points, Éditions du Seuil, 1971, édition originale 1966.
- HERAN F., *Trouver à qui parler : le sexe et l'âge de nos interlocuteurs, Données sociales*, INSEE, Paris, 1990, pp. 364-368.
- HERTZ R., *Sociologie religieuse et folklore*, Puf, 1970, Ire édition 1928.
- HUGON M., *Les instituteurs des classes de perfectionnement, 1909-1963*, Cresas-Inrp, Uer de Sciences de l'éducation de Paris V, thèse de 3^e cycle, 1981.
- HURTIG M-C., HURTIG M., JULIEN-LAFERRIERE M-H. & PAILLARD M., *Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation, I- Formes sociales des activités, Psychologie Française, Tome 15, Fascicule 2, Revue trimestrielle de la Société Française de Psychologie*, 1970.
- HURTIG M-C., HURTIG M., JULIEN-LAFERRIERE M-H., & PAILLARD M., *Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation, II- Les contenus des activités et de leur associations avec les niveaux de participation sociale, Psychologie Française, Tome 15, Fascicule 2, Revue trimestrielle de la Société Française de Psychologie*, 1970, pp. 433-518.
- HURTIG M-C., *L'élaboration socialisée de la différence des sexes, Enfance*, n° 4, 1982, pp. 283-302.
- ION J., *La fin des petits clercs ? Gestion sociale urbaine et travailleurs sociaux in Face à l'exclusion*, Sous la direction de Jacques Donzelot, Série société, Éditions Esprit, Le Seuil, 1991, pp. 100-115.
- ISAMBERT-JAMATI V., *Brève histoire d'une notion incertaine : la démocratisation, Cahiers pédagogiques*, octobre 1972, n° 107.
- ISAMBERT-JAMATI V., *Permanence ou variations des objectifs poursuivis par les lycées depuis cent ans, Revue Française de Sociologie, VIII, spécial 1967*, pp. 57-79.
- JODELET D., *Folies et représentations sociales*, Puf, juillet 1989.
- JODELET D., *Les représentations sociales*, Puf, sociologie d'aujourd'hui, mars 1989, ouvrage collectif.
- KAPFERER J-N., *L'enfant et la publicité*, Bordas, Paris, 1985.
- LABREGERE A., *Bases scientifiques, éthiques et socio-politiques de l'intégration, Sauvegarde de l'enfance*, n° 3-4, 1991, pp. 234-249.
- LABREGERE A., *Les personnes handicapées*, Paris, La documentation française, 1981.
- LAFAY H., *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, Rapport au ministre des Affaires Sociales et de la Solidarité Nationale, au ministre de l'Éducation Nationale et au Secrétaire d'État chargé de la Santé*, La documentation française, Paris, 1986.
- LAHIRE B. in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, sous la direction de VINCENT G., PUL, 1993.

- LAINÉ T., *L'intégration scolaire, La part du rêve et les contradictions de la réalité, Sauvegarde de l'enfance*, n° 3-4, 1991, pp. 226-233.
- LAMBERT J-L., (Université de Fribourg), *Handicap mental et société, un défi à l'éducation*, Éditions Del Val, 1989.
- LAMBERT J-L., (sous la direction de), *Enfants et adultes handicapés mentaux, Recherches et applications*, Université de Fribourg, Éditions Del Val, 1989.
- LANGOUËT G. & PORLIER J-C., *Mesure et statistique en milieu éducatif*, Collection Science de l'éducation, Éditions ESF, 1987.
- LANGOUËT G. & PORLIER J-C., *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*, Collection Science de l'éducation, Éditions ESF, 1989.
- LANTIER N., *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*, Éditions L'Harmattan, Collection Cresas n° 11, INRP, Paris, 1994.
- LAPPASADE G., *Guerre et paix dans la classe...la déviance scolaire*, Armand Colin, Paris, 1993.
- LAUTREY J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Puf, 1989, 3ème édition.
- LEBART L. & SALEM A., *Analyse statistique des données textuelles*, Dunod, 1988.
- LEFAUCHEUR N., Deux entreprises scientifico-sociales de promotion de l'eugénisme comme fondement des normes en matière de production et de socialisation des enfants : Adolphe Pinard (1844-1934) et Georges Heuyer (1884-1977), *Les Cahiers de la Recherche sur le Travail Social*, n° 17, 1989, pp. 63-79.
- MACCIO C., *Pour une éducation de la liberté*, Éditions Chronique Sociale, 1989.
- MAINGUENEAU D., *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*, Hachette, Paris, 1991.
- MALEWSKA-PEYRE H. & TAP P., *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Puf, 1991.
- MANNONI M., *L'enfant sa "maladie" et les autres*, Éditions du Seuil, 1974.
- MARC E. & PICARD D., *L'interaction sociale*, Puf, le psychologue, 1989
- MASSONAT J., *Formation par l'observation de situations éducatives*, *Revue Française de Pédagogie*, N°43, avril-mai-juin 1978.
- MAUCO G., *Psychanalyse et Éducation*, Éditions Champs/Flammarion, 1993, Éditions Aubier 1968 pour la 1ère édition.
- McKINNEY J-C., *The contribution of George H. Mead to the sociology of Knowledge, Social Forces*, December, 1955, pp. 144-149.
- MEAD G. H., *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press, 1934, traduction française : *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Puf, 1963.
- MEHAN H., HERTWECK A. & MEILHS J. L., *Handicapping the Handicapped*, Stanford, CA : Stanford California Press, 1986.
- MENGIN J., *Les espaces du citoyen : citoyen et pouvoir*, *Dossiers pour notre temps*, n° 72, Janvier-Mars, 1995, pp. 1-3.
- MICHELS-PHILIPPE M-P., *L'observation*, Delachaux et Niestlé, collection Textes de base en psychologie, ouvrage collectif, 1984.
- MINGAT A., *Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des effets*, *Revue Française de Sociologie*, XXXII, 1991, pp. 515-549.
- MOLLAT M., *Les pauvres au Moyen Age*, Éditions Complexe, Bruxelles, Belgique, 1984, Ire édition 1978.
- MOLLO-BOUVIER S., *De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la définition d'un sujet de recherche*, *Revue Française de Pédagogie* N°78, janvier-février-mars 1987, pp. 65-71.
- MOLLO-BOUVIER S., *Un itinéraire de socialisation : le parcours institutionnel des enfants*, in *La socialisation, de l'enfance à l'adolescence*, sous la direction de MALEWSKA-PEYRE H. & TAP P., Puf, psychologie d'aujourd'hui, 1991.

- MONTAGNER H., *L'attachement, les débuts de la tendresse*, collection point, Éditions Odile Jacob, 1988.
- MONTAGNER H., *L'enfant et la communication*, Éditions Stock/Laurence Pernoud, 1989, 1ère édition 1978.
- MOREAU M., *L'intégration scolaire des enfants handicapés : difficultés et obstacles, conditions favorables*, Cahiers du C.T.N.E.R.H.I (Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations), n° 24, 1983, p 3-13
- MORENO J-L., *Traité de sociométrie*, Puf 2ème édition, 1970, Ire édition 1954 et 1934 pour la version originale.
- MUEL-DREYFUS F., *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 1, 1975, pp. 60-74.
- MUXEL A., *Devenir citoyen, Le groupe familial*, n° 131, avril juin 1991, pp. 37-41.
- NOT L., *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux*, Toulouse, Privat, 1986, Collection Sciences de l'homme.
- OGBU J., *Minority, Education and Caste*, New York et Londres, Academic Press, 1978.
- OLERON P., *Les handicaps sensoriels*, in Reuchlin M., Traité de psychologie appliquée, vol 7, Paris, Puf, 1973.
- PARK R. E., *La ville comme laboratoire social*, paru dans Smith et White, *An Experiment in Social Science Research*, University of Chicago Press, 1929, traduction française dans GRAFMEYER Y. et JOSEPH I., *L'École de Chicago*, Éditions Aubier, 1990.
- PARK R. E., *La ville, propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain*, paru dans Park, Burgess, McKenzie, *The City*, University of Chicago Press, 1925, traduction française dans GRAFMEYER Y. et JOSEPH I., *L'École de Chicago*, Éditions Aubier, 1990.
- PAUGAM S., (sous la direction de), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Éditions la découverte, Paris, 1996.
- PENEFF J., *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest*, Paris, l'Harmattan, collection logiques sociales, 1987.
- PERRON R., *Les enfants inadaptés*, Puf, Que sais-je, n°1506.
- PETRAS J. W., *John Dewey and the Rise of Interactionism in American Social Theory*, Journal of the History of the Behavioral Sciences, 4, January, pp. 18-27, 1968.
- PINELL P. & ZAFIROPOULOS M., *La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile*, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 24, pp. 23-49.
- PINELL P. & ZAFIROPOULOS M., *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, les éditions ouvrières, Paris, 1983.
- PLAISANCE E., *Éducation spéciale ou intégration*, Revue Informations sociales; n° 42, 1995.
- PLAISANCE E., *Éducation et démocratisation, Aspects sociologiques*, Empam, n° 15, septembre 1994, pp. 15-18.
- PLUMMER K., *The Foundations of Interactionist Sociologies*, in *Symbolic Interactionism*, Volume I, printed in Great Britain by Galliard Ltd, Great Yarmouth, 1991, pp. X-XX.
- PROST A., *L'école s'est-elle démocratisée*, Paris, Puf, 1986.
- RAVAUD J-F., *Les personnes handicapées en France : données sociales*, sous la direction d'Annie Triomphe, Inserm, publications du CTNERHI, diffusion Puf, 1991.
- REUCHLIN M., *Précis de statistique*, Puf collection le psychologue, 1976.
- ROCA J., *De la ségrégation à l'intégration*, Publications du CTNERHI, diffusion Puf, 1992.
- ROCA J., *Médecins, juristes et instituteurs face à l'enfance anormale*, Les Cahiers de la Recherche sur le Travail Social, n° 17, 1989, pp. 55-62.
- ROCHER G., *Introduction à la sociologie, Tome 1 : l'Action sociale*, pp. 130-173, collection Points, Éditions HMH, 1968.

- ROCK P., *Symbolic Interactionism and Labelling Theory*, in *Symbolic Interactionism*, Plummer K., collection Schools of Thought in Sociology, volume I, 1991, pp. 227-243.
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L., *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman, 1975.
- ROSSIGNOL C., « Classification internationale des handicaps » ? Présupposés et enjeux politiques d'un choix de traduction : approche sociolinguistique et historique, *Langage et Société*, n° 62, décembre 1992, pp. 91-103.
- ROUANET H. & alii, *Statistique en sciences humaines : procédures naturelles*, Dunod, 1987.
- S.P.E.N Dossier *Intégration*, n°2 janvier 1983.
- S.P.E.N Supplément au bulletin du Syndicat des Psychologues de l'Éducation Nationale, *L'intégration, tous les enfants à l'école ?*, décembre 1982.
- SACKS H., *Sociological Description*, *Berkeley Journal of Sociology*, VII, 1963, pp. 1-16. Traduction française in les *Cahiers de recherche ethnométhodologiques*, n° 1, 1993.
- SARTRE J.-P., *L'être et le néant*, Tel, 1994, Ire édition, 1943.
- SCHNAPPER D., *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de la nation*, Éditions nrf Gallimard, 1994.
- SCHNAPPER D., *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*, Éditions nrf Gallimard, 1991.
- SCHOTT S., *Society, Self and Mind in moral philosophy : the Scottish moralists as precursors of symbolic interactionism*, *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 12, pp. 39-46, 1976.
- SCHÜTZ A., *Le Chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1987.
- SIMMEL G., *Digressions sur l'étranger*, paru dans Simmel, *Sociology*, Berlin, 1908, traduction française dans GRAFMEYER Y. & JOSEPH I., *L'École de Chicago*, Éditions Aubier, 1990.
- SIMON J., *L'intégration scolaire des enfants handicapés*, Paris, Puf, 1988.
- SIROTA R., *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe*, *Revue Française de Pédagogie*, N° 82, janv-fév-mars, 1988, pp. 175-191.
- SIROTA R., *l'école primaire au quotidien*, thèse de Doctorat en sociologie de l'éducation, Paris 16, décembre 1983.
- STICKER J.-H., *Corps, infirmes et sociétés*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982.
- STICKER J.-H., *Itinéraire d'une définition*, revue *Informations sociales*, n° 42, 1995.
- STRAUSS A. & alii, *Social Organization of medical work*, Chicago : University of Chicago Press, 1985.
- STRAUSS A. & alii, *The hospital audits negotiated order*, in Eliot Freidson (ed), *The hospital in modern society*, 1963, New York, The Free Press, p. 147-168.
- STRAUSS A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, Éditions l'Harmattan, 1992.
- STRAUSS A., *Miroirs et Masques, une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Éditions métailié, 1992, Ire édition 1959.
- TAP P., *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Dunod, Bordas, 1988.
- TESTANIERE J., *Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré*, *Revue Française de Sociologie*, VIII, spécial 1967, pp. 17-33.
- THOMAS W. I., *Définir la situation*, extrait de *The Unadjusted Girl*, Little Brown and Co, 1923, traduction française dans GRAFMEYER Y. et JOSEPH I., *L'École de Chicago*, Éditions Aubier, 1990.
- TOMKIEWICZ S., *L'intégration scolaire des enfants handicapés en France*, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 3-4, 1991, pp. 201-211.
- TRIOMPHE A. & TOMKIEWICZ S., *Les handicapés de la prime enfance, aspects économiques, sociaux, médicaux*, Puf, 1985.

- UNIOPSS (ouvrage collectif), *Scolariser sans exclure, un partenariat nécessaire*. Éditions Syros alternatives, 1992.
- VAN GENNEP A., *Les rites de passage*, Paris, Picard, 1981, Ire édition 1909.
- VAN METER K. (sous la direction de), *La sociologie*, Larousse, collection textes essentiels, 1992.
- VASQUEZ-BRONFMAN A. & MARTINEZ I., *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Puf, l'éducateur, 1996.
- VAYER P. & RONCIN C., *L'intégration des enfants handicapés dans l'école*, ESF, Collection sciences de l'éducation, 1987.
- VAYER P. & RONCIN C., *L'observation des jeunes enfants. Éthique, théorie et pratique*, Édition ESF, collection science de l'éducation, 1990.
- VEIL C., *L'acquisition d'un statut*, revue *Informations sociales*, n° 42, 1995.
- VIAL M., *L'intégration scolaire des enfants " anormaux " : débats et réalités au début du siècle*, Handicaps et Inadaptations - *Les cahiers du CTNERHI*, n° 53, 1991, pp. 63-73.
- VIAL M., *Les Anormaux et l'École : aux origines de l'éducation spécialisée (1882-1909)*, Paris, A. Colin, Bibliothèque européenne de sciences de l'éducation, 1990.
- VIAL M., *Les enfants anormaux, Note sur les nomenclatures au début du XX^e siècle*, Handicaps et Inadaptations - *Les cahiers du CTNERHI*, n° 50, 1990, pp. 49-55.
- WACJMAN C., *L'enfance inadaptée, Anthologie de textes fondamentaux*, Éditions Privat, collection Formation travail social, Toulouse, 1993.
- WATZLAWICK P., *Une logique de communication*, Collection points, Éditions du seuil, 1972.
- WAX M. (ed), *Within These Schools* (Project Report, NIE-G-789-0046), Washington DC, National Institute of Education, 1979.
- WEBER M., *Économie et société*, Paris, Plon, 1971, Ire édition 1922.
- WINKIN Y., *La nouvelle communication*, recueil de textes, Collection points, Éditions du seuil, 1981.
- WOODS P., *L'ethnographie de l'école*, traduction française de BERTHIER P. & LEGRAND L., Paris, Armand Colin, 1990.
- XIBERRAS M., *Les théories de l'exclusion*, Paris, Méridiens Klincksieck, collection Sociologies au quotidien, 1993.
- ZAZZO R., équipe H.H.R., *Les défibités mentales*, Armand Colin, Collection U, Paris, 1971.
- ZAZZO R., GILLY M. & VERBA-RAD M., *La Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence*, Paris, Ed Colin, 1966, n° 1-2.
- ZAZZO R., *Où en est la psychologie de l'enfant*, Médiations, éditions Denoël, 1983.
- ZUCMAN E. & BROSSEAU M., *Évaluation de l'intégration scolaire des enfants handicapés, Résultats d'une enquête réalisée dans les pays francophones et de langue anglaise*, *Cahier du C.T.N.E.R.H.I.* n° 43, 1988, P 26-43.
- ZUCMAN E., *Enquête sur l'intégration scolaire 1987-1988, Sauvegarde de l'enfance*, n° 3-4, 1991, pp. 212-217.