



HAL
open science

L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives

Arnaud Lacaille

► **To cite this version:**

Arnaud Lacaille. L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives. Médecine humaine et pathologie. Université d'Orléans, 2011. Français. NNT : 2011ORLE1117 . tel-00688952

HAL Id: tel-00688952

<https://theses.hal.science/tel-00688952v1>

Submitted on 19 Apr 2012

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

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



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
Laboratoire
Activité Motrice et Adaptation PsychoPhysiologique (AMAPP)

THÈSE présentée par :
Arnaud Lacaille

Soutenue le : **6 décembre 2011**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université d'Orléans**
Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives

THÈSE dirigée par :

M. Pierre-André DUPUIS, Professeur émérite, Université de Nancy

CO-ENCADRANT :

M. Jacques RIFF, Maître de conférences, Université d'Orléans

RAPPORTEURS :

M. Jacques GLEYSE, Professeur, Université de Montpellier

M. Jean-Paul RESWEBER, Professeur émérite, Université de Metz

JURY :

M. Marc LEVEQUE, Professeur, Université d'Orléans, Président du jury

M Pierre-André DUPUIS, Professeur émérite, Université de Nancy

M. Jacques GLEYSE, Professeur, Université de Montpellier

M. Jean-Paul RESWEBER, Professeur émérite, Université de Metz

M. Jacques RIFF, Maître de conférences, Université d'Orléans

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu Pierre-André Dupuis, mon directeur de recherche, qui a su m'accompagner tout au long de ce travail et qui m'a permis, de par son expertise et sa bienveillance, de finir cette thèse dans les meilleures conditions.

Je tiens à remercier Jacques Riff, mon co-encadrant, qui a contribué à la bonne conduite de ce doctorat et qui m'a mis en relation avec des professionnels de l'éducation spécialisée.

Je tiens à remercier les jeunes de l'Unité et l'enseignant spécialisé qui m'ont fait confiance, et qui ont accepté de partager leurs expériences singulières avec moi.

Une pensée toute particulière pour Michaël Zicola, qui est à l'origine de cette aventure, et qui m'a soutenu tout au long de ce travail, surtout dans les moments les plus difficiles.

Un grand merci aux amis, à ma famille de cœur et de sang, qui m'ont apporté réconfort et soutien, et qui ont su patienter au cours de ces six années de recherche et d'isolement.

Je tiens à remercier Albin Hamard, Mickael Hilpron, David Lucas, Benjamin Dreux, Marion Brunet, Bastien Sennegon, Nabil Ilmane, Benoît Grison, Alain Fernandez, Dominique Martinat, Alain Schoeny, Jean-Louis Labonne, Georges Clopin et Ferly Clodomar, avec qui j'ai pu partager cette expérience doctorale et qui sont désormais des amis.

Enfin, je remercie avec tendresse Vanessa, ma femme, et Adam, notre fils...

Un grand merci.

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction - Retour expérientiel et intérêt pour le sujet.....	6
Première partie - Cadrage général.....	14
Chapitre 1^{er} : Des UPI aux Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)	15
1. L'émergence des Unités Pédagogique d'Intégration.....	16
2. La réaffirmation des droits.....	19
3. Une nouvelle circulaire en vigueur : de l'intégration à l'inclusion scolaire	20
Chapitre 2 : Transfert expérientiel et posture méthodologique.....	23
1. Temporalités et places dans l'établissement.....	24
1.1. Mon statut d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS).....	24
1.2. Mon double statut d'AVS et de Chercheur : entre distance et proximité.....	26
2. Des prises de notes ethnographiques.....	28
2.1. Caractérisation de l'approche exploratoire.....	28
2.2. Positionnement en tant que chercheur et stratégies de prises de notes.....	31
2.3. Les influences de mes prises de notes.....	33
2.4. Observations et traces écrites.....	37
Chapitre 3 : Procédures de construction de données complémentaires.....	39
1. Des conversations informelles et des entretiens ethnographiques.....	40
2. L'utilisation d'un questionnaire.....	44
2.1. Le point de vue des élèves de classes « ordinaires ».....	44
2.2. Présentation du questionnaire et principes méthodologiques.....	46
2.3. Traitement des données et limites de la méthode.....	47
3. L'utilisation de documents.....	49
Deuxième partie - Contextualisation de la recherche	51
Chapitre 4 ; L'Unité du collègue M. et ses élèves.....	52
1. De la demande à la mise en place d'une Unité (1995-1998).....	53
1.1. La sollicitation des parents d'une adolescente souffrant de trisomie 21.....	53
1.2. Ses premières années d'existence.....	55
1.3. Un aperçu général de l'Unité de l'intérieur (2005-2009).....	58
2. De la normalité à l'anormalité.....	63
2.1. Le parcours des élèves et l'évaluation des « troubles des fonctions cognitives ».....	63
2.2. Le profil des élèves de l'Unité au regard du WISC-IV.....	69

2.2.1. Contextualisation et particularités des échelles de Wechsler.....	69
2.2.2. Les élèves de l'Unité au regard des indices et des épreuves du WISC-IV.....	73
2.2.3. Quelques limites de l'interprétation des résultats du WISC-IV.....	78
Chapitre 5 : Un dispositif « ouvert » sur l'établissement scolaire.....	83
1. Le bilan des intégrations individuelles dans les classes du collège.....	84
2. La demande auprès des professeurs de classes « ordinaires ».....	85
3. Les intégrations dans les disciplines « fondamentales ».....	91
3.1. Des progrès scolaires difficilement envisageables.....	91
3.2. Le risque d'une altération du sentiment de compétence.....	95
4. Les intégrations individuelles en EPS.....	99
4.1. Les progrès envisageables.....	99
4.2. Vers une évaluation plus juste de ses compétences.....	106
Chapitre 6 : Ce que disent les élèves de 6^{ème}	110
1. Des élèves différents.....	111
2. Entre intégration et inclusion.....	115
3. Les préconisations des élèves de 6^e pour que les jeunes de l'Unité se sentent bien..	120
4. Leurs représentations du « handicap ».....	124
5. À propos des rencontres avec les élèves de l'Unité.....	127
6. Entre innéisme et environnemental.....	129
7. Les conflits avec les élèves de l'Unité.....	131
Troisième partie - Problématique et nouvelles orientations méthodologiques.....	134
Chapitre 7 : Le « malentendu » comme unité d'analyse de l'expérience scolaire.....	135
Chapitre 8 : Nouvelle orientation méthodologique et traitement des données.....	138
1. Une « situation d'étude privilégiée » : l'élaboration d'un conte de fées.....	139
2. Restituer la parole des acteurs.....	143
3. L'influence réciproque de la typologie des malentendus et de l'écriture de la thèse.....	145
Quatrième partie - Résultats et analyses.....	151
Chapitre 8 : Un sentiment de « honte ».....	152
1. Un début de matinée pas « ordinaire ».....	153
2. Des techniques de « contrôle de l'information » : « Oh je voulais sortir avant !	155
3. Le rejet du handicap mental : « On n'est pas des gogols! ».....	158
Chapitre 9 : Le regard des élèves entre eux.....	164
1. La confrontation des regards dans le FSE : « Putain, il joue bien en plus ! ».....	165

2. La confrontation des regards dans les « zones franches » : « <i>Allez casse-toi !</i> ».....	170
3. Le regard des élèves de l'Unité entre eux : « <i>Tiens voilà la gogol!</i> ».....	179
Chapitre 10 : Des orientations à contrecœur.....	188
1. L'objet du malentendu : une orientation dans un IMPro.....	189
2. Le vécu des élèves de l'Unité : « <i>Je n'ai pas ma place là bas</i> ».....	193
3. Le vécu des parents : « <i>Je ne le mettrai pas là-bas ça c'est sûr !</i> »	195
4. Le vécu de l'enseignant spécialisé : le réceptacle de la souffrance d'autrui	198
Chapitre 11 : L'utilisation et l'interprétation des instruments.....	201
1. La construction du « <i>squelette</i> » de notre conte de fées.....	202
1.1. La construction d'un organigramme.....	202
1.2. L'émergence de malentendus au fil des séances.....	206
1.3. De l'organigramme à la frise chronologique.....	213
2. La schématisation du lien entre les personnages.....	220
2.1. Une première schématisation et l'émergence de malentendus.....	221
2.2. Analyse critique des processus d'interprétation des schémas	223
2.3. Vers la construction de nouveaux schémas.....	226
Chapitre 12 : L'utilisation des mots et la confrontation des expériences.....	230
1. Des conséquences de l'homophonie.....	231
2. Un malentendu inaperçu dans l'interaction.....	234
3. La confrontation des connaissances issues de l'expérience singulière.....	240
Chapitre 13 : La perception de l'intention d'autrui en question.....	246
1. La recherche d'affection et la représentation sociale : « <i>Le pull bleu de Patrice</i> »...	247
2. Le regard des autres et la théâtralisation : « <i>Mais je ne suis pas Jeanne d'Arc!</i> »...	252
3. L'inattention... et la non compréhension de la plaisanterie : « <i>Du sable à la choucroute</i> »	259
4. Des difficultés permanentes de perception de l'intention d'autrui ? : l'exemple de Samir	266
Conclusion.....	271
Références bibliographiques.....	282
Liste et index.....	297
Annexes.....	303

Introduction :

Retour expérientiel et intérêt pour le sujet

Cette recherche vise à décrire et comprendre l'expérience scolaire d'élèves qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives », scolarisés dans une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Le choix de mon sujet d'étude découle directement de mon parcours personnel, et plus particulièrement, des rencontres qui ont marqué ma scolarisation et mes premières expériences de recherche universitaire. Le chercheur n'arrive jamais sur le terrain dépourvu de croyances et de préjugés liés à son expérience personnelle.

Bourdieu, Chamboredon et Passeron expliquent que « La vigilance épistémologique s'impose tout particulièrement dans le cas des sciences de l'homme où la séparation entre l'opinion commune et le discours scientifique est plus indécise qu'ailleurs » (2005, p. 27). Ils ajoutent :

... la familiarité avec l'univers social constitue pour le sociologue l'obstacle épistémologique par excellence, parce qu'elle produit continûment des conceptions où des systématisations fictives en même temps que les conditions de leur crédibilité. Le sociologue n'en a jamais fini avec la sociologie spontanée et il doit s'imposer une polémique incessante contre les évidences aveuglantes qui procurent à trop bon compte l'illusion du savoir immédiat et de sa richesse indépassable. (*ibid.*)

Comme le dit Olivier de Sardan, « La subjectivité de l'anthropologue est un point de passage obligé du travail anthropologique du terrain, c'est une caractéristique en quelque sorte *professionnelle* centrale » (2000, p. 425), et Berthier ajoute :

L'auto-analyse, sous quelque forme qu'on la comprenne s'impose ici comme réquisit de l'analyse ethnographique ; le sociologue ne peut faire l'économie d'un *connais-toi toi-même* qui seul peut lui permettre de décrypter les data colligés par lui à la lumière des propriétés constitutives de cet instrument qu'il est pour lui-même. (1996, p. 15)

En outre, s'intéresser à l'expérience scolaire d'enfants se « heurte rapidement à des obstacles méthodologiques, car, comment se défaire, lorsque nous étudions des enfants, du point de vue de l'enfant que nous avons nous-mêmes été et sommes en partie encore ? » (Danic, Delalande, & Rayou, 2006, p. 55). Wallon invite à la vigilance :

Si l'homme a toujours commencé par se mettre lui-même dans les objets de sa connaissance, en leur prêtant une existence et une activité conformes à l'image qu'il se fait des choses, combien cette tentation ne doit-elle pas être forte à l'égard d'un être qui procède de lui et doit lui devenir semblable – l'enfant, dont il surveille, dont il guide la

croissance et à qui il lui semble souvent bien difficile de ne pas attribuer des motifs ou des sentiments complémentaires des siens. À son anthropomorphisme spontané, que d'occasions, que de prétextes, que d'apparentes justifications! Sa sollicitude est un dialogue où il supplée par un effort d'intuitive sympathie aux réponses qu'il n'obtient pas, où il interprète les moindres indices, où il croit pouvoir compléter des manifestations lacunaires et inconsistantes, en les ramenant à un système de références, qui est fait de quoi ? Des intérêts qu'il sait être ceux de l'enfant et dont il lui prête une conscience plus ou moins obscure, des prédestinations dont il voudrait saisir en lui la promesse, des habitudes, des convenances mentales ou sociales avec lesquelles il s'est plus ou moins identifié lui-même, et aussi des souvenirs qu'il s'imagine avoir gardés de sa propre enfance. (1968, p. 11, 12)

J'essaierai donc d'objectiver la subjectivité qui est la mienne, et par la suite, j'inclurai ce travail sur mon implication dans la méthodologie mise en place au cours de cette thèse.

De l'échec scolaire à l'expérience scolaire

Mon intérêt pour des élèves en grandes difficultés scolaires remonte à ma propre expérience scolaire. Les difficultés qui ont été les miennes et les relations d'amitié tissées avec des élèves en échec scolaire ne m'ont pas laissé indifférent. J'ai le souvenir d'avoir partagé avec ces élèves de grands moments de bonheur lors des récréations ou des repas, mais aussi des moments de souffrance et un sentiment de honte dans l'enceinte de la classe, face aux exigences scolaires que nous ne maîtrisions pas.

Très tôt, et certainement malgré moi, je me suis senti concerné par la question de l'échec scolaire et j'ai été sensible à ses conséquences parfois désastreuses pour les élèves concernés, aussi bien sur le plan de l'orientation scolaire, de l'avenir professionnel, que sur le plan affectif et celui de l'estime de soi.

Après un parcours chaotique lors de mes quinze premières années de scolarisation (sauf peut-être, en Éducation Physique et Sportive (EPS)) et l'obtention peut-être inespérée d'un baccalauréat, j'ai découvert le monde du travail sans véritablement savoir vers quel métier je pouvais me diriger. De nombreuses expériences professionnelles se sont succédé et ce fut pour moi le temps de la réflexion.

Finalement, quelques années plus tard, après quelques expériences singulières dans le monde professionnel, de soutien scolaire auprès d'enfants et une pratique régulière de sports en tous genres, j'ai pris la décision de m'orienter dans le champ de l'éducation et de suivre

une formation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS.) à l'université d'Orléans (en septembre 1998), dans l'espoir de devenir enseignant d'EPS.

Mon intérêt pour les élèves en grandes difficultés scolaires s'est alors réactivé lorsqu'il a fallu trouver un sujet de recherche dans le cadre d'une Maîtrise option « éducation et motricité » (2001-2002).

J'ai alors découvert les travaux sur le « rapport au savoir » de l'équipe Escol de l'université de Paris VIII. Je savais désormais que si l'échec scolaire était statistiquement corrélé à la position sociale des parents, comme l'ont montré les sociologies de reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970), il s'expliquait aussi par le rapport que l'élève concerné entretenait avec le savoir. J'ai pris conscience que la réussite ou l'échec scolaire dépendaient du type d'activité mise en œuvre, du sens, de l'intérêt et du désir que l'élève donne à l'institution et au travail scolaire (Charlot, 1997; Charlot, Bautier, & Rochex, 2000).

Penser l'échec scolaire comme une expérience que l'élève traverse et qu'il interprète, comprendre comment se construit une situation d'élève qui échoue dans un apprentissage et non pas ce qui lui manque pour être en réussite scolaire, fut pour moi une perspective de recherche très intéressante. J'ai donc décidé de poursuivre dans la voie ouverte par ces chercheurs. À l'instar de Jean-Yves Rochex, j'espérais décrire et comprendre « comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme » (Rochex, 1995, p. 21) chez des élèves en grandes difficultés scolaires.

L'expérience scolaire de jeunes « primo-arrivantes »

À l'époque, je travaillais comme surveillant d'externat dans un collège pour financer mes études. Les cours dispensés, le temps passé sur mon lieu de travail, et la durée impartie pour l'aboutissement de cette première expérience de recherche, réduisaient considérablement mes choix et mes disponibilités.

J'ai donc choisi comme terrain d'étude le collège dans lequel j'étais en poste. Mon statut de surveillant me permettait de légitimer ma place dans l'établissement et je n'avais pas à justifier ma présence. Par ailleurs, j'entretenais de bonnes relations avec la principale du collège. Lui demander l'autorisation d'effectuer une recherche auprès des élèves de son établissement ne me paraissait pas un obstacle insurmontable. Il restait alors à construire une problématique et à définir une population de référence dans un souci de faisabilité.

Deux ou trois mois passèrent, lorsque finalement, une opportunité se présenta à moi. La Conseillère Pédagogique d'Éducation (C.P.E.) du collège me présenta, le lundi 25 février

2002, trois jeunes primo-arrivantes arrivées en cours d'année. Elle me demanda de bien vouloir « les prendre en main » et de leur faire visiter le collège. Je trouvais cette population intéressante pour une étude pour trois raisons essentiellement :

- Ces élèves n'avaient pas le niveau scolaire d'une même classe d'âge. Elles allaient de toute évidence se trouver en grandes difficultés. En outre, aucune structure ni dispositif n'était prévu pour ces jeunes adolescentes dans ce collège.

- Je pensais que la confrontation de ces élèves avec une nouvelle culture et un système scolaire différent de celui de leur pays d'origine aurait des conséquences significatives sur leur rapport au savoir et sur leur expérience scolaire.

- Enfin, je voulais vérifier l'hypothèse que l'EPS, qui utilise le corps comme support principal des apprentissages, pouvait être un vecteur de l'intégration pour ces élèves dans l'établissement scolaire.

J'ai donc choisi ces quelques élèves comme population de référence pour ma recherche. J'avais l'intention de décrire et de comprendre leur expérience scolaire, puis de montrer dans quelle mesure l'EPS, qui était centrale dans ma formation, pouvait contribuer (ou non) à leur intégration dans le collège.

Quelques jours plus tard, j'ai pris un rendez-vous avec la principale du collège. Après que je lui ai formulé ma demande, elle me donna son accord. Elle me remercia même pour cette démarche, étant donné que, dans le collège, personne n'aurait pu consacrer beaucoup de son temps à les aider. D'une certaine manière, j'avais identifié des besoins en termes de prise en charge ou d'accompagnement, même si aucune demande n'était formulée officiellement¹.

Je pouvais dès lors commencer mon activité de recherche avec l'aval du chef de l'établissement. Rapidement, j'ai choisi l'observation participante pour la construction de mes données. En effet, je pense, à l'instar de Malinowski, qu'« il est une série de phénomènes de grande importance que l'on ne saurait enregistrer en procédant à des interrogatoires ou en déchiffrant des documents, mais qu'il importe de saisir dans leur pleine réalité » (1989, p. 75). Lapassade rappelle que l'observation participante est le « dispositif fondamental de l'enquête

¹ Mes observations s'inscrivaient alors « dans un contexte de recherche-action » selon la terminologie d'André Fortin en 1987 (cité par Lapassade, 1996, p. 63). C'est-à-dire que j'espérais modestement, sur la base de mes observations et de l'aide apportée à ces élèves, contribuer à optimiser l'intégration scolaire de ces jeunes primo-arrivantes. Toutefois, les « retombées » éventuelles de cette recherche ne concernaient pas directement les jeunes primo-arrivantes que j'accompagnais. Même si mes observations et l'attention que je leur portais dans le cadre de ma recherche contribuaient d'une certaine manière à optimiser mes réponses à leurs demandes, mes données et mes analyses visaient le monde universitaire et éventuellement, des retombées sur le terrain sur une temporalité relativement longue.

ethnographique. » Il précise qu'il s'agit d'une « recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers (...) Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences » (1996, p. 45). Dans le cadre de ma recherche, il s'agissait de partager l'expérience scolaire de ces jeunes primo-arrivantes. Notons que le partage de l'expérience scolaire de ces jeunes ne consiste pas à « agir » comme elles, « mais de partager un temps et un lieu » avec ces élèves, de participer « à leurs activités en en étant témoin, en se joignant à eux (à elles), en demandant des explications sur une pratique, en aidant à quelque chose » (Danic *et al.*, 2006, p. 117).

Ce fut alors ma première expérience avec l'approche ethnographique et l'observation participante. Mes observations ont été effectuées au cours d'un cycle d'EPS, dans la cour de l'établissement, et lorsque j'aidais ponctuellement ces élèves sur le plan du travail scolaire.

Cette première expérience de recherche m'a permis d'enrichir et de compléter mes connaissances relatives à l'expérience scolaire d'élèves en grandes difficultés (Lacaille, 2002).

Tout d'abord, j'ai pris conscience que le rapport au savoir n'était pas une condition suffisante pour la réussite scolaire. Le niveau scolaire de ces jeunes primo-arrivantes était tel à leur arrivée en France, qu'elles étaient dans l'impossibilité de rattraper le retard qu'elles avaient au regard des élèves d'une même classe d'âge. Par ailleurs, les conditions de vie de ces élèves (logements précaires, difficultés financières, etc.), la « barrière » de la langue, semblaient être un obstacle supplémentaire à leur réussite scolaire.

De plus, j'ai pu observer de la souffrance chez ces élèves, conséquence de leurs difficultés scolaires, mais également du regard et du comportement de quelques élèves de classes « ordinaires » à leur égard.

Enfin, l'EPS pouvait certes leur permettre d'exister autrement dans le regard des autres et favoriser leur intégration dans la classe. Mais le « choix des équipes », moment d'une séance d'EPS que j'avais choisi comme unité d'analyse, révélait que cette discipline pouvait être également un facteur d'exclusion supplémentaire.

Cette approche se démarque de celle de Rochex (1995) qui, sur la base d'entretiens cliniques, se propose de décrire l'expérience scolaire d'adolescents de quartiers populaires. En effet, mon intention était de proposer une description de l'expérience scolaire *en situation* en profitant de mon statut de surveillant dans l'établissement et de l'aide apportée à ces élèves en grandes difficultés.

L'expérience scolaire d'élèves scolarisés dans une UPI

Le métier d'enseignant d'EPS qui avait quelques années auparavant motivé mon inscription en STAPS laissa place peu à peu à une envie de poursuivre une activité de recherche dans la voie qui s'ouvrait à moi. J'avais l'intention de poursuivre mes études dans le cadre d'un Diplôme d'Études Approfondies (DEA). Malheureusement, ayant soutenu mon mémoire relativement tard et n'ayant pas anticipé mon inscription dans ce cursus universitaire, je n'ai pas pu m'inscrire dans les délais.

En septembre 2002, mon contrat de surveillant dans l'établissement arrivait à terme. J'avais désormais dépassé la limite d'âge (29 ans) pour pouvoir conserver ce poste. J'ai alors travaillé comme éducateur sportif dans des écoles primaires, pour l'action scolaire de la mairie d'Orléans.

Les primo-arrivantes que j'avais suivies l'année précédente avaient été orientées dans d'autres établissements scolaires. Je n'avais dès lors plus de contact avec ces jeunes adolescentes. Mais j'ai poursuivi mon action bénévolement, pendant mon temps libre, auprès d'une nouvelle primo-arrivante arrivée en début d'année dans le collège où j'avais travaillé. Plusieurs fois par semaine, je lui proposais du soutien scolaire en français et en mathématiques.

À la rentrée scolaire de septembre 2003, les primo-arrivants ont été systématiquement scolarisés dans des classes prévues à cet effet lors de leur arrivée en France (dans un autre établissement). Je n'avais désormais plus de contact avec cette population d'élèves dans ce collège que je connaissais bien et où je pouvais « entrer » avec l'accord préalable du chef d'établissement.

Mais, la même année, une Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) fut implantée dans l'enceinte de l'établissement. Il s'agit d'un « dispositif » pour accueillir des élèves qui souffrent de « troubles importants des fonctions cognitives » et qui n'ont pas la possibilité de suivre le rythme scolaire d'une même classe d'âge (cf. Cadrage général - Chapitre 1^{er} : des UPI aux Unités localisées pour l'inclusion scolaire). Précisons qu'avec la circulaire du 18 juin 2010 portant sur la scolarisation des élèves handicapés, tous les dispositifs collectifs sont dénommés Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), depuis le 1^{er} septembre 2010.

La principale du collège, avec laquelle j'entretenais de bonnes relations, me proposa un poste d'Auxiliaire de Vie Scolaire à mi-temps dans cette nouvelle structure. J'acceptai cette nouvelle fonction. Il s'agissait alors pour moi d'une expérience nouvelle, sans être

toutefois radicalement différente. En effet, après un an de travail et d'observation dans cette Unité, j'avais l'impression que de nombreux élèves étaient avant tout des élèves en grandes difficultés scolaires. Si cette population dépendait du « milieu du handicap » (que je connaissais très peu), elle était également en grandes difficultés scolaires. Ainsi, je ne m'éloignais guère de mes préoccupations relatives à l'échec scolaire. En outre, leurs comportements et leurs attitudes dans l'Unité ressemblaient fortement à ceux d'élèves en échec scolaire que j'avais rencontrés quelques années auparavant : des comportements d'évitement et des signes de découragement lorsque la tâche proposée leur paraissait trop difficile, des comportements déviants et des manifestations verbales révélant parfois un manque de confiance en soi. J'ai donc choisi les élèves de cette Unité comme population de référence pour une recherche dans le cadre d'un Master à l'UFR S.T.A.P.S. de l'Université d'Orléans (2004-2005).

Après avoir informé la principale et l'enseignante spécialisée avec laquelle je travaillais de mon intention de poursuivre mes études, je commençai mon investigation dans la classe. Une nouvelle fois, la méthode principale pour le recueil de mes données était l'observation participante. À partir de la description de l'expérience scolaire de deux élèves de l'Unité, j'ai montré comment il était possible d'optimiser leur intégration sur le plan des apprentissages scolaires, relationnels et comportementaux dans la classe, mais aussi, au cours des intégrations individuelles en EPS.

Les résultats de cette recherche sont relativement modestes (Lacaille, 2005). J'énumérerai ci-dessous ce que j'ai appris ou confirmé au cours de cette recherche :

- J'ai mis en avant l'importance de la mise en place d'un cadre de travail, c'est-à-dire un ensemble de règles à respecter par l'ensemble des élèves de l'Unité, pour que les conditions d'apprentissage soient optimales ;

- J'ai observé qu'il était essentiel de faire en sorte que les tâches scolaires proposées aient du sens pour ces élèves en grande difficulté scolaire. Il s'agit là d'une condition nécessaire pour que les élèves s'investissent dans les apprentissages proposés. Par ailleurs, les apprentissages doivent être différenciés, dans la mesure du possible, en fonction des besoins de chaque élève ;

- J'ai pu constater chez certains élèves des difficultés de mémorisation, des troubles de l'attention, de l'hyperactivité, de l'impulsivité, des troubles du langage, etc. qui étaient bien souvent des « freins » aux apprentissages scolaires. Là aussi, des adaptations sont parfois

nécessaires pour atténuer ou compenser les conséquences de ces troubles : des consignes courtes, claires et précises pour favoriser la compréhension, l'utilisation de matériel en EPS pour limiter les informations à retenir au cours de l'action, etc. ;

- J'ai constaté que l'aménagement de la classe (disposition « traditionnelle » ou en forme de « U ») pouvait avoir des répercussions plus ou moins favorables sur les apprentissages. Par exemple, j'ai essayé de montrer qu'une disposition en « U » pouvait amplifier les troubles de l'attention de certains élèves ;

- J'ai été surpris d'apprendre que de nombreux élèves dans cette Unité vivaient dans des familles que nous pourrions qualifier de socialement et économiquement défavorisées ;

- Enfin, j'ai été témoin à maintes reprises de leur souffrance et de leur peur d'apprendre face à des apprentissages scolaires qu'ils ne maîtrisaient pas.

Voilà globalement ce que je savais à l'issue de ma première expérience de recherche dans une Unité. À l'issue de deux années de travail et d'observation dans cette Unité, deux questions ont suscité ma curiosité et mon étonnement :

- Tout d'abord, je me suis interrogé sur les critères retenus et les outils d'évaluation qui justifiaient, du point de vue de l'institution, l'orientation de ces élèves en grande difficulté dans une classe de l'éducation spéciale ;

- Par ailleurs, j'ai été surpris de voir si peu d'intégrations individuelles dans les classes « ordinaires ». Se posaient alors la question de l'ouverture de cette Unité sur l'établissement scolaire, et celle de l'intégration de ces élèves dans le système scolaire ordinaire.

Ces questions laissées en suspens, j'ai décidé de poursuivre mon activité de recherche dans le cadre d'un doctorat dans une autre Unité avec des jeunes souffrant de « troubles des fonctions cognitives ». J'espérais élargir mon champ de connaissance et essayer de répondre aux questions laissées en suspens. En outre, je souhaitais, sur une temporalité plus longue, décrire plus finement l'expérience scolaire de ces jeunes pour mieux la comprendre.

Première partie :

Cadrage général

Dans cette partie, je présenterai les Unités et la population qui y est scolarisée, selon les textes officiels qui se sont succédé depuis leur mise en place dans les établissements du second degré. Puis, je préciserai la posture méthodologique que j'ai adoptée, mise en place dès la période exploratoire, avant même que la problématique ne soit construite. Enfin, je présenterai les procédures de construction de données complémentaires qui ont été mises en place, toujours dans une visée exploratoire.

Chapitre 1^{er} :

Des UPI aux Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)

C'est suite à deux circulaires du 17 mai 1995 (n° 95-124 et 95-125) que vont être implantées progressivement des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) dans les collèges. Ces circulaires découlent en premier lieu de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, qui stipule que « les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative », de préférence, lorsque leurs aptitudes le permettent, dans le système scolaire ordinaire. Cet objectif sera confirmé par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, qui rappelle que « l'éducation est la première priorité nationale » et que « le droit à l'éducation est garanti à chacun ». Elle précise également que « l'intégration scolaire des jeunes handicapés doit être favorisée ». C'est dans cette perspective que les deux circulaires de 1995 ont été rédigées.

Dans ce chapitre, je présenterai les UPI au regard des grandes orientations et des objectifs de ces deux circulaires, puis de celle du 21 février 2001 qui abroge les deux précédentes, de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, et enfin, de la nouvelle circulaire en vigueur depuis le 18 juin 2010, qui a conduit entre autres à un changement de terminologie de ces dispositifs, devenus Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis).

1. L'émergence des Unités Pédagogique d'Intégration

La circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995 rappelle que :

La démarche d'intégration scolaire des élèves présentant des handicaps (...) est indissociable de la mission assignée au système éducatif d'offrir à chaque enfant la possibilité de développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Pour Barrère et Martucceli, la citoyenneté, « Dans sa version prescriptive idéale », consiste à « établir un accord entre les devoirs et les droits, c'est-à-dire qu'en principe tout devoir procure un droit, et le droit une faculté d'exiger » (1998, p. 654).

La circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 précise que les UPI sont prévues pour des élèves présentant un handicap mental qui n'ont pas la possibilité de suivre le rythme scolaire des élèves de la même classe d'âge « et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé peut être différée ». Mais elles permettent également d'accueillir, de manière partielle ou complète, des élèves qui étaient pris en charge par des services ou des établissements spécialisés lorsqu'il est estimé qu'une intégration dans une UPI pourrait leur être profitable, sur le plan des apprentissages scolaires, sociaux et culturels.

Tous les élèves présentant un handicap mental ne peuvent donc bénéficier d'une telle structure. Seuls les élèves manifestant des « possibilités cognitives », c'est-à-dire ceux qui se situent dans « une dynamique de progrès » leur « permettant de poursuivre des apprentissages de nature scolaire », seront admis dans ces structures. Cette circulaire précise par ailleurs que ces adolescents doivent « être capables d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie au collège, et avoir acquis une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives ». Mais ce qui nous paraît essentiel, c'est qu'ils « doivent pouvoir tirer profit de ce mode particulier de scolarisation, sans que celui-ci entraîne chez eux des souffrances telles que ces dernières poseraient naturellement les limites de l'action intégrative ».

Près de six années après leur parution, les deux circulaires de 1995 ont été abrogées par la circulaire n°2001-035 du 21 février 2001.

Cette circulaire fait tout d'abord le bilan de l'action entreprise. Les premières lignes nous informent qu'une mission conjointe des inspections générales de l'éducation nationale et des affaires sociales, menée durant l'année scolaire 1998-1999, confirme les bénéfices apportés par une scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. Mais ce

rapport relève également « l'insuffisance des possibilités d'accueil dans les établissements du second degré ».

En d'autres termes, des élèves en situation de handicap à l'issue du cycle primaire ne peuvent, par manque de place, accéder au collège et sont, de ce fait, orientés systématiquement dans des établissements spécialisés. Cette circulaire invite donc à la mobilisation pour remédier à cette situation et rappelle la nécessité de mettre au point, dans chaque académie, un plan de scolarisation des personnes en situation de handicap dans les établissements du second degré. Ce plan devra proposer des modalités de scolarisation souples (individuelles et/ou collectives), de manière à répondre singulièrement aux besoins de chaque élève. Cette circulaire rappelle toutefois que, si les intégrations individuelles doivent être privilégiées dans les classes « ordinaires » (à temps complet), certains élèves ne peuvent profiter de telles intégrations parce qu'ils sont dans l'impossibilité, pour des raisons diverses, de suivre le rythme scolaire des élèves de la même classe d'âge. Le plan de scolarisation devra prévoir alors, pour ces élèves-là, des dispositifs collectifs d'intégration. Tous les dispositifs créés dans les établissements du second degré seront désormais appelés des Unités Pédagogiques d'Intégration.

La circulaire de 2001 précise que les Unités mises en place dès la rentrée scolaire de 1996, pour des élèves présentant un « handicap mental », « ont fait la preuve de leur efficacité¹ », raison pour laquelle leur développement devra se poursuivre. Elle annonce également un élargissement du profil de la population concernée par ces Unités. Désormais, des dispositifs seront mis en place, dans les collèges et les lycées, pour des élèves porteurs de déficiences sensorielles ou motrices, qui ne peuvent être scolarisés individuellement, à temps complet, dans des classes ordinaires.

Sur le fond, cette circulaire n'entraîne pas de nouvelles orientations. Elle apporte toutefois quelques précisions et modifications. Nous évoquerons uniquement celles qui nous paraissent avoir une place significative dans le quotidien des élèves et des différents acteurs travaillant dans ces Unités, au regard notamment de notre première expérience en tant qu'Auxiliaire de Vie Scolaire dans une UPI.

Avec cette nouvelle circulaire, nous assistons tout d'abord à un changement de terminologie. Désormais, nous ne devons plus parler d'élèves avec un « handicap mental », mais d'élèves présentant des « troubles importants des fonctions cognitives ».

¹ Nous nous interrogeons ici sur les critères retenus pour juger de l'efficacité de telles structures.

Nous pouvons raisonnablement penser que ce changement terminologique vise à atténuer la connotation péjorative du terme de « handicap ». Magnin de Cagny nous dit que, dès la parution de la loi de 1975 :

... cette notion de handicap mental (...) été admise qu'avec réserve en raison de sa *lourdeur*, de sa connotation négative la rendant difficile à porter, risquant de produire des effets stigmatisants sur les personnes ainsi catégorisées et finalement de s'opposer à leur intégration. (2003, p. 61)

Par ailleurs, ce changement s'inscrit dans la lignée de la Classification International du Fonctionnement du handicap et de la santé de 2001 (CIF), qui rappelle que le « handicap » est situationnel. Ainsi, cette classification invite à parler de personne en situation de handicap, plutôt que de personne « handicapée ».

Alors que la circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 n'évoque qu'à une seule reprise la notion de « projet personnalisé d'intégration », la circulaire du 21 février accorde, elle, une place toute particulière au « projet individualisé d'intégration ». Cette circulaire insiste sur le fait que chaque élève scolarisé en UPI a un Projet Individualisé d'Intégration (PII) « élaboré à partir de l'identification des besoins et des potentialités de l'élève. Il définit des objectifs adaptés, prévoit la mise en œuvre des aides spécifiques nécessaires, et précise les conditions pour une évaluation régulière des actions engagées ». Ce projet s'élabore généralement sous la responsabilité du chef d'établissement avec l'élève, ses parents, et tous les adultes intervenant auprès de l'enfant. Un représentant de la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES) participe à l'élaboration de ce projet, qui est le garant de la réalisation et du bon déroulement du P.I.I. devant les familles. La CDES a pour mission d'appliquer les dispositions de la loi de 1975 en faveur des personnes en situation de handicap, c'est-à-dire prendre les décisions relatives à l'orientation, à l'attribution d'une Allocation d'Éducation Spéciale (AES), à l'attribution de la carte d'invalidité et à la constitution du dossier de l'enfant. La CDES est alors composée d'un *secrétariat permanent* qui entretient des relations avec les familles et qui se charge de constituer le dossier des enfants. Des commissions de circonscription émanent de la CDES et agissent par délégation de pouvoir : la CCPE (Commission de Circonscription de l'Enseignement Préélémentaire et Élémentaire) et la CCSD (Commission de Circonscription du Second Degré). Ces commissions sont locales et gèrent les décisions qui n'ont aucune implication financière.

Autre point qui n'était pas abordé dans les circulaires précédentes et qui concerne un grand nombre d'élèves dans l'Unité dans laquelle j'ai travaillé : les moyens de transport. En effet, de nombreux élèves résident loin des structures et ne peuvent bénéficier des transports en commun utilisés par les autres élèves de l'établissement. Cette circulaire précise alors que

les transports « doivent faire l'objet d'une concertation approfondie avec les services compétents du service général », en l'occurrence le Conseil Général.

Enfin, un dernier point, peut-être le plus important, concerne la raison d'être de ces Unités Pédagogiques d'Intégration. Cette circulaire insiste sur le fait que ces Unités « ne constituent pas une *filière* mais bien un dispositif ouvert sur l'établissement scolaire, même lorsqu'il s'avère opportun de prévoir, pour certaines activités, le regroupement des élèves concernés ». Cela sous-entend que les élèves orientés dans des UPI doivent pouvoir profiter, dans une proportion significative, des enseignements dispensés dans les classes ordinaires.

2. La réaffirmation des droits

Avec la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la volonté nationale d'intégration est réaffirmée selon trois grands principes :

... garantir aux personnes handicapées le libre choix de leur projet de vie grâce à la compensation des conséquences du handicap quelles que soient la nature et l'origine de la déficience, l'âge ou le mode de vie ; permettre aux personnes handicapées de participer à la vie sociale en leur rendant accessibles de nombreux services dans les domaines de l'école, de l'emploi, des transports, de la culture, des loisirs etc. ; placer la personne handicapée au centre des dispositifs qui la concerne directement. (Berzin, 2007, p. 3)

Cette loi rappelle que « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté ». Elle précise que « l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie ».

Dès le mois de janvier 2006, une Maison Départementale des Personnes handicapées (MDPH) est créée dans chaque département sous la direction président du Conseil Général. Dumont précise que cette décentralisation n'entraîne pas un désinvestissement de l'État. En effet, « l'État garde son rôle initial en mettant à disposition des MDPH les personnels de l'éducation et de la santé, et les moyens consacrés jusqu'alors » (2007, p. 130).

La MDPH « exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap ». Si la MDPH constitue dorénavant un accès unique et doit faciliter les démarches des personnes en situation de handicap, l'organisation en est relativement complexe. Un

enseignant référent au sein de la MDPH est chargé de collecter toutes les informations concernant l'élève intégré auprès des professionnels travaillant avec l'enfant. Puis il transmet ces informations à une équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne en situation de handicap et élabore un plan de compensation, dont le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Ce projet remplace le PII (ou il l'inclut) et il définit les modalités de déroulement de la scolarité ainsi que les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap ou une maladie invalidante. Enfin, une Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH.), au sein de la MDPH, prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne en situation de handicap. Elle prend notamment les décisions relatives à la mise en place du PPS. La CDAPH se substitue à la Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP) et à la CDES. Ici encore, l'élève et sa famille sont associés à toutes les décisions.

Sous l'impulsion des textes de loi, le nombre d'UPI dans les établissements du 2nd degré a augmenté de manière exponentielle. À la rentrée scolaire 2008-2009, il y avait approximativement 1550 UPI implantées dans les établissements scolaires du second degré. La création de 200 Unités supplémentaires a été prévue jusqu'à la rentrée scolaire de 2010. Pour information, les trois quarts de ces structures accueillent des élèves qui souffrent de « troubles importants des fonctions cognitives¹ ». Dans le département du Loiret, 16 UPI étaient répertoriés à la rentrée scolaire de 2010². C'est précisément dans l'une d'entre elles que j'ai décidé de focaliser toute mon attention pour décrire et comprendre l'expérience scolaire de ces élèves en grandes difficultés.

3. Une nouvelle circulaire en vigueur : de l'intégration à l'inclusion scolaire

La circulaire du 18 juin 2010, relative à la scolarisation des élèves handicapés, abroge et remplace la circulaire du 21 février 2001, et, depuis la rentrée de septembre 2010, « tous les dispositifs collectifs » dans les établissements du second degré « sont dénommés Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) ». Ce changement de terminologie (Unité Pédagogique d'Intégration → Unité localisée pour l'inclusion scolaire) traduit la volonté politique actuelle

¹ Il s'agit d'une information que j'ai obtenue au cours d'un colloque à Nancy en présence de l'inspecteur académique de l'ASH (J.-P. Gachet, communication personnelle, avril 2009).

² Cf. L'éducation dans le Loiret, Circonscription Loiret ASH : <http://www.ac-orleans-tours.fr/ien45/loiret-ash/spip.php?article48>; consulté le 30/06/10.

en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap : l'intégration est une démarche pédagogico-institutionnelle. Armstrong souligne que :

L'objectif de l'éducation inclusive se réfère à un ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable dans laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées. (2001, p. 89)

Dans cette perspective, aucun élève ne peut être exclu du système scolaire « ordinaire » sur la base de ces différences. Louis et Ramond précisent qu'« en tant que principe, l'inclusion se veut un état de fait qui affirme que toute personne fait partie intégrante du corps social et n'a nul besoin de traitement spécifique, qu'il soit législatif ou autres » (2006, p. 13). Ils mettent toutefois en garde en soulignant que :

Le risque de l'éviction du concept d'intégration qui veut légitimement poser des principes de droit (la scolarisation, l'accès à l'emploi...) est d'aboutir à une logique d'insertion dans tous les domaines voire de confronter la personne handicapée à la rigidité des systèmes. (*ibid.*, p. 15)

La circulaire de 2010 n'entraîne pas de nouvelles orientations comparativement à celle de 2001. Je présenterai les précisions et modifications « importantes » de cette nouvelle circulaire au regard de la précédente.

La circulaire de 2001 souligne qu'« il est (...) indispensable de concevoir un projet pour des élèves dont les besoins sont suffisamment proches, afin d'assurer les meilleures conditions de fonctionnement et d'efficacité pédagogiques de l'UPI ». C'est finalement le projet de l'UPI, inscrit dans celui de l'établissement, qui orientait le choix d'accueillir dans l'Unité tel ou tel profil d'élèves. La circulaire de 2010 clarifie cette situation et propose de dénommer chaque type d'Unité, en fonction des besoins des élèves en situation de handicap, pour « réaliser une cartographie » et offrir une meilleure lisibilité à tous les partenaires. Cette circulaire propose la classification suivante :

- Troubles des Fonctions Cognitives (TFC), dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole ;
- Troubles Envahissants du Développement (TED), dont l'autisme ;
- Troubles des Fonctions Motrices, dont les troubles dyspraxiques ;
- Troubles de la Fonction Auditive (TFA) ;
- Troubles de la Fonction Visuelle (TFV) ;
- Troubles multiples associés (TMA), conséquence de pluri-handicap ou d'une maladie invalidante.

La circulaire de 2010 accorde une place toute particulière à l'orientation des élèves d'une Unité. Elle préconise qu'un des volets du PPS soit réservé au Projet Personnel d'Orientation (PPO) du jeune, qui mobilisera tous les acteurs impliqués dans le projet, y compris la famille. Au collège¹, les élèves de l'Unité devront être détenteurs d'un Livret Personnalisé de Compétences (LPC), au même titre que tous les élèves de l'établissement².

La volonté politique de mettre en place 200 Unités supplémentaires d'ici la rentrée scolaire de 2010 a-t-elle été tenue ? À ma connaissance, il n'y a pas de chiffres officiels informant sur le nombre d'Unités implantées dans les établissements du second degré.

Avant de présenter précisément le terrain d'étude et la population qui sera au centre de cette thèse, je reviendrai sur la méthodologie mise en place au regard de mes premières expériences méthodologiques de recherche universitaire.

¹ L'Unité dont il sera question dans cette thèse se situe dans un collège.

² Le LPC n'a pas été mis en place dans l'Unité où j'ai travaillé. L'enseignant considère que cela n'est pas adapté aux jeunes de l'Unité (enseignant spécialisé (P.), communication personnelle, septembre 2011).

Chapitre 2 :

Transfert expérientiel et posture méthodologique

La méthode mise en place dans le cadre de ce doctorat s'inscrit dans la lignée de mes premières recherches universitaires. Elle a été construite sur la base des difficultés, des « erreurs » et des « réussites » que j'ai rencontrées sur mes premiers terrains d'observation. C'est pourquoi, je présenterai ma posture méthodologique et les outils utilisés au regard de mes premières expériences méthodologiques. Ce travail épistémologique permettra de mieux comprendre les orientations et les choix que j'ai pu faire pour décrire l'expérience scolaire *en situation* d'élèves qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives ».

La méthodologie qui sera présentée ci-dessous visait à saisir de façon exploratoire, quelques dimensions de l'expérience scolaire des élèves de l'Unité, sans que le choix de l'objet de recherche, pour cette thèse, ait été encore effectué, et sans que la problématique ait été encore construite. Cela fera l'objet de la troisième partie. Il s'agit donc seulement, dans le chapitre suivant, de la posture méthodologique adoptée lorsque je suis entré sur mon terrain de recherche.

1. Temporalités et places dans l'établissement

1.1. Mon statut d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS)

Cette thèse s'inscrit dans une temporalité relativement longue, favorable à une familiarisation et une imprégnation avec le terrain d'étude, mais aussi, pour mettre à distance ma subjectivité.

À l'issue de mes deux premières expériences de recherche universitaire, je savais désormais que les évolutions significatives se percevaient bien souvent dans la durée. Tout ne se donne pas immédiatement à voir et à entendre. La confiance des observés s'obtient souvent dans la durée et elle est une condition nécessaire pour l'obtention de données de qualité, significatives de l'expérience scolaire des élèves. Xavier de Brito et Vasquez disent que « le temps passé sur le terrain permet aux chercheurs de s'insérer dans le tissu des établissements et de lancer un regard en profondeur sur des phénomènes moins perceptibles quand le délai d'observation est plus court » (1996, p. 35).

En outre, les croyances et les préjugés sur le terrain orientent le regard du chercheur trop pressé. Laplantine souligne que :

Au début l'autre n'est pas véritablement regardé, mais rêvé et imaginé à travers ce que l'on sait déjà. La description ramène la vue au déjà-vu, le voir est pour ainsi dire seulement entrevu à partir d'un savoir préalable auquel il est immédiatement rapporté. (2006, p. 59)

Quatre années consécutives sur le terrain (de septembre 2005 à juin 2009) ont été mises au service de la recherche d'éléments de réponse aux questions laissées en suspens à l'issue de ma première expérience de recherche dans une UPI, mais aussi construire une nouvelle problématique et essayer d'y répondre.

Pour obtenir un poste d'Auxiliaire de Vie Scolaire dans une autre UPI¹, j'ai dû poser ma candidature *via* Internet, puis passer devant une commission de recrutement. Quelques enseignants spécialisés et principaux de collège étaient présents, ainsi que l'Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés (IEN ASH). Lors de cette confrontation, j'ai raconté ma première expérience dans une Unité, répondu à quelques-unes de leurs questions, relatives aux compétences « demandées » pour être Auxiliaire de Vie Scolaire, et j'ai explicité ce qui motivait ma demande et mon envie de travailler avec des élèves qui souffrent de « troubles importants des fonctions cognitives ».

¹ Rappelons que ces Unités sont désormais dénommées Ulis avec la circulaire de 2010.

J'ai notamment parlé de ma recherche dans le cadre d'un Master et de mon intention de poursuivre ma recherche dans le cadre d'une thèse.

J'ai été recruté dans l'établissement le 19 septembre 2005 (quinze jours après la rentrée scolaire) comme assistant d'éducation, et plus précisément comme Auxiliaire de Vie Scolaire dans une UPI. J'étais alors « sous l'autorité du chef d'établissement qui s'appuie sur les équipes éducatives¹ », en l'occurrence ici, surtout l'enseignant spécialisé qui avait en charge l'Unité. Celui-ci me dit, dès mes premiers jours de présence dans l'Unité, qu'il avait défendu ma candidature, contrairement à la principale du collège qui avait soutenu le dossier d'un autre candidat à ce poste. Il m'expliqua qu'il avait appuyé ma demande, notamment parce l'enseignante spécialisée avec laquelle j'avais travaillé l'année précédente, une collègue et amie de celui-ci, avait fait l'éloge de mes compétences et de mon travail dans « son » Unité.

Mon temps de travail était officiellement de 800 heures annuelles réparties sur « une période d'une durée minimale de trente-neuf semaines et d'une durée maximale de quarante-cinq semaines² ». Toutefois, je bénéficiais d'un « crédit » de 100 heures au maximum de formation par an, dans la mesure où j'effectuais une thèse à l'Université d'Orléans. Avec la principale du collège, l'enseignant spécialisé et la CPE, il a été convenu que j'effectue 17 heures de présence dans l'Unité, réparties sur 36 semaines, pour couvrir de manière optimale les heures d'enseignement dispensées aux élèves de l'Unité (soit 24 heures d'enseignement obligatoire). Mes heures et mes jours de présence avaient été convenus avec l'enseignant spécialisé, sous l'accord du chef d'établissement.

Par ailleurs, trois heures par semaine, j'avais en charge la surveillance, et éventuellement l'animation, du Foyer socio-éducatif de l'établissement (FSE). Tous les élèves de l'établissement avaient la possibilité d'accéder à ce lieu pendant les pauses du repas. Les élèves de l'UPI ne faisaient pas exception à la règle. Je profitai souvent de ce moment et de ce lieu pour essayer de provoquer des rencontres entre les jeunes de l'Unité et les élèves de classes « ordinaires ». Enfin, deux ou trois fois par an, j'assistais et je participais aux réunions de synthèse avec l'équipe éducative, les responsables légaux et, éventuellement, l'élève concerné. Lors de ces réunions, nous abordions le projet individuel de chaque élève, ainsi que ses évolutions sur le plan des apprentissages scolaires et comportementaux. Là encore, je

¹ Titre 1 – Conditions générales de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation, circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003.

² *Ibid.*

pouvais participer activement aux réunions et donner mon point de vue, mais sous la responsabilité de l'enseignant.

Mes fonctions principales au sein de l'Unité n'ont pas été définies clairement et officiellement lorsque je suis arrivé dans l'Unité. L'enseignant spécialisé, avec qui je travaillais quotidiennement, ne m'a pas donné de tâches particulières à effectuer. J'étais relativement « libre » de mes actes et je m'efforçais d'accompagner et de suivre les élèves qui en éprouvaient le besoin, mais aussi d'aider l'enseignant dans sa tâche, sans pour autant me substituer à celui-ci. La circulaire du 11 juin 2003 rappelle à cet effet que « la mission des assistants d'éducation est distincte de la mission d'enseignement et ne peut s'y substituer ».

Avec mon statut d'Auxiliaire de Vie Scolaire, d'un point de vue hiérarchique, je me situais entre les élèves et l'enseignant spécialisé. J'avais une grande part d'autonomie et d'action vis-à-vis des élèves de l'Unité, mais toujours sous la dépendance, même symbolique, de l'enseignant responsable de la classe. Je qualifierai donc ma position dans l'Unité de « tiers-inclus », pour reprendre la terminologie de Marc Lévêque (2011).

À l'issue de mon travail comme Auxiliaire de Vie Scolaire dans l'établissement (de septembre 2005 à fin juin 2009), j'ai effectué 2448 heures d'observation dans la classe, 288 heures dans le FSE et 80 heures dans la salle prévue pour les réunions de synthèse, soit approximativement 2816 heures. J'ai donc passé sur mon terrain d'investigation deux fois plus de temps que lors de ma première expérience de recherche dans une UPI, et quatorze fois plus de temps qu'au cours de la recherche auprès des primo-arrivantes.

1.2. Mon double statut d'AVS et de chercheur : entre distance et proximité

Chevrolet et Le Calve expliquent que « l'introduction d'un étranger *passif* dans l'environnement naturel d'un groupe social, suffit à modifier la topographie et éventuellement les contraintes de cet environnement. Autrement dit, s'effectue une restructuration, ou nouvelle *polarisation* du champ » (1975, p. 29).

De par mon statut d'Auxiliaire de Vie Scolaire dans l'Unité, je n'avais pas à justifier ma présence auprès de ma population d'étude. Mon implication était légitimée par la place que j'occupais officiellement dans l'Unité. Mais, comme le dit Olivier de Sardan :

Le chercheur qui est déjà impliqué sur son terrain par son statut professionnel, hors recherche, n'est pas en quête d'intégration, il a au contraire plutôt besoin de trouver des procédures de *mise à distance* lui permettant d'être le moins possible juge et partie, et de

se dégager en tant que chercheur en des positions et des jugements qui sont les siens en tant qu'acteur. (2000, p. 431-432)

Dans un souci d'objectivité relative, à l'instar de Chapoulie qui reprend les considérations du sociologue Hughes de 1970, je devais essayer de trouver un « équilibre subtil entre le détachement et la participation » (cité par Chapoulie, 1984, p. 597-598) induite par ma fonction dans l'Unité. Selon Lapassade, Chapoulie « considère que cette prudence méthodique est le prix à payer pour rester sociologue dans l'aventure de la *participation* » (1996, p. 50).

Je ne faisais pas exception à la règle. Toutefois, la nature même de mon activité d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) au sein de l'Unité nécessitait déjà à la fois distanciation et proximité. En effet, au cours de mon travail d'AVS, du moins tel que je le percevais, j'ai mis à contribution et j'ai développé un « savoir-être¹ » sur la base du discernement et d'une conscience éthique et professionnelle. Pour ce faire, j'essayais d'inspirer confiance, de fédérer, d'écouter², de considérer, de respecter la personne, de soutenir et reconnaître la souffrance de l'autre et sa demande, etc. Mais j'essayais aussi d'être professionnel et de ne pas me laisser entraîner dans le privé ou le personnel et prendre le risque de me laisser submerger par les affects. Je devais donc combiner distance et proximité : trop éloignées, les personnes ne se confient pas et, trop proches, on peut se mettre en danger (psychologique), ainsi que toute l'équipe avec laquelle on travaille. Cosmopoulos précise, en se référant à l'ouvrage de Mauco en 1973, intitulé « Psychanalyse et Éducation », que « cette distance ne constitue pas un éloignement de l'être mûr, mais une présence disponible, à laquelle l'enfant peut se référer sans cesse » (1999, p. 100). Il ajoute :

Dans cette situation relationnelle, s'éloigner affectivement de l'enfant, momentanément et dans le but de le comprendre, ne veut pas dire pour l'enseignant³, s'éloigner psychologiquement, se séparer pédagogiquement de lui, mais maintenir une distance telle qu'elle permette son observation attentive et plus objective, ainsi que sa compréhension, chose qui aide l'éducateur à garder sa maîtrise de soi. (*ibid.*)

Il s'agissait pour moi d'une condition *sine qua non* pour que le travail en équipe et l'accompagnement des jeunes de l'Unité soient optimaux. Ainsi, ma fonction dans l'Unité

¹ Je renvoie le lecteur à l'article de David Lucas (Docteur en Philosophie et directeur de la société GAERIS en sciences humaines) dans le premier numéro de la revue Transverse, qui a contribué à la formalisation de ce concept (Lucas, 2011).

² « ÉCOUTER n'est jamais facile, cela exige un certain silence intérieur et une disponibilité à ce qui est, à ce qui se présente à soi (...) Mais on sait bien qu'il est tout à fait possible d'écouter sans entendre! » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 85).

³ Ou pour l'AVS.

allait dans le sens de l'objectivité vers laquelle je souhaitais tendre aussi en tant que chercheur. Pour Berthier, cela suppose :

... de mener à bien deux démarches contradictoires : l'*immersion* et la *rétraction* ; il faudrait tout à la fois s'impliquer et se retrancher, prendre un bain de réel, comme on dit *prendre un bain de foule* et se tenir à distance, agir et réfléchir sur l'action, décrire et analyser. (1996, p. 42)

La prise de distance a été facilitée par les notes que je prenais quotidiennement (cf. 2. Des prises de notes ethnographiques), cette fois-ci au titre de la méthodologie de recherche.

Notons que, parfois, je me trouvais dans des situations relativement délicates à gérer. En effet, si l'une de mes fonctions d'Auxiliaire consistait à accompagner les élèves dans les apprentissages, j'étais parfois amené à les sanctionner, notamment lorsque leurs comportements n'étaient pas en adéquation avec le règlement de l'établissement. Or je savais que ces « sanctions » pouvaient limiter, par la suite, les confidences des élèves et me priver d'informations sur leur expérience scolaire. Toutefois, je savais aussi, par expérience, que les élèves finissent par accepter la sanction lorsqu'elle est « juste » et comprise. J'ai donc essayé de respecter ces principes et de ne pas mettre de côté ma fonction d'Auxiliaire dans l'Unité. En outre, « l'intention du chercheur n'est pas de se faire des amis... Leur relation est donc plutôt à comprendre comme un lien de complicité de sympathie » (Danic *et al.*, 2006, p. 107).

2. Des prises de notes ethnographiques

2.1. Caractérisation de l'approche exploratoire

Comme lors de mes premières expériences de recherche universitaire, le principal outil utilisé pour le recueil de mes données était un « journal de bord » sur lequel je pouvais prendre des notes dès que j'en avais la possibilité. Lorsque j'ai commencé cette activité de recherche, je n'avais pas de grilles construites *a priori* pour le recueil de mes données. Lapassade rappelle que

... les catégories d'analyse ne sont pas établies, en principe, avant de commencer l'enquête ; elles doivent émerger au cours du travail. On n'est pas là pour tester des hypothèses mais au contraire pour en élaborer des nouvelles, les confirmer, les modifier ou les retenir à travers la dynamique de l'investigation. (1996, p. 55)

Mes premières observations ont été exploratoires et, à l'instar de Laplantine, je me suis efforcé de rester ouvert à toutes les éventualités et d'adopter « une attitude de dérive (évidemment provisoire) de disponibilité et d'attention flottante » (2006, p. 18). Affergan précise

que cette attitude « ne consiste pas seulement à être attentif, mais aussi et surtout à être inattentif, à se laisser approcher par l'inattendu et l'imprévu » (1987, p. 183).

En outre, dans la perspective de « rendre l'atmosphère¹ » de l'Unité, j'étais « attentif à une foule de détails, de l'agencement desquels résulte l'atmosphère » (Go & Dupuis, 2011, p. 30).

L'« attitude intérieure » que j'ai adoptée pour me laisser surprendre pouvait être biaisée par la sensibilité qui était la mienne². C'est pourquoi, « pour être bénéfique, cette approche de l'objet par tâtonnements doit donc s'accompagner d'une réflexion sur ses *a priori* et sur ses relations personnelles à l'objet. Elle doit amener à travailler sa distanciation avec l'objet d'étude » (Danic *et al.*, 2006, p. 123). C'est précisément ce que j'ai essayé de faire préalablement (cf. Introduction). D'ibie explique que :

Regarder le monde, c'est aussi savoir se dégager l'univers savant auquel j'ai souscrit et ceci sans jamais le nier car le savoir, s'il n'est pas clos, augmente toujours la vue. Mais la connaissance que nous allons chercher chez l'Autre doit nous surprendre au point de désapprendre ce que nous croyions savoir. (1998, p. 15-16)

Peneff ajoute que « Regarder pour savoir et non pas *regarder en croyant savoir* est une leçon simple à donner à ceux qui sont trop sûrs de leur capacité de vision, surtout si elle se veut généreuse dans ses motivations » (2009, p. 152).

Tout au long de cette période exploratoire, j'ai alterné la collecte des données sur mon journal de bord, et une première analyse de ces données, c'est-à-dire une lecture attentive du corpus en cours de construction, afin d'identifier un certain nombre de données et d'indices qui, de par leur récurrence ou la place et la signification accordées par les observés, sont significatifs de l'expérience scolaire des jeunes de l'Unité. Comme l'explique Malinowski, ce travail de retour sur les données est rendu nécessaire :

... parce que bon nombre de particularités qui échappent à l'analyse et qui frappent de prime abord ne se remarquent plus aussitôt qu'elles sont devenues familières. D'autres, en revanche, ne seront perçues que lorsqu'on aura acquis une meilleure connaissance des conditions locales. (1989, p. 77)

¹ Go et Dupuis préfèrent le concept d'« atmosphère de classe » à la notion de « climat de classe. Ils expliquent que, « Si, avec l'idée d'atmosphère, le but essentiel est non seulement d'analyser les états du temps, mais de les expliquer, afin de prévoir leur modification, il nous semble pertinent de substituer à la notion de *climat de classe*, un concept d'atmosphère de classe, qui résulte de l'agencement progressif, dans le temps, des milieux, et des institutions didactiques » (2011, p. 32).

² Mon parcours personnel me rendait particulièrement sensible à la souffrance engendrée par l'échec dans un apprentissage et ses conséquences éventuelles sur le comportement des élèves.

Ainsi, après m'être familiarisé avec mon terrain ethnographique sur une temporalité relativement longue, j'ai pu affiner mon objet d'étude, construire ma problématique, et mettre au point de nouvelles orientations méthodologiques pour y répondre (cf. Problématique et nouvelles orientations méthodologiques). Bourdieu explique que :

... la logique réelle du travail de construction d'objet (...) se fait non pas une fois pour toutes au commencement, mais à toutes les minutes de la recherche, par une série de petites corrections. Ce qui ne veut pas dire qu'on affronte l'objet complètement désarmé. On dispose des principes généraux de méthode qui sont inscrits en quelque sorte dans l'habitus scientifique. (2005, p. XII)

Peu à peu, j'ai orienté mon regard vers des éléments significatifs de l'expérience scolaire. C'est en procédant ainsi, que j'ai pu construire des catégories d'analyse (des thèmes) qui permettent de rendre intelligibles l'expérience scolaire des élèves de l'Unité.

Mais, si la description ethnographique « est commandée par une exigence de globalité » rappelle Laplantine, « il ne s'agit nullement – tout voir est une impossibilité et tout dire serait une absurdité - de dresser un inventaire, mais bien plutôt, à partir de faits concrets, d'établir des relations » (2006, p. 51). C'est précisément ce que je me suis efforcé de faire, en multipliant les observations et en établissant des relations entre deux types de données : les comportements non verbaux (le faire) et les comportements verbaux (le dire).

Avec les données verbales (le dire) recueillies en situation, l'intention est d'accéder en partie aux pensées et aux représentations individuelles. Oléron explique que « ce que l'enfant (...) dit est un indice de ce qu'il pense et en sert de révélateur » (1972, p. 48). J'ai toutefois conscience que le langage verbal est historiquement et socialement construit. « Les signes », tel le langage verbal, « soumettent les représentations individuelles à une ré-organisation dont le caractère est radicalement *non naturel* » (Bronckart, 2002, p. 50-51). Ainsi, « la structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée » (Vygotski, 1997, p. 430-431). Toutefois, je peux espérer raisonnablement accéder de manière parcellaire, par le biais des mots, à la pensée des uns et des autres. Je pense en effet, comme Vygotski, que « le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine » (*ibid.*, p. 500).

Je sais par ailleurs que la pensée des individus s'actualise également en partie à travers leurs comportements non-verbaux (le faire). Il s'agit donc là d'une source d'informations supplémentaires pour accéder à la pensée et aux intentions des observés. Ainsi, en confrontant

les données verbales et non verbales, les « dire » et les « faire », je pouvais *a posteriori* accéder plus finement à la pensée et aux intentions de chacun. Comme le dit Zaffran :

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 (...) ou après un temps d'accoutumance avec les thèmes propres à un groupe d'élèves. (...) 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. (1997, p. 128-129)

2.2. Positionnement en tant que chercheur et stratégies de prises de notes

Comme le dit Berthier, « les données, de quelque manière qu'on se tourne, ne sont jamais pures, mais toujours contaminées par la présence du chercheur et des instruments de la recherche » (1996, p. 13).

L'observation peut provoquer des réactions particulières, ou induire des réactions accentuant certains traits de comportement. Ainsi, l'utilisation d'un journal de bord pour le recueil de mes données pouvait rappeler aux différents acteurs de l'établissement qu'ils étaient observés. Je devais donc, en fonction de la situation et du lieu d'observation, adopter certaines postures et me positionner auprès de ma population d'étude, des adultes et des autres élèves de l'établissement, pour limiter les influences liées à ma présence et mon double statut d'Auxiliaire/chercheur.

L'enseignant spécialisé avec lequel je travaillais était présent lors de la commission de recrutement. Il avait donc connaissance de mon inscription en thèse. Dès mon premier jour de travail dans l'Unité, je lui ai rappelé l'objet de mon étude. Je lui ai expliqué que mon principal objet était de décrire l'expérience scolaire des élèves de son Unité et que je n'avais aucunement l'intention de porter de jugement sur son travail. J'ajoutai que l'anonymat des observés serait bien entendu préservé. Lorsque je lui ai demandé l'autorisation de prendre des notes dans sa classe, il accepta sans la moindre hésitation. Je n'ai alors pas pris de dispositions particulières en sa présence. Quant aux élèves de l'Unité, j'avais décidé, comme lors de ma première expérience de recherche dans une UPI, de ne pas les informer collectivement de mon double statut d'auxiliaire/chercheur. J'avais prévu de le leur apprendre au coup par coup, et uniquement lorsqu'ils m'en feraient la demande. Ainsi, lorsqu'un élève me demandait les raisons de mes prises de notes (« *Eh Arnaud, tu marques quoi dans ton cahier ?* »; « *T'écris ce que je viens de dire ?* »; « *T'écris quoi ?* » ; etc.), je lui expliquais que j'étais encore étudiant et que je m'intéressais aux élèves comme eux qui rencontraient des difficultés à l'école dans l'optique

de les aider. J'ajoutai parfois que je n'avais aucunement l'intention d'utiliser ces notes à leur rencontre. En outre, je laissais généralement mon carnet sur une table lorsque je devais intervenir dans le cadre de ma fonction. Je savais pertinemment, par expérience, que des élèves seraient tentés d'en voir le contenu par curiosité. J'avais décidé de ne pas m'opposer à cela et de laisser faire, comme le mardi 14 mars 2006 (cf. page suivante).

Ce jour-là, un peu avant la récréation, Ilham (une élève de l'Unité) prit le carnet que j'avais laissé sur une table. Alors que je voulais le récupérer, elle m'en empêcha en riant et elle lit quelques lignes à haute voix à l'ensemble de la classe. Je la laissai faire un instant. Puis, lorsque je lui demandai de me le remettre, elle accepta sans opposer de résistance.

Extrait 1 - Journal de bord, le 14/03/2006

En procédant ainsi, j'espérais leur montrer que je n'avais rien à leur cacher, que mes prises de notes n'avaient rien de confidentiel et qu'elles ne me serviraient pas pour une quelconque sanction. J'espérais en fait gagner leur confiance et atténuer les influences de mes prises de notes. Avec le temps passé sur le terrain, les questions concernant mon carnet et mes prises de notes furent de plus en plus rares. Les élèves semblaient peu à peu s'être familiarisés avec mon journal de bord.

Les données de première main dans l'enceinte de la classe n'ont pas toujours été obtenues dans les mêmes conditions. Parfois, je n'étais pas directement impliqué dans l'interaction ou dans la situation d'observation. Les observations s'effectuaient donc à « distance » et les prises de notes pratiquement simultanément. À d'autres moments, je faisais partie intégrante de la situation et j'étais impliqué physiquement et intellectuellement dans l'interaction. J'adoptais alors une posture de « double écoute » selon les termes de Sacks (1996, p. 364), c'est-à-dire que je m'efforçais d'être à l'écoute des observés et de répondre à leurs demandes, mais aussi, dans le même temps, de mémoriser tout ce qui me semblait intéressant pour mon objet d'étude en cours de construction. L'objectif était ici de transcrire les données d'observation le plus finement possible, après coup, sur mon « journal de bord ». Enfin, j'adoptais parfois une attitude qui ne permettait pas aux observés de savoir s'ils étaient ou non l'objet de toute mon attention. Par exemple, je pouvais prendre des notes en regardant un groupe d'élèves et m'intéresser à ce qui était dit derrière moi. De cette façon, je pouvais prendre presque simultanément ce qui était dit, sans éveiller l'attention du ou des élèves en question. Toutefois, cette technique avait ces limites. En effet, si je pouvais prendre en

intégralité les « dire », je pouvais difficilement prendre en note le « faire », ou alors, du « coin de l'œil ». En procédant ainsi, mes prises de notes influençaient peu la situation qui m'intéressait, mais je perdais d'une certaine manière de l'information.

Lors des réunions de synthèse, chaque membre de l'équipe éducative prenait des notes. Je pouvais donc, dans ces moments-là, sortir mon « carnet », sans éveiller l'attention des acteurs en présence. Il s'agissait là d'un comportement « normal » dans ce type de situation. J'étais d'une certaine manière, selon les termes de Lapassade, un « observateur caché » (1996, p. 50) derrière ma fonction d'Auxiliaire de Vie Scolaire dans l'établissement, même si l'enseignant spécialisé savait que la finalité de ces prises de notes dépassait peut-être le cadre de ma fonction d'Auxiliaire de Vie Scolaire.

Enfin, lorsque je me trouvais dans le Foyer socio-éducatif, il m'arrivait également de prendre des notes de façon très ponctuelle. Ma fonction consistait à « surveiller » et « animer » ce lieu. Je devais m'occuper de tous les élèves de l'établissement, et non pas uniquement quelques-uns.

J'avais choisi de ne pas informer les élèves de classes « ordinaires » de mon statut de chercheur, pour qu'ils ne modifient pas leurs comportements vis-à-vis des élèves de l'Unité. J'observais généralement sans avoir mon carnet à la main. Puis, par la suite, je m'éloignais et je m'asseyais pour prendre des notes, à quelques mètres de la situation d'observation. Le fait que j'écrive sur un carnet n'était pas un comportement exceptionnel pour un assistant d'éducation. En effet, bien souvent, les assistants d'éducation sont aussi des étudiants, et nombreux sont ceux qui profitent de ce statut pour étudier sur leur lieu de travail, lorsque cela est possible. J'écrivais alors de mémoire ce que je venais d'observer, sans regarder un élève en particulier. De cette manière, j'espérais ainsi faire croire aux élèves que je venais d'observer qu'ils n'étaient pas les objets de mes prises de notes. Durant mes quatre années d'observation, aucun élève de classes « ordinaires » ne m'a demandé l'objet de mes prises de notes.

2.3. Les influences de mes prises de notes

Sur ce nouveau terrain d'investigation, j'avais décidé de prendre des notes dans l'Unité sans me soucier du regard de l'enseignant spécialisé. Comme je l'ai précisé ci-dessus, je lui avais expliqué l'objet de mes prises de notes. Je pensais naïvement qu'avec son accord préalable, il n'était pas nécessaire d'essayer de dissimuler mes prises de note ou d'adopter une

attitude particulière en sa présence. J'avais déjà procédé ainsi lors de ma première expérience de recherche dans une UPI. À aucun moment, l'enseignante spécialisée avec laquelle j'avais travaillé (de septembre 2003 à juin 2005) ne m'avait demandé de stopper ou de limiter mes prises de notes. Elle ne paraissait pas dérangée et me l'a rappelé à plusieurs reprises lorsque je le lui demandais.

Mais cette fois-ci, il n'en fut pas ainsi. Après un an de travail et d'observation dans l'Unité, l'enseignant spécialisé avec lequel je travaillais me dit que mes prises de notes quotidiennes étaient pour lui devenues insupportables.

À la rentrée 2006, l'enseignant m'expliqua qu'il y avait pensé une bonne partie des vacances scolaires et qu'il en avait même parlé à des personnes de son entourage. L'enseignant devenait à la limite « *parano* », selon ces propres termes. Il me révéla qu'à la fin de l'année précédente, dès qu'il me voyait prendre des notes, il ne pouvait s'empêcher de se demander : « *Mais qu'est ce qu'il écrit encore ?* ». Il me raconta le jour où ce ne fut plus tolérable pour lui et qu'il avait décidé de m'en parler (lors de la visite d'un IME). Mais il n'avait pas osé, me dit-il, de peur de s'emporter. Il préférait laisser passer les vacances pour prendre un peu de recul. Je lui dis que j'avais effectivement remarqué sa prise de distance et un changement d'attitude en fin d'année à mon égard, mais qu'à aucun moment je n'avais imaginé que mes prises de notes l'importunaient. Il m'expliqua qu'aucun enseignant ne supporterait de se faire observer de la sorte tout au long d'une année. Je lui rappelai que j'avais déjà effectué ce type d'approche durant deux années dans une autre UPI, avec une enseignante spécialisée qu'il connaissait bien. J'ajoutai que pour cette raison, je ne m'étais pas inquiété outre mesure des influences de mes prises de note sur lui. Les regards qu'il me « lançait » parfois, lorsqu'il intervenait auprès des élèves, auraient dû me faire prendre conscience qu'il n'arrivait pas à « oublier » mes observations. Mais je lui expliquai que je pensais qu'avec son accord en début d'année, j'avais définitivement son accord. Et que, dans le cas contraire, il n'hésiterait pas à me le faire savoir (enseignant spécialisé (P.), communication personnelle, septembre 2006).

Je m'étais de toute évidence trompé et j'aurais dû suivre les conseils de Lapassade qui, s'appuyant sur les travaux de Wood, invite à ne pas prendre de notes avant d'avoir établi « de bonnes relations avec les gens » et gagné leur confiance (1998, p. 52). En outre, comme dans le « contrat de communication » pour les entretiens, l'obtention de l'accord doit toujours être réitérée dès que l'on s'aperçoit d'une réticence.

Par la suite, l'enseignant me dit qu'il savait l'importance de cette recherche pour moi, mais qu'il trouvait que j'étais un peu trop observateur dans la classe. Il pensait que cela nuisait à mon rôle d'Auxiliaire de Vie Scolaire. Il ajouta que le fait d'avoir constamment mon « carnet » instaurait une certaine distance avec les élèves et que je ne pouvais pas faire mon travail correctement dans ces conditions. Il dit aussi que la principale du collège partageait son sentiment¹. J'exprimai alors mon désaccord, même si j'étais prêt à me remettre en question. J'ajoutai que les élèves se confiaient régulièrement à moi malgré mes prises de notes, que ce soit dans la classe ou le foyer socio-éducatif. Je lui expliquai que c'était un signe de confiance (enseignant spécialisé (P.), communication personnelle, septembre 2006).

Je pense en effet, comme Jollien², que des adolescents ne se confient pas ou difficilement lorsque nous instaurons de la distance : « Cette distance nous éloignait des éducateurs. Comment confier ce qui touche, ce qui est intime, à une personne qui affiche une telle distance ? Avec ce genre d'éducateurs, nous n'abordions jamais les vrais problèmes » (1999, p. 63)

Par ailleurs, l'enseignant me dit que la principale du collège lui avait demandé, à la fin de l'année précédente, s'il souhaitait que mon contrat soit renouvelé. Il m'expliqua qu'il avait bien réfléchi avant de lui répondre et que, finalement, il avait décidé de poursuivre avec moi, à la condition que je limite mes prises de note. L'enseignant me fit savoir qu'il aurait souhaité que je prenne davantage d'initiatives à l'image de l'Auxiliaire de Vie Scolaire qui travaillait avec lui l'année précédente. Il me dit que celui-ci recherchait des stages pour les élèves, s'occupait des transports et gérait les intégrations et leur suivi. Je lui expliquai alors que le professeur avec lequel je travaillais auparavant n'avait pas les mêmes attentes. Régulièrement, elle faisait deux groupes de besoin et elle m'en confiait un. J'accompagnais alors les élèves dans leur travail et j'essayais, dans la mesure du possible, de les mettre en situation de réussite. Par ailleurs, je lui précisai que je n'avais pas à m'occuper des transports, ni rechercher des stages et des intégrations pour les élèves. C'est l'enseignante spécialisée qui s'en chargeait. J'accompagnais juste les élèves en intégration EPS à la demande des enseignants de classes « ordinaires », pour les aider dans leur tâche d'enseignement. J'ajoutai que, finalement, les initiatives que j'avais prises sur la base de mon expérience passée en tant qu'Auxiliaire de Vie Scolaire dans une autre UPI ne correspondaient pas à ses attentes. À la fin de notre conversation, l'enseignant me dit qu'il pensait qu'en me recrutant les choses

¹ Notons que je n'avais pas demandé à la principale officiellement l'autorisation de prendre des notes.

² Avant de devenir docteur en philosophie, conférencier et écrivain, Jollien a été pris en charge dans un IME.

étaient claires pour moi. Je lui précisai qu'il n'en était rien. J'ajoutai pour autant que ce rôle dans l'Unité ne me posait pas de problèmes, que nous aurions dû en parler bien avant, et que j'allais dès lors essayer d'y remédier. Finalement, l'enseignant me permit de poursuivre mes prises de notes dans la mesure où il ne les verrait pas. Je m'engageai alors à faire le nécessaire et, surtout, de remplir les tâches qui étaient désormais les miennes (enseignant spécialisé (P.), communication personnelle, 1^{er} septembre 2006).

Les jours qui suivirent, je pris la décision de suspendre mes prises de notes dans l'Unité. Je préférerais attendre qu'un climat de confiance s'instaure, en essayant de ne pas faillir aux nouvelles missions qui m'étaient attribuées. Puis, peu à peu, j'ai à nouveau pris des notes sur mon carnet en veillant toujours, dans la mesure du possible, à ne pas trop me faire remarquer, en me retirant dans une salle annexe de l'Unité ou en attendant que l'enseignant ait le dos tourné pour écrire sur mon carnet. Je crois qu'avec le temps j'ai réussi à gagner sa confiance et à atténuer sa gêne. Après quatre années de travail avec cet enseignant, lorsque mon contrat d'Auxiliaire de Vie Scolaire est arrivé à terme, il m'offrit une maquette de voiture (une Mercedes) accompagnée de quelques lignes, qui faisait référence entre autre à une élève pour laquelle nous avions imaginé une chanson humoristique et des « *bons moments passés ensemble* ». Voici ce qu'il m'écrivit :

« Arnaud,

À défaut de pouvoir t'acheter l'original, voici une benz benz benz en souvenir
d'Ilham lam lam et des bons moments passés ensemble dans les 20 m² de la classe!

Amitiés ».

Ces quelques phrases illustrent parfaitement, à mon sens, les relations que nous avons entretenues après notre conversation du vendredi 1^{er} septembre 2006. Cette discussion fut finalement très constructive puisqu'elle m'a permis de prendre conscience de l'influence de mes prises de notes sur l'enseignant et de m'adapter en conséquence. En outre, elle aura permis de clarifier ma place et mes fonctions dans cette UPI.

Une question reste toutefois en suspens. Comment expliquer que deux enseignants spécialisés réagissent si différemment à la vue de mon carnet ethnographique ?

L'explication se trouve peut-être dans l'expérience antérieure de l'enseignant spécialisé avec lequel je travaillais désormais. En effet, toute situation nouvelle peut réactiver des scénarios plus anciens. Elle peut provoquer des « abréactions » (concept utilisé par Freud dès 1895), c'est-à-dire des réactions qui peuvent sembler disproportionnées, mais qui

s'expliquent en raison de l'affect attaché à des événements antérieurs, libérant ainsi une décharge d'émotion. Par exemple, l'expérience douloureuse de l'enseignant vécue avec une AVS les années précédentes, qui avait critiqué son approche pédagogique, peut expliquer la gêne de l'enseignant occasionnée par mes prises de notes.

Finalement, comme le rappelle Lapassade, « l'idée qu'en se faisant tout petit (...) on évitera de modifier, par sa simple présence, la situation, est un mythe » (1998, p. 57).

2.4. Observations et traces écrites

Mes premières recherches universitaires ont été l'occasion de développer et de singulariser mes prises de notes ethnographiques, et l'utilisation de schémas, de dessins et d'abréviations m'a permis de transcrire plus rapidement ce que j'observais. J'ai dès lors gagné en efficacité, notamment en réussissant peu à peu à réduire la durée de mes prises de notes, tout en préservant un maximum d'informations sur le papier.

Pour des raisons de temporalité et de faisabilité, je ne pouvais pas reproduire à l'identique ce que j'observais. En effet, les faits observés se déroulent souvent à vive allure et se succèdent continuellement. En outre, s'il est possible de transcrire, dans une certaine mesure, les « dire » dans leur intégralité (ouverture de guillemets), les « faire » subissent nécessairement une transformation de nature. Le passage du « visible » à la trace écrite, c'est-à-dire la transformation scripturale des comportements non-verbaux, est le produit de la construction du chercheur qui s'efforce avec les mots de restituer le plus finement possible la « réalité » qu'il observe. Laplantine défend l'idée que si « Nous n'inventons pas les phénomènes sociaux et les événements auxquels nous avons assisté en tant qu'observateur ou auxquels nous avons participé (...), penser que nous en donnons une copie fidèle serait une illusion » (2006, p. 36). Il précise que « La composition intervient dès le carnet des ethnographes » (*ibid.*). Il ajoute :

La description n'est jamais neutre. D'un même paysage, d'une même scène de la vie quotidienne, il existe des milliers de manières de rendre compte. Nous ne jugeons pas tous également significatifs les faits que nous observons et surtout nous n'attribuons pas les mêmes significations aux faits retenus. (...) Tout regard est déjà en puissance une mise en forme. La description est description de celui qui décrit et qui progressivement va construire un objet. La signification n'est pas immanente, donnée, déjà là, antérieure et extérieure à la question de sa recherche. Elle est dans l'acte de celui qui pose la question du sens de ce que l'on observe. (*ibid.*, p. 91)

Mes données de première main ont été systématiquement réécrites et complétées dès le soir même, pour limiter les pertes liées à la mémoire. Ainsi, les traces écrites au cours de la journée m'ont permis de me remémorer et de revivre mentalement, après coup, par rappel stimulé, les différents événements de la journée, en restant le plus descriptif possible. Ce travail de ré-évoation et d'écriture se rapproche ainsi d'une auto-explicitation¹.

¹ Les données issues du journal de bord sont référencées dans la thèse de la manière suivante : **Extrait X – Journal de bord, date (--/--/----**).

Chapitre 3 :

Procédures de construction de données complémentaires

Laplantine explique que la description ethnographique est « directe dans son expression », mais qu'elle peut être également « médiatisée par tout ce qui permet d'y accéder » (2006, p. 50). Danic *et al.* ajoutent que « le croisement de techniques de recueil de données apparaît toujours comme le meilleur moyen d'avoir des informations de qualité » (2006, p. 115). Goffman dit à ce sujet que « l'existence de plusieurs grilles d'interprétation pour une même conduite ne revêt aucun caractère exceptionnel et deux versions d'un même fait peuvent fort bien demeurer antagonistes sans être contradictoires » (1968, p. 20). Je présenterai donc les outils méthodologiques complémentaires qui m'ont permis de compléter et d'enrichir mes observations participantes dans une perspective exploratoire.

Notons que des données ont été recueillies à l'aide des outils méthodologiques complémentaires après la période exploratoire proprement dite, c'est-à-dire après que la problématique a été construite (cf. Problématique et nouvelles orientations méthodologiques). Mais l'essentiel des données obtenues a été utilisé pour compléter et enrichir les données visant à saisir quelques dimensions de l'expérience scolaire des élèves de l'Unité, lors de l'écriture de la deuxième partie (cf. Contextualisation de la recherche et construction de l'objet).

À ce titre, ces outils complémentaires ont été utilisés dans une perspective exploratoire. Toutefois, même si ces outils ont été construits dans une visée exploratoire, certaines des données pourront aussi permettre de répondre à quelques éléments de la problématique.

1. Des conversations informelles et des entretiens ethnographiques

Au cours de mes quatre années de travail dans l'Unité, j'ai eu de nombreuses conversations, au hasard des rencontres, avec des personnes plus ou moins impliquées dans l'expérience scolaire des élèves de l'UPI.

Ainsi, j'ai obtenu des informations auprès d'enseignants spécialisés, de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (IEN ASH), d'un Conseiller d'Orientation Psychologue (COP), des enseignants de classes « ordinaires », des intervenants du Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), d'éducateurs spécialisés, de parents d'élèves, etc., et des élèves de l'Unité eux-mêmes. Les sujets abordés étaient très divers, spontanés et dictés par les circonstances. Les informations obtenues étaient parfois fort intéressantes. Elles m'ont permis d'enrichir et de compléter mon corpus de données, d'accéder à des connaissances relatives à l'expérience scolaire des élèves de l'Unité que je ne pouvais pas observer par moi-même, notamment tous les événements qui avaient lieu hors de l'établissement (dans le milieu familial...), ou à des endroits du collège auxquels je n'avais pas accès (dans la cour du collège¹, les classes « ordinaires », le lieu de passation de tests psychologiques...) et qui pouvaient avoir une influence plus ou moins grande sur l'expérience scolaire des élèves de l'Unité que je m'efforçais de décrire.

Par ailleurs, j'ai eu recours à des entretiens plus formels avec deux enseignants spécialisés², et sept enseignants de classes « ordinaires » qui intégraient des élèves de l'UPI individuellement ou collectivement. L'intention était de recueillir des informations supplémentaires sur l'intégration des élèves de l'Unité, mais aussi sur l'expérience des enseignants « intégrants ».

Je sais toutefois que, à l'instar de Felouzis :

... la mise en discours de soi dans l'entretien est aussi une *mise en scène de la vie quotidienne*, au sens de Goffman, qui doit beaucoup à l'interaction lors de l'interview. Parler de sa pratique et de ses conceptions, c'est aussi faire une *présentation de soi* dont la logique est plus souvent la séduction que l'objectivité du récit (1996, p. 98).

¹ À l'instar de Goffman, toute proportion gardée, certaines zones de la cour de l'établissement peuvent être qualifiées de « zones franches », dans la mesure où elles sont de moindre surveillance et que certains comportements d'élèves peuvent échapper à la vigilance des adultes de l'établissement (1968, p. 283).

² J'ai réalisé un entretien avec l'enseignante spécialisée avec laquelle je travaillais de septembre 2003 à juin 2005, et l'enseignant spécialisé avec lequel j'ai travaillé de septembre 2005 à juin 2009. L'intention première était, entre autres choses, de comparer l'expérience d'enseignement de deux enseignants spécialisés étant en poste dans une UPI pour des élèves qui souffrent de « troubles importants des fonctions cognitives », toujours dans une perspective exploratoire.

Mais je sais aussi, comme Palomares et Tersigni que, même si l'entretien n'« échappe pas aux discours normatifs et à la relation de place », « la situation d'entretien peut – parfois – créer les conditions favorables au *dévoilement* » (2001, p. 22). Elles ajoutent qu'« un des objectifs du recueil de données est (...) de privilégier la diversité des contextes d'interactions et la confrontation entre les différents discours. L'entretien ne constitue qu'un mode d'interaction parmi d'autres possibles » (*ibid.*, p. 9). À la suite de Beaud, elles plaident « pour l'intégration des entretiens et des observations dans l'analyse », et elles précisent que « le recours aux entretiens demeure valable dans la mesure où il s'inscrit dans une enquête ethnographique » (*ibid.*).

En outre, Marcel considère que :

... le discours sur l'action (...) décrit une action totalement différente de l'action observée *du point de vue* du chercheur (...). L'on peut considérer (...) que toute une sphère des pratiques est conscientisable par les enseignants mais qu'en même temps une autre sphère ne l'est pas. Cela nécessite non plus de privilégier l'un des deux points de vue mais, au contraire, de tenter de les articuler pour accéder à une connaissance des pratiques moins partielles. (2002, p. 112)

À l'instar de ces chercheurs, les entretiens réalisés au cours de cette thèse ont été inscrits dans l'enquête ethnographique. Plus précisément, les données obtenues à l'aide de cet outil méthodologique ont été intégrées aux données issues des observations participantes, celles qui ont servi essentiellement à délimiter les contours de l'objet de recherche. Celui-ci sera présenté au cours de la troisième partie (cf. Chapitre 7 : Le malentendu comme unité d'analyse de l'expérience scolaire).

Les demandes d'autorisation ont été faites de manière informelle. Pour obtenir l'accord des enseignants, je leur ai rappelé ou expliqué individuellement que j'étais étudiant/chercheur et que je m'intéressais au vécu des élèves scolarisés dans l'Unité. J'ajoutai que, dans le cadre de ma recherche, je souhaitais avoir leur point de vue sur des questions relatives à l'intégration des élèves de l'UPI. Je leur ai précisé que l'entretien serait enregistré pour ne pas perdre d'informations, mais que l'anonymat serait préservé. Tous me donnèrent leur accord et nous fixâmes ensemble la date et le lieu de l'entretien en fonction de nos disponibilités respectives. Voici, dans le tableau 1 ci-après, l'identité de chaque professeur, sa fonction, le lieu, la date et l'heure pour chaque entretien (cf. page suivante).

Tableau 1 – Répartition, localisation et temporalité des entretiens

Prénom	Fonction dans l'établissement	Lieu	Date et Heure
Véronique (V.)	Professeur d'Anglais	Dans sa salle	03/04/2007 à 15h15
Patrice (P.)	Enseignant spécialisé du collège M.	Dans la salle de l'Unité	06/04/2007 à 12h10
Théodore (T.)	Professeur de Français	Dans la salle de l'Unité	07/05/2007 à 16h00
Agnès (A.)	Professeur de Technologie	Dans sa salle	10/05/2007 à 12h30
Sonia (S.)	Professeur de Français	Dans la salle de l'Unité	15/05/2007 à 14h45
Lauranne (L.)	Professeur d'Arts Plastiques	Dans sa salle	12/06/2007 à 14h10
Martine (M.T.)	Enseignant spécialisé du collège J.	Dans la salle de l'Unité	12/06/2007 à 16h00
Rose (R.)	Professeur d'EPS	Dans la salle EPS	07/06/2010 à 14h20
Quentin (Q.)	Professeur d'EPS	Dans la salle EPS	14/06/2010 à 17h30

Avec les deux enseignants spécialisés, je souhaitais aborder les points suivants :

- Les circonstances et les motivations qui les avaient conduits à travailler dans une UPI ;
- Leur vécu d'enseignant spécialisé dans une classe de l'éducation spéciale ;
- Leurs fonctions dans l'Unité ;
- Leur point de vue sur l'utilité de ces dispositifs d'intégration pour cette population d'élèves ;
- Les influences de leur travail sur leur vie personnelle ;
- Les satisfactions et les difficultés éventuelles dans leur travail ;
- Le choix d'aborder (ou pas) la notion de handicap avec les élèves de l'unité.

Avec les cinq enseignants de classes « ordinaires », mon intention était la suivante :

- Connaître les motivations qui sous-tendent leur implication dans un projet d'intégration ;
- Prendre connaissance des difficultés ou des appréhensions éventuelles rencontrées ;
- Prendre connaissance de l'accueil et du regard des élèves de classes « ordinaires » à l'arrivée d'un élève de l'UPI dans la classe ;
- Savoir si l'intégration d'un élève de l'UPI entraîne des changements en termes d'intervention.

Enfin, j'ai réalisé des entretiens avec un Conseiller Principal d'Éducation (CPE) qui travaillait dans l'établissement lorsque l'UPI a été mise en place, et un ancien élève de l'Unité (Thomas ou T.) avec lequel j'avais établi une relation de confiance.

Le CPE (J.P.) auprès duquel j'ai formulé ma demande travaillait depuis peu dans un lycée professionnel. Je l'ai rencontré par hasard dans le cadre de mes fonctions. En effet, pour compléter mon mi-temps d'Auxiliaire de Vie scolaire dans une Unité, je travaillais également comme assistant d'éducation dans un internat. Au cours d'une conversation, il me dit qu'il avait travaillé comme CPE dans l'Unité qui m'intéressait. Je lui expliquai alors que je souhaitais m'entretenir avec lui pour qu'il me raconte ce que l'UPI pouvait avoir apporté dans la vie de l'établissement. Il accepta et l'entretien a eu lieu le 6 avril 2007, à 14 h 00.

Quant à l'adolescent (ou le jeune adulte!), j'ai maintenu un contact avec lui après sa scolarisation dans l'Unité (de septembre 2004 à juin 2008). Au cours d'une conversation téléphonique, je lui ai rappelé que j'étais étudiant/chercheur et que je souhaitais donner la parole à des jeunes comme lui, qui avaient été scolarisés dans une UPI. J'ajoutai que j'aurais aimé qu'il me raconte son parcours scolaire. Je lui précisai que, s'il acceptait, l'entretien serait enregistré, mais que l'anonymat serait préservé. Il accepta. À travers le récit de son parcours scolaire, j'avais l'intention de lui demander les raisons pour lesquelles il avait refusé une orientation dans un Institut Médico Professionnelle (IMPro). L'entretien a eu lieu le 2 avril 2009 vers 14 h 30.

Tableau 2 - Répartition, localisation et temporalité des entretiens

Prénom	Fonction dans l'établissement	Lieu	Date et Heure
Jean-Pierre (J.P.)	Conseiller Pédagogique d'Éducation	Dans son bureau	06/04/2007 à 14h00
Thomas (T.)	Ancien élève de l'Unité du collège M.	À mon domicile	02/04/2009 à 14h30

Je terminerai cette présentation en évoquant les principes méthodologiques que j'ai retenus pour la conduite de ces entretiens, effectués dans une phase encore exploratoire.

Tout d'abord, je n'avais pas de questions prédéfinies à l'avance. J'avais à ma disposition un plan d'entretien sur lequel étaient inscrits des thèmes à explorer pour chaque interviewé. Les entretiens étaient donc relativement ouverts (semi-directifs) et d'autres thèmes, qui n'étaient alors pas prévus, pouvaient parfois être évoqués au cours de l'interaction.

Par ailleurs, pour induire une description, j'ai appliqué l'un des principes de la démarche d'explicitation. Ainsi, j'ai privilégié le « comment » qui induit « une réponse ponctuelle et descriptive » plutôt que le « pourquoi » qui induit « des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé » (Vermersch, 2006, p. 86).

Enfin, pour plus de clarté et de lisibilité, à l'instar de Bourdieu, des éléments de discours recueillis lors des entretiens (mais aussi, lors des observations participantes), ont été allégés :

... de certains développements parasites, de certaines phrases confuses, des chevilles verbales ou des tics de langage (les « bon » et les « euh ») qui, même s'ils donnent sa coloration particulière au discours oral et remplissent une fonction éminente dans la communication, en permettant de soutenir un propos qui s'essouffle ou de prendre l'interlocuteur à témoin, brouillent et embrouillent la transcription au point, en certains cas, de la rendre tout à fait illisible pour qui n'a pas entendu le discours original. (1993, p. 1418)

En procédant ainsi, mon intention était de rendre la lecture des descriptions plus faciles et plus agréables, mais toujours dans le souci de restituer le plus fidèlement possible le sens des verbalisations¹.

2. L'utilisation d'un questionnaire

2.1. Le point de vue des élèves de classes « ordinaires »

Millet et Thin rappellent que « c'est plus sûrement dans l'entrecroisement des points de vue, des informateurs et des informations qu'il est possible de saisir les parcours sans verser dans l'idiosyncrasie » (2007, p. 44-45). Or, si mes observations et mes entretiens me permettaient d'accéder aux points de vue des élèves de l'Unité et de quelques adultes de l'établissement, je n'avais pas accès à celui des élèves de classe « ordinaire ».

J'ai donc décidé, toujours dans une perspective exploratoire, de remettre des questionnaires à tous les élèves de 6^{ème} de l'établissement pour recueillir des « bilans de savoir ». J'ai retenu le niveau de classe de 6^{ème} parce que les intégrations « individuelles » ont lieu majoritairement dans les classes de 6^{ème}, et que les « rencontres » que j'ai pu observer s'effectuent essentiellement avec ces élèves. L'objectif était d'avoir un aperçu général de ce que les élèves de classes « ordinaires » savent des élèves de l'Unité et des situations de handicap en général, mais aussi qu'ils racontent d'éventuelles rencontres avec des élèves de l'Unité.

Après avoir construit le questionnaire (cf. 2. Présentation du questionnaire et principes méthodologiques), j'ai parlé de ce projet à l'enseignant spécialisé. Chaque début d'année, le jour de la prérentrée, il passe dans toutes les classes de 6^{ème} pour les sensibiliser et les informer sur des questions relatives aux situations de handicap et aux élèves scolarisés dans son Unité. L'hypothèse sous-jacente à ce type de démarche est que les élèves de l'Unité seront d'autant mieux intégrés dans l'établissement que les élèves de classes « ordinaires » seront bien informés. Ainsi, il rejoint Ringler qui pense « qu'il est indispensable que soient favorisées des relations concrètes et positives entre eux et leurs camarades valides. Autrement dit, un travail de préparation et d'information est toujours nécessaire avant de mettre en place un projet d'intégration » (2004, p. 11-12).

Je lui ai donc expliqué qu'il serait intéressant de recueillir le point de vue des élèves de classes « ordinaires », notamment dans l'optique de réajuster éventuellement son intervention

¹ Les données issues des entretiens seront référencées dans la thèse de la manière suivante : **Extrait X – Entretien avec....., date (--/--/----**).

de début d'année. L'enseignant spécialisé me donna son consentement, mais il me demanda d'ajouter une question pour savoir ce que les élèves de classes « ordinaires », qui pouvaient passer dans sa classe ponctuellement pendant une heure de permanence, retenaient de leur passage¹.

Puis j'ai présenté ce projet à la principale du collège lors d'une réunion. Elle accepta. Toutefois, à la vue du questionnaire que je lui avais remis, elle m'invita à officialiser mes questionnaires en ajoutant le nom du collège et ma fonction dans l'établissement. J'en profitai alors pour lui demander quelques conseils, et notamment, auprès de quels professeurs je pouvais intervenir et à quel moment de la journée. La principale me conseilla de prendre contact avec les professeurs principaux des classes de 6^{ème} et d'intervenir pendant une heure de vie de classe.

J'ai donc pris contact avec tous les professeurs principaux, lors de rencontres informelles, dans la salle des professeurs, dans les couloirs ou dans le réfectoire à la pause du repas. J'ai évoqué mon projet et je leur ai dit que j'avais l'accord de la principale du collège. Tous les professeurs sollicités acceptèrent, et nous avons fixé ensemble le jour et l'heure de mon intervention. Le moment venu, suite à 15 minutes de consignes et d'explications, les élèves avaient 45 minutes pour remplir le questionnaire en classe. La remise des questionnaires s'est étalée du lundi 28 novembre au mardi 17 janvier 2006, dans les huit classes de 6^{ème} de l'établissement. À l'issue de cette période, j'ai récupéré 161 questionnaires.

Enfin, j'ai décidé de soumettre le questionnaire à des élèves de 6^{ème}, dans un autre établissement où se trouve également implantée une Uli pour des élèves qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives ». Je pensais que ce serait l'occasion d'observer d'éventuelles différences d'un établissement à l'autre, à ce moment où ma démarche était encore exploratoire.

J'ai donc pris un rendez-vous avec le principal de l'établissement dans lequel j'avais travaillé comme Auxiliaire de Vie Scolaire les années précédentes (2003-2005). Je lui ai présenté ma demande et le questionnaire en question Il accepta et me donna l'emploi du temps des professeurs principaux pour que je m'organise. Puis je pris contact avec chacun

¹ Le jour de la prérentrée, l'enseignant spécialisé disait aux élèves de 6^{ème} de classes « ordinaires », qu'ils avaient la possibilité de venir dans l'Unité pendant des heures de permanence, notamment, pour voir comment fonctionnait l'UPI de l' « intérieur », et évaluer, par eux-mêmes, la nature des difficultés des élèves de son Unité. J'ajoutai donc la question suivante : 8- «Êtes-vous déjà venu dans la classe de l'UPI pendant une heure d'étude? Si oui, qu'est-ce que cela vous a apporté ou permis de comprendre? »

d'entre eux et nous fixâmes le jour et l'heure d'intervention. Le jeudi 13 avril 2006, j'avais récupéré 81 questionnaires supplémentaires, auprès des trois classes de 6^{ème} de l'établissement.

2.2. Présentation du questionnaire et principes méthodologiques

Avant de présenter le questionnaire, je préciserai les principes méthodologiques sur lesquels je me suis appuyé pour le construire, et ceux dont je me suis inspiré lors de la passation du questionnaire.

Tout d'abord, j'ai fait en sorte que les questions proposées soient comprises de tous les élèves (courtes, claires et précises). En effet, j'ai conscience, à l'instar de Danic *et al.*, que « si les enfants peuvent fournir des réponses manifestement peu fiables, c'est souvent parce qu'ils sont interrogés dans des termes qui ne s'adressent pas à leur expérience » (2006, p. 101). Pour m'en assurer, lors de la remise du questionnaire aux élèves, j'avais prévu de reformuler à l'oral et d'explicitier ce qui était attendu pour ceux qui en éprouveraient le besoin.

Ensuite, comme pour les entretiens, j'ai essayé d'appliquer quelques principes des techniques d'entretiens d'explicitation de Vermersch pour construire six questions (cf. questions 1, 2, 4, 5, 6, 7) : de « formuler des questions qui guident vers le préréfléchi (...) qui induiront une réponse ponctuelle et descriptive », plutôt que des « questions qui induisent des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé », comme par exemple les « pourquoi » (2006, p. 86).

J'ai volontairement choisi de formuler les questions à la deuxième personne du singulier, afin de rendre ce travail plus personnel et de leur faire comprendre que seul leur avis m'intéressait. Par ailleurs, j'ai essayé de responsabiliser les élèves de 6^{ème} pour qu'ils s'investissent, en leur expliquant que leurs réponses nous seraient d'une grande utilité pour aider ces élèves.

Enfin, j'ai expliqué aux élèves que ce « travail » serait anonyme et que les fautes d'orthographe ne seraient pas prises en compte. J'ai ajouté que ce travail devrait être fait seul, sinon il perdrait tout intérêt.

Je présenterai maintenant le questionnaire qui a été construit. Bourdieu *et al.* disent que « le questionneur qui (...) ne se pose pas la question de la signification spécifique de ses questions, risque de trouver trop aisément une garantie du réalisme de ses questions dans la réalité des réponses qu'elles reçoivent » (2005, p. 62-63). Je préciserai donc ce qui était recherché pour chaque question :

1- « Les élèves de l'UPI sont-ils différents de toi? Et si oui, décris-moi leurs différences? » : avec cette question, je souhaitais vérifier que les élèves de 6^{ème} savaient que les élèves de l'Unité étaient en situation de handicap. Dans l'affirmative, je voulais qu'ils me disent en quoi ils étaient différents, c'est-à-dire qu'il précise la nature de leur « handicap » ou de leurs difficultés.

2- « D'après toi, les élèves de l'UPI pourraient-ils être dans la même classe que toi ? Comment tu l'expliques ? » : je voulais savoir si les élèves de 6^{ème} savaient ce qui rendait difficile le maintien des élèves de l'UPI dans une classe « ordinaire ».

3- « Cite des « handicaps » que tu connais ? » : avec cette question, je voulais connaître leurs représentations et figures types associées au terme de « handicap ».

4- « D'après toi, est-ce que tous les élèves de l'UPI sont nés avec un handicap? Donne-moi des exemples si tu en as » : je voulais savoir si les élèves de 6^{ème} avaient conscience que le « handicap » pouvait survenir au cours de la vie. Et voir s'ils avaient conscience que nous pouvions tous, un jour ou l'autre, être en situation de handicap.

5- « Est-ce qu'il t'arrive de jouer ou de discuter avec des élèves de l'UPI ? Si oui, précise quand, à quoi et où cela se produit ? » : cette question, de par sa construction, est orientée vers l'évocation de rencontres « amicales ». Je voulais savoir si ces rencontres étaient fréquentes, quand et où elles avaient lieu, s'il s'agissait plutôt de jeux ou de discussions.

6- « D'après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien à l'école ? » : je voulais savoir comment ils envisageaient l'intégration des élèves en situation de handicap, en termes comportementaux, et si cela nécessitait pour eux une attitude particulière?

7- « Est-ce que tu as déjà eu des problèmes avec un élève de l'UPI ? Si oui, de quoi s'agissait-il ? » : cette question est très largement orientée vers les difficultés éventuelles. Toutefois, le fait de raconter les faits évite les réponses affirmatives trop systématiques.

2.3. Traitement des données et limites de la méthode

Rappelons qu'au collège M., 161 élèves ont répondu au questionnaire (8 classes de 6^{ème}) et au collège J., 81 élèves (3 classes de 6^{ème}).

Pour une meilleure lisibilité, et de manière à faire ressortir les idées qui reviennent le plus souvent, je voulais autant qu'il soit possible, catégoriser les réponses. Mais, pour chaque réponse d'élève, il y avait parfois plusieurs éléments de réponse, correspondant à plusieurs catégories. J'ai donc traité ces questionnaires par occurrences. Pour chaque question, j'ai lu

les réponses de tous les élèves et j'ai regroupé les mots, les idées, ou les phrases qui semblaient avoir les significations les plus proches (lecture transversale ou horizontale).

Certaines phrases ont été remaniées en prenant soin de conserver le sens. Par exemple, la phrase « ne pas leur dire il est bête » a été remplacé par « ne pas leur dire qu'ils sont bêtes » (cf. annexe 2).

Parfois, des élèves ne semblaient pas répondre uniquement à la question posée. Bourdieu *et al.* disent que « la récupération du sens qu'ils livrent malgré tout suppose un travail de rectification, ne serait-ce que pour savoir la question à laquelle ils ont vraiment répondu et qui n'est pas nécessairement celle qui leur a été posée. » (2005, p. 63). Par exemple, à la question : « Les élèves de l'UPI sont-ils différents de toi ? Et si oui, décris-moi leurs différences », un élève a répondu : « Non, mais il faut les aider ». Le « non » semble bien répondre à la question de la différence (cf. annexe 1). Mais le fait de les « aider » répond plutôt à la question « D'après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien à l'école ? » (cf. annexe 1). Ainsi, j'ai dû parfois « déplacer » des éléments de réponses (des occurrences) d'une question à une autre.

Enfin, des réponses étaient quelques fois ambiguës ou paradoxales. Par exemple, à la question : « Les élèves de l'UPI sont-ils différents de toi ? Et si oui, décris-moi leurs différences », un élève a répondu : « Non, sauf qu'ils sont handicapés ». L'élève semble considérer le « handicap » comme une différence. Alors, même s'il répond « non » à cette question, j'ai placé sa réponse dans la catégorie « Oui : Ils sont handicapés » (annexe 1).

Toutes les occurrences relevées ont été catégorisées sous forme de tableaux. Le nombre d'élèves pour chaque occurrence a été précisé entre parenthèses. Précisons que les élèves de 6^{ème} ont donné parfois plusieurs éléments de réponse à la même question. Par exemple, quelques élèves ont pu dire à la fois que les élèves de l'Unité sont différents parce qu'ils sont « handicapés » ou parce qu'ils sont en « difficultés ». C'est pourquoi, la somme du nombre d'élèves précisé entre parenthèses, dans la deuxième et parfois, la troisième colonne du tableau, est supérieure au nombre d'élèves de 6^{ème} ayant répondu au questionnaire : 161 élèves pour le collège M. et 81 pour le collège J.

Je terminerai la présentation en évoquant quelques limites à cette méthode :

- Tout d'abord, j'ai conscience que nos représentations sont plus ou moins prégnantes et ne sont pas figées. Si je leur avais remis ce questionnaire dans un autre contexte, à un autre

moment et à un endroit différent, les réponses n'auraient peut-être pas été les mêmes. Toutefois, les réponses des élèves nous permettront d'avoir un aperçu global, sans que l'on cherche à attribuer à tel ou tel élève une représentation précise.

- Le temps imparti pour répondre aux questionnaires est relativement court (45') et ne permet peut-être pas toujours d'approfondir les réponses aux différentes questions.

- Les réponses aux questions sont fortement contraintes par les capacités d'écriture de chaque élève de 6^{ème}. Certains élèves ont peut-être beaucoup de choses à dire, mais sont limités pour l'exprimer sur le papier.

- Malgré les dispositions prises pour responsabiliser les élèves et essayer de les impliquer dans la tâche, j'ai le sentiment que certains élèves ont vécu cette épreuve comme une contrainte et ne se sont pas investis complètement dans la situation.

- Enfin, je sais, à l'instar de Charlot *et al.* :

...qu'on ne peut inférer les comportements réels des élèves à partir des discours qu'ils tiennent sur ce qu'ils font ; on ne peut ainsi exclure que des élèves disent ce qu'ils disent parce qu'ils croient que c'est ce qu'il faut dire, ou parce que c'est plus facile à dire que ce qui se passe réellement pour eux. (2000, p. 206-207)

Mais je sais aussi « *qu'il est rare que les sujets interrogés répondent vraiment n'importe quoi et qui ne révèlent rien dans leurs réponses de ce qu'ils sont* » (Bourdieu *et al.*, 2005, p. 63). En outre, comme le rappelle Voiry-Philippe dans sa thèse, « Différents travaux ont montré que les représentations sociales contribuent à régir les relations du sujet au monde et aux autres, à orienter et à organiser les conduites et les communications sociales » (2008, p. 20). Elle ajoute que « le handicap se vit aussi dans la représentation et le regard de l'autre » (*ibid.*). Ainsi, toutes les réponses sont, dans une certaine mesure, exploitables.

3. L'utilisation de documents

Pour compléter et enrichir mes observations ethnographiques exploratoires, j'ai eu recours également à de nombreux documents, qu'ils soient officiels ou non.

Les productions scolaires écrites, tout d'abord, m'ont été d'une grande utilité pour évaluer les progressions éventuelles des élèves sur le plan des apprentissages scolaires. Ces traces m'ont permis de recueillir des informations précieuses sur les difficultés rencontrées par les élèves de l'Unité.

Les dossiers scolaires des élèves m'ont été également d'une aide précieuse, notamment pour obtenir des informations sur leur parcours scolaire, la nature de leurs

difficultés et leurs comportements dans les classes primaires, et pour savoir à quel moment de leur scolarité avait été décidée une orientation dans une classe de l'éducation spéciale. Les enseignants spécialisés, du moins ceux avec lesquels j'ai travaillé, prennent connaissance des informations contenues dans ces dossiers quelques mois après la rentrée scolaire. En effet, ils cherchent à se faire leur propre opinion sur chaque élève, et à ne pas se laisser influencer par les observations de leurs prédécesseurs. L'accès à ces dossiers leur permet par la suite de confirmer ou d'infirmer les observations qu'ils ont faites et de réajuster éventuellement leurs interventions et leurs attentes vis-à-vis de l'élève concerné.

Ainsi, à leur image, j'ai également consulté les dossiers des élèves en cours d'année, pour ne pas enfermer ou cloisonner les élèves dans des catégories prédéfinies à l'avance.

Par ailleurs, l'enseignant spécialisé m'a transmis un article qui avait été écrit par le principal adjoint en poste les premières années d'existence de l'Unité. À l'époque, il a été écrit à l'intention de la *Revue de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire*. Mais il ne fut pas publié. Cet article résume brièvement les différentes étapes de l'implantation de l'Unité et présente un bilan des deux premières années d'existence de la structure (de septembre 1996 à juin 1998). En confrontant les informations contenues dans cet article avec d'autres sources d'informations, comme celles obtenues au cours des entretiens, il est possible de mettre en tension et de vérifier la véracité de ces écrits.

Enfin, l'enseignant m'a remis officieusement le résultat d'une enquête interne menée par l'Inspection Académique du Loiret au cours de l'année scolaire 2007-2008. Elle s'intitule : *Synthèse des enquêtes concernant les Unités Pédagogiques d'Intégration*. Il a obtenu cette synthèse par l'intermédiaire d'un conseiller pédagogique qu'il connaissait bien. Ce document m'a permis de comparer le profil et le fonctionnement de l'Unité dans laquelle je travaillais avec toutes les autres Unités du département scolarisant des élèves qui souffrent de « troubles importants des fonctions cognitives ».

Deuxième partie :

Contextualisation de la recherche

Comme cela a été précisé dans le chapitre 3, mes premières observations ont été simplement exploratoires, la problématique n'étant pas encore déterminée.

Dans cette partie, je présenterai le résultat de la période exploratoire et je proposerai un premier niveau de description et d'analyse. La finalité de ce travail sera de contextualiser la recherche et de délimiter peu à peu les contours de l'objet d'étude, puis, par la suite, de construire la problématique et de mettre au point de nouvelles orientations et outils méthodologiques pour y correspondre (cf. Problématique et nouvelles orientations méthodologiques).

Ainsi, je présenterai l'Unité du collège M. et ses élèves (Chapitre 4). Puis je reviendrai sur la question de l'ouverture de l'Unité sur l'établissement scolaire (Chapitre 5). Enfin, je donnerai la parole aux élèves de classes « ordinaires », par le biais de leurs réponses à un questionnaire, pour savoir ce qu'ils savent des jeunes de l'Unité et des situations de handicap en général (Chapitre 6).

Rappelons que la dénomination « Ulis » est effective depuis la rentrée scolaire de 2010. Lorsque j'étais sur le terrain (2005-2009), il s'agissait encore d'UPI, raison pour laquelle cette terminologie apparaîtra à de nombreuses reprises dans les lignes qui suivent. Mais le changement de terminologie ne change pas radicalement la réalité du terrain, surtout sur une temporalité aussi courte.

Chapitre 4

L'Unité du collège M. et ses élèves

Dans un premier temps, je reviendrai sur la demande qui est à l'origine de la mise en place d'une UPI dans le collège M. au regard des textes officiels, mais aussi sur les questions et les inquiétudes que ce projet a suscitées à la fin de l'année scolaire de 1995.

Puis je raconterai les premières années d'existence de l'Unité. En effet, je pense, à l'instar de Clot qui essaye de réactualiser les travaux de Vygotski, que :

... l'étude de la conduite humaine¹, n'est possible qu'en tant qu'histoire de la conduite, et celle-ci, loin d'être l'exploration du passé, est l'étude du processus de transformation. (...) On est toujours *simultanément sur deux plans : ce qui est et ce qui était. La forme focalisée est l'extrémité du fil qui lie le présent et le passé.* (2002b, p. 10)

Ensuite, je donnerai un « aperçu général » de l'Unité et de ses élèves tels que j'ai pu les observer durant quatre années scolaires lorsque j'étais Auxiliaire de Vie Scolaire (de septembre 2005 à juin 2009), afin de comprendre le fonctionnement de cette Unité à travers son histoire et de prendre acte des évolutions et des éventuels dysfonctionnements.

Dans un deuxième temps, je retracerai le parcours scolaire des jeunes de l'Unité. À partir d'informations obtenues auprès du psychologue scolaire de l'établissement et de l'inspecteur académique de l'ASH du département, je ferai l'hypothèse que le « retard mental » est un critère déterminant dans l'orientation des jeunes de l'Unité.

Je présenterai les épreuves de 4^{ème} version de l'échelle de Wechsler (WISC-IV) qui ont permis de faire le diagnostic du « retard mental », pour mieux comprendre ce qu'elles mesurent et définir ainsi une caractéristique commune à tous les jeunes de l'Unité.

Enfin, je rappellerai quelques limites dans l'interprétation des tests psychométriques et, plus particulièrement, du WISC-IV.

¹ C'est-à-dire l'étude des comportements des différents acteurs du dispositif de l'Unité.

1. De la demande à la mise en place d'une Unité¹ (1995-1998)

1. 1. La sollicitation des parents d'une adolescente souffrant de trisomie 21

C'est à la suite de la demande de parents ayant une enfant porteuse d'une trisomie 21, à la fin de l'année scolaire de 1995, que la mise en place d'un tel projet a été envisagée.

Comme je l'ai précisé plus haut, la circulaire n° 95-124 prévoit alors pour des élèves en situation de « handicap mental », pour qui une intégration individuelle à temps complet dans une classe ordinaire paraît difficile au regard de leurs difficultés scolaires, la mise en place éventuelle de dispositifs particuliers dans les établissements du second degré : des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI).

Les modalités de fonctionnement sont précisées par la circulaire n° 95-125. Celle-ci rappelle que ces Unités devront être des « outils d'intégration » et que « la mission d'intégration des UPI conduit à rechercher la participation la plus active et la plus fréquente possible des jeunes élèves intégrés aux activités des autres classes du collège ». Pour ce faire, « leurs objectifs prioritaires sont, d'une part, de scolariser ces élèves, même très partiellement, dans des classes ordinaires, d'autre part, de les faire participer le plus possible à la vie de la communauté scolaire ».

La question a donc été envisagée d'une manière concertée entre les différents acteurs de l'établissement et les parents de l'élève concernée. Des enseignants étaient réticents à la mise en place d'une telle structure dans leur collège, notamment pour des questions d'ordre matériel et organisationnel, mais aussi, parce qu'ils n'avaient pas été formés, selon eux, pour recevoir un tel public.

Voici, ci-dessous, ce que m'a dit le CPE qui était en poste dans le collège l'année de l'implantation de l'Unité² :

- « Au départ, ils sont dans leur logique pédagogique. Alors tout le côté ouverture humaniste etc., ça leur plaît bien. Mais tout d'un coup, ils se disent qu'est-ce que nous, on va bien pouvoir apporter à ces jeunes-là? Et surtout qu'est-ce qu'on va nous demander en terme de compétences (...), en terme d'investissement. Comment on va pouvoir répondre à une demande qu'on ne connaît même pas? C'est-à-dire que les enseignants se demandaient clairement : est-ce que je suis formé, pour éventuellement intervenir dans ce type de structure? (...) Même s'ils savaient qu'il y avait un enseignant

¹ Je ne travaillais pas encore dans le collège lors de l'ouverture de l'Unité. Les informations que je donnerai, de la fin de l'année scolaire de 1995 à septembre 2005, me proviennent de l'enseignant spécialisé. Mais également du CPE, du professeur d'anglais et du principal adjoint qui travaillaient dans l'établissement lors de la mise en place de cette Unité (cf. 2.3. Procédures de recueil de données complémentaires).

² Le CPE me dit par la suite, au cours de l'entretien, que c'est le principal du collège qui l'avait informé des réticences des enseignants. Il ne travaillait pas encore dans l'établissement lorsque le projet UPI a été élaboré et voté au Conseil d'Administration à la fin de l'année scolaire de 1995.

spécialisé qui allait gérer ça au quotidien, et que pour le reste, les élèves allaient être mis (...) avec les élèves de l'établissement en général, et allaient être gérés par les surveillants et par le CPE, etc. Mais eux, ils se demandaient... comment allaient se faire les intégrations ? Est-ce qu'ils étaient formés pour recevoir un élève, même en arts plastiques? Donc les enseignants se posaient vraiment cette question-là. »

Extrait 2 - Entretien avec un CPE (J.P.), le 6/04/2007

Le professeur d'Anglais évoque aussi clairement ses réticences lorsque l'Unité a été mise en place :

- « Au tout début, quand l'UPI a été mise en place, moi j'y étais pas très favorable dans un premier temps, parce qu'on était un établissement surchargé, où tous les élèves se bouscullaient, parce qu'il n'y avait pas l'agrandissement [...] je trouvais que pour des élèves avec un handicap, ça allait être sans doute difficile. »

Extrait 3 - Entretien avec un professeur d'anglais (V.), le 3/04/2007

L'enseignante spécialisée, avec laquelle je travaillais comme Auxiliaire de Vie Scolaire les années précédentes, me dit sa « surprise » lorsqu'elle fut confrontée à la réaction des enseignants quelques mois avant l'implantation de l'Unité :

- « Là où j'ai été très surprise, c'est lors de la réunion d'information en juin. (...) C'était plus par rapport (...) à la réaction des professeurs, parce que la classe se créait. Donc là, je me suis que dit (...) que l'intégration, elle était pas faite encore (...) et qu'il allait y avoir du boulot un peu là-dessus. [...] Je pensais que (...) des élèves handicapés, qui arrivent dans un collège, ça ne posait pas de problèmes, à personne. En fait, si ça en pose. Au départ ça pose des questions. »

Extrait 4 - Entretien avec l'enseignante spécialisée (M.T.), le 12/06/2007

La circulaire n° 95-124 rappelle à cet effet que « l'intégration gagne à ne pas être imposée et doit faire l'objet d'une préparation qui associe l'établissement, les familles et les élèves ». Concernant ce qui relève des carences matérielles éventuelles (en informatique par exemple), cette même circulaire informe que des aides du Conseil Général (collectivité locale compétente) pourront être apportées. Quant à la formation, des stages et des formations pourront être proposés.

Le projet sera finalement voté au Conseil d'Administration (CA) et accepté, malgré des objections qui persistaient de quelques-uns. Il sera alors présenté et évalué par les

instances compétentes. La circulaire n° 95-125 rappelle que les UPI sont créées en fonction des besoins définis dans le projet départemental de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS), réévalué chaque année. Par ailleurs, elle précise que « les collèges où sont créés les UPI (...) sont choisis en fonction de critères qui doivent prendre en compte tout spécialement la qualité de l'accueil et de la prise en charge pédagogique des adolescents intégrés ».

Le collège en question était récent, il avait ouvert ses portes à la rentrée scolaire de 1988-1989. Il comptait en 1995 plus de 800 élèves, ce qui dépassait largement sa capacité d'accueil. Mais il ne rencontrait pas de difficultés majeures et, notamment, peu de problèmes de violence. La population d'élèves est qualifiée globalement de socialement « favorisée » par le principal adjoint dans son article. L'architecture du collège est quelque peu particulière puisque celui-ci a été construit sur un seul étage. Il est de ce fait particulièrement étendu. Le cadre est relativement agréable et les élèves disposent, pendant les temps extrascolaires, de terrains de jeux (terrains de foot, de basket, tables de tennis de table...), d'espaces de détente (espaces « verts », tables...) et ils ont la possibilité d'accéder à un Foyer socio-éducatif (table de billard, livres, jeux de société...). Le collège est par ailleurs entouré par de nombreux complexes sportifs. Les conditions semblaient donc requises pour l'implantation d'une UPI, aussi bien du point de vue des « besoins » qui se sont manifestés à travers la demande des parents d'un enfant en situation de handicap, que du point de vue de la qualité de l'accueil et de la prise en charge éventuelle.

La demande sera alors acceptée, sur décision de l'Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'Éducation Nationale, et prendra effet à la rentrée scolaire de 1996. Le projet de l'UPI sera inscrit dans le projet de l'établissement.

1.2. Ses premières années d'existence

Il a été décidé que la classe de référence de l'Unité, prévue pour le regroupement des élèves, se situe géographiquement au centre de l'établissement scolaire. L'intention était de ne pas isoler les élèves de l'UPI des autres élèves du collège et d'optimiser les rencontres.

Une convention a été signée avec un Service d'Éducation Spécialisé de Soins et d'Aides à Domicile (SESSAD) dépendant d'un Institut Médico-Éducatif (IME) pour assurer les prises en charge éventuelles des élèves (orthophonie, psychothérapie, psychomotricité, etc.). Par contre, aucune convention n'a été établie avec une Section d'Enseignement Générale et Professionnelle Adapté (SEGPA) comme le préconise la circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, pour d'éventuels stages en atelier s'inscrivant dans une optique de pré-

professionnalisation. La politique choisie par l'établissement consistait à favoriser une approche individualisée qui soit la plus souple possible en élargissant au maximum l'éventail des possibles. Ainsi, le collège travaillait en collaboration avec plusieurs SEGPA et IME, pour que les choix proposés aux élèves soient diversifiés. Les conventions étaient alors signées au coup par coup.

Un psychologue scolaire était rattaché à l'Unité pour suivre les élèves, ainsi que l'enseignant spécialisé et l'équipe de direction lorsqu'ils en éprouvaient le besoin. Enfin, une réunion de synthèse trimestrielle était organisée avec l'équipe éducative et les parents des enfants pour effectuer un bilan et réévaluer le « Projet Personnalisé d'Intégration » de chaque jeune en fonction des besoins.

L'enseignante chargée de la coordination pédagogique et des prises en charge collectives la première année, laissera sa place, l'année suivante, à un professeur des écoles titulaire du Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire (CAPSAIS), option D¹. L'enseignant qui la remplaça, toujours en poste à l'heure actuelle, m'indiqua lors de l'entretien, le vendredi 6 avril 2007, qu'il avait rencontré l'enseignante en question au mois de juin 1997. Il m'expliqua qu'elle n'avait pas réussi à s'intégrer au sein de l'équipe des professeurs de l'établissement et qu'elle était en « souffrance ». Il ajouta :

- « Ça s'était passé très mal avec l'enseignante la première année ici qui était une infirmière, qui n'était pas une enseignante, et donc c'était un petit peu le souk. »

Extrait 5 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 6/04/2007

Apparemment, le principal adjoint ne crut pas important de mentionner cela dans son article. Toujours selon lui, l'Unité a permis d'accueillir une élève porteuse de trisomie 21 et des « psychotiques ». Il ajoute qu'« au fil du temps, le public est devenu plus hétérogène ». À la rentrée scolaire de 1997, il précise que l'UPI scolarisait 10 enfants qui souffraient « pour beaucoup de psychoses et de névroses infantiles ainsi que des troubles du comportement ».

¹ Le CAPSAIS a été instauré suite au décret n°87-415 du 15 juin 1987. L'option D est prévue pour les enseignants spécialisés chargés de l'enseignement auprès des enfants et adolescents présentant des troubles importants à dominante psychologique. Ce certificat a été abrogé par les textes de janvier 2004 instituant le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH).

Le principal adjoint rapporte brièvement, dans son article, un résumé des activités et des intégrations en cours au sein de l'UPI (1997-1998). Il estime approximativement à 90 % la proportion d'élèves intégrés ponctuellement et individuellement dans les diverses classes de 6^{ème}. Il précise qu'ils l'étaient essentiellement en Éducation Physique et Sportive (EPS), Arts Plastiques, langues « vivantes » et « sciences ». Il ajoute qu'un professeur d'anglais intervenait « régulièrement » dans la classe¹. Deux élèves étaient intégrés en SEGPA et un élève en IME. Des visites communes avec des élèves de classes ordinaires ont été organisées, ainsi que des sorties au théâtre. Par ailleurs, l'Unité participait à la décoration du restaurant scolaire pour les différentes manifestations (Noël, le carnaval, les semaines du « goût »...). Elle gérait la comptabilité du Foyer socio-éducatif du collège (FSE) et organisait une vente de « friandises » lors des récréations afin de financer ses sorties et classes de découverte. Les élèves de l'UPI correspondaient également de manière régulière, par courrier et par e-mail, avec une autre Unité qui se situe en Guadeloupe, dans l'optique d'organiser à terme un échange. Enfin, l'UPI réalisait un spectacle de marionnette avec pour objectif, l'année suivante, de partir en « tournée » dans les écoles primaires de la commune voisine.

Il est également fait référence, dans l'article, à des propositions à l'étude pour l'année scolaire suivante :

- Mise en place d'un parrainage entre des élèves de 4^{ème} ou de 3^{ème} et les élèves de l'UPI ;
- Mise en place d'un document d'intégration sur lequel les élèves (de l'UPI), les parents et les enseignants pourront annoter des objectifs et des remarques ;
- Un temps de concertation entre les enseignants et le professeur de l'UPI ;
- Intégration de l'ensemble des élèves de l'UPI sur les itinéraires de découvertes.

Au vu de ces informations, la structure semblait bien répondre aux missions assignées aux Unités Pédagogiques d'Intégration. D'une part, les élèves étaient scolarisés dans des classes ordinaires (90 % des élèves) et ils participaient à la vie de la communauté scolaire (sorties, décoration du collège...). D'autre part, les élèves entretenaient des contacts avec des correspondants hors de l'enceinte de l'établissement (Guadeloupe), ce qui contribuait à tisser du lien social. Par ailleurs, si la question des apprentissages fondamentaux n'est pas évoquée dans l'article, nous pouvons penser qu'ils étaient abordés dans le cadre des projets mis en place par l'enseignant. Selon les propos de l'enseignant spécialisé rapportés par le principal adjoint dans son article, « l'UPI fonctionne très bien en tant que structure ouverte, des élèves du

¹ Précisons qu'il s'agit de l'enseignante avec laquelle nous avons effectué un entretien.

collège viennent dans ma classe et mes élèves vont dans d'autres ce qui crée des liens entre les enfants¹. »

Le principal adjoint nuancera toutefois ces propos et il conclura son article (non publié) de la manière suivante :

Certaines apparences peuvent nous amener à penser que les élèves handicapés sont intégrés au sein du collège (...). Toutefois leur intégration ne peut uniquement reposer sur quelques actions ponctuelles mais doit aussi être fondée sur une volonté collective. Intégrer un élève ne se décrète pas mais se construit progressivement.

Voilà globalement ce que je sais des premières années d'existence de cette Unité Pédagogique d'Intégration. Lorsque je suis arrivé dans l'Unité à la rentrée scolaire de 2005 en tant qu'Auxiliaire de Vie Scolaire, près de dix années après sa création, de nouveaux textes étaient entrés en vigueur : La circulaire du 21 février 2001 et la loi de 2005. Je présenterai le dispositif tel que je l'ai découvert et je reviendrai sur quelques-uns des points évoqués précédemment concernant les premières années d'existence de l'Unité.

1.3. Un aperçu général de l'Unité de l'intérieur (2005-2009)

Je donnerai ci-dessous un aperçu général de l'Unité telle que j'ai pu l'observer lorsque j'étais Auxiliaire de Vie Scolaire, de septembre 2005 à juin 2009. Je compléterai parfois cette description avec des informations que j'ai obtenues plus récemment auprès de l'enseignant spécialisé au début du mois de septembre 2011, mais aussi, avec les préconisations de la nouvelle circulaire de 2010.

À la rentrée scolaire de 2005, il n'y avait plus de psychologue rattaché à l'Unité, mais un Conseiller d'Orientation Psychologue (COP) devant gérer l'ensemble de la population de l'établissement scolaire (près de 800 élèves). Cette situation était toujours la même en septembre 2011. En outre, il n'est présent sur le site que deux jours par semaine, notamment parce qu'il doit effectuer son complément de service dans un Centre d'Information et d'Orientation et dans d'autres établissements scolaires. Son emploi du temps est de ce fait particulièrement chargé, et nous avons dès lors très peu de contact avec lui.

¹ L'enseignant spécialisé permet à des élèves de classe ordinaire, pendant les heures de permanence, de venir dans la classe de l'UPI pour participer éventuellement aux activités. Les élèves de l'UPI quant à eux, ont la possibilité d'aller dans des classes ordinaires dans le cadre des intégrations individuelles.

Lorsque je suis arrivé dans le dispositif, les réunions de synthèse étaient toujours au nombre de trois comme le préconise la circulaire de 2001. Cette circulaire invite le chef d'établissement à organiser « un bilan trimestriel avec l'ensemble des intervenants de l'UPI ainsi que la révision annuelle de son fonctionnement si nécessaire ». Pourtant, au cours de l'année scolaire 2007-2008, il a été décidé que la troisième réunion au cours du mois de mai n'avait plus lieu d'être. Toutes les décisions éventuelles d'orientation étaient prises à cette période-là, et il était surtout très difficile de réunir tous les acteurs concernés (parents, intervenants extérieurs, professeurs...) pour parler de l'élève et faire un bilan de son projet. Bien souvent, il n'y avait que l'enseignant spécialisé, le principal et moi-même, ce qui réduisait considérablement l'intérêt de cette réunion. En effet, nous n'apprenions rien, ou presque rien, que nous ne savions déjà.

Les temps de concertation qui devaient être instaurés pour que le professeur spécialisé et les enseignants impliqués dans le projet de l'UPI puissent se rencontrer n'étaient toujours pas instaurés lorsque je suis arrivé dans l'Unité. Pourtant, la circulaire de 2001 précise que :

Les enseignants exerçant auprès des élèves participent à des concertations périodiques permettant de faire le point, soit sur le projet des élèves, soit sur le fonctionnement du dispositif. Ces heures de coordination et de synthèse sont rémunérées conformément aux dispositions de la circulaire n°74-148 du 19 avril 1974, selon le relevé effectué par le chef d'établissement.

C'est seulement suite à l'arrivée d'un nouveau principal en septembre 2007 que ce temps de concertation a été progressivement mis en place tous les quinze jours, pendant la pause de repas. Nous avons pu observer combien il était difficile de trouver un créneau qui soit accessible aux enseignants intervenant auprès des élèves. Bien souvent, ces réunions s'effectuent en comité réduit et des enseignants qui intègrent un élève de l'UPI assistent très rarement à cette réunion.

Pour l'année scolaire 2011-2012, deux réunions de synthèse étaient prévues. La circulaire de 2010 ne préconise plus le nombre de réunion de synthèse dans l'année. Elle invite juste à la participation des enseignants, qui exercent auprès des élèves de l'Unité, aux réunions des équipes de suivi de scolarisation. Les temps de concertation ne sont pas explicitement évoqués. Notons qu'ils n'étaient plus d'actualité à la rentrée scolaire de 2011 (enseignant spécialisé (P.), communication personnelle, septembre 2011).

Le parrainage avec des élèves de 4^{ème} ou de 3^{ème}, évoqué dans l'article du principal adjoint, n'a pas été mis en place. Par ailleurs, les itinéraires de découverte auxquels pouvaient participer les élèves de l'Unité ne sont plus d'actualité dans l'établissement.

Quant au système d'échange instauré par l'enseignant spécialisé dans sa classe, il est toujours en vigueur à l'heure actuelle. Des élèves ont en effet la possibilité de venir dans la classe lorsqu'ils n'ont pas cours. Toutefois, se pose la question de leur motivation. Généralement les élèves intéressés se manifestent tardivement, lorsqu'ils apprennent qu'ils n'ont pas cours et qu'ils sont dans l'obligation d'aller en permanence.

Globalement, l'approche de l'enseignant ne semble pas avoir changé. Il privilégie une pédagogie de projet commun à l'ensemble de la classe (spectacle, décoration du collège...). Les apprentissages fondamentaux sont abordés le plus souvent dans le cadre de ces projets de manière très concrète, avec remédiation cognitive si besoin est.

Son premier objectif est de valoriser les élèves à travers la réalisation d'une production commune. Il s'inscrit ainsi dans la lignée de Charlier, qui explique que :

L'élève en échec scolaire a besoin d'un enseignant qui lui renvoie une image cohérente par rapport à un groupe. On voit combien faire exister un groupe suffisamment contenant et suffisamment fédéré autour d'un enseignant est important. Pour ce faire, cela implique que l'on donne des objectifs relatifs certes à chaque enfant, mais aussi des objectifs relatifs à la classe... (2002, p. 216)

Mais il avait aussi l'objectif d'intégrer l'Unité dans l'établissement en rendant le travail des élèves de l'Unité visible à tous. Il espérait ainsi contribuer à ce que les élèves existent autrement dans le regard des autres, et qu'ils ne soient pas ou plus uniquement les élèves « handicapés » ou en échec du système scolaire ordinaire. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant démarche dans toutes les classes de 6^{ème} en début d'année pendant une quarantaine de minutes (depuis la rentrée scolaire de 2002). Il aborde la notion de handicap et les raisons hypothétiques pour lesquelles les élèves se trouvent dans son Unité. Il évoque leur faible niveau scolaire et les conditions sociales et familiales difficiles dans lesquelles vivent de nombreux élèves de sa classe. Il présente aussi les différentes activités qui peuvent être réalisées au sein de la classe, l'objectif de la structure, et le fait que des élèves de son Unité pourront être ponctuellement intégrés individuellement dans les autres classes du collège. Il profite enfin de ce moment pour répondre à toutes leurs questions (dans le temps qui lui est imparti). L'enseignant espère ainsi, par le biais de l'information, améliorer les contacts entre élèves au sein de l'établissement. Mais qu'en est-il réellement ?

Par ailleurs, l'enseignant met en place des sorties et des correspondances avec d'autres élèves d'Unité. Mais les sorties se limitent le plus souvent à des communes de proximité. Les voyages nécessitant des fonds « importants » sont de plus en plus rares car les familles de nombreux élèves peuvent difficilement les financer. Les ventes de « friandises » et la gestion de la comptabilité du FSE ne sont plus d'actualité depuis quelques années. Elles permettaient pourtant de financer en grande partie le voyage des élèves et de travailler la manipulation des nombres et la gestion d'un porte-monnaie d'une manière concrète. Mais le Conseil d'Administration en a décidé autrement. Désormais, le plan alimentaire ne permet plus de vendre des confiseries à la récréation. Et les initiatives qui invitent les élèves à apporter de l'argent dans l'enceinte de l'établissement sont proscrites pour limiter entre autres les vols.

L'enseignant a mis en place au fil des années un « livret de suivi¹ » permettant de faire le lien entre les familles et l'école. Sur ces livrets étaient indiquées des informations relatives aux intégrations des élèves, aux différentes activités de la journée, aux prises en charge extérieures (psychologue, orthophoniste...)...

L'effectif de la classe était toujours de 10 élèves lorsque je suis arrivé dans l'Unité. Mais, à la rentrée scolaire de 2007, le nombre d'élève était désormais de 11, par décision de l'Inspecteur d'Académie, bien que la circulaire de 2001 précise que l'Unité « ne peut excéder 10 élèves ». Cette augmentation des effectifs a été imposée à toutes les Unité du département. Le nombre de dispositif dans les collèges, bien qu'en pleine expansion, ne semble pas pouvoir répondre à l'ensemble de la « demande » toujours plus grande. Cette tendance à la hausse de la demande de scolarisation dans une Unité m'a été confirmée par l'enseignante avec laquelle j'ai travaillé en tant qu'Auxiliaire de Vie Scolaire de septembre 2003 à juin 2005. Elle m'a dit qu'elle avait accepté d'accueillir un élève de plus dans sa classe à la rentrée 2010, suite à la demande d'un conseiller pédagogique de l'inspection académique qu'elle connaissait bien. En septembre 2010, elle avait donc 12 élèves dans sa classe. Il semblerait que « l'insuffisance des possibilités d'accueil dans les établissements du second degré » évoquée dans la circulaire de 2001 soit toujours d'actualité. La situation en septembre 2011 est similaire. Pourtant, la circulaire de 2010 rappelle qu'« il est souhaitable que le nombre d'élèves scolarisés au titre d'une Ulis ne dépasse pas dix ». Merle rappelle à ce sujet (cf. page suivante):

¹ Un « document d'intégration » selon les termes du principal adjoint dans son article à la fin de l'année scolaire 1997-1998.

Le nombre d'élèves par classe n'est généralement pas associé à une variation de la performance des élèves, et ce résultat semble tenir au fait qu'entre 20 et 40 élèves par classe, l'effet du nombre sur l'accroissement des connaissances est statistiquement faible et non significatif. Plus précisément, une méta-analyse réalisée par M. L. Smith et G. V. Glass (1980) a montré l'effet négatif de l'augmentation du nombre d'élèves sur les acquisitions quand la classe est de petite taille (de 5 à 10 élèves). D'autres chercheurs ont montré que les élèves en difficulté scolaire (...) pouvaient tirer profit de taille de classe plus réduite (Finn, Achilles, 1990). En France, cette question n'est pas nouvelle (Cherkaoui, Lindsey, 1974). Dans son étude sur les acquisitions en CP, A. Mingat (1991) a mis en évidence un léger effet négatif de l'accroissement de la taille de la classe sur la progression des élèves. P. Bressoux *et al.* (1997) parviennent à la même conclusion au niveau des élèves du CE2. (1998, p. 571)

Enfin, la question des transports qui peut paraître anecdotique, est au contraire préoccupante. Comme je l'ai précisé précédemment, de nombreux élèves de l'Unité ne peuvent venir en transport en commun non par manque d'autonomie, mais parce qu'ils habitent trop loin de l'établissement. Un taxi financé par le Conseil Général leur est donc attribué quotidiennement. Le problème est que le taxi ne transporte pas un élève mais plusieurs, et qu'il les dépose les uns après les autres au fur et à mesure de leur circuit. La conséquence de cela est que certains élèves se lèvent très tôt le matin pour venir au collège et rentrent relativement tard chez eux après l'école. A titre d'exemple, certains élèves se lèvent à 6 h 00 et rentrent chez eux aux alentours de 17 h 30, alors qu'ils ne sont en classe que de 8 h 15 à 15 h 40. Se pose alors la question de la fatigue engendrée par la durée de transport et de son impact sur les conditions d'apprentissage des élèves concernés. Comme le remarque Kérébel, « il leur est souvent demandé plus qu'aux autres » et notamment, « faire face à une multiplicité de lieux de formation » (Classe de l'Unité, classes ordinaires, lieux de stage, lieux du soin). Si nous ajoutons à cela, la durée d'une journée de classe engendrée par les problèmes de transports, nous pouvons faire l'hypothèse que « c'est beaucoup pour des élèves que l'on dit plus fragiles que la norme » (2006, p. 76). En septembre 2011, la situation est similaire. Dans la circulaire de 2010, la question des transports est uniquement abordée pour les déplacements « vers le lieu d'un éventuel stage ou vers le lieu d'un enseignement disciplinaire déterminé ». Elle précise que la question des transports « doit faire l'objet d'une préparation minutieuse, notamment avec les collectivités territoriales concernées. »

Au cours de la période exploratoire, les questions laissées en suspens à l'issue de mes deux années d'expérience d'Auxiliaire de Vie Scolaire dans une autre Unité pour des élèves

souffrant de « troubles de fonction cognitives » (cf. Introduction : Retour expérientiel et intérêt pour le sujet) ont été réactivées : la question de l'évaluation des « troubles des fonctions cognitives » qui légitime et justifie une orientation dans une classe de l'éducation spéciale, et la question de l'ouverture de l'Unité sur l'établissement scolaire.

La première question fera l'objet de la sous-partie qui suivra. La deuxième question sera traitée dans tout le chapitre suivant (cf. chapitre 5 : Un dispositif « ouvert » sur l'établissement scolaire).

2. De la normalité à l'anormalité

2.1. Le parcours des élèves et l'évaluation des « troubles des fonctions cognitives »

Si lors des premières années d'existence de la structure, les élèves scolarisés dans cette Unité souffraient « pour beaucoup de psychoses et de névroses infantiles ainsi que des troubles du comportement », la tendance semble avoir changé. L'enseignant spécialisé qui travaille dans la structure depuis plus d'une dizaine d'années nous a confié à plusieurs reprises qu'il avait l'impression que les élèves étaient « *de moins en moins déficitaires* ».

Le seul point sur lequel nous pouvons nous prononcer avec certitude, c'est que les 26 élèves que nous avons côtoyés quotidiennement dans cette classe durant quatre années scolaires (2005-2009) sont en grande difficulté scolaire. Ces élèves qui ont entre 11 et 15 ans (16 ans exceptionnellement) ont généralement un accès difficile à la lecture et à l'écriture. Leur niveau scolaire dépasse rarement le niveau CE2, dans les disciplines dites « fondamentales », au regard des évaluations nationales que l'enseignant leur fait passer en cours d'année. Leur niveau scolaire est donc sans commune mesure plus faible que des élèves d'une même classe d'âge scolarisés dans des classes « ordinaires ».

Mais leurs comportements face aux apprentissages, mêmes s'ils sont parfois plus prononcés ou amplifiés, ressemblent à ceux des élèves en échec scolaire que j'ai pu rencontrer par le passé : stratégies d'évitement, comportements déviants, manque de motivation, etc.

Certains élèves manifestent parfois des troubles du langage, des difficultés de mémorisation et des comportements qui ressemblent aux troubles du syndrome de l'hyperactivité. Wahl défend l'idée que le syndrome de l'hyperactivité associe trois groupes de symptômes : l'hyperactivité elle-même (ou l'agitation), l'impulsivité et l'inattention (2009, p. 21). Il existe différentes formes d'hyperactivité en fonction de la prédominance des différents symptômes.

D'autres élèves semblent souffrir de dyslexie. Mais je n'ai rencontré aucun élève porteur d'une trisomie, pourtant à l'origine de la mise en place de cette Unité. Notons que la fédération trisomie 21, au cours d'un communiqué de presse au mois de mars 2011¹, alerte sur les difficultés de scolarisation des élèves porteurs de trisomie 21, en dépit de l'augmentation des Unités dans les établissements du second degré.

Très peu finalement ne semblaient concernés par des troubles psychiques ou autistiques². Tout du moins, nous n'avions pas d'informations sur le sujet et aucune information ne nous était transmise par la MDPH. Alors quels sont les « troubles importants des fonctions cognitives » qui ont été identifiés et qui ont justifié l'orientation de ces élèves dans une classe spéciale ? Comment sont-ils évalués et sur la base de quels critères ?

Avant d'essayer de répondre à cette question, nous reviendrons globalement sur le parcours scolaire des élèves afin de mieux comprendre les raisons de leur orientation dans une classe de l'éducation spéciale. Nous avons obtenu ces informations dans leur dossier scolaire, mais également auprès de leur famille et des intervenants du SESSAD qui ont suivi des élèves durant leurs premières années de scolarisation.

Tous les élèves observés ont fréquenté des classes « ordinaires » lors de leurs premières années de scolarisation. Aucun d'entre eux ne s'est trouvé en situation de handicap dès sa naissance³. C'est lorsqu'ils étaient en grande section de la maternelle que des difficultés d'ordre scolaire (et parfois comportemental) sont apparues et ont été signalées dans leur dossier scolaire. Ces difficultés correspondent notamment au début des apprentissages fondamentaux. Bien souvent, il leur a été proposé un redoublement à l'issue de ce niveau de classe, et faute de progrès l'année suivante, devant leur impossibilité de suivre le cursus scolaire des élèves d'une même classe d'âge, l'instance compétente a été saisie pour que les compétences de l'élève et ses besoins soient évalués⁴. Aucune orientation dans une classe

¹http://www.crisalis-asso.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1851:alerte-sur-la-scolarisation-des-eleves-porteurs-de-trisomie-21&catid=55:trisomie-21&Itemid=74, site consulté le 22 juillet 2011.

² Le seul élève dont les comportements s'apparentent parfois aux symptômes des troubles autistiques sera présenté dans un prochain chapitre.

³ Une élève toutefois avait subi une intervention chirurgicale au niveau du cœur peu de temps après sa naissance. Elle eut par la suite quelques problèmes de santé et sa scolarité fut interrompue à plusieurs reprises.

⁴ L'instance compétente était la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES) avant la loi du février 2005. Puis ce fut la Maison Départementale des Personnes handicapées (MDPH). Les personnes ayant la possibilité de la saisir sont les parents ou les personnes responsables de l'enfant en situation de handicap, le chef de l'établissement scolaire fréquenté par l'enfant, le directeur départemental de l'Action Sanitaire et Sociale et l'autorité responsable du centre intéressé.

spéciale ne peut se faire sans l'accord préalable de cette instance (et des parents). La circulaire de 2010 rappelle la nécessité et l'obligation d'une décision de la CDAPH.

Une fois la situation de handicap « reconnue » et les besoins de l'élève identifiés par l'instance compétente, la grande majorité des élèves avec lesquels nous avons pu travailler ont été orientés dans des Classes d'Intégration Scolaire¹ (CLIS). Les missions assignées à ces classes et les conditions d'admission sont les mêmes que pour les UPI (ou les Ulis) Elles permettent d'accueillir des enfants entre 6 et 12 ans en situation de handicap pour lesquels une orientation en institution spécialisée ne s'impose pas. Ce n'est finalement qu'à ce moment-là, que ces élèves, qui jusqu'alors se trouvaient dans des classes ordinaires symboles de la normalité, ont été scolarisés dans des classes spéciales relevant du milieu du handicap.

Quelques élèves toutefois ont fait exception à la règle. Certains ont été maintenus dans des classes ordinaires, à défaut de la présence de CLIS dans l'établissement où ils se trouvaient. D'autres parents ont refusé l'orientation de leur enfant dans une classe spéciale, refusant de reconnaître le handicap « identifié ».

Quoi qu'il en soit, quel que soit leur parcours scolaire, la situation de tous les élèves scolarisés en UPI a été réévaluée par la MDPH (ou la CDES pour les plus anciens) à la fin du cycle primaire et des « troubles importants des fonctions cognitives » ont été identifiés. Les parents qui avaient jusqu'alors refusé une orientation dans une classe spéciale se sont finalement trouvés contraints d'accepter une telle décision². Voilà globalement la situation scolaire passée des élèves scolarisés dans l'UPI qui nous intéresse ici.

Revenons maintenant sur les critères retenus à l'origine de leur orientation dans une classe spéciale. L'échec scolaire qui s'est manifesté très tôt dans leur scolarité est certainement, au regard de leur dossier scolaire, le premier signe qui souleva un doute quant à l'intégrité de leur état mental.

L'enseignant n'ayant pas « réussi » à leur transmettre le minimum de savoirs fondamentaux nécessaires pour le passage dans la classe de niveau supérieur s'est rapidement

¹ Ces classes ont été instituées suite à la circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991. Notons qu'avec la circulaire n° 2009-87 du 17 juillet 2009, les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) sont dénommées des Classes d'inclusion scolaire (Clis).

² C'est le cas de la mère de Gautier qui refusa une orientation dans une UPI pour son fils à l'issue du cycle primaire. Gautier fut alors scolarisé dans une classe de 6^{ème} et face, aux difficultés que rencontrait son fils, la mère accepta finalement la proposition de la MDPH. Mais il n'y avait plus de place disponible à l'époque et Gautier dut attendre la fin de la 5^{ème} pour qu'une place dans une UPI se libère.

trouvé dans l'impasse. Comment expliquer qu'un enfant n'assimile pas les contenus d'enseignement proposés au même titre (ou au même rythme) que ceux de sa classe d'âge? Après un premier redoublement sans progrès significatif, l'enseignant ayant en charge l'élève se voit bien souvent contraint de faire un signalement pour tenter de comprendre ce qui fait obstacle aux apprentissages. Une évaluation de l'aptitude intellectuelle et (ou) psychologique de l'élève est donc envisagée, sous réserve bien entendu de l'accord des parents concernés. L'élève est alors dirigé vers le psychologue de l'établissement pour qu'il évalue ses « fonctions cognitives ». La circulaire n° 95-125 précisait que « pour chaque élève, une étude attentive devra permettre d'établir une relation déterminante entre les difficultés scolaires importantes et des troubles ou retards du développement mental exprimés par des organisations ou des manifestations déficitaires ». Elle ajoute que « bien qu'une évaluation psychométrique s'avère dans tous les cas indispensable (...) le repérage de la déficience intellectuelle ne saurait s'effectuer uniquement sur des tests psychométriques et encore moins sur un seul d'entre eux ». La circulaire de 2001, et celle de 2010 qui abroge la précédente, n'apporte pas de précision concernant l'identification des besoins et potentialités intellectuelles de l'élève en difficulté. Alors qu'en est-il dans les pratiques ? Quels sont les examens psychologiques pratiqués pour évaluer les « troubles importants des fonctions cognitives » qui justifient le passage dans une classe spéciale ?

Comme nous l'avons précisé plus haut, un psychologue était entièrement rattaché à l'Unité lors de son ouverture. Il pouvait consacrer du temps à l'évaluation psychologique des élèves et effectuer un véritable travail de suivi. L'enseignant spécialisé nous confia que ce psychologue lui apportait de nombreuses informations sur les élèves et qu'il était souvent de bon conseil. Il est d'ailleurs à l'origine du diagnostic de « psychoses », « névroses infantiles » et de « troubles du comportement » évoqué par le principal adjoint dans son article.

Mais à la rentrée scolaire de 1998, il a été remplacé par un Conseiller d'Orientation Psychologue (COP) qui intervient auprès de l'ensemble des élèves de l'établissement. Il est très peu disponible (c'est encore vrai aujourd'hui!) et rencontre les élèves de l'Unité uniquement lorsqu'il lui est demandé une évaluation psychologique en vue d'une orientation ou d'une réorientation. Il vient alors chercher l'élève en question dans la classe et le garde avec lui pendant environ 1 h 30, puis le ramène une fois l'examen terminé. Les résultats de l'évaluation demeurent confidentiels et il les transmet directement à la MDPH (et aux parents). Ces nouvelles données sont alors incluses dans le projet de l'élève (le PPS).

J'ai alors voulu en savoir plus quant à la nature des examens pratiqués. Mais je ne voulais pas éveiller chez le psychologue de la méfiance en posant des questions trop indiscrètes. Je me suis alors positionné en connaisseur le jeudi 6 mars 2008.

Ce jour-là, alors que le psychologue ramenait un élève dans la classe, je lui ai demandé :

- « *C'est l'échelle de Wechsler que tu leur fais passer?* »

- « *Oui, j'utilise la quatrième version maintenant* »

Extrait 6 – Journal de bord, le 06/03/2008

Sa réponse était sans équivoque. Le principal examen psychologique pratiqué dans cette Unité auprès des élèves, dans la perspective d'une orientation ou d'une réorientation, est un test psychométrique. Par la suite, il me dira, au cours d'une discussion informelle, qu'il envisageait d'utiliser à nouveau la troisième version de l'échelle de Wechsler parce qu'il trouvait cette dernière plus ludique.

Le jeudi 4 décembre 2008, cette information m'a été implicitement confirmée lors d'un entretien avec l'inspecteur responsable de l'ASH du département. Mon contrat d'Auxiliaire de Vie Scolaire arrivait à terme à la fin de l'année scolaire 2008-2009 et l'inspecteur voulait me rencontrer pour faire une sorte de bilan de compétences¹ et évoquer mon projet d'avenir.

Au cours de l'entretien, le sujet de ma thèse fut abordé. Je lui expliquai que je m'intéressais entre autres à la relation que les élèves de l'Unité entretiennent avec le stigmate du handicap intellectuel. Je lui expliquai que de nombreux élèves acceptaient difficilement le fait d'être désignés « handicapés », qu'ils ne se reconnaissaient pas comme tels et qu'ils refusaient bien souvent pour cette raison une orientation dans une institution fermée.

Je lui dis alors que je pouvais comprendre leur rejet et qu'ils n'étaient peut-être finalement pas si « handicapés » que cela. Je lui rappelai que la frontière entre le monde du handicap et celui de la normalité est une norme sociale. Et à titre d'exemple, peut-être aussi un peu par provocation et pour susciter une réaction de sa part, j'ajoutai qu'un élève d'une UPI qui aurait un QI (Quotient Intellectuel) de 70 était finalement très proche d'un élève de SEGPA avec un QI de 75. Mais malgré cela, le premier était considéré comme « handicapé » et l'autre pas par l'institution scolaire.

¹ Il ne s'agissait pas d'un traitement de faveur ! Tous les Auxiliaire de Vie en fin de contrat ont également eu un tel entretien.

Il me demanda si je connaissais la quatrième version de l'échelle de Wechsler. J'acquiesçai et il me rappela qu'il y avait, avec cette nouvelle version, quatre indices à prendre en compte en plus du QI total. Il m'expliqua alors qu'il ne prenait pas en considération uniquement le QI total pour décider d'une orientation, mais également des écarts entre les différents indices (l'homogénéité). Il ajouta finalement que deux élèves pouvaient avoir un QI total très proche, mais se différencier l'un de l'autre par des écarts significatifs entre les différents indices. Ce qui pouvait expliquer une orientation différente avec pourtant un QI total relativement proche (inspecteur responsable de l'ASH, communication personnelle, 4 décembre 2008).

Il avait sur ce point manifestement raison. Quoi qu'il en soit, il semblerait que l'évaluation du Quotient Intellectuel (QI) soit le principal examen psychologique permettant de diagnostiquer des « troubles importants des fonctions cognitives ». Et le « retard mental global » (et la prise en compte des différents indices) serait un élément déterminant pour une orientation dans une classe de l'éducation spéciale. À l'heure actuelle, il semblerait que les échelles de Wechsler soient les plus utilisées en France et dans le monde par les psychologues (Grégoire, 2007).

Ces deux sources d'information permettent raisonnablement de penser que cette pratique concerne non seulement l'Unité où j'ai travaillé, mais peut-être aussi tout le département. En effet, l'inspecteur que j'ai rencontré, de par sa fonction, devait avoir connaissance de toutes les décisions d'orientation prises dans tout le département. Bruiliard, enseignant spécialisé et docteur en sciences de l'éducation, dit à propos de l'orientation que :

Dans le cas des CLIS 1, les caractéristiques psychométriques sont encore souvent déterminantes ; on assiste alors à des regroupements très hétérogènes d'enfants : retard scolaire, handicap mental tout juste dominant associé à des profils dysharmoniques, ainsi que des troubles psychiques avérés. (2004, p. 43)

Rappelons que la plupart des élèves que nous avons observés proviennent de CLIS 1, prévus pour jeunes qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives ».

Kérébel, au titre de conseillère pédagogique à l'inspection académique de Seine Saint-Denis, évoque le problème du cloisonnement entre les différents acteurs de l'intégration, notamment ceux relevant du soin et de l'éducation. Elle précise aussi que « l'enseignant doit pouvoir compter sur les compétences du partenaire de soins, qui lui permettra de mieux comprendre les incidences que peuvent avoir les troubles de l'élève sur les apprentissages » (2006, p. 73). En

outre, l'investissement intellectuel dans les apprentissages scolaires peut être source de conflits internes chez certains jeunes. Le psychologue clinicien pourrait transmettre ce type d'informations à l'enseignant pour qu'il optimise son approche pédagogique. Pechberty explique que :

Si l'enseignant n'a pas à être un thérapeute, il peut se représenter combien réussir peut s'accompagner de difficultés chez certains enfants qui sont ses élèves. Cette prise en compte peut l'aider à modifier son attitude et son écoute des relations pédagogiques. (1999, p. 26)

Précisons que nous n'avions pas, l'enseignant et moi-même, d'informations officielles relatives au contenu du PPS, qui aurait pu nous aider et nous guider dans nos pratiques.

Si les « troubles importants des fonctions cognitives » d'un élève ne se résument pas au « QI » identifié par la quatrième version de l'échelle de Wechsler, une meilleure connaissance de ce que ce test mesure permettra de mieux « caractériser » les jeunes de l'Unité observés. Ci-dessous, je présenterai ce qui fait la particularité des échelles de Wechsler et je retracerai leur évolution au fil du temps, puis je décrirai les différentes épreuves et Indices qui constituent la 4^{ème} version du Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) pour avoir une idée plus précise de ce qu'elle mesure.

2.2. Le profil des élèves de l'Unité au regard du WISC-IV

Précisons que l'essentiel des informations relatives aux échelles de Wechsler, et plus particulièrement relatives au WISC-IV, sont issues de l'ouvrage de Grégoire s'intitulant « L'examen clinique de l'enfant, fondements et pratique du WISC-IV » (Grégoire, 2007). Il est docteur en psychologie et professeur à l'Université catholique de Louvain, et il a assuré notamment la responsabilité scientifique de l'adaptation en français de plusieurs échelles de Wechsler, dont le WISC-IV.

2.2.1. Contextualisation et particularités des échelles de Wechsler

Wechsler a débuté sa carrière de psychologue dans l'armée américaine en 1917. Il avait pour mission l'évaluation individuelle du potentiel intellectuel des nouvelles recrues qui ne pouvaient être soumises à une épreuve collective, du fait notamment de leur faible niveau scolaire ou de leurs difficultés langagières. Après la guerre, il suivra les cours de Spearman et Pearson à Londres, puis ceux de Piéron à Paris. Puis, de retour aux États-Unis, après avoir soutenu sa thèse de doctorat, il sera engagé dans un hôpital psychiatrique (l'hôpital Bellevue), ainsi que dans une école de médecine de l'Université new-yorkaise, dans lesquels il effectuera l'ensemble de sa carrière. C'est en 1939, lorsqu'il se trouve à la consultation des adultes à

l'hôpital Bellevue, qu'il élabore la première version de son échelle d'intelligence pour adultes (la Wechsler-Bellevue).

Comme pour toutes les échelles de type Binet-Simon¹, la construction des échelles de Wechsler ne s'est pas faite sur une base théorique explicite. Wechsler adopte une démarche totalement empirique. Il se contente d'analyser et de sélectionner des épreuves déjà existantes et retiendra celles dont il a pu apprécier les qualités cliniques et psychométriques au cours d'examen diagnostics, c'est-à-dire celles qui différencient le mieux les individus entre eux.

La conception de l'intelligence, sur laquelle repose l'élaboration des échelles de Wechsler, est proche de celle de Binet. Wechsler la définit en 1944 dans un ouvrage comme « la capacité complexe ou globale d'un individu d'agir en fonction d'un but, de penser rationnellement et d'avoir des rapports efficaces avec son environnement » (cité par Grégoire, 2007, p. 35-36). Pour Wechsler comme pour Binet, l'intelligence est une « qualité émergente », c'est-à-dire qui n'est pas directement observable, et « Les comportements intelligents résultent de la qualité des capacités engagées, mais aussi de la manière dont ces capacités sont coordonnées » (Grégoire, 2007, p. 36). Cette vision globale de l'intelligence a conduit Wechsler à inclure dans ses échelles une grande variété de tâches, représentant au mieux l'ensemble des comportements dits « intelligents », qui sollicitent chacune une diversité d'aptitudes et de processus. La moyenne des performances dans ces tâches est, selon Wechsler un bon indicateur de l'intelligence globale. Dans une telle perspective, plus les tâches sont nombreuses et diversifiées, plus elles seront en mesure de fournir un bon indicateur de l'intelligence globale.

Sa conception de l'intelligence repose aussi sur le principe de l'existence d'une caractéristique cognitive commune à toutes les épreuves qui constituent un test d'intelligence globale. « Pour Wechsler, il ne fait aucun doute qu'il s'agit du facteur g mis en évidence par Spearman » (*ibid.*, p. 37). Le facteur g est le résultat d'une analyse factorielle « qui consiste à calculer d'abord la corrélation entre toutes les épreuves prises deux à deux, puis à chercher s'il existe des groupes d'épreuves qui corrélaient entre elles plus qu'avec les autres » (Huteau & Lautrey, 2006, p. 14).

¹ La première version de l'échelle métrique Binet-Simon sera remise à la commission Bourgeois en 1905 et deux autres versions révisées se succéderont en 1908 et 1911 (année de la mort d'Alfred Binet). C'est finalement une demande sociale dans le secteur de l'éducation qui sera à l'origine du succès des tests de Binet. Après la mise en place de l'école obligatoire pour tous, nombreux sont les élèves qui se sont trouvés en échec scolaire. La commission Bourgeois, dont il faisait partie, lui demandera d'essayer de trouver une solution pour dépister les élèves qui ne pouvaient réussir par manque de moyens intellectuels, afin de les orienter vers un enseignement spécialisé.

Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, je reprendrai la métaphore sportive de Huteau et Lautrey :

Lorsque des épreuves ont en commun de mettre en jeu avec une pondération forte un facteur d'efficacité donné, elles tendent à être réussies ensemble : si la détente des jambes a un point important dans le saut en hauteur et dans le saut en longueur, un sujet qui réussit bien dans l'une de ces deux épreuves a sans doute une bonne détente des jambes et réussira donc probablement bien aussi dans l'autre. En revanche, on ne s'attend pas à une corrélation aussi forte entre les performances en saut en hauteur et en lancer du javelot dans la mesure où chacune fait appel à un facteur de réussite qui lui est spécifique : détente des jambes pour la première et détente des bras pour la seconde. Toutefois, il est possible qu'il y ait malgré tout une dépendance entre ces deux facteurs d'efficacité, qui soit à l'origine d'une corrélation plus modérée entre épreuves de saut et épreuves de lancer. L'état général de la musculature, la motivation pour les activités sportives, l'entraînement peuvent en effet concourir à un facteur général de performance dans toutes ces activités, qu'il s'agisse de course, de saut ou de lancer. (*ibid.*, p. 13-14)

L'existence de ce facteur commun, le facteur *g*, qui intervient à divers degrés dans toutes les épreuves de l'échelle de Wechsler, justifie et rend possible l'addition des différents scores pour donner une note unique : le *QI*. Toutefois, Wechsler se différencie de Spearman parce qu'il ne considère pas ce facteur général comme étant l'intelligence. En effet, pour Wechsler, d'autres facteurs influent significativement dans la performance de chaque épreuve.

Mais ce qui fait la particularité des échelles de Wechsler et qui entraîne une rupture avec les échelles de type Binet-Simon dès 1939, c'est la prise en compte de la multidimensionnalité hiérarchique de l'intelligence, ainsi que l'abandon de l'âge mental et du Quotient Intellectuel proprement dit. C'est parce que le Stanford-Binet lui paraissait mal adapté pour l'évaluation de l'intelligence des adultes qu'il introduisit ces deux nouveautés dans la première version de son échelle d'intelligence en 1939.

Il constata tout d'abord que les épreuves qui constituaient cette échelle sollicitaient essentiellement le langage pour évaluer l'efficacité cognitive des sujets, ce qui posait problème pour ceux qui maîtrisaient mal la langue anglaise. En s'inspirant de son expérience de psychologue dans l'armée américaine, il décida alors d'introduire dans la Wechsler-Bellevue, deux sous-échelles, l'une verbale (*QIV*) et l'autre non-verbale (*QIP*), dite de « performance », permettant de réduire ainsi la place accordée au langage dans l'évaluation de l'intelligence globale. En effet, la capacité de résoudre les items de la sous-échelle « performance » peut être évaluée à travers la manipulation d'un matériel concret, sans que le

sujet ait à verbaliser sa réponse. Wechsler s'appuiera sur les travaux d'Alexander en 1935 pour argumenter la prise en compte de ces deux dimensions (QIV et QIP) et du Quotient Intellectuel Total (QIT). Ce dernier avait en effet mis en avant, grâce à une analyse factorielle, la présence de deux facteurs permettant de répartir les épreuves de l'échelle dans deux groupes distincts (QIV et QIP). Ces deux groupes étant significativement corrélés par la présence du facteur g, cela rendait possible la somme des scores de ces deux dimensions et l'obtention d'une note globale : Le Quotient Intellectuel Total (QIT).

Par ailleurs, Wechsler avait constaté que le rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique multiplié par 100 (le QI de type Stern), pour exprimer le niveau de développement d'un enfant, n'avait plus aucun sens chez l'adulte. En effet, lorsque l'âge mental ne progresse plus ou peu, un adulte vieillissant se voit systématiquement attribuer un QI inférieur à la moyenne (100) lorsque la formule de Stern est utilisée. Wechsler s'inspire alors de la méthode de calcul de Yerkes et de Wood (1916). Il décide d'abandonner la notion d'âge mental et choisit de caractériser les individus en fonction de leur performance et du rang qu'ils occupent parmi une population du même âge. Pour cela, chaque item au sein de chaque épreuve constituant l'échelle permet d'obtenir un certain nombre de points. Le cumul des points dans chaque épreuve permet d'obtenir un score brut. Mais les épreuves n'ayant pas les mêmes échelles de cotation, les scores bruts ne peuvent être directement additionnés entre eux. C'est pourquoi ils sont transformés en scores standards. Pour ce faire, les scores bruts sont convertis sur une même échelle de cotation graduée de 0 à 19, avec une moyenne de 10 et un écart type de 3¹. Cette conversion des scores bruts en scores standards ne modifie en rien la position du sujet dans son groupe d'âge, mais elle permet l'addition des scores standard pour obtenir des scores composites : le Quotient Intellectuel Total (QIT), le Quotient d'Intelligence verbale (QIV) et le Quotient d'Intelligence pratique (QIP). Pour que la comparaison des scores composites soit facilitée, les sommes de scores standards ont été converties sur une échelle dont la moyenne a été fixée à 100, avec un écart type de 15. Le choix de cet écart type n'est pas le fruit du hasard mais correspond approximativement à l'écart type observé dans le Stanford-Binet. Ainsi la distribution du QIT des échelles de Wechsler ayant pour moyenne 100 et pour écart type 15 pouvait par analogie conserver le nom de « quotient », même si dès lors, il ne s'agit plus d'un quotient mais d'un rang dans un groupe de référence.

¹ L'écart type évalue la dispersion des scores autour de la moyenne de la distribution. Il correspond à l'écart moyen des scores des sujets à la moyenne.

Ce modèle de l'intelligence sera le cadre de référence de toutes les échelles de Wechsler jusque dans les années quatre-vingt-dix. Puis le modèle de l'intelligence des échelles de Wechsler s'élargira. D'autres facettes de l'intelligence seront prises en compte sur la base de nouvelles analyses factorielles : le modèle de Carroll de 1993. Mais aussi, sur la base de recherches plus récentes, portant sur la vitesse de traitement, l'attention et la mémoire de travail, et s'appuyant « sur le postulat que le facteur g est le noyau de l'intelligence et que l'identification de sa nature aboutit à la compréhension de l'intelligence elle-même » (Grégoire, 2007, p. 78).

Dans le WISC-IV, prévu pour des enfants ou adolescents de 6 à 16 ans 11 mois, les indices QIV et QIP ont été complètement abandonnés au profit des indices ICV (Indice Compréhensions verbale), IRP (Indice Raisonnement perceptif), IMT (Indice Mémoire de travail) et IVT (Indice Vitesse de traitement).

Pour résumer, ce qui fait la particularité des échelles de Wechsler, c'est qu'elles permettent de caractériser les sujets en fonction de leur performance par rapport à des sujets du même âge (un rang) et qu'elles proposent une évaluation analytique en prenant en compte différentes dimensions de l'intelligence (les indices).

Voyons maintenant plus précisément les indices et les différentes épreuves du WISC-IV pour mieux comprendre ce qu'elles mesurent.

2.2.2. Les élèves de l'Unité au regard des indices et des épreuves du WISC-IV

Ce qui rend possible le regroupement des épreuves de l'échelle de Wechsler en quatre dimensions, c'est leur saturation par un facteur commun à divers degrés influençant significativement la performance de chacune d'entre elles. Mais si l'analyse factorielle a mis en évidence la présence de facteurs influençant la performance cognitive, nous savons finalement peu de chose sur la nature de ces facteurs. Je présenterai successivement les quatre dimensions (indices) et les épreuves qui les constituent.

Les trois épreuves qui constituent l'Indice « Compréhension verbale » (ICV), soit l'épreuve « Vocabulaire », « Similitudes » et « Compréhension », sont saturées par le facteur Compréhension verbale. Les coefficients de saturation de ces épreuves par ce facteur sont respectivement 0,75, 0,72 et 0,62. Cet indice est par conséquent relativement homogène, au

sens où les trois épreuves mesurent dans une proportion significative une caractéristique commune¹. En outre, « cet indice est le meilleur prédicteur des performances scolaires dans tous les domaines d'apprentissage. Ce constat n'est pas neuf et confirme l'importance accordée à l'intelligence verbale dans le système d'enseignement actuel » (Grégoire, 2007, p. 171).

Lors de l'épreuve « Vocabulaire » de la dimension ICV, le sujet évalué doit donner une définition de mots qui lui sont présentés (36 mots). La difficulté de l'épreuve est croissante. Cette épreuve permet d'évaluer la capacité de conceptualisation du sujet, c'est-à-dire la manière dont il articule ses connaissances et ses perceptions pour définir un mot et lui donner du sens. Elle est significativement corrélée avec le QI total et fortement saturée par le facteur g (0,80).

Lors d'une deuxième épreuve (« Similitudes ») de cette même dimension, le sujet doit essayer de trouver le point commun à des couples de mots (23 couples de mots) qui lui sont présentés par ordre de difficulté. Cette épreuve évalue la manière dont le sujet forme des concepts verbaux et met en place des catégories hiérarchisées. En effet, pour réussir ce type d'épreuve, le sujet doit inférer des attributs communs à deux concepts pour les inclure dans un concept de niveau d'abstraction plus élevé (hiérarchisation des concepts entre eux). Elle est, comme l'épreuve précédente, fortement saturée par le facteur g (0,77).

L'épreuve « Compréhension » de l'ICV consiste, comme son nom l'indique, à essayer de comprendre des questions qui « concernent des problèmes de la vie quotidienne et de la vie sociale et interpersonnelle » (Grégoire, 2007, p. 226). Comme pour les deux autres épreuves de cette dimension (ICV), les 21 questions sont présentées au sujet par ordre de difficulté. Lors de cette épreuve, le psychologue cherche à « cerner le bon sens et l'adaptation pratique du sujet » (Huteau & Lautrey, 1999, p. 126). Toutefois, Grégoire souligne, en s'appuyant sur des recherches récentes, que cette épreuve ne peut être considérée « comme un bon indicateur des compétences sociales des individus. Il s'agit plutôt selon lui d'une mesure de jugement et de connaissances générales et sociales » (2007, p. 228). Cette épreuve est saturée à 0,62 par le facteur g et elle est « considérée comme une mesure typique de l'intelligence cristallisée » (*ibid.*, p. 227).

Le mode de présentation du psychologue et les réponses du sujet aux trois épreuves de cette dimension sont oraux.

¹ Il apparaît par ailleurs que cet indice est une bonne mesure de l'intelligence cristallisée du modèle de Cattell-Horn et de Carroll (Grégoire, 2007, p. 184-185).

Les coefficients de saturation par le facteur « Raisonnement perceptif » des trois épreuves de l'IRP (« Cubes », « Identification de concepts » et « Matrices »), sont respectivement 0,52, 0,44 et 0,51. L'homogénéité de cet indice est donc plus modérée que l'ICV et la spécificité de chaque épreuve occupe une place plus importante dans la performance à chaque épreuve. Il semblerait que le facteur commun (Raisonnement perceptif) à ces trois épreuves « ne renvoie clairement à aucun facteur des modèles de Carroll et de Cattell-Horn » (Grégoire, 2007, p. 182). En d'autres termes, la performance aux épreuves de cet indice n'est pas influencée de manière prépondérante par un facteur unique des modèles factoriels les plus connus. Mais la présence d'un facteur commun légitime cependant le regroupement de ces trois épreuves au sein d'une même dimension.

L'épreuve « Cubes » de la dimension IRP consiste pour le sujet à reproduire des modèles de dessins géométriques avec des cubes dont les faces sont bicolores. Le niveau de difficulté de cette épreuve est croissant et elle est constituée de 14 items. Cette épreuve permet d'évaluer l'aptitude du sujet à percevoir rapidement et analyser des figures, mais également son aptitude à la manipulation mentale des objets et des figures. À ce titre, elle peut être considérée comme une mesure de l'intelligence visuo-spatiale dans le modèle factoriel de Carroll (Grégoire, 2007, p. 210).

L'épreuve « Identification des concepts » de l'IRP est constituée de 28 items. Lors des 12 premiers items, le sujet doit identifier et rassembler deux images qui vont ensemble se trouvant respectivement dans deux rangées différentes. Puis il doit, pour les 16 items suivants, identifier et rassembler trois images se trouvant dans trois rangées différentes. Cette épreuve évalue la capacité du sujet à construire des catégories conceptuelles à partir de stimuli visuels.

Enfin, l'épreuve « Matrice » de l'IRP est constituée de 35 items présentés par ordre de difficulté. Cette épreuve a été construite en référence au test des Matrices de Raven. Cette épreuve peut être considérée comme une mesure de l'intelligence fluide et de l'intelligence visuo-spatiale dans le modèle de Carroll (*ibid.*, p. 225). Le sujet doit essayer de trouver les régularités de séries de figures qui lui sont présentées. Puis, il doit induire la figure manquante d'une autre série parmi cinq options, à partir des régularités observées ultérieurement. Il semblerait que « l'efficacité de la mémoire de travail¹ et les capacités de traitement visuo-spatial » (*ibid.*, p. 226) du sujet soient significativement sollicitées lors de cette épreuve.

¹ Hélène Vaillé explique que « la mémoire de travail (située dans le lobe frontal) est le centre de traitement des opérations mentales les plus complexes - planification, calculs, réflexion consciente, stratégies... C'est elle qui est sollicitée lorsque vous jouez aux échecs ou lorsque vous lisez ce texte. Elle combine des informations en provenance de la mémoire sensorielle (la vision des mots sur la page) avec les informations stockées en mémoire à long terme (le sens des mots), puis transforme ces informations (ce qui permet d'en déduire la signification de l'ensemble du texte) » (2006, p. 26).

Pour ces trois épreuves, le mode de présentation par le psychologue est visuel et oral et les réponses des sujets sont manuelles.

Les deux épreuves de l'Indice « Mémoire de travail » (IMT), soit l'épreuve « Mémoire de chiffres » et « Séquence lettres-chiffres », sont respectivement saturées à 0, 54 et 0, 68 par le facteur Mémoire de travail. Cet indice est donc relativement homogène et les performances aux épreuves qui le constituent sont significativement influencées par une caractéristique commune. Toutefois, la variabilité des saturations sous-entend que ces deux épreuves mesurent également des caractéristiques spécifiques distinctes. Cet indice correspond au facteur Mémoire à court terme du modèle de Cattell-Horn et au facteur Mémoire générale et apprentissage du modèle de Carroll (*ibid.*, p. 190-191).

Lors de l'épreuve « Mémoire de chiffres » de l'IMT, le sujet doit, dans un premier temps, répéter des séries de chiffres énoncés par le psychologue. Les séries présentées varient de 2 à 9 chiffres de manière croissante. Puis, dans un deuxième temps, le sujet doit répéter des séries de chiffres dans le sens inverse de l'énonciation. Les séries, lors de cette épreuve, varient de 2 à 8 chiffres, toujours de manière croissante. Cette épreuve correspond, dans le modèle de Carroll, à une mesure de l'Empan mnémonique du 1^{er} niveau, faisant partie du facteur « Mémoire et apprentissage » du 2nd niveau.

Quant à l'épreuve « Séquence lettres-chiffres » de cette dimension, composée de 10 items et de 3 essais par item, elle consiste pour le sujet à classer une séquence de lettres et de chiffres énoncés par le psychologue, respectivement dans l'ordre croissant et alphabétique.

Ces deux épreuves évaluent significativement l'efficacité de la mémoire de travail du sujet.

Le mode de présentation par le psychologue et les réponses des sujets à ces deux épreuves sont oraux.

Enfin, l'Indice « Vitesse de Traitement » (IVT) est calculé à partir des épreuves « Code » et « Symboles ». Les coefficients de saturation par le facteur Vitesse de Traitement à ces deux épreuves sont respectivement 0,71 et 0,67. Ces deux épreuves mesurent significativement une caractéristique commune. Malgré cela, ces deux épreuves conservent une spécificité importante au regard des autres épreuves du WISC-IV. Cet indice correspond au facteur Vitesse de traitement du modèle de Cattell-Horn et au facteur Rapidité Cognitive Générale du modèle de Carroll (Grégoire, 2007, p. 193).

L'épreuve « Code » est constituée de deux parties. Dans la première, pour les enfants de moins de 8 ans, des figures géométriques sont présentées au sujet dans lesquelles se

trouvent des traits. À chaque figure géométrique correspond un type de trait particulier, toujours le même. Le sujet doit alors tracer dans des figures géométriques vides, sur la base des modèles qui lui sont présentés, le type de trait correspondant. Le sujet essaye de remplir un maximum de figures dans un temps donné. Dans la deuxième partie, pour les enfants de 8 ans et plus, des chiffres associés à des traits sont présentés aux sujets. Comme dans la première partie, à chaque chiffre correspond toujours le même type de trait. Le sujet doit alors, dans un temps donné, faire correspondre des chiffres avec le type de trait correspondant, toujours sur la base des modèles présentés. Cette épreuve est considérée comme une bonne mesure du facteur « Vitesse de traitement » (2^{ème} niveau) du modèle de Carroll (*ibid.*, p. 219).

L'épreuve « Symboles » de cette dimension est également constituée de deux parties (45 séries de symboles). Lors de la première partie, pour les enfants de 6-7 ans, sont présentées au sujet des séries de symboles précédés d'un stimulus. Le sujet doit alors, dans un temps délimité, vérifier si le stimulus se trouve dans la série correspondante. La deuxième partie est destinée aux enfants de 8 ans et plus. Le principe est le même, sauf que cette fois-ci deux stimuli précèdent chaque série de symboles. Il est alors demandé au sujet de vérifier si l'un des stimuli se trouve dans la série correspondante. Cette épreuve est une bonne mesure du facteur « Vitesse de traitement » du modèle de Carroll.

Ces deux épreuves évaluent l'efficacité de la mémoire visuelle à court terme, mais également la capacité d'attention et de concentration du sujet. Le mode de présentation des épreuves par le psychologue est verbal et visuel, et les réponses des sujets sont graphiques.

Voilà un aperçu général des quatre dimensions et des épreuves de la 4^{ème} version de l'échelle de Wechsler, ainsi que des corrélations que les différentes épreuves entretiennent entre elles. Toutes les épreuves de l'échelle sont corrélées par le facteur g. Le coefficient de saturation pour chaque épreuve¹ varie de 0,36 à 0,80. Cette caractéristique commune à toutes les épreuves rend possible le calcul de l'Indice de l'intelligence global qui a été conservé (QIT).

Notons que, parmi les dix épreuves principales de la 4^{ème} version de l'échelle de Wechsler, sept étaient déjà présentes dans le WISC-III². L'épreuve « Vocabulaire », « Similitudes », « Compréhension » et « Mémoire des chiffres » se trouvaient dans l'échelle verbale (QIV). Et l'épreuve « Cubes », « Code » et « Symboles » constituaient en partie l'échelle performance (QIP). Nous ne pouvons dès lors pas considérer que le QI total mesuré

¹ Ne sont pas prises en compte ici les épreuves supplémentaires : « Arithmétique », « Barrage » et « Information ».

² Le WISC III date de 1996 et s'adresse aux enfants de 6 ans à 16 ans 10 mois. Il est probable que les capacités intellectuelles de quelques jeunes de l'Unité, les plus anciens, l'ont été avec cette troisième version de l'échelle de Wechsler.

avec le WISC-IV soit significativement différent du QI total mesuré avec le WISC-III. En effet, le QI total (QIT) est obtenu en faisant la somme des scores obtenus aux différentes épreuves. Ce qui différencie ces deux échelles, c'est avant tout la prise en compte des quatre dimensions de l'intelligence. Rappelons que le COP m'a dit vouloir utiliser à nouveau la 3^{ème} version de l'échelle de Wechsler. Peut-être que ce psychologue ne connaît pas l'utilité de la prise en compte des différents indices, ou qu'il ne sait pas les interpréter ?

C'est sur la base de la réussite ou non à ces différentes épreuves que le psychologue peut évaluer les capacités intellectuelles des jeunes de l'Unité et poser le diagnostic de « retard mental ». Les jeunes de l'Unité du collège M., et peut-être tous ceux du département, ont manifestement échoué à l'ensemble de ces épreuves ou à quelques-unes d'entre elles. Reste à savoir dans quelles proportions ? L'interprétation des résultats nécessite une expertise (Grégoire, 2007, p. 251-264). Elle consiste dans l'ordre à :

- Évaluer la validité du protocole;
- Interpréter le QIT et vérifier le degré d'homogénéisation de l'échelle, ainsi que l'intervalle de confiance autour de ce QIT;
- Interpréter les indices et leur dispersion;
- Interpréter les notes standards et leur dispersion.

Nous verrons maintenant quelques limites de l'évaluation des capacités intellectuelles avec un test psychométrique :

2.2.3. Quelques limites de l'interprétation des résultats du WISC-IV

Zazzo rappelle que « les psychologues ont su mesurer l'insuffisance de l'intelligence avant d'avoir su définir ce qu'était l'intelligence elle-même, tout cela mérite réflexion » (1969, p. 7). L'intelligence ne se résume pas au QI mesuré à l'aide de tests psychométriques. Pourtant, Grégoire explique que :

Le Quotient Intellectuel (QI) est souvent utilisé, à tort, comme synonyme d'intelligence. On oublie alors que l'intelligence ne nous est connue que de manière indirecte et approximative au travers d'un échantillon de performances. Le QI n'est qu'une des expressions possibles de l'intelligence. Il quantifie le degré d'efficacité d'un individu dans un ensemble d'épreuves comparativement à l'efficacité d'un échantillon d'individus représentatifs de la population de référence. (2007, p. 16)

Le QI est avant tout une mesure sociale et culturellement située. Le « retard » ou l'« avance » dans le développement d'un enfant ou d'un adolescent, mis en avant par le QI, n'a de sens qu'au regard de la moyenne des résultats d'une population de référence.

En outre, Gardner propose la théorie des « intelligences multiples » qui, selon lui, est « plus humaine et plus exacte que les autres approches de l'intelligence, et (...) paraît refléter de manière plus adéquate les données empiriques sur le comportement humain *intelligent* » (2008, p. 36-37). Il propose sept formes d'intelligences : musicale, kinesthésique, logico-mathématique, langagière, spatiale, interpersonnelle et intrapersonnelle. Gardner défend l'idée que « ces multiples facultés, les intelligences, sont en grande partie autonomes », même s'il y a des interrelations (*ibid.*, p. 47). Il fait l'hypothèse que « les tâches », c'est-à-dire toutes les épreuves des tests psychométriques, « mesurent en fait l'aptitude à donner une réponse rapide à des questions d'ordre logico-mathématique ou langagier » (Gardner, 2008, p. 47-48), qui sont omniprésentes dans les enseignements scolaires. En d'autres termes, pour cet auteur, le QI mesurerait surtout une forme d'intelligence scolaire. Pour Champagnol, il s'agit « d'un indicateur raisonnablement fiable des possibilités de réussite scolaire » (1986, p. 49). Il ajoute que « L'échec scolaire ne peut être compris que relativement à ces possibilités. Il y a échec scolaire chaque fois que les performances globales d'un élève s'écartent trop massivement, vers le bas, des espérances de réussite que laissait présager son QI » (*ibid.*).

Grégoire rapporte les résultats d'une étude réalisée auprès de 550 élèves américains âgés de 6 à 16 ans, qui montre une forte corrélation entre le QIT obtenu au WISC-IV et les mesures standardisées des apprentissages scolaires à l'aide du Wechsler Individual Achievement Test (WAIT-III). Cette corrélation a été confirmée sur un échantillon de 110 élèves canadiens anglophones. Toutefois, il invite à la prudence et il dit que « cette liaison doit toutefois être encore évaluée à l'aide d'autres méthodes standardisées des apprentissages scolaires avant de tirer des conclusions plus générales à propos des relations entre le QIT obtenu au WISC-IV et les apprentissages scolaires » (Grégoire, 2007, p. 171).

Gilly et Merlet-Vigier disent, dès 1969, que « malgré toutes les différences entre les populations étudiées et les méthodes de mesure employées, un fait reste constant : une liaison existe entre le niveau de l'intelligence et le statut socio-économique. Ce qui pose la question - et beaucoup d'auteurs l'ont posée - de savoir ce qu'en fin de compte on mesure : des potentialités, ou des acquisitions ? » (1969, p. 170).

Or, de nombreux jeunes de l'Unité vivent dans des conditions socio-économiques et familiales que l'on peut qualifier de difficiles. Parmi les 26 élèves que nous avons observés,

plus des trois quarts ont un ou deux des parents qui sont sans emploi. Les résultats d'une recherche à la fin des années quatre-vingt, qui porte sur l'impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents et sa répercussion chez l'enfant :

... montrent que l'absence d'une activité professionnelle rémunérée chez les parents entraîne dans la plupart des cas une modification de la dynamique familiale. Très souvent, la famille semble devenir un clos, centrée sur elle-même et surtout sur le présent. Elle semble perdre sa dimension temporelle. Dans un tel contexte, on peut se demander si l'enfant est encore en mesure d'avoir un réel projet de vie. (...) L'absence d'une activité professionnelle rémunérée chez les parents met en place des valeurs, attitudes et comportements caractéristiques qui vont peser lourdement sur l'avenir affectif, scolaire et professionnel de l'enfant. (Pourtois & Desmet, 1991, p. 12)

4 élèves ont été pris en charge dans un foyer ou une famille d'accueil suite à de la maltraitance. 3 élèves n'ont jamais connu leur père. 1 élève a retrouvé son père pendu dans son garage lorsqu'il avait 8 ans et 1 autre l'a « perdu » prématurément suite à un cancer. 1 élève a été très affecté par l'enfermement de son frère aîné dans une prison. 1 élève vit avec ses deux frères et sœur dans une caravane, etc. Jacquard défend l'idée que « le QI est une mesure qui reflète une certaine phase du développement de chacun, développement qui dépend pour une part très importante des événements qu'il a vécus » (1978, p. 170).

Toutefois je ne défends pas la thèse d'une forme de « fatalisme social » ou de « handicap socio-culturel » (cf. C.R.E.S.A.S., 1978). Fort heureusement, les inégalités sociales ne se traduisent pas systématiquement en échec scolaire ou en déficit intellectuel chez le jeune concerné. Lautrey a fait l'hypothèse « que les conditions de vie et de travail liées au statut socio-économique des parents déterminent dans une certaine mesure leurs pratiques éducatives et que, à leur tour, celles-ci influent sur le développement intellectuel de l'enfant » (1989, p. 18). À partir du cadre théorique de Piaget, il a éprouvé cette hypothèse, et il a montré que la structuration de l'environnement familial, plus que les conditions sociales et économiques, était corrélée avec le développement intellectuel de l'enfant :

Les milieux dans lesquelles règles ou habitudes sont modulées par les circonstances (souplement structurés), présentent conjointement régularités et perturbations, et sont donc par hypothèse plus favorables au développement cognitif que ceux qui ne présentent pas de régularités (faiblement structurés) ou ceux qui sont le siège de régularités immuables (rigidement structurés). (*ibid.*, p. 237-238)

Si les inégalités sociales se reflètent dans le développement cognitif de l'enfant, c'est surtout la « structuration de l'environnement » qui permet de comprendre cette apparente forme de déterminisme social. Mais je sais aussi, à l'instar de Lautrey :

Entreprendre des actions d'éducation compensatoire sans que rien soit changé aux conditions d'existence des familles les plus défavorisées revient à essayer d'écoper avec une petite cuiller une barque que d'autres coulent à plein seaux. (...) les actions de compensation, d'enrichissement, de soutien, etc., n'auront pas d'effet décisif tant qu'on ne s'attaquera pas dans le même temps aux inégalités sociales elles-mêmes. (*ibid.*, p. 244)

Pour cette raison, les conditions de vie des jeunes de l'Unité ne doivent pas être niées ou laissées pour compte.

Enfin, si la mesure du « QI est, tout au moins en moyenne, un bon indicateur des chances de réussite, ou des risques d'échec, au cours de la scolarité » (Jacquard, 1978, p. 174), Gardou explique que :

La focalisation sur la différence constitue un des moteurs des pratiques d'exclusion et justifie la mise à l'écart *non-conformes*. (...) Différencier amène, de manière subreptice, à étiqueter, puis à cantonner dans un espace séparé les victimes du handicap et, finalement, à légitimer leur marginalisation, voire leur enfermement. La tendance à les saisir d'abord par leur caractéristique la plus perceptible socialement et la polarisation sur leur différence négative les marquent, de manière indélébile, du sceau du particularisme. (2006, p. 19)

Le QI comme tous les concepts scientifiques « sont des paradigmes, c'est-à-dire des moyens pour penser, adéquats ou non, pour nous permettre de découvrir des lois générales, de repérer des invariants, de discerner des causes et de prévoir des événements futurs » (Gibello, 1995, p. 18-19). Toutefois, Perron explique que (cf. page suivante) :

Il fallait sans doute (...) créer des tests d'intelligence. Mais les surcharges idéologiques dont ils ont été grevés, et leurs usages contestables, en ont fait des instruments qui, parfois, ont aggravé le mal qu'ils étaient destinés, sinon à guérir, du moins à soulager. (2004, p. 1)

En outre, Lautrey pense qu'il s'agit d'un « concept dépassé » et il argumente sa position de la manière suivante :

Le QI est certes un concept souvent mal compris mais c'est aussi un concept qui n'est plus vraiment adapté aux connaissances scientifiques actuelles sur l'intelligence. Au cours du siècle qui nous sépare des premières tentatives de mesure de l'intelligence, on est progressivement passé d'une conception unidimensionnelle et globale de cette fonction à

une conception multidimensionnelle et plus analytique. Bien adapté à la première de ces deux conceptions, qui était et reste encore très répandue dans le public, le QI n'est plus adapté à l'opérationnalisation de la seconde. C'est la raison pour laquelle la solution des malentendus soulevés par l'usage du QI passe par l'abandon de cette notion. Cette évolution ne peut probablement être que progressive, ne serait-ce que parce qu'elle suppose une évolution préalable, ou au moins parallèle, des instruments d'évaluation et des modes de quantification qui leur sont associés. Pourtant, cette évolution est maintenant nécessaire. (2007, p. 28)

Quoi qu'il en soit, si nous ne voulons pas que le test du QI soit uniquement un outil de « classement » ou d'« exclusion » pour les jeunes les plus en difficultés, il faut que les données relatives aux difficultés des élèves qu'un test psychométrique permet de révéler, soient transmises aux professionnels concernés, afin qu'ils puissent optimiser l'accompagnement des jeunes. Or, jusqu'à ce jour, aucune information relative à la passation de ces tests n'est transmise à l'enseignant spécialisé. En outre, ces tests sont utilisés lorsque les difficultés d'un élève sont avérées et permanentes. De ce fait, leur utilité est amoindrie dans la mesure où leurs résultats ne peuvent être utilisés que tardivement, lorsque les difficultés sont déjà « bien installées »!

Pour conclure ce chapitre, je suis revenu sur la demande des parents d'une enfant porteuse de trisomie 21 et j'ai présenté l'Unité et son fonctionnement, de sa mise en place jusqu'à nos jours. Ainsi, j'ai évoqué entre autre la question du suivi psychologique, des réunions de synthèse, des temps de concertation, de l'effectif de la classe et la question des transports.

Puis, j'ai montré que le « retard mental » était un critère déterminant dans l'orientation des jeunes de l'Unité. J'ai présenté les différentes épreuves de l'échelle qui ont permis de faire ce diagnostic (le WISC-IV) pour mieux cerner la « caractéristique » commune de tous les jeunes de l'Unité, et notamment, les difficultés hypothétiques rencontrées. J'ai aussi évoqué quelques limites aux tests psychométriques.

Mais ce « retard mental », et tout ce que cela sous-entend, influence-t-il significativement l'expérience scolaire des jeunes de l'Unité, comparativement aux élèves de classes « ordinaires » ?

Dans le chapitre suivant, j'aborderai la question de l'Ouverture de l'Unité sur l'établissement scolaire.

Chapitre 5 :

Un dispositif « ouvert » sur l'établissement scolaire

La circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 précise que les objectifs prioritaires de ces Unités « sont, d'une part, de scolariser ces élèves, même très partiellement, dans des classes ordinaires (intégration scolaire), d'autre part, de les faire participer le plus possible à la vie de la communauté scolaire (intégration sociale) ». La circulaire du 21 février 2001, qui abroge celles de 1995, rappelle entre autres les différents objectifs assignés à ces Unités. Elle attire notre attention sur le fait « que ces Unités ne constituent pas une filière mais bien un dispositif ouvert sur l'établissement scolaire, même lorsqu'il s'avère opportun de prévoir, pour certaines activités, le regroupement des élèves concernés ». Mais elle précise également pour les élèves présentant des « troubles importants des fonctions cognitives » que « l'enseignant spécialisé s'efforce de favoriser l'intégration individuelle dans les classes du collège des élèves de l'UPI, lorsque ceux-ci peuvent en tirer bénéfice ». Enfin, la circulaire du 18 juin 2010, qui abroge la précédente, précise à propos des élèves :

Ces derniers ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur PPS. Toutefois, lorsque les objectifs d'apprentissage envisagés pour eux requièrent des modalités adaptées nécessitant un regroupement et une mise en œuvre par le coordonnateur, celles-ci le seront dans un lieu spécifique, répondant aux exigences de ces apprentissages.

En outre, en changeant la dénomination de ces Unités (UPI→Ulis), elle affirme clairement une volonté de mener une politique inclusive. Mais Lapeyre nous met en garde :

L'intégration n'est pas sans poser question. L'idée même infère une ambiguïté qui renforce ce qu'elle prétendait combattre : l'exclusion. Elle désigne en effet une *population à intégrer* et l'opération ne va pas sans coup de force d'ailleurs. Est-il possible d'intimer l'intégration si, ni celui qui en est l'objet, ni le milieu à pénétrer ne sont prêts pour cette épreuve ? (2005, p. 37)

L'objet de ce chapitre et de faire un état des lieux des intégrations des jeunes de l'Unité dans l'établissement¹. J'essaierai de comprendre ce qui peut faire obstacle à quelques-unes d'entre elles et d'évaluer les conséquences possibles des intégrations sur l'estime de soi.

¹ Ce chapitre a fait l'objet d'un article dans un ouvrage collectif (cf. Lacaille, 2010a)

1. Le bilan des intégrations individuelles dans les classes du collège

Le principal adjoint déclarait à la fin de l'année scolaire de 1997-1998 que 90 % des élèves étaient scolarisés dans des classes « ordinaires » en 6^{ème}, essentiellement en EPS, en Arts plastiques, en langues « vivantes » et en sciences. L'enseignant spécialisé confirmait ses propos en précisant : « *L'UPI fonctionne très bien en tant que structure ouverte, des élèves du collège viennent dans ma classe et mes élèves vont dans d'autres ce qui crée des liens entre les enfants*¹ ». Au premier abord, cette Unité paraît bien être un dispositif ouvert sur le collège puisque 9 élèves sur 10 étaient intégrés individuellement. Toutefois, nous n'avons pas d'informations ici sur le nombre d'intégrations pour chaque élève, ni sur le temps passé dans ces classes « ordinaires ».

Plus de dix années après l'implantation de cette classe spécialisée, le nombre d'élèves intégrés individuellement n'a pas changé significativement dans cette Unité. Les disciplines d'enseignement concernées sont toujours l'EPS et les Arts Plastiques, le Français, l'Histoire-Géographie et l'Éducation musicale, dans lesquels nous avons intégré quelques élèves de septembre 2005 à juin 2009. En revanche, aucun élève ne fut intégré en « langues » durant ma présence dans la structure.

L'enquête réalisée par l'Inspection Académique en 2007-2008 nous apprend que la situation est sensiblement la même sur l'ensemble des Unités du département. En effet, elle révèle que, sur les 116 élèves scolarisés en UPI dans tout le département, 102 élèves étaient intégrés, soit environ 87 % de l'ensemble des élèves. Les disciplines concernées sont approximativement les mêmes.

Mais cette enquête nous indique aussi que cette année-là, environ 1 % des élèves étaient scolarisés dans 4 disciplines (1 élève), 16 % dans 3 (19 élèves), 50 % dans 2 (60 élèves) et 18 % dans 1 discipline (22 élèves).

L'Unité dans laquelle j'ai travaillé ne fait pas exception à la règle. Pendant l'année scolaire 2008-2009, 8 professeurs du collège ont intégré individuellement des élèves de l'UPI dans leur classe : 4 professeurs d'EPS, 1 professeur de Français, 2 professeurs d'Arts Plastiques et 1 professeur d'Éducation musicale. Les élèves que j'ai pu observer n'avaient pas plus de 2 à 3 disciplines dans lesquelles ils étaient intégrés. 6 élèves étaient scolarisés en EPS, 1 en Français, 2 en Arts Plastiques et 1 en Éducation musicale. En d'autres termes, le temps d'intégration individuelle dans des classes « ordinaires » dépasse rarement 6 heures sur 24 heures d'enseignement obligatoire. Berzin, dans une étude au sein de trois UPI du

¹ Informations recueillies dans l'article du principal adjoint.

département de la Somme, a fait également le constat du faible taux d'intégrations individuelles. Elle nous apprend que, sur les sept enseignants interviewés :

Dans cinq cas sur sept, cette durée (d'intégration) n'excède pas une heure à une heure trente par semaine tout au long de l'année, voire tous les quinze jours, alors que dans deux autres cas, elle est de 2 à 4 heures par semaine mais sur une durée beaucoup plus limitée (deux mois seulement). (2007, p. 13)

Ces chiffres révèlent, comme le dit aussi Cruzier, que « l'intégration scolaire reste parcellaire » (2006, p. 121) dans les Unité du département.

Pour mieux comprendre ce qui peut faire obstacle à ces intégrations individuelles, je montrerai ci-dessous comment elles sont mises en place dans l'Unité sur laquelle porte mon travail. En outre, qu'est-ce qui permet de comprendre les différences significatives entre les intégrations en EPS et celles dans les disciplines dites « fondamentales »?

2. La demande auprès des professeurs de classes « ordinaires »

Même avec la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes en situation de handicap, qui instaure l'obligation de scolarisation pour tous et de préférence dans le système scolaire ordinaire, la mise en place des intégrations individuelles ne va pas de soi. Une conseillère pédagogique dans l' AIS l'avait découvert avec étonnement :

Cela apparaît pour le moins assez compliqué... et dépend encore trop souvent des bonnes volontés. Ainsi, chaque année, les projets des élèves dépendent de l'engagement personnel des professeurs du collège pour être menés à bien. (...) on ne peut obliger un enseignant à intégrer un élève s'il ne le souhaite pas, de crainte que l'élève ne pâtisse de cette intégration qui sera alors vécue comme une contrainte. (Kérébel, 2006, p. 72)

J'ai pu faire le même constat dans l'Unité qui nous intéresse ici. La mise en place des intégrations individuelles n'est pas imposée aux professeurs de classes « ordinaires » pour les mêmes raisons. Même si le projet de l'Unité est inscrit dans le projet de l'établissement, les intégrations individuelles (et collectives) sont d'abord négociées. L'enseignant spécialisé (mais aussi l'Auxiliaire de Vie Scolaire) doit « s'intégrer » dans l'établissement auprès de ses collègues pour espérer obtenir leur accord. L'enseignant avec lequel je travaillais l'a très bien compris :

- « Les adultes du collège ça va (...) je crois que je suis bien accepté en fait globalement. En fait mon poste, je ne sais pas si c'est Patrice qu'on accepte ou l'enseignant qu'on accepte. Je ne mettrais pas ma main à couper qu'en changeant d'enseignant, tout ne soit pas à recommencer ici ».

Extrait 7 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 06/04/2007

En somme, rien n'est figé ou acquis définitivement. Tout est sans cesse à renégocier. Il me dit le même jour que l'enseignante (infirmière de formation) qu'il avait rencontrée au mois de juin 1997 et remplacée la même année au mois de septembre n'avait pas réussi à s'intégrer dans l'établissement :

- « *Je suis arrivé la deuxième année de la création de l'Unité. Mais en fait, après une année d'échec (...) j'ai envie de dire, lié à l'enseignante qui était elle-même en échec en fait, qui n'arrivait pas à s'intégrer dans l'équipe de profs, et qui avait créé une seule relation avec la prof de SVT en fait (...) et un peu le sport aussi (...) Elle était en souffrance* ».

Extrait 8 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 06/04/ 2007

L'enseignante spécialisée, avec laquelle je travaillais comme Auxiliaire de Vie les années précédentes me dit sa « *surprise* », quant à la « *réaction des professeurs* » de classes « ordinaires » :

- « *Je me suis rendu compte que c'était pas... enfin ... je pensais que si tu veux, que des élèves handicapés qui arrivent dans un collège, ça ne posait pas de problèmes à personne. En fait si ça en pose, au départ ça pose des questions* ».

Extrait 9 - Entretien avec l'enseignante spécialisée (M.T.), le 12/06/2007

Aller à la rencontre de ses collègues est finalement l'une des premières difficultés auxquelles doit faire face l'enseignant spécialisé lorsqu'il arrive en poste dans une UPI¹. Les opportunités sont finalement rares, comme l'avait constaté Berzin. Elle affirme que, « ce nombre relativement peu élevé (d'intégrations) s'explique par la difficulté rencontrée pour entrer en contact avec les enseignants concernés » (2007, p. 12). L'enseignant spécialisé est avant tout un professeur des écoles et n'a pas d'élèves en commun avec ses collègues professeurs de collège. Pas de classes communes et donc pas de conseil de classe ou de réunions qui seraient l'occasion de tisser des relations avec les autres professeurs de l'établissement. Les rencontres sont donc brèves et informelles, dans les couloirs de l'établissement, au restaurant scolaire et dans la salle des professeurs. L'enseignant avec lequel j'ai travaillé a eu alors l'idée un peu surprenante de préparer le café tous les matins² pour la récréation de 10 h 00. Bien sûr, cela ne suffit pas, et il doit mettre à contribution ses qualités humaines. Cela lui permet quotidiennement de rassembler une dizaine de professeurs autour d'une table et de provoquer

¹ Constat que j'ai également fait dans une autre UPI de septembre 2005 à juin 2007.

² Bien entendu, tous les professeurs qui boivent du café participent financièrement à l'achat de celui-ci.

ainsi des rencontres. Lorsque des enseignants acceptent d'intégrer un ou plusieurs élèves de l'Unité, l'intégration peut commencer dans la mesure où les enseignements ne sont pas trop avancés. Sinon, elle est reportée l'année suivante.

À la rentrée scolaire, nous récupérons généralement tous les emplois du temps des professeurs susceptibles d'intégrer. Puis, en fonction des créneaux disponibles, les intégrations individuelles sont fixées à titre provisoire. Ensuite, nous allons voir les professeurs concernés pour qu'ils nous donnent leur accord. Ce travail doit être fait rapidement pour que les élèves de l'UPI puissent intégrer une classe dès le début de l'année et ne pas manquer trop de séances.

Parmi les enseignants qui intègrent avec lesquels j'ai réalisé un entretien, aucun ne justifie son implication dans le projet d'intégration des élèves de l'UPI, en faisant référence à l'obligation Éducative de 1975 ou l'obligation de scolarisation des jeunes en situation de handicap instauré par la loi de 2005.

Berzin, a montré que pratiquement l'ensemble des enseignants interrogés dans son étude « évoquent plus volontiers le sentiment d'être utile, de venir en aide à l'enfant concerné en menant une expérience sortant du cadre habituel » (2007, p. 13). Sur mon terrain ethnographique, deux enseignantes vont dans ce sens :

- « *J'avais déjà travaillé avec des élèves un peu difficiles en SEGPA dans d'autres établissements. J'ai essayé et je me suis dit après tout, c'était un moyen de valoriser ces élèves-là !* ».

Extrait 10 - Entretien avec le professeur d'Arts Plastiques (L.), le 12/06/2007

- « *Leur offrir la possibilité d'être avec d'autres élèves de 6^{ème} surtout (...) avec lesquels ils pourraient finalement (...) se sentir bien. Arriver aussi à suivre à peu près un cours qui corresponde aux programmes de 6^{ème} et s'en sortir (...), avoir l'impression de tirer profit de tout ça comme un élève de 6^{ème}* ».

Extrait 11 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007

Quatre enseignants justifient leur implication dans le projet d'intégration en raison de la sollicitation de l'enseignant spécialisé :

- « *Ce n'est pas Patrice qui m'a demandé personnellement, je crois que c'est madame M. (la principale) qui m'a demandé. Ensuite c'est Patrice qui est venu me proposer* ».

Extrait 12 - Entretien avec le professeur de Technologie (A.), le 10/05/2007

- « *Comme toujours, même quand je suis contre, quand quelque chose est mis en place, je suis toujours partante. [...] Je me suis dit après tout, pourquoi pas, pourquoi pas faire de*

l'anglais. On m'a demandé (...) d'intégrer des enfants. Alors moi, j'ai essayé d'intégrer des enfants dans ma classe... ».

Extrait 13 - Entretien avec le professeur d'anglais (V.), le 03/04/2007

- « Patrice m'a demandé au cours de l'année si je voulais intégrer des élèves de l'UPI l'année d'après. Alors, je ne connaissais pas du tout l'UPI. Je ne savais pas du tout ce que c'était. Donc, je lui ai dit je veux bien mais il faut que tu m'expliques... ».

Extrait 14 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

- « C'est quelque chose qui se faisait visiblement avant que j'arrive [...] d'intégrer les élèves en cours d'EPS. Donc, il m'a demandé (...) si ça ne me dérangeait pas d'intégrer des élèves de l'UPI. Spontanément, ça ne me dérangeait pas du tout ».

Extrait 15 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

Mais finalement, comme nous l'avons vu, très peu d'enseignants participent au projet d'intégration. Je montrerai ci-dessous qu'il ne s'agit pas uniquement d'un problème d'opportunités de rencontre et de relations instaurées avec les enseignants de classes « ordinaires ».

L'emploi du temps des élèves de l'UPI¹ (24 h 00) ne couvre pas l'ensemble des créneaux horaires potentiels des autres élèves de l'établissement (36 h 00). Les intégrations individuelles ne dépendent pas uniquement du bon vouloir des enseignants. Certains enseignants seraient, sur le principe, d'accord, mais ne le peuvent pas. Par ailleurs, des élèves de l'UPI sont ponctuellement pris en charge par des intervenants extérieurs (SESSAD) sur le temps scolaire. La variable « emploi du temps » limite donc considérablement les possibilités d'intégration².

¹ Les élèves de cette Unité sont présents au collège le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi de 8 h 15 à 12 h 10 et de 13 h 40 à 15 h 40. Ils n'ont pas cours les deux dernières heures de l'après-midi (8 h 00 hebdomadaires en moins) et le mercredi matin (4 h 00 en moins), ce qui limite potentiellement les créneaux disponibles d'intégrations individuelles.

² Partant du constat que de nombreux élèves de l'UPI se levaient très tôt tous les jours de la semaine, le principal (après en avoir discuté avec l'enseignant spécialisé) a décidé de modifier l'emploi du temps des élèves à la rentrée scolaire de 2007-2008. Cette année-là, les élèves de l'UPI commençaient les cours le mardi et le vendredi à 8 h 45 au lieu de 8 h 15. Mais les chauffeurs de taxi ne modifièrent pas leur circuit pour autant, et ils déposaient les élèves 30 minutes avant le début des cours dans l'enceinte du collège. Les élèves concernés se levaient donc toujours à la même heure. Par ailleurs, deux créneaux dans la semaine (le mardi et le vendredi de 8 h 15 à 10 h 05) n'étaient dès lors plus disponibles, ce qui limitait là encore les intégrations individuelles possibles. Malgré de bonnes intentions au départ, cette idée fut donc abandonnée l'année suivante.

Les élèves ont aussi leur mot à dire. L'enseignant spécialisé les invite à choisir des intégrations individuelles mais, généralement, il ne les impose pas. Il souhaite ainsi qu'ils deviennent des acteurs et qu'ils s'impliquent dans leur projet d'intégration. Il n'est pas rare que des élèves préfèrent rester dans l'Unité et participer aux activités proposées par l'enseignant spécialisé, plutôt que de partir en intégration individuelle. Voici un exemple issu de mon « journal de bord », qui illustrera ces propos.

Le lundi 2 mars 2009, alors que nous rentrions d'une intégration collective, l'enseignant d'EPS demanda à un élève avec qui il avait beaucoup d'affinités :

- « *Bon alors quand est-ce que tu viens avec moi Victor ?* »

L'élève sourit et se « tortilla », peut-être un peu gêné par la demande de l'enseignant. Après une petite hésitation il répondit :

- « *Moi je veux bien mais j'arrête l'Art Plastique !* »

Je lui dis alors gentiment :

- « *Ah non ça c'est pas possible* »

Il dit à son tour :

- « *Bah ouais, mais après je ne suis jamais là après... déjà j'ai le SESSAD alors* » J'ajoutai :

- « *C'est vrai... bah écoute !... tu y réfléchis et on en reparle* »

Le lendemain je lui demandai, au cours de la matinée, s'il avait réfléchi. Il dit :

- « *Oui je veux bien... mais je ne veux pas faire les deux* »

Je lui dis que je comprenais sa position, mais que je préférais qu'il continue les Arts Plastiques étant donné que nous faisons régulièrement de l'EPS en intégration collective avec le professeur en question.

Extrait 16 – Journal de bord, le 06/03/2009

Lorsqu'un élève demande à arrêter une intégration qu'il a choisie et qu'il ne manifeste pas de signes de souffrances, nous maintenons généralement l'intégration jusqu'à son terme. L'idée est de les préparer à la vie professionnelle en leur faisant comprendre que, parfois, nous devons aller travailler même lorsque l'envie n'est pas présente.

Enfin, quelques enseignants refusent toujours d'intégrer des élèves de l'Unité parce qu'ils estiment ne pas avoir été formés pour cela. Belmont et Vérillon disent à ce sujet :

La perspective d'accueillir des élèves présentant un déficit physique ou mental à l'école éveille la crainte, chez les enseignants, de ne pas avoir les compétences requises. Depuis longtemps, ils expriment à ce sujet des besoins de formation et de soutien de la part de l'encadrement. (2006, p. 29)

Kérébel dit très justement « que les parents de ces élèves ne le sont pas plus, et qu'ils ne sont pas eux des professionnels de l'éducation » (2006, p. 72).

Une enseignante de Français évoque les peurs qu'elle avait, avant de décider d'intégrer une jeune de l'UPI dans une classe de 6^{ème} :

- « Alors, c'est vrai que j'ai travaillé en centre aéré. C'est vrai que je m'étais, à cette époque-là, posé la question de savoir si j'étais capable d'encadrer des élèves handicapés. [Moi : « Moteurs? »] Alors « moteurs », ça m'effrayait un peu, et mentaux aussi finalement [...] J'avais peut-être dans l'idée qu'ils pouvaient être un peu caractériels, ou qu'ils pouvaient entrer en conflit facilement. [...] Mon souci peut-être, c'était qu'il y ait un problème et que cela perturbe aussi les élèves de 6^{ème}. Que je n'arrive plus à m'en sortir et que je perde un peu mes moyens, devant les élèves de l'UPI et la classe de 6^{ème} dont j'avais la responsabilité ».

Extrait 17 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007

Notons que, après quinze années d'existence de l'Unité dans l'établissement, seulement deux enseignantes de classes « ordinaires » ont suivi la formation relative à l'enseignement et à l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives¹. Les deux enseignantes qui ont demandé une formation étaient déjà impliquées dans le projet d'intégration des élèves de l'UPI. La question se pose alors de savoir si les attentes de formation évoquées par certains sont sincères, ou s'il ne s'agit pas là d'un subterfuge pour se donner bonne conscience et justifier sa non-implication dans le projet d'intégration de l'Unité. Il est probable aussi, comme le montre Berzin, qu'« une grande partie d'entre eux revendique une formation spécifique tout en ignorant pour certains l'existence de la formation CAPPA-2SH (2CA-SH) qui leur est précisément destinée » (2007, p. 13).

Belmont et Vérillon expliquent que « ces attentes (de formation) renvoient à une représentation répandue, selon laquelle ces enfants relèvent d'une éducation spéciale » (2006, p. 38). En l'occurrence ici, l'intégration des élèves de l'Unité dans l'établissement serait sous la seule responsabilité de l'enseignant spécialisé qui a été formé pour cela.

Mais les difficultés de rencontre avec les enseignants de classes « ordinaires », les réticences de quelques-uns, les contraintes d'emploi du temps et les souhaits des élèves, ne permettent pas de comprendre les différences observées dans la répartition des intégrations

¹ Il s'agit du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) institué par l'article 6 du décret du 5 janvier 2004.

individuelles par discipline d'enseignement. Comment expliquer qu'il y ait si peu d'intégration dans les disciplines « fondamentales », comparativement à une discipline telle que l'EPS ? Au cours de l'année scolaire 2008-2009, 6 élèves de l'UPI étaient scolarisés en EPS et un élève seulement dans une discipline « fondamentale » (en Français). La tendance était la même les années précédentes et l'enquête réalisée par l'Inspection Académique en 2007-2008 confirme cela sur l'ensemble du département. Sur 116 élèves scolarisés dans tout le département, 66 étaient intégrés en EPS, contre 6 dans des disciplines telles que le Français ou les Mathématiques.

J'aborderai cette question sous l'angle des « bénéfiques » selon deux axes : les apprentissages scolaires proprement dits et les conséquences hypothétiques de telles intégrations sur l'estime de soi. Ma démonstration se fera uniquement à partir des « dires » des enseignants, de mes connaissances en EPS et celles relatives aux jeunes de l'Unité, mais aussi, des recherches qui portent sur l'intégration des jeunes en situation de handicap et l'estime de soi.

3. Les intégrations dans les disciplines « fondamentales »

3.1. Des progrès scolaires difficilement envisageables

Un professeur de Français nous a dit que, dans une discipline « fondamentale » comme la sienne, l'intégration des jeunes de l'UPI était difficile :

- « J'en ai eu parfois, mais très épisodiquement. (...) En fait, c'était très peu fréquent parce qu'en Français, c'était plutôt une autre collègue qui les prenait, et l'intégration n'était pas forcément facile en français ».

Extrait 18 - Entretien avec le professeur de Français (T.), le 7/05/2007

Cette difficulté peut s'expliquer par le niveau scolaire des élèves de l'Unité comparativement à ceux des classes « ordinaires ». Certes, comme le disent Duru-Bellat et Mingat, « l'hétérogénéité profiterait principalement aux élèves inférieurs à la moyenne de la classe [...] plus le niveau de la classe est élevé, plus l'élève est dans une position relative faible et plus ses acquisitions sont, toutes choses égales par ailleurs, meilleures » (1997, p. 762). Mais, comme je l'ai évoqué précédemment, il est très rare que le niveau de ces élèves soit supérieur au niveau d'enseignement du CE2, notamment dans toutes les disciplines qui sollicitent les apprentissages « fondamentaux » (lecture, écriture, calcul...). Au regard des écarts de niveau qui pourrait exister entre un élève intégré et les élèves de la classe en mesure de l'accueillir (en Français, Mathématiques...), soit de 2 à 6 ans de retard si l'intégration a lieu dans une

classe de 6^{ème} et de 5 à 9 ans pour une intégration dans une classe de 3^{ème}, la question des bénéfices, évoquée dans la circulaire de 2001, se pose. Les progrès en terme d'apprentissages scolaires semblent difficilement envisageables. En effet, de quels bénéfices pourra profiter un élève intégré en Mathématiques dans une classe de 6^{ème} qui travaillent sur des résolutions de problème utilisant la division, si l'élève en question ne maîtrise toujours pas la technique opératoire de l'addition ?

Il est bien entendu nécessaire de « tirer l'élève vers le haut » pour qu'il progresse, mais Vygotski précise à juste titre qu'« enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul » (1997, p. 360). Pour qu'un apprentissage soit envisageable, il est maintenant reconnu que l'élève doit être maintenu dans sa « zone prochaine de développement », c'est-à-dire que le niveau de difficulté de la tâche proposée doit être supérieur au « niveau présent de développement » de l'adolescent (son âge mental), et inférieur à ce qu'il serait capable de faire uniquement avec l'aide d'un tiers (*ibid.*, p. 351). L'enseignant devra donc essayer de créer et de maintenir un décalage optimal entre les ressources de l'élève et les contraintes de la tâche, c'est-à-dire faire en sorte que l'élève se trouve « dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles » (*ibid.*, p. 352). Cela paraît difficilement envisageable lors d'une intégration individuelle dans une discipline telle que le français ou les mathématiques, où le niveau d'enseignement proposé est bien souvent nettement supérieur à celui de l'élève intégré.

Il est vrai que l'enseignant pourrait peut-être différencier sa pédagogie et proposer des contenus d'enseignement adaptés au niveau de l'élève intégré. Si les jeunes de l'Unité souffrent de « troubles des fonctions cognitives », ils sont aussi des élèves en très grandes difficultés scolaires. La prise en charge ou l'accompagnement des élèves en grandes difficultés dans les classes « ordinaires », et plus particulièrement dans les disciplines « fondamentales » est un problème récurrent. J'ai été témoin à maintes reprises, dans la salle des professeurs, d'enseignants qui se sentaient démunis face à leurs élèves les plus en difficulté. Leur formation d'enseignant ne semble pas les avoir préparés à aider des élèves en difficultés et encore moins des jeunes qui souffrent de « troubles importants des fonctions cognitives ». D'autant plus que les enseignants de collège n'ont pas été formés à l'enseignement des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter...) qui ne sont généralement pas acquis ou en cours d'apprentissage par les jeunes de l'Unité.

Voici ce que dit une enseignante de Français, qui s'était trouvée en difficulté avec une jeune de l'UPI qu'elle intégrait (cf. page suivante):

- « Alors le souci du Français c'est que, bon je l'ai un peu expérimenté avec Léa, c'est que bien sûr on a des moments de lecture, d'explication de texte oral. Mais on a aussi des moments qui sont consacrés à l'écrit, où là, on va faire des choses un peu plus rébarbatives et désagréables. Mais il faut passer par là. Et Léa était capable de suivre éventuellement la lecture d'un conte et répondre éventuellement à des petites questions, enfin quand elle l'avait décidé (...) mais dès qu'il fallait passer à l'écrit, elle bloquait davantage. On sentait que ça lui demandait un effort. D'ailleurs, vraiment écrire (...) un court paragraphe, c'était dur pour elle et là, elle se mettait un peu en décalage avec le reste de la classe ».

Extrait 19 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007

Cette enseignante nous dit par ailleurs, qu'elle n'a pas effectué d'adaptations particulières lorsqu'elle a intégré une élève de l'Unité. Elle paraissait démunie face aux difficultés de l'élève concernée :

- « Je faisais un petit peu comme si elle suivait comme les autres finalement, et ça n'était pas véritablement le cas. C'est-à-dire que je pense qu'elle a..., enfin j'espère qu'elle a tiré un petit peu profit du cours, dans le sens où elle a entendu des contes. Elle s'est imprégnée de choses qui sont faites en 6^{ème}. Mais au niveau de la production écrite par exemple, elle n'a pas véritablement pu faire ce que j'ai demandé aux autres. Donc, je n'avais pas toujours d'idées en me disant, qu'est-ce que je peux lui demander à elle pour que..., ou des petits exercices à trouver, des petites choses comme ça ».

Extrait 20 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007

Stephane Ehrlich et Agnès Florin font le constat suivant :

Les différences de niveau et les variations qualitatives des styles personnels (mode de réaction à une demande excessive) sont très importantes dans une classe. Il en résulte de sérieuses difficultés pratiques pour le maître lorsqu'il s'efforce d'ajuster la demande aux capacités de chacun en vue d'optimiser le fonctionnement des élèves. (1989, p. 35)

Alors intégrer un élève coûte que coûte dans une discipline « fondamentale », où les écarts de niveaux seraient trop importants, avec un enseignant qui a du mal à aider les élèves de sa classe les plus en difficulté, ce serait prendre le risque que le jeune intégré ne soit isolé et stigmatisé davantage.

À cela s'ajoute le suivi des programmes scolaires et le nombre d'élèves par classe, qui réduit considérablement la disponibilité des enseignants pour les élèves qui en éprouvent le

plus le besoin. Voici ce que dit une enseignante de Français, qui s'était trouvée en difficulté avec une jeune de l'UPI qu'elle intégrait :

- « *Si j'avais l'élève seul avec moi, ou plusieurs élèves de l'UPI seuls avec moi, ça ne serait pas pareil que quand je les intègre avec d'autres, les 6^{ème} par exemple. Alors, peut-être que, si je les avais seuls avec moi, je serais concentrée sur eux. Sur la manière de réagir, j'essaierais de m'adapter pour avoir une certaine douceur, une certaine psychologie, et entrer vraiment en contact avec eux, les intéresser (...) à la poésie, au théâtre, à quelque chose qui serait de l'ordre de l'Art Plastique éventuellement, un système de collage pour faire du Français* ».

Extrait 21 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/ 2007

Ainsi, intégrer un élève de l'UPI (ou Ulis) est souvent perçu par les enseignants de disciplines « fondamentales » comme une difficulté supplémentaire à surmonter, et nombreux sont ceux qui ne se sentent pas prêts pour cette aventure.

Les intégrations individuelles ne sont pas toutes à proscrire pour autant dans ces disciplines, car il arrive que des progrès sur le plan des apprentissages scolaires soient possibles ponctuellement. En effet, certains élèves de l'Unité qui ont certes un niveau scolaire global relativement faible par rapport à des élèves du même âge, peuvent toutefois avoir quelques facilités dans un domaine scolaire bien particulier. Un élève qui par exemple ne maîtrise pas la lecture et l'écriture peut faire preuve d'une certaine dextérité dans des constructions géométriques planes pour se rapprocher, sur ce point particulier, du niveau scolaire d'un élève de 6^{ème}. Alors, après concertation avec le professeur concerné, il sera possible d'envisager une intégration individuelle sur une séquence de cours bien précise, dans la mesure où l'élève en question sera en mesure de suivre l'enseignement proposé au même titre que tous les élèves de la classe et d'en tirer bénéfices sur le plan des apprentissages scolaires.

Pour toutes ces raisons, les intégrations dans les disciplines « fondamentales », où les processus d'abstraction linguistique ou logico-mathématique sont sollicités de manière prépondérante, sont l'exception et non pas la règle. Les écarts de niveau entre les élèves de classes « ordinaires » et les élèves de l'UPI sont tels que très peu d'intégrations individuelles leur sont proposées dans ces disciplines. Lorsque de telles intégrations ont lieu, c'est uniquement dans les niveaux de classe de 6^{ème} et de 5^{ème}, ce qui limite là encore les possibilités d'intégration.

Je ne prétends pas pour autant que ces disciplines et les apprentissages qu'elles proposent ne sont d'aucune utilité pour les élèves de l'UPI. Elles sont d'ailleurs nécessaires et indispensables pour un développement intellectuel équilibré. Nous ne devons pas priver ces élèves d'un développement intellectuel qui s'appuie sur l'abstraction sous prétexte que cette capacité leur est plus difficilement accessible qu'à des élèves du même âge. Je pense, comme Vygotski, que l'école doit s'efforcer de sortir ces élèves de l'emprise du concret qui entrave le développement de leur pensée abstraite, et notamment en incitant chez eux ce processus d'abstraction (1994), mais peut-être pas forcément sous la forme d'intégrations individuelles avec des élèves de classes « ordinaires ». En effet, le niveau de développement psychique de ces élèves ne leur permet pas ou peu de suivre et de profiter sur le plan scolaire des enseignements proposés dans les classes « ordinaires ».

La question se pose maintenant de savoir si, malgré l'absence relative de progrès scolaire, juste du fait qu'ils sont « mélangés » avec des élèves de classes « ordinaires », les jeunes de l'Unité profitent de telles intégrations, notamment du point de vue de leur sentiment de compétence.

3.2. Le risque d'une altération du sentiment de compétence

Pour essayer d'apporter des éléments de réponse sur les conséquences possibles des intégrations dans les disciplines « fondamentales » qui proposeraient des apprentissages qui ne seraient pas à la portée des élèves de l'UPI, j'envisagerai le concept du sentiment de compétence comme Harter en 1982.

Selon l'auteur, le sentiment de compétence renvoie à de multiples perceptions relatives à différents aspects du vécu quotidien, où nous sommes en prise avec nos propres compétences et plus ou moins satisfaits de nous-mêmes (Harter, 1982). Elle distingue ainsi chez l'enfant le domaine de la « valeur générale de soi », mais également cinq domaines spécifiques du sentiment de compétence (scolaire ou cognitif, physique, apparence, conduite et social). Tous ces domaines sont plus ou moins corrélés les uns aux autres et, par surgénéralisation (Kernis, Brockner, & Frankel, 1989), l'estimation d'un domaine du sentiment de compétence peut influencer tous les autres, dans le sens d'une stabilisation, d'une surévaluation ou d'une dévalorisation.

Aucune recherche à ma connaissance ne s'est intéressée à ce jour au sentiment de compétence d'élèves en situation de handicap intellectuel léger scolarisés en UPI et encore

moins à l'impact des intégrations individuelles sur celui-ci. Toutefois, des études effectuées en institution fermée auprès d'adolescents ayant approximativement le même profil peuvent nous éclairer sur ce sujet. Elles montrent entre autres que des adolescents placés en établissement spécialisé ont tendance à construire une représentation de soi survalorisée liée au contexte protégé, qui serait à l'origine d'une sorte de mécanisme artificiel de comparaison sociale (Perron, 1969; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988; Renick & Harter, 1989). À force de se comparer entre eux, ces jeunes « exclus » du système scolaire ordinaire perdraient le sens des réalités et ils finiraient par surévaluer leur sentiment de compétence. En d'autres termes, le niveau de compétence déclaré de ces adolescents serait en net décalage avec le niveau de leur compétence réelle (Gibello, 1995). D'ailleurs, bien que l'orientation de ces adolescents dans des institutions fermées soit en partie due au fait de leur incapacité à suivre une scolarité dans le système scolaire ordinaire, ils auraient tendance à surestimer le domaine « scolaire » de leur sentiment de compétence (Pierrehumbert *et al.*, 1988). Ce phénomène, qui pourrait paraître au premier abord paradoxal, serait la conséquence d'une pédagogie de la réussite pratiquée dans ces établissements ainsi que des nombreux encouragements systématiques qu'elle suscite (Perron, 1969), notamment pour stimuler la motivation des élèves et faire en sorte de créer une dynamique d'apprentissage favorable aux progrès scolaires. Mais cette surévaluation s'expliquerait également par la mise en place de mécanismes de défense qui permettraient aux élèves en grandes difficultés de compenser une vie remplie d'échec (Ninot, Bilard, Delignières, & Sokolowski, 2000a). Tel le principe des vases communicants, cette surestimation se diffuserait à tous les autres domaines spécifiques du sentiment de compétence, mais également à la « valeur générale de soi ».

Dans une UPI, la pédagogie de la réussite et la valorisation des progrès scolaires sont également à l'ordre du jour, mais les effets sur le sentiment de compétence observé en institution fermée devraient être atténués, notamment parce que les élèves en situation de handicap ont la possibilité de se comparer avec des élèves de classes « ordinaires ». Ces rencontres permettraient, en quelque sorte, de limiter la survalorisation de leur sentiment de compétence, conséquence du contexte protégé du cursus spécial (Ninot, Bilard, Delignières, & Sokolowski, 2000a). En effet, les élèves d'une Unité ont bien souvent conscience que, si effectivement ils sont scolarisés dans un collège au même titre que tous les autres adolescents du même âge, l'Unité dont ils font partie est une classe qui accueille des élèves en grandes difficultés scolaires. Ils sont de ce fait stigmatisés au sens de Goffman (1975) par comparaison sociale avec les autres élèves du collège et se reconnaissent ainsi comme des

élèves en échec scolaire. Le peu d'intégration individuelle dans des disciplines «fondamentales » est d'ailleurs bien souvent là pour le leur rappeler. Voici deux situations issues de mon journal de bord pour illustrer cet état de fait. Il s'agit de deux élèves qui ont été intégrées dans une classe de 6^{ème}.

Le lundi 27 février, lorsque je rappelais à Ilham, en début d'après-midi, qu'elle avait une intégration en Histoire Géographie, elle me dit :

- « *Non, ils vont trop vite ! (...) Pour moi, c'est trop dur !* »

Extrait 22 – Journal de bord, le 27/02/2006

Le mardi 10 octobre 2006, juste avant de partir en récréation à 10 h 00, je rappelai à Léa qu'elle avait une intégration en Histoire Géographie par la suite. Alors, elle me dit :

- « *C'est trop dur pour moi !, à chaque fois que je fais un truc, je prends la correction !* »

Extrait 23 – Journal de bord, le 10/10/2006

L'enseignante de Français qui intégrait Léa avait perçu ce risque de dévalorisation :

- « *Elle comprenait très vite qu'elle ne faisait plus la même chose que les autres. Donc, elle pouvait se sentir dévalorisée aussi à ce moment-là. C'est ça qui était délicat.* »

Extrait 24 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007

La perception que les élèves de l'Unité ont d'eux-mêmes est souvent fragilisée, à l'image de Léa, le lundi 22 mai 2006.

Ce jour-là, en milieu d'après-midi, nous sommes allés dans le jardin de l'Unité pour ramasser des radis que nous avons semés une dizaine de jours auparavant. De retour dans la classe, le professeur leur demanda d'en prendre un et de le dessiner. Léa vint me voir pour me montrer son travail fini. Je la félicitai pour la qualité de son travail et elle sourit. Elle donnait l'impression d'être fière que je reconnaisse la qualité de son travail. Toutefois, lorsque j'ai dit qu'elle pouvait encore l'améliorer et que je lui montrai l'endroit correspondant (un détail !), son visage se ferma et elle ne souriait plus. Elle retourna à sa place énervée et elle dit à sa voisine Joanna :

- « *Il dit que c'est nul !* »

Je trouvais sa réaction disproportionnée au regard de ce que je lui avais dit. J'allai la voir et je lui rappelai que son travail était très bon, et que les légères modifications que je lui préconisais pour améliorer son dessin ne remettaient pas en cause la qualité de son travail. Mais elle restait sur sa position et me dit :

- « Non, tu as dit que c'était nul » ; je n'insistai pas.

Extrait 25 – Journal de bord, le 22/05/2006

Ainsi, les jeunes de l'Unité peuvent rapidement passer d'une surévaluation excessive de leur sentiment de compétence en décalage avec la réalité, conséquence de la pédagogie de la réussite et de la mise en place de mécanismes défensifs qui persistent parfois, à une forte dévalorisation par comparaison avec les autres élèves du collège. Alors, le risque d'une intégration dans une discipline où le niveau scolaire serait difficilement accessible pour l'élève intégré est la stigmatisation et le renvoi systématique à sa propre incompetence, à ces lacunes scolaires, même avec un traitement particulier, et l'accentuation de son sentiment d'infériorité par rapport à des adolescents du même âge. D'autant plus que le phénomène de surgénéralisation serait plus marqué chez des enfants ou adolescents en échec scolaire (Harter, 1986a). Autrement dit, le constat d'échec systématique lors d'une intégration individuelle risquerait non seulement d'entraîner une diminution significative et peut-être excessive du domaine « scolaire » du sentiment de compétence, mais aussi de se répercuter sur tous les autres domaines spécifiques du sentiment de compétence et de la « valeur générale de soi ».

Une UPI n'est certes pas là pour maintenir les élèves qu'elle accueille dans l'utopie en créant des conditions de travail qui invitent à la survalorisation. Cette illusion de compétence risquerait par la suite d'être préjudiciable, notamment lors de leur intégration sociale et professionnelle future (Dickens, 1986; Perron, 1969) et, surtout, s'ils ne travaillent pas dans un milieu protégé (ESAT : Établissement et Service d'Aide par le Travail). Le retour à la réalité pourrait d'ailleurs être brutal (Diederich & Moyse, 1995).

Mais elle ne doit pas non plus contribuer à accentuer le sentiment de mal-être de ces adolescents souvent déjà fragilisés par un cursus scolaire et des histoires de vie difficiles. L'enseignant spécialisé partage ce point de vue, comme il me le dit au cours de l'entretien que j'ai réalisé avec lui :

- « Je pense qu'une de mes missions ici, c'est aussi de redynamiser et de "renarcissiser" des jeunes qui arrivent ici, déconstruits par rapport au système scolaire... La plupart, ils ont été en échec... ils sont en échec... (...) J'ai l'impression qu'au bout de deux ans, ils partent d'ici en se disant, oui j'ai des échecs, mais je peux construire aussi autour de ces échecs. Et pas forcément rester sur cet échec, mais valoriser ce que je sais faire, au lieu de les dévaloriser ce qu'ils ne savent pas faire en fait ».

Extrait 26 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 06/04/2007

Dans cette perspective, l'enseignant spécialisé évite d'intégrer individuellement des élèves de son Unité dans des classes « ordinaires » lorsqu'il pense qu'ils ne pourront pas suivre. Lorsque l'intégration est en cours, et que l'élève en question refuse formellement d'y retourner pour ces raisons-là, il essaie dans un premier temps de les convaincre qu'il ne s'agit

pas de faire « comme » les élèves de classes « ordinaires », mais « avec ». Mais le plus souvent, il n'arrive pas à les convaincre et l'intégration est suspendue.

Venons-en maintenant aux intégrations individuelles en EPS qui représentent, plus de la moitié des intégrations mises en place. Le travail sur le corps, pour cette population d'élèves, semble indispensable, notamment parce qu'il sera par la suite, comme le disent Brunet et Mautuit, leur « principal outil de travail » (2003, p. 15). En développant leur adresse et leur coordination motrice, en augmentant éventuellement leur potentialité physique, l'EPS peut contribuer de manière significative à optimiser leur insertion professionnelle future. Mais la question se pose de savoir si ces élèves peuvent progresser lors d'intégrations individuelles en EPS, dans la confrontation avec des élèves de classes « ordinaires » Par ailleurs, qu'en est-il de leur sentiment de compétence ?

4. Les intégrations individuelles en EPS

4.1. Les progrès envisageables

J'ai montré ci-dessus que les intégrations individuelles dans des disciplines « fondamentales » sont problématiques pour les jeunes de l'UPI, notamment, parce qu'elles sollicitent principalement l'abstraction et la généralisation conceptuelle. Mais aussi parce que le niveau des élèves intégrés est bien souvent trop faible dans ce domaine pour pouvoir profiter des enseignements proposés, au même titre que tous les élèves de la classe. Voyons dans quelle mesure l'EPS permet de contourner ce qui fait cruellement défaut à ces élèves en grandes difficultés dans le cadre d'une intégration individuelle.

La force intégrative de cette discipline, pour des élèves qui souffrent de « troubles importants des fonctions cognitives », résulte dans l'utilisation du corps comme support principal des apprentissages. Sauf exception, le canal de la motricité n'est pas altéré chez ces élèves. Un enseignant d'EPS confirme cet état de fait, comparativement à l'expérience qu'il a eue les années précédentes, lorsqu'il intégrait des élèves d'une UPI de type 4 (handicap moteur) :

- « *Ce que j'ai pu vivre à la B. (le nom du collège), c'était vraiment quelque chose de particulier. Tu étais vraiment obligé de..., enfin d'adapter complètement la pratique avec des jeunes en fauteuil roulant, etc. Alors effectivement, là c'est totalement différent. Ils ont une motricité, pour la plupart, je vais dire comme les autres élèves* ».

Extrait 27 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

Cette discipline permet une mise en activité immédiate de l'élève intégré. Elle ne nécessite pas de pré-requis socioculturels que l'adolescent n'aurait pas (Therme, 1996). Toutefois, l'abstraction linguistique, qui fait souvent défaut à ces élèves orientés en UPI, n'est pas totalement absente en EPS. Lors de la passation des consignes, par exemple, où l'enseignant transmet les buts et les contraintes de la situation, l'élève devra interpréter ces propos pour répondre aux exigences de la tâche et cette transcription des dires de l'enseignant en actes par l'élève peut mettre en jeu des processus d'abstraction linguistique. Cette transmission pourra s'avérer parfois difficile pour un élève de l'UPI, comme le dit un enseignant d'EPS au cours d'un entretien (ci-après) :

- « *Tu peux rencontrer des difficultés, c'est essentiellement sur la compréhension des consignes vraiment (...) faut être clair, concis* ».

Extrait 28 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

Mais cette transmission pourra être facilitée par une démonstration, c'est-à-dire un support visuel et concret qui permettra la mise en activité de l'élève intégré par imitation et compenser d'une certaine manière des difficultés de compréhension éventuelles. Les deux enseignants d'EPS évoquent l'utilisation de la démonstration pour compenser aux difficultés de compréhension lors de la passation de la consigne :

- « *Bien souvent tu utilises beaucoup la démonstration... enfin, ce qui est important, c'est la démonstration (...) nous, on le fait fréquemment en EPS. C'est-à-dire, non seulement tu as des explications généralement (...) collectives, auditives, où tu expliques au tableau etc., mais c'est vrai qu'en plus derrière, tu es capable (...) visuellement d'apporter (...), de la part d'un élève, la démonstration de ce qu'il faut réaliser. Cela prend beaucoup plus de sens (...) pour certains (...) qu'une simple explication orale (...) tu vois...* ».

Extrait 29 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

- « *Ce qui, à mon avis, les "sauve", qui les aide (...), c'est qu'on fonctionne beaucoup par imitation, en EPS. C'est-à-dire que je prends une classe ordinaire (...) de vingt élèves (...), il y en a peut-être quinze qui écoutent ou peut-être un peu moins, et puis (...) les autres, ils vont fonctionner par imitation. Quand tout le monde se lève, ils se lèvent (...) Quand tout le monde va prendre une raquette, ils vont prendre une raquette. Ils vont regarder un petit peu ce que font les autres et (...) les élèves de l'UPI (...) font pareil. Ils regardent, ils voient comment les autres agissent et ils font par imitation* ».

Extrait 30 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

L'enseignante d'EPS nous dit aussi que des élèves de sa classe prennent en charge les élèves intégrés. Il semblerait qu'ils servent de relais entre la consigne de l'enseignante et le jeune de l'UPI :

- « *Je me suis rendu compte que très vite (...), ils étaient tout de suite (...), au cours de mes différentes années, épaulés (...) par un élève de la classe. Donc en fait, le relais (...) se faisait. Je n'avais pas forcément besoin d'adapter mon vocabulaire. Le relais se faisait un petit peu par l'intermédiaire d'un pair en fait [...]. Et ça, c'était vraiment quelque chose (...) d'idéal. Par exemple, cette année (...), j'ai une petite Amandine qui s'occupe de Catherine, quand Catherine vient (...). Elle lui retransmet (...), retranscrit les consignes (...). Elle lui explique, fais comme-ci fait comme ça, et là vraiment c'est (...), ça, c'est ma seconde main ma petite Amandine [...]. Elle pallie, elle s'occupe du manque que j'ai pu apporter dans mes consignes, c'est elle qui traduit ».*

Extrait 31 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

Ce professeur évoque, en creux, les différences de niveau de langage entre un adulte et un enfant qui serait à l'origine de l'incompréhension de la consigne. S'adresser à des élèves, qui plus est, des jeunes de l'Unité, nécessite-il une forme de langage particulière ?

Le corps et l'esprit sont difficilement dissociables au cours de l'action et l'élève devra aussi « traiter de l'information » pour résoudre les problèmes posés au cours de la situation d'apprentissage. Toutefois, cette sollicitation des capacités cognitives de l'élève ne passe pas nécessairement par des mots, ni par une abstraction logico-mathématique, mais par la mise en place de schémas d'action acquis et consolidés au cours de la pratique, c'est-à-dire des conduites motrices possibles pour répondre à un problème donné. Ainsi, il ne s'agira pas pour l'élève de raisonner à partir de concepts abstraits, qui n'ont pas toujours de sens pour l'élève en échec scolaire¹, mais à partir de son expérience corporelle antérieure et des informations ou contraintes directement visibles au cours de l'action. Il s'agira d'une certaine manière pour l'élève d'apprendre à « savoir-penser-en-acte », c'est-à-dire « intervenir dans une situation par l'intermédiaire d'un réseau d'actions virtuelles rendues simultanément disponibles » (Masciotra, Le Cren, & Giroux, 1996, p. 172).

Il est vrai toutefois que les sports collectifs sont plus exigeants sur le plan du traitement de l'information que les sports individuels, car l'élève devra gérer simultanément la tactique collective mise en place, la relation avec le ou les partenaires, la gestion de

¹ J'entends par là que certains élèves qui ne réussissent pas à l'école ne perçoivent pas l'utilité des apprentissages scolaires dans leur vie quotidienne. D'où un désir d'apprendre parfois absent.

l'adversaire, son positionnement sur le terrain, etc. Mais il ne s'agit pas de difficultés insurmontables pour l'élève intégré. La progression des apprentissages proposés grâce à la mise en place de groupes de niveau, la répétition qualitative et l'utilisation de l'erreur d'une manière positive avec des feedbacks appropriés, peuvent permettre peu à peu de diminuer le coût attentionnel de cette surcharge d'informations, par la mise en place notamment d'automatismes de jeu.

Il peut arriver aussi que l'élève intégré souffre de problèmes de mémorisation ou d'attention, ce qui peut entraîner parfois l'oubli de la consigne et de la conduite à suivre. Pour pallier à ce problème, l'enseignant d'EPS dispose de matériel pédagogique qui peut permettre à l'élève de se concentrer au cours de l'action sur les contenus d'enseignement, c'est-à-dire sur « ce qu'il y a à faire pour faire ». L'utilisation d'objets, par exemple le marquage au sol, peut être à l'origine d'une sorte d'« économie cognitive », au sens où l'élève aura nettement moins d'informations à prendre en compte. La passation des consignes, l'objectif à suivre, les contraintes de la tâche pourront être matérialisés et inscrits dans les objets à disposition permanente de l'élève. Ils peuvent être considérés à ce titre comme des amplificateurs mnésiques et attentionnels pour l'action (Gal-Petitfaux & Durand, 2001). Bien entendu, comme la démonstration, les bénéfices apportés par de tels moyens pédagogiques ne profitent pas uniquement à l'élève intégré, mais à tous les élèves de la classe.

Pour ces différentes raisons, l'écart de niveau entre l'élève intégré et les autres élèves de la classe peut être atténué, voire absent, et l'enseignant pourra de ce fait lui proposer des apprentissages qui correspondent à sa « zone prochaine de développement », sans le mettre à part et le stigmatiser davantage, ce qui était difficilement envisageable dans une discipline plus traditionnelle sollicitant essentiellement l'abstraction.

Autre point intéressant qui rend pertinente l'intégration d'élèves en grandes difficultés en EPS : en partant de l'enfant « réel », tel qu'il est, en développant les apprentissages au fur et à mesure des séances, l'EPS pourra créer chez l'enfant de nouvelles potentialités cognitives. Par exemple, la pratique d'un sport collectif pourra optimiser les capacités d'anticipation et de planification de l'action (Therme, 1996) de l'élève intégré et, à terme, participer au développement de son autonomie en enrichissant ses potentialités adaptatives. Mais les avantages de la pratique corporelle ne s'arrêtent pas là et, par extension, elle peut être par la suite un support à la verbalisation et même à l'abstraction linguistique. De retour dans la classe, l'Auxiliaire de Vie Scolaire, par exemple, peut aider l'élève à expliciter son action à l'oral, à l'écrit ou sous forme de « dictée à l'adulte ». Cette activité périphérique a un

double avantage, puisqu'elle permet à l'élève d'écrire à partir d'une activité qui a du sens pour lui, de stimuler sa mémoire et de l'aider à organiser ses actions antérieures en respectant leur chronologie, ce qui est parfois difficile pour les élèves de l'Unité (problème de structuration temporelle notamment). Par ailleurs, l'EPS peut contribuer à résoudre des problèmes de structuration dans l'espace de l'élève intégré. J'ai pu observer à maintes reprises des élèves n'arrivant pas à dissocier leur droite de leur gauche, le devant du derrière, le dessous du dessus, etc. L'EPS a donc un double avantage puisqu'elle rend possibles non seulement une amélioration de la performance sportive de l'élève intégré (Ninot, Bilard, Delignières, & Sokolowski, 1999; 2000b) mais également le développement de son potentiel intellectuel à partir de son expérience corporelle et de la sollicitation des fonctions motrices.

Mais, finalement, le point qui me paraît le plus intéressant et qui pourrait justifier à lui seul l'intégration individuelle des jeunes de l'UPI en EPS, concerne l'aspect relationnel et les possibilités d'échanges interindividuels. Charlier rappelle que « la scolarisation comporte deux volets, comme le mettent en exergue de nombreuses réflexions : celui des apprentissages proprement dits et celui de la vie en groupe » (2002, p. 213).

Or l'EPS est un véritable lieu de rencontre, de partage, de coopération, d'opposition, d'affrontement, de partage de responsabilités, etc., qui peut permettre en quelque sorte de rompre un isolement social éventuel. Voici ce que nous disent les deux enseignants d'EPS sur les bénéfices possibles pour les élèves de l'UPI :

- « *Moi je pense (...) que c'est bénéfique, ça leur permet également de s'intégrer (...) un peu plus dans l'établissement (...), de connaître les autres élèves, de s'intégrer plus facilement à mon avis (...), et puis après, je pense que c'est bénéfique (...) sur certaines règles (...), des règles à respecter, la tenue (...), leur proposer des rôles sociaux comme l'arbitrage. C'est déjà arrivé où ils passent par des rôles comme l'arbitrage (...), l'observation un petit peu (...). Je crois qu'avec Enes (un élève de l'Unité) (...), on a essayé d'utiliser des fiches, enfin une utilisation de fiches d'observation, donc ça, c'est un rôle différent. Après arbitrer c'est encore un autre rôle (...), enfin tu vois, avoir plus ou moins de responsabilités dans le groupe ».*

Extrait 32 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

- « *Le fait de pouvoir, à un moment donné, participer à un cours (...) ordinaire (...) qui répond à des consignes ordinaires, avoir sa tenue (...), un règlement qui est carré (...), donc là, il y a une participation, et je pense, que l'EPS en ça, c'est une bonne école ».*

Extrait 33 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

Cela se fait d'autant plus facilement que cette discipline leur donne parfois la possibilité d'exister autrement dans le regard des autres. En effet, quelques élèves intégrés réussissent aussi bien que les autres élèves de la classe. J'ai pu l'observer moi-même, lorsque j'accompagnais des élèves en intégration individuelle, dans l'Unité où je travaillais auparavant (de septembre 2003 à juin 2005). L'enseignant d'EPS me confirme cet état de fait au cours de l'entretien. Il me rapporte le cas d'Ines, qui faisait partie des meilleurs élèves de la classe en sport collectif :

- « *Par rapport à d'autres élèves, il avait un sens du jeu plus fin, beaucoup plus, un bon niveau (...) ça se passait très bien* ».

Extrait 34 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

L'enseignant ajoute qu'il utilise parfois des élèves de l'Unité qui ont un bon niveau pour la démonstration :

- « *Ça m'est arrivé et cela a été fréquent aussi ou, par exemple, je les ai mis "en valeur" (...). Par exemple, un gamin comme Enes, (...) je l'utilisais souvent (...) pour la démonstration (...) parce qu'il avait vraiment un sens du jeu de placement* ».

Extrait 35 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

Enfin, il évoque le niveau global des élèves de l'Unité, comparativement à des élèves de 6^{ème}, en se référant à une intégration collective en Gymnastique :

- « *Cette année, je suis intervenu en gymnastique. Quand tu vois ce qu'ils sont capables de produire, en gymnastique, tu n'atteins pas ça avec certains élèves de 6^{ème} [...]. Tu vois, sur des situations un peu "périlleuses", ils sont très demandeurs sur ça. (...) Tu ne l'atteins pas avec des élèves, enfin, tu l'atteins avec quelques élèves de 6^{ème} [...] Je parle un peu moins des filles où on leur a fait faire un peu plus de productions (...) sur l'accro sport (...), production artistique, etc. Mais avec les garçons, ils ont fait des renversements, des sauts de mains, on a été faire du salto très rapidement tu vois, ce qu'on ne fait pas des fois en 6^{ème}... ».*

Extrait 36 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

L'enseignante modère ces propos, lorsqu'elle évoque les performances des filles de l'Unité cette année-là :

- « *C'est souvent en dessous [...], à part les 6^{ème} qui ont un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative), donc qui ont déjà un petit peu..., un étiquetage sur leurs difficultés, mais sinon c'est souvent en dessous* ».

Extrait 37 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

L'enseignante nous dit ici, en creux, que des élèves de classes « ordinaires » rencontrent des difficultés de même nature que les filles de l'Unité cette année-là. Elle confirme cela lorsqu'elle dit :

- « *On a d'autres élèves qui sont en difficulté. Les difficultés sont plus dans la coordination, dans la rapidité, la vitesse d'exécution d'un mouvement qui va être beaucoup plus lent. Les échecs vont être un petit peu plus évidents. Je prends par exemple le badminton (...), loucher le volant quand on veut le frapper. Des élèves ordinaires le louchent. Des élèves de l'UPI vont le loucher peut-être deux à trois fois plus, enfin, un peu plus, un peu plus systématiquement* ».

Extrait 38 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

Finalement, à part la compréhension des consignes et éventuellement des problèmes de coordination, etc., qui sont présents également chez quelques élèves de classes « ordinaires », les deux enseignants d'EPS n'observent pas de différences significatives entre les élèves de l'UPI et les autres :

- « *Quelqu'un qui passerait, qui viendrait de l'extérieur et qui regarderait la classe fonctionner, il ne pourrait pas faire (...) vraiment une désignation systématique de cet élève-là en disant que c'est un élève de l'UPI* ».

Extrait 39 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

- « *Si je reprends l'UPI (...) telle qu'elle est là, il y aurait peut-être Laurane [...] on voit un petit peu qu'elle est un peu plus en difficulté. Après, le reste du groupe, moi je suis sûr qu'en EPS, tu les intègres dans un groupe classe, je ne suis pas persuadé que beaucoup s'en aperçoivent. [...] Les difficultés de compréhension, tu les trouves aussi bien en UPI qu'en classe de 6^{ème} avec les autres* ».

Extrait 40 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

Ainsi, l'intégration individuelle des élèves de l'Unité en EPS ne semble pas nécessiter d'adaptations particulières :

- « *L'intégration individuelle (...) ne me gêne pas vraiment, parce que c'est un élève (...) qui a des difficultés, mais souvent, qui sont similaires aux difficultés qu'on peut rencontrer avec (...) un élève lambda ordinaire, qui ait du surpoids, qu'il soit malhabile, maladroit (...) donc on fait des groupes de niveau. Donc ça, on le fait systématiquement [Moi : « Tu as adapté tes cours, est-ce que tu as modifié tes cours ? »] Non pas spécialement. Enfin, ce qui à mon avis est important pour ces élèves, mais ça l'est également pour les autres élèves, c'est de les mettre en situation de réussite*

fréquemment tu vois, et essayer de faire en sorte de les intéresser. Mais non, adapter les cours, non, je ne dirai pas ça, non ».

Extrait 41 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010

L'EPS peut donc contribuer, de ce point de vue, sous certaines conditions, à l'intégration sociale des élèves intégrés en favorisant les contacts et en développant chez eux des capacités relationnelles, indispensables à leur intégration sociale et professionnelle future. Cette discipline d'enseignement a les potentialités nécessaires pour accueillir des élèves en grandes difficultés scolaires et faire en sorte que leur intégration soit bénéfique, aussi bien sur le plan scolaire que social.

Quelles pourraient être maintenant les répercussions d'une intégration individuelle en EPS sur le sentiment de compétence de l'élève intégré ?

4.2. Vers une évaluation plus juste de ses compétences

Nous pourrions penser qu'en raison de l'amélioration possible de la performance sportive, de la moindre différence de niveau entre les élèves intégrés et les élèves de classes « ordinaires », les intégrations individuelles en EPS devraient permettre une augmentation significative du domaine « physique » du sentiment de compétence et, par surgénéralisation, de la « valeur générale de soi ».

Des études longitudinales, réalisées auprès d'enfants et adolescents scolarisés dans des institutions fermées, ayant approximativement le même profil, soit un retard mental global léger, indiquent qu'il n'en sera pas forcément ainsi (Ninot et al., 1999; Ninot, Bilard, Delignières, & Sokolowski, 2000a; 2000b).

Les résultats de leurs études expérimentales montrent que des rencontres sportives (en basket-ball et en natation), organisées sur plusieurs mois entre des élèves sans problèmes particuliers et des élèves en situation de handicap intellectuel léger, entraînent une amélioration de la performance sportive, mais aussi, au fur et à mesure des rencontres, une baisse significative du domaine « physique » et de la « valeur générale de soi » du sentiment de compétence des élèves avec une déficience intellectuelle légère (baisse aussi du domaine « conduite » pour le sport collectif...).

Les auteurs de ces études attribuent cette diminution à la surestimation du sentiment de compétence relevée au début des expérimentations, pour les raisons évoquées précédemment (pédagogie de la réussite et mise en place de mécanismes défensifs). Les compétitions « intégrées » permettraient une prise de conscience de soi et de ses possibilités

au niveau physique par comparaison avec les autres adolescents non « handicapés », et, par surgénéralisation, une réévaluation de tous les autres domaines du sentiment de compétence plus en adéquation avec la réalité (Dickens, 1986).

Les baisses observées ne seraient donc pas à proprement parler une dévalorisation, mais une sorte de réajustement du sentiment de compétence qui serait dorénavant plus fidèle à la capacité réelle des élèves. Le corps incarnerait en fait pour ces adolescents le domaine où ils sont le moins en échec et où l'acceptation de la perte de toute puissance pourrait être le plus facilement acceptée (Pierrehumbert *et al.*, 1988), notamment parce que le domaine « physique » serait moins valorisé socialement que le domaine « cognitif » (Rogers & Saklofske, 1985), leur permettant ainsi de dépasser la survalorisation défensive. Mais aussi parce que l'EPS permettrait à l'adolescent de « trouver un lieu d'expression de ses illusions tout en étant confronté à une nécessaire désillusion progressive. Dans ce contexte, la désillusion n'est pas imposée par l'adulte et le système, mais par les contraintes naturelles des limites de l'exercice du corps » (Therme, 1996). Par ailleurs, le travail sur le corps est sans doute le domaine le plus concret et le plus facile à identifier pour le sujet en échec scolaire (Bilard, 1995; S. Harter, 1990). L'enseignante d'EPS l'exprime très bien lorsqu'elle dit :

- « *Par rapport à une discipline écrite (...), il y a aussi l'instantané de la réalisation qui joue en EPS. Par exemple, on va faire un échange au badminton. Eh bien l'échange, il est instantané. Il est réussi ou il n'est pas réussi* ».

Extrait 42 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010

Le contexte d'une intégration individuelle en EPS n'est pas tout à fait le même que celui des rencontres « intégrées » que nous avons évoquées, puisqu'il ne s'agit pas de placer les élèves en grandes difficultés en situation de compétition contre des élèves de classes « ordinaires », mais de faire en sorte que l'élève soit « mélangé » au groupe classe et qu'il participe à l'enseignement proposé au même titre que chacun.

Mais la comparaison sociale a lieu entre les élèves, même en l'absence de compétition ou d'évaluations formelles. Nous pouvons supposer alors que l'un des bénéfices d'une intégration individuelle en EPS pourrait être non pas une amélioration systématique du sentiment de compétence, mais de maintenir celui-ci à un niveau acceptable pour l'élève, qui corresponde peut-être à une vision plus juste de ses capacités réelles.

Les intégrations individuelles en EPS permettraient en quelque sorte à un élève de l'Unité de vivre mieux sa scolarité au sein du système scolaire ordinaire, parce qu'elle lui donnerait parfois la possibilité d'exister autrement dans le regard des autres, sans entraîner

chez lui une surestimation disproportionnée ou une dévalorisation excessive de son sentiment de compétence.

Toutefois, dans certaines conditions, le « choix des équipes », par exemple, est un moment de la séance qui peut être un facteur d'exclusion supplémentaire. Voici ce que nous dit l'enseignante d'EPS à propos des élèves de l'Unité intégrés :

- « *Il y a toujours un revers de la médaille qui montre aussi qu'on est dans une classe de 6^{ème}. On n'est quand même toujours pas loin d'être le ou la dernière choisi quand on fait des équipes ou des groupes (...), donc il y a le double tranchant* ».

Extrait 43 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 7/06/2010

C'est un constat que j'avais effectué, lors de ma première recherche universitaire, à propos de l'intégration des jeunes primo-arrivantes en EPS (cf. Introduction, L'expérience scolaire de jeunes « primo-arrivantes »).

Alors, les rencontres entre les élèves de l'Unité et ceux des classes « ordinaires » se font-elles toujours dans le respect de la différence ? La « réussite » hypothétique des jeunes de l'Unité a-t-elle une influence significative sur le regard des élèves de classes « ordinaires » à leur égard ?

Par ailleurs, la question se pose de savoir si nous devons chercher systématiquement à augmenter le nombre d'intégrations individuelles dans les classes « ordinaires ». En effet, comme l'explique Charlier, « un groupe qui éclate en permanence perd sa dynamique » et rend difficile « un sentiment d'appartenance groupale », sur laquelle s'appuie toute construction identitaire. Elle ajoute que « c'est le groupe qui est le sujet du verbe intégrer » (2002, p. 214). L'Unité en tant que groupe est en quelque sorte la « matière première incontournable de l'identification » (Kaufmann, 2004, p. 42).

Enfin, les temps d'intégration (individuelles et scolaires) ne sont pas les seuls temps de rencontre avec des élèves de classes ordinaires. Les temps extrascolaires (pause du repas et récréation) s'ajoutent aux temps d'intégration hebdomadaires. En outre, l'enseignant avec lequel j'ai travaillé a mis en place un projet sur l'année où étaient parfois sollicités des élèves de classes « ordinaires ». Il existe aussi des temps d'intégration collectifs¹ où des professeurs de collège prennent l'ensemble des élèves de l'UPI. Dans cette configuration, les élèves de

¹ L'année scolaire 2008-2009, les élèves de l'UPI avaient en moyenne deux heures d'intégrations collectives par semaine.

l'UPI ne sont pas mélangés avec des élèves du collège, mais cela leur permet de changer de professeur au cours de la journée, au même titre que tous les élèves de l'établissement.

Pour conclure ce chapitre, j'ai proposé un bilan des intégrations individuelles dans les classes « ordinaires » du collège. J'ai montré que le temps d'intégration dépassait rarement 6 heures sur 24 heures d'enseignement obligatoire. Ainsi, j'ai évoqué la problématique de la demande auprès des enseignants de classes « ordinaires » et les motivations et les éventuelles réticences (formation, peur, etc.) de quelques-uns. J'ai aussi abordé les contraintes d'emploi du temps et la question de l'envie des jeunes de l'Unité.

En outre, les intégrations en EPS sont de loin les plus nombreuses, comparativement aux intégrations dans les disciplines « fondamentales ». J'ai donc essayé de comprendre ce qui peut expliquer cette différence significative à travers la question des apprentissages et de l'estime de soi.

J'ai montré que le faible taux d'intégration dans les disciplines « fondamentales » peut peut-être attribué au faible niveau scolaire des jeunes de l'Unité, comparativement aux élèves de classes « ordinaires », mais aussi au risque d'une altération excessive de l'estime de soi.

Puis j'ai montré que l'EPS permettait d'intégrer des jeunes de l'Unité parce qu'elle utilise le corps comme support principal des apprentissages. La « compréhension de la consigne » semble être la principale difficulté rencontrée. La transmission de la consigne peut-être facilitée par la démonstration, l'imitation et une aide et un soutien de la part des autres élèves de la classe. En outre, l'utilisation d'objets ou d'instruments peut permettre une sorte d'« économie cognitive » pour la mémorisation ou l'attention.

Mais les instruments utilisés par les enseignants sont-ils toujours bien interprétés par les élèves et, plus particulièrement, par les jeunes de l'Unité ? Ne peuvent-ils pas être source de malentendus entre l'enseignant et les jeunes de l'Unité ? Quoiqu'il en soit, la démonstration et l'imitation de celui qui précède permettent de remédier rapidement à une éventuelle « mésinterprétation », mais dans une telle perspective, cela réduit considérablement l'utilité de l'utilisation des objets.

Enfin, j'ai montré aussi dans quelle mesure l'EPS pouvait améliorer leurs « potentialités adaptatives », permettre la rencontre avec les autres élèves et une évaluation plus juste de leurs compétences. Mais j'ai soulevé aussi la question du respect de la différence et du regard que portent les élèves de classes « ordinaires » sur les jeunes de l'Unité.

Chapitre 6

Ce que disent les élèves de 6^{ème}

L'une des finalités des Ulis, en tant que dispositifs d'intégration, est de permettre la rencontre. Ce n'est qu'à cette condition finalement qu'une Ulis pourra être considérée comme un dispositif « ouvert » sur l'établissement scolaire. Mauny dit que « l'école est un lieu où de multiples situations confrontent les élèves au *vivre ensemble* avec tout ce que cela laisse supposer d'échanges, de tensions, de rapports d'influence, voire de pressions » (Mauny, 2008, p. 72). Les possibilités de rencontre pour les élèves de l'Unité sont multiples : rencontres avec tous les adultes qui interviennent dans l'établissement, que ce soit lors d'intégrations individuelles ou collectives, dans la cour de l'établissement, le réfectoire ou le foyer socio-éducatif ; mais aussi et surtout, rencontres avec les élèves de classes « ordinaires ».

Zaffran dit qu'il est « courant de croire à l'innocence des enfants » (1997, p. 121). Il ajoute qu'« il existe une forte tendance à décrire ce personnage comme ayant une tolérance naturelle et une acceptation passive du handicapé dans sa classe » (*ibid.*).

Je ferai l'hypothèse que l'expérience scolaire des élèves de l'Unité est intimement liée à celle des élèves de classes « ordinaires », et plus particulièrement au regard qu'ils portent sur eux.

Dans ce chapitre, sur la base des réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à un questionnaire remis au cours de la période exploratoire, je ferai un état des lieux sur ce qu'ils disent des élèves de l'Unité et des situations de handicap en général, mais aussi sur leur tolérance et leur position vis-à-vis de l'intégration des élèves de l'Unité dans l'établissement.

Les réponses des élèves de 6^{ème} du collège J., où se trouve aussi une Unité pour des jeunes qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives », seront utilisées pour avoir un point de comparaison.

1. Des élèves différents

À la question « Les élèves de l'UPI sont-ils différents de toi? Et si oui, décris-moi leurs différences », 69 % des élèves de 6^{ème} du collège M. disent que les élèves de l'Unité sont différents (111 élèves), et 31 % (50 élèves) disent qu'ils ne le sont pas. En réponse à la même question, les élèves de 6^{ème} du collège J. disent, dans une proportion plus importante (85 %), que les élèves de l'Unité sont différents (cf. annexe 1 et 4).

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M. qui disent qu'ils sont différents, nous pouvons distinguer six « types de descriptions » : « difficultés », « handicaps », « sans description », « comportemental », « maladies », et « apparence ». Les élèves de 6^{ème} du collège J donnent les mêmes « types de description », hormis les types « maladies » et « apparence » qui n'apparaissent pas.

- Parmi les 111 élèves du collège M., qui disent que les jeunes de l'Unité sont différents, 48 % (53 élèves) disent qu'ils le sont en raison de « difficultés ». 18 élèves ne donnent aucune précision sur la nature de ces difficultés. 12 élèves disent qu'il s'agit de difficultés d'ordre scolaire, 9 élèves d'ordre familial, 5 élèves d'ordre physique ou psychologique. 4 élèves précisent qu'il s'agit de difficultés d'apprentissage, et 3 élèves parlent de difficultés en lecture et en écriture. 1 élève dit qu'ils ont besoin de temps pour apprendre. 1 élève dit qu'il s'agit de difficultés de concentration, et 1 élève parle de difficultés d'adaptation.

8 élèves du collège J. disent qu'ils ont des difficultés d'ordre mental, 4 élèves parlent de difficultés pour parler, et 1 élève évoque des difficultés mnésiques. 1 élève parle de difficultés relatives à certains domaines, et 1 élève dit qu'ils ont des difficultés pour travailler, sinon ils ne seraient pas dans une UPI. Pour cet élève, les difficultés de travail sont la condition *sine qua non* pour être scolarisé dans une Unité.

21 % (23 élèves) des élèves du collège M. qui disent que les jeunes de l'Unité sont différents, attribuent leurs différences à des « handicaps ». 17 élèves n'apportent pas de précisions. 1 élève dit qu'ils sont handicapés physiques, et 1 élève évoque la trisomie. Précisons qu'aucun élève de l'Unité ne souffrait de trisomie l'année où le questionnaire a été remis, et qu'une élève seulement rencontrait des difficultés d'ordre moteur. 2 élèves disent qu'ils sont « handicapés mentaux » et 2 élèves parlent de « retard mental ». Rappelons que les Unités ont été mises en place en 1995 pour des élèves présentant un « handicap mental ». Ce n'est qu'avec la circulaire du 21 février 2001, que ces dispositifs accueillent des élèves qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives », dont le « retard mental » fait partie.

1 élève du collège J. dit que des élèves de l'Unité ont des malformations, et 1 élève qu'ils sont « moins intelligents ». Rappelons que la loi du 10 juillet 1987, qui complète celle de 1975, exige le remplacement, dans les textes législatifs, de l'expression « débile mental » par celui de « déficient intellectuel ». Le « handicap mental » renvoie donc, sur le plan législatif, à un défaut d'intelligence. Par ailleurs, 1 élève dit que, sans handicap, ils ne seraient pas en UPI. Au regard des textes législatifs, un « handicap » doit effectivement être identifié (« des troubles des fonctions cognitives ») pour que l'on puisse être scolarisé dans une Unité.

Parmi les élèves du collège M. qui disent que les jeunes de l'Unité sont différents, 20 % (22 élèves) disent que les élèves de l'Unité sont différents sans préciser la nature de ces différences. 2 élèves précisent que, malgré leurs différences, ils restent des êtres humains comme eux. Gardou pense que « traiter tout être humain en homme, c'est la seule manière de lui permettre de mener une vie digne. Reconnaître dans l'autre handicapé un autre soi-même, c'est l'unique façon de participer à l'assomption de notre humanité » (2005, p. 23). En ce sens, ce que disent ces deux élèves de 6^{ème} est plutôt encourageant. Enfin, 2 élèves disent qu'ils sont différents, tout en précisant qu'ils ne sont pas moins intelligents pour autant. Ils rejoignent ainsi d'une certaine manière le point de vue de Gardner qui postule l'existence d'intelligences multiples. L'intelligence d'un homme ne se résume pas à l'intelligence scolaire.

1 élève du collège J. précise que, malgré leurs différences, les élèves de l'Unité ont les mêmes centres d'intérêt. 1 élève attribue leurs différences à un manque de chance. En disant cela, cet élève considère que tout enfant (n'ayant pas de chance) pourrait ou aurait pu se trouver dans une Unité. Enfin, 1 élève dit qu'ils ne sont pas fous. La folie est le symptôme d'une maladie altérant les facultés mentales d'un sujet, et elle peut être responsable d'une situation de handicap. Mais, dans le sens commun, elle est surtout associée à la perte de la raison, c'est-à-dire « la faculté de bien juger, de discerner le vrai du faux, le bien du mal » (TLFi¹). Cette faculté n'était pas altérée chez des élèves de l'Unité cette année-là, dans aucun des deux collèges.

8 % (9 élèves) des élèves du collège M., qui considèrent les jeunes de l'Unité différents, disent qu'ils ont des différences « comportementales ». Un tiers d'entre eux (3 élèves) disent qu'ils ont des comportements bizarres et 1 élève précise qu'ils parlent bizarrement. Selon le Trésor de la Langue Française (TLFi), un comportement est qualifié de bizarre lorsqu'il « est

¹ Cf. Le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

difficile à comprendre en raison de son étrangeté ». Perron défend l'idée que « le rejet de l'anormal, de l'étrange, de l'inconnu, et même du simplement différent, est une réaction primitive fondamentale : il se retrouve dans la xénophobie, le racisme, l'horreur qu'inspirent les aliénés dont les manifestations pathologiques sont évidentes, etc. » (1969, p. 42). Mais en quoi les comportements des élèves de l'Unité sont-ils bizarres? 1 élève dit que leurs comportements ne sont pas similaires aux leurs, et 1 élève dit qu'ils ont des comportements d'enfants d'école primaire. 1 élève dit qu'ils ne jouent pas aux mêmes jeux, et 1 élève dit qu'ils répondent aux professeurs. Enfin, 1 élève dit qu'ils ont des « manies ». En principe, ce sont des syndromes mentaux caractérisés « par des troubles de l'humeur (exaltation), des troubles du comportement (agitation, surexcitation) et des troubles intellectuels (fuite des idées, perte de mémoire) », ou des troubles mentaux « dans lequel l'esprit se fixe sur un seul point » (TLFi). Mais s'agit-il de cela ? Et les différences « comportementales » les différencient-elles de façon significative les élèves de l'Unité des élèves de classes « ordinaires » ? Quelques élèves de 6^{ème} semblent le penser.

2 élèves du collège J. disent être « énervés » par le comportement de certains, et 1 élève précise qu'ils ne pensent qu'à jouer ou se battre. Par ailleurs, 1 élève dit que, physiquement, on ne remarque presque rien, mais il admet avoir un peu peur. Je peux faire raisonnablement l'hypothèse que d'autres élèves de 6^{ème} éprouvent de la peur sans oser la dire (que ce soit dans le collège J. ou M.). Kristeva dit que « personne n'ignore (...) que le plus souvent, le handicap fait peur, quand il ne fait pas honte » (2005, p. 5). Elle ajoute que « le rejet inconscient – et bien souvent conscient – des handicapés par ceux qui ne le sont pas », est commandé par « les peurs et leurs angoisses » (*ibid.*, p. 12).

Parmi les élèves du collège M. qui disent que les jeunes de l'Unité sont différents, 7 % (8 élèves) disent que les élèves de l'Unité sont différents parce qu'ils sont « malades ». Les trois quarts d'entre eux (6 élèves) n'apportent pas de précisions, 1 élève parle de maladie grave, et un élève dit qu'il s'agit de maladie génétique. Il est vrai qu'une maladie peut être à l'origine d'une situation de handicap. La « classification internationale des handicaps » de Wood en 1980, qui sera adoptée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), s'appuie sur le postulat que le handicap résulte d'un enchaînement à l'origine duquel il y a une maladie, puis une déficience, une incapacité, et enfin un état d'inadaptation situationnelle qui témoigne d'un handicap. Mais, hormis une élève qui souffre de cardiopathie et de décompression respiratoire (Ilham), aucun élève de l'Unité n'est « malade » dans le sens médical du terme. Par ailleurs, toutes les maladies n'entraînent pas de situation de handicap à l'école. La maladie au

sens médical ne différencie pas significativement les élèves de l'Unité des élèves de classes « ordinaires ».

Enfin, parmi les élèves du collège M. qui disent que les jeunes de l'Unité sont différents, 1 élève ajoute qu'ils ont des yeux un peu plus gros et la langue un peu pendante. S'agit-il là d'une représentation archaïque de la personne en situation de handicap mental ou d'une argumentation ironique, juste pour faire rire? Il est difficile de répondre à cette question. Thommen et Rimbert expliquent que, « pour que le message ironique soit transmis et compris, il faut (...) la présence d'un décrochage dans le ton, le geste ou le contexte en relation à la connaissance que nous avons de celui qui produit l'ironie » (2005, p. 168). Or, je ne connais pas cet élève. Ce qui est certain, c'est qu'aucun élève de l'unité ne correspond objectivement à cette description.

- Parmi les élèves du collège M. qui disent que les élèves de l'Unité ne sont pas différents, 64 % d'entre eux (32 élèves) n'apportent pas de justifications, et 36 % (18 élèves) justifient cette absence de différences selon une argumentation « humaniste ». Pour ces élèves, les singularités des élèves de l'Unité, et le fait qu'ils soient scolarisés dans une classe de l'éducation spéciale ne suffisent pas à les dire différents. 5 élèves disent qu'ils sont des enfants comme les autres, et 5 autres disent qu'ils sont des élèves comme eux. 3 élèves précisent qu'ils sont des êtres humains, et 3 élèves disent qu'ils sont constitués comme les autres (« deux bras et deux jambes »). 1 élève affirme que tout le monde a des problèmes. Enfin, 1 élève dit que tout le monde peut être handicapé. Cet élève semble avoir assimilé le concept de « situation de handicap ».

1 élève du collège J. précise qu'ils ne sont pas des monstres. Un monstre, dans la représentation collective, peut être une créature imaginaire, mais aussi « une personne qui provoque la répulsion par sa laideur, sa difformité » ou « une personne qui suscite la crainte par sa cruauté, sa perversion » (TLFi). Foucault dit que l'anormalité a été associée à différentes figures ou représentations aux cours des siècles. Pour lui, jusqu'à la fin du XIX^e, et peut-être même plus récemment, « l'anormal est au fond un monstre quotidien, un monstre banalisé » (1999, p. 53). Les élèves de l'Unité pourraient être considérés comme des « anormaux » au regard de la norme scolaire (celle du plus grand nombre). Ils sont en grandes difficultés scolaires, souffrent de « troubles des fonctions cognitives », ils sont scolarisés dans une classe à part. L'image du « monstre » est prégnante, et si l'élève en question considère qu'ils ne sont pas des monstres, d'autres élèves, même s'ils ne le disent pas, peuvent se représenter les élèves de l'Unité plus ou moins ainsi. Enfin, 1 élève dit qu'« on ne dirait pas qu'ils sont dans une UPI ».

Nous pouvons faire l'hypothèse que la représentation qu'il se fait ou qu'il se faisait des élèves de l'Unité ne correspond pas avec ce qu'il a pu constater par lui-même. Cet élève ne perçoit pas les élèves de l'Unité comme différents de lui, et il ne semble pas comprendre pourquoi ils ne sont pas dans une classe « ordinaire », comme lui.

2. Entre intégration et inclusion

À la question « D'après toi, les élèves de l'UPI pourraient-ils être dans la même classe que toi? Comment tu l'expliques ? », 48 % (77 élèves) des élèves du collège M. disent « oui », 47 % (76 élèves) disent que les élèves de l'Unité ne pourraient pas être dans leur classe, et 5 % (8 élèves) ne donnent pas d'avis sur la question.

En réponse à la même question, 37 % (30 élèves) des élèves de 6^{ème} du collège J. disent « oui », 58 % (37 élèves) disent qu'ils ne pourraient pas, et 5 % (4 élèves) ne donnent pas d'avis sur la question (cf. annexe 3 et 6).

- Parmi les élèves du collège M. qui disent « oui », 52 % (40 élèves) disent que cela est possible « sans condition » (collège J. : 10 élèves, soit 33 %). Ces derniers semblent prêts à ce que les élèves de l'Unité soient inclus dans leur classe, au même titre que n'importe quel élève.

12 élèves du collège M. justifient leur position en disant que les élèves de l'Unité sont comme eux, 2 élèves disent qu'ils comprennent de manière similaire, et 1 élève dit qu'ils n'ont pas de difficultés scolaires. 4 élèves disent qu'ils pourraient être dans leur classe quels que soient leurs problèmes, 1 élève dit que cela les aiderait à régler leurs problèmes, et 1 élève dit que cela serait possible même s'ils sont un peu retardés. Ces élèves ne mesurent peut-être pas l'ampleur des difficultés scolaires des jeunes de l'Unité, ou les possibilités actuelles d'adaptation des classes « ordinaires ».

3 élèves du collège J. disent que cela permettrait de mieux les intégrer. 1 autre élève dit que les jeunes de l'Unité pourraient communiquer avec eux. Il ajoute qu'il pourrait peut-être les aider dans leur travail.

Quelques élèves du collège M. disent que les élèves de l'Unité pourraient être dans leur classe, même s'il serait difficile pour eux de suivre le rythme scolaire (5 élèves), même si cela prendrait du temps, pour qu'ils s'adaptent (1 élève), même s'ils ont des problèmes de

mémoire (1 élève), même s'ils sont malades et que cela les empêche de travailler (1 élève), et même s'ils ne comprennent pas tout (1 élève).

1 élève du collège J. dit que les élèves de l'Unité peuvent être aidés, même s'ils sont en difficulté.

2 élèves du collège M. disent qu'ils ont le droit d'apprendre, et 1 élève dit qu'ils ont le même besoin d'apprendre que les élèves de classes « ordinaires ». Mais ce droit ne peut-il s'exercer, et ce besoin s'assouvir, dans une classe de l'éducation spéciale ? 2 élèves pensent qu'ils se développeraient mieux avec des élèves sans handicap.

3 élèves disent que cela les aiderait à s'intégrer parmi les élèves de classes « ordinaires », c'est-à-dire que l'intégration des élèves de l'Unité serait facilitée par une présence dans leur classe. 1 élève dit que cela leur permettrait de voir comment cela se passe dans une « vraie classe ». Cet élève semble savoir que le fonctionnement de l'Unité n'est pas similaire à celui des classes « ordinaires ». D'ailleurs, il ne s'agit pas d'une « classe », ni d'une filière, mais d'un « dispositif » ouvert sur l'établissement scolaire. Considère-t-il les jeunes de l'Unité comme de « vrais élèves », des élèves à part entière, dans la mesure où ils ne sont pas dans une « vraie classe »?

1 élève du collège M. dit que cela permettrait de s'habituer à leur présence. Pour cet élève, l'intégration des élèves de l'Unité n'est pas systématique. Une scolarisation dans une Unité ne semble pas suffire pour qu'ils s'habituent aux autres. Le temps et une présence régulière dans leur classe semblent nécessaires pour cet élève.

1 élève pense que les élèves de l'Unité ont peur des élèves de classes « ordinaires ». Il pense que le fait d'être dans sa classe permettrait d'atténuer leur peur. Mais qu'est-ce qui permet de dire à cet élève que les jeunes de l'Unité ont peur des élèves de classes « ordinaires »? Ont-ils des comportements à l'extérieur de la classe qui l'invitent à penser cela?

1 élève justifie sa position en raison du fait que les élèves de l'Unité sont plus grands que lui. Mais parle-t-il de leur âge ou de leur taille? Pour cet élève, il semblerait qu'un enfant plus grand ou plus vieux aurait sa place légitime dans une classe « ordinaire ».

Enfin, 1 élève du collège M. pense que les jeunes de l'Unité pourraient être dans sa classe parce qu'il ne voit pas leur défaut, c'est-à-dire, une déficience physique ou intellectuelle. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet élève ne sait pas que les symptômes du « handicap mental » ne sont pas toujours visibles au premier abord, mais qu'ils se révèlent en situation.

- Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M., qui disent que les élèves de l'unité pourraient être dans leur classe, 16 % (12 élèves) ne donnent pas de justifications (collège J. : 9 élèves, soit 30 %)

1 élève de 6^{ème} du collège J. précise qu'il ne sait pas comment l'expliquer. Et 1 autre élève se demande pourquoi ils ne sont pas dans sa classe.

- Parmi les élèves du collège M. qui disent « oui », 32 % des élèves de 6^{ème} (25 élèves) disent que les jeunes de l'Unité pourraient être dans leur classe « sous certaines conditions » (collège J. : 11 élèves, soit 37 %).

2 élèves n'apportent pas de précisions, et 1 élève dit qu'ils devraient pour cela s'adapter rapidement à leur classe. 6 élèves disent que cela serait possible si le professeur était davantage avec eux. 2 élèves disent que cela serait possible seulement si on les aidait, et 2 élèves s'ils avaient davantage de temps pour apprendre.

1 élève dit que ce ne serait pas possible pour tous les élèves, 1 élève précise qu'ils devraient avoir les mêmes capacités d'apprentissage, et 1 élève dit que cela dépend du handicap.

1 élève pense que seuls ceux qui ne sont pas handicapés ont la possibilité d'apprendre. 6 élèves pensent que cela serait possible dans certaines matières, et 1 élève dit que cela ne serait pas toujours possible. Rappelons que l'Unité fonctionne ainsi à l'heure actuelle. Des élèves de l'Unité sont intégrés ponctuellement et individuellement dans des classes « ordinaires », lorsque cela est « possible ». 1 élève précise que l'apprentissage de l'anglais pourrait les perturber en français. Cette condition n'est pas sans rappeler la polémique actuelle sur le bien-fondé de l'apprentissage de l'Anglais à l'école élémentaire. Devons-nous apprendre une langue étrangère à un enfant qui ne maîtrise pas encore sa propre langue ? Vygotski explique que « l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie (...) sur la connaissance de la langue

maternelle », et qu'en retour, « la langue étrangère exerce (...) une influence sur la langue maternelle de l'enfant » (1997, p. 295). Mais l'apprentissage d'une langue étrangère est-elle toujours bénéfique à l'apprentissage de sa propre langue? Ne doit-on pas attendre que l'enfant ait construit des bases solides dans sa langue maternelle, avant d'envisager l'apprentissage d'une langue étrangère? Cet élève semble le penser.

Enfin, 1 élève dit qu'ils pourraient être dans sa classe s'il y avait moins de moqueries. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet élève semble avoir été témoin d'attitudes de rejet à l'encontre d'élèves en grandes difficultés scolaires, ou d'élèves de l'Unité, au cours d'une intégration individuelle par exemple.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J. qui disent que cela serait possible « sous certaines conditions », 2 élèves disent que cela dépend de leur retard, et 1 élève dit que ce ne serait pas possible pour tous les élèves de l'Unité. 1 élève envisage cette éventualité à condition que le professeur s'occupe d'eux davantage. 2 élèves précisent que s'ils surmontaient leurs difficultés, ce serait possible dans certaines matières. 1 élève dit que dans les matières où ils ont presque le niveau, cela leur permettrait une meilleure adaptation. Ces élèves décrivent finalement le système qui est déjà en place. Enfin, 1 élève dit « oui » pour ceux qui ne sont pas trop touchés. Entend-il par là ceux qui ne sont pas trop handicapés? Il ajoute que cela n'est pas possible en français et en mathématiques et il explique que c'est pour cette raison qu'il y a une Unité. Certes les intégrations dans les matières qu'ils citent ne sont pas fréquentes, mais elles ne sont toutefois pas « impossibles ».

Enfin, 1 élève du collège M. dit que cela serait possible seulement si les élèves de l'Unité travaillaient. Peut-être leur attribue-t-il la responsabilité de leur échec : les élèves ne réussissent pas, parce qu'ils ne travaillent pas...

- Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M. qui disent que les jeunes de l'Unité ne pourraient pas être dans leur classe, 63 % (48 élèves) justifient leur position par des « difficultés » qu'ils rencontrent (collège J. : 36 élèves, soit 77 %), 16 % (12 élèves) à cause de leur « handicap » (collège J. : 2 élèves, soit 4 %), 12 % (9 élèves) ne donnent pas de justifications (collège J. : 7 élèves, soit 15 %), et 9 % (7 élèves) donnent d'« autres » justifications.

20 élèves du collège M. disent qu'il s'agit de difficultés scolaires, 17 élèves précisent qu'ils n'ont pas le même rythme de travail, et 4 élèves disent qu'ils ont des difficultés de compréhension. 3 élèves disent qu'ils ont des difficultés en lecture et en écriture, et 1 élève dit qu'ils ont des difficultés pour parler. 1 élève parle de difficultés rencontrées dans leur vie, 1 élève de difficultés familiales, et 1 élève dit que leurs difficultés sont dues à un choc grave. Enfin, 1 élève dit qu'ils sont perturbés, sans préciser la nature de ces perturbations.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J., 1 élève dit qu'ils sont plus à l'aise dans une autre classe, et 1 élève pense qu'ils auraient encore plus de difficultés s'ils ne l'étaient pas. 1 élève dit que les autres élèves ne peuvent pas les aider. 1 élève pense qu'ils travaillent en jouant pour mieux apprendre, contrairement aux élèves de classes « ordinaires ». 1 élève dit que dans sa classe, les élèves de l'Unité ne répondraient peut-être pas et, en musique, ils ne chanteraient jamais. Elle rapporte alors le cas d'une élève de l'Unité qui est présente à la chorale, mais qui ne chante jamais. Enfin 1 élève dit que des élèves de sa classe se moqueraient de leurs difficultés.

3 élèves du collège M. disent qu'ils ont moins de capacités parce qu'ils ont un handicap. 1 élève dit qu'ils sont un peu attardés, et 1 autre élève dit que leur handicap mental ne leur permettrait pas d'être ailleurs. 1 élève de 6^{ème} pense que le handicap les empêche d'être comme eux. Mais les considère-t-il comme différents uniquement à l'école, parce qu'ils sont en grandes difficultés scolaires ? Enfin, 1 élève dit que les élèves de l'Unité pourraient souffrir de leur handicap dans sa classe. Mais de quoi souffriraient-ils ? Est-ce le fait de ne pas pouvoir suivre le rythme scolaire au même titre que les élèves de classes « ordinaires » ? Ou des attitudes de rejet de la part de quelques-uns d'entre eux ?

Parmi les élèves du collège J., 2 élèves disent que les élèves ne pourraient pas être dans leur classe, parce que leur handicap les gênerait pour travailler.

9 élèves du collège M. disent que les jeunes de l'Unité ne pourraient pas être dans leur classe sans donner de justification ni de précision.

Parmi les élèves du collège J., 2 élèves pensent que les jeunes de l'Unité sont mieux ensemble, et 1 élève dit que s'il y a une UPI, ce n'est pas pour rien. 1 élève pense qu'ils ne sont pas idiots pour autant. Rappelons qu'étymologiquement, le concept de l'« idiotie » a été développé par Esquirol au début du XIX siècle, pour définir « un état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées, ou n'ont pu se développer assez pour que l'idiot ait pu acquérir les connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge, et placés dans

les mêmes conditions que lui » (cité par Mirabail, 1979, p. 41). À partir de ce modèle, seront déclinées deux autres entités cliniques : l'« imbécile » et le « débile ». Le « débile mental » laissera place au « retardé mental » dans la deuxième moitié du XX^e siècle.

Enfin, 1 élève du collège M. dit qu'ils sont trop agités, et 1 autre dit qu'ils ne sont pas adaptés pour cela. 1 élève pense que certains élèves ont un niveau intellectuel inférieur, et 1 élève dit qu'ils ne sont pas assez intelligents.

1 élève dit que les jeunes de l'Unité ont le cerveau d'un enfant plus petit. Pour cet élève, cette particularité anatomique n'empêche pas l'acquisition du savoir. Sa précision n'est pas sans rappeler les travaux de Simon, au début du XX^e siècle, qui a cherché à établir un lien entre la mesure crânienne et le niveau d'intelligence d'un individu. Mais les données céphalométriques pour mesurer ou classer les degrés d'intelligence conduiront à une impasse. Il n'y a pas de corrélation entre la taille d'un cerveau et l'intelligence d'un individu.

1 élève pense que les élèves de l'Unité ne pourraient pas être dans sa classe, parce qu'ils sont diminués par rapport à eux. Les élèves de l'Unité sont pour lui de moindre valeur. Mais est-ce la conséquence de leur niveau scolaire plus faible, ou le fait qu'ils sont en situation de handicap ? 1 élève de 6^{ème} dit que les jeunes de l'Unité ne pourraient pas être dans sa classe, parce qu'ils les feraient rire. Le rire de ces élèves exprime l'indifférence, le dédain, le manque de considération et de respect pour la condition des élèves de l'Unité.

Parmi les élèves du collège J., 1 élève dit qu'ils ne pourraient être dans sa classe parce qu'ils réagissent différemment. 1 élève dit que cela serait bizarre d'être dans la même classe que les jeunes de l'Unité. Il ajoute qu'il y a deux élèves dans sa classe en SVT et que s'il y en avait une classe tout entière, il se sentirait mal à l'aise.

3. Les préconisations des élèves de 6^{ème} pour que les jeunes de l'Unité se sentent bien

En réponse à la question « D'après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien à l'école ? », 66 % des élèves du collège M. (106 élèves) font des préconisations sur « ce qu'il faut faire », 32 % (52 élèves) sur « ce qu'il ne faut pas faire », et 3 élèves ne donnent pas d'avis sur la question.

En réponse à la même question, 62 % des élèves de 6^{ème} du collège J. (50 élèves) font des préconisations sur « ce qu'il faut faire », 35 % (28 élèves) sur « ce qu'il ne faut pas faire », et 3 élèves ne donnent pas d'avis sur la question (cf. annexe 2 et 7).

- Parmi les élèves du collège M. qui font des préconisations sur « ce qu'il faut faire » :
64 % (68 élèves) disent qu'il faut être gentil (collège J. : 34 élèves, soit 68 %). 1 élève du collège M. dit qu'il faut être gentil, mais pas trop, sinon ils le sentiraient. D'après le TLFi, se comporter gentiment avec les élèves de l'Unité, c'est se comporter « de manière bienveillante, amicale. ». C'est aussi être agréable et faire preuve de délicatesse à leur égard.

1 élève du collège J. dit que ce n'est pas facile, car les élèves de l'Unité « *se la jouent trop* » en disant : « Eh, je fume, regarde-moi ! » Cet élève de 6^{ème} considère que les élèves de l'Unité en font un peu trop. Ils se la jouent dit-il, c'est-à-dire, qu'ils se « prennent » pour des grands! Fumer une cigarette est interdit dans le règlement de l'établissement, et c'est généralement une activité réservée aux adultes. Pour cet élève de 6^{ème}, il semblerait qu'un élève de l'Unité doive apprendre à rester à sa place! Enfin, 1 élève dit qu'il faut être gentil, et il donne l'exemple d'un élève qui ne l'est pas avec Pascaline. Enfin, 1 élève dit qu'il faut être « cool » avec eux, parce qu'ils sont « cool » avec nous.

40 % des élèves du collège M. (42 élèves) recommandent de se comporter normalement (collège J : 10 élèves, soit 20 %). Mais 9 élèves du collège M. disent qu'il faut se comporter avec eux comme s'ils étaient normaux. L'utilisation du comparatif « comme » laisse penser que, pour ces élèves de 6^{ème}, les jeunes de l'Unité sont un peu anormaux. Mais est-ce dû au fait qu'ils sont en grandes difficultés scolaires, en situation de handicap, ou scolarisés dans une classe à part ?

1 élève du collège J. dit que, sans handicap, les jeunes de l'Unité sont « comme nous ». 1 autre élève préconise de se comporter avec les jeunes de l'Unité comme s'ils n'avaient pas de handicap.

15 % des élèves du collège M. (16 élèves) disent qu'il faut jouer avec les élèves de l'Unité (collège J. : 7 élèves, soit 14 %). 3 élèves pensent qu'il faut les faire rire, peut-être pour qu'ils oublient leur situation. 1 élève dit qu'il faut leur « dire de venir nous », et 1 autre pense qu'il faut leur tendre la main. 1 élève dit qu'il faut les accueillir, et 1 élève pense qu'il faut leur apporter du réconfort.

1 élève du collège J. recommande de jouer à leur façon. Cet élève dit en creux que les jeunes de l'Unité jouent différemment.

15 % des élèves du collège M. (16 élèves) disent qu'il faut leur parler (collège J. : 7 élèves, soit 14 %), et 1 élève dit qu'il faut utiliser des mots simples pour qu'ils comprennent.

2 élèves préconisent de leur parler pour mieux se connaître, et 1 élève dit qu'il faut leur dire bonjour. 2 élèves disent qu'il faut être à leur écoute, 3 élèves recommandent d'essayer de les comprendre, et 1 élève dit qu'il faut répondre à leurs questions.

1 élève du collège J. préconise de leur demander « comment ça se passe au collège », et 1 autre dit qu'il faut faire preuve d'attention à leur égard.

9 % des élèves du collège M. (10 élèves) qui font des préconisations « sur ce qu'il faut faire », recommandent d'être « sympa », c'est-à-dire, d'être agréable et de faire preuve d'altruisme vis-à-vis des élèves de l'Unité. 7 % (7 élèves) préconisent de bien se comporter, sans préciser leur pensée. 1 élève dit qu'il faut montrer le bon exemple, et 1 autre élève dit qu'il faut leur apprendre les bonnes conduites. Selon le TLFi, une bonne conduite est une « manière d'agir selon les règles de la morale ou de la discipline qui régissent un groupe ». Mais les élèves de l'Unité se conduisent-ils mal ? Ont-ils besoin d'être rééduqués ?

8 % des élèves du collège M. (9 élèves) disent qu'il faut les aider (collège J. : 6 élèves, soit 12 %). 1 élève précise qu'il faut les aider en cas de difficultés. 1 élève préconise de les féliciter pour leur donner envie de travailler. Mais les féliciter de quoi ? 1 élève dit qu'il faut leur expliquer à leur vitesse, et 1 autre recommande d'être calme avec les élèves de l'Unité.

1 élève du collège J. recommande « d'y mettre un peu du sien » (de faire un effort) en les accompagnants un peu dans leurs démarches du collège. Mais de quelles démarches parle-t-il ? 1 élève dit qu'il faut avoir plus de contacts avec eux, et 1 autre dit qu'il faut les rassurer.

5 % des élèves du collège M. (6 élèves) disent qu'il faut les respecter (collège J. : 6 élèves, soit 14 %), et 1 élève dit qu'il faut les accepter. Les élèves de l'Unité n'ont-ils pas une place de droit dans l'établissement ?

Enfin, 2 élèves du collège M. disent que les jeunes de l'Unité doivent être intégrés, et 1 élève recommande leur présence dans des classes. Il donne l'exemple des Arts Plastiques. Enfin, 1 élève de 6^{ème} dit qu'il faut les supporter. Leur présence dans l'établissement nécessite-t-elle une accommodation ? 1 élève recommande de leur créer un espace à eux pour qu'ils se sentent bien. La classe de l'Unité est un espace réservé pour les élèves de l'Unité. On peut peut-être supposer que cet élève préconise de leur créer un espace aussi pendant les temps extrascolaires.

1 élève du collège J. dit qu'il faut moins les rejeter, pour que les élèves de l'Unité se sentent en confiance au sein du collège. Cet élève a-t-il été témoin de rejet de la part des élèves de classes « ordinaires », ou pense-t-il simplement qu'ils sont rejetés ? 1 autre élève dit que des élèves de 4^{ème} se moquent des élèves de l'Unité. 1 élève dit qu'il faut les accepter, et de ne pas les bousculer parce qu'ils ont moins de force. 1 élève recommande de les laisser tranquilles, et entre eux.

- Parmi les élèves qui font des préconisations sur « ce qu'il ne faut pas faire » :

48 % des élèves du collège M. (25 élèves) disent qu'il ne faut pas se moquer (collège J. : 3 élèves, soit 1 %). 1 élève précise qu'il ne faut pas se moquer de leur handicap. 1 élève dit qu'il n'y a pas de raisons de se moquer d'eux.

1 élève du collège J. raconte que des élèves se moquent de Pascaline, et 1 autre élève dit que certains élèves se moquent d'elle parce qu'elle a beaucoup de handicaps physiques. Le « handicap », lorsqu'il est visible, est, pour cet élève, ce qui explique les moqueries. 4 élèves recommandent de ne pas les embêter. L'une d'entre eux raconte qu'elle a vu des grands se moquer de Pascaline. Elle ajoute avoir eu « mal au cœur », avec ses copines, parce qu'elles pensaient qu'elle ne l'avait remarqué. Il semble que cette élève soit particulièrement vulnérable auprès des élèves de classes « ordinaires ».

10 % des élèves du collège M. (5 élèves) préconisent de ne pas être agressif. Parlent-ils d'agression physique ou d'agression morale? 1 élève du collège M. dit qu'il ne faut pas les taper, et 1 élève du collège J. dit qu'il ne faut pas les secouer.

3 % (7 élèves) recommandent de ne pas les insulter (collège J. : 5 élèves, soit 6 %), 2 élèves préconisent de ne pas crier, et 1 élève recommande de ne pas leur dire des mots méchants. 2 élèves recommandent de ne pas leur parler de leur handicap. Le « handicap » est-il quelque chose dont nous devons avoir honte? Ces élèves semblent le penser.

1 élève du collège J. préconise de ne pas leur « dire qu'ils sont gogols ». Associer les élèves de l'Unité aux « gogols » semble être l'insulte suprême pour cet élève. Mais les considère-t-il comme tels ? 1 élève recommande de ne pas les appeler « UPI », car cela les différencie des autres personnes. 1 élève dit qu'il ne faut pas leur dire qu'ils sont différents, les énerver, ou les offenser. 1 autre dit qu'il ne faut pas être sévère avec eux, c'est-à-dire faire

preuve d'indulgence. 1 élève fait la même recommandation, et il ajoute qu'il les trouve « sympa ». 1 élève pense qu'il ne faut pas les critiquer.

1 élève du collège M. préconise de ne pas les rabaisser, et 1 autre recommande de ne pas leur dire qu'ils sont bêtes. Est-ce que cet élève pense que les élèves de l'Unité le sont, « bêtes », et que nous ne devons pas leur dire?

3 élèves du collège M. disent qu'il ne faut pas les rejeter, 2 élèves préconisent de ne pas les ignorer, 1 élève recommande de ne pas faire preuve d'indifférence à leur égard, et 1 élève dit qu'il ne faut pas les manipuler. Les élèves de l'Unité sont-ils manipulables ?

3 élèves du collège J. pensent qu'il ne faut pas les exclure, 1 élève dit qu'il ne faut pas les mettre à l'écart, et 1 élève recommande de ne pas les éviter pour qu'ils se sentent bien dans le collège. 1 élève dit que le fait d'être dans leur classe ne doit pas légitimer leur rejet, et 1 autre recommande de ne pas les rejeter et montrer qu'« on est répugné d'eux ». Il ajoute qu'il ne l'est pas. 1 élève recommande de ne pas les laisser seuls lorsque certains les rejettent. Et 1 élève fait preuve de compassion et dit que, s'il était handicapé, il n'aimerait pas être mis de côté.

Enfin, 1 élève du collège M. préconise de ne pas s'énerver lorsqu'ils sont violents. Les comportements violents de la part des élèves de l'Unité que j'ai observés ont été exceptionnels. Malgré cela, cet élève semble se les représenter ainsi. 1 élève dit qu'il ne faut pas les effrayer.

1 élève du collège J. recommande de ne pas les regarder de travers, et 1 autre élève dit qu'il ne faut pas les traiter comme s'ils étaient différents.

4. Leurs représentations du « handicap »

- Après la demande : « Cite des handicaps que tu connais », 16 % des élèves (26 élèves) du collège M. parlent de handicap mental et 9 % (14 élèves) de handicap physique. En réponse à la même question, 6 % des élèves du collège J. (5 élèves) parlent de handicap mental, et 2 % (2 élèves) citent le handicap physique (cf. annexe 1 et 5).

Le caractère flou de ces dénominations a fait l'objet de nombreuses controverses. Le handicap mental et le handicap physique regroupent de multiples « réalités », et il est très difficile d'en délimiter les contours. Par ailleurs, ces catégories ne sont pas exclusives, et une personne peut souffrir à la fois de handicap mental et de handicap physique.

- Parmi les « handicaps » cités, dont les symptômes ou les conséquences sont essentiellement mentaux ou cognitifs :

39 % des élèves du collège M. (62 élèves) évoquent la trisomie 21 (collège J. : 23 élèves, soit 29 %). Il s'agit là du handicap le plus cité par les élèves de 6^{ème} dans les deux collèges. Diederich dit que « le *handicap mental* évoque presque toujours spontanément la déficience profonde et surtout la figure emblématique, très négative, du trisomique 21, bien que les enfants ou adultes porteurs de cette anomalie soient minoritaires » (2004, p. 22). 2 élèves du collège M. et 1 élève du collège J parlent de « mongoliens ». Nous pouvons penser qu'ils font aussi référence aux personnes souffrant de trisomies 21. En effet, dès le XIX^o siècle, avant que l'anomalie génétique ne soit détectée, le médecin John Langdon Down avait comparé cette population au peuple mongol, en raison des similitudes de faciès qu'il observait. Depuis, cette dénomination semble perdurer dans le langage courant.

10 % des élèves du collège M. (16 élèves) et 4 % des élèves du collège J. (3 élèves) font références à l'autisme (collège J., 3 élèves, soit 4 %). 1 élève du collège M. cite la schizophrénie.

1 élève du collège M. parle de handicap de la parole, 1 autre évoque des problèmes de compréhension, 1 élève parle de dyslexie, 1 élève de dysphasie, et 2 élèves parlent d'amnésie.

5 élèves du collège J. citent le retard mental, et 1 élève parle de troubles du langage. 4 élèves du collège citent la dyslexie, 2 élèves citent la dysorthographe. 1 élève parle d'amnésie, et 1 autre de troubles de la mémoire.

Rappelons que les « dys », avec la nouvelle circulaire de 2010, font officiellement partie des « troubles des fonctions cognitives » pouvant légitimer une orientation dans une Unité.

- Parmi les « handicaps » cités, dont les symptômes les plus saillants sont d'ordre physique ou moteur :

6 % des élèves du collège M. (9 élèves) évoquent la paralysie, et 5 % le « fauteuil roulant » (8 élèves). Rappelons qu'un « fauteuil roulant » n'est rien d'autres qu'un objet permettant de compenser la situation de handicap d'une personne ne pouvant marcher (ou difficilement). Le risque d'une telle dénomination, c'est la déshumanisation, c'est-à-dire, la réduction de la personne à l'objet.

4 élèves évoquent la malformation, 2 élèves parlent de paraplégie, 1 élève d'hémiplégie, 1 élève de myopathie, 1 élève de nanisme, et 1 élève parle d'obésité. Rappelons que l'obésité est devenue dans les pays occidentalisés un problème de santé publique, notamment parce qu'elle concerne une proportion significative de la population.

1 élève dit que la « chute » est un handicap, alors qu'il s'agit là d'un événement qui peut conduire à une situation de handicap. 1 élève considère une « entorse » comme un handicap. Pour cet élève, le handicap semble avoir un caractère temporaire et réversible.

1 élève dit qu'un albinos est handicapé. L'albinisme est une anomalie résultant de l'absence partielle ou totale de pigment. Les conséquences handicapantes peuvent être les risques liés à l'exposition au soleil, et une altération de la vue. Notons qu'Esquirol, au XIX^e siècle, considérait l'albinisme comme une espèce d'idiotie, au même titre que l'imbécillité, le crétinisme et le cagotisme (cité par Mirabail, 1979).

Parmi les élèves du collège J., 12 % des élèves citent la paralysie (10 élèves), 7 % parlent d'amputation (6 élèves), et 1 élève cite la calvitie comme un handicap.

- Quelques élèves font référence à des « handicaps » de nature sensorielle. 12 % des élèves du collège M. (19 élèves) parlent de surdité (collège J. : 6 élèves, soit 7 %), 12 % (12 élèves) de cécité (collège J. : 7 élèves, 9 %), et 7 % (11 élèves) de personnes « muettes » (collège J. : 4 élèves, soit 5 %). 1 élève du collège J. dit que la myopie est un handicap.

- Des élèves font référence à des handicaps que nous pouvons qualifier de sociaux ou comportementaux. 2 élèves du collège M. parlent de « handicap social », et 1 élève considère la peur du contact comme un handicap. 1 élève du collège J. cite l'agoraphobie, et 1 autre dit que le renferment sur soi est un handicap.

1 élève du collège M. donne l'exemple de l'enfant battu, et 1 élève du collège J. dit que le fait d'être un « garçon manqué » est un handicap. Il s'agit d'une fille qui adopte des comportements qui sont culturellement ceux du sexe opposé.

1 élève considère les « crises » handicapantes, et 1 élève parle de crise de nerf. 1 élève cite la boulimie, 1 élève parle d'infantilisme, et 1 autre cite le mutisme.

- Enfin, des élèves considèrent des maladies ou des accidents comme des handicaps. 3 élèves du collège M. citent la maladie d'Alzheimer (collège J. : 3 élèves), et 1 élève la

maladie de Parkinson. 2 élèves parlent de maladie mentale (collège J. : 4 élèves), et 1 élève de troubles mentaux. Pour Esnard, Jaeger (1994) « souligne la difficulté d'établir une ligne de partage claire, tant sur le plan institutionnel que sur le plan de la psychopathologie, entre handicap mental et maladie mentale, particulièrement dans le cas des maladies chroniques » (1998, p. 13). Pour Liberman, « le handicapé mental est avant tout un malade mental qui supporte un désavantage social permanent » (2009, p. 123) ; 1 élève du collège M. parle de maladie cérébrale, et 1 autre de maladie orpheline.

1 élève du collège M. cite le cancer, 1 élève parle de leucémie, 1 élève dit que le sida est un handicap, et 1 élève parle de la peste. Notons que si ces maladies sont parfois mortelles pour l'homme, nous pouvons considérer qu'elles ne sont pas potentiellement handicapantes, si ce n'est sur le plan social (attitudes de rejet). Par ailleurs, si le sida fait des ravages sur l'ensemble de la planète, la peste n'est plus présente sur le territoire français.

1 élève du collège M. cite la mucoviscidose, 1 élève parle de diabète, et 1 élève considère l'asthme comme un handicap. Enfin, 1 élève parle de problème de santé, 1 élève de tumeur au cerveau, 1 élève parle d'accident vasculaire cérébral, et 1 élève dit que son arrière-grand-père est handicapé, sans préciser la nature de son handicap.

Enfin, parmi les élèves de 6^{ème} du collège J., 5 élèves disent ne pas connaître de handicaps, et 2 élèves disent ne pas connaître leurs noms.

5. À propos des rencontres avec les élèves de l'Unité

À la question « Est-ce qu'il t'arrive de jouer ou de discuter avec des élèves de l'UPI ? Si oui précise quand, et où cela se produit », 57 % des élèves de 6^{ème} du collège M. (soit 92 élèves) disent n'avoir jamais joué ou discuté avec des élèves de l'Unité, et 43 % (69 élèves) disent l'avoir fait. En réponse à la même question, 75 % des élèves du collège J. (61 élèves) disent avoir joué ou discuté avec des jeunes de l'Unité, et 25 % (20 élèves) disent ne l'avoir jamais fait. Nous voyons ici que la répartition des réponses d'un collège sur l'autre est inversée (cf. annexe 2 et 8).

- Parmi les élèves du collège M. qui disent n'avoir jamais joué ou discuté avec des jeunes de l'Unité, 85 % (78 élèves) ne donnent aucune précision, 8 % (7 élèves) disent ne pas en avoir eu l'occasion, 3 % (3 élèves) disent qu'ils n'en connaissent pas. 1 élève précise qu'il

n'en voit pas souvent, 1 élève dit qu'il n'y pense pas, 1 élève explique qu'il a déjà vu un élève de l'UPI sans pour autant avoir discuté avec lui, et 1 élève dit qu'il en rencontre au tennis de table.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J. qui disent l'avoir jamais fait, 85 % (17 élèves) ne donnent aucune précision, et 1 élève dit ne pas avoir peur d'eux pour autant. 1 élève se justifie en expliquant que les élèves de l'Unité « jouent souvent ensemble », et 1 élève dit qu'ils se regroupent et qu'il « n'ose pas trop jouer avec eux ».

- Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M. qui disent avoir joué ou discuté avec des jeunes de l'Unité, 70 % (48 élèves) disent l'avoir fait pendant les temps extrascolaires (collège J : 41 élèves, soit 67 %), 16 % (11 élèves) ont « joué » ou discuté avec eux au cours d'intégrations individuelles (collège J. : 13 élèves, soit 21 %), et 14 % (10 élèves) ne donnent pas de précisions sur le moment et le lieu des rencontres (collège J. : 7 élèves, soit 11 %).

Au sein des élèves du collège M. qui disent avoir joué ou discuté pendant les temps extrascolaires, 23 élèves disent que c'était dans la cour de l'établissement, 10 élèves dans le foyer socio éducatif. 8 élèves précisent qu'ils se trouvaient autour des tables de ping-pong, et 2 élèves disent que c'était à l'emplacement UPI, à la sonnerie. 1 élève dit avoir joué ou discuté avec un élève de l'Unité à l'extérieur du collège, 3 élèves au CDI, et 1 élève dit que cela s'est produit à la cantine.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J., 17 élèves disent que cela s'est produit dans la cour, et 9 à la cantine. 6 élèves disent jouer au foot le midi avec des élèves de l'Unité, et 6 disent qu'ils jouent « au loup ». 1 élève dit qu'il a déjà joué ou discuté avec des élèves de l'Unité en dehors du collège. 1 élève explique que, lorsqu'un UPI vient le voir, il lui demande ce qu'il veut et l'accompagne à l'endroit de son choix. Il donne l'exemple de la vie scolaire. 1 élève dit parler de nounours avec Pascaline parce qu'elle adore ça, dans le hall ou les couloirs du collège. 1 autre élève dit avoir joué ou discuté avec cette élève lorsqu'elle vient les voir à la récréation. Enfin, 1 élève dit parler parfois à Pascaline à la chorale. Elle explique qu'elle est gentille, mais qu'elle lui fait un peu peur.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M., qui disent avoir « joué » ou discuté avec des jeunes de l'Unité au cours d'une intégration individuelle, 7 élèves disent que cela s'est produit en EPS et 4 en Histoire Géographie. Parmi les élèves qui disent l'avoir fait en EPS, 1 élève dit

que cela s'est produit dans le car, 1 élève dit que c'était dans le vestiaire, 1 élève précise qu'il parle de tout, et 1 élève dit qu'ils parlent de ce que font les élèves de l'Unité en cours.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J., 9 élèves précisent que c'était en EPS, 1 élève dit que cela se produit tous les mardis en SVT, et un autre élève dit que c'était en Arts Plastiques où il a aidé un UPI. 2 élèves ne donnent pas de précision.

Enfin, parmi les élèves de 6^{ème} du collège M. qui disent avoir joué ou discuté avec des jeunes de l'Unité, sans préciser le lieu et le moment, 1 élève rapporte une anecdote : « J'ai déjà dit deux ou trois mots quand un garçon *normal* m'a poussé et qu'une personne a voulu me défendre. Mais je lui ai dit que ça ne servait à rien ».

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J., 1 élève dit qu'il leur fait un sourire ou leur offre un petit cadeau qu'il a sur lui. 1 élève dit leur avoir posé des questions lorsqu'elle était avec des copines, pour en savoir un peu plus sur eux. 1 autre dit qu'il lui arrive de les saluer « vite fait ». Enfin, 1 élève raconte qu'il lui arrive, avec des amis, de jouer ou de discuter avec des jeunes de l'Unité. Mais, il précise que c'est surtout pour les embêter. Il sait toutefois que cela n'est pas très agréable pour eux. Mais c'est comme ça, semble-t-il vouloir dire lorsqu'il écrit « mais voilà ». Éprouve-t-il un sentiment de culpabilité?

Finalement les rencontres semblent brèves. Cela laisse penser que leurs connaissances relatives aux jeunes de l'Unité, du moins celle de plus de la moitié des élèves, sont essentiellement issues de ce qu'on leur dit des élèves de l'Unité. Ne faudrait-il pas organiser davantage de rencontres?

6. Entre innéisme et environnemental

En réponse à la question « D'après toi, est-ce que tous les élèves de l'UPI sont nés avec un handicap ? Donne-moi des exemples si tu en as », 86 % des élèves de 6^{ème} du collège M. (139 élèves) pensent que les élèves de l'Unité ne sont pas tous nés avec un handicap, 8 % (13 élèves) pensent qu'ils le sont, et 6 % (9 élèves) n'ont pas d'avis sur la question.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J., 57 % (46 élèves) pensent que les élèves de l'Unité ne sont pas tous nés avec un handicap, 22 % pensent qu'ils le sont (13 élèves), et 21 % (17 élèves) n'ont pas d'avis sur la question (cf. annexe 4 et 8).

- Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M. qui pensent que tous les jeunes de l'Unité ne sont pas nés avec un « handicap », 61 % ne donnent pas d'exemple (85 élèves). 17 % d'entre

eux (23 élèves) pensent que le « handicap » de quelques jeunes de l'Unité est lié à un contexte de vie familiale difficile. 12 % (16 élèves) disent que des élèves de l'Unité ont eu un accident, et 1 élève pense que quelques-uns ont eu une maladie. 1 élève dit qu'une femme trop âgée ou « malformée » pourrait entraîner une situation de handicap, si elle décidait d'avoir un enfant.

5 élèves du collège M. donnent l'exemple de la trisomie en disant qu'elle est innée. Je peux faire l'hypothèse que ces élèves pensaient qu'ils devaient donner un exemple de handicap dont l'origine était innée. Il s'agirait alors d'un malentendu. Quoiqu'il en soit, aucun élève dans l'Unité ne souffrait de trisomie cette année-là.

De la même façon, 2 élèves du collège M. disent que l'autisme est inné. J'ai pu observer cette année-là un élève dont les comportements ressemblaient aux symptômes du syndrome autistique. Toutefois, l'origine innée ou environnementale reste encore à démontrer aujourd'hui. D'autre part, 2 élèves pensent respectivement que la « malvoyance » et la surdité sont innées. Une nouvelle fois, le caractère inné de ces déficiences sensorielles n'est pas systématique. Elles peuvent aussi apparaître au cours de la vie.

Enfin, 2 élèves donnent comme exemple la malformation, 1 élève donne comme exemple les troubles du langage, et 1 élève parle de handicap mental. Considèrent-ils que ces « handicaps » sont d'origine environnementale ou innée?

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J., 61 % (28 élèves) ne donnent pas d'exemple. 13 % (6 élèves) pensent que certains vivent dans un contexte de vie familiale difficile. 9 % (4 élèves) disent que quelques-uns ont eu un accident, et 1 élève dit que certains ont eu une maladie.

1 élève du collège J. raconte qu'elle connaît une élève scolarisée dans une SEGPA, alors qu'auparavant, dans son ancienne école, elle était dans sa classe. Elle en conclut que tous les élèves de l'Unité ne sont pas nés avec un handicap. Toutefois, rappelons que la SEGPA ne dépend plus de la MDPH. Les élèves de SEGPA ne sont donc plus reconnus en situation de handicap.

2 élèves du collège J. disent que des élèves de l'Unité ont des difficultés de lecture et d'écriture. Mais l'origine de ces difficultés est-elle innée ou environnementale ?

2 élèves du collège J. pensent que tous les élèves de l'Unité ne sont pas nés avec un handicap. Toutefois, l'un donne pour exemple la trisomie, l'autre, la surdité, et tous les deux précisent qu'il s'agit de « handicaps » innés. Aucun élève ne souffrait de surdité et de trisomie dans cette Unité. Pourtant, 1 élève dit que Pascaline a l'air trisomique, et elle ajoute qu'elle s'est améliorée depuis le début de l'année.

Enfin, 2 élèves disent que, si une mère est enceinte de deux jumeaux, et que l'un d'entre eux mange tout ce que sa mère mange, alors le 2^{ème} jumeau ne mange pas et sera en carence de calcium. Elle en déduit que celui qui ne mange pas sera handicapé.

- Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M. qui disent que les jeunes de l'Unité sont tous nés avec un handicap, aucun ne donne d'exemples.

Parmi les élèves du collège J., 83 % ne donnent pas d'exemple (15 élèves). 1 élève pense qu'ils ont tous une maladie mentale. 1 autre élève dit qu'ils ne seraient pas en UPI s'ils n'étaient pas nés avec un handicap. Enfin, 1 élève dit qu'il pense que « oui », car on ne peut pas attraper un handicap, comme une vulgaire maladie. Le « handicap », pour cet élève, semble inhérent à la personne.

7. Les conflits avec les élèves de l'Unité

À la question « Est-ce que tu as déjà eu des problèmes avec un élève de l'UPI ? Si oui, de quoi s'agissait-il ? », 95 % des élèves de 6^{ème} du collège M. (soit 153 élèves) disent n'avoir jamais eu de problèmes avec des élèves de l'Unité, et 5 % (8 élèves) disent le contraire.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J., 79 % (soit 64 élèves) disent n'avoir jamais eu de problèmes avec des élèves de l'Unité, et 21 % (17 élèves) disent le contraire (cf. annexe). Les élèves de 6^{ème} du collège J. semblent avoir eu plus de « problèmes » (en proportion et en nombre) avec des élèves de l'Unité, que ceux du collège M. (cf. annexe 1 et 5).

- Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M. qui disent avoir eu des « problèmes », 5 élèves ne donnent pas de précision et 3 élèves racontent qu'ils ont eu lieu pendant les temps extrascolaires. 1 élève raconte que le problème est issu du non-respect de la règle socialement admise au tennis de table. Une vie est obtenue suite à une victoire. Elle permet, par la suite, de « rester à la table », même lorsque l'échange est perdu. Apparemment, un élève de l'Unité ne voulait pas se plier à cette règle. 1 autre élève dit qu'un jeune de l'Unité lui faisait croire qu'il n'y avait plus de place au foyer, et il l'empêchait d'entrer. Enfin, 1 élève raconte que des jeunes de l'Unité ont fait preuve d'agressivité à leur rencontre. Il dit que les jeunes de l'Unité les suivaient tout le temps, et qu'ils leurs donnaient des coups de pied et les poussaient.

Au regard de ce que disent ces trois élèves, il semblerait que le comportement de quelques élèves de l'Unité ne soit pas irréprochable. Mais le faible pourcentage d'élèves qui disent avoir eu des « problèmes » avec des élèves de l'Unité laisse penser que les « problèmes » sont l'exception, et non pas la règle.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J. qui disent avoir eu des « problèmes » avec des jeunes de l'Unité, 3 élèves font une nouvelle fois référence à Pascaline. 1 élève dit que, parfois, elle s'incruste et elle les gêne. 1 autre élève dit qu'elle est énervante parce qu'elle fait des câlins à tout le monde. 1 élève dit que Pascaline lui déclare son amour (« Je t'aime »), et elle ajoute qu'elle n'est pas la seule qui se retrouve dans cette situation. Pascaline semble être en manque d'affectivité, et elle essaie de combler ce manque auprès des élèves de classes « ordinaires ». Mais est-ce cela qui dérange quelques élèves de classes « ordinaires » ou le fait qu'elle rencontre des difficultés pour parler ?

1 élève dit que, dans la cour, les élèves de l'Unité le poussent et cherchent à se battre avec lui. Un autre ajoute qu'il ne sait pas si c'est un « vrai problème » mais, lorsqu'il marche, ils lui « foncent » dedans et lui donnent des coups. 1 autre élève dit qu'un élève de l'Unité lui a fait un doigt d'honneur une fois. Il ajoute que les élèves de l'Unité les insultent très souvent. 1 élève dit qu'ils « se sont fichus » d'eux et qu'ils ont failli se battre. 1 élève dit qu'il les respecte, mais, parfois, l'un d'entre eux se moque de lui en l'appelant « taxi ». Il précise que lorsque cela se produit, il ne les écoute pas.

1 élève dit avoir été « traité » et l'objet de moqueries. Un autre raconte qu'ils ont été insultés, mais que ce n'est pas grave. Il explique que, lorsque les élèves de l'Unité en ont eu assez, ils ont jeté une grosse pierre au sol qui s'est cassée. Ils pensaient alors qu'ils allaient la recevoir. Mais pour les élèves de l'Unité, c'est un jeu, ajoute-t-il. Un autre élève raconte avoir eu un « problème » avec un élève de l'Unité qui croyait qu'ils avaient jeté une pierre sur l'une de ses amies. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce « jeu » n'est pas réservé aux seuls élèves de l'Unité.

Quelques élèves de 6^{ème} ne semblent pas avoir eu de « problèmes » directement avec les élèves de l'Unité, mais ils disent que, parfois, leurs comportements les dérangent. 2 élèves racontent que certains prennent de la nourriture avec leurs mains, et 1 élève dit que certains la jettent. 1 élève raconte qu'une UPI a voulu jouer à des jeux de bébé avec elle, alors qu'elle ne la connaissait même pas. Est-ce le fait qu'il s'agisse de « jeux de bébé » qui lui pose problème, ou le fait qu'elle ne la connaisse pas? Enfin, 1 élève dit que des jeunes de l'Unité leur demandent s'ils veulent fumer devant le collège.

Pour finir, 1 élève dit ne pas avoir eu beaucoup de « problèmes » avec les jeunes de l'Unité, sans apporter de précisions. Il pense que la communication avec les élèves de l'Unité est rendue difficile parce que les élèves ne comprennent pas très bien.

- Parmi les élèves de 6^{ème} du collège M. qui disent n'avoir jamais eu de « problèmes » avec les jeunes de l'Unité, aucun ne donne de précision.

Parmi les élèves de 6^{ème} du collège J. qui disent n'avoir jamais eu de « problèmes », 88 % (56 élèves) ne donnent pas de précision. 1 élève dit qu'ils ne paraissent pas dangereux, et même, « plutôt du genre agréable », dit-il, mais qu'ils font peur malgré eux. Elle ajoute que sa grand-mère travaillait avec des UPI, et qu'elle lui dit le plus grand bien d'eux. 1 élève dit ne jamais avoir eu problèmes avec eux, et il pense que ce sont plutôt les enfants sans « problème » qui embêtent les élèves de l'Unité. Il explique cela par un défaut d'empathie, c'est-à-dire qu'ils ne se mettent pas à la place des autres, dit-il. 1 élève dit qu'ils sont « sympas », un autre dit qu'ils sont gentils, et 1 élève dit bien s'entendre avec eux. 1 élève explique qu'il ne les connaît pas, raison pour laquelle ils ne l'embêtent pas et qu'ils ne viennent pas le voir non plus. La connaissance de l'autre semble pour cet élève une condition nécessaire pour aller à la rencontre des élèves de l'Unité, et vice-versa. Enfin, 1 élève dit ne jamais avoir de « problèmes » avec des jeunes de l'Unité. Mais, elle dit qu'une fille se fiche de Pascaline et la pousse. Elle ajoute que beaucoup d'élèves font cela. 1 autre élève explique que certains se moquent d'elle en raison de troubles langagiers.

Pour conclure, la perception qu'ont les élèves de classes « ordinaires » des élèves de l'Unité est contrastée et assez disparate. Les représentations qu'ont les élèves des classes de 6^{ème} des élèves scolarisés en Uli oscillent continuellement entre « proximité » et « distance ». En outre, certaines représentations sont stigmatisantes et d'autres ne le sont pas (ou moins). Elle montre l'importance qu'aurait un travail éducatif sur les représentations dès l'entrée au collège, et même auparavant. Mais que disent les élèves de l'Unité à propos des élèves de classes « ordinaires »?

Troisième partie :

Problématique et nouvelles orientations méthodologiques

Dans la deuxième partie, j'ai présenté un premier niveau de description et d'analyse, qui avait pour finalité de délimiter les contours de mon terrain ethnographique, avant même d'avoir défini l'objet d'étude et construit la problématique.

Ainsi, j'ai décrit l'Unité qui a été mon terrain d'investigation, soit une Unité qui accueille des élèves qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives » (TFC). J'ai décrit son mode de fonctionnement au regard des textes officiels. J'ai montré que la présence de cette population d'étude dans cette structure était justifiée institutionnellement par l'ampleur de leur difficulté scolaire, et aussi sur la base d'un Quotient Intellectuel (QI) évalué avec la quatrième version de l'échelle de Wechsler (WISC IV). J'ai également montré que, bien qu'il s'agisse d'un dispositif d'intégration qui doit être « ouvert » sur l'établissement scolaire, le temps de scolarisation des élèves s'effectue en grande partie au sein de l'Unité. Par ailleurs, j'ai essayé de comprendre, du point de vue des apprentissages scolaires proprement dits et des conséquences sur le sentiment de compétence, pourquoi les intégrations individuelles étaient significativement plus importantes en EPS, comparativement aux disciplines « fondamentales ». Enfin, j'ai fait un état des lieux sur ce que disent les élèves de 6^{ème} (collège M. et J.) des jeunes de l'Unité et des situations de handicap en général. Il apparaît que leur perception est contrastée et assez disparate.

Cette présentation faite, nous savons finalement encore peu de chose du vécu des élèves au sein de ce dispositif, dans la classe où ils passent plus des trois quarts de leur temps de scolarisation. Par ailleurs, que savons-nous du travail de l'enseignant spécialisé qui intervient auprès de ces élèves et des difficultés éventuelles qu'il rencontre? Comment sont accueillis les jeunes de l'UPI par les élèves de classes « ordinaires »? Les élèves de l'Unité et leurs pairs non handicapés se rencontrent-ils vraiment?

Je présenterai ci-dessous l'unité d'analyse de mon objet de recherche, la problématique, et les nouvelles orientations méthodologiques qui ont été retenues pour décrire et comprendre l'expérience scolaire des élèves de l'Unité observés.

Chapitre 7 :

Le « malentendu » comme unité d'analyse de l'expérience scolaire

Comme cela a été précisé précédemment, les premières observations ont été exploratoires. L'objectif était de définir un objet de recherche et de construire une problématique autour de cet objet, qui permette de décrire et de comprendre l'expérience scolaire des élèves scolarisés dans une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis).

La parole est de loin la forme de communication la plus utilisée dans l'ensemble du dispositif : « Qu'on le veuille ou non, (...) le médium privilégié de la démarche de l'enseignement scolaire est le verbe » (Rondal, Adrao, Neves, & Dalle, 1982, p. 29). Au fur et à mesure de mes observations ethnographiques, j'ai pu observer, avec une fréquence d'apparition significative, de nombreux désaccords, et parfois des conflits, qui s'actualisaient au cours des interactions verbales, entre l'enseignant spécialisé (et parfois moi-même) et les élèves de l'Unité. Un malentendu était bien souvent à l'origine de ces désaccords.

Les désaccords observés au sein de l'Unité émergeaient parfois autour de l'objet de savoir. Les malentendus observés dans la relation pédagogique pouvaient exprimer une « divergence d'interprétation sur la signification de propos ou d'actes » (TLFi), mais aussi une divergence d'interprétation sur la signification de supports pédagogiques.

Parfois, l'origine des malentendus dépasse le cadre des apprentissages scolaires. En fonction de l'importance accordée à l'objet du malentendu, celui-ci peut « devenir une véritable souffrance pour les interlocuteurs » (Lazar, 2005, p. 111). En outre, Ringler, rappelle que « les enfants ne se rencontrent pas nécessairement lorsqu'on se contente de les faire vivre côte à côte » (2004, p. 11). Or, selon les dires de quelques jeunes de l'Unité, il semblerait qu'un malentendu les « sépare » des élèves de classes « ordinaires » dans la cour du collège, notamment parce qu'ils auraient une « conception » fautive les uns des autres. En d'autres termes, il y aurait un décalage entre l'idée ou la représentation que les élèves de l'Unité ont d'eux-mêmes et la manière dont les élèves de classes « ordinaires » les perçoivent, et réciproquement¹.

¹ Précisons qu'une conception ou une représentation peut être considéré, d'une certaine manière, comme une signification relativement stable dans le temps.

Les élèves de l'Unité sont donc au cœur de malentendus. Mais il ne s'agit pas là d'un phénomène exceptionnel en soi, dans la mesure où il est présent dans toute communication humaine à différents degrés, allant parfois « du simple décodage inexact d'un mot ou d'une expression à tout un propos ». Baudelaire, qui disait que *le monde ne marche que par le malentendu*, annonçait « d'emblée son importance dans la vie de tous les jours » (Lazar, 2005, p. 111). Les raisons des malentendus peuvent être multiples. Ils résultent parfois de l'ignorance de l'un des interlocuteurs, mais aussi, de la méconnaissance « opaque, lourde de préjugés et bardée de lieux communs » (Jankélévitch, 1980, p. 15), de sous-entendus qui ne sont pas perçus dans l'interaction, etc.

Clot dit que « la signification des mots se développe par prolifération dans la vie concrète et s'enrichit grâce à la spécialisation des domaines où le mot se trouve mobilisé » (2002a, p. 192). Pour Vygotski, « le sens (d'un mot) représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience » (Rabardel, 2002, p. 273), et « l'insertion de sens divers dans un mot unique représente à chaque fois la formation d'une signification individuelle intraduisible, c'est-à-dire un idiotisme » (*ibid.*). Dans toute interaction langagière, il y aura donc toujours, à différents degrés, un écart d'interprétation sur la signification entre les deux interlocuteurs. Par ailleurs, comme je l'ai dit précédemment, « la structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée » (Vygotski, 1997, p. 430-431) et « le langage (...) n'est pas un instrument simple et univoque dont nous nous servirions pour communiquer directement » (Jankélévitch, 1980, p. 30). Le langage transforme et réorganise la pensée. L'émetteur d'un message doit trouver les « bons » mots pour exprimer sa pensée le plus justement possible. Le récepteur, quant à lui, devra interpréter les dires de l'émetteur pour percevoir les significations véhiculées par le message, afin de répondre à celui-ci et poursuivre la communication. Si, « toute interprétation est mésinterprétation naissante » (*ibid.*, p. 31), entraînant systématiquement, de part et d'autre, une certaine divergence d'interprétation sur les significations dans l'interaction, pour Jankélévitch :

... les mots sont l'organe-obstacle du sens (...) cet instrument est aussi un empêchement, et il n'exprime le sens (la signification) qu'à la condition de le détourner peu ou prou et parfois même, comme un écran, de l'intercepter ; et il n'est bon conducteur qu'à ce prix. (*ibid.*, p. 30)

Ainsi, l'expérience singulière de chacun et l'utilisation de mots pour communiquer sa pensée font que « l'ambiguïté (d'un message) est une ambiguïté *infinie* qui se prolonge à *l'infini* dans *l'infiniment petit* des intentions » (*ibid.*, p. 88). Lorsque la divergence d'interprétation sur les

significations est trop importante, et que l'un des interlocuteurs en prend conscience, il y a alors désaccord.

Pour toutes ces raisons, et parce qu'il apparaît au sein du dispositif de façon récurrente, le « malentendu » a été retenu comme objet de recherche au cours de cette thèse. Il s'agit d'un « analyseur privilégié » de l'expérience scolaire des élèves de l'Unité, c'est-à-dire, un lien sensible et révélateur, mais qui ne signifie nullement que toute leur expérience s'y résume. Le « malentendu » est le résultat de la mise en tension ou du rapport réciproque entre le sens (global) et la signification (individuelle), pour les uns et les autres. Il peut donc être considéré comme une unité d'analyse, au même titre que le mot était l'unité d'analyse de Vygotski (1997) pour appréhender, dans une même unité dialectique, la pensée et le langage. En outre, la description et l'analyse de cet objet dans l'enceinte du dispositif sont intéressantes, « dans la mesure où il manifeste quelque chose qui nous redonne conscience de l'expérience de l'autre » (Lazar, 2005, p. 111).

Je peux donc raisonnablement faire l'hypothèse que le fait qu'il y ait des malentendus, voire des « désaccords », entre l'enseignant spécialisé et les élèves de l'Unité occupe une place toute particulière dans leur expérience scolaire. En outre, il est difficilement concevable qu'un élève manifeste son désaccord à propos d'un objet auquel il n'accorde aucune importance. Ainsi, la visée heuristique du « malentendu », c'est qu'il met en tension et cristallise les faits significatifs du vécu des élèves de l'Unité. Il servira donc de fil conducteur pour accéder à l'expérience scolaire de ces élèves.

Le choix de cette unité d'analyse a mis un terme à la période exploratoire sur mon terrain ethnographique. Désormais, j'orienterai mon attention sur le malentendu en tant que phénomène significatif de l'expérience scolaire des élèves de l'Ulis. Mon intention est de saisir les différents types de malentendus qui émergent dans tous les lieux du dispositif. Je me suis efforcé de noter, dans mon journal de bord, tous les malentendus que je percevais dans l'enceinte de la classe où les élèves de l'Unité passent les trois quarts de leur temps de scolarisation, mais aussi ceux qui s'expriment dans les réunions de synthèse et dans le foyer socio-éducatif.

Je présenterai, ci-dessous, les nouvelles orientations méthodologiques mises en place pour saisir les malentendus dans l'Unité, afin de les décrire, de les analyser et de rendre intelligible ceux sur quoi ils portent ainsi que leurs enjeux.

Chapitre 8 :

Nouvelle orientation méthodologique et traitement des données

Dans la classe réservée à l'Unité, je ne pouvais percevoir tous les malentendus qui se « glissent » entre l'enseignant spécialisé et les élèves de l'Unité. En effet, les élèves n'avaient pas toujours l'envie ou la possibilité d'exprimer leurs désaccords, la partie « visible » du malentendu, et les désaccords pouvaient se manifester à travers les difficultés qu'ils rencontraient dans les tâches d'apprentissage écrites. Les désaccords et les malentendus qui les sous-tendent sont donc parfois difficilement perceptibles par un observateur extérieur. En outre, de nombreux malentendus ne sont conscientisés par les interlocuteurs que tardivement. Les désaccords émergent alors sur une temporalité plus longue et il est difficile de retrouver *a posteriori* l'origine de ces désaccords. Enfin, comme le disent Rondal, Adrao, Neves et Dalle :

Comment évaluer la compréhension que les enfants ont, dans une classe donnée, du langage de leur maître ou maîtresse sans perturber le fonctionnement de la classe et le déroulement des activités scolaires ? On ne peut interrompre la leçon après chaque intervention verbale de l'enseignant pour procéder sur le champ à une évaluation de la compréhension chez les enfants de la classe. (1982, p. 29)

Je devais mettre en place une méthodologie qui permette de saisir les malentendus dans la classe de manière plus systématique et rigoureuse, en essayant de ne pas trop perturber le déroulement des situations de classe.

Je présenterai ci-dessous le projet qui a été retenu et j'explicitai mon choix pour saisir plus finement les malentendus dans la classe de l'Unité. Je présenterai aussi la méthodologie mise en place pour recueillir les données.

Puis je présenterai les principes méthodologiques que j'ai appliqués pour analyser l'ensemble de mon corpus de données, afin de restituer de manière aussi rigoureuse que possible l'expérience de scolaire des jeunes de l'Unité.

1. Une « situation d'étude privilégiée » : l'élaboration d'un conte de fées

Tous les ans, l'enseignant spécialisé implique les élèves dans un nouveau projet collectif qui dure souvent de nombreux mois. Le projet dans l'Unité est donc un événement significatif de l'expérience scolaire des élèves de l'Unité. J'ai donc décidé de focaliser mon attention sur l'un d'entre eux. Toute la difficulté était de choisir un projet où les malentendus seraient perceptibles dans l'interaction, c'est-à-dire manifestes en raison de la nature même de la situation.

Une opportunité se présenta à moi au cours du mois de décembre 2007, un peu avant les vacances scolaires de Noël. L'enseignant dit aux élèves que, au retour des vacances, ils travailleraient à l'élaboration d'un conte de fée. Il leur expliqua que le projet s'effectuerait essentiellement à l'oral sous forme de « dictée à l'adulte », c'est-à-dire que les élèves devraient collectivement imaginer et produire un récit oralement avec l'aide de l'enseignant (et de moi-même). L'enseignant leur dit qu'il se chargerait d'écrire au tableau le résultat des échanges verbaux.

Le professeur leur présenta un conte réalisé par des élèves de l'Unité les années précédentes, pour qu'ils se représentent le produit « fini » vers lequel nous devrions tendre. Par la suite, il leur demanda d'énumérer tous les contes qu'ils connaissaient, afin de faire ressortir les analogies et la structure commune de tous les contes de fées. Ainsi, nous avons vu que tous les contes de fées commençaient par « Il était une fois », qu'il y avait toujours des « épreuves », que l'histoire se terminait toujours bien, etc. Ce travail a été réalisé à l'oral et aucune trace écrite n'a été conservée par les élèves. L'enseignant me dit, après coup, qu'il s'était inspiré pour ce travail préliminaire de *La psychanalyse des contes de fées* de Bruno Bettelheim (1976), qu'il avait lu récemment.

Ce projet constituait une « situation d'étude privilégiée » (Grisson, 1998) pour ma thèse, dans la mesure où presque tous les malentendus seraient rendus « visibles », voire même amplifiés, par la nature même de la situation. En outre, les enseignants d'EPS qui intègrent individuellement font part des difficultés que rencontrent les jeunes de l'Unité dans la compréhension des consignes. Ce travail pourra peut-être apporter quelques éléments de réponse sur la « nature de ces incompréhensions », et d'identifier les éventuelles conséquences des « troubles des fonctions cognitives » ou du « retard mental » sur la communication entre enseignant et jeunes de l'Unité.

J'ai donc décidé d'enregistrer toutes les séances relatives à ce projet à l'aide d'un dictaphone. Comme le dit Grosjean, l'enregistrement permet « d'instrumenter les méthodes d'observation, d'assurer la fiabilité des données recueillies, d'en permettre l'étude différée, la conservation et la reproductibilité des corpus » (1997, p. 27).

J'ai demandé à l'enseignant son accord pour enregistrer toutes les séances relatives à l'élaboration du conte de fées dans le cadre de ma thèse. Je ne lui ai pas dit que je m'intéressais aux « malentendus ». Je lui ai expliqué que ce serait l'occasion de restituer avec précision les différentes étapes de la construction d'un projet avec des élèves d'une Unité. Je ne voulais pas attirer son attention sur mon objet de recherche et susciter du stress quant à sa responsabilité hypothétique dans les « malentendus » que j'allais décrire. Toutefois, j'envisageais par la suite de lui dire le véritable objet de ma recherche, et de lui remettre un exemplaire de ma thèse avant qu'elle ne soit soumise. Il m'autorisa à enregistrer les séances avant même que j'aie fini de formuler ma demande.

Quant aux élèves, avec l'accord de l'enseignant, j'ai décidé de ne pas les informer et de les enregistrer à leur insu. Je ne souhaitais pas influencer leurs comportements en focalisant leur attention sur les enregistrements « audio ». Grosjean explique :

... le magnétophone n'est pas simplement le prolongement de l'oreille qui écoute et la caméra le prolongement de l'œil qui observe. L'instrumentation pour incontournable qu'elle soit, entraîne des comportements spécifiques de la part des chercheurs, des perturbations nouvelles dans la relation avec les sujets, notamment dans des milieux de travail. Elle pose des problèmes nouveaux dans le champ des méthodes de l'observation. (*ibid.*, p. 26)

Notons que l'utilisation d'une caméra pour enregistrer les séances m'aurait permis, non seulement de recueillir les « paroles » des uns et des autres, mais aussi leurs « comportements » avec une grande justesse. Mais une caméra aurait été plus difficile à dissimuler dans la classe et aurait significativement influencé les comportements des élèves et de l'enseignant. C'est essentiellement pour cette raison que j'ai opté pour des enregistrements « audio », dans un souci de préservation écologique des situations observées.

Mais l'anonymat des élèves serait bien entendu conservé. Je m'arrangeai donc pour placer le dictaphone sur une armoire dans le fond de la classe, avant chaque séance consacrée à l'élaboration du conte, sans me faire remarquer par les élèves de l'Unité.

Précisons que les séances consacrées à la réalisation des illustrations pour le conte n'ont pas été enregistrées. En effet, il s'agissait essentiellement de productions individuelles réalisées à partir du récit construit préalablement. Il y avait, de ce fait, très peu de verbalisations et ces situations permettaient difficilement d'accéder aux malentendus. Seules les séances consacrées à la construction de l'histoire et à la production de l'écrit ont été enregistrées.

Je sais, à l'instar de Bruner, qu'« on ne voit pas à quoi se réfère la parole et ce qu'elle signifie indépendamment des contextes et des conditions dans lesquelles elle est énoncée » (1987, p. 14). Paillé et Mucchielli ajoutent :

Il n'y a pas d'événement sans contexte, comme il n'y a pas de contexte sans événement (...) le contexte illumine l'événement, le met en perspective, lui donne de la dimension. Il l'insère à l'intérieur d'un réseau de significations et le replace à l'intérieur d'un temps et d'un espace révélateurs des ensembles auxquels il est inextricablement lié. (2010, p. 273)

Mais « la transcription de l'audio ne rend pas les éléments de contexte proxémiques, kinésiques, émotionnels de la séance, qui sont parfois essentiels pour bien saisir le propos » (*ibid.*, p. 180). Je prenais donc des notes sur mon journal de bord pour pouvoir contextualiser *a posteriori* les « paroles » recueillies à l'aide du dictaphone.

Le projet a duré approximativement six mois (cf. annexes 11 à 20, pour visualiser la production finale) et, sur 62 séances, 55 séances ont été enregistrées. 7 séances ne l'ont pas été pour raison de « panne » de dictaphone, d'absences, etc. Précisons que la temporalité d'une séance consacrée peut varier significativement d'une séance sur l'autre : de 10' à 1 h 30. L'enseignant décidait d'arrêter la séance lorsqu'il trouvait que les élèves n'étaient pas motivés, ou qu'ils étaient fatigués, etc. En outre, il s'agissait d'un projet particulièrement dur à gérer pour l'enseignant dans la mesure où il suscitait parfois beaucoup d'émotions et d'agitation. Ce projet était réalisé oralement et le niveau sonore augmentait souvent significativement. Les élèves avaient parfois bien du mal à se contenir. Par ailleurs, plusieurs séances ont parfois été consacrées à l'élaboration du conte de fées dans la même journée. Enfin, les temporalités sont plus ou moins longues d'une séance à l'autre en raison des vacances scolaires, comme le montre le tableau récapitulatif des séances (enregistrées) et des durées dans le tableau 3 (cf. page suivante)

Tableau 3 – Séances consacrées au conte de fées et temporalités. Les séances 35, 46, 48, 49, 52, 55 et 60 n'ont pas été enregistrées

Séances-Durées				
1 : 10/01/2008 (1h05)	14 : 07/02/2008 (1h10)	27 : 17/03/2008 (50')	40 : 24/04/2008 (25')	53 : 19/05/2008 (1h10)
2 : 11/01/2008 (1h05)	15 : 26/02/2008 (55')	28 : 18/03/2008 (30')	41 : 25/04/2008 (25')	54 : 20/05/2008 (45')
3 : 17/01/2008 (40')	16 : 28/02/2008 (55')	29 : 20/03/2008 (1h45)	42 : 28/04/2008 (25')	55 : 20/05/2008
4 : 18/01/2008 (45')	17 : 29/02/2008 (1h05)	30 : 21/03/2008 (35')	43 : 29/04/2008 (20')	56 : 20/05/2008 (30')
5 : 21/01/2008 (55')	18 : 03/03/2008 (40')	31 : 25/03/2008 (10')	44 : 02/05/2008 (25')	57 : 22/05/2008 (10')
6 : 22/01/2008 (45')	19 : 04/03/2008 (1h00)	32 : 25/03/2008 (35')	45 : 05/05/2008 (1h00)	58 : 22/05/2008 (20')
7 : 25/01/2008 (50')	20 : 06/03/2008 (25')	33 : 27/03/2008 (30')	46 : 05/05/2008	59 : 26/05/2008 (20')
8 : 29/01/2008 (45')	21 : 06/03/2008 (55')	34 : 28/03/2008 (1h10)	47 : 06/05/2008 (1h10)	60 : 26/05/2008
9 : 31/01/2008 (15')	22 : 07/03/2008 (55')	35 : 01/04/2008	48 : 07/05/2008	61 : 27/05/2008 (45')
10 : 01/02/2008 (35')	23 : 10/03/2008 (20')	36 : 21/04/2008 (35')	49 : 13/05/2008	62 : 27/05/2008 (15')
11 : 04/02/2008 (1h05)	24 : 10/03/2008 (1h30)	37 : 21/04/2008 (35')	50 : 13/05/2008 (20')	
12 : 05/02/2008 (1h10)	25 : 11/03/2008 (45')	38 : 22/04/2008 (15')	51 : 16/05/2008 (20')	
13 : 05/02/2008 (15')	26 : 13/03/2008 (50')	39 : 22/04/2008 (50')	52 : 16/05/2008	

Au total, j'ai obtenu approximativement 42 h 00 d'enregistrement et il m'a fallu en moyenne 8 h 00 de travail pour retranscrire 20' d'enregistrement¹ et resituer les interactions langagières dans leur contexte. De retour chez moi, après chaque séance, il était donc difficile d'effectuer la totalité des retranscriptions, faute de temps. Mais les prises de notes que je prenais au cours des séances d'enregistrement, associées à l'écoute des enregistrements « audio », me permettaient, même après une durée relativement importante, de me représenter l'ensemble de la séance et de transcrire le contexte des « paroles » avec une grande précision².

J'apporterai maintenant quelques principes et limites méthodologiques relatifs à la transcription des données « audio » :

- Parfois des élèves prenaient la parole dans le même temps, et il était difficile de retrouver après coup les prénoms et les « dires » de chacun, même en m'aidant de mes prises de note. Ces passages n'ont pas été utilisés pour décrire l'expérience scolaire des jeunes de l'Unité ;
- Comme pour la transcription des entretiens, j'ai parfois décidé de supprimer les « euh », les « hein », etc. pour ne pas alourdir les propos. En outre, j'ai « corrigé » des fautes de français, lorsque celles-ci n'étaient pas à l'origine de malentendus, tout en prenant soin de conserver le sens ;
- Les transcriptions « audio » ne restituent pas la « couleur de la voix », c'est-à-dire, ce qui fait la particularité ou la spécificité sonore de la voix d'un élève par exemple.

¹ Soit environ 1000 heures pour la retranscription de l'ensemble du corpus.

² Les données issues de l'élaboration du conte de fées dans la thèse seront référencées de la manière suivante : **Extrait X : Corpus « audio », date (--/--/----**)

2. Restituer la parole des acteurs

Paillé et Mucchielli disent que « bien avant toute technique ou méthode, l'attitude face aux données est ce qu'il y a de plus fondamental, c'est-à-dire la disposition de l'esprit, la disponibilité à l'autre, le respect des témoignages, peut-être même quelque chose comme un sens du sacré » (2010, p. 85).

L'examen phénoménologique de l'ensemble du corpus a été la première étape de mon analyse qualitative et elle a commencé dès la période exploratoire. Pour Paillé et Mucchielli :

... c'est l'écoute initiale complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les *faire parler*. Cet examen consiste ainsi à donner la parole avant de la prendre soi-même. La parole (...) appartient d'abord à l'acteur, elle est l'occasion pour lui d'une action sur le monde. Il ne peut y avoir analyse des phénomènes sans la prise en compte du sujet et surtout de son intention de communication. Ceci signifie qu'il importe non seulement d'écouter l'autre mais aussi de lui accorder du crédit, c'est-à-dire d'accorder de la valeur à son expérience. (*ibid.*, p. 86)

En outre, cette thèse vise à décrire et comprendre l'expérience scolaire des jeunes de l'Unité, ce qui rend légitime et indispensable un tel examen. Gardou rappelle qu'ils sont les « Experts au sens premier du terme, ils *éprouvent*, ils savent *par expérience* les résonances d'une déficience (...) intellectuelle ou psychique » (2009, p. 7). Charlot, Bautier et Rochex disent :

... on ne saurait travailler sur le sens d'un acte ou d'une histoire sans d'abord travailler sur le sens que l'acteur lui attribue, même si cette histoire ne saurait lui être pleinement transparent, même si ce qu'il en dit est toujours le produit d'un travail de reconstruction. (2000, p. 42)

Les élèves ne détiennent pas plus la « vérité » que le chercheur, même s'il s'agit précisément de leur expérience scolaire. Mais comme le disent Paillé et Mucchielli, ils détiennent des connaissances que eux seuls possèdent et dont le chercheur ne peut faire l'impasse : « La réalité humaine dans laquelle va plonger le chercheur n'est fondamentalement pas la sienne (...) ce sont les autres qui détiennent les clés de leur monde » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 86-87). Ils ajoutent que :

Le chercheur va, en quelque sorte, reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale collective. C'est en ce sens que l'on peut dire que le chercheur accède, s'il travaille bien, à une connaissance plus globale que les acteurs. Traversant les acteurs grâce à son empathie, il arrive à les transcender dans une méta-position. (*ibid.*, p. 87)

Ne pas « écouter » ce que disent les jeunes de l'Unité et omettre de restituer leurs paroles, c'est prendre le risque d'avoir un regard « adultocentré ». Le biais de confirmation est présent chez tout homme quel qu'il soit, raison pour laquelle, « sans arrêt, notre esprit recherche,

dans son environnement, des *choses qui se ressemblent*, quitte à compléter et à transformer certains éléments pour parvenir à cette *ressemblance* » (*ibid.*, p. 43). Bruner explique que « nous sommes capables de fabriquer des hypothèses virtuellement susceptibles de s'adapter à tout ce que nous rencontrons » (2000, p. 71). Le chercheur doit donc être vigilant et veiller à ce que la construction des données ne soit pas uniquement le fruit de sa pensée, mais aussi de celle des jeunes dont il veut restituer la parole.

Cet examen phénoménologique s'est inscrit dans la durée, depuis mon entrée sur le terrain jusqu'au terme de cette recherche. Berthier dit que « du phénomène *brut* au phénomène transcrit, il y a eu sélection et restructuration, c'est-à-dire interprétation » (1996, p. 38). Il n'y a donc pas de données « brutes » qui préexisteraient au chercheur. Comme l'explique Bateson :

Il y a toujours une transformation ou un recodage de l'événement brut, recodage qui intervient entre l'homme de science et son objet. Le poids d'un objet par exemple, est mesuré par rapport au poids d'un autre, ou enregistré sur une échelle ; la voix humaine est transformée en magnétisation variable d'une bande. Qui plus est, il y a inévitablement une sélection des données, du fait même qu'il n'existe aucun point déterminé d'observation d'où l'on puisse saisir la totalité de l'univers présent et passé. Par conséquent, en un sens très strict, on n'a jamais affaire à des données brutes (ou « crues ») ; d'autre part, la trace même a déjà été soumise à une élaboration ou transformation quelconque, soit par l'homme soit par ses instruments. (1977, p. 14)

Paillé et Mucchielli disent qu'« une problématique ne peut pas ne pas avoir de pré-requis implicites et (...) ces pré-requis ne peuvent pas ne pas infléchir la quête ultérieure des données. Tout questionnement est une prise de position sur le monde et les phénomènes » (2010, p. 57). Pour cette raison, l'examen phénoménologique a commencé bien avant la prise de notes sur le journal de bord par une disposition empathique et une écoute attentive permanente. Les données qui sont retranscrites et lues à de nombreuses reprises permettent de mettre en tension les données d'observation qui ont été construites. Les annotations effectuées au fur et à mesure des lectures ont été « réexaminées » à chaque lecture, au regard des anciennes et des nouvelles données. Le travail d'écriture et le croisement des données et des sources d'information contribuent à la mise à distance de sa subjectivité dans une visée d'objectivité relative. En outre :

Pour arriver à bien entendre l'autre, il faut procéder à une mise entre parenthèses du temps. Car la compréhension est parfois fonction d'un processus de maturation qui demande un certain temps. Les notes de terrain et les témoignages doivent être lus et relus, intercalés de moments où l'on s'occupe à autre chose, histoire de laisser le message

authentique de l'autre pénétrer lentement notre esprit. Toute interprétation est par essence fermeture des possibilités autres de compréhension, et il vaut mieux retarder optimalement ce moment. (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 87)

Ainsi, cette thèse a été omniprésente dans mon esprit tout au long de la construction des données et de l'analyse. Les situations observées étaient pensées et repensées continuellement en marchant, en déjeunant, en regardant la télévision, etc. Rares étaient les moments d'accalmie où la thèse n'était pas l'objet de mes préoccupations. En outre, j'avais presque toujours mon journal de bord sur moi pour fixer les idées et apporter d'éventuelles précisions ou rectifications. Et lorsque je me couchais le soir, je gardais cet outil à proximité et je n'hésitais pas à me lever lorsque des éléments de compréhension surgissaient, de peur de les oublier le lendemain.

Pour conclure, l'examen phénoménologique permanent des données a été central dans cette thèse pour s'assurer, par la suite, que leur interprétation ne soit pas l'objet d'une « mésinterprétation » et source de malentendus.

3. L'influence réciproque de la typologie des malentendus et de l'écriture de la thèse

La thématization a été retenue pour commencer l'analyse de l'ensemble du corpus à l'issue de la période exploratoire. Pour Paillé et Mucchielli, il s'agit de transposer le corpus de cette thèse « en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (2010, p. 162). Rappelons que la finalité (orientation) de cette thèse est de décrire et comprendre une partie significative de l'expérience scolaire des jeunes scolarisés dans une Unité, à travers notamment l'identification et l'analyse des malentendus. Paillé et Mucchielli ajoutent que « l'analyse thématique consiste (...) à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (*ibid.*, p. 162). Ci-dessous, je présenterai les étapes suivies et les procédures que j'ai mises en place pour mener à terme cette analyse thématique.

La démarche retenue pour l'analyse de l'ensemble du corpus est la thématization en continu, c'est-à-dire, « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (*ibid.*, p. 166). Dès la transcription des données à l'aide de l'outil informatique (logiciel Word), qu'il s'agisse des données issues du journal de bord ou des enregistrements audio, tout au long de la recherche, j'ai effectué des annotations relatives

aux malentendus identifiés ainsi qu'à leurs enjeux supposés. À partir d'elles, ainsi que de nouvelles lectures des extraits, des thèmes ont été identifiés et notés en marge du corpus.

Rappelons qu'un thème est « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (*ibid.*, p. 170). Pour le choix de la formulation des thèmes, je me suis efforcé donc de rester au plus près de l'extrait correspondant. Mais, parfois, la formulation retenue pour « thématiser » un extrait n'était pas un thème proprement dit mais plutôt une rubrique, c'est-à-dire une dénomination qui se « situe toujours à un niveau relativement abstrait par rapport au contenu analysé » (*ibid.*, p. 171). À titre d'exemple, je présenterai ci-après une situation extraite du journal de bord qui a fait émerger à la fois un thème et une rubrique.

Tableau 4 – Exemple de thématisation d'un extrait du journal de bord

Extrait du journal de bord	Le 16 octobre 2007 après-midi, nous allions voir une pièce de théâtre avec des classes de 6 ^{ème} . Pour des raisons pratiques et de sécurité, chaque élève devait rester avec sa « classe » tout au long du trajet, ainsi que dans la salle de spectacle. Sur le chemin Emma, Barbara et Léa se trouvaient légèrement en retrait du groupe « UPI ». Lorsque je m'approchai d'elles pour les inviter à se rapprocher du reste du groupe, Emma me demanda si elle pouvait aller avec les élèves de 6 ^{ème} pour regarder le spectacle. Je lui dis que « non » et je lui en rappelai les raisons. Elle ajouta : « <i>Tu sais quoi, je vais être franche avec toi. J'ai honte de cette classe</i> ». Je ne répondis rien à cela et Léa dit à son tour : « <i>Moi aussi j'ai honte !</i> ». Elles se rapprochèrent du reste du groupe et je m'éloignai.
Thème généré	Un sentiment de honte
Rubrique générée	Des tentatives pour masquer son appartenance scolaire

Au fur et à mesure de l'identification et de la formulation des thèmes, j'ai effectué un travail systématique d'inventaire sur un document informatisé à part, que je nommerai « répertoire thématique ». Pour chaque thème et rubrique générés en lien avec le corpus, j'ai pris soin d'indiquer la date, la nature du corpus et le numéro de la page d'où la situation à thématiser a été extraite¹ (corpus « audio » ou journal de bord), mais aussi, une « présentation plus détaillée du thème » et mon « raisonnement analytique spontané » (*ibid.*, Paillé & Mucchielli, 2010).

Tableau 5 – Extrait du répertoire thématique

Thème	Corpus	Page	Présentation détaillée	Raisonnement
Un sentiment de honte et des tentatives pour masquer son appartenance scolaire	Journal de bord	246	Emma souhaite regarder un spectacle avec des élèves de 6 ^{ème} , pas avec sa classe. Emma et Léa disent éprouver de la honte au regard de leur classe	Pourquoi éprouvent-elles un sentiment de honte? Que risquent-elles à être vues avec les autres jeunes de l'Unité.

¹ La nature du corpus et le numéro de page permettaient de retrouver plus facilement les extraits que j'éprouvais le besoin de relire.

En m'appuyant sur ce répertoire thématique, j'ai pu effectuer des regroupements (axe thématique), hiérarchiser et subdiviser des thèmes, et commencer à construire peu à peu l'arbre thématique. Ce premier travail me permettait de faire un premier tri et de « mettre de côté » les thèmes qui me paraissaient être les moins représentatifs de l'expérience scolaire des jeunes de l'Unité.

En outre, j'imprimais régulièrement une partie du corpus et je le disposais à plat sur des tables, comme le montre la photo 1 ci-après.



Photo 1 - Disposition à plat des extraits de corpus

Ce procédé me permettait de prendre de la distance et de manipuler plus facilement les différents thèmes et extraits (assemblage, collage, découpage, etc.), mais aussi de mettre en tension et d'évaluer les premiers regroupements effectués à l'aide du répertoire thématique. Par ailleurs, j'essayais au cours de ce travail de retenir les extraits que je pensais les plus significatifs ou représentatif d'un thème donné, et de retirer ceux dont le statut était plus incertain. À l'issue de ce travail, les regroupements et les extraits correspondants ont été fixés sur les murs, dans mon espace de travail (un bureau au sein du laboratoire), afin que l'arbre thématique progressivement construit soit visible de manière permanente, et surtout directement accessible (cf. photo 2, page suivante).



Photo 2 - Arbre thématique matérialisé sur les murs

L'écriture « descriptive » et « analytique » des résultats a commencé dès la construction de la problématique, conjointement à l'analyse thématique du corpus :

L'écriture est descriptive lorsqu'elle sert de support à la reconstitution plus ou moins détaillée des actes, événements et expériences rapportés à l'intérieur du corpus à l'étude. (...) L'écriture comme stratégie de recherche devient *analytique* lorsqu'elle déborde de la stricte description pour prendre la forme d'essais plus conceptuels, se situant à une certaine distance du corpus analysé. Elle donne alors à repenser dans des paramètres nouveaux le phénomène étudié, soit qu'elle en fasse ressortir les aspects les plus significatifs (mise en évidence), qu'elle lui fournisse un nouveau contexte interprétatif (interprétation), ou qu'elle le mette en rapports complexes et multiples avec ses propres ressorts, contextes, logiques, processus (théorisation). (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 128)

Comme l'arbre thématique qui a été construit progressivement au fil des jours, des mois et des années, les premiers textes ont été provisoires. De nombreuses productions textuelles ont dû être réécrites, complétées, précisées ou supprimées, « pour épuiser les veines de la compréhension émergente » (*ibid.*, p. 129).

L'écriture, qu'elle soit « descriptive » ou « analytique », s'est faite au regard de l'arbre thématique qui était fixé au mur. Il servait en quelque sorte de « garde-fou » en permettant de délimiter le cadre de l'analyse. Mais il ne s'agissait pas de rester « prisonnier » de l'arbre

thématique. En effet, le travail d'écriture permettait parfois de reconsidérer certains regroupements effectués au cours de l'analyse thématique et d'entraîner des modifications de l'arbre thématique :

L'écriture est ici tentative d'interprétation, de mise en relation ou d'explication. Elle se pose comme discours signifiant par rapport à une volonté de faire surgir le sens, de donner à voir ce qui peut être vu, de débusquer le non-dit ou l'implicite, de rapprocher ou d'opposer des logiques, de retracer des lignes de force. (*ibid.*, p. 130)

La construction de l'arbre thématique et l'écriture de la thèse étaient donc en perpétuelle tension et rapports d'influence : l'arbre thématique cadrerait l'écriture qui en retour permettait d'opérer de nouvelles hypothèses et de nouveaux regroupements et recoupements. Les textes produits en interrelation avec l'arbre progressivement construit permettaient d'articuler ma pensée.

Dans les pages suivantes, je présenterai les deux portions de l'arbre thématique construit à l'issue de l'analyse thématique des données. Des extraits de corpus ont été ajoutés pour illustrer quelques thèmes ou rubriques (cf. figure 1 et 2).

Portion 1- La communication en classe				
La signification et la référence culturelle des mots	L'exemple de l'homophonie	Le « papier de verre » et le « papier vert »		
		L'oasis	« <i>Moi je ne le savais même pas c'était quoi une oasis (l'endroit). Je croyais que c'était un jus de fruit</i> »	Retour la séance précédente pour comprendre comment le malentendu est passé inaperçu
Les niveaux d'intelligibilités des concepts	L'exemple du « bronzage »	La confrontation des expériences singulières	« <i>Comment on peut bronzer s'il fait froid!</i> »	
L'interprétation des instruments	Des instruments « ponctuels »	L'exemple d'une schématisation		
	Des instruments « permanents »	L'exemple de l'organigramme et de la frise chronologique	L'absence des élèves	« <i>Il n'y a plus d'épreuve 3</i> »
			L'alternance des séances consacrées à l'écriture et à la construction de l'instrument	« <i>Mais on a bientôt fini [...] On avait dit que Sheïda elle avait été kidnappée</i> »
		L'instabilité des repères spatio-temporels	« <i>Avant... Non c'est du présent</i> »	

Figure 1 – Première portion de l'arbre thématique

Portion 2- Regards sur le handicap mental et la différence				
La confrontation des regards	Des élèves de classes ordinaires et des jeunes de l'Unité	Respect de la différence	Intégration et rencontres	« Tu sais quoi! J'ai mangé avec mes copines de 6 ^{ème} (...) et on s'est bien amusées! »
		Non respect de la différence	Exclusion et rejets	« Il y en a qui disent... vous nous foutez la honte... après ils se tirent. »
			Manipulation des plus vulnérables	« Lui... c'est mon pote... non je rigole! »
	Des élèves de l'Unité entre eux	Respect de la différence	Intégration et rencontres	« Léa... tu veux que je t'aide pour le début? »
		Non respect de la différence	Exclusion, et rejets	« Tiens Voilà la gogol! »
			Manipulation des plus vulnérables	« Bah Samir... quand il vient on lui dit vas voir là-bas et il va! »
Un sentiment de honte	« Tu sais quoi, je vais être franche avec toi. J'ai honte de cette classe »	Des tentatives pour masquer son appartenance scolaire	Le mensonge	« Elle dit à ses copains qu'elle est en 5 ^{ème} »
			Le non-dit	« Moi je ne dis pas à des gens dehors que je suis en 5 ^{ème} ... je dis que je suis en difficulté ! »
			L'évitement	« Il y a trop de monde! (dans le couloir)... je reste ici! »
L'orientation après l'Unité	IMPro	Vécu des élèves	Acceptation contrainte	« Ça fait peur! »
			Refus	« Je n'ai pas ma place là-bas »
		Vécu des parents	Acceptation contrainte	« Il me fait de la peine... (...) J'essaie de le rassurer, mais ce n'est pas facile ! »
			Refus	« Je ne le mettrai pas là-bas ça c'est sûr! »
		Vécu de l'enseignant	« Les journées de synthèse (...) tu es vraiment avec la souffrance des familles (...) des souffrances qui sont terribles »	
	CFA/CFAS	Des difficultés pour trouver un apprentissage dans le milieu ordinaire	« C'est impossible, il ne comprend rien! (...) Bon je l'aime bien mais je ne peux pas prendre un garçon comme ça »	
		Vécu d'un élève	« J'ai pris un coup de massue toute à l'heure... mais je vais me relever! »	
Ulis	Un faible nombre d'Unités dans les lycées			
SEGPA	Un niveau scolaire requis trop élevé			
L'attribution causale de leur présence dans l'Unité	Comportements déviants et manque de travail	« Je tapais tout le temps les gens (...) en classe je ne travaillais pas »		Le rejet du statut d'élève handicapé
	Absences répétées	« Quand j'étais petite j'ai pas pu aller à l'école »		
	Difficultés d'apprentissage	« Moi c'est en lecture [...] avant on ne savait pas que j'étais dyslexique »		

Figure 2 – Deuxième portion de l'arbre thématique

Quatrième partie

Résultats et analyses

Dans cette partie, je présenterai un deuxième niveau de description et d'analyse issu de la typologie des malentendus, pour accéder à une compréhension plus fine et plus profonde de ce que vivent des jeunes scolarisés dans une Ulis.

Dans les chapitres 8, 9 et 10, nous verrons dans quelles mesures les regards sur le handicap et la différence influent sur l'expérience scolaire des jeunes de l'Unité.

Les chapitres 11, 12 et 13 porteront sur les malentendus qui émergent autour de l'objet de savoir entre l'enseignant spécialisé (et parfois l'Auxiliaire de Vie Scolaire) et les jeunes de l'Unité.

Chapitre 8 :

Un sentiment de « honte »

Dans ce chapitre¹, je montrerai que des élèves de l'Unité éprouvent de la honte liée au sentiment d'être à part. Pour de Gaulejac, « la honte apparaît lorsque les processus identitaires sont perturbés, mettant le sujet dans une confusion extrême entre ce qu'il est dans le regard des autres et ce qu'il est pour lui-même » (2008, p. 81).

Il semble que les élèves expliquent leur présence dans une Unité en raison de leurs grandes difficultés scolaires. Or ils sont scolarisés dans un dispositif dépendant de la MDPH, en raison de troubles des fonctions cognitives ou mentales. Même si ces « troubles » peuvent être considérés comme la cause des difficultés scolaires, pour les élèves l'expérience même de leurs difficultés scolaires, puis leur affectation en Ulis, peuvent être sources de honte au sens de de Gaulejac. Sans doute peut-on dire alors qu'il existe un malentendu entre ce qui légitime « normalement », du point de vue institutionnel, leur place dans l'Unité, et ce que cette place, dans le croisement des regards des uns et des autres, suscite chez eux comme sentiments (dont celui de honte), en particulier quand il y a comparaison entre les classes « ordinaires » et les classes de l'Ulis.

¹ Ce chapitre et le suivant ont donné lieu à la publication d'un article dans la Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle (cf. Lacaille, 2010b).

1. Un début de matinée pas « ordinaire » :

Le 22 septembre 2008, l'enseignant remarqua lors de l'appel qu'une élève n'était pas présente. Le professeur demanda alors confirmation à l'ensemble de la classe.

- « *Anne elle n'est pas là ?* »; Antoine répondit :
- « *Non elle a dit à sa sœur qu'on l'avait traitée d'UPI !* »
- « *Oui vous êtes en UPI !* »

L'enseignant n'insista pas davantage et poursuivit l'appel. Mais, quelques instants plus tard, Antoine ajouta :

- « *Je pourrais te montrer sur mon portable mais je n'ai pas le droit !* »

L'enseignant voulut en savoir un peu plus et il autorisa Antoine à allumer son portable pour qu'il lui montre le message en question. Il était écrit :

- « *C'est toi qui as dit à tout le monde qu'elle était en UPI... si c'est toi, réponds.* »

L'enseignant lui demanda s'il avait répondu à ce message. Antoine lui dit qu'il n'avait pas pu le faire, par manque de « crédit » pour utiliser son téléphone. L'enseignant s'adressa alors à l'ensemble de la classe :

- « *Non seulement vous êtes en UPI mais en plus vous ne devriez pas en avoir honte... ... si vous êtes en UPI c'est que vous avez de grosses difficultés à l'école... c'est tout !* »

Il leur précisa que les élèves du collège n'en savaient pas davantage. Antoine apporta alors quelques précisions :

- « *Parce que Anne elle dit aux autres à ses copines à ses copains et tout qu'elle est en 5^{ème} !* »

- « *Eh bien elle ment !* »

Enes donna alors son avis sur la question :

- « *C'est normal !* »
- « *Non !... toi aussi je sais que t'as du mal avec ça mais t'as un niveau... CE2 !* »

Antoine précisa :

- « *6^{ème} !* »
- « *Ah non !... sinon vous ne seriez pas là !* »
- « *Parce qu'elle dit à ses copains qu'elle est en 5^{ème}... ils m'ont demandé... j'ai dit ah non !... elle est en UPI !* »

L'enseignant leur dit que s'il y avait des élèves dans la classe qui pensaient ne pas avoir leur place dans l'Unité, il était possible de les intégrer dans une classe de 5^{ème} pendant une semaine pour qu'ils se rendent compte par eux-mêmes. Il ajouta que, s'ils étaient dans cette classe, ce n'était certainement pas de leur faute, ni de celle du professeur d'ailleurs. Mais qu'ils avaient certainement eu dans leur vie des moments difficiles qui avaient entraîné des difficultés à l'école. Il prit pour exemple l'histoire singulière de quelques élèves de la classe, puis il leur dit :

- « *Si ici il y avait un élève qui avait le niveau de 6^{ème} ... je ne le garderais pas ! (...) On ne doit pas avoir honte d'être différent... on ne doit pas avoir honte de ses différences... c'est important que vous n'ayez pas honte d'être ici !* »

Antoine dit alors :

- « *Moi je n'ai pas honte !* »

- « *Je pense qu'être à l'UPI c'est une chance pour vous... de pouvoir être avec des élèves de 5^{ème} ... si on vous a mis là c'est qu'on pense que c'est mieux pour vous... c'est pas une classe poubelle !... vous avez tous un projet ici !* »

L'enseignant évoqua très rapidement le projet de quelques élèves. Lorsqu'il leur rappela qu'ils auraient la possibilité de faire des stages dans les cuisines au sein du collège à partir de l'âge de treize ans, Barbara s'exclama :

- « *Oh non !* »

- « *Je sais que tu n'es pas fière d'être ici toi aussi !* »

- « *Si j'avais pas fait toutes mes conneries je ne serais pas là !* »

- « *Tu penses que tu es là à cause de quoi ?* »

Barbara nous a raconté alors son histoire de manière assez décousue, en ne respectant pas toujours l'ordre chronologique des événements. L'enseignant l'invita au fur et à mesure à préciser sa pensée. Voici ce que j'ai pu retenir de l'histoire de Barbara :

- « *Avant quand j'étais au CP... je tapais tout le temps les gens ! (...) ils me cherchaient (...) en classe je ne travaillais pas je cherchais les gens (...) et après elle est venue me voir (son professeur) et elle m'a dit que j'allais changer de classe et si je voulais rester dans la même école... je suis allée dans une autre école (...) j'ai appris à lire vers neuf ans (...) comme je voulais être en CMI... elle m'a fait lire un livre de CMI et je n'ai pas pu (...) après j'ai appris et j'ai arrêté mes conneries.* »

Une fois son histoire terminée, l'enseignant lui demanda :

- « *Et aujourd'hui tu penses que tu pourrais aller en classe normale ?* »

- « *Non ! Parce que je ne pourrais pas suivre !* »

- « *Je sais que ce n'est pas facile et que tout le monde ici a une histoire à raconter... et que c'est malheureusement dur d'aller dans une classe qu'on ne peut pas suivre...* »

- « *Mais moi je ne dis pas à des gens dehors que je suis en 5^{ème} ... je dis que je suis en difficulté !* »

L'enseignant lui dit que cela n'avait peut-être pas toujours été le cas, mais Barbara maintient sa position. Puis l'enseignant poursuivit :

- « *Moi je comprends que vous disiez ça... c'est l'ego... c'est la fierté de soi !* »

Il alla écrire « ego » au tableau puis il ajouta :

- « *Mais il faut que vous sachiez dans votre tête que ce n'est pas possible !* »

L'enseignant leur expliqua ensuite que nous avions tous « *des points faibles* », et qu'en règle générale, nous avions aussi tous tendance à les cacher. Puis il ajouta :

- « *Moi je comprends la sœur d'Anne !... ce n'est pas très cool d'aller dire son point faible en plein jour... ce n'est pas cool.* »

Il s'adressa alors à Antoine :

- « *Si t'avais un pied tordu et que je disais...* »

Cela suscita des rires dans la classe. L'enseignant s'arrêta un instant, le temps que le calme revienne, puis il poursuivit :

- « *Non mais ce n'est pas vrai... je dis ça pour rire... mais si tu avais un pied tordu... soit tu t'en fous et tu le montres... ou soit tu ne l'acceptes pas et tu le caches... (...) C'est*

à elle de le dire !... elle vient juste d'arriver c'est normal qu'elle ait encore un peu de mal... mais vous n'avez pas à avoir honte ! »

Barbara prit la parole à son tour :

- « *Ma sœur, elle a dit que je n'avais pas à avoir honte ! »*

- « *Ta sœur elle a raison !... Tu n'as pas à avoir honte et je te remercie de nous avoir raconté ton histoire ».*

Extrait 44 - Journal de bord, le 22/09/2008

Cette situation montre que des élèves ont du mal à assumer le fait d'être scolarisés dans une classe spécialisée.

À quelles conditions peuvent-ils s'efforcer de surmonter cette honte?

2. Des techniques de « contrôle de l'information¹ » : « *Oh je voulais sortir avant !* »

La grande majorité des élèves avec qui nous avons travaillé ne sont pas « discrédités », mais « discréditables » au sens de Goffman. C'est-à-dire qu'aucun signe extérieur (sauf exception), visible de tous dès les premiers contacts ne permet de dire qu'ils sont scolarisés dans une Unité. Alors, pour les jeunes de l'Unité :

Le problème n'est plus tant de savoir manier la tension qu'engendrent les rapports sociaux que de savoir manipuler de l'information concernant une déficience : l'exposer ou ne pas l'exposer ; la dire ou ne pas la dire ; feindre ou ne pas feindre ; mentir ou ne pas mentir ; et, dans chaque cas, à qui, comment, où et quand. (Goffman, 1975, p. 57)

L'enseignant spécialisé l'avait bien compris lorsqu'il dit à Antoine : « (...) *si tu avais un pied tordu... soit tu t'en fous et tu le montres... ou soit tu ne l'acceptes pas et tu le caches... (...)* » (cf. extrait 44).

Les élèves de l'Unité adoptent différents comportements hors de l'enceinte de la classe, selon qu'ils acceptent et assument, ou non, le fait d'être scolarisés dans une Unité. Ils peuvent tenter de masquer leur appartenance dans l'enceinte du collège, mais aussi à l'extérieur de l'établissement.

Anne est arrivée dans l'Unité au début du mois de septembre de 2008. Il s'agit d'une adolescente plutôt discrète au sein de la classe. Elle prend rarement la parole et donne parfois l'impression de vouloir se faire oublier. Toutefois, elle n'hésite pas, dans la cour, dès ses premiers jours de scolarisation dans l'Unité, à essayer de tisser de nouvelles relations avec des élèves de classes « ordinaires », et leur dit seulement qu'elle est scolarisée dans une classe de

¹ J'ai emprunté ce titre à Goffman (1975).

5^{ème}. Mais Antoine dit aux autres qu'elle est en UPI, et elle ne revient pas à l'école le 22 septembre.

Barbara dissimule aussi, dans certaines situations, le fait qu'elle est scolarisée dans une Unité. Si elle dit à l'enseignant le 22 septembre 2008 : « *Mais moi je ne dis pas à des gens dehors que je suis en 5^{ème}... je dis que je suis en difficulté !* » (cf. extrait 44) ; cela ne signifie pas qu'elle assume vraiment sa scolarisation dans une Unité. Le fait que sa sœur lui dise de ne pas avoir « honte » sous-entend qu'elle avait déjà éprouvé ou évoqué ce sentiment auprès d'elle. Sur la base du témoignage de « Bernadette » qui éprouve un sentiment de honte, de Gaulejac dit que :

... ce n'est pas la violence des humiliations en tant que telle qui conduit à intérioriser la honte, que le silence qui l'accompagne et l'absence de compréhension de son entourage. Elle est seule à affronter ces humiliations diverses et les questions qu'elle se pose se heurtent à un interdit. Il ne faut pas en parler. (2008, p. 67)

D'ailleurs, lorsqu'elle dit « *Oh non !* » à l'annonce d'un stage où elle serait vue de tout le monde (cf. extrait 44), cela montre sans doute qu'elle n'assume pas pleinement sa scolarisation dans une classe spécialisée.

Le lundi 22 septembre 2008, en fin de matinée, l'enseignant propose de réfléchir à un « logo » que chaque élève de l'Unité porterait sur un maillot à l'occasion du cross du collège. Il donne alors un exemple oralement :

- « *L'UPI toujours gagnante !* »

Le regard de Barbara change et elle dit :

- « *Ah bah moi je ne serai pas là j'ai un rendez-vous !* »

- « *OK pas de problème... c'est quand?... Tu as la date?... si tu as un rendez-vous tu dois avoir la date !* »

Elle sourit et semble réfléchir un instant. L'enseignant l'a manifestement « piégée ». Elle dit alors

- « *Le vingt sept !* »

- « *OK je note pour le vingt sept... mais le cross c'est pas le vingt-sept !* »

Barbara sera présente le jour du cross, mais elle ne portera pas le maillot avec le logo de l'Unité.

Extrait 45 - Journal de bord, le 22/08/2008

Cette situation révèle que Barbara essaye d'éviter les situations dans l'enceinte de l'établissement où elle pourrait être identifiée comme une élève de l'Unité.

Le comportement d'Antoine révèle également ce sentiment de « *honte* » au sein de l'établissement, et le fait qu'il puisse apparaître au cours de la scolarisation dans l'Unité. En effet, le 22 septembre 2008, Antoine nous a dit en classe qu'il n'avait pas « *honte* ». Mais un mois plus tard, il avait radicalement changé de discours.

Lorsque je suis allé dans une salle annexe avec Antoine pour une séance de lecture/écriture, il me dit, un peu avant la sonnerie de l'interclasse :

- « *On y va ?* »
- « *Ça n'a pas sonné encore !* »
- « *Mais après je vais avoir la honte !* »

Je lui ai dit qu'il n'y avait pas de « *honte* » à travailler avec moi. Mais, de toute évidence, le fait de sortir dans le couloir en présence d'élèves de classes « ordinaires » lui faisait peur. J'ai pris la décision de le faire sortir un peu avant la sonnerie.

Extrait 46 - Journal de bord, le 21/10/2008

Une autre fois, le 25 novembre 2008, la séance s'est terminée pendant l'interclasse. Alors qu'il rangeait ses affaires et qu'il s'apprêtait à sortir, il me dit :

- « *Oh je voulais sortir avant !* »
- « *T'as honte ?* »
- « *Ouais !* »

Il entrouvrit la porte et il jeta un coup d'œil discret dans le couloir. Puis il la referma aussitôt en disant :

- « *Oh y a trop de monde !... je reste ici !* »

Nous avons attendu un instant que le couloir se vide avant de sortir.

Extrait 47 - Journal de bord, le 25/11/2008

Il est évident qu'Antoine n'assumait plus aussi pleinement qu'auparavant le fait d'être scolarisé dans une Unité. Antoine évite d'être vu des élèves de classes « ordinaires » dans des lieux réservés à l'Unité. Enfin, ces comportements d'évitement et de protection se manifestent aussi hors de l'enceinte de l'établissement.

Le vendredi 19 juin 2009, après la visite des ateliers dans un lycée professionnel, nous devons rencontrer des élèves d'une autre Unité dans leur collège. Le collège en question se trouvait à proximité de chez Barbara. Tout au long de la matinée, Barbara avait été plutôt souriante. Mais lorsqu'elle prit connaissance de cela, l'expression de son visage changea et elle me dit :

- « *Fait chier !... on ne peut pas sonner et ils viennent à la porte ?* »
- « *Non ça ne va pas être possible... mais qu'est-ce qui t'embête ?... tu connais beaucoup de monde dans ce collège ?* »

- « *Oui !... des 6^{ème} ... des 5^{ème} des 3^{ème} ...* »

Je n'ai pas insisté davantage. Au fur et à mesure que nous nous approchions, elle paraissait de plus en plus inquiète. Elle semblait « longer » les murs pour ne pas être vue. Alors que nous étions dans la cour du collège en présence des élèves de l'autre Unité, la sonnerie de midi a retenti. Tous les élèves du collège sont sortis de leur classe pour aller manger. Barbara est venue discrètement se glisser derrière moi. Je lui ai dit alors en souriant :

- « *Cache-toi derrière moi ! (...) C'est si terrible que ça ?... tu leur dis quoi à tes amis ?... tu leur dis que t'es où ?* »

Barbara m'a dit qu'elle leur donnait juste le nom du collège où elle se trouvait, sans plus de précisions.

Extrait 48 - Journal de bord, le 19/06/2009

L'attitude qu'elle a adoptée ce jour-là révèle bien que « les intimes sont souvent ceux-là mêmes en face de qui il importe le plus de dissimuler les réalités honteuses. » (*op. cit.*, Goffman, 1975, p. 70). Et même si elle affirme : « *Ma sœur elle a dit que je n'avais pas à avoir honte !* », cette « réalité » semble difficile à assumer pour elle dans certaines situations, notamment lorsqu'elle se trouve en présence de personnes assez proches.

On pourrait multiplier les exemples. Quelle peut donc être l'origine de ce sentiment de honte ?

3. Le rejet du handicap mental : « *On n'est pas des gogols!* »

Comme je l'ai précisé plus haut, les élèves sont dans une Unité non seulement parce qu'ils sont en grandes difficultés scolaires, mais parce qu'on suppose que leurs difficultés sont la conséquence de troubles des fonctions cognitives ou mentales.

Au premier abord, il semblerait que le sentiment de « *honte* » éprouvé par des jeunes de l'Unité soit la conséquence de la relation qu'ils entretiennent avec leur faible niveau scolaire.

Ils n'accepteraient pas d'être scolarisés dans une Unité pour des élèves en grandes difficultés scolaires, même si, dans les conditions actuelles, un retour dans une classe « ordinaire » serait impossible pour eux.

Ils peuvent difficilement nier les difficultés qui sont les leurs (« *Ils vont trop vite!* (...) *C'est trop dur, etc.* »), mais ont du mal à les accepter. Ils ont souvent tendance à surévaluer leur véritable niveau scolaire par souci de préservation de l'estime de soi.

Pour la même raison, ils reportent sur des attitudes ou des problèmes physiques, non intellectuels, la source de leurs difficultés. Le 22 septembre 2008, Barbara expliquait sa présence dans l'Unité de la manière suivante : « *Avant quand j'étais au CP... je tapais tout le temps les gens ! (...) ils me cherchaient (...) en classe je ne travaillais pas je cherchais les gens...* » (cf. extrait 44).

Un autre jour, en présence de directeurs d'école primaire qui étaient en observation dans l'Unité, l'enseignant proposa à chaque élève de se présenter à tour de rôle. Une fois tous les élèves présentés, Ilham demanda à l'enseignant l'autorisation de donner la raison de sa présence dans l'Unité. L'enseignant accepta et Ilham dit alors :

- « *Bah j'ai une malformation cardiaque... et quand j'étais petite, j'ai pas pu aller à l'école...* »

Puis l'enseignant s'adressa à l'ensemble de la classe :

- « *Y en a d'autres qui veulent dire pourquoi y sont là ?* »

Seule Judith se proposa :

- « *Moi c'est parce que je prends des médicaments ! (...) C'est pour me calmer* ».

Extrait 49 - Journal de bord, le 16/11/2007

Enfin, le jeudi 26 janvier 2006, alors que nous réalisons un film sur l'Unité à destination des élèves et professeurs de classes « ordinaires », l'enseignant demanda à l'ensemble des élèves de l'Unité :

- « *Est-ce qu'il y en a d'après vous qui ont un handicap mental dans la classe ?* »

Tous les élèves répondirent unanimement « non ». Alors l'enseignant s'adressa à Arthur plus particulièrement. Il répondit :

- « *Moi... c'est en lecture !* »

- « *T'as pas de handicap mental alors ?* »

- « *Bah non* »

L'enseignant ne le contredit pas et il ajouta qu'ils étaient effectivement en difficultés scolaires par rapport à des élèves du même âge. Puis, il demanda « *pourquoi* » à l'ensemble des élèves de l'Unité. Arthur dit alors :

- « *Moi je sais... avant on ne savait pas que j'étais dyslexique !* ».

Extrait 50 - Journal de bord, le 26/01/2006

Barbara explique ses difficultés par un manque de travail, Ilham par des absences répétées et Judith par une prise de médicaments. Certes, la dyslexie fait désormais partie des troubles des fonctions cognitives ou mentales avec la circulaire du 18 juin 2010. Mais de nombreux élèves, dans le système scolaire « ordinaire », souffrent de ce trouble de la lecture,

et celui-ci n'est pas apparenté, dans les représentations collectives, à une déficience mentale, ce qu'il n'est d'ailleurs pas.

Les jeunes de l'Unité peuvent difficilement nier les difficultés qu'ils rencontrent à l'école (les symptômes). Mais l'« absence de toute réalité objective à laquelle se rattacher, le handicap mental n'étant qu'une inférence contrairement aux handicaps physiques et sensoriels » (Esnard, 1998, p. 13), il leur est difficile de concevoir qu'elles soient la conséquence de troubles qu'ils ne voient pas.

En outre, les élèves scolarisés dans ces dispositifs ont été orientés dans la classe des « handicapés » vers 6 ou 7 ans, lorsque sont abordés les apprentissages fondamentaux, et ils connaissent les connotations négatives le plus souvent associées au « handicap ». Comme le dit Goffman, « l'individu qui devient stigmatisé tard dans sa vie (...) a tout appris du normal et du stigmatisé bien avant d'être contraint de se voir lui-même comme déficient » (1975, p. 48).

En début de semaine, la référente de la MDPH devait passer dans l'Unité pour se présenter aux élèves. Celle-ci est chargée, entre autre, d'assurer le suivi des Projets Personnels de Scolarisation (PPS) de chaque élève en situation de handicap. Lorsque l'enseignant les informa de cela, le lundi 11 septembre 2006, Ilham et Flora s'exclamèrent l'une après l'autre :

- « *On n'est pas handicapés !* »

- « *Bah il le sait qu'on n'est pas handicapés !* »

L'enseignant leur a alors dit que sans « *handicap* », ils n'auraient pas été scolarisés dans une Unité. Puis, il ajouta que le « *handicap* » était le retard scolaire qu'ils avaient par rapport à des élèves du même âge.

Extrait 51 - Journal de bord, le 11/09/2006

L'enseignant sous-entendait du même coup que le « *handicap* » était équivalent au retard scolaire¹ et, en creux, que c'est le retard scolaire qui légitimait leur scolarisation dans une Unité. Or, du point de vue de l'institution, ce sont des troubles des fonctions cognitives ou mentales qui expliquent le retard scolaire (le « *handicap* »), et qui justifient leur placement dans une classe spéciale. Quoi qu'il en soit, l'euphémisation des explications de l'enseignant pour rendre la situation de handicap plus acceptable n'a pas suffi à convaincre Ilham.

¹ Le lundi 22 septembre 2008 (cf. extrait 44), il avait procédé également de la sorte pour apaiser la situation : « *Non seulement vous êtes en UPI mais en plus vous ne devriez pas en avoir honte..... si vous êtes en UPI c'est que vous avez de grosses difficultés à l'école... c'est tout !* »

Lorsqu'en fin de semaine, le vendredi 15 septembre 2006, l'enseignant leur a rappelé qu'ils dépendaient de la « *Maison du handicap* », Ilham s'exclama à nouveau :

- « *On n'est pas handicapés !* »

Sa voisine Léa lui adressa la parole avec agressivité :

- « *Bah si... on a un handicap c'est pas...* »

Léa caricatura une forme de handicap plus « lourd » en tirant la langue et en faisant « *aaaah...* ». Puis elle ajouta :

- « *On a quelques problèmes c'est tout !* »

Extrait 52 - Journal de bord, le 15/09/2006

Mais un autre jour, Léa rejettera avec force le statut d'élève handicapé.

Au lendemain des élections présidentielles, le lundi 7 mai 2007, l'enseignant a évoqué rapidement ce qui avait été prévu pour la scolarisation des « *enfants handicapés* ». Lorsqu'il leur a précisé qu'ils étaient concernés par cela, notamment au regard des difficultés qu'ils rencontraient à l'école, Léa s'exclama en haussant la voix :

- « *On n'est pas handicapés !... On n'est pas des gogols !* »

L'enseignant leur dit qu'il comprenait que c'était quelque chose de difficile à entendre. Il a essayé de relativiser les choses en leur expliquant que tout le monde était finalement handicapé dans certaines situations. Il leur donna un exemple personnel pour argumenter ses propos. Il leur expliqua que, plus jeune, en EPS, il était incapable de grimper à la corde en utilisant ses pieds et qu'il avait dû, lors de l'examen, grimper à la seule force des bras. Il leur a donc expliqué, que dans cette situation, il était lui aussi handicapé. Ilham répondit :

- « *T'es pas handicapé... c'est parce que t'as pas appris !* »

L'enseignant lui expliqua qu'il avait pourtant appris, mais qu'il n'y arrivait toujours pas. Ilham resta sur sa position :

- « *Non il n'y a personne qu'est handicapé ici !* »

L'enseignant n'a pas insisté davantage et il leur a proposé de poursuivre et de raconter leur week-end à l'écrit.

Extrait 53 - Journal de bord, le 07/05/2007

Notons que la situation de handicap de l'enseignant est de toute évidence sans commune mesure avec celle des élèves de l'Unité. Le fait d'être « incapable de grimper à la corde sans ses pieds » ne l'a pas empêché de poursuivre sa scolarité dans le système scolaire « ordinaire », et de devenir professeur des écoles. Par ailleurs, Moïse dit que la déficience

mentale « a pour principal effet de leur dénier toute forme d'intelligence et même de conscience » (1994, p. 38). Louis et Ramond expliquent que :

...cette dénomination (« situation ») n'est pas en soi satisfaisante car elle tend à occulter la réalité de la déficience à la base de tout handicap qui reste une réalité bien plus complexe et en soi permanente, dussent les désavantages qui lui sont liés être amenuisés. Focaliser sur la situation, chose qui peut appeler de multiples compensations, c'est nier la réalité physique, mentale, psychique du handicap qui touche la personne au plus profond d'elle-même et ouvre sur un amalgame qui en gomme la particularité. (2006, p. 8)

Mais cette affirmation est contestable. L'enseignant ne nie pas la réalité de la « déficience » des élèves de l'Unité et ses conséquences. Par ailleurs, même si « cette dénomination n'est pas en soi satisfaisante », elle permet de ne pas « essentialiser » le handicap et de réduire les élèves à cette seule particularité.

Quoi qu'il en soit, si nous pensions, quelques mois auparavant, que Léa avait accepté sa « situation de handicap », le mot « handicap » semble l'emporter sur celui de « situation » et l'enferme entièrement dans le monde de l'anormalité, le monde des « *gogols* » ! Le sentiment de stigmatisation est total, et il ne paraît pas y avoir, à ce moment-là, dans l'esprit de cette élève, de demi-mesure. Korff-Sausse, psychanalyste et maître de conférence, explique que le rejet du statut d'élève handicapé est « une façon d'affirmer ce besoin vital de n'être pas enfermé dans une catégorie et de faire-valoir que, même si on est ceci, on est aussi, et en même temps, cela » (1996, p. 68).

La volonté politique et institutionnelle de vouloir atténuer les représentations négatives, en passant du « handicap mental » aux « troubles des fonctions cognitives ou mentales » avec la circulaire de 2010 ne suffit pas, car l'Unité dépend de la MDPH et celle-ci renvoie systématiquement les jeunes scolarisés dans ce dispositif au « handicap mental », ou tout ce que cela sous-entend.

Le lundi 7 mai 2007, trois élèves de l'Unité devaient passer voir le médecin scolaire pour une visite médicale. Chacun avait avec lui son carnet de santé. Gautier m'interpella en début de matinée. Il s'approcha de moi son carnet à la main et il me dit :

- « *Regarde !... Ils mettent que j'ai un retard mental* »

Je pris son carnet et je lus les observations faites au courant de l'année 2005. Il était écrit, dans la case correspondant au compte rendu d'hospitalisation : « retard mental + scoliose ». Il semblait attendre de moi une explication. Je ne savais pas quoi lui dire et

j'étais peut-être un peu gêné par la nature de sa demande¹. J'ai essayé de le rassurer en lui disant que je n'avais pas l'impression, de mon point de vue, qu'il avait un retard mental². Il retourna à sa place et, par la suite, il le dit également à l'enseignant. L'enseignant constata que c'était effectivement ce qu'il y avait écrit, mais il ne lui donna pas d'explications particulières. Peu de temps après, l'enseignant lui donna la parole pour qu'il lise sa production (récit du week-end). L'enseignant dit avec le sourire :

- « *À notre retardé mental !...Si tu as un retard mental c'est que tu es retardé mental* »

L'intervention de l'enseignant permet « une mise à distance » de la notion de « retard mental ». Gautier ne répondit rien à cela. Il sourit, mais on pouvait ressentir une légère gêne chez lui. L'enseignant ajouta :

- « *Est-ce que tu crois ça ?* »

- « *Oui et non !* »

- « *Pourquoi ils disent ça ?* »

- « *C'est par rapport au collègue !* »

Il lui expliqua alors que, s'il était gêné de cela, c'est parce qu'il avait une image négative du retard mental et qu'il associait cela à des handicaps plus lourds, comme des « *handicapés qui bavent* ». Mais il ajouta aussi, que s'il était dans une Unité, c'est parce que, sur le plan scolaire, il avait du retard par rapport à des enfants du même âge.

Extrait 54 - Journal de bord, le 07/05/2007

L'enseignant assimile ainsi le « retard mental » au « retard scolaire ». Précisons qu'historiquement, dans l'autre sens, le concept de « retard scolaire » a pratiquement été retraduit par celui de « retard mental ».

En résumé, si « les raisons d'avoir honte sont multiples » (Gaulejac, 2008, p. 77) et que le niveau scolaire des jeunes de l'Unité contribue au sentiment de « honte » éprouvé, le statut des élèves en situation de handicap, associé à leur scolarisation dans une Unité, semble y contribuer davantage.

Dans le chapitre suivant, je montrerai la part de responsabilité des élèves de classes « ordinaires » dans le sentiment de « honte » éprouvé et ce que les jeunes de l'Unité nous disent, en référence à ce que disent les élèves de classes « ordinaires ».

¹ De Gaulejac dit que « la gêne éprouvée face à la honte d'autrui conduit, le plus souvent, à une mise à distance, à un refus d'entendre, à un rejet de ce qui dérange » (2008, p. 19).

² Notons qu'en disant cela, je ne faisais que « confirmer » le fait que celui qui souffre de « retard mental » avait de bonnes raisons d'en avoir honte.

Chapitre 9 :

Le regard des élèves entre eux

Dans ce chapitre, je montrerai dans quelle mesure la confrontation des jeunes de l'Unité avec le regard de leurs pairs « non handicapés », dans les lieux « surveillés » et les « zones franches » de l'établissement, peut contribuer, ou non, au sentiment de « honte ». Comme le dit de Gaulejac, « c'est dans le regard que l'on peut avant tout mesurer l'estime dans laquelle on vous tient » (2008, p. 98).

Je montrerai ensuite les conséquences de la confrontation des regards sur les rapports que les élèves de l'Unité entretiennent entre eux.

1. La confrontation des regards dans le FSE : « Putain, il joue bien en plus ! »

L'homme est, d'une certaine manière, un être biologiquement social, c'est-à-dire un « être primitivement et biologiquement orienté vers la société » (Zazzo, 1975, p. 131). Les jeunes de l'Unité qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives » ne font bien évidemment pas exception à la règle et ne sont, de ce point de vue, aucunement différents des autres élèves de l'établissement. Nombreux sont ceux qui cherchent à tisser des liens sociaux avec des élèves de classes « ordinaires », comme je le montrerai dans les situations exposées ci-dessous.

Le mardi 19 septembre 2006, Ilham me demanda une feuille de papier au foyer, pour récupérer des numéros de téléphone. Lorsque je lui demandai comment elle procédait et ce qu'elle leur disait pour obtenir leur numéro, elle me dit :

- « *S'il te plaît, tu peux me donner ton téléphone parce que t'es la copine de ma copine !* »

Ilham n'a visiblement pas « froid aux yeux ». Une semaine plus tard, elle vint me voir à l'entrée du foyer et me demanda :

- « *Je peux amener mon copain?* »

Les élèves de l'établissement doivent logiquement avoir la carte du foyer pour pouvoir entrer dans ce lieu. Mais, parfois, je faisais exception à la règle et Ilham le savait bien. Je la taquinai un peu en lui demandant :

- « *Ton copain?* »

- « *Pas mon petit copain, un ami !* »

Je lui donnai mon consentement et elle alla chercher l'élève en question dans la cour de l'établissement.

Extrait 55 - Journal de bord, le 19/09/2006

Les élèves de l'Unité expriment souvent leur fierté lorsqu'ils partagent un peu de leur temps avec des élèves de classes « ordinaires ».

Le mardi 10 octobre 2006, lorsque nous nous trouvions dans le jardin potager réservé aux élèves de l'Unité, Ilham interpella à pleine voix deux jeunes filles qui passèrent à côté de nous :

- « *Salut les filles !* »; Les jeunes filles répondirent à l'unisson :

- « *Salut !* »; Ilham rit et me dit :

- « *T'as vu que j'ai des copines !* »

Extrait 56 - Journal de bord, le 10/10/2006

Le mardi 12 septembre 2006, de retour d'intégration, Léa manifesta clairement sa fierté, lorsqu'elle me dit :

- « *Tout le monde voulait s'asseoir à côté de moi !* »

Extrait 57 - Journal de bord, le 12/09/2006

Et le vendredi 23 novembre 2007, Léa vint vers moi à vive allure et me dit le sourire aux lèvres :

« Tu sais quoi ! J'ai mangé avec mes copines de 6^{ème} ... ceux de ma classe (d'intégration) et on s'est bien amusées ! »

Je lui ai dit que j'étais content pour elle et elle alla rejoindre les autres élèves de l'Unité dans le foyer.

Extrait 58 - Journal de bord, le 23/11/2006

Mais l'intégration ne se décrète pas et « les enfants ne se rencontrent pas nécessairement lorsqu'on se contente de les faire vivre côte à côte » (Ringler, 2004, p. XI).

À la question « Est-ce qu'il t'arrive de jouer ou de discuter avec des élèves de l'UPI ? Si oui, précise quand, et où cela se produit » (cf. annexe 2), 92 élèves de 6^{ème} (soit 57 % des élèves de 6^{ème}) disent n'avoir jamais discuté ou joué avec des jeunes de l'Unité. Parmi les élèves de 6^{ème} qui disent l'avoir fait, ils disent que ces rencontres ont lieu pendant les temps extrascolaires (71 % des occurrences) et au cours d'intégrations individuelles (16 % des occurrences). À titre d'exemple, voici ce que nous a dit une jeune de l'Unité :

Le lundi 15 janvier 2007, au cours d'un bilan trimestriel, Judith nous a dit ne pas « parler » en intégration (EPS et Français) avec les élèves de classes « ordinaires » parce qu'elle était « timide ».

Extrait 59 - Journal de bord, le 15/01/2007

Je montrerai, ci-dessous, comment l'Auxiliaire de Vie Scolaire peut provoquer et optimiser des rencontres pendant les temps extrascolaires, au sein du foyer socio-éducatif. Le choix de ce lieu n'est pas le fruit du hasard. Dans le cadre de mes fonctions, j'ai pu effectuer 288 heures d'observations participantes dans le foyer, et rares sont les jours où des élèves de l'Unité n'y étaient pas présents. Par ailleurs, 10 élèves de 6^{ème} disent avoir discuté ou parlé avec des jeunes de l'Unité au sein du foyer socio-éducatif (soit 14 % des occurrences).

Le baby-foot et le billard sont des jeux très prisés par de nombreux élèves de l'établissement, les élèves de l'Unité y compris. Mais beaucoup d'élèves de l'Unité, s'ils manifestent leur envie de jouer à ces jeux, n'osent pas toujours « affronter » des élèves de classes « ordinaires ». Généralement, les élèves qui veulent jouer à ces jeux doivent demander « la gagne » (règle communément admise au foyer) et attendre leur tour. L'équipe qui perd la partie cède alors sa place, et ainsi de suite. Lorsque je proposais à des élèves de l'Unité de « prendre la gagne », bien souvent, soit ils me disaient qu'ils préféraient jouer entre eux, soit

qu'ils ne se sentaient pas assez compétents pour affronter des élèves de classes « ordinaires ». Alors, ils regardaient la partie à distance, et rarement ils leur adressaient la parole.

Les élèves de l'Unité ont finalement peu d'opportunités dans l'enceinte de l'établissement pour se montrer autrement dans le regard des autres (hormis peut-être en EPS). Les élèves de 6^{ème} interrogés disent avec 69 % d'occurrences, que les élèves de l'Unité sont différents. Ces différences sont attribuées à des difficultés ou des problèmes qu'ils n'auraient pas (33 % d'occurrences), des « handicaps » (14 %), des différences comportementales (6 %), des maladies (5 %) (cf. annexe 1).

Pour de nombreux élèves de classes « ordinaires », les jeunes de l'Unité se trouvent donc, dans une proportion significative, dans une situation d'infériorité dans le regard des élèves de classes « ordinaires ». Or, Gardou explique que « nous n'existons comme sujet qu'à partir d'un statut explicitement reconnu par autrui ». Il ajoute qu'« être reconnu, c'est être regardé et admis comme ayant une vraie valeur » (2005, p. 15).

Le rôle de l'Auxiliaire de Vie Scolaire peut être alors de provoquer des situations de rencontre, et de faire en sorte qu'elles aient lieu dans des conditions optimales. En d'autres termes, il s'agit d'accompagner les élèves de l'Unité pour que des rencontres se réalisent, et qu'elles soient profitables aux jeunes de l'Unité. Puig dit que « la notion d'accompagnement individuel de l'élève handicapé s'est imposée comme un moyen technique très favorable à l'inclusion scolaire, et parfois même indispensable à sa réalisation » (2005, p. 62).

J'ai alors décidé de préparer des élèves de l'Unité à d'éventuelles rencontres autour de ces jeux qu'ils convoitaient. À 13 h 30, le foyer socio-éducatif fermait ses portes, et je demandais à tous les élèves de sortir. Mais parfois, j'autorisais les élèves de l'Unité que le souhaitent de rester 10 minutes supplémentaires, pour s'exercer au baby-foot ou au billard, à l'abri du regard des élèves de classes « ordinaires ». De par mon passé de collégien et de lycéen, j'avais une maîtrise relative pour ces jeux que j'affectionnais tout particulièrement. J'essayais alors de leur transmettre mes compétences, de leur expliquer les règles, de leur donner quelques conseils techniques de positionnement, etc., puis je leur laissais un peu de temps pour qu'ils puissent s'exercer entre eux. Peu à peu, après quelques séances d'entraînement, ils développèrent des compétences certaines, et quelques-uns n'avaient plus rien à envier aux élèves de classes « ordinaires ».

Tout l'enjeu était de développer chez eux des savoirs et des savoir-faire, qui leur permettent d'être performants, et de diminuer les risques qu'ils se trouvent une nouvelle fois en échec. Ainsi, j'espérais leur permettre d'exister autrement dans le regard des élèves de classes « ordinaires ». C'est-à-dire, qu'ils ne soient plus regardés uniquement comme des élèves ayant des difficultés ou des problèmes.

Il restait alors à organiser des rencontres. Pour les mettre en confiance, je proposais généralement de prendre « la gagne » avec l'un d'entre eux. Lorsque nous gagnions la partie, je laissais ma place à un autre élève de l'Unité, pour qu'ils jouent ensemble la partie suivante.

Puis, je m'éloignais. Je veillais toujours à ne pas créer de situation de dépendance à mon égard, raison pour laquelle je me retirais progressivement.

Peu à peu, les élèves de l'Unité jouaient en totale autonomie avec (ou contre) des élèves de classes « ordinaires ». Enfin, j'essayais de ne pas apporter mon aide uniquement aux élèves de l'Unité. Une politique inclusive implique une prise en charge ou un accompagnement de tous les élèves de l'établissement, quelles que soient leurs singularités et leurs différences. Par ailleurs, le risque d'une aide trop soutenue, et toujours orientée vers les mêmes élèves, serait de stigmatiser davantage les élèves de l'Unité, et de rendre ainsi mon soutien contre-productif.

Le jeudi 7 septembre 2006, Romuald demanda à un élève de 6^{ème} s'il voulait jouer dans son équipe au baby-foot. Ils gagnèrent pratiquement toutes les parties, les unes après les autres. Et de nombreux élèves de classes « ordinaires » regardaient le déroulement des parties sur le côté.

Lorsque finalement ils perdirent la partie, je pris « la gagne » avec un élève de classes « ordinaires » qui se trouvait à côté de moi. Romuald me dit alors avec fierté qu'il avait fait « *deux gamelles*¹ ! ». Un élève ayant vu la partie confirma et il ajouta qu'« *elles étaient trop belles* ».

Extrait 60 - Journal de bord, le 07/09/2006

Le mardi 10 octobre 2006, Romuald et un autre élève de l'Unité jouaient contre deux élèves de 6^{ème}. Lorsque je m'approchais d'eux pour regarder les scores, un des élèves de 6^{ème} me dit : « Eux, ils jouent comme des dieux ! ». Alors je souris et je m'éloignai.

Extrait 61 - Journal de bord, le 10/10/2006

¹ On dit qu'il y a « gamelle » au baby-foot, lorsqu'un joueur envoie la balle dans la zone de marque, mais que la balle ressort après avoir tapé fortement dans le fond du « but ». Il s'agit d'un tir généralement très valorisé par l'ensemble des joueurs, notamment parce que la réalisation d'une gamelle nécessite une certaine maîtrise et de savoir tirer avec force.

Enfin, le jeudi 15 mars 2007, Romuald m'invita à jouer au baby-foot avec lui. Trois filles jouaient ensemble (deux contre une) et il leur demanda :

- « *On peut prendre la gagne !* »; Elles s'interrompirent un instant et l'une d'entre elle lui dit :

- « *Bah ouais !* »; Je leur demandai à mon tour :

- « *Mais peut-être que vous vous voulez jouer ensemble ?* »; Sans hésitation, la même fille répondit :

- « *Non !* »

Alors, nous avons attendu qu'elles finissent leur partie. Finalement je leur dis :

- « *Il peut peut-être jouer avec vous, comme ça vous serez deux contre deux ?* »

Elles acceptèrent sans hésitation et elles remirent les « compteurs à zéro ». Romuald alla prendre sa place et il demanda à sa partenaire.

- « *Tu veux jouer devant ou derrière ?* »

- « *Ça m'est égal !* »

La partie commença. Romuald avait un niveau nettement supérieur aux trois filles. Il mit pratiquement tous les buts. Deux garçons qui se trouvaient à côté et qui regardaient la partie prirent la gagne. Ils jouèrent contre Romuald et sa partenaire qui venaient de gagner. Romuald avait encore un meilleur niveau et ils gagnèrent « haut la main ». L'élève qui se trouvait en défense, et qui venait d'encaisser une succession de buts, dit à haute voix :

- « *Putain, il joue bien en plus !* »; son partenaire d'un air énervé ajouta :

- « *Je te l'avais dit !* »

Romuald a joué ainsi avec la jeune fille jusqu'à la fermeture du foyer. Et lorsqu'elle encaissait malencontreusement un « but », il lui disait très calmement :

- « *C'est pas grave !* »

Extrait 62 - Journal de bord, le 15/03/2007

On voit ici que, non seulement des élèves de l'Unité vont à la rencontre des élèves de classes « ordinaires » (ils prennent « la gagne »), mais que par ailleurs, ils ne sont pas perçus comme des élèves moins performants au sein du foyer socio-éducatif par des élèves de classes « ordinaires ». Ainsi, les jeux à disposition peuvent permettre à des élèves de l'Unité d'exister autrement dans le regard des élèves de classes « ordinaires ».

Les rencontres au sein du foyer socio-éducatif paraissent avoir lieu dans le respect de la différence, et les comportements des élèves de classes « ordinaires », à l'égard des élèves

de l'Unité, semblent être en adéquation avec leurs dires. En termes de préconisations (79 %), pour que les élèves de l'Unité se sentent bien dans l'établissement, les élèves de 6^{ème} disent qu'il faut être gentil (39 % d'occurrences), se comporter normalement (24 %), leur parler (9 %), jouer avec eux (7 %), etc. En termes de contre-indications (20 %), ils disent qu'il ne faut pas se moquer d'eux (51 %), ne pas les insulter (19 %), etc. (cf. annexe 2).

Toutefois, je savais que ma présence en tant qu'Auxiliaire de Vie Scolaire influençait considérablement les situations. Nous ne savons pas finalement, si les rencontres s'effectuent dans le respect de la différence en l'absence d'un adulte de l'établissement, notamment dans les zones de l'établissement de moindre surveillance, les « zones franches » pour reprendre la terminologie de Goffman (1968, p. 283). J'ai conscience que les attitudes de rejets, si elles ont lieu, le sont le plus souvent à l'abri du regard des adultes.

2. La confrontation des regards dans les « zones franches » : « *Allez casse-toi !* »

Il paraît difficile, au premier abord, de connaître l'attitude des élèves de classes « ordinaires » vis-à-vis de jeunes de l'Unité, dans les « zones franches » de l'établissement ou les zones de moindres surveillances. Cyrulnik explique que, lorsque l'« on vient tout juste d'être humilié, le sentiment d'être dégradé empêche l'expression de soi » (2010, p. 37).

Toutefois, Je montrerai à travers les témoignages de quelques jeunes de l'Unité, que l'attitude de quelques élèves de classes « ordinaires » est parfois telle qu'elle peut déclencher, confirmer, ou amplifier le sentiment de « *honte* », le rejet de leur statut d'élèves handicapés et la dissimulation de leur classe d'appartenance.

Gautier est arrivé dans l'Unité en septembre 2006. Contrairement à la majorité des élèves de la classe, il ne provenait pas d'une Classe d'Intégration Scolaire¹ (CLIS). Il avait été maintenu dans le système scolaire ordinaire (jusqu'en 5^{ème}), dans un autre établissement, parce que sa mère avait refusé jusque-là une orientation dans une classe spéciale. L'orientation dans une Unité a été un grand soulagement, comme le montrent les deux situations présentées ci-dessous.

En début d'année, le vendredi 8 septembre 2006, lorsque je lui ai dit qu'il avait certainement un niveau scolaire global supérieur aux autres élèves de l'Unité, il me demanda avec inquiétude :

- « *Je ne vais pas repartir d'ici quand même ?* »

¹ Rappelons que les « Classes d'Intégrations Scolaires » (CLIS) sont dorénavant dénommées « Classes pour l'inclusion scolaire » (Clis), avec la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009.

Je lui ai confié qu'il resterait avec nous toute l'année et il a semblé rassuré. Sa question montre que Gautier se sent à sa place dans l'Unité. Mais surtout, que sa scolarisation dans des classes « ordinaires » ne lui laisse pas un très bon souvenir. Il me le confirmera d'ailleurs quelques semaines plus tard, lorsque je lui ai demandé s'il allait mieux depuis qu'il était dans une UPI. Il me dit :

- « *Ouais ça va dix fois mieux ! (...) Pourquoi ça va mieux ?* »

Je fus surpris par sa question. Alors, je lui ai demandé de réfléchir à cela et que nous en reparlerions plus tard s'il le souhaitait.

Extrait 63 - Journal de bord, le 08/09/2006

L'occasion ne s'est pas présentée. Mais il ne fait pas de doute que Gautier avait souffert de sa scolarisation dans des classes « ordinaires ». De toute évidence, son arrivée dans l'Unité a été pour lui une délivrance. Mais cette situation ne nous dit pas les raisons de son mal-être, lorsqu'il était scolarisé dans le système scolaire ordinaire. Gautier m'a informé sur la question six mois plus tard.

Au fil des jours, j'avais établi une relation de confiance avec cet élève. J'ai alors fait le choix de l'informer du sujet de ma thèse et de l'intérêt que je portais à l'expérience scolaire des élèves de l'Unité. Je lui ai expliqué, entre autres choses, que je souhaitais à travers mon travail donner la parole à des élèves comme lui. Dès lors, il acceptait de répondre à toutes mes questions. Gautier avait un niveau scolaire relativement élevé comparativement aux autres élèves de la classe. Et il était particulièrement à l'aise à l'écrit. J'ai donc exploré cette piste et j'ai décidé de lui proposer de répondre à quatre questions écrites. J'espérais obtenir des informations relatives à son expérience scolaire passée et présente, ainsi que celles relatives à la représentation de soi¹. Pour induire une description, j'ai appliqué l'un des principes du modèle de la théorie de l'explicitation. Ainsi, j'ai privilégié le « comment » qui induit « une réponse ponctuelle et descriptive » plutôt que le « pourquoi » qui induit « des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé » (Vermersch, 2006, p. 86).

Le lundi 26 mars 2007, dans le FSE, je lui ai remis quatre questions écrites à la main. Après m'être assuré à l'oral que le sens des questions ne lui posait pas de problème, je lui ai dit qu'il pouvait répondre quand bon lui semblerait. Dès le lendemain, il me remit discrètement le petit questionnaire en main propre.

Extrait 64 - Journal de bord, le 26 et le 27/03/2007

¹ Voici les quatre questions : Comment vivais-tu l'école avant l'UPI ?; raconte moi un ou plusieurs événements qui t'ont marqué ? ; quelles sont tes facilités ou qualités et tes difficultés ou défauts ? ; te sens-tu différent des autres élèves du collège ?

Voici ci-dessous les réponses aux deux premières questions.

- Comment vivais-tu l'école avant l'UPI ?
- « *Mal.* ».
- Raconte-moi un ou plusieurs événements qui t'ont marqué ?
- « *Les gens qui se foutaient de moi, c'était trop dur (6^{ème} 5^{ème})* ».

Extrait 65 – Les deux premières réponses d'un jeune de l'Unité à un questionnaire

Lorsque j'ai essayé par la suite d'en savoir plus oralement, peut-être un peu maladroitement, Gautier est resté très évasif sur la question. Ses réponses laconiques sont relativement explicites. Nous voyons clairement que Gautier a souffert du regard (et des mots !) de ses pairs, lorsqu'il était scolarisé dans une classe du système scolaire « ordinaire ». Il semblerait qu'il s'agisse là de l'événement qui ait été le plus marquant et le plus « *dur* » à vivre pour lui. Reste à savoir s'ils « *se foutaient* » de lui parce qu'il était en grandes difficultés scolaires, en raison d'un handicap mental, ou parce qu'il bégayait et qu'il avait une démarche particulière en raison d'une scoliose très prononcée. Peut-être que Gautier ne le savait pas? Quoi qu'il en soit, il semblerait que des élèves de classes « ordinaires » fassent preuve d'intolérance à l'égard de la différence et que l'orientation dans une classe spéciale ait été un grand soulagement pour cet élève. Mais le fait qu'il soit scolarisé dans une Unité a-t-il mis fin aux moqueries des élèves de classes « ordinaires » ?

La réponse à la quatrième question du questionnaire montre qu'il n'en est pas forcément ainsi :

- Te sens-tu différent des autres élèves du collège ?
- « *Non parce que je suis comme l'UPI. Et non, car, si quelqu'un me dit des choses je le laisse dire* ».

Extrait 66 – La quatrième réponse d'un jeune de l'Unité à un questionnaire

Gautier ne nous dit pas ici, que les comportements de rejet ne sont plus d'actualité depuis qu'il est scolarisé dans l'Unité. Il nous dit simplement qu'il ne réagit pas à leur propos. Par ailleurs, il affirme haut et fort son sentiment d'appartenance à l'Unité. Désormais, il est dans une classe avec des élèves qui partagent les mêmes conditions que lui. Il n'est plus seul à devoir affronter le regard des élèves de classes « ordinaires ». D'ailleurs, les rencontres avec ces élèves sont moins fréquentes et il est nettement moins exposé à leur regard. Uniquement lors des intégrations individuelles, au foyer socio-éducatif, dans la cour et les couloirs de

l'établissement. C'est certainement la raison pour laquelle il va « *dix fois mieux* ». De Gaulejac explique que :

L'individu humilié a besoin de retrouver un collectif capable de lui donner une réassurance lorsqu'il a été dépossédé de lui-même. Ce passage au collectif est une nécessité pour restaurer l'image de soi. Le dégagement ne peut s'opérer dans l'individualisme, puisque c'est l'individualité même qui a été atteinte et détruite. C'est parce que l'altération est venue du dehors que la restauration ne peut s'effectuer que dans une relation revalorisante. (2008, p. 142)

En outre, il est l'un des élèves de l'Unité qui rencontre le moins de difficultés scolaires, ce qui est une source de bien-être supplémentaire.

Je présenterai ci-dessous trois témoignages qui montrent que les « moqueries » et les attitudes de rejet sont toujours d'actualité dans la cour de l'établissement.

Le jeudi 12 janvier 2006, Ilham entra dans le foyer et elle me demanda :

- « *C'est vrai que pour se faire des amis il faut s'habiller comme une traînée?* »

J'ai été surpris par sa question et j'esquissai un léger sourire. Alors, elle s'exclama :

- « *C'est pas drôle!* »

Je m'excusai et je répondis par la négative à la question qu'elle me posait. J'ajoutai par ailleurs qu'elle était très bien habillée. Puis, je lui demandai pourquoi elle me posait cette question. Elle me raconta qu'elle s'était assise au réfectoire à une table avec des élèves qu'elle ne connaissait pas, dans l'optique de faire connaissance, et qu'ils avaient « rigolé » à sa vue. Je lui dis que leur réaction avait été stupide, et je tentai de lui expliquer que, malheureusement, ce n'était pas si facile de se faire des amis. Je lui conseillai d'être patiente et que cela viendrait avec le temps tout naturellement. Mais je n'ai pas été très convaincant, et elle sortit du foyer l'air désœuvré.

Extrait 67 - Journal de bord, le 12/01/2006

Cyrulnik dit que « pénétrer par le regard de celui (celle) avec qui il aurait tant aimé établir des rapports d'estime mutuelle, il éprouve la déception douloureuse de se sentir méprisé » (2010, p. 59).

Ilham, comme Gautier, est l'une des rares élèves de l'Unité qui était « discréditée ». Elle souffrait de décompressions respiratoires et, dès qu'elle prenait la parole, son essoufflement était parfaitement audible, ce qui rendait parfois son discours difficilement compréhensible. Elle se déplaçait aussi d'une façon très particulière, les genoux légèrement

rentrés vers l'intérieur et avec un petit boitement du côté droit. Enfin, lorsqu'elle s'adressait à quelqu'un, elle tournait légèrement la tête et elle donnait l'impression de ne pas regarder les gens dans les yeux¹. Ilham, comme Jollien qui avait été victime de « railleries » dans un bus, avait pris à son « compte et de plein fouet la méchanceté ou du moins l'ignorance qui endurecit et anesthésie certains cœurs » (2010, p. 66).

Le jeudi 25 janvier 2007, alors que je me trouvais au foyer, j'aperçus à travers la fenêtre un élève qui se déplaça vers Judith pour lui dire quelque chose à l'oreille. Cela prit quelques secondes, puis il retourna sur le banc, où il était assis en compagnie de trois autres élèves. Judith et Léa continuèrent leur petite balade. Quelques minutes plus tard, elles sont venues me voir au foyer et Léa me dit :

- « *C'est vrai que c'est pas parce qu'on te demande ton âge qu'on te drague?* »

Je lui demandai quelques précisions. Elle me raconta alors toute l'histoire. Un garçon était venu voir Judith dans la cour pour lui demander son âge. Judith le lui avait donné avant de poursuivre sa route avec Léa. Judith pensait alors que le jeune garçon était amoureux d'elle, alors elle retourna le voir pour lui demander :

- « *Toi !... pourquoi tu m'as demandé mon âge ?* »; le jeune garçon qui se trouvait avec ses amis lui répondit :

- « *Allez casse-toi !* »

Extrait 68 - Journal de bord, le 25/01/2007

Le lundi 5 mai 2008, lorsque les élèves de l'Unité entrèrent dans la classe, juste après la récréation du matin, Léa vint me voir et me dit :

- « *Il y en a un dans la cour... il m'a dit enlève ton masque d'Halloween...* »

Elle ne se plaignait pas, mais elle ne semblait pas comprendre pourquoi un élève lui avait dit cela. Scott, qui se trouvait à côté de nous, me dit :

- « *Ouais j'étais mort de rire !* »

Je savais à quoi faisait référence un « *masque d'Halloween* » et je devinais l'intention de l'élève de classe « ordinaire ». Mais, je ne savais pas comment en parler à Léa sans qu'elle se vexe et prendre le risque de la blesser davantage. Je lui demandai alors :

- « *Pourquoi y t'a dit ça ?* »

- « *Bah je ne sais pas moi !* »

- « *Tu étais comment quand il t'a dit ça... tu faisais quoi... tu faisais la tête... tu étais ailleurs... dans la lune?* »

¹ En fait, Ilham était pratiquement aveugle de l'œil droit, raison pour laquelle elle tournait la tête pour s'adresser aux gens. Elle souffrait par ailleurs d'un strabisme, qui était amplifié par l'épaisseur du foyer de ses lunettes.

Elle ne dit rien et c'est Scott à côté répondit à sa place :

- « *Ouais elle était comme ça !* »

Je ne voyais pas trop ce qu'il voulait dire par là. Je dis alors pour me sortir de cette situation :

- « *Alors ça doit être pour ça !* »

Léa alla à sa place. J'ajoutai que, parfois, lorsqu'on nous disait cela, cela pouvait être « méchant » Je n'insistai pas davantage et elle sembla s'en contenter. Toutefois, je suis allé la voir en fin de matinée, lorsqu'elle se trouvait seule à un ordinateur. Je lui demandai :

- « *Léa... à propos de ce qu'on t'a dit dans la cour tout à l'heure... tu sais ce que c'est un masque d'Halloween... ça sert à quoi ?* »

- « *À faire peur !* »

Je confirmai. Puis, je lui expliquai que par méchanceté, certains élèves pouvaient dire cela à quelqu'un pour se faire remarquer, faire son intéressant, ou pour faire comprendre à la personne en question que son visage ne lui revenait pas. Elle me dit alors :

- « *Ouais je crois qui se moquait de moi !* »

Je lui dis qu'elle ne devait pas faire attention à lui, et que la prochaine fois, maintenant qu'elle savait ce que cela voulait dire, elle pourrait lui dire :

- « *T'as vu ta tête toi !* »; Elle sourit et je m'éloignais.

Extrait 69 - Journal de bord, le 05/05/2008

De Gaulejac dit très justement que « les humiliations ne sont productrices de honte qu'à partir du moment où le sujet est dans l'incapacité de réagir. La révolte interne que l'agression suscite ne pouvant se décharger vis-à-vis de l'agresseur, elle est intériorisée » (2008, p. 68).

Les témoignages d'Ilham, de Judith et de Léa montrent que les élèves de l'Unité sont parfois rejetés dans les « zones franches » de l'établissement. Ce rejet semble être la conséquence d'un sentiment de « honte » éprouvé par des élèves de classes « ordinaires », comme nous le dit Léa dans la situation ci-dessous.

Le lundi 16 juin 2008, des enseignants stagiaires étaient en observation dans l'Unité toute une matinée. L'enseignant spécialisé en a profité pour poser à l'ensemble des élèves de l'Unité la question suivante :

- « *Est-ce que dans la cour il y en a qui ne veulent pas venir avec vous parce que vous êtes en UPI ?* » ; Léa répondit :

- « *Ouais !... il y en a qui disent... vous nous foutez la honte... après ils se tirent.* »

Extrait 70 - Journal de bord, le 16/06/2008

Léa est arrivée dans l'Unité en décembre 2005 et, contrairement à Gautier et Ilham, elle ne présente aucun signe extérieur révélant la présence d'un handicap. Il y a donc de fortes chances pour que ce rejet soit juste dû au fait d'être scolarisé dans une Ulis (ex-UPI) et tout ce que cela sous-entend (difficultés scolaires et handicap). Léa ne semble d'ailleurs pas la seule à avoir vécu une telle situation. En effet, aucun élève de l'Unité n'a pris la parole pour contester sa déclaration. Il est alors probable que bien d'autres jeunes de l'Unité aient été confrontés au rejet des autres élèves de l'établissement. Une fois que l'on a été victime de rejet et que l'on a éprouvé de la honte... tout regard peut devenir suspect.

Mais comment peut-on expliquer le sentiment de « *honte* » et le rejet des élèves de classes « ordinaires » ?

Moyse nous rappelle en évoquant les observations de Diederich, que paradoxalement, « le rejet résulte plus souvent d'un handicap léger que d'une déficience profonde. » (2005, p. 105). Elle ajoute que :

... lorsqu'une déficience plus légère ne rend plus aussi nette la frontière qui sépare validité ou santé et infirmité ou maladie, la capacité d'accepter la différence est mise à rude épreuve par l'exacte mesure où, en fait de différence, je me sens moi-même menacé dans l'intégrité de mes fonctions physiques et intellectuelles (*idid.*, p. 105). Il semblerait que « la tolérance ou la bienveillance envers les personnes handicapées mentales n'est possible qu'à la condition de ne pas être confondu avec eux. (Diederich & Moyse, 1995, p. 19)

Le problème semble bel et bien celui-là. Dans la cour ou les couloirs de l'établissement, les jeunes de l'Unité, sauf exception, ne se différencient pas significativement des autres élèves de classes « ordinaires ». Rester auprès d'eux, aller à leur rencontre, c'est prendre manifestement le risque d'une assimilation à l'anormalité par trop de proximité. Certains élèves de classes « ordinaires » ne semblent pas prêts à l'assumer et ils éprouvent un sentiment de « *honte* » à l'idée d'être identifiés à des élèves de l'Unité. Pour cette raison, pour ne pas éprouver un sentiment de « *honte* », maîtriser l'image qu'ils renvoient aux autres élèves de l'établissement et éviter ainsi toute ambiguïté, « *ils se tirent* » nous dit ouvertement Léa. En outre, pour de Gaulejac :

Face à la honte d'autrui, on se sent impliqué et l'on voudrait se distancier. On se sent pris dans la contagion émotionnelle et l'on voudrait rompre cette communication ambiguë. L'angoisse, l'ambiguïté et l'altérité, trois composantes majeures qui caractérisent la honte que l'on éprouve devant la honte. (2008, p. 285-286)

Mais, parfois, des élèves de l'Unité ne font pas l'objet d'indifférence ou de rejet de la part des élèves de classes « ordinaires ». Comme je le montrerai par la suite, Samir ne semble pas en mesure de percevoir l'intention d'autrui. Ces difficultés d'empathie l'ont placé dans une situation de vulnérabilité, et il est devenu, au fil des années, l'objet de manipulations perverses de la part de quelques élèves de l'établissement.

À plusieurs reprises, des élèves de l'Unité nous ont rapporté en classe que des élèves de 4^{ème} ou de 3^{ème} demandaient à Samir de « faire des roulades » dans l'herbe, ou de chanter des chansons. Et Samir faisait généralement ce qui lui était demandé sans poser de questions. Nous avons alors essayé d'expliquer à Samir qu'il ne devait pas faire systématiquement ce qu'on lui demandait, et que, parfois, des élèves pouvaient être mal intentionnés et lui demander cela juste pour rire de lui. Samir, qui avait une grande confiance en l'enseignant spécialisé, semblait gêné du comportement qu'il avait eu dans la cour de l'établissement. Alors il dit à l'enseignant qu'il ne recommencerait plus. Mais la situation ne changea pas pour autant dans la cour de l'établissement, et Samir est resté sous l'emprise de quelques élèves de classes « ordinaires ».

Le jeudi 30 mars 2006, sa mère nous a dit par téléphone que, la veille au soir, Samir n'avait pas mangé, qu'il avait aussi vomi et qu'il manifestait de la peur à l'idée de retourner au collège parce que des élèves l'embêtaient dans la cour. L'enseignant lui dit que nous allions essayer de régler ce problème et il ajouta que c'était de la persécution. Samir nous dit :

- « *Quand je le fais... ça me déçoit en fait !..... Je regrette, je ne suis pas fier de moi !* »

Nous avons alors essayé de mobiliser les élèves de l'Unité en leur demandant de nous prévenir en cas de récidives. Nous avons aussi informé la vie scolaire des comportements de quelques élèves de l'établissement.

Extrait 71 - Journal de bord, le 30/03/2006

Samir a fait l'objet d'une surveillance toute particulière pendant quelques semaines. Mais les persécutions n'ont pas cessé pour autant. Peut-être parce que nous ne pouvions pas être derrière Samir au cours de tous ses déplacements, mais aussi parce que les comportements des élèves en question étaient relativement habiles et sournois et qu'il était difficile de les surprendre devant le fait accompli. Toutefois, le vendredi 16 juin 2006, j'ai pu observer directement l'attitude d'élèves de classes « ordinaires » à son égard.

Ce jour-là, nous devons aller visiter une institution fermée. Nous étions légèrement en retard, et nous nous déplaçons à vive allure dans les couloirs de l'établissement pour ne

pas « louper » le prochain bus. Lorsque nous sommes passés à proximité d'un groupe d'élèves, l'un d'entre eux a mis la main sur l'épaule de Samir et il a dit à ses copains :

- « *Lui... c'est mon pote... non je rigole !* »

Ses deux copains éclatèrent de rire et Samir continua sa route comme si de rien n'était. Nous étions pressés ce jour-là et je ne suis pas intervenu. Je comptais le faire par la suite, mais je n'ai pas réussi à identifier les élèves en question. Et lorsque j'ai demandé à Samir s'il les connaissait, il me dit :

- « *Non je ne connais pas leur prénom... c'est eux qui connaissent mon prénom !* »

Extrait 72 - Journal de bord, le 16/06/2006

Finalement, pour essayer de le protéger du comportement de quelques élèves de classes « ordinaires », nous lui avons demandé, tous les midis, de venir au socio-éducatif sous ma surveillance.

L'attitude de quelques élèves de classes « ordinaires » ne doit pas être sans conséquence sur la relation que les jeunes de l'Unité entretiennent avec leur situation d'élèves scolarisés dans une classe de l'éducation spéciale. Nous pouvons facilement comprendre pourquoi, dans de telles conditions, des élèves de l'Unité masquent leur classe d'appartenance et rejettent le statut d'élèves handicapés qui légitime leur scolarisation dans la classe des « infréquentables ». Les jeunes de l'Unité ont besoin, comme toute personne, de trouver de la reconnaissance dans le regard des autres pour leur construction identitaire. Gardou dit que « la reconnaissance constitue la validation nécessaire à la construction de soi. Elle ouvre une issue à la souffrance de ceux qui sont confrontés à la radicalité du manque et aux échecs de l'accomplissement de soi » (2005, p. 15). De toute évidence, le rejet et le sentiment de « *honte* » éprouvés par des élèves de classes « ordinaires » ne sont pas des signes de reconnaissance et peuvent entraîner de la souffrance pour ceux qui en sont les victimes.

Mais comme le dit une élève de 6^{ème}, ce type de comportement ne constitue pas la règle.

Alors que j'accompagnai et que j'observai Samir en intégration EPS le mardi 24 janvier 2006, une élève me dit sans que je le lui demande : « *Il y en a qui sont sympa avec eux... mais d'autres!* »

Extrait 73 - Journal de bord, le 24/01/2006

Toutefois, l'intériorisation du regard de quelques élèves de classes « ordinaires » peut déclencher, confirmer ou amplifier le sentiment de « honte » et le rejet du handicap des jeunes de l'Unité. Jollien rappelle que lorsqu'« un enfant essaie de s'épanouir au sein d'un milieu où l'on n'a de cesse de le dévaloriser (souvent involontairement), il intériorisera cette projection et assimilera les remarques qu'il a entendues » (1999, p. 47).

Le comportement de quelques élèves justifie ainsi le choix de la non-divulgence de leur classe d'appartenance par souci de préservation de l'estime de soi. Les jeunes de l'Unité se trouvent, de ce fait, malgré eux, dans une situation de vulnérabilité par l'insécurité qu'entraîne toute nouvelle rencontre. Goffman dit très justement à ce propos :

La peur qu'éprouve un individu de ce que les autres pourraient lui manquer d'égards à cause de quelque chose qui apparaît chez lui entraîne une insécurité permanente dans ses rapports avec les gens ; et cette insécurité découle, non de quelque source mystérieuse et plus ou moins masquée, comme il en va ainsi pour nous, mais de quelque chose contre quoi il sait qu'il ne peut rien. (1975, p. 24)

En outre, oser la rencontre, c'est prendre le risque d'être méprisé et de devoir affronter le regard des élèves de classes « ordinaires ». Cyrulnik dit que « ce poison de l'âme est difficile à partager parce que "avouer" la cause de la honte, c'est se livrer à l'autre, se remettre en son pouvoir de nous juger » (2010, p. 24).

Les jeunes de l'Unité ont-ils des comportements similaires entre eux ?

3. Le regard des élèves de l'Unité entre eux : « *Tiens voilà la gogol!* »

J'ai pu observer, à maintes reprises, de la solidarité entre les élèves de l'Unité. Je présenterai, ci-dessous, deux situations à titre d'exemple.

Le jeudi 28 septembre 2006, Léa se trouvait en difficulté pour résoudre un problème de mathématiques. Alors elle s'exclama :

- « *Je ne comprends rien!* », Romuald qui se trouvait à proximité lui demanda :

- « *Léa... tu veux que je t'aide pour le début ?* »

Léa accepta son aide, puis elle poursuivit l'exercice toute seule.

Extrait 74 - Journal de bord, le 28/09/2006

Le jeudi 7 décembre 2006, Baptiste et Léa firent preuve d'une grande complicité au cours d'une partie de billard, face à des élèves de classes « ordinaires ». À chaque fois que Léa devait jouer, Baptiste lui indiquait l'endroit de la boule qu'elle devait toucher à l'aide de son doigt. Léa suivait ses conseils sans rien dire et, lorsqu'elle « loupait son coup », aucun des deux ne montra de signes d'énervement et ne semblait en vouloir à l'autre.

Extrait 75 – Journal de bord, le 07/12/2006

Mais la solidarité entre les élèves de l'Unité n'existe pas toujours. Le comportement, la déficience ou la visibilité du handicap de quelques élèves de l'Unité sont parfois rejetés avec force. Ainsi, j'ai pu observer entre eux des comportements de rejet similaires à ceux des élèves de classes « ordinaires », comme je le montrerai à travers les exemples de Damien et d'Ilham ci-dessous.

Damien souffrait apparemment de dysharmonie psychologique. Il était jusqu'alors pris en charge par un hôpital de jour, à défaut d'autres solutions. Toutes les tentatives de scolarisation collective (Clis, Ime) avaient échoué jusqu'ici. Pourtant, Damien avait un niveau scolaire supérieur à celui des autres élèves de l'Unité et il avait parfois un comportement exemplaire en classe. Mais, à d'autres moments, il n'arrivait pas à se contenir. Il poussait des cris et faisait preuve, malgré lui, d'agressivité verbale.

L'enseignant spécialisé a essayé d'intégrer cet élève dans l'Unité en cours d'année. Dans un premier temps, il avait été convenu que Damien soit scolarisé dans l'Unité le lundi et le jeudi matin, pour qu'il puisse s'adapter progressivement à la structure (une période d'essai!). Puis, dans la mesure où Damien aurait un comportement adapté vis-à-vis des autres élèves de l'établissement, il avait été prévu qu'il intègre le dispositif à temps plein.

Le mardi 28 février 2006, avant son arrivée, l'enseignant spécialisé a informé collectivement les élèves de l'Unité du comportement que pouvait avoir Damien. Il leur expliqua qu'il pouvait par exemple se mettre à crier par moments, et proférer des insultes à l'égard de ceux qui lui faisaient peur, simplement pour se défendre (hypothèse que nous faisons). L'enseignant ajouta qu'il ne le faisait pas volontairement, qu'il n'arrivait pas à se contrôler et que cela était dû à sa maladie. Tous les élèves de l'Unité écoutèrent attentivement et semblaient prêts à l'accueillir.

Extrait 76 - Journal de bord, le 28/02/2006

Mais, rapidement, ces comportements sont devenus insupportables pour les autres élèves de l'Unité.

Le jeudi 16 mars 2006, de retour de récréation, tous les élèves de l'Unité étaient en colère et furieux du comportement que Damien avait eu dans la cour de l'établissement. Lorsque l'enseignant demanda à Ilham la nature du problème, elle dit :

- « *Il m'a fait la honte !* »

Les autres élèves partageaient ce sentiment de « honte ». Lorsque l'enseignant demanda à l'ensemble des élèves pourquoi ils avaient honte de son comportement, Patricia s'exclama :

- « Bah... il dit des gros mots ! »; Antoine ajouta :

- « Parce que tout le monde nous regarde ! »

L'enseignant expliqua à Damien que, lorsqu'il se faisait remarquer de cette manière, c'était l'image de l'Unité qui était mise à défaut, et que les élèves de la classe ne voulaient pas se sentir regardés comme cela. Damien était allongé sur sa table, les yeux fermés et il ne disait rien.

Extrait 77 - Journal de bord, le 28/02/2006

De Gaulejac explique que :

Le spectacle de la honte d'autrui rend honteux, ce qui suscite immédiatement une réaction de défense vis-à-vis du porteur de la honte. On le met à distance parce qu'il fait honte. C'est comme un affront à la communauté, une tache qu'il faut effacer. (...) On perçoit un mouvement contradictoire entre la compassion et le rejet, entre la sollicitude et le mépris, entre la pitié et la stigmatisation, entre la compréhension et le refus de l'autre. La honte unit et sépare. (2008, p. 289)

Dans, la classe, Damien adoptait souvent un comportement tout aussi insupportable. Il pouvait, en quelques minutes, déstabiliser l'ensemble des élèves de l'Unité (et l'équipe pédagogique) Parfois, les élèves de l'Unité réagissaient violemment aux comportements de Damien, à l'image de Léa le lundi 22 mai 2006.

Ce jour-là, Damien parlait fort et faisait preuve d'agressivité verbale vis-à-vis de quelques jeunes de l'Unité. Léa lui dit alors :

- « Ferme ta gueule ! »

Nous lui avons alors expliqué qu'elle pouvait peut-être le lui dire autrement, et nous lui avons rappelé qu'il ne le faisait pas forcément exprès. Mais cela semblait au-delà de ses forces, d'autant plus que, plutôt que de se calmer, Damien surenchérisait, avec des rires excessifs.

Extrait 78 - Journal de bord, le 22/05/2006

Finalement, au fur et à mesure des jours et des semaines, le seuil de tolérance des élèves face aux comportements de Damien s'abaissait. Les conflits entre Damien et les autres élèves de l'Unité étaient de plus en plus fréquents, voir presque systématiques.

Ce qui rendait peut-être ses comportements intolérables aux yeux des élèves de l'Unité (mais aussi, parfois, de l'équipe éducative), c'est que cet élève ne portait pas de stigmates visibles de l'extérieur, qui seraient significatifs d'une quelconque « anormalité », mais aussi,

que ses comportements paraissent tout à fait intentionnels. Goffman dit très justement, sur la base d'observations dans un hôpital psychiatrique, que même si des comportements sont « le fruit d'une impulsion aveugle (...), du point de vue de la société en général (...), il ne s'agit nullement d'infractions irréfléchies » (1974, p. 79).

Damien a manifesté auprès de moi son inquiétude relative aux conséquences possibles de ses comportements.

Le jeudi 13 avril 2006, Damien qui paraissait inquiet, me demanda ce qu'il ferait plus tard s'il n'était pas maintenu dans une Unité. Je lui expliquai qu'en ce qui le concerne, il ne s'agissait pas d'un problème d'intelligence, mais de comportements, et qu'il devait essayer de se contenir. Il me dit alors :

- « *Mais je ne fais pas exprès!* ».

Extrait 79 - Journal de bord, le 13/04/2006

Mais lorsque Damien était présent dans l'Unité, l'atmosphère de classe devenait critique et elle n'était plus favorable aux apprentissages scolaires. L'enseignant spécialisé et moi-même n'avons trouvé aucune solution pour arranger la situation. Alors, en signe d'impuissance, pour préserver l'équilibre de la classe et ne pas entraver l'intégration des autres élèves de l'Unité, et parce que nous n'avions observé aucune amélioration significative en terme de comportement, l'équipe éducative a décidé de ne pas poursuivre la scolarisation de Damien dans l'Unité l'année suivante.

Notons que cet échec en termes de prise en charge ou d'accompagnement n'a pas laissé indemne l'équipe éducative. Le cas de Damien révélait nos limites et celles du dispositif, mais aussi les limites d'une École qui se voudrait « inclusive », c'est-à-dire, une École qui accepterait tous les élèves sans condition. Le regard des autres élèves de l'Unité sur Damien et les comportements qui en résultent, mais aussi, notre impossibilité à gérer cette situation, ont entraîné le rejet de cet élève hors du système scolaire « ordinaire ».

L'annonce à Damien de son départ, mais aussi à ses parents, lors de la réunion de synthèse le 12 juin 2006, fut une épreuve difficile pour tout le monde. Lorsque nous avons appris à ses parents que nous ne pouvions garder Damien l'année suivante, et que, malheureusement, nous n'avions aucune solution de substitution à leur proposer, son père nous dit les larmes aux yeux :

- « *Mais la solution ce n'est pas à nous de la trouver ! [...] Il n'est pas unique... il y a bien des structures ! [...] C'est très dur ! [...] L'école est obligatoire quand même ! [...] J'ai attendu un an, à partir de maintenant, je bougerai, je bougerai pour mon gamin !*

[...] Je ne suis pas qualifié pour ça ! Je suis juste un cordonnier! [...] Il a des droits comme tout le monde ! [...] Ce que je veux, c'est qu'on m'aide, je veux bien faire mais faut qu'on me dise ! Dites-moi ce qu'il faut faire et je vais bouger ! [...] Je vous en veux pas ! Je ne dis pas que c'est votre faute ! [...] »

La mère de Damien prit également la parole les larmes aux yeux :

- « On a l'habitude ! [...] Moi, j'aurais aimé qu'il soit complètement idiot [...] Moi c'est ça qui me fout en l'air, c'est qu'il n'est pas bête ! »

Extrait 80 - Journal de bord, le 12/06/2006

Ces parents avaient manifestement raison sur tous les points et nous partageons leur souffrance. Mais nous étions impuissants et sans solution à leur proposer.

Parfois, des élèves de l'Unité, comme Ilham, sont victimes du rejet de leurs pairs, du simple fait de leur apparence qui dérange. Comme je l'ai précisé plus haut, Ilham est une jeune adolescente « discréditée », de par un essoufflement audible lorsqu'elle parle, une démarche particulière, et un strabisme dont la visibilité est accentuée par l'épaisseur du foyer des lunettes qu'elle portait. Je montrerai ci-dessous que, du simple fait de son image cette élève était l'objet de discrimination et de rejet de la part des autres élèves de l'Unité.

Le lundi 30 janvier 2006, alors qu'Ilham revenait d'intégration, Joanna, qui était assise dans le fond de la classe, dit d'une voix à peine audible :

- « Tiens voilà la gogol! »

Je lui demandai d'éviter ce genre de réflexion, mais je n'insistai pas, n'étant pas sûr qu'Ilham ait entendu.

Extrait 81 - Journal de bord, le 30/01/2006

Mais Ilham n'était pas dupe. Elle avait bel et bien conscience du regard de quelques élèves de l'Unité à son égard, le même que celui des élèves de classes « ordinaires ».

Le vendredi 17 mars 2006, au cours de la matinée, Ilham surprit Flora en train de la dévisager. Alors, elle lui dit :

- « Arrête de me regarder bizarrement!... Pourquoi tu me regardes bizarrement comme les autres dans la cour? »

Flora, peut-être surprise par sa question, ne répondit pas.

Extrait 82 - Journal de bord, le 17/03/2006

Le regard des élèves de classes « ordinaires » semble le même que celui des élèves de l'Unité. Dans la situation présentée ci-dessous, le comportement de Scott laisse supposer que le regard stigmatisant des élèves de l'établissement est lié principalement à son apparence.

Le vendredi 9 mai 2008, l'enseignant a remis à chaque élève une photo de classe. Au cours de la matinée, Scott en découpa un morceau et il s'amusait discrètement (le croyait-il !), à la montrer à quelques élèves de la classe tout en rigolant. J'observais la situation à distance sans rien dire. Puis, j'ai compris, au bout de quelques minutes, que sur la partie de la photo qu'il avait retirée se trouvait Ilham.

Alors, je l'interpellai et je lui demandai de bien vouloir arrêter son « petit manège ». Il me regarda avec étonnement. Je lui expliquai que j'avais remarqué qu'il avait enlevé de sa photo une élève de la classe (que je ne nommais pas...), parce qu'il estimait certainement ne pas avoir sa place à côté d'elle. Je lui expliquai que c'était un manque de respect et d'intolérance et je lui rappelai qu'il était lui aussi en UPI, et qu'il avait peut-être nettement plus de problèmes que l'élève en question. L'enseignant prit le relais. Il ajouta qu'il avait découpé une photo qu'il leur avait offerte, financée avec le budget de la classe. Scott ne protesta pas et l'enseignant poursuivit son cours. À aucun moment, nous avons évoqué le prénom « Ilham », pour ne pas qu'elle souffre de ce type de comportement. Même si je me doutais qu'elle avait conscience que nous parlions d'elle.

Extrait 83 - Journal de bord, le 09/05/2008

Scott avait apparemment « honte » de se retrouver sur la même photo que cette élève qui avait l'air si handicapé ! L'apparence d'Ilham semblait le renvoyer à sa condition d'élève en situation de handicap qu'il rejetait avec force, comme de nombreux élèves de l'Unité. Les comportements de rejet des élèves de l'Unité à son égard ne sont pas arrangés avec le temps.

Le mardi 27 mai 2008, dernière journée consacrée à l'élaboration du conte de fées, Scott et Antoine ont été particulièrement désagréables avec Ilham. À plusieurs reprises, lorsqu'elle prit la parole, ils disaient :

- « *Elle est folle elle!* »

À chaque fois, l'enseignant a stoppé la séance en cours pour les rappeler à l'ordre, et finalement ces comportements cessèrent. Mais le mal était fait. Par la suite, en fin de matinée, l'enseignant autorisa les élèves à se divertir sur les ordinateurs dans la salle annexe, une zone de moindre surveillance. Lorsque j'allai voir si tout allait bien, je surpris Enes en train de dire à Ilham :

- « *Handicapé ! Handicapé !...* »; Je l'interpellai :

- « *C'est toi qu'est un handicapé Ines !* »

- « *Non !* »

- « *Eh Bien si !* »

- « Non »; j'ajoutai :

- « Si t'es en UPI c'est que t'es handicapé ! »; il savait plus quoi me dire. J'ajoutai :

- « Écoute, moi je sais que c'est surtout parce que t'as de grosses difficultés scolaires que tu es là... mais je ne supporte pas que tu te moques d'Ilham comme ça ! »

Mon intention était de le faire réagir et qu'il prenne conscience de la violence de ses propos. Par la suite, je lui expliquai que c'était un manque de respect de s'adresser aux gens comme cela, qu'il n'était pas plus et pas moins handicapé qu'Ilham, et qu'elle avait certainement beaucoup de qualités qu'il n'avait pas.

Au foyer socio-éducatif, Ilham s'est assise quelques instants à côté de moi. Pour engager la conversation, sachant qu'elle accordait une importance toute particulière au conte, je lui demandai :

- « Alors !... tu es contente que le conte soit enfin terminé ? » ; Ilham regardait fixement devant elle et elle me dit :

- « Comme ça, je vais le prendre et je verrais plus personne ! »

- « C'est vrai qu'ils se moquent un peu de toi quand même... »

Elle acquiesça d'un signe de tête et elle n'ajouta rien.

Extrait 84 - Journal de bord, le 27/05/2008

Son silence voulait dire beaucoup. Elle semblait désormais vouloir partir de l'Unité. Ilham souffrait du rejet des élèves de sa classe, au même titre que celui des élèves de classes « ordinaires ».

Alors, pour pallier à cette carence affective, Ilham se réfugiait parfois dans un monde imaginaire qu'elle construisait de toutes pièces. À plusieurs reprises, elle m'a demandé de l'aider à écrire des poèmes ou des chansons. Voici deux textes que nous avons écrits ensemble, sous forme de dictée à l'adulte (elle me disait et j'écrivais).

Alison tu me manques beaucoup !

Alison tu me manques beaucoup depuis que tu es morte. Tu es ma meilleure amie. Pourquoi toi et pas moi ? Je leur ai demandé s'ils connaissaient le nom d'Alison Milano. Ils ont dit non. Pourtant, je t'ai vue il y a deux mois de ça. J'ai téléphoné hier à tes parents. Ils m'ont dit qu'ils n'ont jamais eu d'enfant du nom d'Alison. Impossible, j'ai été chez toi, pas de vêtements à toi. Je suis allée voir tes copines. Je leur ai demandé s'il te connaissait. Ils m'ont dit non. Pas de carte d'identité. Pas de maison. Je dois rêver. Personne ne te connaît. Et pourtant je t'ai vue à l'anniversaire de ta tante. Tu étais bien là. Au mariage je t'ai vue applaudir avec tes mains. Je ne rêvais pas. Je t'ai vue. Tu étais en train de me serrer la main. Ensuite on s'est promenées dehors et ta maman t'a appelée pour faire un bain à ta petite sœur. Et quand tu avais fini le bain à ta petite sœur, t'as crié parce que ta mère était morte. Alors je suis venue te voir. Ta mère avait du sang partout sur elle. Mais avant de mourir, elle t'as dit au revoir ma fille et t'as pleuré. Je t'ai serrée dans mes bras pour que tu te calmes. Je t'ai dit à demain et je suis partie chez moi. Je t'ai attendue chez moi. Tu n'étais pas là. Alors je suis partie. Depuis tes parents sont morts. Tu a été adoptée. Tu es contente avec tes parents adoptifs.

Texte 1 – Production écrite d'une élève de l'Unité, le 09/01/2007

Ma copine a disparu!

Mardi 8 décembre, je me suis promenée avec ma copine. On s'était dit rendez-vous même heure, même adresse. J'étais là mais pas elle. J'ai demandé à ses parents, nos copines et nos copains s'il la connaissait. Ils m'ont dit "non!". J'ai demandé à la police s'ils pouvaient faire une enquête. Il m'ont dit "je ne peux pas vous aider puisque je ne connais pas votre copine". J'ai pleuré jusqu'à minuit. Je m'en suis voulu de la laisser disparaître. Après, je m'excuse d'être méchante avec toi copine. Je voulais que tu sois là, mais tu n'étais pas là ma copine. Je ne sais pas quoi faire sans toi copine. Je devrais disparaître avec toi copine. Mais le dieu ne veut pas que je disparaisse avec toi. Ça se termine bien voilà. Elle revient et tout le monde est heureux.

Texte 2 – Production écrite d'une élève de l'Unité, le 01/02/2008

Certes, il y a de nombreuses incohérences dans ses récits, aussi bien sur le plan de la chronologie que du sens. Mais ils montrent l'importance qu'elle attribue à l'amitié, qu'elle ne connaît manifestement pas beaucoup, mais aussi, de son envie de « disparaître ». Ces textes semblent pour elle des exutoires où elle peut libérer sa peine et la souffrance induites par le rejet et la solitude qu'elle subit.

Je terminerai avec un exemple qui montre que, finalement, des élèves de l'Unité ne se comportent pas différemment des élèves de classes « ordinaires », vis-à-vis de ceux qui sont les plus vulnérables.

Cela faisait quelques jours que Samir, Thomas, Baptiste et Romuald ne venaient plus au foyer socio-éducatif pendant la pause du repas. Le mardi 9 janvier 2007, par la fenêtre, je les aperçus en train « jouer » dehors tous ensemble. Lorsque Samir s'arrêta un instant devant la porte du foyer, j'ouvris la porte et je lui demandais :

- « Ça va Samir ? »

- « Ouais et toi ça va Arnaud ! »

- « Tu fais quoi avec les autres ? »

- « On fait un jeu ! »

- « Explique-moi ! »

- « Bah par exemple Baptiste y doit fuir et Thomas il dit par exemple Baptiste il est dans les toilettes ! »

- « Et tu y vas ? »

- « Bah ouais !... C'est un jeu merveilleux ! »

Puis, je fermai la porte et je le laissai à ses occupations. Peu de temps après, Thomas est venu me voir au foyer. J'en profitai pour lui demander :

- « Vas-y explique moi un peu les règles de votre jeu ? »; il sourit, puis il m'expliqua :

- « Bah Samir... quand il vient on lui dit va voir là bas et il y va ! »

À ce moment-là, Samir s'approcha de nous et Thomas lui dit :

- « Dans les toilettes ! »

Sans aucune hésitation, Samir alla voir dans les toilettes. Je dis alors à Thomas que ce n'était pas très sympa de jouer avec lui comme cela. Puis, il partit dans la cour.

Extrait 85 - Journal de bord, le 09/01/2007

L'année suivante, Samir n'était plus scolarisé dans l'Unité. Le lundi 21 janvier 2008, dans le cadre d'un travail sur les « caractéristiques », j'invitai Estelle à essayer de « retrouver » un trait de caractère à partir d'une description de comportement que je leur donnai oralement (cf. page suivante) :

Moi	« <i>Loïc (personnage imaginaire!) croit toujours tout ce qu'on lui dit, et ces copains passent leur temps à leur faire faire n'importe quoi... »</i> »
Thomas	« <i>On dirait que c'est ce que faisait Samir ! »</i> »
Moi	« <i>On laisse réfléchir Estelle. Alors quelqu'un qui fait tout ce qu'on lui dit, par exemple d'aller se jeter dans l'herbe »</i> »
Léa	« <i>Oh on dirait Samir ! »</i> »

Extrait 86 – Corpus « audio », le 21/01/2008

À travers le personnage de « Loïc », cette situation montre comment Samir était perçu par les autres élèves de l'Unité. Ils le croyaient « naïf » et voulaient juste s'amuser le 9 janvier 2007. D'ailleurs, Samir semblait ne manifester aucune souffrance dans cette situation lorsqu'il me dit « *C'est un jeu merveilleux* ». Mais Fiat dit à juste titre que « le consentement à sa propre instrumentalisation ne la légitime pas! Cela, parce que l'homme est comptable de l'humanité qu'il porte en lui » (2010, p. 147).

Pour conclure ce chapitre, le sentiment de « honte », et l'énergie déployée par les élèves pour masquer leur scolarisation dans une classe spécialisée, est essentiellement la conséquence de la relation que les jeunes de l'Unité entretiennent avec leur handicap, ainsi que de leur confrontation avec le regard des élèves de classes « ordinaires ».

Par ailleurs, on observe que les élèves de l'Unité les plus en situation de handicap, où ceux dont le comportement rend « visible » leur condition d'élèves en situation de handicap, sont parfois victimes de rejets de leurs pairs.

Quelles sont les conséquences de ce sentiment de « honte » et du rejet du statut d'élève en situation de handicap sur la problématique de l'orientation?

Chapitre 10 :

Des orientations à contrecœur

Nous avons vu qu'il y avait un malentendu entre les élèves de l'Unité à propos des raisons qui justifient leur présence dans une Unité. Les élèves de l'Unité rejettent parfois avec force le statut d'élèves handicapés, et surtout les connotations associées au terme de handicap.

Dans ce chapitre¹, je montrerai que le contexte institutionnel, lorsqu'il s'agit d'orientation, peut être source de malentendus entre l'enseignant spécialisé, les jeunes et leur famille.

Dans un premier temps, j'expliquerai pourquoi l'orientation dans un IMPro est la plus souvent proposée. Dans un deuxième temps, je montrerai que le contexte institutionnel engendre de la souffrance et de la peur chez les élèves de l'Unité, leurs parents, mais aussi l'enseignant spécialisé.

¹ Ce chapitre a donné lieu à la publication dans un article de la revue *Transverse* (Lacaille, 2011)

1. L'objet du malentendu : une orientation dans un IMPro

Force est de constater qu'il y a très peu d'alternatives en termes d'orientation, à l'issue d'une scolarisation dans une UliS (deux ou trois ans en moyenne), pour des élèves qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives ».

Dans le département où j'ai travaillé, il n'y avait pas d'Unité dans les Lycées. La première a été inaugurée au mois de septembre 2010. Toutefois, sa capacité d'accueil ne permet pas de répondre à toute la demande. Il y a approximativement 20 Unités dans le département, soit plus de 200 élèves. Or, une Unité permet d'accueillir une dizaine d'élèves. Seuls les « meilleurs » de chacune d'entre elle ont donc la possibilité d'être scolarisés dans cette Unité¹.

Les élèves de l'Unité peuvent aussi être réorientés dans une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) lorsque leur niveau scolaire est au minimum équivalent à celui d'un élève de Cours Élémentaire de 2^{ème} année (CE2). Mais rares sont les élèves scolarisés dans ces Unités dont le niveau scolaire dépasse celui d'un élève de Cours Préparatoire (CP), ce qui rend une telle orientation difficilement envisageable avec quelques chances de réussite. En outre, Kérébel dit que « pour nombre d'enseignants d'UPI, mettre en œuvre une intégration dans les champs professionnels relève d'un véritable parcours du combattant » (2006, p. 72). C'est effectivement dans l'Unité du collège M. où j'ai travaillé. Cela pourrait pourtant préparer des jeunes de l'Unité à une éventuelle orientation.

Enfin, une orientation dans un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) est possible à l'âge de 16 ans, avec le soutien éventuel d'un CFA Spécialisé (CFAS). Mais le niveau scolaire requis pour l'obtention d'un Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) est celui d'un élève de 3^{ème}. Là encore, le niveau des élèves scolarisés dans une Unité est nettement inférieur à ce niveau de classe. Par ailleurs, les élèves doivent impérativement trouver un apprentissage pour être acceptés dans un CFA.

L'exemple de Thomas est significatif des difficultés rencontrées par les élèves de l'Unité qui souhaitent trouver un apprentissage. Il avait été accepté une semaine en stage dans

¹ Depuis la rentrée scolaire de 2011, un Dispositif d'initiation en alternance (DIMA) a été mis en place dans le département. Mais ce dispositif ne peut pas accueillir plus de dix élèves. En outre, les jeunes doivent au préalable trouver un patron qui s'engage à les prendre en apprentissage pour prétendre à cette formation (enseignant spécialisé (P.), communication personnelle, septembre 2011).

une boulangerie et il devait désormais faire ses preuves pour espérer poursuivre dans le cadre d'un apprentissage.

Le jeudi 15 novembre 2007, l'enseignant spécialisé m'a demandé de joindre son « patron » par téléphone pour qu'il nous informe du déroulement de celui-ci. Dans un premier temps, il me dit que tout allait bien. Mais, dans un deuxième temps, il m'expliqua que c'était quand même un peu « *dur* » et qu'il ne se doutait pas de l'ampleur de ses difficultés à l'école. Je lui demandai alors de me donner des exemples de tâches qu'il n'arrivait pas à réaliser. Il me dit, entre autres, qu'il avait été incapable de peser 500 grammes de farine et de « *reconnaître un chiffre à quatre lettres* » sur un récipient. En fin de conversation, il ajouta qu'il était un adolescent très « *gentil* », comme pour atténuer son appréciation. Je confirmai et je lui expliquai que l'objectif de ce stage était aussi de le sensibiliser à la réalité du monde professionnel.

Extrait 87 - Journal de bord, le 15/11/2007

Thomas n'obtint pas de promesse d'apprentissage à l'issue de cette première expérience. Mais le boulanger lui donna une « *dernière chance* » et Thomas en mesurait l'enjeu.

Le 26 novembre 2007, Thomas me dit au FSE :

- « *Faut pas que je me loupe !... c'est comme s'il m'avait tendu une perche immense... il n'était pas obligé...* »

Extrait 88 – Journal de bord, le 26/11/2007

À l'issue de son deuxième stage, le lundi 10 décembre 2007, l'enseignant me demanda d'accompagner Thomas dans la salle annexe pour l'aider à faire un bilan par écrit. Lorsque je lui demandai si son stage s'était mieux passé que la dernière fois, il me dit :

- « *Bah pour moi ça a été... enfin, je sais pas, je ne suis pas dans sa tête !* »

Il ajouta qu'il n'avait pas « *osé* » lui demander. Il me proposa de le joindre par téléphone. En fonction de ce que me dirait l'artisan, il lui demanderait s'il serait prêt à le prendre en apprentissage. J'étais un peu hésitant car je craignais le pire, mais finalement j'acceptai. J'appelai son patron un peu avant 11 h 00. Je composai le numéro et Thomas activa le haut-parleur pour entendre la conversation, sans que son patron soit informé. Je me présentai et je lui demandai comment s'était passé le stage de Thomas. Ses propos ont été cette fois-ci très violents. Voici ce que j'ai retenu de cette conversation :

- « *C'est impossible il ne comprend rien ! (...) il ne sait pas compter jusqu'à dix vous vous rendez compte ! (...) J'ai rencontré sa mère... un CAP en 2 ans c'est impossible... avec un peu de temps ce sera peut-être possible mais un apprentissage spécialisé ce sera*

peut-être mieux ! (...) Bon je l'aime bien mais je ne peux pas prendre un garçon comme ça (...) »

Thomas était resté à côté de moi pendant toute la conversation. Toutefois, j'avais désactivé le haut-parleur au cours de notre échange pour ne pas qu'il souffre davantage. Lorsque je raccrochai, je lui dis :

- « *Je ne sais pas quoi te dire Thomas... réfléchis un peu et si tu veux on en parle après au foyer* ».

Au foyer, je suis allé m'asseoir à côté de lui et je lui ai demandé :

- « *Ça va ?* »

- « *Bah oui !... j'ai pris un coup de massue tout à l'heure... mais je vais me relever !* »

Je n'ai pas réussi à lui remonter le moral. Thomas conclut notre conversation en me disant qu'il allait vite oublier cette expérience.

Extrait 89 - Journal de bord, le 10/12/2007

Malgré ce que dit Thomas, nous pouvons faire raisonnablement l'hypothèse que les « dires » du boulanger allaient laisser des traces indélébiles dans la mémoire de Thomas, « *un coup de massue* » pour reprendre ses propres termes. Diederich explique que :

Le fait de passer du singulier ou du nominal à une entité aussi vague que méprisante (« *un garçon comme ça* ») est bien souvent un symptôme annonçant que la greffe n'a pas pris et que le phénomène de rejet est engagé voire achevé. (2004, p. 122-124)

Pour toutes ces raisons, l'orientation dans un IMPro est la plus fréquemment proposée aux élèves de l'Unité et leur famille. Tout d'abord, il n'y a pas de pré-requis pour entrer dans ce type d'établissement. Les jeunes sont pris en charge et accompagnés par une équipe pluridisciplinaire (éducateurs, professeurs des écoles, psychomotriciens, psychologues, médecins, etc.) qui permet de répondre à des besoins de différente nature. Par ailleurs, chaque établissement dispose en son sein d'ateliers cuisine, horticulture, etc., qui permettent aux élèves de se préparer au monde professionnel. Enfin, les élèves dont les compétences le permettent peuvent passer un CAP avec le soutien du CFAS sur une temporalité plus longue que dans le cycle ordinaire. Ces institutions travaillent souvent en partenariat avec des entreprises ou des Établissements et Services d'Aide par le Travail (ESAT), ce qui facilite la recherche des apprentissages.

Les jeunes de l'Unité restent dans le dispositif entre 6 mois et 4 ans. Parmi les 26 élèves observés, 19 ont été orientés dans une institution fermée (IMPro), 2 élèves ont été réorientés

dans une SEGPA, 3 élèves ont été déscolarisés et 2 élèves sont toujours scolarisés dans l'Unité en septembre 2011¹.

Tableau 6 - Temps de présence et orientation à l'issue de leur scolarisation dans l'Unité

Prénoms	Scolarisation dans l'Unité	Orientation
Arthur	3 ans : 09/2003-06/2006	IMPro
Antoine	4 ans : 09/2007-06/2011	Déscolarisation
Grégoire	3 ans : 09/2007-06/2010	IMPro
Emma	6 mois : 10/2006-03/2007	IMPro
Baptiste	3 ans : 09/2004-06/2007	IMPro
Barbara	4 ans : 09/2007-06/2011	IMPro
Sophie	1 an : 09/2006-09/2007 (temps partiel)	IMPro
Christopher	2 an : 09/2008-06/2010	IMPro
Flora	2 ans : 09/2005-06/2007	IMPro
Gautier	1 an : 09/2006-06/2007	IMPro
Iham	2,5 ans : 01/2006-06/2008	IMPro
Joanna	6 mois : 12/2005-06/2006	SEGPA
Damien	4 mois : 03/2006-06/2006 (temps partiel)	Déscolarisation
Scott	4 ans : 09/2007-06/2011	IMPro
Léa	2,5 ans : 01/2006/06/2008	IMPro
Laurane	2 an : 09/2008-06/2010	Maintien dans l'Unité
Judith	2 ans : 09/2006-06/2008	IMPro
Victor	2 an : 09/2008-06/2010	Maintien dans l'Unité
Mathilde	2 ans : 09/2007-06/2009	IMPro
Samir	3 ans : 09/2004-06/2007	IMPro
Anne	1 an : 09/2008-06/2011	IMPro
Estelle	2 ans : 09/2007-06/2009	IMPro
Patricia	1 an : 09/2005-06/2006	SEGPA
Théodore	2,5 ans : 09/2003-12/2005	IMPro
Thomas	4 ans : 09/2004-06/2008	Déscolarisation
Romuald	2 ans : 09/2005 à 06/2007	IMPro

Mais ces institutions « accueillent deux grands types de population ». Des jeunes ayant approximativement le même profil que les élèves scolarisés dans des Ulis, c'est-à-dire des enfants en difficulté d'apprentissage dont la « *déficience* ou l'*inadaptation* résulte souvent de graves carences socio-éducatives et affectives », mais aussi, « des enfants atteints de déficience mentale sévère ou polyhandicapés venant de tous milieux sociaux » (Diederich, 2004, p. 39).

Or j'ai montré précédemment que des élèves de l'Unité rejetaient le statut d'élèves handicapés et éprouvaient un sentiment de honte vis-à-vis de leur classe d'appartenance (l'Unité). Ainsi, j'ai pu entendre : « *On n'est pas handicapés ! (...) on n'est pas des gogols (...) y a personne qu'est handicapé ici² !* » (cf. extrait 51, 52 et 53). Dans ce contexte, pour de nombreux

¹ J'ai obtenu auprès de l'enseignant spécialisé des informations relatives à l'orientation des jeunes observés, ce qui m'a permis de réactualiser mes données (enseignant spécialisé (P.), communication personnelle, septembre 2011).

² Cf. chapitre 18, Un sentiment de « honte ».

jeunes de l'Unité, l'éventualité d'une orientation dans un IMPro « est vécue comme une violence incompréhensible » (Diederich, 2004, p. 39).

La question de l'orientation est donc l'objet d'un malentendu. À défaut d'autres solutions, l'équipe éducative essaye de convaincre les jeunes de l'Unité qu'une orientation dans un IMPro¹ est la plus raisonnable et la plus adaptée à leurs besoins, tout en sachant que les élèves ne se reconnaissent pas comme « handicapés ». Je montrerai, ci-dessous, comment l'annonce d'une orientation dans un IMPro peut être vécue par les élèves, mais aussi, par leurs parents et l'enseignant spécialisé.

2. Le vécu des élèves de l'Unité : « *Je n'ai pas ma place là-bas* »

L'enseignant spécialisé prépare les élèves de l'Unité à une éventuelle orientation dans un IMPro de manière progressive. Il sait par expérience que les élèves acceptent difficilement une telle orientation. Tous les ans, il organise la visite de l'un d'entre eux pour essayer d'atténuer les appréhensions. Mais parfois l'effet produit n'est pas celui qui était attendu.

Le mardi 12 juin 2007, nous avons croisé dans la cour de l'établissement la grande sœur d'une élève de l'Unité. Elle était accompagnée de quelques copines qu'elle s'empressa de présenter à sa petite sœur. Ilham se trouvait à proximité et elle fut témoin de l'échange entre les jeunes filles. Peu de temps après, elle vint me voir et me dit :

- « *Ça se voit qu'ils ne parlent pas comme nous !..... on dirait qu'ils sont dans...* » ; Elle approcha alors une main de sa tête et elle ajouta :

- « *Leur esprit voilà ! Je n'ose pas leur dire !* »

Je lui dis que c'était peut-être mieux comme cela.

Extrait 90 - Journal de bord, le 12/06/2007

Ilham semblait ce jour-là, avoir pris conscience par elle-même du handicap des jeunes avec lesquels elle serait scolarisée prochainement.

Un an plus tard, le mardi 17 juin 2008, au cours d'une nouvelle visite, Ilham me dit :

- « *Ça fait peur !* »

- « *C'est quoi qui fait peur... certaines personnes ?* »

- « *Non !... tout tout tout...* »

Extrait 91 - Journal de bord, le 17/06/2008

¹ Avec des jeunes en situation de handicap « sévère »...

Le dernier jour de classe, le lundi 23 juin 2008, Ilham me sollicita en classe avec insistance. La veille, elle avait à nouveau visité l'IMPro dans lequel elle allait être scolarisée. J'allais la voir et elle me dit :

- « *Mon père et ma mère ils voulaient que j'aie à l'IMPro mais moi je ne voulais pas... ça m'a foutu les jetons !* »

Je lui dis que je la comprenais et je lui proposais d'en parler plus tard au foyer socio-éducatif. Le moment venu, je lui demandai ce qui lui faisait peur et elle me dit :

Je lui expliquai que je comprenais qu'elle puisse avoir peur mais qu'ils n'avaient pas choisi d'être comme cela. J'ajoutai qu'ils étaient des enfants comme les autres, « *avec un cœur* » et certainement beaucoup de choses à dire. Elle me dit :

- « *Je sais... je n'ai pas dit ça !* » ; puis elle s'éloigna.

Extrait 92 - Journal de bord, le 23/06/2008

Ilham exprime ici clairement la peur qui est la sienne : être scolarisé avec des jeunes dont le handicap est en apparence plus important que le sien. Notons que nous assistons ici à un renversement de situation. La situation de handicap des uns ou des autres n'est finalement qu'une question relative au point de vue et à la position de chacun. À la vue des jeunes dans les IMPro, Ilham semble vivre à son tour la peur des élèves des classes « ordinaires » et de l'Unité qui la rejettent, juste pour son « *physique* ». Cette peur du plus handicapé que soi n'est pas l'exclusivité des élèves de classes « ordinaires ». Elle concerne toute personne, qu'elle soit en situation de handicap, ou non.

J'ai essayé ce jour-là de la rassurer. L'année suivante, malgré ses peurs, Ilham a été scolarisée dans un IMPro comme de nombreux autres élèves de l'Unité. Cependant, des élèves refusent parfois cette éventualité avec violence.

Le vendredi 3 octobre 2008, Antoine dira haut et fort :

- « *Je ne vais pas avec les gogols !* »

Extrait 93 - Journal de bord, le 03/10/2008

Thomas, quant à lui, refusera chaque année l'orientation que nous lui proposons. Il sera finalement déscolarisé temporairement. Puis il intégra un Centre d'Insertion Professionnelle Par Alternance (CIPPA). Ces centres sont prévus pour des élèves en risque de sortie du système scolaire sans qualification. L'objectif de ces « structures » est d'insérer les

jeunes dans un cursus adapté conduisant à une première qualification ou à la vie professionnelle. Nous ne connaissions pas à l'époque leur existence. Mais il ne s'agit pas là d'une orientation que nous pouvons proposer aux élèves lors des réunions de synthèse. Ces centres sont provisoires. Ils sont maintenus ou mises en place chaque année en fonction des besoins et n'ont pas d'existence officielle en tant que telle. Thomas est resté une année dans ce centre, période pendant laquelle il a effectué des stages dans les travaux publics. J'étais resté en contact avec cet ancien élève de l'Unité. Lors d'un entretien le mercredi 8 avril 2009, je lui demandai pourquoi il avait refusé une orientation dans un IMPro et il me dit :

- « Ça, je peux te le dire... (petit rire de gêne)... c'est simple c'est que je ne me sentais pas à l'aise... je ne me voyais pas dedans... ce qui est sûr c'est que... pour moi je n'ai pas ma place là-bas... moi être avec des enfants on va dire... limite trisomiques... ou handicapés... pour moi non... je les respecte tout à fait les handicapés c'est pas le fait que... mais pour moi non je ne peux pas... (...) »

- « Et tu te rappelles la première fois que tu es allé dans un IME... enfin l'impression que ça t'a donné ? »

- « Oui... je me suis bloqué... dans ma tête c'était clair... il y avait personne qui m'a dit tu n'y vas pas ou quoi c'est dans ma tête c'était clair... je suis rentré dedans... j'ai vu j'ai dit non... stop »

Extrait 94 - Entretien avec un ancien élève de l'Unité (T.), le 08/04/2009

En septembre 2009, il a été pris en apprentissage et inscrit dans un CFA dans l'optique d'obtenir en deux années un CAP. Toutefois, après évaluation, il a été décidé que le soutien du CFAS n'était pas indispensable pour lui. Thomas ne bénéficiait donc pas d'une aide particulière. En novembre 2010, il me dit, lors d'une rencontre informelle, qu'il avait arrêté sa formation. Il m'expliqua juste qu'il y avait eu des tensions avec les intérimaires et son patron. Depuis, il cherche du travail sans qualification.

3. Le vécu des parents : « Je ne le mettrai pas là-bas ça c'est sûr ! »

De nombreux parents d'élèves de l'Unité partagent la peur de leurs enfants à l'annonce d'une orientation dans un IMPro.

Le père d'Ilham nous a dit au cours d'une réunion de synthèse, le lundi 3 décembre 2007, que sa première visite dans une institution n'avait pas « été une bonne expérience ». Il nous expliqua qu'on lui avait déjà conseillé cette orientation pour l'une de ses filles, mais qu'ils avaient réussi à la placer autre part. Il ajouta qu'elle avait depuis réussi à avoir un

CAP. Mais, pour Ilham, il ne fit pas d'objection à cette éventualité, peut-être en raison de ses problèmes de santé.

Extrait 95 - Journal de bord, le 03/12/2007

Ilham me raconta toutefois, le lundi 7 janvier 2008, que sa mère lui dit :

- « *Ma mère, elle m'a dit tu ne vas pas avec ceux qui ne sont pas comme toi !* »

Extrait 96 - Journal de bord, le 07/01/2008

Le message était sans ambiguïté. De nombreux jeunes avec lesquels se trouverait sa fille étaient définitivement autres dans le regard de la mère d'Ilham.

Malgré les peurs, la plupart des parents acceptent une orientation dans un IMPro. Le contexte institutionnel contraint les parents d'élèves « à signer un formulaire ou à accepter une décision qui ne reçoit pas véritablement leur assentiment » (Sicot, 2005, p. 284). Les propos des parents de Samir, qui sera orienté dans un IMPro, illustrent parfaitement cela.

Le mardi 13 mars 2007, sa mère nous a dit au cours d'une réunion de synthèse :

- « *Il me fait de la peine... il me dit ce n'est pas ma place... il y a des handicapés ! (...)* *J'essaie de le rassurer, mais ce n'est pas facile !* » ; Puis, elle ajouta avec résignation :

- « *Je ne m'attendais pas à ça... je m'attendais à plus ! Mais bon !* » ; Le père de Samir s'adressa alors à sa mère :

- « *Tu ne t'attendais pas à ça... mais il y a que ça !* »

Extrait 97 - Journal de bord, le 13/03/2008

Notons que, dans un chapitre suivant, je montre que Samir a des comportements qui s'apparentent aux symptômes du syndrome autistique. Or, si ce diagnostic s'avère exact, il n'empêche pas à Samir de souffrir de sa situation. Sacks dit que, « dans l'autisme, (...) ce n'est pas l'affectivité générale qui est défaillante, mais les affects liés aux expériences humaines complexes, sociales surtout et peut-être parasociales également - esthétiques, poétiques, symboliques, etc. » (1996, p. 404).

Parfois, des parents refusent une telle orientation. « Malgré des textes législatifs leur faisant une large place », les parents « doivent souvent batailler pour se faire réellement entendre » (Crété, 2007, p. 13). Comme le dit Sicot :

Pour faire valoir leur point de vue, les professionnels montent des dossiers, produisent des expertises, multiplient les rencontres et argumentent, parfois menacent ou usent de coercition. L'école peut ainsi faire pression auprès des parents en déclarant que les soins

sont obligatoires ou que l'enfant ne pourra être scolarisé dans l'établissement. (2005, p. 284).

L'exemple de Thomas, ci-après, est significatif.

Au cours de la septième réunion de synthèse du 5 décembre 2006, lorsque l'enseignant spécialisé dit à son père que nous pensions que Thomas n'avait pas le niveau scolaire pour aller dans un CFA, son père rétorqua :

- « *Ce ne sera pas mieux en IME ! (...) Un enfant qui ne va pas être motivé... il n'a aucune chance (...) Je préfère lui donner cette chance-là ! (...) Il n'est pas à l'aise... je le connais il va se laisser tomber ! (...) Je ne le mettrai pas là-bas ça c'est sûr ! (...) Quand il y a été Thomas... il s'est replié sur lui-même !* »

Puis, en fin de réunion, il ajouta :

- « *Ça aurait été sa volonté d'aller en IMPro j'aurais respecté son choix ! (...) Moi le connaissant... il va se refermer !* »

Extrait 98 - Journal de bord, le 05/12/2006

Lors de la dixième réunion de synthèse du lundi 3 décembre 2007, nous avons dit à son père qu'un maintien dans une Unité une année supplémentaire serait difficile. Notamment parce que Thomas allait avoir 16 ans, mais aussi, parce que de nombreux élèves attendaient qu'une place se libère. Son père nous dit :

« *Ils ne vont quand même pas le mettre dehors !* »

Sa mère manifeste son appréhension :

- « *Bah moi je suis inquiète !... Et après qu'est ce qui se passe si ça ne marche pas !* »

Malgré nos tentatives pour essayer de le convaincre, son père a maintenu sa position :

- « *Bah je prends le risque !... Je serai au pied du mur ! [...] S'il va à l'IMPro il va se refermer !... Il va être déstabilisé ! [...] Quand il va là-bas et qu'il voit... les pauvres petits jeunes... il n'est pas à l'aise...* »

Extrait 99 - Journal de bord, le 03/12/2007

Les termes employés par son père pour désigner la population accueillie dans une Institution révèlent les peurs qui sont les siennes. Ces « *pauvres petits jeunes* » handicapés ne sont en aucun cas comme son fils. Mais finalement, il ne fait peut-être que soutenir et défendre les intérêts de Thomas qui refuse formellement une orientation dans un IMPro.

Quoi qu'il en soit, il semblerait que l'orientation dans une Classe d'intégration scolaire (CLIS) dans le cycle primaire, puis dans une Ulis dans le cycle secondaire, ne marque pas définitivement le passage dans le monde du handicap pour les parents, bien que ces classes dépendent de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Voici ce que

m'a dit une enseignante spécialisée au cours d'un entretien, lorsque je lui ai demandé si tous les parents acceptaient facilement une scolarisation dans une Unité (cf. page suivante):

- « *Moi j'ai encore un père qui m'a demandé si son gamin ferait des études supérieures par exemple (...) Pour certains, il y a forcément un déni du handicap. Certains se demandent (...) qu'est ce qui fait que leur gamin est dans une structure spécialisée, en ne se rendant pas forcément compte de l'ampleur des difficultés de leur enfant* ».

Extrait 100 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (M.T.), le 12/06/2007

La scolarisation dans une CLIS, puis dans une Ulis, correspond au « premier temps de l'annonce » pour les parents. L'annonce d'une orientation dans un IMPro correspond au « deuxième temps de l'annonce ». Michel explique :

... signe l'irréversible et enterre l'espoir des parents de voir ce cauchemar, que nous désignons des termes de *premier temps de l'annonce*, prendre fin un jour. Ce second temps d'annonce fait écho au premier, il le concrétise, lui donne véritablement sens et a des effets réels, à savoir l'orientation dans une institution spéciale. (Michel, 2009, p. 55)

Elle ajoute :

... que l'on observe souvent (...) que tant que l'enfant peut être pris en charge, aller à l'école comme les autres, cette dimension *comme les autres* va donner malgré tout aux parents un point d'appui ; point d'appui qui vole en éclats lorsque l'école annonce l'entrée dans le système du handicap. (*ibid.*, p. 54)

Gardou dit, sur la base de l'image d'Héraclite, que si l'ombre « fait apparaître plus vive la lumière (...) combien il doit être difficile d'habiter la zone de nuit, d'apprendre, comme le font les parents, à s'y mouvoir et à y vivre sans désespérer de la clarté! » (2006, p. 69).

4. Le vécu de l'enseignant spécialisé : le réceptacle de la souffrance d'autrui

Fournier dit que « les enseignants, se sont vus investis de nouvelles responsabilités, sommés de prendre de nouvelles initiatives » (2001, p. 29). Non seulement, l'enseignant spécialisé gère les intégrations et leur suivi dans l'enceinte de l'établissement, dispense des enseignements à ces élèves, mais il est aussi celui qui propose aux parents et à leurs enfants une orientation à l'issue d'une scolarisation dans une Ulis. Le problème est que l'enseignant dispose de très peu d'alternatives en termes d'orientation. L'enseignant me dit, au cours d'un entretien, que la souffrance à laquelle il doit faire face lors des réunions de synthèse est ce qui l'affecte le plus :

- « *Au niveau des gamins (...) enfin des jeunes ça ne m'affecte pas du tout en fait... peut-être les journées de synthèse plus... parce que là tu es vraiment avec la souffrance des familles... les parents qui n'ont pas de solutions... et toi qui n'en a pas plus... tu es devant des cas qui sont différents et qui renvoient à des souffrances qui sont terribles* ».

Extrait 101 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 06/04/2007

L'Écoute est souvent le principal « outil » dont l'enseignant dispose pour apaiser la souffrance des parents. Louis et Ramond rappellent que « les parents d'un enfant handicapé restent seuls car ils sont porteurs d'une expérience unique qui les rend étrangers aux autres » (*op. cit.*, 2006, p. 198). Les réunions de synthèse sont parfois pour les familles l'occasion d'évacuer par les mots la pression qui pèse sur leurs épaules. C'est précisément ce que nous avons fait au cours de la réunion de synthèse du 5 décembre 2006, consacrée à Ilham.

Seul son père était présent. Lorsque l'enseignant spécialisé lui a demandé ce qu'il envisageait par la suite pour sa fille, il lui dit :

- « *Je suis toujours là jusqu'à la mort ! (...) Je n'ose même pas penser à l'avenir !* »

Puis, il nous raconta sa vie et les difficultés qu'il avait pour subvenir aux besoins de sa famille. Nous l'avons écouté attentivement, sans l'interrompre. Son envie de partager son expérience était palpable. Voici quelques propos que j'ai pris en note :

- « *J'ai sept enfants... ils sont tous à la maison... y a rien¹ ! (...) La vie c'est un combat... il faut aller jusqu'au bout ! (...) Moi et sa maman on va aller jusqu'au bout !* ».

Extrait 102 - Journal de bord, le 03/12/2007

Ces propos révèlent le dévouement de ce père pour ses enfants et le « *combat* » mené pour subvenir à leurs besoins. L'enseignant sait, à l'instar de Gardou, que « tout comme leur enfant, il est indispensable que les parents soient entendus : on peut accompagner efficacement les premiers sans se placer à proximité des seconds. C'est pourquoi il s'agit moins d'expliquer que de comprendre » (2006, p. 88). L'enjeu et le souci pour l'enseignant spécialisé sont d'essayer d'obtenir le consentement des parents, c'est-à-dire « aboutir à une uniformité d'opinion » (Metteau & Bonjour, 2006, p. 56) relative au choix de l'orientation. Mais le contexte institutionnel le contraint souvent à proposer aux élèves et leurs parents une orientation dans un IMPro, tout en sachant qu'un tel choix leur fait peur. Il comprend d'ailleurs l'objet de cette peur et me dit au cours de l'entretien :

¹ Sous-entendu du travail...

- « *La plupart des parents... il n'y a quand même pas d'acceptation du handicap [...] Il y a un problème de mélange... de type de pathologie... et je pense que se retrouver... d'ailleurs c'est ce que disent les parents mais en fait là-dessus je suis un peu d'accord... c'est-à-dire que se retrouver avec des enfants plus déficitaires que soi... (...) je ne sais pas si tu te reconstruis dans un groupe où tu ne te sens pas... où ton identité elle est en décalage... c'est-à-dire je pense par exemple qu'un adulte normal qu'on met dans un hôpital psychiatrique qu'on interne de force... il est en révolte... parce qu'il ne peut pas accepter de faire partie de ce groupe... surtout si on l'a forcé, etc. et qu'il n'a pas la pathologie et je pense que... un gamin d'UPI qu'on met à l'IMPro on le met un peu dans la même situation... c'est-à-dire on est avec des élèves qui comme je te disais qui peuvent bouffer leur feuille qui n'ont pas d'interdit ou qui n'ont pas les mêmes notions de limite...».*

Extrait 103 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 6/04/2007

La problématique de l'orientation entraîne une sorte de « dissonance cognitive » chez l'enseignant, c'est-à-dire une tension induite par l'écart entre ce dont qu'il propose en terme d'orientation aux jeunes et leurs familles, et les doutes qu'il émet quant au bienfait d'une orientation dans un IMPro sur le plan de la construction identitaire de l'enfant. L'enseignant spécialisé apparaît alors parfois le responsable « *de tous les défauts du système* » (Fournier, 2001, p. 29) et cette situation contextuelle génère chez lui de la souffrance.

Pour conclure ce chapitre, s'il est incontestable que ces Unités sont une avancée considérable en termes d'intégration, puisqu'elles permettent d'éviter que des élèves en situation de handicap soient systématiquement orientés dans des institutions fermées à l'issue du cycle primaire, il s'agit, bien souvent, d'un maintien provisoire dans le système scolaire ordinaire. Ces unités ne permettent pas d'éviter une orientation dans une institution fermée (IMPro). Elles ne font, dans la grande majorité des cas, que retarder l'échéance d'une telle alternative.

Chapitre 11 :

L'utilisation et l'interprétation des instruments

Pour Rabardel, qui s'appuie sur les travaux du psychologue russe Vygotski, il n'existe pas d'activité sans instrument, quel qu'il soit (psychologique et technique, matériel, symbolique, etc.). Il ajoute que, si « une approche instrumentale ne peut bien entendu pas tout saisir de l'activité humaine », elle permet au moins de « saisir quelque chose de toute activité humaine » (2002, p. 289).

Dans la lignée proposée par Rabardel, ce chapitre développe une approche « instrumentale » dans l'optique d'appréhender une partie de l'expérience scolaire des élèves de l'Unité, relative à l'élaboration d'un conte de fées.

La parole est de loin, l'instrument le plus utilisé au cours de ce projet. Mais l'enseignant a eu recours à de nombreux autres instruments, pour optimiser la transmission des savoirs, pour optimiser la communication, pour essayer de surmonter des situations-problèmes auxquelles nous étions confrontés et, parfois, pour mettre un terme à des malentendus. Ces instruments peuvent être catégorisés en deux grands types :

- Des instruments « ponctuels » ou « éphémères », c'est-à-dire liés « uniquement aux circonstances singulières de la situation et aux conditions auxquelles le sujet est confronté ». Nous considérons comme « ponctuels » les instruments dont l'utilisation ne dépasse pas le cadre de la séance.
- Des instruments plus « permanents » qui ont fait « l'objet d'une conservation comme totalité, en tant que moyens disponibles pour les actions futures » (*ibid.*, p. 284). Nous considérons comme « permanents » les instruments, qui ont été utilisés sur plusieurs séances.

Dans ce chapitre, je relaterai le déroulement de la construction d'un conte de fées, étalé sur approximativement six mois, en interrogeant le rôle des instruments dans cette construction collective. Je présenterai un exemple de chaque type d'instruments conçu, en documentant les acteurs, les mobiles et la dynamique de construction (Suchman, 1987; Theureau, 2006), ainsi que son contexte d'utilisation. Comme Rothier-Bautzer, je pense que « ce n'est pas l'objet en lui-même qui est l'élément intéressant mais la façon dont il est introduit et manipulé dans le cours. (...) Les objets participent à la configuration du cadre de l'interaction au même titre que d'autres actants » (1998, p. 82). À travers ce travail descriptif, c'est l'utilité de ces instruments qui est interrogée, notamment au regard des malentendus qui émergent dans la relation pédagogique.

1. La construction du « *squelette* » de notre conte de fées

Au cours des premières séances consacrées à l'élaboration du projet, le professeur envisageait de construire collectivement un corpus commun d'éléments pour notre conte de fées. Son intention était, par la suite, une fois que nous aurions tous les éléments (personnages, lieux, événements, etc.), d'écrire l'histoire en s'inspirant du jeu du « cadavre exquis ».

Ainsi, les trois premières séances (le 10, le 11 et le jeudi 17 janvier 2008), l'enseignant a proposé aux élèves de répertorier tous les transports, les personnages, les animaux, les objets, les lieux, et les actions de contes de fées qu'ils connaissaient (cf. annexe 9). La quatrième séance (le vendredi 18 janvier 2008) a été consacrée à la construction d'une fiche d'identité d'un des personnages du conte (cf. annexe 10). Au cours de la cinquième séance (le vendredi 25 janvier 2008), les élèves ont décidé d'un lieu où se déroulerait l'histoire du conte (le désert), et du prénom d'un personnage (Aïcha). Ensuite, il a distribué deux photos à chaque élève, et nous les avons décrites collectivement¹.

1.1. La construction d'un organigramme

Le mardi 29 janvier 2008, une autre stratégie a été soumise aux élèves. Il ne s'agissait plus de cumuler des éléments avant de les organiser en s'inspirant du jeu du « cadavre exquis », mais de construire le « *squelette du conte* » sous forme d'organigramme. Ce travail de scénarisation devenait ainsi un préalable au développement et à l'écriture de chaque partie. Voici comment l'enseignant a présenté la séance aux élèves de l'Unité :

Enseignant	« <i>Donc aujourd'hui on va voir un petit peu... Comment les étapes du conte vont s'articuler... C'est-à-dire, qu'on va essayer de faire un squelette, et puis, sur ce squelette, le squelette du conte, on collera... On y collera des muscles, on y collera de la chair, on y collera de la couleur... on y collera des choses pour que ça fasse tout un conte...</i> »
-------------------	---

Extrait 104 – Corpus « audio », le 29 /01/2008

Notons que l'enseignant utilise une métaphore pour symboliser l'organigramme. Selon Britt-Mari Barth, cette modalité d'expression engage un codage du contenu « dans une forme analogique, *iconique*, permettant ainsi à l'hémisphère droit de *visionner* la chose dans une forme qui cherche à évoquer et à imiter la réalité » (2004, p. 151).

¹ cf. Chapitre 12 : L'utilisation des mots et la confrontation des expériences – 3. La confrontation des connaissances issues de l'expérience signifiante.

L'enseignant a proposé aux élèves de l'Unité de construire le « *squelette* » du conte de fées pour trois raisons interdépendantes :

- Il voulait utiliser l'organigramme comme une aide à la planification et au guidage des actions futures. Il espérait élaborer une « *zone de valeur fonctionnelle* partagée » relativement stable, constituant ainsi « une condition de possibilité pour les échanges et les interactions » (Rabardel, 2002, p. 274) avec les élèves de l'Unité. En outre, « l'environnement - à savoir les ressources sociales et physiques situées dans l'environnement immédiat en dehors de l'individu - fait partie de la cognition, non pas seulement comme source ou récepteur d'information, mais également comme un véhicule de la pensée » (Perkins, 1995, p. 58).
- En organisant les différents événements et en les reliant les uns aux autres, l'enseignant souhaitait que l'organigramme soit une aide à la mémorisation et à la structuration spatio-temporelle¹ de l'histoire. Cette intention trouve une légitimité dans les propositions de Barth qui note que « des éléments isolés s'oublient vite, mais placés dans une structure, ils sont plus facilement mémorisés. L'apprenant est plus aidé si on lui procure une structure pour *voir* et organiser les éléments que si on surcharge sa mémoire avec des éléments non structurés qu'il est incapable de retenir » (2004, p. 150).
- Enfin, l'organigramme projeté au tableau devait permettre de se rappeler plus facilement ce qui avait été produit les séances précédentes. En d'autres termes, l'une des fonctionnalités de l'organigramme était de cristalliser ou de fixer la mémoire collective de la production des séances précédentes, et ainsi de favoriser une « économie cognitive² ». Dans cette perspective, l'organigramme peut être considéré comme un amplificateur mnésique externe.

Le professeur a lancé l'activité en posant une première question : « *Est-ce que la princesse est heureuse ou malheureuse?* » Selon leurs réponses (« oui » ou « non »), il demandait aux élèves d'argumenter leur position (pourquoi?). Puis, une fois que la majorité

¹ Resweber rappelle le lien étroit entre la temporalité et l'espace : « Le temps se spatialise en éclatant dans des moments distincts et l'espace se temporalise dans des tempos rythmés. Il s'expose dans l'espace et l'espace se *pause* dans le temps » (2011, p. 155).

² L'homme façonne ce qui l'entoure afin d'optimiser ses actions futures : il fabrique des outils, dispose des objets, structure l'espace, s'organise avec ses pairs. Autrement dit, il agit intentionnellement sur son environnement de façon à y trouver les ressources nécessaires au déroulement de son activité. Les exemples fournis concernent des acteurs engagés dans des activités diverses : des pilotes qui placent un repère sur le compteur de vitesse afin d'ouvrir les volets à la bonne vitesse lors de l'atterrissage (Hutchins, 1994), des enseignants d'EPS qui supervisent l'engagement des élèves sur un atelier grâce aux caractéristiques sonores des impulsions d'élèves sur un tremplin (Gal-Petitfaux & Durand, 2001), des personnes qui organisent leur espace de travail avant d'être immergées dans une interaction avec l'environnement, que ce soit au bureau ou pour suivre une recette de cuisine (Conein, 1997; Dieumegard, Saury, & Durand, 2004). Ces préparations et utilisations de l'environnement ont aussi une fonction d'allègement de la charge cognitive de ces professionnels, qui peuvent allouer de l'attention à d'autres événements en cours.

des élèves étaient d'accord sur le choix d'une proposition¹, l'enseignant reformulait leur pensée ou la résumait avec des « mots clefs », qu'il dessinait dans un cadre sur un transparent.

Le « *squelette* » (ou l'organigramme) ainsi construit était projeté au tableau, et les élèves de l'Unité pouvaient directement voir toutes les étapes de sa construction. Ainsi, leur contribution se matérialisait, se réifiait ainsi sous leurs yeux (Hauw, 2002).

Puis l'enseignant posait une nouvelle question. Il a procédé ainsi tout au long de la séance. Les cadres dessinés et remplis au fur et à mesure du déroulement de la séance ont été reliés à l'aide de flèches pour symboliser l'organisation et la succession des différents événements. L'organigramme qui a été construit, à l'issue de la séance du 29 janvier 2008, est représenté dans la figure 2, ci-dessous.

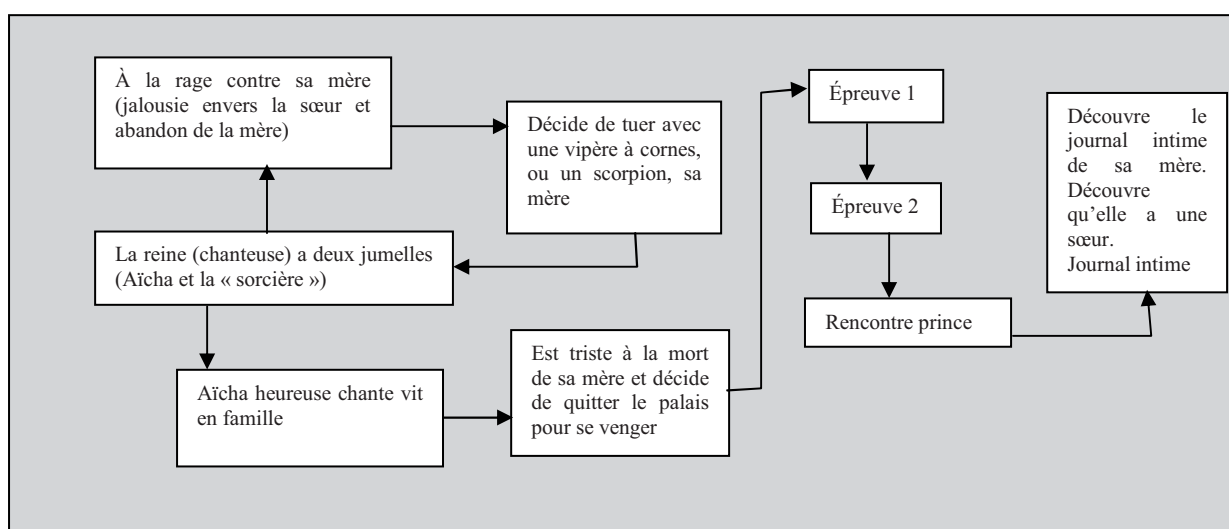


Figure 3 – Organigramme à l'issue de la séance du 29/01/2008

Au début de la séance suivante, le jeudi 31 janvier 2008, l'enseignant a rappelé la trame de l'histoire en s'aidant de l'organigramme projeté au tableau. Quelques élèves ont contribué ponctuellement à la reconstitution de l'histoire. Ils l'ont fait spontanément ou à la demande de l'enseignant (exemple : « *Qui peut me dire ce qui se passe après?* »).

Ensuite, l'enseignant a consacré la séance à la poursuite de l'élaboration de l'organigramme. Celui-ci a été projeté sur le tableau tout au long de la séance. Les modifications ont été portées au feutre sur le tableau.

¹ Lorsque les élèves n'arrivaient pas à se mettre d'accord, l'enseignant organisait parfois un vote pour les départager. Mais, parfois, c'est l'enseignant qui tranchait et qui choisissait la solution qui lui semblait la plus intéressante.

À la fin de la séance, j'ai reproduit le nouvel organigramme au propre sur un ordinateur, à l'aide du logiciel « Publisher ». Par la suite, il a été imprimé sur un transparent pour être projeté au tableau les séances suivantes. Nous avons procédé de la même façon le vendredi 1^{er} février 2008. Puis, du lundi 4 février au mardi 4 mars 2008, l'enseignant a alterné des séances consacrées à la structuration du conte et à son écriture. Le tableau ci-après, détaille la répartition des séances et précise le contenu de chacune d'entre elles.

Tableau 7 – Répartition des séances et des contenus

Séances	Contenu de la séance
Lundi 4 février 2008	Écriture
Mardi 5 février 2008 (avant la récréation)	Organigramme
Mardi 5 février 2008 (après la récréation)	Écriture
Vendredi 7 février 2008	Écriture
Mardi 26 février 2008	Écriture
Jeudi 28 février 2008	Organigramme
Vendredi 29 février 2008	Écriture
Lundi 3 mars 2008	Organigramme
Mardi 4 mars 2008 (le matin)	Écriture

Au cours des séances d'écriture, l'organigramme était projeté au tableau uniquement pendant la « période introductive » (le début de la séance), lorsque l'enseignant explicitait le cadre qui allait être développé à l'écrit. L'instrument guidait alors l'enseignant, et peut-être aussi les élèves de l'Unité, en définissant l'objectif à atteindre et les contraintes à respecter (Gal-Petitfaux & Durand, 2001).

Puis, un élève ou l'enseignant lisait le texte produit au cours des séances précédentes sous forme imprimée. Enfin, le professeur éteignait le rétroprojecteur et poursuivait le travail d'écriture en inversant la répartition des rôles, c'est-à-dire que les élèves dictaient à l'adulte ce qu'il devait écrire (une « dictée à l'adulte »).

La figure 2 représente l'organigramme tel qu'il était à l'issue de la séance du lundi 3 mars 2008 (cf. page suivante). Comparativement à la première version (figure 1), certains cadres ont été complétés ou modifiés, et d'autres ont été ajoutés ou supprimés.

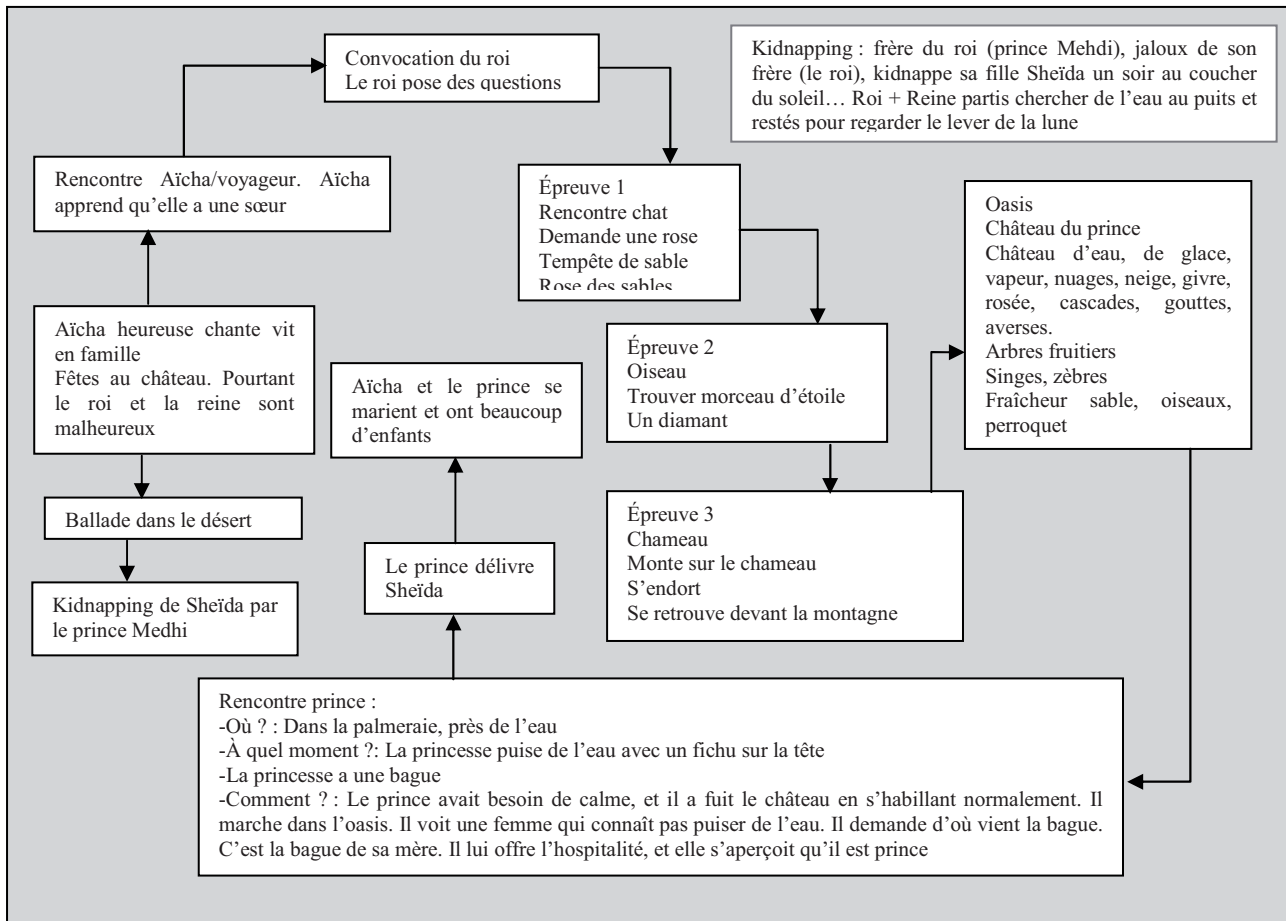


Figure 4 – Organigramme à l’issue de la séance du lundi 3 mars 2008

Cependant, l’après-midi du mardi 4 mars 2008, l’enseignant a décidé de modifier la structure du « squelette » du conte de fées en transformant l’organigramme en une frise chronologique. Avant de présenter ce « nouvel instrument » (cf. 1.3. De l’organigramme à la frise chronologique), je montrerai que ce sont essentiellement des malentendus qui ont motivé son choix. Nous verrons, d’une part, que l’organigramme ne permettait pas toujours de les résoudre, et d’autre part qu’il en générait de nouveaux.

1.2. L’émergence de malentendus au fil des séances

Les élèves de l’Unité n’ont pas assisté à toutes les séances consacrées à l’élaboration du conte de fées, pour cause de « maladies ». En outre, parmi ceux qui étaient en cours, certains s’absentaient au cours de la séance, pour aller en intégration individuelle, ou pour être pris en charge par des intervenants extérieurs (psychologues, orthophonistes, etc.). En moyenne, presque deux élèves étaient quotidiennement absents ou n’assistaient pas à l’intégralité de la séance. Des élèves n’ont donc pas participé à toutes les étapes de construction de l’organigramme et de l’écriture. La simple lecture des mots ou des phrases

engendrait alors parfois des malentendus portant sur la signification de cadres, comme le montre la situation décrite ci-dessous.

Au cours de la séance du mardi 29 janvier, il avait été décidé que la princesse passe trois épreuves. L'enseignant a alors dessiné trois cadres symbolisant les épreuves sur l'organigramme où il a écrit respectivement « Épreuve 1 », « Épreuve 2 », et « Épreuve 3 ». Il avait été décidé collectivement que la princesse Aïcha rencontre un prince à l'issue de la 3^{ème} épreuve.

En fin de séance, l'enseignant a décidé d'effacer « Épreuve 3 » dans le cadre symbolisant cette épreuve, pour y écrire à la place « Rencontre prince » (cf. figure 1, ci-dessus). Léa était présente lorsque nous avons évoqué la rencontre avec le prince, mais en fin de séance elle est partie en intégration individuelle. De ce fait, elle n'a pas pu observer la modification effectuée sur l'organigramme. Le jeudi suivant, lorsque l'enseignant a rappelé aux élèves que la princesse Aïcha devait surmonter trois épreuves, Léa contesta :

Léa	<i>« Bah non!... On n'en a marqué que deux! ... Il n'y a plus d'épreuve 3 »</i>	
Enseignant	<i>« Si, c'est marqué là »</i>	L'enseignant se déplace jusqu'au tableau où était projeté l'organigramme
Enseignant	<i>« Une deux... et la troisième c'est... elle rencontre le prince. Donc à nous de trouver trois épreuves qui doivent se passer dans le désert, et qui vont lui permettre de...»</i>	L'enseignant montre du doigt les épreuves une par une sur l'organigramme projeté au tableau
Ilham	<i>« De rencontrer le prince »</i>	

Extrait 105 – Corpus « audio », le 31/01/2008

Léa, qui n'avait pu observer la modification, pensait que la 3^{ème} épreuve n'existait plus. La modification de l'organigramme, lorsque tous les élèves ne sont pas présents, peut générer par la suite des malentendus. Dans cette séquence, c'est la signification des mots qui a entraîné une divergence d'interprétation du cadre prévu pour la 3^{ème} épreuve.

Le rappel de la trame de l'histoire, au cours de la période introductive, a permis de mettre un terme à de nombreux malentendus de ce type. Mais, d'autres ont persisté et sont passés inaperçus parce que tous les élèves ne manifestaient pas systématiquement leurs désaccords ou leur propre compréhension.

À titre d'exemple, l'alternance de séances consacrées à l'organigramme et à l'écriture proprement dite (cf. tableau 3, ci-dessus) est aussi à l'origine de malentendus. Le mardi 4 mars, au cours de la séance, l'enseignant s'arrêta un instant parce que des élèves s'agitaient et discutaient pendant qu'il écrivait au tableau (cf. page suivante) :

Enseignant	« Si à chaque fois que je tourne le dos, il y en a qui se mettent à discuter de choses qui n'ont rien à voir avec le conte, ça va durer des mois et des années le conte »
Ilham	« Mais on a bientôt fini! »
Enseignant	« Non on n'a pas bientôt fini. La sœur d'Aïcha, elle n'a pas encore été kidnappée!... Donc on n'en est même pas au début là, on en est à la première page du livre... »
Ilham	« Bah, on avait dit que Sheïda elle avait été kidnappée »
Enseignant	« Pas encore ! »
Moi	« On l'avait dit quand ? »
Enseignant	« C'est pas écrit »
Ilham	« On l'avait vu... »
Enseignant	« Bah dis-moi? »
Judith	« Non, on l'a pas encore dit!... on l'a pas encore dit »
Mathilde	« Non, on l'a pas encore dit »
Enseignant	« On en a parlé, on a écrit la structure. Dans la structure oui, mais dans le texte non »

Extrait 106 – Corpus « audio », le 04/03/2008

Nous voyons dans cette séquence, qu'Ilham considère que le projet est « *bientôt fini* » alors que nous en étions à « *la première page du livre* ». L'organigramme ne semble pas avoir aidé cette élève à évaluer correctement le travail qui restait à produire pour mener le projet à terme. Au contraire, le fait d'avoir parlé les séances précédentes de l'ensemble de l'histoire (en synthétisant les idées dans l'organigramme), semble être à l'origine du malentendu. Il est probable que d'autres élèves se trouvaient dans la même situation.

Au cours d'une séance (surtout lors des séances consacrées à l'organigramme), et d'une séance sur l'autre, les propositions spontanées des élèves nous ont conduit à faire des allers et retours continuels entre le passé, le présent, et le futur de l'histoire de notre conte de fées. Nous exploitons et développons, au fur et à mesure, toutes les idées des élèves, même si celles-ci ne correspondaient pas au moment de l'histoire en cours de formalisation¹. De nombreux élèves de l'Unité ont peu de repères spatio-temporels stables.

Le lundi 26 novembre 2007, comme quasiment chaque lundi matin, l'enseignant leur demanda de raconter leur week-end à l'écrit. Scott n'avait pas accès à l'écriture, du moins très peu. Observant qu'il était en difficulté, je l'ai alors invité à aller dans la salle annexe de l'Unité, pour l'aider à réaliser ce travail. Dans un premier temps, je lui ai demandé d'essayer tout seul. Lorsque je suis allé le voir quelques minutes plus tard, il avait écrit : « Hier je fais ». Je lui dis que c'était « *pas mal* » même si le « *temps* » du verbe n'était pas le bon, puis je lui ai demandé de quel jour il s'agissait (Hier). Il répondit : « *Jeudi!* ». Je marquai un temps d'hésitation, et il ajouta : « *Je ne sais plus moi!* ». Un peu surpris par

¹ Notons qu'avec le courant pédagogique de l'Éducation nouvelle, « ce que l'on attend de l'enseignant, c'est désormais qu'il cesse de guider la pensée de l'enfant pas à pas, mais qu'il la laisse se déployer spontanément pour la réorienter ensuite, l'amplifier ou la développer. L'activité spontanée de l'enfant est à la fois le but et le point de départ de l'action éducative » (Crahay, 1989, p. 69).

sa réponse, je me suis assuré qu'il connaissait les jours de la semaine : « *Tu connais les jours de la semaine?* » Il dit alors timidement : « *Pas beaucoup* ». Effectivement, lorsque je lui demandai de me les lister dans l'ordre chronologique, il commença : « *Lundi, mercredi, mardi, dimanche...* ». Il s'arrêta là et je l'invitai à me dire le nombre de jours dans la semaine. Il me fit un grand sourire, mais ne répondit pas à ma question. Il se leva tranquillement, comme si je n'étais plus là, et alla voir un élève dans la salle principale. J'entendis au loin : « *Combien il y a de jours dans la semaine?* ». Scott revint quelques secondes plus tard, et me dit : « *Sept* ». Je confirmai et ajoutai qu'il n'était pas utile d'aller demander la réponse à l'un de ses camarades de classe. J'ai alors noté tous les jours de la semaine sur une feuille de papier (dans l'ordre chronologique), et j'ai essayé de l'aider à les mémoriser dans l'ordre à l'aide de moyens mnémotechniques basés sur sa propre expérience : le jeudi, c'est le jour de SVT, le dimanche, le jour de la catéchèse, etc.

Extrait 107 - Journal de bord, le 26/11/2007

Scott n'est pas le seul élève dans cette situation. Non seulement des élèves de l'Unité n'effectuent pas bien la correspondance entre les marqueurs de temps (Hier, aujourd'hui, demain, etc.) et le temps des verbes (exemple : « Hier je fais » → « Hier j'ai fait »), mais aussi quelques-uns ne connaissent pas parfaitement la succession des jours de la semaine ou des mois.

Une autre situation issue de l'élaboration du conte de fées montre l'instabilité des repères spatio-temporels de ces élèves.

Le Mardi 26 février, au cours d'une séance consacrée à l'écriture du conte, l'enseignant a dit aux élèves que nous allions devoir faire un « *flash-back* », chose qui serait réalisée au cours des séances suivantes. Il leur expliqua qu'il s'agissait de « *raconter un événement passé* »; en l'occurrence, ici, de raconter l'enlèvement de la sœur de la princesse Aïcha survenu quinze ans auparavant. Je profitai de cet instant pour leur demander :

Moi	« <i>Une petite parenthèse... Quand on parle d'une situation qui se passe avant c'est quoi?... On dit que c'est du passé du présent ou du futur?</i> »	
Ilham	« <i>Du présent</i> »	
Plusieurs élèves	« <i>Du futur!</i> »	
Moi	« <i>Du futur... Tout le monde est d'accord ou pas ?</i> »	Quelques élèves semblaient hésiter
Mathilde	« <i>Oui moi je suis d'accord !</i> »	
Moi	« <i>Une situation qui se passe avant ?</i> »	Je les invite à réfléchir encore
Judith	« <i>Avant ... Non c'est du présent !</i> »	
Léa	« <i>C'est du futur!</i> »	

Ilham	« C'est du passé moi je dirai! »	
Léa	« Non c'est du futur »	
Ilham	« C'est du passé ou du futur? »	Ilham s'impatiente
Moi	« C'est du passé, ce qui se passe avant c'est du passé »	
Léa	« Oh oui c'est vrai... »	Elle semblait déçue
Moi	« Hier par exemple, je suis allé au cinéma, c'est du passé. Hier, c'est quelque chose qui s'est passé avant »	
Ilham	« Mais aujourd'hui? »	
Moi	« Aujourd'hui c'est du présent ! »	
Enseignant	« On va reparler du conte maintenant. Là, on était en train de parler du présent. Maintenant, il faut faire une phrase pour parler du passé. Donc je pense que le mieux, c'est de dire que tout le monde était heureux au château, et pourtant, quinze ans avant [...] »	

Extrait 108 – Corpus « audio », le 26/02/2008

Les mêmes mots (« avant », « passé »...) ne font pas toujours référence aux mêmes « réalités » pour les uns et les autres. En outre, sauf lorsqu'il s'agit d'écrire du discours direct, l'ensemble du récit est écrit au passé (« Il était une fois (...) tout le monde était heureux au château (...) »). Pourtant l'enseignant leur dit que nous sommes en train de parler du présent. Malgré lui, cela peut entretenir la confusion entre les différents concepts (« passé », « présent » et « futur »). Un événement n'est « passé » qu'en fonction d'un autre événement qui lui succède. Il s'agissait dans cette situation de raconter un événement passé (un flash-back), en référence à une situation qui était elle-même passée.

Je fais l'hypothèse que, à l'image de la situation décrite ci-dessous, l'instabilité et la relativité des repères spatio-temporels contribuent à générer des malentendus. Ce jour-là, l'enseignant souhaitait que les élèves imaginent la rencontre entre la princesse Aïcha et un voyageur (au début de l'histoire). Il lut la dernière phrase écrite au tableau :

Enseignant	« Au moment où il entra dans le château il se trouva nez à nez avec la princesse... »	
Barbara	« Bah ça serait lui le prince ! »	
Moi	« Barbara je crois que tu n'as pas écouté tout à l'heure »	
Barbara	« Bah si!, il est dans l'oasis »	
Moi	« Oui, mais là on parle de qui depuis tout à l'heure? Qui rentre dans le château? »	Nous parlions jusqu'ici d'un voyageur
Barbara	« Non, mais le prince de la princesse, il arrive »	
Moi	« Non, mais écoute, le prince rencontre la princesse dans l'oasis. Là, c'est une autre scène. On n'est pas au même moment, là »	
Enseignant	« On est à la fête du château en ce moment »	L'enseignant situe le moment de l'écriture
Moi	« On est au début de l'histoire en fait »	
Barbara	« Elle n'est pas partie dans le désert Aïcha? »	
Enseignant	« Mais c'est la rencontre avec le voyageur qui va déclencher son départ. Elle va apprendre qu'elle a une sœur jumelle, et c'est pour ça qu'elle va partir dans le désert la chercher. Et c'est seulement après qu'elle fera les trois épreuves. »	

Extrait 109 – Corpus « audio », le 04/03/2008

Barbara a proposé que le voyageur soit le prince. Or, nous avons convenu que la princesse rencontre le prince à la fin de l'histoire, dans une oasis au fin fond du désert. Non seulement le voyageur et le prince n'apparaissent pas au même moment de l'histoire telle que nous l'avions imaginée (le voyageur au début, et le prince à la fin), mais le château dans lequel la princesse rencontre le voyageur et l'oasis dans lequel apparaît le prince sont des lieux distincts, à des kilomètres l'un de l'autre. C'est pour cette raison que nous avons refusé la proposition de Barbara.

Toutefois, une autre hypothèse est plausible. À plusieurs reprises au cours de l'élaboration du conte, l'enseignant a insisté sur une particularité de ce type de récit : « *Tout est possible* » répétait-il aux élèves. Ainsi, le voyageur aurait très bien pu se transformer en prince, ce qui aurait validé l'hypothèse de Barbara. Sur le moment, nous n'avions pas envisagé cette éventualité, et nous ne lui avons pas donné l'occasion d'explicitier sa pensée. C'est peut-être nous finalement qui avons « mal entendu » sa proposition ! En outre, l'organigramme n'était pas projeté au tableau à ce moment-là. Or il fait figure de référence dans la mesure où il représente la trame de l'histoire et les contraintes à respecter. Nous aurions pu lui montrer, à l'aide cet instrument, que sa proposition ne correspondait pas au scénario envisagé. Après en avoir discuté avec les autres élèves de l'Unité, nous aurions pu décider collectivement de modifier la trame de l'histoire, comme nous l'avions déjà fait au cours des séances précédentes.

Quoi qu'il en soit, des élèves ne semblent pas bien situer le moment de l'écriture dans la chronologie de l'histoire représenté par l'organigramme. Barbara pensait que la princesse Aïcha était partie dans le désert, alors que c'est justement « *la rencontre avec le voyageur qui va déclencher son départ* ». Quant à Ilham (cf. extrait 107), elle pensait que nous avions « *bientôt fini* » le travail sur le conte alors que nous avons écrit seulement la première page du livre.

Je pose l'hypothèse que l'organigramme, tel qu'il a été construit et utilisé par l'enseignant, aide peu les élèves sur le plan de la structuration spatio-temporelle de l'histoire.

On peut en effet se demander si la proximité des cadres sur l'organigramme, ainsi que la non-linéarité de la chronologie symbolisée par des flèches (cf. figure 4), ne contribuent pas à amplifier les confusions et à générer des malentendus.

Rabardel écrit : « La stabilité de la zone de valeur fonctionnelle d'un artefact au sein d'un groupe social ne doit pas être comprise comme une invariabilité » (2002, p. 274). L'organigramme ne fait pas exception à la règle, d'autant que sa structure a évolué rapidement et de façon importante au cours des séances (cf. figures 3 et 4). La question est donc de savoir si les

élèves de l'Unité avaient le temps nécessaire de s'approprier la dynamique de l'instrument, et si les modifications étaient toujours prises en compte d'une séance à l'autre.

L'organigramme était projeté au tableau seulement pendant la période introductive des séances consacrées à l'écriture du conte. La fonction de rappel mnémorique de l'instrument était donc contrariée, de sorte que les élèves devaient faire appel à leurs souvenirs pour se remémorer la trame de l'histoire. L'organigramme pouvait donc servir d'amplificateur mnésique uniquement pendant la période introductive.

En outre, si l'organigramme permet d'aider l'enseignant à restituer la trame de l'histoire par rappel stimulé (chaque début de séance), nous ne savons pas, finalement, s'il en est de même pour tous les élèves de l'Unité. Rappelons que les élèves ont contribué oralement à la construction de l'organigramme, mais que c'est l'enseignant qui a écrit les propositions et les idées retenues au tableau. Or tous les élèves n'ont pas accès à la lecture, ou difficilement. L'enseignant reformulait parfois les propositions des élèves avant de les écrire, mais le décalage entre le discours des élèves et l'écriture de l'enseignant pouvait contribuer à amplifier les malentendus. Pour Rabardel, « l'artefact n'est pas en soi instrument ou composante d'un instrument (même lorsqu'il a été initialement conçu pour cela), il est institué comme instrument par le sujet qui lui donne le statut de moyen pour atteindre les buts de son action. » (2002, p. 285).

Pour conclure, les prises de décisions relatives au refus ou à l'acceptation d'une proposition ne sont peut-être pas toujours comprises par les élèves de l'Unité, et l'organigramme lui-même peut-être source de désaccords ou de malentendus, particulièrement en ce qui concerne la structuration spatio-temporelle de l'histoire.

En résumé, non seulement l'organigramme ne permet pas forcément de résoudre tous les malentendus, mais il peut en faire émerger d'autres. Je résumerai ci-dessous les causes des malentendus que nous avons identifiés :

- L'absence des élèves;
- L'instabilité de la structure de l'organigramme et non linéarité de sa présentation;
- L'alternance d'une temporalité à une autre (passé ↔ présent ↔ futur ↔ passé);
- La visibilité non permanente de l'organigramme au cours des séances consacrées à l'écriture;
- La divergence d'interprétation de la signification des écrits et accès difficile à la lecture;
- L'instabilité et relativité des repères spatio-temporels.

1.3. De l'organigramme à la frise chronologique

À la fin de la séance du mardi 4 mars 2008 consacrée à la poursuite de l'écriture, j'ai évoqué avec l'enseignant le fait que les élèves de l'Unité se repéraient difficilement dans la chronologie de l'histoire. L'enseignant l'avait également constaté, et il partageait mon point de vue. J'ai alors suggéré l'idée d'une présentation du « *squelette* » sous la forme d'une frise chronologique, dans l'optique d'aider davantage les élèves sur ce point. En effet, la logique du récit relève d'un certain ordre, dont l'expression la plus simple est la logique chronologique qui est à même de renforcer les repères spatio-temporels. À l'aide du logiciel « Publisher », l'enseignant a alors déconstruit la dernière version de l'organigramme (cf. figure 4), en présentant sur une même page tous les cadres de l'organigramme de manière aléatoire (représentation « éclatée »), comme l'illustre la figure 5 ci-dessous.

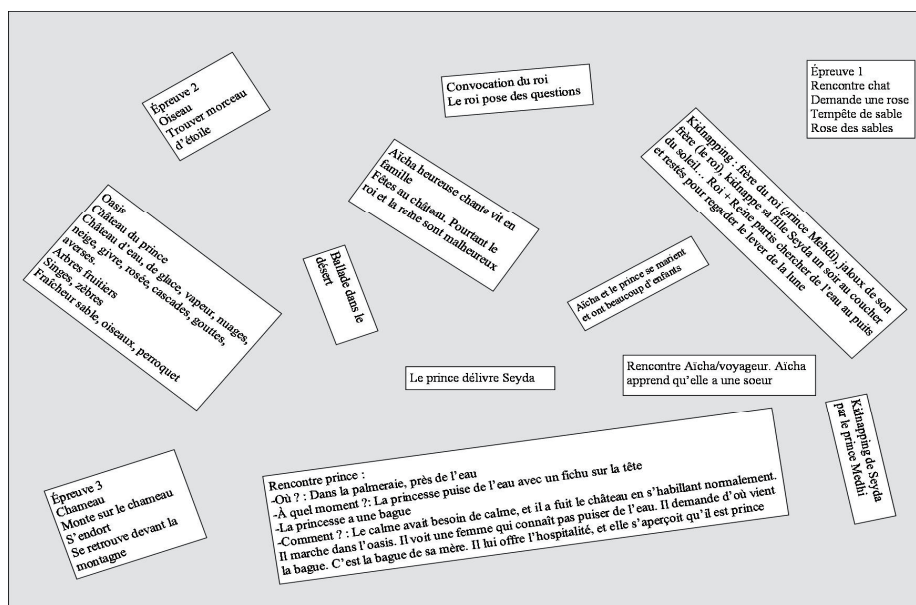


Figure 5 – Représentation « éclatée » de l'organigramme

Notons que cette représentation « éclatée » de l'organigramme n'est pas, dans sa forme actuelle, une aide pour se repérer dans la chronologie de l'histoire. Il s'agit d'une représentation provisoire, à partir de laquelle sera construite la frise chronologique.

En revenant au collège, il a imprimé une version A4 pour chaque élève. La première heure de l'après-midi, s'adressant à sa classe, il a fait part de son sentiment, selon lequel certains élèves avaient tendance à se perdre dans l'élaboration du conte de fées. Il leur expliqua à titre d'exemple que certains pensaient que nous avions bientôt fini le conte, et que d'autres faisaient des propositions qui parfois, de notre point de vue, manquaient de cohérence; peut-être parce qu'ils ne se rappelaient plus ce qui avait été fait précédemment. L'enseignant ajouta que le fait d'avoir pensé et réfléchi aux différents événements du conte

dans le désordre, au fil de leurs idées et propositions, devait amplifier les confusions. Il leur proposa alors de transformer l'organigramme pour les aider à mieux se situer dans la chronologie de l'histoire. L'enseignant projeta la représentation « éclatée » de l'organigramme au tableau. Nous avons repris les cadres un par un, et nous avons lu le texte écrit dans chacun d'entre eux. Nous avons aussi rappelé collectivement (avec l'aide des élèves) ce que chaque cadre représentait. À titre d'exemple, pour celui où il était écrit « Ballade dans le désert » (cf. figure 5), il a été rappelé qu'il renvoyait au moment de l'histoire où la reine et le roi partaient chercher de l'eau dans le puits de l'oasis voisine, avec leurs filles Aïcha et Sheïda.

L'objectif de ce rappel collectif était de faire en sorte que chacun des cadres évoque une représentation « commune ». Nous avons conscience que chaque cadre faisait référence à une réalité ou à des images différentes d'un élève sur l'autre. Mais ce qui importait ici, c'était d'établir ou de rétablir une « zone de valeur fonctionnelle partagée » permettant de réduire les divergences d'interprétation (malentendus), souvent à l'origine de désaccords. Candau explique, à ce titre, qu'« un daltonien et une personne qui ne l'est pas peuvent parfaitement se comprendre sans partager la même perception dès lors que tout deux auront été stimulés à dire *rouge* ou *vert* en présence du même stimulus » (2000, p. 134).

Ensuite, l'enseignant distribua à chaque élève la feuille sur laquelle se trouvait la représentation « éclatée » de l'organigramme. Il était demandé aux élèves de découper les cadres pour les aligner sur leur table, de gauche à droite, de façon à retracer la chronologie des événements de l'histoire. On remarque ici les sous-entendus culturels intégrés dans la consigne. La perception du temps et sa représentation linéaire (dans le sens de l'écriture) sont en effet éminemment culturelles. Shüichi explique :

Un temps avec un début et une fin, tel le temps historique que l'on représente au moyen d'une droite (un segment) finie aux deux extrémités fermées, est caractéristique du monde judéo-chrétien. Le temps se dirige du début vers la fin sur la droite, possédant un fort caractère directionnel, il s'écoule dans une seule et unique direction. (2009, p. 23)

Il s'agit d'une convention, devant en tant que telle faire l'objet d'un apprentissage ou d'un renforcement.

Les élèves se mirent donc en activité, découpèrent les cadres et essayèrent de les remettre dans l'ordre. Un par un, l'enseignant et moi-même, nous allions voir les élèves qui en éprouvaient le besoin, notamment en raison d'un accès difficile à la lecture.

L'enseignant leur a demandé de nous appeler dès qu'ils estimaient leur travail terminé. Seul Grégoire et Enes (pourtant arrivés dans l'Unité depuis quelques jours) ont réussi en

quelques minutes à retrouver la chronologie de l'histoire. Les autres élèves ont réussi seulement après plusieurs essais, peut-être aussi en s'appuyant sur le travail de leurs voisins. Ainsi, si certains ont inversé des « épreuves » sans que cela n'entraîne d'incohérence dans l'histoire reconstituée, d'autres élèves ont placé la rencontre avec le voyageur après les épreuves, ce qui impactait fortement la logique de l'histoire imaginée collectivement puisque c'est la rencontre avec le voyageur qui était censée déclencher le départ de la princesse Aïcha dans le désert, où elle allait devoir surmonter des épreuves.

Je fais l'hypothèse que la manipulation des cadres a permis aux élèves de s'approprier ou de se réapproprier la structuration spatio-temporelle de l'histoire.

À l'issue de ce travail, l'enseignant colla une grande bande de papier verte sur toute la largeur de la classe, côté tableau. Il leur demanda : « *Une frise c'est quoi ? Ça représente quoi ?* » Personne ne répondit dans un premier temps. Au bout de quelques secondes, Léa s'exclama : « *C'est le temps !* » L'enseignant confirma. Il leur expliqua que nous allions coller les cadres dans l'ordre chronologique sur cette frise en laissant des espaces vides pour les parties de l'histoire n'ayant pas encore été développées. Il leur dit que sur la gauche de la frise, nous collerions les événements de l'histoire les plus anciens et, sur la droite, les événements les plus récents. Il ajouta que, sous chaque cadre, seraient affichés les textes correspondants, ainsi que les illustrations réalisées. L'enseignant m'expliqua qu'en procédant ainsi, il espérait que les élèves pourraient évaluer par eux-mêmes le texte qui restait à produire, même pour ceux qui avaient un accès difficile à la lecture.

Toutefois, en initiant cette activité, l'enseignant et moi-même avons pris conscience que la chronologie du récit, telle que nous avons commencé à l'écrire, ne correspondait pas parfaitement à la chronologie de l'histoire. L'enseignant leur expliqua alors que la frise chronologique qui nous intéressait était celle de l'histoire telle qu'elle serait écrite et racontée, et qu'elle ne correspondait pas toujours à la chronologie « réelle » des événements relatés. Il ajouta que la « ballade » et le « kidnapping » étaient les événements les plus anciens dans notre conte de fées. Pourtant, ces événements n'étaient pas racontés et écrits dès la première page du livre. Nous avons prévu de faire un « *flash-back* ». Le professeur a alors légèrement modifié la frise telle qu'elle avait été reconstituée par les élèves (avec notre aide). Pour des raisons pratiques et de lisibilité, la frise est représentée dans la figure 6 ci-après, par un tableau vertical, c'est-à-dire que les différents événements de l'histoire se lisent de haut en

bas. Or la frise fixée au tableau se lit de la gauche vers la droite. Par ailleurs, les parties de texte qui sont collées sous les cadres correspondants n'apparaissent pas.

Ballade dans le désert	Aïcha heureuse chante vit en famille Fêtes au château. Pourtant le roi et la reine sont malheureux
Kidnapping de Seyda par le prince Medhi	Ballade dans le désert
Kidnapping : frère du roi (prince Mehdi), jaloux de son frère (le roi), kidnappe sa fille Seyda un soir au coucher du soleil... Roi + Reine partis chercher de l'eau au puits et restés pour regarder le lever de la lune	Kidnapping de Seyda par le prince Medhi
Aïcha heureuse chante vit en famille Fêtes au château. Pourtant le roi et la reine sont malheureux.	Kidnapping : frère du roi (prince Mehdi), jaloux de son frère (le roi), kidnappe sa fille Seyda un soir au coucher du soleil... Roi + Reine partis chercher de l'eau au puits et restés pour regarder le lever de la lune
Rencontre Aïcha/voyageur. Aïcha apprend qu'elle a une soeur	Rencontre Aïcha/voyageur. Aïcha apprend qu'elle a une soeur
Convocation du roi. Le roi pose des questions	Convocation du roi. Le roi pose des questions
Épreuve 1. Rencontre chat. Demande une rose. Tempête de sable. Rose des sables	Épreuve 1. Rencontre chat. Demande une rose. Tempête de sable. Rose des sables
Épreuve 2. Oiseau. Trouver morceau d'étoile. Un diamant	Épreuve 2. Oiseau. Trouver morceau d'étoile. Un diamant
Épreuve 3. Chameau. Monte sur le chameau. S'endort. Se retrouve devant la montagne	Épreuve 3. Chameau. Monte sur le chameau. S'endort. Se retrouve devant la montagne
Oasis Château du prince Château d'eau, de glace, vapeur, nuages, neige, givre, rosée, cascades, gouttes, averses. Arbres fruitiers Singes, zèbres Fraîcheur sable, oiseaux, perroquet	Oasis Château du prince Château d'eau, de glace, vapeur, nuages, neige, givre, rosée, cascades, gouttes, averses. Arbres fruitiers Singes, zèbres Fraîcheur sable, oiseaux, perroquet
Rencontre prince : -Où ? : Dans la palmeraie, près de l'eau -À quel moment ? : La princesse puise de l'eau avec un fichu sur la tête -La princesse a une bague -Comment ? : Le calme avait besoin de calme, et il a fuit le château en s'habillant normalement. Il marche dans l'oasis. Il voit une femme qui connaît pas puiser de l'eau. Il demande d'où vient la bague. C'est la bague de sa mère. Il lui offre l'hospitalité, et elle s'aperçoit qu'il est prince	Rencontre prince : -Où ? : Dans la palmeraie, près de l'eau -À quel moment ? : La princesse puise de l'eau avec un fichu sur la tête -La princesse a une bague -Comment ? : Le calme avait besoin de calme, et il a fuit le château en s'habillant normalement. Il marche dans l'oasis. Il voit une femme qui connaît pas puiser de l'eau. Il demande d'où vient la bague. C'est la bague de sa mère. Il lui offre l'hospitalité, et elle s'aperçoit qu'il est prince
Le prince délivre Seyda	Le prince délivre Seyda
Aïcha et le prince se marient et ont beaucoup d'enfants	Aïcha et le prince se marient et ont beaucoup d'enfants

Figure 6 – Représentation de la chronologie de l'histoire et de l'écriture du conte – La colonne de gauche représente la chronologie de l'histoire, respectant l'ordre d'apparition des différents événements. La colonne de droite représente la chronologie de l'histoire telle qu'elle sera écrite et racontée. La flèche rouge indique la transformation opérée.

À l'issue de la séance, la frise a été fixée en hauteur sur le mur du fond de la classe. Seul cet emplacement était disponible, et nous n'avons pas d'autres possibilités. Au cours des séances suivantes, les modifications et les ajouts ont été effectués directement sur la frise. Les textes produits à l'issue des séances, ainsi que les illustrations réalisées l'après-midi y étaient collés aux endroits correspondants. La photo 3, ci-dessous, montre la frise telle qu'elle était à l'issue de la séance du mardi 6 mai 2008.

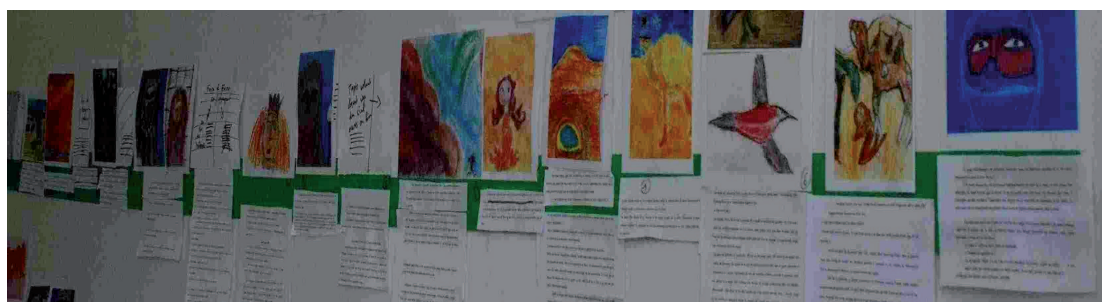


Photo 3 - Frise chronologique de l'écriture du conte et maquette du livre

Contrairement à l'organigramme, la frise propose une représentation rectiligne de la chronologie de l'histoire du récit. Lorsque nous parlons ou racontons une histoire, les mots et les idées s'enchaînent les uns après les autres de manière linéaire. Ainsi, la structure de la frise correspond parfaitement à celle du récit (et de la phrase), contrairement à celle de l'organigramme. Par ailleurs, la chronologie de l'histoire se déroule de la gauche vers la droite sur la frise et coïncide ainsi avec la représentation du temps dans le monde occidental.

Si l'organigramme était projeté uniquement en début de séance pour le rappel collectif de l'histoire¹, la frise était à disposition permanente des élèves, de l'enseignant, et de moi-même. Toutefois, précisons que ni son emplacement, ni la disposition de la classe (et des élèves) ne nous permettaient de lire tout ce qui était écrit sur la frise (cf. figure 7). La taille de police des textes produits les séances précédentes (time 12) et collés sur la frise, rendait leur lecture impossible. Seuls les écrits au feutre pouvaient l'être, mais seulement par ceux qui se trouvaient à proximité de la frise (cf. figure 7, YM, YA, EA, NA, YB, EM).

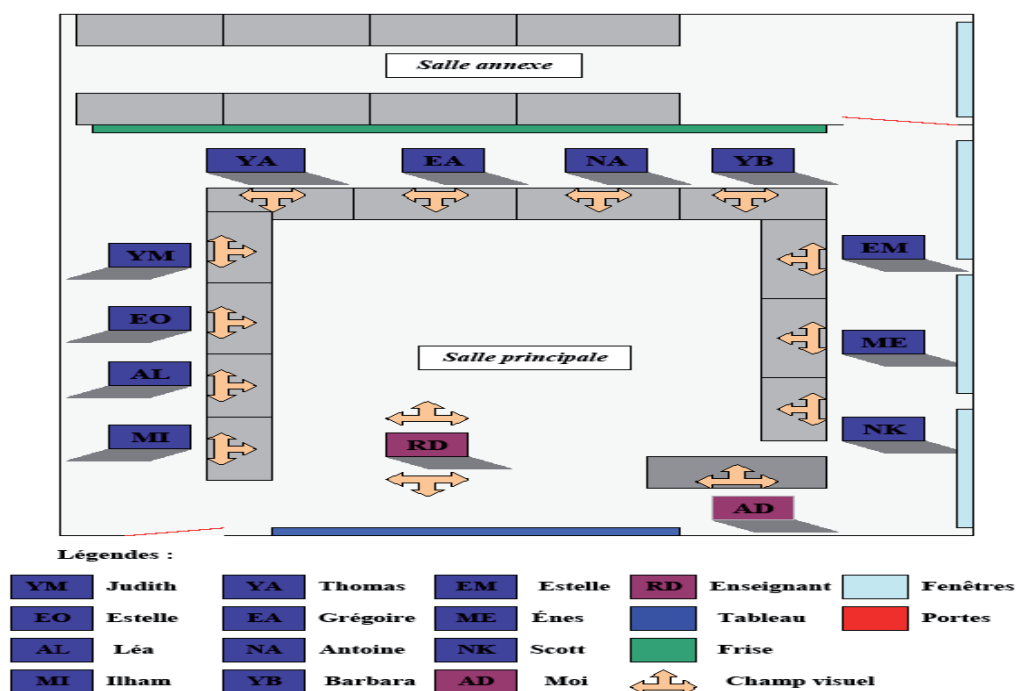


Figure 7 – Représentation de la classe et du champ visuel de chacun

Néanmoins, les illustrations réalisées par les élèves et collées sur la frise étaient visibles par chacun, quel que soit son emplacement dans la classe. Elles permettaient de se repérer sur la frise, même pour les élèves qui avaient un accès difficile à la lecture. De plus, à chaque début de séance, l'enseignant utilisait une « baguette » pour montrer sur la frise

¹ Hormis pour les séances consacrées à l'organigramme où il était projeté au tableau tout au long de la séance.

l'endroit correspondant au fur et à mesure du rappel collectif de l'histoire. Il montait sur une chaise pour lire directement sur la frise les textes produits les séances précédentes. En procédant ainsi, l'enseignant donnait des repères spatio-temporels visuels aux élèves de l'Unité. L'utilisation de la frise chronologique a permis de matérialiser la correspondance entre les différents concepts temporels (« avant/passé », « après/futur », etc.). Tous les événements passés se trouvaient désormais sur la gauche, et les événements futurs sur la droite.

D'une semaine à l'autre, le rappel systématique de l'histoire à l'aide de la frise a contribué à optimiser la mémorisation des événements et de leur emplacement dans le récit de l'histoire. Ainsi, la frise devenait un instrument à double fonction. Elle permettait aux élèves d'évaluer plus facilement le travail qu'il restait à produire pour mener le projet à terme, mais aussi, de les aider à mieux se représenter la structuration spatio-temporelle de l'histoire.

La frise constituée de textes et d'illustrations a également servi de support pour la mémoire collective tout au long des séances. Nous pouvions nous appuyer sur cet instrument pour mettre un terme à des désaccords ou à des malentendus, comme ce fut le cas au cours de la séance du 28 avril 2008. Au cours de cette séance, nous avons décidé collectivement qu'un oiseau dans le ciel avait aperçu la princesse Aïcha, toute seule, perdue dans l'immensité du désert. Après la lecture de la dernière phrase écrite au tableau, eu lieu l'échange suivant :

Enseignant	« Alors, il décida de faire quoi l'oiseau? »	
Ilham	« D'atterrir tout près de la princesse »	
Enseignant	« Alors, on ne dit pas vraiment atterrir pour un oiseau »	Ilham paraissait surprise et Énes proposa...
Énes	« Se posa »	
Enseignant	« Voilà, Il y a que les albatros qui atterrissent »	L'enseignant écrivit au tableau
Thomas	« Mais on l'a déjà marqué »	L'enseignant s'arrêta d'écrire
Enseignant	« Non »	
Thomas	« Si, sur le tapis... là-bas! »	Thomas fait référence ici à un autre moment de l'histoire. Il désigne du doigt l'endroit de la frise correspondant
Enseignant	« On a dit atterrir, parce ça fait comme un avion »	
Thomas	« Non, on a dit se poser, je crois »	

Extrait 110 – Corpus « audio », le 28/04/2008

Précisons tout d'abord que Thomas situe correctement sur la frise le moment de l'histoire où il est question de « tapis » volant. Pour cet élève, la frise peut donc être considérée comme une aide pour la structuration spatio-temporelle de l'histoire.

Mais cette séquence révèle aussi un désaccord entre l'enseignant et Thomas. Ce dernier expliquait que nous avons déjà utilisé le verbe « poser » dans le texte, au cours d'une

séance précédente, tandis que l'enseignant pensait que nous avions écrit « atterrir ». Cet échange prend sens au regard d'une consigne partagée avec les élèves : celle d'éviter les répétitions dans le récit de notre conte. L'enseignant décida alors de vérifier sur la frise ce qu'il en était :

Enseignant	« Bah c'est possible parce que, se poser et atterrir, c'est à peu près pareil. Mais on peut le vérifier Thomas, c'est l'intérêt de l'écrit et de la frise »	L'enseignant alla jusqu'à la frise et il ajouta...
Enseignant	« S'il y a une phrase avec se poser, on va la retrouver »	L'enseignant monta sur une chaise et chercha le texte correspondant sur la frise. Puis, il lut la phrase en question...
Enseignant	« Kelian décida de se poser rapidement à proximité de l'oasis »	L'enseignant descendit de la chaise et il dit à Thomas...
Enseignant	« Oui, effectivement, ça va faire une répétition »	
Thomas	« Moi, je m'en fous »	
Enseignant	« Non, tu as raison, on va trouver une solution »	
Moi	« Qu'est-ce qu'il y a d'autre comme mot, si on ne prend pas se poser et atterrir? »	
Antoine	« Il y a descendre »	L'enseignant retourna au tableau et il dit...
Enseignant	« Bah c'est embêtant, parce que pour un oiseau, on dit plutôt se poser sur une branche. Par contre, on peut mettre que c'est le tapis qui atterrit en fait »	L'enseignant retourna jusqu'à la frise pour effectuer la modification au feutre. Puis il dit...
Enseignant	« Comme ça, maintenant on peut mettre que l'oiseau décida de se poser, et il n'y a plus de répétition »	

Extrait 111 – Corpus « audio », le 28/04/2008

Cette séquence montre à quel point la frise permet de mettre un terme à des désaccords ou des malentendus. Ce qui est écrit sur la frise fait référence. La trace écrite fixe les mots¹, et à partir d'eux, la mémoire collective des séances précédentes. L'enseignant le rappela d'ailleurs à Thomas lorsqu'il dit : « On peut le vérifier Thomas, c'est l'intérêt de l'écrit et de la frise [...] S'il y a une phrase avec se poser, on va la retrouver ».

Si la frise aide à fixer la mémoire, elle permet également un retour sur les idées : elle peut-être modifiée en fonction des circonstances. Dans cette situation, il s'agissait de respecter la règle communément admise qui consiste à éviter les répétitions. Pour ce faire, l'enseignant a choisi de remplacer dans le texte « poser » par « atterrir ».

La frise a donc permis de « structurer sagement » l'environnement pédagogique. Comme l'affirme Lautrey, on peut penser (cf. page suivante) :

... que les milieux dans lesquels règles ou habitudes sont modulées par les circonstances (sagement structurés), présentent conjointement régularités et perturbations, et sont donc par hypothèse plus favorables au développement cognitif que ceux qui ne présentent

¹ Pineau et Legrand rappellent que « l'écrit à l'avantage de fixer ce qui autrement est évanescant, c'est une trace » (1993, p. 115).

pas de régularités (faiblement structurés) ou ceux qui sont le siège de régularités immuables (rigidement structurés). (1989, p. 237-238)

L'introduction de la frise dans la vie de la classe semble enfin affecter positivement l'autorité ou, tout au moins, le pouvoir de l'enseignant. En effet, au regard de la distinction faite par Prairat entre la *potestas*, « pouvoir légalement reconnu pour exercer sa tâche d'enseignement », de l'*auctoritas*, pouvoir :

... qui n'est pas l'objet d'une attribution officielle », il est possible d'envisager que la parole de l'enseignant n'est plus seulement investie d'une *potestas*, mais aussi d'une *auctoritas*, dans la mesure où il s'appuie sur un instrument construit collectivement. « On n'investit pas quelqu'un d'une *auctoritas* car elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre mais sur l'attestation d'une forme de supériorité. L'autorité, au sens d'*auctoritas*, est l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la menace ou à la contrainte. Elle recommande plus que ne commande. (2010, p. 40)

Ainsi, la frise permet une forme de transfert et un enrichissement de la légitimation de l'autorité. Dans cette situation, elle fait figure d'autorité auprès de l'enseignant lui-même, en le contraignant à modifier le travail réalisé précédemment.

2. La schématisation du lien entre les personnages

Au cours de la séance du mardi 29 janvier 2008, une élève (Barbara) a rappelé à l'enseignant qu'il devait y avoir une sorcière dans notre histoire, comme dans de nombreux conte de fées. Cette possibilité avait été envisagée collectivement au cours des séances précédentes. Nous avons décidé qu'une sorcière tuerait la reine (la mère de la princesse Aïcha). Toutefois, nous n'avons pas déterminé les raisons qui la pousseraient à commettre cet acte, ni le lien ou les rapports entretenus entre les trois personnages que sont la reine, la sorcière et Aïcha. L'enseignant réalisa au tableau des schémas pour symboliser quatre possibilités. L'intention était d'aider les élèves à se les remémorer. Ci-dessous, je décrirai les malentendus qui sont issus de l'interprétation des différents schémas. Puis je ferai une analyse critique des processus de construction et d'interprétation de chacun d'entre eux, afin d'identifier l'origine hypothétique des malentendus observés.

2.1. Une première schématisation et l'émergence de malentendus

Dans un premier temps, l'enseignant propose oralement aux élèves de l'Unité trois possibilités:

Enseignant	« <i>La reine et la sorcière pourraient être sœurs... La sorcière pourrait être la sœur d'Aïcha... La sorcière pourrait être la mère de la reine</i> »
-------------------	--

Extrait 112 – Corpus « audio », le 29/01/2008

Je pensais alors qu'il serait difficile pour les élèves de l'Unité de mémoriser ces trois possibilités sans support. J'ai donc proposé à l'enseignant de les écrire au tableau. Voici, ci-dessous, les trois possibilités qui ont été schématisées au tableau, les uns sous les autres :

reine-sœur-sorcière
reine-fille-sorcière
sorcière-fille-reine

Figure 8 – Schématisation de l'enseignant

L'enseignant commenta et réexpliqua successivement chaque solution envisagée en désignant du doigt les schémas correspondants :

Enseignant	« <i>Alors, le 1^{er} c'est la reine est la sœur de la sorcière... Le 2^{ème}, c'est la sorcière est la fille de la reine... Et le 3^{ème}, c'est la sorcière est la mère de la reine</i> »
-------------------	---

Extrait 113 – Corpus « audio », le 29/01/2008

Je dis aux élèves qu'ils allaient devoir faire un choix. Avant cela, l'enseignant rappela les trois possibilités oralement, toujours en désignant du doigt les schémas correspondants :

Enseignant	« <i>Donc il y a trois solutions...La reine et la sorcière sont des sœurs (...)</i> »	Il s'agit de la 1 ^{ère} possibilité.
Enseignant	« <i>Soit !... La sorcière, c'est la fille de la reine. La reine, elle a eu deux filles (...)</i> »	L'enseignant présente la 2 ^{ème} possibilité
Enseignant	« <i>Soit !... La sorcière a eu une fille qui est la reine (...)</i> »	L'enseignant présente la 3 ^{ème} possibilité
Enseignant	« <i>Donc trois solutions... Soit, la reine et la sorcière sont des sœurs. Soit, la reine a eu deux filles, Aïcha et la sorcière, et elle en a rejeté une. Soit, la sorcière a eu une fille qui est la reine et elle a décidé de la tuer</i> »	L'enseignant rappelle les 3 possibilités

Extrait 114 – Corpus « audio », le 29/01/2008

Alors que le professeur demandait aux élèves la « solution » qu'ils souhaitaient retenir, Ilham proposa une quatrième alternative : « *Peut-être que la sorcière, c'est l'amie d'Aïcha* ». L'enseignant schématisa la proposition d'Ilham au tableau (sorcière-amie-Aïcha). Puis, il commenta :

Enseignant	« <i>Alors celui-là, c'est la sorcière est l'ancienne amie d'Aïcha</i> »
-------------------	--

Extrait 115 – Corpus « audio », le 29/01/2008

Les quatre schémas étaient disposés les uns sous les autres au tableau. J'ai alors demandé à Antoine ce qu'il préférait :

Moi	« Antoine tu préfères quoi ? ...Écoute bien, on va te les redire »	
Enseignant	« On va te les redire... La sorcière et la reine sont des sœurs... la sorcière et Aïcha sont des sœurs... la sorcière est la mère de la reine... ou, la sorcière et Aïcha sont d'anciennes amies »	L'enseignant se réfère aux quatre possibilités sans désigner le schéma
Antoine	« Aïcha... et la sorcière ! »	Antoine le dit avec hésitation
Enseignant	« Elles sont quoi l'une par rapport à l'autre ? »	
Antoine	« Bah ça serait deux... bah deux sœurs ! »	Une nouvelle fois, Antoine semble hésitant
Enseignant	« Ça serait deux sœurs !...Et donc, il y a une des deux sœurs qui auraient été jalouses de l'autre !... C'est ça ? »	
Antoine	« Ouais! »	L'enseignant dessine alors une croix à côté du 2 ^{ème} schéma
Enseignant	« Donc ça c'est la version Aïcha et la sorcière sont des sœurs »	L'enseignant montre du doigt le tableau. Puis, il dit...
Enseignant	« Alors toi tu choisirais quoi Thomas?»	
Thomas	« La une! »	
Enseignant	« La une...la sorcière serait la sœur de la reine... d'accord »	L'enseignant dessine une croix à l'endroit correspondant

Extrait 116 – Corpus « audio », le 29/01/2008

Jusque-là, il ne semblait pas y avoir de malentendus. L'enseignant a rappelé les quatre solutions oralement. Antoine et Thomas ont fait deux propositions, et l'enseignant les a inscrites au tableau en faisant une croix à l'endroit correspondant. Toutefois, nous ne savons pas si Antoine et Thomas ont fait appel à leur mémoire (interne) pour faire leur proposition, ou s'ils ont utilisé le schéma réalisé au tableau par l'enseignant. Lorsqu'Antoine a fait sa proposition, c'est l'enseignant qui a placé la croix au niveau du schéma correspondant. Quant à Thomas, il s'est contenté de donner un numéro (« la une ») et l'enseignant a rappelé de quoi il s'agissait.

Ensuite, j'ai demandé à Grégoire de faire un choix. :

Moi	« Tu préfères quoi Grégoire? »	
Grégoire	« La trois »	
Enseignant	« Il veut dire quoi le 3 ^{ème} schéma? »	L'enseignant le désigna du doigt
Grégoire	« La sorcière, c'est la fille de la reine »	
Enseignant	« Non, celui-là, c'est la sorcière est la mère de la reine. Celui que tu dis, c'est le 2 ^{ème} schéma »	L'enseignant fit une croix au niveau du 2 ^{ème} schéma

Extrait 117 – Corpus « audio », le 29/01/2008

Grégoire sait relativement bien lire. C'est la lecture du schéma qui l'a conduit à l'interpréter de la sorte, mais cela a été source de confusions.

Par la suite, Mathilde a choisi le 2^{ème} schéma, et elle donna l'interprétation que l'enseignant attendait (« La sorcière, c'est la fille de la reine »). Ilham a choisi le 4^{ème} schéma,

c'est-à-dire, la possibilité qu'elle avait suggérée. Léa proposa le 1^{er} schéma et elle ajouta, à la demande de l'enseignant, que « *c'est la reine qui est la sœur de la sorcière* ». Puis, l'enseignant donna la parole à Barbara :

Moi	« <i>Et toi Barbara, tu choisis quoi?</i> »	
Barbara	« <i>La sorcière, c'est la mère de la reine</i> »	
Enseignant	« <i>C'est quel schéma?</i> »	Barbara hésita un instant. Elle regarda attentivement le schéma au tableau, puis elle dit...
Barbara	« <i>Le deuxième</i> »	
Enseignant	« <i>Non, celui-là, c'est la sorcière est la fille de la reine, celui que tu dis, c'est le 3^{ème} schéma</i> »	L'enseignant fit une croix au niveau du 3 ^{ème} schéma

Extrait 118 – Corpus « audio », le 29/01/2008

Comme Grégoire, Barbara sait bien lire. Le fait qu'elle regarde attentivement le schéma au tableau avant de répondre laisse supposer qu'elle ne fait pas appel uniquement à sa mémoire. L'interprétation du schéma qu'elle propose est issue de la lecture du schéma au tableau.

À partir de l'analyse des processus d'interprétation de chaque schéma, nous allons essayer de comprendre ce qui peut être à l'origine des confusions observées. Et plus particulièrement, nous verrons dans quelle mesure l'interprétation du 2^{ème} et 3^{ème} schéma est source de davantage de malentendus que l'interprétation du 1^{er} et du 4^{ème} schéma.

2.2. Analyse critique des processus d'interprétation des schémas

Rappelons que les schémas ont été réalisés au tableau pour optimiser la mémorisation de quatre possibilités relatives aux relations entretenues entre la « reine », la « sorcière », et « Aïcha ». L'analyse ci-dessous sera donc centrée essentiellement sur la question de la mémorisation des différents schémas et de leur interprétation. Je proposerai l'analyse des 1^{er} et 4^{ème} schémas, puis celle des 2^{ème} et 3^{ème} schémas.

- Les trois termes constituant le premier schéma sont répétés dans les 6 formulations orales de l'enseignant (figure 9).

1 ^{er} schéma : reine-sœur-sorcière	
Ordre d'énonciation	Formulations
1	La reine et la sorcière pourraient être sœur
2	La reine est la sœur de la sorcière
3	La reine et la sorcière sont des sœurs
4	La reine et la sorcière sont des sœurs
5	La reine et la sorcière sont des sœurs
6	La sorcière serait la sœur de la reine

Figure 9 – Explicites du 1^{er} schéma par l'enseignant

La mémorisation de la signification du 1^{er} schéma est susceptible d'être facilitée par la fréquence d'énonciation simultanée des termes « reine », « sœur » et « sorcière », au cours de chaque formulation. Il est aussi possible de penser que, de part la concordance des termes utilisés, le discours et l'écrit de l'enseignant viennent mutuellement se renforcer. Enfin, le terme de « sœur » (ou « sœur de ») qui se trouve au centre du schéma, implique une relation de réciprocité : si « *la reine et la sorcière sont des sœurs* », la « reine » est la « sœur » de la « sorcière », et la réciproque est tout aussi vraie.

La lecture du schéma ne peut donner lieu qu'à ces trois formulations équivalentes. Quelle que soit celle qui est choisie, la signification est toujours la même. Ce schéma, pour les élèves qui sont capables de déchiffrer les mots écrits au tableau, peut être considéré comme un instrument facilitant pour retrouver la signification de la première alternative suggérée.

La signification du 4^{ème} schéma a été formulée par le professeur à deux reprises. À chaque fois, les trois termes en relation dans le schéma se retrouvent dans les deux formulations de l'enseignant (figure 10) :

4 ^{ème} schéma : sorcière-amie-Aïcha	
Ordre d'énonciation	Formulations
1	La sorcière est l'ancienne amie d'Aïcha
2	La sorcière et Aïcha sont anciennes amies

Figure 10 – Explications du 4^{ème} schéma par l'enseignant

La place du concept « amie » et « Aïcha » est inversée dans la deuxième formulation, comparativement à leur place dans le schéma. Mais cela n'induit pas de coût cognitif et mnésique supplémentaire au regard de la réciprocité du concept « amie ».

- Les termes « reine », « fille » et « sorcière », mis en relation sur le 2^{ème} schéma, ne se retrouvent pas systématiquement dans les 7 formulations de l'enseignant (cf. figure 11).

2 ^{ème} schéma : reine-fille-sorcière	
Ordre d'énonciation	Formulations
1	La sorcière pourrait être la sœur d'Aïcha
2	La sorcière est la fille de la reine
3	La sorcière c'est la fille de la reine
4	La reine a eu deux filles, Aïcha et la sorcière
5	La sorcière et Aïcha sont des sœurs
6	Aïcha et la sorcière sont des sœurs
7	La sorcière est la fille de la reine

Figure 11 – Explications du 2^{ème} schéma par l'enseignant

Ces trois termes apparaissent simultanément dans quatre formulations, alors que dans les trois autres, seul le concept « sorcière » apparaît. Le concept « fille » et « reine » a laissé place respectivement à celui de « sœur » et « Aïcha ».

Certes, si « la sorcière est la fille de la reine », cela implique nécessairement que « la sorcière soit la sœur d'« Aïcha ». Mais le choix de cette formulation introduit deux termes (« sœur » et « Aïcha ») qui ne sont pas dans le 2^{ème} schéma (reine-fille-sorcière). Cette formulation nécessite un coût cognitif et une surcharge mnésique supplémentaire. Elle affaiblit l'utilité du schéma pour retrouver la signification correspondante.

Comme le terme de « sœur », celui de « fille » implique une relation de réciprocité. Mais celle-ci est plus complexe. Par exemple, « la sorcière est la fille de la reine » implique que « la reine soit la mère de la sorcière », et non pas que « la reine soit la fille de la sorcière ». L'inversion de la place des mots « reine » et « sorcière » dans la phrase nécessite une transformation pour que la signification soit la même. Si un élève inverse les mots « reine » et « sorcière » dans la phrase, sans effectuer cette transformation (mère ↔ fille), la signification de sa formulation peut ne pas correspondre à celle du 1^{er} schéma (ou de l'enseignant).

À la lecture du 2^{ème} schéma, les élèves doivent faire un choix pour retrouver la signification de celui-ci. Est-ce « la reine qui est la fille de la sorcière » ou la « sorcière qui est la fille de la reine » ? Ce choix est source potentielle de malentendus, dans la mesure où ces deux interprétations donnent lieu à des significations distinctes. Il est probable que des élèves choisissent de manière aléatoire l'une ou l'autre des branches de l'alternative.

De même, les formulations orales de l'enseignant ne viennent pas systématiquement renforcer la traduction schématique du 3^{ème} schéma. Les termes de « sœur », « fille » et « sorcière » qui y figure sont retrouvés dans seulement 2 des 7 formulations orales de l'enseignant. Dans les 5 autres formulations apparaissent que les termes « sorcière » et « reine » (cf. figure 12).

3 ^{ème} schéma : sorcière-fille-reine	
Ordre d'énonciation	Formulations
1	La sorcière pourrait être la mère de la reine
2	La sorcière est la mère de la reine
3	La sorcière a eu une fille qui est la reine
4	La sorcière a eu une fille qui est la reine
5	La sorcière est la mère de la reine
6	La sorcière est la mère de la reine
7	La sorcière, c'est la mère de la reine

Figure 12 –Explicitations du 3^{ème} schéma par l'enseignant

La relation entre la « sorcière » et la « reine » a été exprimée de deux manières différentes¹ : « La sorcière a eu une fille qui est la reine » et « la sorcière est la mère de la reine ». Cette transformation, c'est-à-dire, le fait de substituer le terme « mère » à celui de « fille », est induite par la réciprocité de la relation entre une « mère » et sa « fille ». Cette double formulation, pour une même signification, a une nouvelle fois un coût cognitif et mnésique supplémentaire. L'élève doit choisir le « bon » mot (entre « mère » et « fille ») pour définir correctement la relation entre la « reine » et la « sorcière ». Dans le cas contraire, cela peut générer un malentendu dans la mesure où la formulation peut ne pas correspondre à la signification du 3^{ème} schéma.

Enfin, comme pour le 2^{ème} schéma, l'interprétation correcte du 3^{ème} schéma nécessite de faire un choix. Est-ce « la reine qui est la fille de la sorcière », ou « la sorcière qui est la fille de la reine » ? Le choix de l'une ou de l'autre des interprétations peut être signe de malentendus.

Au regard de cette analyse, les malentendus observés issus de la lecture et de l'interprétation des schémas peuvent être attribués à quatre causes interdépendantes :

- L'inadéquation entre les termes inscrits dans le schéma et ceux évoqués oralement ;
- La diversification des reformulations orales d'une même signification ;
- La disparité des formes de réciprocité induites par les termes ;
- L'impossibilité d'avoir une lecture « à double » sens de certains schémas.

2.3. Vers la construction de nouveaux schémas

Suite à l' « erreur » d'interprétation de Barbara (cf. extrait 119), le professeur décida de reformuler la signification de chaque schéma :

Enseignant	« Je vais tous vous les redire. Alors, le 1 ^{er} c'est la reine a une sœur qui est la sorcière. Le 2 ^{ème} , c'est que la reine, elle a eu deux filles, Aïcha et la sorcière... la troisième solution, c'est que la sorcière... »	Il s'arrêta un instant, fixa attentivement le 3 ^{ème} schéma au tableau, puis il dit...
Enseignant	« Je me suis trompé en fait. Le 1 ^{er} , c'est la reine est la sœur de la sorcière. Le 2 ^{ème} schéma, c'est que la reine est la fille de la sorcière. Le 3 ^{ème} schéma, c'est que la sorcière est la fille de la reine. Et le 4 ^{ème} , c'est que la sorcière est l'ancienne amie de Aïcha »	

Extrait 119 – Corpus « audio », le 29/01/2008

¹ Nous considérons que « la sorcière pourrait être la mère de la reine », « la sorcière est la mère de la reine » et « la sorcière, c'est la mère de la reine » sont des formulations équivalentes.

Dans cette séquence, l'enseignant inverse la signification du 2^{ème} et du 3^{ème} schéma, comme l'illustre la figure ci-dessous :

Schémas	Anciennes significations	Nouvelles significations
reine-fille-sorcière	La sorcière est la fille de la reine	La reine est la fille de la sorcière
sorcière-fille-reine	La reine est la fille de la sorcière	La sorcière est la fille de la reine

Figure 13 – Explicitations du 2^{ème} et 3^{ème} schéma par l'enseignant

Il est probable que l'enseignant a lu tous les schémas de la gauche vers la droite pour retrouver chaque signification. C'est la raison pour laquelle la signification du 2^{ème} et du 3^{ème} schéma a été inversée. Désormais, la structure syntaxique des schémas correspond à celle des formulations. Les termes en relation dans chaque schéma se trouvent ordonnés, et les formulations correspondantes sont claires. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'un processus d'interprétation similaire pour tous les schémas aurait pu instaurer une routine et optimiser la mémorisation des significations de chacun d'entre eux.

Rappelons que Grégoire et Barbara avaient proposé une lecture similaire de ces schémas (cf. extraits 118 et 119). La rectification de l'enseignant a mis un terme au malentendu.

Mais les croix dessinées au tableau pour symboliser le choix des élèves interrogés ne leur correspondaient plus. Lorsque le professeur a effectué les modifications, suite aux nouvelles significations du 2^{ème} et du 3^{ème} schéma, Antoine protesta :

Antoine	« <i>Moi j'avais dit la deux!</i> »
Enseignant	« <i>Oui, mais ça a changé, ce que tu m'as dit tout à l'heure, c'est le 3^{ème} schéma</i> »
Antoine	« <i>Moi je veux la deux... la sorcière, c'est la sœur d'Aïcha</i> »
Enseignant	« <i>Bon, en fait, je vais faire des schémas plus clairs, parce que sinon, vous n'allez pas comprendre</i> »

Extrait 120 – Corpus « audio », le 29/01/2008

Antoine ne semble pas avoir pris en compte la nouvelle signification du 2^{ème} et du 3^{ème} schéma. L'enseignant aurait pu expliquer comment les schémas pouvaient être lus pour retrouver la signification correspondante (de la gauche vers la droite).

Peut-être les élèves auraient-ils perçu rapidement le parallèle entre la structure des schémas et celle des formulations. Mais le professeur a préféré modifier les schématisations pour éviter que les malentendus persistent. Il effaça les schémas réalisés au tableau, et il en dessina quatre autres. Puis, en désignant les schémas un par un, du doigt, mais aussi en indiquant le numéro écrit à côté de chacun d'entre eux, l'enseignant donna la signification de chaque schéma, comme l'illustre la figure 14 (cf. page suivante).

Numéros	Schémas	Formulations
1	<pre> graph TD Reine[Reine] --- Sorcière[Sorcière] Reine --- Aïcha[Aïcha] </pre>	« La reine, elle a eu deux filles, Aïcha et la sorcière »
2	<pre> graph LR Reine[Reine] --- Sorcière[Sorcière] </pre>	« La reine et la sorcière elles sont des sœurs »
3	<pre> graph TD Sorcière[Sorcière] --- Reine[Reine] </pre>	« La sorcière a une fille... qui est la reine »
4	<pre> graph LR Sorcière[Sorcière] --- Aïcha[Aïcha] </pre>	« Aïcha et la sorcière étaient des amies »

Figure 14 – Nouvelle schématisation des relations entre les personnages

Par la suite, tous les élèves ont donné un numéro et retrouvé la signification correspondante. Nous pouvons faire l’hypothèse que cette absence de malentendus peut être attribuée à la nouvelle schématisation. Cette schématisation s’éloigne de la structure d’une phrase, puisque les concepts de « sœur », « amie » et « fille », qui caractérisaient la relation entre les différents personnages, n’apparaissent plus dans les nouveaux schémas. Ils ont été remplacés et symbolisés par des traits reliant les différents personnages : les relations de « sœurs » et d’« amies » sont figurées par un même trait horizontal, et la structure verticale traduit une filiation.

Le schéma n° 2 et 4 ont une structure similaire, mais la relation qui définit les personnages n’est pas la même. Dans le schéma n°4, le trait reliant la « sorcière » et la « Aïcha » symbolise l’amitié, alors que dans le schéma n°2, le trait symbolise un lien de parenté. Cette double signification des traits reliant les personnages pour une même structure aurait pu être à l’origine de malentendus. Toutefois, selon Barth :

La mise en relation est plus efficace si la définition est donnée sous forme d’un schéma ou les attributs sont clairement identifiables, et non sous forme d’une phrase longue et obscure, où l’élève ne distingue pas bien les niveaux d’abstraction et la relation des attributs. (2004, p. 110)

Pour conclure ce chapitre, nous devons toujours avoir en tête que l’utilisation de supports dans une visée instrumentale peut donner lieu à de multiples interprétations et être source de malentendus. C’est d’autant plus vrai que ces supports ou instruments sont parfois

construits dans l'urgence, pour remédier à une difficulté rencontrée, et que l'enseignant n'a pas toujours le recul et le temps nécessaire pour repérer les imperfections de l'instrument qu'il construit. Ainsi, lorsqu'émergent des désaccords, il est nécessaire de se demander s'ils ne sont pas la conséquence d'une divergence d'interprétation des instruments utilisés pour « optimiser » la communication, ce qui relève d'une analyse didactique. Et, bien souvent, des réajustements sont nécessaires. Enfin, cette analyse montre à quel point la situation pédagogique (dans la succession des échanges, par l'adaptation successive des protagonistes, etc.) est co-construite (Lave, 1988; Suchman, 1987).

Chapitre 12 :

L'utilisation des mots et la confrontation des expériences

Je montrerai dans ce chapitre que derrière l'utilisation des mots se cachent parfois des malentendus dont l'origine est une divergence d'interprétation des concepts auxquels ils renvoient. Nguyen-Xuan notent « que pratiquement tous les mots du langage peuvent acquérir le statut de concept ; par contre, beaucoup de concepts n'ont pas de mots pour les désigner » (1995, p. 60). Les mots sont parfois utilisés approximativement, sans véritable maîtrise de ce à quoi ils renvoient. Bateson estime que « nous avons tous l'habitude d'un usage approximatif des mots » (1977, p. 97), mais Jakobson explique que « le contexte et la situation nous permettent de négliger un pourcentage élevé des traits, phonèmes et séquences du message reçu sans en compromettre la compréhension » (1963, p. 106). Piaget ajoute que :

Si les enfants ont tant de facilité à se servir d'un mot inconnu sans s'apercevoir qu'ils ne le comprennent pas, ce n'est pas parce qu'ils croient pouvoir le définir. Une fois sorti de son contexte, ce mot n'évoque, en effet, plus rien pour eux. Mais la première fois qu'ils l'ont rencontré, l'ensemble du contexte a donné à ce mot un sens très suffisant, grâce à la liaison syncrétique de tous les termes de ce contexte et aux justifications pseudo-logiques toujours prêtes à surgir. (1984, p. 202)

Pour Errera et Héraud :

Les significations les plus problématiques ne sont généralement pas celles dont le mot verbal nous est inconnu : c'est au contraire dans le langage homophone, le plus fréquemment utilisé et le plus commun, que se manifeste le plus grandement le phénomène de confusion de significations, car nous croyons savoir dans ce cas ce qu'elles veulent dire. (2006, p. 29)

Dans un premier temps, mes données visent à renforcer la position de Errera et Héraud. Elles tendent à montrer, à partir de l'exemple du « papier de verre » et de l'« oasis », que l'homophonie est effectivement à l'origine de malentendus au sein de l'Unité. À travers l'analyse de leur condition d'émergence, j'essaierai de comprendre comment ce type de malentendus peut passer inaperçu dans l'interaction tout au long d'une séance.

Dans un deuxième temps, je montrerai dans quelle mesure des « savoirs » issus de l'expérience singulière peuvent être sources de malentendus et entraîner des désaccords. Pour la démonstration, je prendrai l'exemple de la conceptualisation d'un phénomène naturel (le « bronzage ») et je montrerai ce qui peut faire obstacle à une compréhension plus large de ce phénomène.

1. Des conséquences de l'homophonie

Le mardi 4 décembre 2007 après-midi, nous construisions un igloo en polystyrène. L'Unité était chargée de décorer le réfectoire du collège à l'occasion des fêtes de Noël. Au cours du projet, l'enseignant proposa à Ilham d'aller demander du « papier de verre », sans apporter d'autres précisions (fonctionnalité), au personnel du service technique qui se trouvaient dans l'atelier de l'établissement. Elle était déjà allée à plusieurs reprises dans l'atelier et elle accepta sans poser de questions.

Ilham est revenue quelques minutes plus tard dans la classe avec une feuille de format A3 de couleur verte. Nous l'avons alors regardée avec étonnement et l'enseignant lui a demandé où elle avait récupéré cette feuille. Elle nous expliqua que, plutôt que d'aller dans l'atelier, elle avait demandé un « *papier vert* » à l'intendance.

L'enseignant lui a dit qu'il ne s'agissait pas du bon objet et qu'il lui avait demandé du « *papier de verre* » et non pas du « *papier vert* ». Il alla écrire « verre » et « vert » au tableau en lui indiquant que l'orthographe de ces deux mots n'était pas la même, même si leur prononciation était similaire.

Puis, il a précisé que le « *verre* » auquel il pensait, en désignant du doigt le mot au tableau, faisait référence au matériau, et non pas à la couleur. Il prit alors un « verre » se trouvant à proximité et lui expliqua que cet objet avait ce nom parce qu'il était constitué de verre : le matériau. Il ajouta que c'est le matériau auquel faisait référence le « verre » de « papier de verre ». Il lui dit ensuite que le « vert » auquel elle faisait référence, en le désignant du doigt au tableau, correspondait quant à lui à la couleur.

L'enseignant expliqua l'utilité du « *papier de verre* » et pourquoi il avait été appelé ainsi. Il lui précisa que l'expression de « *papier de verre* » était souvent utilisée dans son sens large, et que d'autres matériaux comme le sable pouvaient remplacer le « verre ». Mais malgré cela, nous appelions toujours cet objet du « papier de verre ».

Puis j'accompagnai Ilham dans l'atelier pour aller chercher l'objet en question. Je lui montrai alors les cristaux collés sur la feuille de papier (c'était peut-être du sable !). Elle prit la feuille dans sa main et passa son doigt sur la partie abrasive, et je lui expliquai que c'était cette face du papier qui permettait de poncer différents objets.

Extrait 121 - Journal de bord, le 26/11/2007

Il s'agissait là d'un malentendu. Ilham ne savait visiblement pas ce qu'était du « papier de verre ». Alors, par glissement sémantique, peut-être avait-elle compris qu'il s'agissait de ramener du « *papier de vert* » ou du « *papier vert* », raison pour laquelle elle avait préféré aller à l'intendance plutôt que dans l'atelier comme le lui avait demandé l'enseignant, manifestant sa capacité d'adaptation, puisqu'elle n'aurait pas pu trouver une feuille verte dans l'atelier.

Un autre exemple issu de l'élaboration du conte de fées montre que c'est cette fois la référence culturelle du mot qui peut être à l'origine de malentendus.

Le lundi 4 février 2008, en début de séance, l'enseignant rappela avec l'aide des élèves la trame de l'histoire du conte. Lorsque nous arrivions à la troisième épreuve, et qu'il rappelait que la princesse Aïcha donnait le peu d'eau qui lui restait à un chameau assoiffé, l'enseignant demanda :

Enseignant	« <i>Le chameau, il va faire quoi ?</i> »
Ilham	« <i>L'emmener jusqu'à la montagne !</i> »
Scott	« <i>Jusqu'à l'oasis !</i> »
Enseignant	« <i>Jusqu'à une oasis. Parce qu'en fait, elle va tomber de fatigue et de chaleur sur le chameau</i> »
Léa	« <i>Moi je ne le savais même pas c'était quoi une oasis. Je croyais que c'était un jus de fruit</i> »
Enseignant	« <i>Non, c'est pas un jus de fruit. C'est un endroit où il y a des palmiers et de l'eau</i> »
Scott	« <i>Moi aussi je croyais que c'était du jus !</i> »

Extrait 122 – Corpus « audio », le 04/02/2008

Ce jour-là, nous avons pris conscience que l'« oasis » dont nous avons parlé tout au long de la séance du vendredi 1^{er} février 2008 était l'objet d'un malentendu. Ce mot faisait référence pour deux élèves (ou plus !) à la boisson, alors que nous pensions, l'enseignant et moi (et sans doute quelques élèves) à un endroit dans le désert où il y avait de l'eau et de la végétation. Je peux faire l'hypothèse que la visualisation via Internet de quelques oasis dans le désert, à l'issue de la séance, a permis d'instaurer une référence commune et de mettre un terme au malentendu. Bruner dit que « parvenir à une référence commune, c'est parvenir à une sorte de solidarité » (2000, p. 83).

Léa et Scott ne savaient pas qu'une « oasis » pouvait faire référence à un endroit du désert, et, Léa dit qu'elle « *ne savait même pas c'était quoi un oasis* ». Comme Scott, Léa croyait « *que c'était du jus* ».

Le fait que Léa reconnaisse qu'elle avait fait une « erreur » d'interprétation est le signe d'un progrès considérable chez cette élève, car l'« erreur » entraîne chez Léa, bien souvent, des réactions émotionnelles importantes : elle pleure, elle insulte, elle chiffonne sa feuille, etc. J'ai alors essayé de lui faire comprendre les raisons du choix de ce nom pour une boisson. Je lui ai demandé :

Moi	« <i>C'est bien que tu oses nous le dire Léa. D'après toi, pourquoi ils ont décidé d'appeler la bouteille oasis ?</i> »
Léa	« <i>Parce que c'est du jus !</i> »
Moi	« <i>Ouais, mais pourquoi oasis ?</i> »
Enseignant	« <i>Qu'est-ce que c'est comme jus, sa particularité ?</i> »
Léa	« <i>Bah de l'oasis !</i> »
Ilham	« <i>C'est de l'eau de l'oasis !</i> »

Extrait 123 – Corpus « audio », le 04/02/2008

Le fait que Léa dise que la boisson soit du « *jus (...) de l'oasis* », et Ilham, « *de l'eau de l'oasis* », semble signifier que pour ces deux élèves, « oasis » désigne la provenance, et non pas que boire « Oasis », cela fait autant de bien que lorsqu'on est assoiffé et qu'on arrive à une oasis. « Oasis » est ici la métaphore d'un désir. Pour comprendre que deux objets différents puissent avoir le même nom, les élèves doivent comprendre non seulement que le langage est socialement et culturellement élaboré, mais que « oasis » peut être un nom commun, et – avec majuscule – désigner le « nom propre » d'une boisson.

L'enseignant et moi-même pensions que l'explication de cette homonymie ne se trouvait pas dans la nature de l'objet, mais dans la sensation et l'épanchement de la soif. Intuitivement, nous estimions que les concepteurs de la boisson avaient choisi de donner le même nom que le lieu dans le désert, parce que l'un comme l'autre permettait d'assouvir la soif et de désaltérer. D'où la question : « *Qu'est-ce que c'est (...) sa particularité?* ». Mais pour répondre il faut savoir ce qu'est une oasis. J'ajoutai :

Moi	« <i>Quand on est dans le désert et qu'on trouve une oasis, on est content ou pas ?</i> »
Enseignant	« <i>Quand on peut boire alors qu'on crève de chaud ?</i> »

Extrait 124 – Corpus « audio », le 04/02/2008

Plusieurs élèves répondirent « oui » à l'unisson. L'enseignant ajouta :

Enseignant	« <i>C'est un point d'eau et ça désaltère</i> »
Moi	« <i>Une oasis ça donne envie. Ce n'est pas le hasard s'ils ont appelé cette boisson-là oasis. C'est justement pour faire penser aux oasis qu'on trouve dans le désert</i> »
Ilham	« <i>Patrice. Dans le désert, si on n'a pas trouvé l'oasis, est-ce qu'on meurt vite ?</i> »
Enseignant	« <i>Oui, on meurt vite parce que, en fait, ce qui se passe, c'est que notre corps à nous, il est composé de quatre vingt pour cent d'eau. C'est-à-dire qu'il n'y a pas beaucoup de solide dans notre corps, il y a beaucoup d'eau. Et quand on est dans le désert, on transpire, et on perd l'eau qui est à l'intérieur du corps. Donc deux solutions. Soit on remet de l'eau dans le corps, et on continue à transpirer, et il n'y a pas de problème. Soit on ne peut pas remettre de l'eau dans le corps, et le corps va finir par se dessécher. Le sang va devenir trop épais. Et si le sang devient trop épais, il circule mal et on tombe dans les pommes. On meurt</i> »

Extrait 125 – Corpus « audio », le 04/02/2008

Nous avons ainsi expliqué, au cours de cette séquence, que l'oasis et la boisson portaient le même nom parce qu'ils permettaient de désaltérer. Précisons qu'un « point d'eau ne désaltère » pas, sauf par métonymie. L'oasis est un endroit qui présente de la végétation due à un point d'eau et où on peut trouver un point d'eau.

J'ajoutai que c'est pour cette raison que les concepteurs de cette boisson avaient choisi le nom d' « oasis » : « *Ce n'est pas le hasard s'ils ont appelé cette boisson-là oasis* ». Notre discussion semble avoir suscité de la curiosité chez Ilham.

Je ne suis pas sûr, au regard de leurs connaissances, que les élèves de l'Unité puissent comprendre que notre corps est surtout constitué d'eau. Je pense que sans expérimentation ou apprentissage spécifique, les explications de l'enseignant ne suffiront pas à inhiber le « *biais réaliste* » issu de la perception visuelle et tactile qui conduit à une représentation du corps « solide ». Selon Thommen et Rimbart, Houdé (2000) estime :

... que pour produire une réponse logique l'homme doit inhiber les réponses plus automatiques qui s'offrent à lui spontanément. Si on admet que l'homme est naturellement logique, le rôle du développement est d'inhiber les réponses non logiques pour laisser les autres s'exprimer. (2005, p. 223).

Comme pour l'attribution de la « fausse croyance » à autrui, les jeunes de l'Unité devront inhiber « *le biais réaliste* » pour se dégager « *de l'emprise de la réalité* ».

Les malentendus liés à l'homophonie sont fréquents. En outre, il est probable que certains malentendus de ce type ne se manifestent pas dans l'interaction, ou seulement tardivement, et qu'ils n'entraînent pas de désaccords.

2. Un malentendu inaperçu dans l'interaction

À partir de l'exemple de l'« oasis », j'essaierai de comprendre dans quelle mesure les deux références de ce mot dont il a été question ci-dessus (une boisson et un endroit du désert), n'ont pas été l'objet d'un désaccord tout au long de la séance précédente. Rappelons que Léa et Scott nous ont dit qu'ils pensaient que l'oasis dont il sera question ci-dessous était une boisson, alors que l'enseignant et moi-même pensions à un lieu du désert où se trouvent entre autres de l'eau et des palmiers.

Dans les lignes qui suivent, je présenterai uniquement les passages de la séance du vendredi 1^{er} février 2008 où il a été question d'oasis. Au cours de cette séance, nous avons essayé de trouver des épreuves que la princesse devrait surmonter dans le désert. Pour la troisième épreuve, l'enseignant précisa :

Enseignant	« Il faut vraiment lui demander quelque chose qui soit difficile à trouver... et pas forcément quelque chose euh... de matériel... pas forcément quelque chose qui se trouve vraiment... ça peut... »	
Ilham	« Bah je ne sais pas !... C'est dur de trouver... »	
Enseignant	« Non !... Mais par exemple si je demandais de ramener l'amitié par exemple... ça serait difficile... »	
Ilham	« L'amitié ?... Dans le Sahara ?... Euh... »	Il y eut à ce moment là un silence de quelques secondes. Personne ne prit la parole pour faire une proposition.
Enseignant	« Je ne sais pas, ça pourrait être quoi?... Il faut trouver autre »	

	<i>chose que l'amitié »</i>	
Ilham	« Dans le Sahara, qu'est que ce ça peut être, il y a le sable »	
Léa	« Le sable, il se transforme en humain »	
Ilham	« Il y a l'eau ! »	
Moi	« Un oasis ? »	Je m'adressai à l'enseignant
Enseignant	« Ouais, elle pourrait ramener un oasis »	
Ilham	« Mais ça ce sera dur la troisième épreuve... »	

Extrait 126 – Corpus « audio », le 01/02/2008

Dans cet extrait, aucun indice dans les dires de l'enseignant (et les miens) ne peut permettre à Léa et Scott de prendre conscience qu'il ne s'agit pas d'une boisson, d'autant que nous avons utilisé « oasis » au masculin. Même si nous ne pouvons trouver de boisson « oasis » en plein désert, dans un conte de fées, presque tout est possible dans la mesure où il s'agit d'une fiction! Léa le savait bien lorsqu'elle nous dit : « *Le sable y se transforme... en humain* ». Par ailleurs, l'objet auquel pense Léa (la boisson) répond bien à la demande de l'enseignant dans la mesure où il s'agit de « *quelque chose qui est difficile à trouver* », qui n'est « *pas forcément quelque chose qui se trouve vraiment* ». De plus, le fait que l'enseignant précise que la princesse « *pourrait ramener un oasis* » laisse penser qu'il s'agit d'un objet qui soit transportable, ce qui doit conforter l'idée que l'« oasis » est bien une boisson pour Léa. Enfin, la réaction d'Ilham qui dit que ce sera dur la troisième épreuve n'entre pas en contradiction avec la représentation que ce fait Léa de l'objet « *oasis* ».

Ensuite, l'enseignant a invité les élèves à réfléchir à la manière dont la princesse Aïcha pourrait « *ramener* » ou « *trouver* » « un » oasis dans le désert :

Enseignant	« Alors comment elle va faire ? ... Comment elle va faire pour ramener un oasis parce que... ? »	L'enseignant n'a pas eu le temps de terminer sa phrase...
Ilham	« Avec le soleil qui brûle, elle marche »	L'enseignant confirme et il explique aux élèves qu'il est difficile de marcher pieds nus sur le sable chaud. Puis, il dit...
Enseignant	« On lui demande de ramener un oasis, ou alors, est-ce qu'elle pourrait rencontrer un chat qui lui demande une rose, un oiseau qui lui demande un diamant. On pourrait trouver trois personnages, trois animaux du désert par exemple »	Ilham proposera comme animal une « <i>grenouille</i> », puis Léa un « <i>hibou</i> ». Puis Ilham dit...
Ilham	« Le chameau, il demande à Aïcha de lui apporter l'oasis... »	
Enseignant	« Comment elle le trouve l'oasis ? »	Personne ne fit de propositions
Enseignant	« Comment elle le trouve en plein milieu du désert ? »	
Scott	« Par magie ! »	
Enseignant	« Mais elle n'est pas magicienne la princesse »	
Ilham	« Par enchantement ! »	
Enseignant	« Par enchantement. Et qu'est-ce qu'elle peut faire par enchantement ? »	
Ilham	« Par enchantement ça veut dire par euh... Ça veut dire trouver de l'eau dans le désert... »	

Extrait 127 – Corpus « audio », le 01/02/2008

Dans la « réalité », « ramener un oasis », le lieu du désert comme le dit l'enseignant, ou l'« apporter » comme le dit Ilham, paraît inconcevable. Au mieux, nous pouvons nous rendre jusqu'à « un » oasis ou « le » « trouver », mais en aucun cas le « ramener » ou l'« apporter ». Mais trouver une boisson (du nom d'oasis) est tout aussi improbable en plein milieu d'un désert.

Par contre, dans un conte fées, la boisson et le lieu « oasis » peuvent être « ramenés » ou « trouvés » par « magie » ou par « enchantement », comme le proposent respectivement Scott, puis Ilham. Le malentendu persiste donc et passe inaperçu pour les uns et les autres. Chacun croit savoir ce dont il est question.

Toutefois, dans cette séquence, un indice dans les dires d'une élève (Ilham) aurait pu faire prendre conscience à des élèves que l'objet dont il était question n'était pas la boisson « oasis », mais le lieu du désert. Ilham dit que « par enchantement » consiste à « trouver de l'eau dans le désert ». L'oasis ne peut être alors qu'un point d'eau dans le désert. Notons qu'Ilham connaît le mot « enchantement » et semble savoir dans quel contexte l'utiliser, sans savoir le définir explicitement.

Par la suite, l'enseignant a interrompu la séance parce qu'une élève paraissait dans la « lune », attentionnée sur autre chose. Rappelons que l'inattention est fréquente chez les jeunes de l'Unité. Après quelques détours, l'enseignant est revenu sur la question de l'oasis :

Enseignant	« Il faut essayer de trouver une solution, là... Qui est-ce qui a une idée ? »	Aucun élève ne fit de propositions. L'enseignant s'adressa à Antoine
Enseignant	« Antoine on ne t'entend pas non plus, tu es en train de dessiner, tu penses à quoi ? »	
Antoine	« Bah ouais, j'essaie de dessiner un chameau... »	
Enseignant	« Un chameau !... Bon... Est-ce que tu as une idée ? »	
Antoine	« J'ai une idée mais euh... comme un avion qui passe au dessus du désert... »	
Enseignant	« Et ? »	Antoine ne poursuivit pas.
Enseignant	« Bah c'est pas fini, il y a un avion qui passe au dessus du désert et ? »	L'enseignant l'invita à poursuivre sa proposition...
Antoine	« Et il y a un truc qui descend de l'avion, comme un parachute ! »	
Enseignant	« Ouais ! »	
Antoine	« Et ça casse, et après elle arrive à trouver l'oasis »	
Ilham	« C'est un peu dur »	

Extrait 128 – Corpus « audio », le 01/02/2008

Nous ne pouvons dire avec certitude dans cette séquence si Antoine pense à une boisson ou à une palmeraie lorsqu'il fait sa proposition. Toutefois, il est possible que le « truc (...) qui descend de l'avion... comme un parachute » soit une boisson. Une nouvelle fois, rien n'est dit dans cette séquence qui aurait pu infirmer le fait que l'« oasis » en question soit une

boisson. Par la suite, les discussions s'éloignèrent de la recherche de l'« oasis » pendant quelques minutes, puis l'enseignant dit (cf. page suivante):

Enseignant	<i>Bon alors !... La question c'est, le chameau, elle tombe dessus en marchant, et il demande un oasis »</i>	
Ilham	« Oui! »	
Enseignant	« Alors comment elle va faire ? »	
Ilham	« Bah elle monte sur le chameau, et tous les deux, ils cherchent, voilà ! »	Il y eut quelques secondes de silence
Enseignant	« D'accord »	
Moi	« Qu'est-ce qui se passe? L'oasis, en fait, il est caché où ? Si on reprend par exemple l'idée de Scott qui parlait d'une montagne tout à l'heure »	
Enseignant	« Une montagne qui s'ouvre ! »	
Ilham	« Bah des fois c'est à côté d'un grand arbre ! »	
Moi	« Oui, des fois c'est à côté d'un grand arbre. D'accord, mais s'il y a une montagne, qu'est-ce qui peut se passer ? Elle cherche l'oasis, Scott il a parlé d'une montagne, comment on peut utiliser vos deux idées en fait ? »	Il y eut à nouveau quelques secondes de silence
Moi	« Elle monte sur le chameau, elle cherche un oasis, elle voit une montagne, qu'est-ce qui se passe ? »	
Ilham	« Elle dit le mot de passe pour entrer dans la montagne, et après elle trouve un arbre avec un oasis »	Nous avons accepté cette possibilité.

Extrait 129 – Corpus « audio », le 01/02/2008

Le fait que je demande où l'« oasis » pourrait être « caché », que je dise que la princesse Aïcha « cherche l'oasis » et qu'Ilham ajoute qu'« elle trouve un arbre avec un oasis » ne peut faire référence exclusivement à un objet (la boisson) plus qu'un autre (le lieu).

Puis, je donnai la parole à Antoine :

Moi	« Antoine c'est quoi ton idée toi ? Il faut partir du début, c'est-à-dire que la princesse elle monte sur un chameau, elle cherche un oasis, et elle arrive sur une montagne... <u>Qu'est-ce qui se passe après ?</u> »
Antoine	« Bah en fait, elle dit le mot de passe. Le chameau lui dit de monter là-haut. Aïcha elle monte, elle monte, elle monte elle monte... Ça fait comme un rond. Elle arrive en haut, et elle prend l'oasis. Ensuite, elle descend, elle descend, elle descend »
Moi	« Est-ce qu'elle peut prendre l'oasis ? »
Ilham	« Non! »

Extrait 130 – Corpus « audio », le 01/02/2008

J'ai pris conscience au cours de cette séquence qu'Antoine ne se représentait pas l'« oasis » tel que je l'imaginai. Peut-être pensait-il lui aussi qu'il s'agissait d'une boisson ? Je n'avais pas envisagé cette éventualité. Le fait qu'Ilham réponde à sa place à la question « est-ce qu'elle peut prendre l'oasis ? » ne m'a pas permis de savoir ce à quoi il pensait.

Toutefois, il est probable qu'à ce moment de la séance, les élèves qui faisaient référence à une boisson lorsque nous parlions d'« oasis » ne comprenaient plus trop de quoi il s'agissait. Peut-être que ces quelques mots ont commencé à mettre leur croyance en tension.

L'enseignant rappela une nouvelle fois les deux premières épreuves du conte, puis, arrivé à la troisième épreuve, il demanda :

Enseignant	« Est-ce qu'elle monte sur le chameau? »	
Ilham	« Oui !... Et elle est tellement fatiguée, qu'elle veut boire de l'eau, et aussi elle va chercher l'oasis avec le chameau »	
Enseignant	« Alors elle va dans l'oasis, et est-ce qu'elle rentre dans l'oasis ? »	Plusieurs élèves dirent « oui » à l'unisson. L'enseignant poursuivit...
Enseignant	« Et là, elle découvre le journal magique »	

Extrait 131 – Corpus « audio », le 01/02/2008

Ilham leur donnera un autre indice qui aurait pu mettre un terme au malentendu lorsqu'elle fait référence au fait que la princesse « veut boire de l'eau » et « qu'elle va chercher l'oasis ». Mais encore faut-il que les élèves qui pensaient à une boisson fassent le lien entre l'« eau » et l'« oasis ». La relation n'est pas explicite ici. Plutôt que de « boire de l'eau » parce qu'elle est « fatiguée » et assoiffée, elle pourrait très bien boire un « oasis » pour se désaltérer.

L'enseignant apporta un indice supplémentaire lorsqu'il demandera aux élèves si la princesse « va » ou « rentre » dans l'oasis. Même s'il s'agit d'un conte de fées, nous imaginons mal la princesse « rentrer » dans une bouteille.

Le professeur leur proposa par la suite de trouver une solution qui permette à la princesse d'ouvrir la montagne (une formule magique !). Une fois la solution trouvée, l'enseignant rappela la trame de l'histoire et je leur dis :

Moi	« Après il va falloir essayer de réfléchir au prince... Comment on le fait rentrer dans l'histoire... »	
Enseignant	« Ah oui, peut-être qu'il pourrait se baigner tout nu dans l'oasis ? »	
Ilham	« Non ! Non!, il se promène par en bas, et elle retrouve le prince »	
Enseignant	« Ça peut-être le prince du royaume de l'oasis. Ça peut être aussi le gardien de la montagne. Ça peut-être aussi un prince qui puait des pieds, et il avait décidé d'aller se laver dans l'oasis, et qui était en train de se baigner au moment où la princesse arrivait »	Cela fit sourire et rire quelques élèves
Léa	« C'est peut-être le prince qui garde l'oasis dans ses mains. Et après, elle vient, et elle lui dit qu'il est beau, vous pouvez me passer l'oasis »	
Moi	« Est-ce qu'on peut tenir un oasis dans ses mains ? »	
Ilham	« Non ! »	
Enseignant	« Est-ce que vous savez ce qu'est un oasis exactement ? »	
Mathilde	« C'est une île ! »	
Enseignant	« Un oasis c'est très grand. C'est une palmeraie en fait... De l'eau avec énormément de palmiers autour. Alors, en général, c'est quand même assez grand, c'est au moins comme la taille du collège, donc ça ne tient pas dans la main ! »	

Extrait 132 – Corpus « audio », le 01/02/2008

Au début de cette séquence, l'enseignant a proposé deux possibilités. Soit, le prince se baigne tout nu dans l'oasis, soit, il « *puaît des pieds et il avait décidé d'aller se laver dans l'oasis* ». Malgré cela, Léa pense à la boisson lorsqu'elle dit « *c'est peut-être lui qui garde l'oasis dans ses mains* ». Je pensais qu'elle avait une vision déformée de ce que pouvait être « un » « oasis », tel que nous l'entendions, sans pour autant imaginer qu'elle pensait à une boisson. Je lui demandai alors si « *un oasis* » pouvait tenir dans la main et l'enseignant leur demanda s'ils savaient de quoi il s'agissait.

Mathilde pensait alors que c'était « *une île* ». Il s'agit là d'une représentation approximative de l'oasis telle que nous l'entendions, même si elle se rapproche plus de celle que s'en font Léa et Scott : une boisson.

L'enseignant leur précisa finalement à quel « oasis » nous pensions, raison pour laquelle il ne pouvait tenir dans la main. Bruner dit que « la signification est toujours indéterminée et ambiguë » (2000, p. 84). Il ajoute que « *faire sens* dans le langage, comme David Olson l'a établi très clairement il y a quelques années, requiert toujours un acte de *désambiguïsation* » (*ibid.*).

Remarquons toutefois qu'« oasis » ne signifie pas « palmeraie » comme le dit pourtant l'enseignant spécialisé. La palmeraie est « un lieu planté de palmiers » (TLFi). L'oasis est « un endroit d'un désert qui, grâce à un point d'eau, présente de la végétation et permet la culture » (TLFi). Le niveau d'abstraction hiérarchique de « palmeraie » et « végétation » n'est pas le même. Une palmeraie n'est finalement qu'un exemple d'oasis que nous pouvons trouver dans le désert.

Même si Léa visualise encore mal l'oasis dont il est question sur la seule base des explications de l'enseignant, je pense qu'à ce moment de la séance, elle a pris conscience qu'il ne s'agissait pas d'une boisson.

En fin de séance, l'enseignant rappela une nouvelle fois le déroulement de l'histoire et il interrogea Barbara qui semblait occupée à autre chose :

Enseignant	« Il y a quoi dans la montagne ? Quand elle s'ouvre, qu'est-ce qu'elle trouve ? »	
Scott	« Un oasis ! » ;	
Moi	« Très bien ! »	
Enseignant	« On dit une... »	
Scott	« Une oasis ! » ;	
Enseignant	« Une oasis, c'est donc de l'eau, des palmiers, et en général, un petit village et des gens qui sont heureux autour. Dans une grande oasis, il peut y avoir tout un village »	
Moi	« Une oasis, ça peut être grand comme le lac qu'il y a derrière le collège par exemple »	Le niveau sonore monta significativement
Enseignant	« Bon on va s'arrêter là ! »	

Extrait 133 – Corpus « audio », le 01/02/2008

Lorsque Scott proposa « un oasis », l'enseignant lui dit qu'il s'agissait d' « une oasis ». L'« oasis » qui fait référence à la boisson est du genre masculin, du moins telle est son utilisation la plus fréquente dans le langage courant¹. L'« oasis » qui fait référence au lieu du désert est le plus souvent du genre féminin mais l'on retrouve parfois ce mot employé au masculin. Le genre du mot « oasis » n'est donc pas un indicateur absolu sur lequel nous pouvons nous appuyer avec certitude pour définir s'il s'agit d'une boisson ou du lieu.

Après leur avoir rappelé de quoi il s'agissait et donné quelques repères spatiaux (« *grand comme le lac (...) derrière le collègue* »), l'enseignant stoppa la séance. Par la suite, jusqu'à l'heure de la récréation de 10 h 00, l'enseignant demanda à l'ensemble de la classe de dessiner « une oasis » pour l'illustration du conte, après leur avoir montré des palmeraies et des oasis en photo *via* Internet. Cela a permis je pense, de dissiper complètement le malentendu, même si nous n'en avons pas mesuré l'étendue.

La partie suivante vise à montrer dans quelle mesure les connaissances de l'enseignant spécialisé et des élèves de l'Unité, issues de l'expérience singulière, peuvent être source de malentendus et de désaccords.

3. La confrontation des connaissances issues de l'expérience singulière

Le Vendredi 25 janvier 2008, l'enseignant distribue à chaque élève deux photos de personnages d'un film que nous allons voir prochainement. Il demande aux élèves de décrire ces deux visages, mais aussi, d'essayer de comprendre l'origine de quelques différences observées.

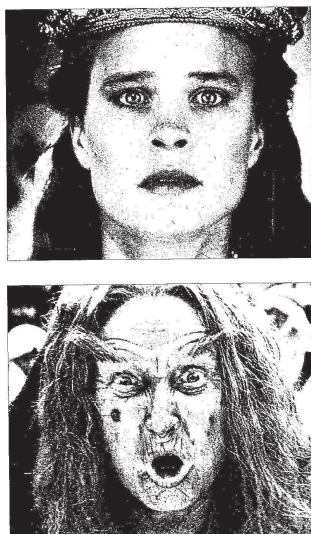


Photo 4 - *Princesse Bride* de Reiner (2003) : Photo de la princesse (haut) et la sorcière (bas)

¹ Lorsqu'il s'agit d'une boisson, on dit généralement « un Oasis », « un Perrier », « un Coca », un « Soda » etc.

Au cours de la séance, après avoir décrit collectivement les yeux, les cheveux, etc., nous avons décrit la peau des deux femmes : « *Alors et sa peau maintenant ?* ». Puis, le professeur leur demanda ce qui pouvait expliquer les différences :

Enseignant	« <i>Qu'est-ce qui peut vous faire penser, que celle du haut, (...) elle a une peau comme ça, et que celle du bas, elle a une autre peau? Que ferait celle du bas que ne pourrait faire celle du haut ?</i> »
Ilham	« <i>La grande différence, c'est que eux (...) Ils travaillent un peu plus difficile que nous en fait</i> »
Enseignant	« <i>Oui, je pense qu'Ilham elle a trouvé. Elles ont des difficultés de travail. Donc peut-être que la femme du bas, elle est amenée à travailler dans les champs, à se lever très tôt, à avoir le froid (...) Nous avons tous un corps qui s'abîme quand il est dehors. (...) Si on reste tous les jours dans le froid, en montagne par exemple, les gens qui travaillent en haute montagne, ils mettent beaucoup de crème tous les matins, tous les midis et tous les soirs. Trois fois par jour, ils mettent de la crème. S'ils ne font pas ça, à 45 ans, ils ont la peau de la femme d'en bas</i> »

Extrait 134 – Corpus « audio », le 25/01/2008

L'enseignant essaye de sensibiliser les élèves de l'Unité aux conséquences des conditions de travail sur le corps, et plus particulièrement sur la peau. Il donne l'exemple des « *gens qui travaillent en haute montagne* » dans le « *froid* » et leur dit que sans « *crème* », « *ils ont la peau de la femme d'en bas* ». Je poursuis :

Moi	« <i>C'est le froid qui abîme la peau, mais c'est aussi le soleil qui tape fort. À la montagne, ça tape plus fort qu'autre part</i> »
Enseignant	« <i>Donc il y a le soleil, on pèle, et ça abîme la peau. Vous savez aussi qu'on parle beaucoup des cancers de la peau. Quand on met les enfants dehors et qui brûlent, qui brûlent au soleil, eh bien, il y en a plus tard qui attrapent un cancer de la peau. Ça va jusque rendre la peau malade</i> »
Ilham	« <i>C'est pour ça que nos mères, elles nous mettent de la crème solaire en été !</i> »

Extrait 135 – Corpus « audio », le 25/01/2008

En plus du « *froid qui abîme la peau* », je donne ici une nouvelle raison possible du vieillissement de la peau : « *le soleil qui tape fort* ». Je précise aussi qu'à la montagne le soleil « *tape plus fort qu'autre part* ». Je ne pensais pas à la chaleur en disant « *taper fort* », même si je sais qu'en montagne il peut faire très chaud. Mais que le soleil à la montagne était plus « *dangereux* », en raison de l'altitude, mais aussi de la réverbération sur la neige en hiver.

Puis l'enseignant poursuivit en disant que « *le soleil* » et le froid (« *on pèle* ») étaient des facteurs du vieillissement de la peau : cela « *abîme la peau* ». Il évoque ensuite la question de la maladie et leur dit que « *les enfants dehors (...) qui brûlent au soleil* » peuvent développer « *un cancer de la peau* ».

Notons que l'emploi du verbe « *peler* » par l'enseignant peut faire référence au froid, mais aussi à la perte de notre épiderme par parcelles suite à une exposition au soleil prolongée. Ce phénomène de « *pelage* » peut se produire en hiver lorsqu'il fait froid, mais

aussi en été lorsqu'il fait chaud. En outre, les définitions du verbe « brûler » qui apparaissent dans les premières lignes de tous les dictionnaires, c'est-à-dire les définitions du sens commun, font référence au feu, aux flammes, et à la chaleur excessive. À ce stade de la discussion, nous ne pouvons pas savoir si Ilham sait qu'il est possible de « brûler » et « peler » sous l'effet du soleil lorsqu'il fait froid. La suite nous montrera le contraire. Un malentendu émergera quelques secondes plus tard, lorsque le propos porte sur la période du Moyen-Âge, où la « mode » n'était pas d'avoir la peau bronzée, mais la peau blanche :

Moi	<i>« Quand on va au soleil, enfin, quand on va à la mer, souvent, les gens cherchent à prendre de la couleur. Même quand on va au ski, quand on revient et qu'on a de la couleur on est content »</i>
Enseignant	<i>« Oui, et en fait, à l'époque du Moyen-Âge, c'était le contraire »</i>
Ilham	<i>« Je ne comprend pas, si on va à la montagne et pas à la mer, on ne peut pas bronzer dans la neige ? »</i>
Moi	<i>« Sur le visage, uniquement sur le visage, pas le reste du corps »</i>
Ilham	<i>« Comment on peut bronzer s'il fait froid ? »</i>

Extrait 136 – Corpus « audio », le 25/01/2008

Nous pouvons considérer dans cette séquence que ce qui entraîne la pigmentation et la coloration de la peau (le « bronzage ») est l'objet d'un décalage de connaissance entre Ilham, l'enseignant spécialisé et moi-même. Elle sait que le « ski » se pratique sur la neige en montagne et qu'il y a de la neige lorsqu'il fait froid. Mais, elle ne comprend pas comment « on peut bronzer s'il fait froid ».

Je fais l'hypothèse que le concept de bronzage est associé à l'expérience singulière qu'a cette élève de l'exposition au soleil. Schaff explique que :

... ce que l'homme perçoit et la façon dont il le perçoit, comme ce que l'homme connaît et la façon dont il le connaît, dépend du type d'expérience (accumulé au cours de la phylogenèse et de l'ontogenèse) dont il dispose. Pour cette raison la même réalité peut être perçue, et elle est en fait perçue différemment par des individus différents. Et c'est bien entendu de cette façon que le courant principal de subjectivité (c'est-à-dire la part de subjectivité qui colore la connaissance et la dote des propriétés particulières d'un sujet connaissant déterminé) s'insère dans le processus de la connaissance. (1966, p. 171).

Dans cette situation, il ne s'agit pas d'une incompréhension proprement dite, mais simplement d'un défaut de connaissance. Ilham n'est jamais allée à la montagne en hiver lorsqu'il y a de la neige. Elle connaît juste les montagnes marocaines en été, me dira-t-elle par la suite. Elle n'a pu constater par elle-même qu'il était possible de bronzer même lorsqu'il fait froid.

Quoi qu'il en soit, ce qui entraîne la pigmentation de la peau dans l'esprit d'Ilham semble ne pas lui permettre de comprendre ce cas de figure : « bronzer s'il fait froid ». Dans la suite de cette séance, l'enseignant lui fournit alors quelques explications :

Enseignant	« Parce que ça n'a rien à voir avec la température le bronzage, ça a avoir avec le soleil ! »
Ilham	« Ah bon »
Enseignant	« Il y a souvent du soleil à la montagne, et en plus comme on est plus près du soleil, eh bien on bronze plus vite (...) Enfin bref, on est plus près du soleil et le blanc de la neige fait bronzer un peu plus... À l'époque du Moyen-Âge, pour être branché, il fallait être blanc, parce que si on n'était pas blanc, ça voulait dire qu'on était un pauvre et qu'on travaillait dans les champs. Donc on reconnaissait les riches à leur peau très très blanche »
Ilham	« Ah d'accord ! »

Extrait 137 – Corpus « audio », le 25/01/2008

Le fait qu'Ilham dise « d'accord » suite aux explications de l'enseignant peut exprimer seulement un assentiment conversationnel, sans qu'il y ait de compréhension du processus de bronzage. Sans une expérience du bronzage en hiver et, à défaut de connaître l'existence des ultraviolets, il ne peut y avoir de progrès dans l'élaboration du concept. En outre, Perrenoud explique, à partir des travaux de Wallon et de Piaget, qu' « une action au sens large, action concrète aussi bien qu'opération mentale sur des représentations ou des symboles » (1987, p. 140) :

... n'engendre d'apprentissage que si elle rencontre une réalité qui résiste, entraînant une accommodation, une coordination, une différenciation des schèmes, des savoirs et des savoir-faire acquis ; encore faut-il que cette résistance ne soit pas si forte qu'elle décourage d'emblée le sujet : l'apprentissage demande du temps, donc une certaine persévérance dans la confrontation au réel. (*ibid.*)

Notons qu'il y a différents niveaux d'intelligibilité pour un même concept, et non pas une simple alternative : connaître ou non. En outre, la progression scolaire nécessite souvent la compréhension du niveau d'intelligibilité « inférieur ». Ponce écrit que :

Le premier obstacle à surmonter est une vision manichéenne de la connaissance, la réduisant à deux états : nulle ou totale. (...) Ces connaissances partielles ou incomplètes sur un concept particulier constituent la base et les prémisses pour une nouvelle acquisition. (1996, p. 97)

Toutefois, Bruner dit que :

... deux interlocuteurs, au cours d'une conversation, peuvent se référer au *même* sujet avec des degrés de précision très différents. L'*électricité* à laquelle pense une mère scientifique n'est pas la *même* que celle que conçoit son enfant quand elle le met en garde contre une décharge. Cependant les deux peuvent continuer à parler de l'*électricité* malgré ce décalage. (1987, p. 60).

Pour conclure ce chapitre, nous ne devons jamais oublier que « Ce qui est clair et *visible* par celui qui sait », voire même évident à nos yeux, « ne l'est pas nécessairement pour le non-initié. Il ne sait pas ce qu'il faut chercher. À nous de guider son regard » (Barth, 2004, p. 74). En outre, comme le dit Rochex :

Culture écrite et concepts scientifiques ne relèvent pas de l'expérience ordinaire du langage ou du monde, mais d'une réorganisation de cette expérience. D'où, non seulement, la nécessité de l'enseignement, mais aussi les débats sur les conceptions et les pratiques de l'enseignement les plus susceptibles de faciliter l'appropriation de ces outils et techniques intellectuels. (2009, p. 5)

Meirieu rappelle un point fondamental pour qu'il y ait apprentissage de l'élève :

Nous n'en sortirons pas sans cette évidence : c'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière, comme n'a jamais appris ni apprendra personne. Il apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est. Aucune pédagogie ne peut faire l'économie de ce phénomène ; toute pédagogie doit s'enraciner dans l'élève, dans ses connaissances empiriques, ses représentations, son vécu. Apprendre c'est toujours, d'abord, être impliqué et se désengager progressivement de cette implication première pour accéder à l'abstraction ; c'est un parcours singulier que personne ne peut faire à votre place. (...) La pédagogie, en ce sens, n'est rien d'autre que l'art de la médiation : elle bricole dans l'intermédiaire, s'ingénie à construire une arche entre l'enfant et le savoir... (2004, p. 95)

Pennac pointe du doigt :

... l'incapacité absolue des professeurs à comprendre l'état d'ignorance où mijotent leurs cancre, puisqu'ils étaient eux-mêmes de bons élèves, du moins dans la matière qu'ils enseignent ! Le gros handicap des professeurs tiendrait dans leur incapacité à s'imaginer ne sachant pas ce qu'ils savent. Quelles que soient les difficultés qu'ils ont éprouvées à les acquérir, dès que leurs connaissances sont acquises elles leur deviennent consubstantielles, ils les perçoivent désormais comme des évidences (« Mais c'est évident, voyons ! »), et ne peuvent pas imaginer leur absolue étrangeté pour ceux qui, dans ce domaine précis, vivent en état d'ignorance. (2007, p. 296-297)

Je relativiserai ici ses propos dans la mesure où il ne s'agit pas d'« incapacité absolue ». Mais j'invite à la vigilance, à l'instar de Gibello qui rappelle que « les connaissances scolaires apprises et non intériorisées peuvent être trompeuses » (1984, p. 44). En outre, Barth rappelle que :

Rien n'est jamais trop facile si on ne connaît pas. Si l'élève donne la bonne réponse immédiatement, ce n'est pas parce que c'est trop facile - mais soit parce qu'il connaît déjà le concept, soit parce qu'il connaît cet exemple - sans nécessairement connaître le

concept. Dans les deux cas, il faut faire une vérification pour pouvoir prendre la décision de passer directement à la suite ou de continuer la leçon comme prévu. (2004, p. 71)

Enfin, celui qui « sait » doit garder à l'esprit qu'au cours de l'histoire, de nombreux « savoirs » qu'on a crus « vrais » n'étaient finalement que de « fausses croyances ».

Chapitre 13 :

La perception de l'intention d'autrui en question

Selon Berthoz et Jorland, « L'empathie apparaît (...) comme une simulation mentale consciente de la subjectivité d'autrui. Cette simulation permet de comprendre ce qu'une autre personne pense et ressent dans une situation présente, passée voire anticipée » (2004, p. 87-88). Cette capacité qui consiste « à se mettre à la place de l'autre » (*ibid.*, p. 20-21) permet, au cours du développement, de sortir d'une forme de pensée égocentrique qui, selon Piaget, « provient (...) d'une indifférenciation entre le point de vue propre et les autres possibles » (cf. Vygotski, 1997, p. 504).

Sauf exception, les élèves de l'Unité ne sont pas dépourvus de cette capacité empathique. Cyrulnik dit, à partir de l'exemple de la timidité qui « est une émotion ressentie dans le corps, mais provoqué par la représentation d'un *soi dominé* par les autres », que nous pouvons « penser que la honte ne devient possible que lorsque le développement de l'enfant lui donne accès à l'empathie, à la représentation de soi parmi les autres » (2010, p. 131). Or, j'ai montré dans un chapitre précédent, que des jeunes de l'Unité pouvaient éprouver un sentiment de honte et accordent donc de l'importance au regard de l'autre.

Toutefois, j'ai pu observer de nombreux malentendus au sein de l'Unité qui peuvent se comprendre en partie par un défaut d'empathie. Je montrerai comment le contexte de la situation, mais aussi les particularités de chaque élève, peuvent inhiber leur perception de l'intention d'autrui.

1. La recherche d'affection et la représentation sociale : le pull bleu de Patrice

Au cours de la séance du vendredi 18 janvier 2008, l'enseignant a demandé aux élèves d'essayer de trouver un comparatif, afin que les futurs lecteurs puissent mieux se représenter les yeux bleus de l'un des héros de notre conte de fées :

Enseignant	« Alors je voudrais que vous rajoutiez bleus comme quelque chose »
Judith	« Bleus comme le ciel ! »
Ilham	« Ouais... bleus comme le ciel ! »
Enseignant	« Comme le ciel ? »
Ilham	« Léa qu'est-ce que tu en penses ?... Bleus comme la mer ou bleu comme le ciel ? »
Léa	« Comme le ciel ! »
Ilham	« Comme Léa ! »

Extrait 138 – Corpus « audio », le 18/01/2008

Ilham semblait ce jour-là vouloir faire plaisir à Léa. À chaque fois que l'enseignant demandait aux élèves la proposition que nous allions retenir, Ilham disait : « Comme Léa ! » ou « Comme ma copine ». Ilham semblait prête à tout pour obtenir de la reconnaissance de la part de cette élève. Une fois encore, le choix d'Ilham semblait déterminé par celui de son « amie ». L'enseignant accepta les différentes propositions et il invita les élèves à chercher de nouveaux comparatifs :

Enseignant	« Alors, bleu comme la mer, bleu comme le ciel.... Quoi encore? Qu'est-ce qui est bleu?..... Bleu comme les bleuets...les fleurs... vous savez les bleuets, vous en avez déjà vu ? »	
Ilham	« Non ! »	
Enseignant	« Bah Arnaud il va nous trouver des images de bleuets »	Je cherchai une photo de bleuets via Internet, et l'enseignant poursuivit...
Enseignant	« Le bleuets, c'est une fleur qui est très bleue, donc bleus comme le bleuets. Qu'est-ce qui peut y avoir encore ? »	
Ilham	« Bleus comme le pull de Patrice ! »	
Enseignant	« Alors ça, bleus comme le pull de Patrice, ça ne peut pas aller parce que... »	
Moi	« Parce que Patrice tout le monde ne le connaît pas ! »	
Enseignant	« Voilà »	

Extrait 139 - Corpus « audio », le 18/01/2008

L'intention sous-jacente de l'enseignant (et la mienne) était que les élèves trouvent quelque chose de « bleu » dont la représentation soit partagée par le plus grand nombre : une représentation sociale. Doise et Palmonari disent que « les représentations sociales se présentent toujours avec deux faces : celle de l'image et celle de la signification qui se correspondent réciproquement ; elles font correspondre à chaque image un sens et à chaque sens une image » (1986, p. 15-16). Dans cette situation, c'est l'image associée à la représentation sociale qui nous intéresse essentiellement.

Précisons que :

Toute représentation est cognitive en ce qu'elle suppose une tâche de connaissance pour traiter les informations reçues, l'interprétation d'un objet donné et les argumentations auxquelles cet objet ou ces informations donnent lieu. Mais cet acte de connaissance est activé par une pratique et influencé par le discours circulant dans la société. En ce sens toute représentation est sociale et, par là même, dépendant des cultures, des idéologies et des pratiques. (Vargès, 2001, p. 538)

Ilham propose comme comparatif un objet bleu qui se trouve dans son champ visuel : le pull bleu de l'enseignant spécialisé. Patrice infirma sa proposition. J'ajoutai que « *le pull de Patrice* » ne pouvait être accepté, dans la mesure où « *tout le monde* » ne connaissait pas l'enseignant. En creux, j'espérais qu'elle comprenne que son pull ne pouvait être l'objet d'une représentation « sociale » puisque de nombreuses personnes n'avaient pu le voir. Il s'agissait aussi d'une invitation à la décentration. Ilham devait se mettre à la place d'une personne ne connaissant pas l'enseignant pour comprendre que celle-ci ne pouvait pas visualiser son pull et sa couleur bleue et que ce dernier ne pouvait faire l'objet d'une représentation sociale.

Notons que l'exemple de comparatif donné par l'enseignant (le « *bleuet* ») est une plante relativement rare et qu'il est probable que peu de personnes la connaissent. D'ailleurs, Ilham dit n'en avoir jamais « vu ». Nous pouvons donc nous poser la question de savoir si cette fleur, comme le pull de l'enseignant, peut faire l'objet d'une représentation sociale, au même titre que le « *ciel* » ou la « *mer* ».

En outre, la proposition d'Ilham est recevable au regard de la signification littérale de la demande : « *Qu'est-ce qui est bleu?* ».

Quoi qu'il en soit, mon argumentation n'a pas suffi à la convaincre et Ilham s'exclama :

Ilham	« <i>Mais tout le monde connaît Patrice!</i> »
--------------	--

Extrait 140 - Corpus « audio », le 18/01/2008

Je pensais sur le moment que l'origine du malentendu était qu'elle n'imaginait pas que d'autres élèves, autres que les jeunes de l'Unité, pouvaient être des lecteurs potentiels de notre conte de fées. En d'autres termes, je croyais que « *tout le monde* » ne faisait pas référence à la même réalité pour Ilham, l'enseignant et moi-même. Raison pour laquelle j'ajoutai :

Moi	« <i>Oui, mais si on raconte l'histoire à d'autres élèves de l'établissement... Est-ce qu'ils peuvent savoir que Patrice a un pull comme ça ?</i> »
Ilham	« <i>Oh mais en écoutant, ils vont comprendre que c'est le pull de Patrice</i> »

Extrait 141 - Corpus « audio », le 18/01/2008

Je souhaitais qu'elle décentre son point de vue en se mettant à la place d'« *autres élèves de l'établissement* » à qui nous raconterions notre histoire. Mon intention était qu'elle prenne conscience que les élèves de classes « ordinaires » n'avaient pas tous connaissance du pull bleu de l'enseignant. Mais la tournure de ma phrase a rendu sa signification équivoque. Ilham m'a répondu, en toute logique, qu'en entendant « *les yeux bleus comme le pull de Patrice* », les « *autres élèves de l'établissement* » comprendraient que le pull est bien celui de l'enseignant. Ilham avait manifestement raison et la signification de ma demande ainsi comprise ne suscitait pas nécessairement un effort de décentration pour y répondre.

Mais la question n'était pas de savoir si les élèves sauraient que Patrice a un pull bleu lorsque nous leur raconterions l'histoire, mais de savoir s'ils pouvaient se l'imaginer sans l'avoir vu, c'est-à-dire qu'il puisse être l'objet d'une représentation, et permette ainsi au lecteur de se représenter plus précisément la couleur bleue des yeux de notre héros. En outre, nous pouvons nous poser la question de l'utilité et de la fonction du comparatif dans la phrase pour cette élève. L'enseignant ajouta :

Enseignant	« <i>Non ! Si j'envoie le livre en Espagne ou à des gens qui habitent très loin, et que ces gens ne me connaissent pas, est-ce que tu crois qu'ils vont savoir qui c'est Patrice ?</i> »
Ilham	« <i>Oui !</i> »
Enseignant	« <i>Non</i> »
Ilham	« <i>Il n'y en a pas beaucoup des Patrice P. !</i> »

Extrait 142 - Corpus « audio », le 18/01/2008

L'enseignant pose ici clairement le cadre et il n'y a dorénavant plus d'ambiguïté dans le sens de la question. Il invite Ilham à se « projeter » hors de l'enceinte de l'établissement et il écarte l'éventualité que le potentiel lecteur puisse le connaître.

Malgré cela, Ilham est restée sur sa position. L'enseignant la contredit et elle ajoute qu'il n'y a « *pas beaucoup* » de personnes du même nom. Il semble que, pour cette élève, le prénom « Patrice » renvoie systématiquement à « *Patrice P.* » D'ailleurs, peut-être sous-entendait-elle qu'il n'y en avait qu'un. Dans cette situation, Ilham ne semble pas pouvoir décentrer son point de vue et concevoir qu'une personne puisse ne pas connaître l'enseignant. Elle donne l'impression d'être incapable de différencier sa pensée de celle des autres.

Piaget dit que le jeune enfant n'« a pas conscience de la subjectivité de sa pensée », qu'il « raisonne (...) comme s'il était seul à penser », et que « son point de vue (...) lui paraît le seul possible et exclut toute autre perspective. Ce n'est donc pas pour lui un point de vue subjectif : c'est le point de vue réel et absolu » (1978, p. 78). Certes, l'enfant n'est pas aussi égocentrique que ce chercheur le prétendait, et les jeunes de l'Unité sont désormais de jeunes adolescents. La prise de conscience que le monde ne se limite pas à son propre point de vue, c'est-à-dire que la

perception d'autrui est indépendante de la nôtre, s'acquiert dès le plus jeune âge. Mais, comme nous l'avons dit plus haut, la majorité des jeunes de l'Unité souffrent de « retard mental » identifié par la 4^{ème} de l'échelle de Wechsler. Il est donc probable que cette capacité soit encore au début de son développement chez Ilham, malgré ses 13 ans. Dans cette perspective, le défaut empathique d'Ilham peut se comprendre par l'égoïsme qui caractérise pour Piaget la pensée enfantine. Dans la mesure où Ilham connaît l'enseignant, elle considère que celui-ci est connu de tout le monde.

Mais une autre hypothèse est plausible. Au cours de sa scolarisation dans l'Unité, Ilham a démontré à maintes reprises qu'elle était capable de décentrer son point de vue. Alors, comment comprendre que cette élève semble incapable de prendre en considération la perspective d'autrui dans cette situation?

Je pense que cette capacité est inhibée par sa recherche de reconnaissance de la part de ses pairs, mais aussi de celle de l'enseignant spécialisé. J'ai montré précédemment combien cette élève souffrait de sa solitude. Elle semble prête à tout, ou presque, pour tisser des liens sociaux. Alors, il est probable que ce besoin affectif l'empêche de « penser » et de décentrer son point de vue dans cette situation. L'enseignant semble le penser également :

Enseignant	<i>« Détrompe-toi, Il y en a suffisamment des Patrice P. sur Internet, il y en a trois ou quatre déjà ! ... C'est très gentil Ilham de dire bleu comme le pull de Patrice. Alors tu peux dire qu'il faut chercher des objets de la couleur du pull de Patrice. Mais après, il faut que les autres ils te comprennent. Pour le conte, il faut trouver un bleu et, quand on le dit, tout le monde sait ce que c'est. Bleus comme la mer, bleus comme la couleur des bleuets. Tout le monde sait que les bleuets sont bleus... »</i>	
Moi	<i>« Regarde, un bleuet, c'est ça »</i>	Je montrai aux élèves quelques bleuets via Internet
Enseignant	<i>« Tu la vois cette fleur!... Tu l'as bien vue... elle vit dans les champs et elle pousse qu'au mois de juin juillet. Et en plus, elle est en voie de disparition. On ne peut plus la cueillir maintenant »</i>	
Thomas	<i>« Pourquoi? »</i>	
Enseignant	<i>« Bah moi je ne le savais pas avant, mais j'ai appris que c'était une fleur protégée »</i>	
Thomas	<i>« Ah bon! »</i>	
Enseignant	<i>« C'est une fleur protégée tout simplement parce qu'il y a tellement de gens, comme moi d'ailleurs, qui en ont cueilli pour faire des bouquets... »</i>	Thomas rigola et l'enseignant s'arrêta un instant avant de poursuivre...
Enseignant	<i>« Et maintenant, il y en a presque plus »</i>	
Thomas	<i>« Ça veut dire que si on en cueille, on est hors la loi? »</i>	
Enseignant	<i>« Oui, si tu cueilles cette fleur et que la police te voit, tu peux avoir une amende. Je le savais pas, moi, mais c'est quelqu'un qui me l'a dit vraiment par hasard »</i>	

Extrait 143 - Corpus « audio », le 18/01/2008

L'enseignant dit à Ilham que plusieurs personnes portent le même nom que lui. Il aurait pu aussi lui dire qu'il existait une multitude de « Patrice » dans le monde. Il aurait pu lui expliquer que ce même prénom pouvait faire référence à un nombre indéfini de personnes.

Le professeur reconnaît ensuite explicitement la gentillesse de cette élève à son égard. Il lui renvoie ainsi la reconnaissance qu'elle semblait attendre. En outre, il lui propose une solution intermédiaire pour assouvir son envie de lui faire plaisir : « *chercher des objets de la couleur du pull de Patrice* ».

Mais il ajoute que l'objet bleu choisi doit être compris des « *autres* », sous-entendu que la représentation « bleue » soit associée à quelque chose de connu de tous : « *comme la mer* ». Toutefois, il propose une nouvelle fois le « bleuet » comme objet d'une représentation sociale. Il s'agissait d'une fleur qu'il connaissait bien, et le fait de la montrer *via* Internet a permis aux jeunes de l'Unité de pouvoir se la représenter. Mais il est peu probable que tout le monde sache ce qu'est un bleuet comme le dit pourtant l'enseignant, même si la racine de ce mot renvoie à la couleur bleue.

Quoi qu'il en soit, le fait que l'enseignant dise qu'il n'est plus possible de la cueillir a suscité de la curiosité chez Thomas, qui demanda une explication. L'enseignant raconte qu'il a déjà fait des bouquets avec cette fleur, ce qui provoque un rire chez Thomas. Probablement qu'il n'imaginait pas son professeur cueillir des fleurs et faire des bouquets! L'enseignant lui explique alors que cette loi a été instaurée pour préserver cette espèce. Si le « bleuet » ne peut faire l'objet d'une représentation sociale en tant que telle, cette discussion et la visualisation de cette fleur *via* Internet auront permis que cette fleur soit l'objet d'une représentation partagée par l'ensemble des élèves. Désormais, ils savent qu'il s'agit d'une fleur et peuvent associer une image à cette signification. Le « bleuet » peut finalement être l'objet d'une représentation partagée au sein de l'Unité.

Mais, après quelques hésitations, l'enseignant retiendra le « *ciel* » comme comparatif pour notre conte de fées.

J'ai voulu montrer dans quelle mesure la recherche d'affection et de reconnaissance d'une élève pouvait être un obstacle temporaire à sa capacité de décentration, et être ainsi à l'origine de malentendus.

2. Le regard des autres et la théâtralisation : « mais je ne suis pas Jeanne d'Arc ! »

Se mettre dans la peau d'un personnage historique ou fictionnel relève pour Piaget du jeu « symbolique ».

Le jeudi 7 février 2008, l'enseignant expliqua aux élèves de l'Unité que la condition de la femme à notre époque n'est pas la même qu'au Moyen-Âge. Il leur dit, entre autres, que leurs fonctions principales consistaient généralement à rester à la maison, faire la cuisine ou des enfants, et que rares étaient celles qui travaillaient ou faisaient la guerre.

Toutefois, il donna l'exemple de Jeanne d'Arc qui faisait exception à la règle. Alors que l'enseignant leur racontait brièvement son histoire, Léa leva la main et elle dit :

Léa	<i>« Dans notre foyer, il y a une fille qui faisait Jeanne d'Arc, et les éducateurs disaient que c'était la vraie Jeanne d'Arc »</i>
Enseignant	<i>« Bah non, ce n'est pas vrai, parce qu'elle est née dans les années mille quatre cents et quelque chose. Jeanne d'Arc c'est très très vieux »</i>

Extrait 144 – Corpus « audio », le O7/02/2008

Tous les ans, la municipalité d'Orléans rend hommage à Jeanne d'Arc pour la délivrance de la ville au XV^e siècle, en organisant différentes manifestations au début du mois de mai. L'Unité dont il est question dans cette thèse se trouve à proximité de cette grande ville. Une audition est organisée pour sélectionner la jeune fille qui jouera le personnage de cette « héroïne ».

L'année précédente (2007), celle qui fut retenue résidait dans le foyer de la jeune Léa. Celle-ci évoque le fait que les éducateurs leur faisaient croire qu'il s'agissait de la vraie « Jeanne d'Arc ». L'enseignant lui dit que ce n'était pas le cas et il ajouta que Jeanne d'Arc avait existé dans un temps très lointain.

Rappelons que de nombreux jeunes de l'Unité rencontrent des difficultés spatio-temporelles. Il est donc peu probable qu'ils situent correctement, sur la seule base des dires de l'enseignant, le moment où vécu cette figure historique.

Mais je pense qu'ils savent tous que Jeanne d'Arc a existé et qu'elle n'est plus de ce monde depuis fort longtemps.

D'ailleurs, le fait que Léa utilise le verbe « faire » sous-entend qu'elle sait qu'il ne s'agit pas de la « vraie » Jeanne d'Arc. Cette discussion se poursuit autour de cette figure emblématique de l'histoire de France. Puis Léa demanda (cf. page suivante) :

Léa	« <i>Patrice?... Pourquoi il faut faire une candidature pour être Jeanne d'Arc</i> »
Enseignant	« Tu me parles de la Jeanne d'Arc d'aujourd'hui, celle qu'on voit dans les rues au début du mois de mai. Ça, c'est du cinéma la Jeanne d'Arc d'aujourd'hui. Il faut faire un casting comme au cinéma. Moi, si je veux tourner dans un film, je vais faire un casting. Par exemple, si je lis une annonce..... cherche homme d'une quarantaine d'année, un peu gros, pour jouer le rôle d'Obélix, eh bien je vais passer un casting. On sera peut-être deux cents, et ils prendront celui qui joue le mieux la comédie et qui ressemblera le plus à Obélix »
Scott	« <i>Tu l'auras pas!</i> »
Enseignant	« <i>Et ce sera pas forcément moi. Donc là, pour Jeanne d'Arc, c'est pareil. On fait un casting, on choisit, et il faut qu'elle ressemble à Jeanne d'Arc. C'est pas demain qu'on choisira une fille d'origine africaine pour faire Jeanne d'Arc. Pourquoi d'après vous?</i> »
Léa	« <i>Parce qu'elle est blanche</i> »
Enseignant	« <i>Parce qu'elle était blanche. Donc toutes les filles euh... black, qui feraient le casting pour être Jeanne d'Arc, même si elles sont vertueuses, qu'elles ont plein de qualités, eh bien, elles ne pourraient pas être prise...</i> »
Léa	« <i>Ça veut dire que moi, je ne pourrais pas faire Jeanne d'Arc</i> »
Enseignant	« <i>Eh bien non</i> »
Judith	« <i>Et moi?</i> »
Enseignant	« <i>Toi, oui, tu pourrais postuler. Mais ça ne veut pas dire que tu serais prise (...). Il faut aussi savoir faire du cheval. Ils ne vont pas prendre quelqu'un qui va se casser la figure avec son armure</i> »
Judith	« <i>Moi je sais faire du cheval!</i> »
Estelle	« <i>Moi aussi</i> »
Enseignant	« <i>Il faut qu'elle soit assez sportive</i> »
Judith	« <i>J'en ai fait pendant un an!</i> »
Estelle	« <i>Moi j'en ai fait pendant dix ans du cheval!</i> »
Enseignant	« <i>Assez sportive pour qu'elle puisse supporter le poids de l'armure. Ça fait quand même une vingtaine de kilos, et vingt kilos toute la journée sur le dos ce n'est pas facile</i> »
Judith	« <i>Eh bien moi, j'adore le sport</i> »
Léa	« <i>C'est bon!... On s'en fiche</i> »

Extrait 145 – Corpus « audio », le 07/02/2008

Léa fait à nouveau référence aux manifestations de « Jeanne d'Arc » dans la ville d'Orléans chaque année, et elle s'interroge sur la nécessité d'une « candidature » pour jouer ce personnage. L'enseignant rappelle qu'il ne s'agit pas de la « vraie » Jeanne d'Arc : « *la Jeanne d'Arc d'aujourd'hui (...) c'est du cinéma* ». Pour montrer dans quelle mesure il est indispensable de faire acte de candidature pour obtenir le rôle de Jeanne d'Arc, il prend l'exemple d'un « casting » pour le rôle d'« Obélix » auquel il participerait, et leur dit qu'ils seraient « *peut-être deux cents* » à convoiter ce rôle. Puis, il leur explique que l'acteur choisi sera celui qui « *joue le mieux la comédie et ressemble le plus à Obélix* ».

Par analogie, à partir de l'exemple d'« Obélix », l'enseignant dit la nécessité de la ressemblance pour jouer « Jeanne d'Arc ». Il donne l'exemple de la « *filles d'origine africaine* » que ne pourrait jouer ce rôle, et demande aux jeunes de l'Unité quelle en est la raison. Léa dit que « Jeanne d'Arc » était « *blanche* » et elle a compris qu'elle ne pourrait pas être retenue pour jouer ce personnage (« *faire Jeanne d'Arc* »), en dépit de ses « *vertus* » ou « *qualités* ».

Le fait que tout le monde ne puisse pas jouer ce rôle, selon les dires de l'enseignant, sembla susciter de l'intérêt chez Judith qui demanda ce qu'il en était pour elle. Le professeur

lui dit que cela serait possible sous réserve qu'elle sache monter à cheval. Judith puis Estelle dirent, l'une après l'autre, que ce n'était pas un problème pour elles. En outre, le professeur dit que la candidate devait être « *assez sportive* » pour supporter le poids de l'armure, et il ajouta que « *ce n'était pas facile* ». En disant cela, l'enseignant suscite une nouvelle fois de l'intérêt pour ce personnage : pouvoir jouer un personnage « *pas facile* » est d'autant plus valorisant ! Judith dit alors « *adorer le sport* », ce qui énerva Léa, peut-être un peu jalouse de ne pouvoir prétendre à ce rôle. La discussion continua encore pendant quelques secondes et l'enseignant proposa de poursuivre l'élaboration du conte de fées.

Je peux faire l'hypothèse, à partir de ce qui a été dit ci-dessus, que Léa, Estelle et Judith, font la distinction entre « être » et « jouer » (« *faire* ») le personnage de Jeanne d'Arc. Pourtant, trois semaines plus tard, Judith ne semblait plus faire cette distinction, comme je le montrerai dans la situation suivante.

Le jeudi 28 février 2008, les élèves de l'Unité ont participé, avec deux classes de 5^{ème}, à un cours d'histoire théâtralisé. Je ne travaillais pas ce jour-là. Mais l'enseignant me raconta le lendemain, juste avant de poursuivre l'élaboration du conte de fées¹, que trois élèves de l'Unité avaient été désignés par l'intervenant (le « *mestre de guerre* ») pour les mettre en situation de manière théâtrale devant le reste du groupe. Cela s'était relativement bien passé selon lui, et il me montra des photos qu'il avait prises. Toutefois, il évoqua le comportement de Judith qui l'avait agacé la veille au soir, lorsqu'il s'est remémoré la situation. Il lui dit :

Enseignant	« <i>Judith, je me suis demandé si tu étais intelligente. Parce que, je ne sais pas si c'est pour faire la maline que tu parlais comme ça hier devant le maître, enfin, le mestre de guerre. Mais t'as fait n'importe quoi. Quand il t'a dit, ils se battent avec quoi ? T'as dit avec des cuillères</i> »
-------------------	--

Extrait 146 – Corpus « audio », le 29/02/2008

L'enseignant manifeste son incompréhension face à l'attitude de Judith la veille. Il dit ne pas savoir si son comportement doit être attribué à un défaut d'intelligence, ou parce qu'elle voulait « *faire la maline* » devant « *le mestre de guerre* ». Judith savait que les armes utilisées pour faire la guerre au Moyen-Âge n'étaient pas « *des cuillères* ».

Devant la cocasserie de la situation, Ilham éclata de rire. Judith, quant à elle, regardait tout droit devant elle, et elle ne disait rien. L'enseignant poursuivit :

Enseignant	« <i>Je me suis dit que t'étais bête ! Parce qu'à un moment, il te dit, voilà je vous présente Jeanne ! Et toi, tu as dit je ne m'appelle pas Jeanne, je m'appelle Judith ! Et tu n'as rien voulu savoir. Bon ça franchement, je me suis dit, soit elle est complètement débile, soit elle ne comprend pas !</i> »
-------------------	--

¹ J'avais déjà lancé l'enregistrement audio.

Estelle	« J'ai dit à Mathilde qu'on se payait la honte! »
Antoine	« Même quand Léa elle a rigolé, elle m'a fait honte ! »

Extrait 147 – Corpus « audio », le 29/02/2008

Apparemment, le jour de la rencontre avec le « *mestre de guerre* », Judith refusait d'être nommée « *Jeanne* ». Si je me base sur les dires de l'enseignant, elle donnait l'impression de ne plus comprendre que jouer un personnage, ce n'était pas « être » ce qu'il représente : « *Je ne m'appelle pas Jeanne, je m'appelle Judith!* », disait-elle. En outre elle s'obstinait, ajoute le professeur.

Je fais l'hypothèse que l'incapacité ponctuelle de cette élève à entrer dans le jeu symbolique, pour pouvoir comprendre la situation ce jour-là, est dû à la présence des élèves de 5^{ème} dans la salle. Rappelons que Judith nous a dit qu'elle était timide et qu'elle ne parlait pas aux élèves de classes « ordinaires » (cf. extrait 59).

Cyrułnik dit que « la timidité est une émotion ressentie dans le corps, mais provoquée par la représentation d'un *soi dominé* par les autres » (2010, p. 131). En outre, il est probable que Judith éprouvait un sentiment de honte à l'idée d'être mise en scène devant les élèves de classes « ordinaires ». Je pense que la timidité de cette élève, associée à un sentiment de honte éventuel, est responsable du retour de cette élève dans un mode de pensée pré-opératoire (antérieur au « jeu symbolique » selon Jean Piaget).

Notons qu'Estelle et Antoine disent avoir eu « *honte* » ce jour-là : honte du comportement de Judith pour l'une, et honte de Léa qui riait à pleine voix, pour l'autre.

Je peux faire l'hypothèse que ce sentiment est aussi dû à la présence des élèves de 5^{ème} dans la classe, et à l'importance accordée à leur regard. L'attitude de Judith et Léa semble mettre en porte-à-faux l'image que des élèves de l'Unité souhaitent renvoyer aux élèves des classes « ordinaires ». Nous voyons, dans cette situation, dans quelle mesure le comportement des uns, au sein d'un même groupe, peut générer un sentiment de honte chez les autres par assimilation.

Rappelons que l'origine étymologique latine du concept de « débile » signifie celui qui est faible et qui manque de force. Au milieu du XIX^o siècle, Esquirol propose une classification « médicale » de la déficience intellectuelle selon trois niveaux, qu'il nomme ainsi : idiot, imbécile et débile. C'est à cette période finalement qu'apparaît le concept de « débile mental ». Mais c'est à la fin du siècle que ce concept prend toute son ampleur avec l'instauration de l'école obligatoire pour tous. Zazzo dit que le « débile mental » est « le fils de

l'école publique et obligatoire » (1969, p. 30). Il ajoute que « la débilité mentale, historiquement, est d'abord apparue comme une incapacité scolaire » (*ibid.*, p. 54). C'est suite à un échec massif de nombreux élèves nouvellement scolarisés que des classes spécialisées vont être mises en place pour de jeunes « débiles ». Ce concept apparaîtra dans les textes législatifs jusqu'à l'instauration de la loi du 10 juillet 1987, en faveur de l'emploi des personnes handicapés¹, qui exige le remplacement de l'expression « débile mental » par celui de « déficient intellectuel ». Mais ce concept « débile » semble toujours « inscrit » dans l'inconscient collectif et il ressurgit, ce jour-là, pour qualifier l'attitude d'une élève qui ne semblait pas comprendre la situation.

Face aux remontrances de l'enseignant, et peut-être aussi en entendant les rires des autres jeunes de l'Unité, Judith baissa la tête en fixant sa table. Peut-être éprouvait-elle un sentiment honte en repensant au comportement qu'elle avait eu la veille ? Goffman explique que :

Lorsqu'une personne fait mauvaise ou piètre figure, (...) il est fréquent que cette personne se sente honteuse et humiliée, à cause de ce qui est arrivé par sa faute à la situation et à cause de ce qui risque d'arriver à sa réputation de participant. De plus, la cause de son malaise peut être qu'elle avait compté sur la rencontre pour confirmer une image d'elle-même à laquelle elle est sentimentalement attachée, et qu'elle voit maintenant menacée. Un tel manque de confirmation peut provoquer de la surprise, de la confusion et une incapacité momentanée en tant qu'interactant. Le maintien s'altère, fléchit et s'effondre. La personne ressent embarras et dépit ; elle baisse la tête. (1974, p. 12)

Patrice lui demanda :

Enseignant	« Pourquoi il t'a appelé Jeanne ? »	Judith ne répondit pas. L'enseignant s'adressa à l'ensemble de la classe
Enseignant	« Pourquoi Judith, hier, le mestre de guerre l'a appelé Jeanne »	
Antoine	« Parce que y a une dame qui s'appelait Jeanne ! »	
Enseignant	« Elle s'appelait Jeanne comment ? »	
Barbara	« Jeanne ! Comme Jeanne d'Arc ! »	
Enseignant	« Bah oui ! Mais c'est pas comme »	
Judith	« Mais je ne suis pas Jeanne d'Arc ! »	

Extrait 148 – Corpus « audio », le 29/02/2008

¹ Qui complète celle de 1975.

Le professeur demande aux élèves pourquoi le « *mestre de guerre* » l'a appelée « *Jeanne* » ce jour-là. Antoine dira qu'une dame s'appelait « *Jeanne* » et Barbara ajouta « *comme Jeanne d'Arc* ». L'enseignant confirma, mais il apporta toutefois une précision : « *c'est pas comme* ».

Judith dira à nouveau qu'elle n'est pas « *Jeanne d'arc* ». Mais, cette fois-ci, l'enseignant perd patience et il attribue l'incompréhension de Judith à un manque d'« *effort* ». Le professeur lui dit qu'il est « *évident* » que « *tout le monde sait* » qu'elle s'appelle Judith. Il lui expliqua qu'il s'agissait juste de se mettre dans la peau d'un personnage et de faire comme si elle était « *une actrice* ». Je donnai l'exemple du théâtre, l'enseignant également, et il mit un terme à cette discussion.

L'enseignant dit des mots très durs à l'égard de cette élève et semble excédé : elle est « *bête (...)* elle est complètement *débile* », dit-il. Il est convenu qu'un enseignant, en tant que personne référente, doit montrer l'exemple et ne pas s'adresser ainsi à ces élèves. Dans toutes les situations, il doit essayer de prendre de la distance avec la situation pour apporter des réponses adaptées et raisonnées avec les jeunes de l'Unité. Mais, en se remémorant les comportements adoptés par Judith la veille, l'enseignant utilise des mots stigmatisant et inappropriés dans une situation de classe. Il est probable que l'utilisation de ces concepts (« *bête* » et « *débile* »), ait eu une résonance toute particulière pour cette élève. Nous avons montré plus haut, combien il était difficile pour des jeunes de l'Unité d'accepter le statut de « *handicapé mental* ». Il est probable qu'elle devait se sentir humiliée et qu'elle éprouve un sentiment de honte, mais cette fois-ci, face au regard des élèves de sa propre classe et sans doute de l'enseignant.

Pour éviter tout jugement hâtif sur l'attitude de l'enseignant dans cette situation, précisons qu'il a de l'estime pour « *ses* » élèves. Il les respecte habituellement en tant que tel et leur a manifesté à de nombreuses reprises. Mais, ce jour-là, il semble s'être laissé emporter. En fait, je pense que c'est justement parce qu'il croit qu'elle n'est pas « *bête* » ou « *débile* », et qu'elle « *vaut bien mieux* » que ce qu'elle a montré devant le « *mestre de guerre* » et les élèves de classes « *ordinaires* » qu'il était dans un tel état d'agacement. Mais n'oublions pas que « *le poids de l'effet des attentes est encore plus important chez les élèves qui cumulent une origine sociale défavorisée et de faibles résultats antérieurs* » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 107). Judith se trouve précisément dans ce cas de figure.

Un peu moins d'une semaine plus tard, le jeudi 6 mars 2008, l'enseignant a mis Judith en situation de réussite dans le même type de situation. Ce jour-là, il s'agissait d'imaginer la discussion induite par une rencontre fortuite entre la princesse Aïcha et le voyageur Kelian. Ce dernier confond la princesse avec sa jumelle. Aïcha ne connaît pas l'existence de sa sœur qui a été kidnappée lorsqu'elle était toute petite. D'où le malentendu et la surprise de la princesse, lorsque le voyageur lui adresse la parole en la prenant pour « une autre ».

Aucun élève de l'Unité ne fit de propositions. L'enseignant leur proposa alors de jouer la scène pour stimuler leur imagination par l'exercice du corps. Il sollicita Judith :

Enseignant	« Alors on va demander à Judith de venir là, et puis on va demander à Scott de faire le prince »	Les deux élèves allèrent au tableau dans un léger brouhaha
Enseignant	« C'est la princesse Aïcha ! »	L'enseignant désignait Judith du doigt
Scott	« Ah Bah non ! Pas elle ! Prenez une autre fille, bah non »	Scott fit simuler un retour à sa place, tout en regardant les autres élèves. Thomas éclata de rire. Judith ne dit rien et souriait.
Barbara	« Bah Estelle ! »	Barbara proposa une autre « princesse » pour Scott.
Judith	« Mais c'est rien, c'est une pièce de théâtre ! » ;	
Enseignant	« Alors, tu es le prince, tu arrives, et tu lui dis que faites-vous là ? ... Allez vas-y, rentre dans la châteaux, tu peux faire semblant de discuter avec d'autres filles.. »	Scott se mit en action timidement, le sourire aux lèvres, en jetant des petits coups d'œil à droite et à gauche. Puis, il dit à Judith (la princesse)...
Scott	« Qu'est-ce que vous faites là ? »	Quelques élèves rigolèrent
Enseignant	« Et Judith qu'est-ce que tu lui réponds ? »	
Judith	« Bah je vous connais pas »	Elle le dit à voix basse, comme intimidée
Enseignant	« Bah oui, c'est ça... Elle lui dit pourquoi vous me parlez je vous connais pas, ou un truc comme ça »	
Judith	« Bah vous, pourquoi vous me parlez... je vous connais pas ! »	Judith le répéta en haussant le ton de la voix; Puis l'enseignant se tourna vers Scott...
Enseignant	« Scott, tu réponds quoi là ? »	
Scott	« Bah je vous ai vu dans la cage »	
Enseignant	« Bah ouais, c'est pas une mauvaise idée ça ! »	

Extrait 149 – Corpus « audio », le 06/03/2008

Cette fois-ci, Judith ne paraît pas réticente à l'idée de se mettre dans la peau d'un personnage. D'ailleurs, c'est elle qui dédramatise la situation lorsque Scott manifeste quelques réticences à l'idée de « jouer » avec elle : « mais c'est rien, c'est une pièce de théâtre ». Le message de l'enseignant semble être bien passé. Elle sait que « jouer » ce n'est pas « être » le personnage, et montre ainsi sa capacité de prise de distance avec la situation. D'ailleurs, le fait qu'elle dise « vous » à Scott qu'elle connaît bien, confirme qu'elle s'est bien mise dans la peau de son personnage.

Notons que le contexte de la situation n'est pas similaire, dans la mesure où les élèves de 5^{ème} n'étaient pas présents. C'est peut-être ce qui explique sa réussite ce jour-là. Nous ne sommes pas sûrs qu'elle puisse renouveler cette expérience devant le « *mestre de guerre* » et les élèves de classes « ordinaires ». Mais ce qui importait ici, c'était avant tout de placer Judith dans une situation de réussite, afin qu'elle ne reste pas sur l'expérience « négative » du « *mestre de guerre* ». Après cette mise en scène, le professeur leur demanda de retourner à leur place, en les remerciant, et en n'oubliant pas de les féliciter pour leur prestation. Puis il mit d'autres élèves en situation.

J'ai voulu montrer, à travers l'exemple de « Jeanne d'Arc », dans quelle mesure le regard des autres, en l'occurrence ici le regard des élèves de 5^{ème}, peut inhiber ponctuellement la capacité de distinguer clairement l'imaginaire et le réel, et être source de malentendus.

3. L'inattention... et la non compréhension de la plaisanterie : « Du sable à la choucroute »

Selon le TLFi, une plaisanterie est un « discours badin, où l'on se joue, avec ironie ou humour, des sujets abordés et que l'on tient généralement avec l'intention d'amuser, de distraire ». Comme la plupart des situations humoristiques, sa compréhension nécessite de pouvoir accéder à l'intention de celui qui en est l'auteur : « comprendre la plaisanterie, c'est percevoir les sous-entendus et autres croyances impliquées par un récit ou un dessin » (Thommen & Rimbert, 2005, p. 165). Ci-dessous, je montrerai que l'origine du « rire » peut-être l'objet de malentendus, lorsque l'intention de celui qui plaisante est l'objet d'une erreur d'interprétation. Dans un premier temps, je décrirai le contexte de la plaisanterie et l'intention de l'enseignant, puis, dans un deuxième temps, je montrerai que dans quelles mesures, cette situation a été l'objet d'une « mauvaise » interprétation par des jeunes de l'Unité : tous ne rient pas pour les mêmes raisons.

Le mardi 20 mai 2008, au cours de l'élaboration du conte de fées, il s'agissait de décrire une situation où une « *vieille* » dame devait faire apparaître une carte sur le sable avec de l'eau, comme par enchantement. L'enseignant leur donna quelques pistes pour essayer de les mettre sur la voie :

Enseignant	« <i>Alors, les gouttes d'eau... On peut marquer qu'elles coulent sur le sable ou qu'elles ruissellent...je ne sais pas moi, à vous de me dire? »</i>
Ilham	« <i>Qu'elles coulent sur le sable »</i>

Extrait 150 – Corpus « audio », le 20/05/2008

L'enseignant s'arrêta un instant et regarda dans la direction d'Antoine qui semblait écrire ou dessiner sur son agenda. Il semblait attentif à autre chose que l'élaboration du conte de fées.

Rappelons que de nombreux jeunes de l'Unité ont des comportements qui s'apparentent aux troubles du syndrome de l'hyperactivité. Dans cette situation, le symptôme qui attire l'attention de l'enseignant est l'« inattention » d'Antoine.

Notons toutefois que l'inattention de cet élève pourrait ne pas être la conséquence du syndrome de l'hyperactivité, mais, par exemple, du sens qu'il donne à l'élaboration du conte de fées. Perron explique que :

L'enfant, ne parvenant pas à fixer son attention, papillonne d'un intérêt à l'autre ; il s'agite, fatigue l'entourage, s'épuise lui-même, dort mal, etc. Ceci peut se produire aussi bien à la maison qu'à l'école, ou bien seulement à l'école tandis qu'à la maison il apparaît très *sage*, ou inversement. Il n'est pas rare alors que l'examen individuel en situation de consultation fasse apparaître un enfant calme et attentif, bien différent de celui que décrivent les parents ou le maître ; mais que cependant l'instabilité se révèle si cette situation devient trop contraignante (notamment sur un mode scolaire), et de façon trop prolongée, si on confronte l'enfant avec des tâches qu'il ressent comme trop difficile, si l'on aborde des problèmes personnels trop brûlants, etc. l'instabilité révèle alors sa signification : c'est un symptôme d'anxiété, une protestation, une fuite. (1979, p. 91, 92)

En outre, « un observateur peut-il juger de l'attention d'un élève par les positions du corps tenues pour témoignage d'une attitude d'écoute ? » (Delhaxhe, 1997, p. 112). Felouzis rappelle que « L'observation directe ne peut appréhender que des comportements manifestes. Quiconque est longuement passé par l'école sait qu'il existait des savoir-faire interactifs qui permet à un élève de paraître attentif alors que ses pensées vagabondes » (1993, p. 201).

Alors que nous parlions de sable et d'eau dans le désert, le professeur parla subitement de « *choucroute* » :

Enseignant	« <i>Et puis, que la choucroute, elle allait être garnie. Parce que, avec la saucisse, c'est pas pratique...</i> »
Judith	« <i>La saucisse?</i> »
Enseignant	« <i>Parce que, en fait, ce qui faut bien comprendre, c'est qu'Aïcha, elle aime la choucroute de sa mère...</i> »

Extrait 151 – Corpus « audio », le 20/05/2008

Il s'agissait là, bien entendu, d'une plaisanterie, même si le professeur donnait l'impression de parler très sérieusement de « *choucroute* ». Thommen et Rimbert disent que :

Plaisanter, c'est toujours d'une manière ou d'une autre jouer sur les attentes, sur les pensées ou les représentations relatives à une situation. Le ressort de l'humour joue ainsi souvent sur des ruptures entre la pensée ou l'action attendue et celle réalisée. (2005, p. 165)

Dans cette situation, la « choucroute » dont parle l'enseignant n'a pas de rapport avec notre conte de fées. Le premier « ressort de l'humour » est cristallisé dans cette rupture avec ce qui est attendu, du moins, le pensions-nous.

En outre, si l'intention de l'enseignant était d'« amuser » et de « distraire » les jeunes de l'Unité, il s'agissait aussi, et surtout, de mettre Antoine face à une évidence : le fait qu'il soit inattentif ou occupé à autre chose. Je pense qu'il voulait voir le temps de réaction nécessaire à cet élève pour réagir devant l'incohérence de ses propos, dans le contexte de notre conte de fées. En effet, bien souvent, les élèves protestent, peut-être pour ne pas perdre la face, lorsque nous leur faisons remarquer qu'ils font attention à autre chose. Plus Antoine mettrait de temps à s'apercevoir que la « choucroute » n'avait pas de lien avec notre conte de fées, plus la situation deviendrait risible. Il s'agit du deuxième « ressort de l'humour » de cette situation. Tous les élèves éclatèrent de rire, sauf Antoine, toujours occupé avec son agenda. L'enseignant, quant à lui, essayait de garder son sérieux. Judith sembla étonnée quant à la nature de ses propos : « *la saucisse ?* »; demanda-t-elle. Mais a-t-elle compris que l'enseignant cherchait à démontrer qu'Antoine n'écoutait pas ? Le professeur poursuivit en regardant de manière soutenue dans la direction d'Antoine :

	« <i>Pour elle, c'est très important. Parce que, pour elle, ce qui est important, c'est qu'on écoute bien ce qu'elle dit. Et c'est pas forcément évident que tout le monde écoute bien ce qu'elle dit</i> »
Ilham	« <i>Bah moi j'écoute !</i> »
Enseignant	« <i>Pourquoi, bah parce que, en fait, quand Aïcha lui dit quelque chose qui la fait rire, ça la fait sourire aussi. Quand elle mange de la choucroute, par exemple, elle n'aime pas manger du maquereau au vin blanc</i> »
Moi	« <i>Ça dépend de la choucroute en fait</i> »
Enseignant	« <i>Parce que là en fait, c'est plus compliqué d'aimer la choucroute au vin blanc</i> »

Extrait 152 – Corpus « audio », le 20/05/2008

Les propos de l'enseignant étaient toujours incohérents au regard de notre histoire. Toutefois, il glissa dans ses dires quelques indices pouvant mettre les élèves sur la voie, quant à la nature de ses intentions : « *Ce qui est important, c'est qu'on écoute bien ce qu'elle dit. Et c'est pas forcément évident que tout le monde écoute bien ce qu'elle dit* ».

Ilham réagit à ses propos et elle s'exclama : « *Bah moi j'écoute!* ». Rappelons que le professeur regardait dans la direction d'Antoine. Ilham a certainement associé le regard de l'enseignant à ses dires (ou inversement) pour comprendre qu'il parlait de « choucroute » afin

de faire réagir Antoine qui ne semblait pas écouter, contrairement à elle. Dans cette perspective, il s'agit plutôt d'une épreuve d'attention conjointe.

Le professeur ne répondit pas à la remarque d'Ilham et il poursuivit. Je me joignis alors à la plaisanterie pour amplifier le doute dans l'esprit des élèves, relatif au sérieux des dires de l'enseignant : « *Ça dépend de la choucroute en fait* ». Malgré cela, Antoine ne réagissait toujours pas à la signification de nos propos. Il ne leva pas la tête, même si les rires de ces camarades de classes étaient de plus en plus forts. Wahl explique que (cf. page suivante) :

Le déficit de l'attention ne peut se limiter à un manque d'attention. Il est à la fois excès et défaut. Excès lorsque l'enfant (ou l'adulte) se laisse happer, distraire, envahir par les milles informations que nous recevons à chaque instant (...) Excès aussi lorsque votre interlocuteur vous interrompt pour tout prétexte, votre nouvelle chemise etc. (...) Mais défaut pour cet enfant à ce point absorbé dans un jeu ou dans ses pensées (...) il faut élever la voix, l'interpeller ou le secouer (doucement) pour qu'il consente à vous écouter. (2009, p. 24)

Antoine semble se trouver dans ce dernier cas de figure. Je décidais alors d'amplifier la cocasserie de la situation et je demandai à l'ensemble des élèves :

Moi	« <i>Qui aime la choucroute dans la classe ?</i> »	Antoine leva enfin la tête
Enseignant	« <i>Levez la main ceux qui aiment la choucroute?</i> »	

Extrait 153 – Corpus « audio », le 20/05/2008

En entendant ma question, Antoine se redresse enfin. Judith et Antoine levèrent la main. Manifestement, même occupé à autre chose, il n'est pas complètement « inattentif » à ce qui est dit dans le cadre de l'élaboration du conte de fées.

Toutefois, s'il entend les mots, il ne semble pas écouter ou prendre en compte la signification de ce qui est dit : l'écoute demande un effort d'attention, elle est active. En fait, Antoine semble en état de veille et reste vigilant aux questions qui pourraient lui être posées directement ou à l'ensemble de classe.

Alors, comme Antoine aime la choucroute, il lève la main, sans même s'interroger sur la nature de la demande. Il ne sait pas encore qu'il s'agit d'une plaisanterie.

Notons que Judith lève également la main. Nous pouvons donc nous poser la question de savoir si, elle aussi, qui paraissait pourtant à l'« écoute », a saisi correctement l'intention de l'enseignant. Le professeur voulait mettre un terme à la plaisanterie et il s'adressa à Antoine (cf. page suivante) :

Enseignant	« On parle de quoi en ce moment? »	
Antoine	« La choucroute ! »	
Enseignant	« Et ? »	
Antoine	« Au vin blanc »	
Enseignant	« Dis moi pourquoi là, on est passés du sable à la choucroute ? »	
Estelle	« Ah c'est parce que c'est »	
Scott	« Ah ! Tais-toi ! »	
Antoine	« La vieille »	
Enseignant	« Alors, comment on est passé de la vieille à la choucroute ? »	
Estelle	« Je peux le dire? Je peux le dire? »	Elle manifestait son impatience
Enseignant	« Taisez-vous les autres ! »	
Estelle	« Je peux le dire ? »	
Scott	« Non ! »	
Estelle	« Patrice je peux le dire »	
Moi	« Stop ! »	
Estelle	« Ouais mais je »	Je l'interrompis...
Moi	« Estelle ! Oh ! Tu lèves la main et tu attends »	
Antoine	« Elle prend l'eau ! »	

Extrait 154 – Corpus « audio », le 20/05/2008

Il devenait difficile de s'entendre tellement les rires des élèves étaient forts. Antoine montre qu'il a entendu et mémorisé partiellement ce qui était dit précédemment. Mais il ne répond pas à la question de l'enseignant, ou plutôt il ne devine pas encore son intention, et se contente de répondre à la signification littérale de ses questions. Mais comment pouvait-il accéder à l'intention de l'enseignant sur la seule base de ce qu'il avait entendu ? Il ne pouvait pas comprendre de quoi il s'agissait, dans la mesure où il n'avait pas pu voir (et entendre) que le passage « du sable à la choucroute », ou de « la vieille à la choucroute » correspondait au moment où l'enseignant avait pris conscience qu'il était occupé à autre chose. En outre, la question de l'enseignant l'invitait à trouver un lien cohérent entre le « sable et la choucroute », etc. : lien qui n'existe pas ! Antoine n'a pas encore tous les éléments nécessaires pour comprendre la situation humoristique dont il est le centre, si ce n'est l'incohérence de la « choucroute » avec la situation de notre conte de fées.

Estelle, quant à elle, semble avoir du mal à se contenir et insiste pour apporter la réponse à la question de l'enseignant. Wahl explique que « Les enfants hyperactifs paraissent vivre en permanence dans la précipitation et dans l'impatience de parler et d'agir. Ils coupent la parole, parlent sans retenue et peuvent ainsi attendrir par leur spontanéité ou étonner par leur désinvolture » (2009, p. 26). Estelle croit d'ailleurs avoir la bonne réponse. L'enseignant ajouta :

Enseignant	« Qu'est-ce qui fait le lien entre la choucroute et l'eau ? »
-------------------	---

Extrait 155 – Corpus « audio », le 20/05/2008

Quelques élèves levèrent la main et manifestèrent aussi quelques signes d'impatience : « moi !, moi !... ». Mathilde précisa :

Mathilde	« <i>Oh c'est trop fastoche en plus !</i> »
Moi	« <i>Bah, on va voir si c'est trop fastoche. Pourquoi Patrice il a parlé de choucroute à ce moment là de l'histoire?</i> »
Estelle	« <i>Bah, c'est de la même couleur !</i> »
Enseignant	« <i>Voilà</i> »
Moi	« <i>La même couleur que quoi?</i> »
Estelle	« <i>Que le sable</i> »
Enseignant	« <i>D'accord</i> »
Moi	« <i>Alors, Patrice parle de choucroute parce que c'est la même couleur que le sable</i> »
Estelle	« <i>Oui</i> »

Extrait 156 - Corpus « audio », le 20/05/2008

Mathilde dit qu'il s'agit d'une évidence. Je voulais m'en assurer et je lui donnai un indice dans la formulation de ma question : « à ce moment-là de l'histoire ». Notons que, la plaisanterie de l'enseignant n'était pas liée à la temporalité de l'histoire du conte proprement dite, mais à l'attitude d'Antoine au cours de la séance. Une nouvelle fois, j'invitais les élèves qui n'avaient peut-être pas compris la plaisanterie à chercher une réponse en lien direct avec l'histoire de notre conte de fées.

À la réponse à ma question, Estelle dira que l'enseignant a parlé subitement de « *choucroute* » parce qu'elle était « *de la même couleur* ». L'enseignant n'a pas infirmé sa réponse : « *Voilà* ». Peut-être voulait-il attendre que d'autres élèves donnent leur avis sur la question? Je lui demandai alors de préciser sa réponse et elle dit que la « *choucroute* » était de la même couleur que le « *sable* ». L'enseignant confirma : « *D'accord* ». Je m'assurai que nous avions bien compris et je résumai sa pensée : « *Patrice parle de choucroute parce que c'est la même couleur que le sable* ». Estelle confirma.

Rappelons que, à part Antoine, Estelle riait comme les autres jeunes de l'Unité. Mais de quoi riait-elle ? Est-ce juste dû au fait que l'enseignant parlait de « *choucroute* » ou de voir Antoine en difficulté ? Notons que ces deux élèves ne s'appréciaient pas beaucoup et ils étaient souvent en conflit dans la classe ou la cour du collège.

Quoi qu'il en soit, ce qui rendait drôle la situation était l'objet d'un malentendu. Dans cette situation, Estelle a manifesté un défaut de décentration dans la mesure où elle n'a pas perçu (ou mal) l'intention de l'enseignant à l'origine de la plaisanterie.

Thommen et Rimbert disent que « pour que le message ironique soit transmis et compris, il faut (...) la présence d'un décrochage dans le ton, le geste ou le contexte en relation à la connaissance que nous avons de celui qui produit l'ironie » (2005, p. 168). L'enseignant et moi-même parlions de « *choucroute* » sans esquisser le moindre sourire, et sur le même ton que précédemment

(pas de décrochage !) Il est possible aussi qu'elle n'ait pas pris en compte le regard soutenu de l'enseignant en direction d'Antoine au moment où il a commencé à parler de « choucroute », parce qu'elle regardait ailleurs, ou qu'elle était trop attentive à la signification de nos propos. Dans ces conditions, il était plus difficile pour elle de « différencier (...) le contenu du dit de l'intention communicative » (*ibid.*).

En outre, la fonction de l'enseignant consiste avant tout à transmettre des savoirs et nous ne sommes pas censés faire preuve d'ironie et induire les élèves dans l'erreur. Dans cette perspective, le contexte scolaire et le rapport contractuel de l'enseignant, de l'Auxiliaire de vie scolaire et des élèves de l'Unité pourrait être à l'origine de la non-compréhension de la plaisanterie, dans la mesure où des élèves ne s'autoriseraient pas à remettre en cause la parole de l'enseignant et de moi-même. C'est peut-être finalement nos statuts respectifs, d'enseignant et d'Auxiliaire de Vie Scolaire, qui ont empêché Estelle d'accéder à l'intention de l'enseignant.

Enfin, l'impulsivité dont a fait preuve Estelle, amplifiée par la nature de la situation, ne lui a peut-être pas permis de prendre le temps de la réflexion pour deviner l'intention sous-jacente de l'enseignant. Scott demande la parole :

Scott	« Non, je peux le dire ? C'est parce qu'il n'écoute pas ! Parce qu'il n'écoute pas ! »
Mathilde	« Parce qu'il écoute pas ! »
Judith	« Parce qu'il faisait autre chose que le conte »
Moi	« Exactement ! »
Enseignant	« En fait, ça n'a aucun rapport ! ... Aucun rapport avec le conte. Simplement, j'ai parlé pendant cinq minutes de choucroute, sans qu'Antoine s'aperçoive que ça n'avait rien avoir ! Et ça, c'est grave quand même ! Tu étais barré très loin, très très loin ! Bien au-delà de la vallée de la mort ! »

Extrait 157 – Corpus « audio », le 20/05/2008

Scott, Mathilde et Judith semblent avoir perçu l'intention de l'enseignant : « *Ils n'écoutent pas* » et « *il faisait autre chose que le conte* ». Je confirmai et l'enseignant explicita son intention.

J'ai voulu montrer dans cette situation ce qui pouvait empêcher une élève d'accéder à l'intention sous-jacente de l'enseignant pour comprendre une situation humoristique : la non prise en compte des informations comportementales, l'inattention, le statut et la fonction de l'enseignant et de l'Auxiliaire de Vie, et l'impulsivité.

4. Des difficultés permanentes de perception de l'intention d'autrui? : l'exemple de Samir

Nous avons fait l'hypothèse dans un chapitre précédent, qu'un élève de l'Unité (Samir) ne semblait pas être en mesure de percevoir l'intention d'autrui. J'ai montré dans quelle mesure cette difficulté pouvait le rendre vulnérable en présence d'élèves de classes « ordinaires », mais aussi des autres jeunes de l'Unité.

Très souvent, Samir venait dans le FSE avec d'autres jeunes de l'Unité, mais très rarement il participait à des activités avec eux, et il le faisait uniquement à leur demande. Souvent, il faisait des allers-retours dans la salle jusqu'à ce que les cours reprennent. Dans ces moments-là, il donnait l'impression d'être plongé dans ses pensées. Et lorsqu'il jouait avec eux, il semblait détaché de l'activité, c'est-à-dire qu'il semblait rencontrer des difficultés à maintenir son attention sur l'activité. Par exemple, lorsqu'il jouait au billard, Samir s'éloignait de la table progressivement, après chaque coup joué, et donnait l'impression d'être « ailleurs ». Ses camarades devaient systématiquement le prévenir lorsque c'était à son tour de jouer.

Au cours du stage effectué par les élèves, le chef cuisinier, qui prenait tous les ans des élèves de l'Unité en stage, nous a dit que Samir leur faisait perdre beaucoup de temps et que son manque d'initiative nécessitait une présence permanente auprès de lui. En outre, Samir avait du mal à respecter les règles d'hygiène nécessaires dans ce milieu professionnel. Quant à son intégration en EPS, elle a été interrompue à titre exceptionnel en cours d'année à la demande du professeur. Ce dernier disait que Samir restait souvent à l'écart du groupe et qu'il devait constamment intervenir pour qu'il s'implique dans l'activité. Il ajouta qu'il ne pouvait consacrer tout son temps à cet élève et qu'il ne voyait pas, dans ces conditions, dans quelle mesure l'intégration lui était bénéfique. Lorsque nous avons demandé à Samir ce qu'il en pensait, il ne semblait pas avoir d'avis sur la question et il ne dit rien. Lorsque l'enseignant lui proposa d'arrêter l'intégration, il ne manifesta aucun signe de mécontentement ni d'enthousiasme.

Samir prenait seul le bus pour venir au collège. L'Auxiliaire de vie scolaire qui m'a précédé (2004-2005) avait travaillé l'autonomie dans les transports avec cet élève, tout au long de l'année précédente. Au départ, l'Auxiliaire l'accompagnait. Puis, progressivement, Samir est venu en totale autonomie. Notons que son trajet ne nécessitait pas de changement.

En outre, Samir prenait le bus toujours à la même heure, qu'il s'agisse de l'aller ou du retour. Lorsque l'enseignant libérait les élèves plus tard que prévu, Samir paniquait et s'agitait. Son autonomie dans les transports était très limitée.

Dans l'enceinte de la classe, Samir ne prenait pratiquement jamais d'initiative. Lorsqu'en fin de matinée l'enseignant donnait une dizaine de minutes aux élèves de l'Unité pour se consacrer à une activité de leur choix, Samir restait généralement seul à sa table, et il attendait.

Samir parle, mais il donne parfois l'impression de répéter en écho ce qu'il entend. Par exemple, il m'a dit plusieurs fois dans la même journée que la « pub des morpions » était drôle, sans jamais me dire ce qu'il trouvait de drôle dans la situation. Lorsque je lui demandai de m'en dire davantage, il paraissait dans l'impossibilité de le faire. Une autre situation montre les difficultés de Samir pour comprendre une situation humoristique.

Le dernier jour avant les vacances scolaires (le vendredi 21 octobre 2005), en fin de matinée, le professeur proposa aux élèves de l'Unité de se distraire un peu en regardant des annonces publicitaires humoristiques de la Française des jeux, *via* Internet. Samir éclatait de rire à chaque visionnement. Mais, contrairement aux autres élèves de l'Unité, il riait toujours à la même intensité. Samir donnait l'impression de rire de manière forcée et excessive, même pour des situations dont le « ressort humoristique » était peu explicite. Le spot publicitaire du « jeu de l'Oie » a suscité beaucoup de rire chez les élèves de l'Unité, et l'enseignant leur a proposé de le visionner à plusieurs reprises. Cette publicité met en scène deux oies qui expliquent à un cochon le principe du « jeu de l'Oie » (un jeu de grattage!). Une oie dit au cochon qu'il s'agit d'« un jeu de l'Oie à gratter » qui consiste « à jouer avec des dés ». Elle ajoute qu'« il y a du suspense ». Le cochon dit « Ah bon » et demande qui est ce « Dédé ». L'autre oie lui dit qu'il ne s'agit pas de « Dédé », mais « des dés, comme au jeu de l'oie », et elle ajoute qu'il s'agit de « gratter des dés ». Le cochon ne comprend toujours pas et il demande « pourquoi il irait gratter Dédé ». Les deux oies ne semblent pas percevoir que le cochon fait toujours référence à « Dédé ». Une oie lui explique que c'est « pour le suspense » et l'autre ajoute qu'il y a « cent mille euros à gagner tête de cochon ». Le cochon leur dit qu'il « fallait le dire tout de suite » et il part alors en courant à la recherche de « Dédé », en criant à tue-tête : « *Dédé, Dédé, Dédé, etc.* ». Pour comprendre le ressort humoristique de cette situation, les élèves doivent comprendre que l'interprétation du son [Dédé] est l'objet d'une équivoque dans la mesure où il ne fait pas référence à la même réalité pour le cochon et les deux oies.

Après le énième visionnage de cette publicité, et suite au rire qui semblait démesuré de Samir, l'enseignant l'interpella et il demanda : « *Pourquoi tu rigoles ?* »

Samir paraissait surpris et désemparé par la question de l'enseignant. Il le regarda fixement et il ne dit rien. Le professeur lui demanda à nouveau de nous expliquer ce qu'il trouvait de drôle dans la publicité. Il fut dans l'impossibilité de nous le dire et ses mains commencèrent à trembler. L'enseignant n'insista pas davantage et il s'adressa à l'ensemble des élèves. Thomas expliqua que ce qui était drôle dans la situation, c'est que le cochon ne comprenait qu'il ne s'agissait pas de « Dédé », mais de « dés » pour jouer.

Extrait 158 - Journal de bord, le 21/10/2005

Sur le plan des apprentissages scolaires, Samir a accès à l'écriture et, comparativement aux autres jeunes de l'Unité, il fait peu de fautes d'orthographe. Mais il fait preuve de très peu d'imagination. Samir peut déchiffrer et « lire » un texte, mais il rencontre des difficultés lorsqu'il s'agit d'en résumer le sens. Il maîtrise les techniques opératoires de l'addition, la soustraction et la multiplication, mais il paraît incapable de choisir une opération plus qu'une autre pour résoudre un problème. Jamais il ne nous sollicitait pour que l'on vienne l'aider ou pour nous demander des explications supplémentaires. Généralement, il attendait à sa table sans rien dire. Lorsque l'enseignant ou moi-même nous apercevions qu'il était « ailleurs », nous lui demandions ce qu'il faisait et où il en était dans son travail. Alors, Samir nous regardait les yeux grands ouverts, fixement, en donnant l'impression de ne pas comprendre ou savoir ce qui lui était demandé. La situation ci-dessous montre les difficultés de Samir pour comprendre le sens d'une situation scolaire.

Le vendredi 6 janvier 2006, l'enseignant leur proposa de travailler sur les textes qu'ils avaient produits la veille, où il leur avait été demandé de raconter ce qu'ils avaient fait tout au long de la journée du mercredi. L'intention du professeur était de leur apprendre à enrichir un texte en ajoutant des informations et des précisions supplémentaires : l'objectif annoncé était que leur texte soit plus riche et plus long. L'enseignant ajouta qu'il s'agissait de l'une des difficultés qu'ils rencontraient et qu'ils avaient beaucoup de mal, généralement, à développer leurs idées : certains plus que d'autres.

Après leur avoir donné l'objectif de la séance, le professeur alla au tableau et il écrivit : Patricia¹ est allée à Auchan. Puis, il la compléta avec l'aide des élèves, au fur et à mesure de leurs propositions, pour leur montrer la démarche qu'ils devraient suivre avec leur propre texte. Voici la phrase qui fut produite au bout de quelques minutes :

¹ Cynthia est une élève de l'Unité et elle se trouvait dans la classe.

La jeune Patricia, habillée d'une belle robe à paillettes, est allée à Auchan en vélo, pour s'acheter une Playstation avec des jeux.

Le professeur a souligné les mots de la phrase de départ pour leur montrer qu'il fallait les conserver. Puis, il écrivit un autre exemple au tableau, afin qu'ils s'exercent : Arthur est allé au cinéma¹. L'enseignant leur demanda d'inventer une histoire autour d'Arthur et de faire preuve d'imagination. Il ajouta qu'ils pouvaient « *inventer n'importe quoi* », pourvu que la phrase produite ait du sens et qu'elle soit plus longue (indicateur visuel). Ensuite, il dit : « *Qu'est ce qu'on pourrait imaginer pour Arthur ?... Comment il y est allé, et avec qui?* ». Le professeur demanda aux élèves de se mettre par deux. J'allai voir tous les groupes d'élèves, les uns après les autres, pour les accompagner et évaluer l'avancée de leur travail.

Samir se trouvait dans le groupe de Thomas, mais chacun semblait travailler de son côté². Thomas écrivait et Samir restait face à sa feuille sans bouger. Il donnait l'impression d'attendre. Lorsque je passai à côté de lui, il me demanda : « *Arnaud, il faut raconter ses vacances?* ». Samir n'avait manifestement pas compris ou retenu la consigne. Ou, plutôt, l'interprétation de la consigne était l'objet d'un malentendu. Je lui expliquai ce que nous attendions de lui, et lorsque je lui demandai s'il avait compris ce qu'il fallait faire, il me fit un grand sourire en guise de réponse. Alors, je m'éloignai. Quelques minutes plus tard, Samir n'avait rien écrit contrairement à tous les autres élèves de l'Unité. Notons qu'il ne s'agissait pas d'un problème d'écriture. Samir était l'un des élèves pour qui l'écriture ne pose pas de problèmes particuliers, malgré quelques fautes d'orthographe, et parfois une écriture phonétique des mots. Je lui dis à nouveau la consigne de ce travail et je le laissai seul à sa table pour qu'il réfléchisse un peu. À mon retour, il n'avait toujours pas avancé. Je lui demandai alors : « *Tu ne t'en sors pas?* ». Il s'exclama : « *Mais je ne sais pas ce qu'il a fait Arthur !* ». Je lui expliquai que cela n'avait pas d'importance dans la mesure où il devait imaginer et inventer ce qu'il avait fait. J'ajoutai que l'objectif de ce travail était de faire des phrases plus longues et plus riches en précision, et peu importe qu'il s'agisse de la vérité ou non. Il me fit à nouveau un grand sourire et j'allai voir le groupe suivant. Mais la situation ne débloqua pas et Samir me dit à nouveau : « *Je ne sais pas ce qu'il a fait Arthur* ». Le professeur, qui se trouvait à proximité, lui demanda alors de remplacer le prénom « Arthur » par le sien, pour ne pas qui se focalise sur celui-ci. Samir se mit au travail.

Au bout d'une dizaine de minutes, l'enseignant demanda, à tour de rôle et à chaque « groupe », de lire la phrase produite. Samir ne semblait pas avoir complètement terminé et il paraissait s'activer pour en écrire davantage. Puis, il me demanda : « *Il a fait quoi*

¹ Arthur est aussi un élève de l'Unité qui était présent dans la classe.

² Thomas me dit qu'il préférait travailler tout seul et je n'insistai pas.

Arthur pendant les vacances ? » L'enseignant lui avait préalablement dit qu'il devait parler de lui, et non plus d'Arthur. Mais il semblait l'avoir oublié. Sans doute n'avait-il pas compris la « règle du jeu » de la situation. Je lui dis à nouveau que ce qu'avait réellement fait Arthur n'avait pas d'importance, qu'il devait inventer, et qu'en l'occurrence, il ne s'agissait plus d'Arthur, mais de lui. Il s'exclama : « *J'arrive pas à l'inventer !* ». Je n'insistai pas et je lui demandai d'en rester là, qu'il en avait assez écrit pour aujourd'hui.

Extrait 159 - Journal de bord, le 06/01/2006

Les observations quotidiennes de cet élève révèlent un manque d'autonomie et d'initiatives, un besoin d'être stimulé pour être maintenu dans l'activité, une certaine forme d'isolement, qui sont des symptômes analogues aux troubles autistiques.

Notons que le frère aîné de Samir souffre d'une forme autistique « sévère » avec de nombreux troubles associés. Contrairement à Samir, il ne parle pas. Il a été pris en charge dans un IME dès son plus jeune âge et il était entièrement dépendant d'une tierce personne. Ses parents espéraient que Samir reprennent le restaurant familial. Après quelques essais, ils ont pris conscience peu à peu qu'une telle éventualité était difficilement envisageable. Samir a été orienté dans un IMPro à l'issue de l'année scolaire 2006-2007, au grand désespoir de ses parents.

Quelle que soit l'origine de ses insuffisances, l'exemple de Samir montre l'importance du partenariat avec tous ceux qui travaillent autour du projet individuel du jeune, pour pouvoir affiner le diagnostic, et répondre au mieux à ses besoins. Notons qu'au début des années quatre-vingt-dix, Bressoux dit que « dans les écoles françaises, le maître apparaît davantage isolé au sein de sa classe ; il y a moins de travail en coopération, moins de discussions de travail entre collègues que dans les écoles anglaises » (1995, p. 290). Enfin, Gardou et Develay disent que :

« Les pédologues et pédagogues s'en tiennent trop volontiers aux effets négatifs des déficiences et finissent par se transformer en testologues pour envoyer abusivement des enfants en centre spécialisé. Il est primordial au contraire de considérer les forces dynamiques de compensation, dont la source se situe dans les interactions sociales, et non uniquement dans la sphère organique » (2001, p. 20).

Samir avait une bonne mémoire. Par exemple, il pouvait donner pratiquement tous les noms des capitales d'Europe, sans la moindre hésitation. Il était aussi capable de reproduire un personnage de bande dessinée à la perfection. Ces potentialités auraient peut-être pu être sollicitées et développées davantage chez cet élève.

Conclusion

Dans ce travail, après une longue période d'« immersion » pendant laquelle j'ai essayé de me familiariser avec l'expérience scolaire d'élèves scolarisés en Ulis, j'ai recentré mon intérêt sur les « malentendus » en tant qu'unités d'analyse privilégiées pour accéder à une compréhension plus profonde et plus fine de cette expérience scolaire. Celle-ci présente quelques spécificités, qui sont plutôt des accentuations de ce que l'on peut rencontrer dans n'importe quelle classe « ordinaire », ce qui fait qu'on oscille sans cesse entre « proximité » et « différence » par rapport à ce que vivent les autres élèves (ce qu'expriment aussi, à leur façon, les représentations qu'ont les élèves des classes « ordinaires » des élèves scolarisés en Ulis). Le résultat principal de cette thèse, c'est qu'elle aura peut-être rendu plus « perceptibles » (à la fois plus sensibles et plus intelligibles) les difficultés et les chances de l'intégration (ou – comme on le dit aujourd'hui – de l'inclusion). Les principales spécificités peuvent être regroupées en trois « nœuds » de problèmes sur lesquels je reviens dans cette conclusion. Puis je proposerai quelques préconisations et pistes réflexives pour optimiser l'intégration de ces jeunes dans le système scolaire « ordinaire ».

Une première spécificité ? : des différences de degré autour de l'objet de Savoir.

. Cette thèse permet de clarifier et de mettre en lumière ce qui peut être un obstacle à la compréhension de la consigne évoquée par les enseignants d'EPS qui intègrent des jeunes de l'Unité (homophonie des mots, connaissances antérieures, etc.), mais aussi d'émettre quelques réserves quant à l'utilisation de certains instruments au cours d'une séance pour optimiser les apprentissages : ils peuvent atténuer les risques de malentendus, mais aussi en générer d'autres. Mais il s'agit là d'une question générale. Les « problèmes » rencontrés ne sont pas vraiment des caractéristiques spécifiques aux élèves de l'Unité, comparativement aux élèves de classes « ordinaires », mais plutôt de problèmes cognitifs (du côté des élèves) ou didactiques (du côté de l'enseignant) que l'on peut rencontrer en général, dans toutes les classes. En outre, « les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non-ajustements entre enseignant et élèves » (Altet, 1994, p. 136).

Certes, leur faible niveau scolaire, les rythmes d'apprentissages et les apprentissages spécifiques qui leur sont proposés ne sont pas similaires à ceux des élèves d'une même classe

d'âge dans le système scolaire « ordinaire ». C'est cela qui rend difficile, les intégrations individuelles dans les disciplines « fondamentales » et un retour permanent dans une classe « ordinaire » dans le contextuel actuel d'Éducation : contraintes imposées par les programmes scolaires, rythmes d'apprentissages imposés, etc. En outre, les jeunes de l'Unité ont des comportements qui ressemblent à des symptômes de l'hyperactivité : trouble de l'attention, hyperactivité et impulsivité. Cela rend plus difficile la gestion de la classe (prises de paroles intempestives, etc.) et les apprentissages scolaires qui nécessitent bien souvent attention, concentration et calme. Pour toutes ces raisons, au total, l'utilité des Unités ne doit pas être remise en cause, dans la mesure où elle permet à des jeunes en situation de handicap d'être maintenus dans le système scolaire « ordinaire », mais aussi, de soustraire « ces enfants à l'atmosphère compétitive et anxiogène de ce lieu où ils sont les éternels perdants » (Finkelstein & Ducros, 1989, p. 16).

Voici ce que dit une enseignante spécialisée coordinatrice d'une Unité :

- « Des fois, les rencontres avec les familles c'est pas toujours facile parce que les familles n'acceptent pas forcément que leur enfant soit dans une structure spécialisée. Mais en même temps, souvent, si c'est des enfants qui avant étaient dans le milieu ordinaire, eh bien finalement, ils se retrouvent dans une classe où c'est quand même plus sécurisant, où on travaille à leur niveau. Donc finalement ils sont souvent mieux. Enfin moi j'ai souvent des parents qui m'ont dit que les enfants étaient mieux depuis qu'ils étaient à l'UPI (Ou Ulis) parce que, quand tu as des difficultés euh, par exemple, lorsqu'en CM2 tu ne peux plus rien comprendre à ce qui se passe autour de toi et que tu arrives en UPI où on évalue tes compétences et où on sait vraiment où tu en es..., en fonction vraiment de tes difficultés, c'est forcément plus facile pour les gamins, et les gamins s'ouvrent aussi à l'extérieur ».

Extrait 160 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (M.T.), le 12/06/2007

Les « troubles des fonctions cognitives » ou le « retard mental » qui ont été identifiés avec la 4^{ème} version de l'échelle de Wechsler n'entraînent pas de différences de nature entre l'expérience scolaire des jeunes de l'Unité dans la classe, autour de la transmission de savoirs, par rapport aux autres élèves en grandes difficultés scolaires maintenus dans des classes « ordinaires ».

Si leur expérience scolaire et les difficultés qu'ils rencontrent ne sont certainement pas similaires aux autres élèves de l'établissement, elles sont analogues : les différences observées sont plutôt des différences de degré. Ainsi, cette thèse rejoint le point de vue de Kérébel qui

dit que ces jeunes « demandent une approche particulière », mais celle-ci n'est « pas si éloignée de celle mise en œuvre pour les élèves en grande difficulté scolaire auxquels les enseignants sont quotidiennement confrontés sans y avoir été *formés* pour autant » (2006, p. 72). En outre, les résultats d'une étude menée auprès d'instituteurs :

... montrent que les options pédagogiques susceptibles de favoriser les démarches d'apprentissage des élèves handicapés ne présentent pas un caractère spécifique. Il semble que, pour l'essentiel, il n'existe pas de différence de nature, mais plutôt un continuum entre les besoins des élèves qui ont des difficultés bénignes et ceux qui ont des difficultés sévères, notamment lorsqu'ils présentent des troubles du développement cognitif. (Belmont & Vérillon, 2006, p. 30)

En ce sens, il n'y a pas d'éducation spéciale, mais plutôt une éducation « spécialisée » dans le cadre d'une éducation pour tous. Précisons que :

Réussir avec un enfant *pas comme les autres* consistent moins à le ramener à la norme qu'à lui permettre de se déployer à sa mesure ou parfois seulement de se maintenir à l'humain. (...) Est-ce pour autant un échec ? L'échec ne se mesure pas tant aux résultats obtenus, comparativement à un type idéal, qu'à l'aune du chemin parcouru, de la singularité du voyageur, des compétences de l'accompagnateur et des conditions du voyage. (Gardou & Develay, 2001, p. 21)

Notons que le désaccord entraîné par un malentendu dans la relation pédagogique n'est pas systématiquement un mal en soi (un échec), puisqu'il est parfois favorable aux constructions cognitives chez les élèves de l'Unité, dans la mesure où il peut provoquer, dans la confrontation, l'élaboration de nouvelles connaissances. Nous ne pouvons pas parler de « conflits socio-cognitifs » entre les élèves de l'Unité et l'enseignant spécialisé, dans la mesure où il n'y a pas « réciprocité des statuts sociaux dans l'interaction » (Perret-Clermont & Nicolet, 1988, p. 22). Toutefois, malgré les différences de statut, lorsque l'origine du « malentendu » est conscientisée par les jeunes de l'Unité et qu'ils acceptent et comprennent le point de vue de l'enseignant, le « malentendu » peut être source de déséquilibre et de conflit cognitif interne, et permettre des apprentissages par assimilation et par accommodation, pour retrouver un nouvel état d'équilibre (Trodec & Martinot, 2003, p. 54).

Mais lorsque l'objet du désaccord engendré par le malentendu ne se situe plus dans la « zone proximale de développement », que l'élève n'est pas prêt ou ne peut pas accepter la divergence d'interprétation de l'enseignant, il peut être un obstacle aux apprentissages. L'enseignant spécialisé est bien souvent celui qui a le dernier mot, et les élèves de l'Unité

peuvent (en apparence) adopter le point de vue de l'enseignant spécialisé, contraints par le statut de ce dernier. Trois expérimentations menées par Gilly, Fraisse et Roux, montrent que les interactions sont rarement bénéfiques dans ces conditions. Ils disent :

Nos observations confirment que lorsque les dyades ont fonctionné sur un mode social dissymétrique, avec un sujet dominant et un sujet dominé qui se borne à adopter le point de vue de l'autre, l'interaction a rarement été bénéfique, et en tout cas, jamais pour le sujet dominé. (1988, p. 82)

Toutefois, si les malentendus peuvent être parfois propices aux apprentissages, ils peuvent aussi entraîner des tensions dans la relation pédagogique et n'aboutir à aucun progrès cognitif. Les malentendus bloquent parfois « les rapports humains » (*Ibid.*, p. 13), engendrent de la souffrance, et peuvent être un obstacle aux rencontres, notamment avec les élèves des classes « ordinaires ».

Une deuxième spécificité : le rejet du statut d'élèves handicapé

Si l'on donne la parole à des élèves qui souffrent de troubles des fonctions cognitives, par le biais de mes observations ethnographiques, il apparaît que non seulement des jeunes de l'Unité rejettent leur statut d'élèves handicapés et vivent mal leur scolarité dans une Uli (ex-UPI). Mais par ailleurs, le regard des élèves de classes « ordinaires » et le rejet qui peut s'ensuivre amplifient parfois ce sentiment de mal-être. Il invite des élèves de l'Unité à masquer leur classe d'appartenance hors de l'enceinte de la classe. Cette thèse révèle toute la complexité des situations d'intégration.

Une nouvelle fois, le bien-fondé des Uli ne doit pas être remis en cause pour autant. Comme je l'ai rappelé plus haut, ces Unités sont une avancée considérable en matière d'intégration dans la mesure où des jeunes en situation de handicap ne sont plus rejetés systématiquement hors du système scolaire ordinaire à l'issue du cycle primaire. Mais, si « la violence du rejet a certainement changé de visage, (...) elle n'a pas disparu » (Gardou, 2006, p. 39). Les élèves en situation de handicap que nous avons observés se trouvent dans une position liminale. C'est-à-dire qu'ils ne « se trouvent ni dans une situation d'exclusion, ni dans une situation d'inclusion, mais toujours entre les deux » (Schneider, 2007, p. 152). Certes, les Uli permettent le maintien de ces jeunes dans le système scolaire ordinaire, mais nous pouvons aussi assister à une exclusion de l'intérieur.

Le regard des uns et des autres doit changer pour que l'intégration soit effective et que les rencontres se fassent dans le respect de la différence et la reconnaissance de chacun. Car nous devons garder à l'esprit que « les personnes qui sont affectées d'un trouble mental

comprennent, généralement, suffisamment pour en souffrir » (Diederich, 2004, p. 70). Et Koscielak nous rappelle que « depuis son enfance jusqu'à la fin de sa vie, tout être humain éprouve le besoin d'être proche des autres et chacun ressent l'absence de cette proximité, en particulier les personnes handicapées » (1996, p. 33).

Le sentiment de « honte » éprouvé par des jeunes de l'Unité vis-à-vis de leur classe d'appartenance, ainsi que le regard des élèves de classes « ordinaires », rendent difficiles les relations et limitent leur « intégration » au sein de l'établissement. Le risque finalement est que « la solitude » ne devienne « leur plus fidèle compagne » et que pour « éviter toute situation humiliante », certains élèves de l'Unité ne recherchent plus les contacts « avec les prétendus normaux » (Diederich, 2004, p. 181). En outre, il arrive que les jeunes de l'Unité les plus stigmatisés ou les plus vulnérables soient l'objet de rejet de la part des élèves de leur propre classe. Le « rejet » n'est pas une spécificité des élèves de classes « ordinaires » et les jeunes de l'Unité ne sont pas différents sur ce point-là.

Pour conclure, rappelons qu'en France, la solitude a été déclarée « grande cause nationale¹ » par le 1^{er} ministre en 2011, face au constat que « 20 millions de français souffrent de solitude, et ce à tous les âges et dans toutes les catégories de la population ». Le slogan est le suivant : « Pas de solitude dans une France fraternelle : ensemble, mobilisons-nous contre l'indifférence ! ». La problématique de la solitude dépasse le cadre de l'Unité.

Une troisième spécificité : la problématique de l'orientation

Comme le disent Fuster et Jeanne, « L'enfer est pavé de bonnes intentions et les enfants handicapés n'ont pas été placés dans des filières parce qu'on voulait intentionnellement faire de la ségrégation » (2000, p. 68) :

On souhaitait les protéger de la vie sociale, si agressive, si intolérante, les placer dans des conditions où ils pourraient apprendre, où ils seraient l'objet de plus d'attentions des enseignants, où ils seraient ensemble et donc moins en échec, où ils bénéficieraient de moyens éducatifs supérieurs à ceux des classes ordinaires, etc. (*ibid.*)

Mais cela ne suffit pas toujours à convaincre les principaux concernés sur les bienfaits supposés d'une orientation dans un IMPro.

Les jeunes scolarisés dans ces unités savent que « le placement d'un enfant handicapé », ou reconnu comme tel par l'institution :

¹ <http://www.contrelasolitude.fr/>

... marque inévitablement son entrée dans le secteur de l'anormalité (...) et ce pas symbolique de l'autre côté de la frontière de la normalité a une réelle incidence sur son destin de jeune sujet, parce qu'il l'engage toujours d'une manière ou d'une autre dans l'entreprise impossible de devoir prouver, après coup, sa normalité. (Ringler, 2004, p. 57)

Les propos de Claire, une ancienne résidente d'une institution fermée, rapportés par Diederich, montrent la prégnance de la stigmatisation du handicap (« mental ») sur un individu, même après qu'il est sorti de l'institut. Elle témoigne avec force du regard des autres, et la difficulté de faire oublier son passage dans une institution fermée :

Après on m'a mise là [dans un Ime]. Je ne peux pas supporter qu'on dise que je suis cinglée, je n'aime pas me faire insulter, j'aurais pu avoir des difficultés sans qu'on me dise que je suis débile. Je ne voulais pas cette école-là. Oui, j'en souffre encore, je suis marquée. Je n'aurais pas dû aller là. On était pas mal mais la réputation qu'on a ! On nous traite de débiles. Quand on sort de l'école, on se fait traiter de cinglés... J'ose pas en parler... (Diederich, 2004, p. 43, 44)

Par ailleurs, une orientation contrainte, où l'avenir qu'elle « dessine » ne correspond pas aux attentes du jeune, peut sans nul doute être un frein à la mobilisation et à la réussite scolaire. De nombreux élèves semblent s'évader (des troubles de l'attention?) et penser à autre chose que ce qui leur est proposé dans le cadre des apprentissages scolaires. Mais, comment rester mobilisé si, quoi que nous fassions, l'issue sera certainement la même : une orientation dans un IMPro? Apprendre pour le plaisir d'apprendre ne peut être la seule motivation pour les apprentissages scolaires, surtout lorsqu'on ne se reconnaît pas dans l'avenir qui est proposé en terme d'orientation. Pour de nombreux jeunes de l'Unité, l'éventualité d'une orientation dans un IMPro empêche « une projection rétroactive de l'avenir sur le présent » dans la mesure où « *le temps a cessé de promettre quelque chose* » (Revault d'allones, 2010, p. 34). Surtout, la hiérarchisation des orientations, consciente ou non, conduit à la dévalorisation de certaines d'entre elles.

Les parents des élèves scolarisés dans des Unités éprouvent aussi de la peur à l'idée que leur enfant soit scolarisé avec des jeunes plus « lourdement » handicapés. Le témoignage d'une mère de famille décrit avec justesse ce sentiment, lorsqu'elle alla chercher sa fille pour la première fois dans un institut spécialisé :

Comment avais-je pu mettre ma fille au milieu de ceux qui sortaient avec elle ?... Tout ce que l'imagination la plus perverse peut concevoir était rassemblé sous mes yeux. De

pauvres visages torturés, des bouches bavantes, des yeux éteints ou fixes, des membres tordus, et les mains maigres, démesurées, difformes, aux gestes déments qui venaient s'accrocher à moi. C'étaient des enfants, des enfants d'hommes et de femmes et mon enfant, la mienne, en faisait partie. (Gardou, 2005, p. 106)

Alors, bien souvent, les jeunes scolarisés dans une Unité et leur famille déploient une énergie considérable pour éviter une orientation dans un IMPro. Et de son côté, l'équipe éducative représentée par l'enseignant spécialisé essaie de convaincre du bien-fondé d'une orientation dans une institution fermée à défaut d'avoir d'autres solutions à proposer.

Pour conclure, comme le dit Ringler, « le bon choix ne se présente (...) pas toujours de manière claire et univoque » (2004, p. 57). Diederich précise que nous devons toujours garder à l'esprit qu'« il arrive fréquemment que les actions entreprises *pour son bien* aient des conséquences désagréables voire désastreuses » (2004, p. 133) pour le jeune et sa famille. Créte dit que le « service de soins peut, sans même y prêter attention, estimer parfois les besoins d'enfants sans considérer réellement ni sa demande ni celle de sa famille » (2007, p. 12).

Quelques préconisations et pistes réflexives

Pour répondre à la problématique de l'orientation, une première piste serait de mettre en place des structures intermédiaires pour les jeunes de l'Unité qui se situent « à la frontière du *normal* et du *pathologique* » (Diederich, 2004, p. 15). La mise en place d'Unité dans les lycées va dans ce sens. Toutefois, il en faudrait un grand nombre pour répondre à l'ensemble de la demande, mais aussi qu'elles permettent si possible l'obtention d'un diplôme qualifiant et qu'elles assurent le suivi et l'insertion dans le monde professionnel « ordinaire ».

Une deuxième piste serait d'inclure un module « situation de handicap » dans la formation initiale des enseignants, afin de les sensibiliser aux spécificités des situations de handicap, mais aussi leur donner des « outils » pour leur permettre de dépasser les difficultés à inclure ces élèves. En outre, l'avantage serait double lorsque seraient abordés les « troubles des fonctions cognitives ». Cette formation permettrait en effet d'optimiser non seulement l'accompagnement des jeunes des Unités, mais aussi celui des autres élèves de classes « ordinaires » en grandes difficultés scolaires. Les élèves de l'Unité sont avant tout les élèves les plus en difficultés du système scolaire « ordinaire ».

William James expliquait, dans le cadre d'une conférence de Gifford, que pour étudier la religion, il fallait choisir d'étudier l'homme le plus religieux au moment où il connaissait sa

crise la plus intense. Les jeunes de l'Unité réunissent manifestement ces deux conditions pour étudier l'« échec scolaire » : ils sont sans conteste les plus en difficulté du système scolaire « ordinaire » et ils sont des adolescents! Ainsi, dans cette perspective, des recherches en éducation portant sur des jeunes qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives » pourraient apporter de nouveaux éléments pour la problématique générale de l'« échec scolaire ». En outre, Gardou et Develay défendent l'idée que :

L'étude des situations de handicap et les recherches sur l'adaptation et l'intégration scolaire nous semblent bien avoir leur place, toute leur place, dans le champ des sciences de l'éducation. (...) D'abord, pour des raisons de nature développementale. Lev Vygotsky a bien démontré que le développement se nourrit de l'apprentissage. Sa notion de zone proximale de développement fonde ce point de vue (...) Le développement ne précède pas l'apprentissage, c'est l'inverse qui se produit (...) Ensuite, pour une raison anthropologique (...) En accordant une place et un rôle importants à des concepts issus de l'anthropologie, tels ceux de liminalité, reliance, dette et don, identité et altérité, les travaux sur les situations de handicap visent à édifier des passerelles ; à concevoir l'éducation avant tout comme une manière de penser l'autre et le même ; à forger une théorie du surgissement et de l'humanité par la médiation du savoir, au-delà de la contingence de contextes particuliers. (2001, p. 22)

Une troisième piste serait d'organiser des temps de réflexion et des enseignements relatifs aux situations de handicap et au respect de la différence en général, pour tous les élèves. L'initiative qui a été prise par la principale et l'enseignant spécialisé du collège M. d'intervenir ponctuellement dans toutes les classes de 6^{ème}, à chaque début d'année, doit être soulignée et encouragée. Mais il n'y a pas de différences significatives entre les réponses des élèves du collège M. et ceux du collège J où ces interventions ne sont pas en vigueur. Que ce soit dans un collège ou dans l'autre, nous observons de nombreuses « méconnaissances » relatives aux situations de handicap, et aux jeunes de l'Unité plus particulièrement. Or comme le dit Jankélévitch, « la méconnaissance¹ est une injustice, et elle rend malheureux celui qui en est victime » (1980, p. 98). Jollien ajoute : « Certes, sa vie a son lot inévitable de souffrances, mais n'en rajoutons pas par ignorance, par pure bêtise et par égoïsme » (2010, p. 46). Brunelle dit que, « puisque ce sont les circonstances qui forment les hommes, il suffit de former humainement les circonstances, et donc une bonne prévention dispense de rééducation » (1984, p. 47). Informer les élèves, mais aussi, former les enseignants est une nécessité pour que les « rencontres » avec les jeunes de l'Unité ne soient plus source de souffrance.

¹ Une conception fautive de l'autre par exemple.

En outre, il pourrait être envisagé et organisé des temps de partage et de rencontre entre les jeunes de l'Unité et les autres élèves de l'établissement. À l'instar de Zicola, je pense que le premier « champ d'attente » à « réhabiliter d'urgence, (...) est celui des espaces de discussion, des lieux de simples bavardages ou de longues conversations entre amis ou pairs. Il faut, c'est un impératif, retrouver ces lieux pour se parler » (2011, p. 77). Cela pourrait peut-être aider les jeunes de l'Unité à prendre conscience que tous n'ont pas des regards stigmatisants. Par ailleurs, les autres élèves de l'établissement pourraient prendre conscience des conséquences de leurs regards sur les plus vulnérables.

Je pense que seul le partage de ce qui fait « mal » peut permettre de déclencher le processus de « résilience » des jeunes de l'Unité afin qu'ils n'éprouvent plus de sentiment de honte. Tourette et Guidetti rappellent que cette notion issue « de la physique » :

... est « utilisée comme métaphore pour rendre compte de la résistance inégale des enfants aux événements difficiles de la vie. Plus que cette résistance, la notion de résilience rend compte du dynamisme réactif de l'enfant confronté à des éléments perturbateurs (capacité de rebondissements). (Tourette & Guidetti, 2008, p. 112)

Korff-Sausse dit que « la pire des souffrances est celle qui ne peut se dire, être entendue et partagée » (1996, p. 82) et De Gaulejac explique que « mettre les mots dessus¹, en décrire les différents aspects, permet de la reconnaître, de la nommer et de mieux soigner les blessures dont elle est le symptôme » (2008, p. 13). Il ajoute qu'il est nécessaire :

... pour se dégager de la honte, de comprendre non seulement la genèse de ce sentiment en soi, mais également de l'affronter chez l'autre. Parce que la honte naît dans une relation, elle ne peut disparaître que dans une relation. La capacité de dire la honte ne dépend pas seulement de la possibilité de parler, elle dépend également de la nécessité d'être écouté et entendu. Et pour accepter d'entendre la honte d'autrui, il faut pouvoir entendre l'écho qu'elle provoque en soi. (*ibid.*, p. 121)

Mais il dit aussi que :

La honte s'installe parce qu'elle est indicible. Elle est indicible parce qu'en parler conduirait à mettre à jour des choses inavouables et au risque d'être soi-même désavoué. Le sujet est partagé entre le besoin de dire ce qu'il éprouve, d'exprimer ce qu'il ressent, et la crainte d'être déjugé. (*ibid.*, p. 67)

Alors peut-être est-il plus prudent que ce temps de partage se fasse uniquement avec un professionnel avisé. Quoi qu'il en soit, nous ne devons pas faire l'impasse sur ce sentiment de honte car « les conséquences de l'intériorisation du regard des autres peuvent être catastrophiques sur le plan psychologique, notamment parce que le rejet de l'autre peut se transformer en rejet de soi »

¹ La honte.

(Goffman, 1968, p. 102). N'oublions jamais que « les plaies les plus douloureuses ne sont pas toujours celles que l'on croit » (Jollien, 2010, p. 10).

En outre, Montessori affirme, sur la base de quarante années d'expérience dans le milieu de l'éducation, qu'« un être humain souffrant ne peut obtenir les résultats qu'il pourrait espérer du fait de ses possibilités naturelles. Il a d'abord besoin de guérir » (1996, p. 52).

Une dernière et quatrième piste à explorer pourrait être celle des pratiques méditatives et des techniques de conscience du corps (Hilpron, Hamard, Chenault, 2011) en général pour trois raisons essentiellement : parce que le sentiment de honte s'éprouve à travers le corps; parce que ces techniques permettent d'apprendre à « lâcher prise », notamment oublier ou ne pas prêter attention aux regards stigmatisants de quelques élèves de classes « ordinaires »; et enfin parce que les jeunes de l'Unité manifestent souvent des troubles de l'attention dans la classe, la méditation et les techniques du corps peuvent aider à la prise de conscience.

Varela, Thompson et Rosch expliquent que :

Par la présence attentive, le pratiquant de l'attention/vigilance¹ peut commencer à interrompre les séquences automatiques du comportement conditionné (...) Cela conduit à une augmentation de la capacité d'attention et à une expansion nouvelle de son champ en une conscience qui commence à pénétrer l'ignorance fondamentale. Cette conscience entraîne une compréhension accrue de la nature de l'expérience qui, à son tour, développe le désir et la capacité de renoncer à l'ensemble du cycle des réflexes aveugles, basés sur l'ignorance et l'action volitive issue d'un moi. (1993, p. 176)

Pour conclure cette thèse, je proposerais quelques préconisations relatives aux intégrations individuelles dans les classes « ordinaires ». Pour qu'elles se fassent dans les meilleures conditions possibles, certaines dispositions restent à prendre. J'en donnerai succinctement trois à titre d'exemples :

- L'élève devra être volontaire pour qu'il accepte de s'impliquer dans l'activité ;
- Il est préférable d'informer les autres élèves avant sa venue dans la classe pour éviter par la suite des remarques désobligeantes et blessantes. Le regard d'autrui peut construire et structurer notre personnalité, mais qu'il peut également nuire, condamner et blesser. Une simple explication peut parfois changer le regard du tout au tout, et les relations devenir plus naturelles, plus amicales et plus vraies (Jollien, 1999) ;

¹ Pour Varela, Thomson et Rosch, l'« attention/vigilance » fait référence aux techniques de méditation attentive.

- Les résultats de cette thèse invitent à développer une vigilance toute particulières vis-à-vis du regard des élèves entre eux ;
- Enfin, je pense, à l'instar de Garel, que « trop de tolérances ne permet pas au sujet de progresser et l'enferme dans sa différence, tandis que trop d'exigence le conduit à l'échec et à un sentiment d'impuissance » (2005, p. 93).

Références bibliographiques

- Affergan, F. (1987). *Exotisme et altérité*. Paris: PUF.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue Française de Pédagogie*, 107(2), 123-139.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, 134(1), 87-96.
- Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 39(4), 651-671.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: RETZ.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit* (Vol. 1-2, Vol. 1). Paris: Seuil.
- Belmont, B., & Vérillon, A. (2006). Enjeux d'une formation en équipe, dans une perspective d'éducation inclusive. *Le Français aujourd'hui*, 1(152), 29-39.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Economica.
- Berthoz, A., & Jorland, G. (Éd.). (2004). *L'empathie*. Paris: O. Jacob.
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège: le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 2(24), 3-19.
- Bilard, J. (1995). Un dispositif de prise en charge des adolescents en grande difficulté d'adaptation. Dans Eberhard et coll. (Éd.), *Déficiência mentale: la condition physique pour l'intégration sociale* (p. 282-295). Grenoble: Université J. Fourier.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1er éd.). Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Chamboredon, J.-C. (2005). *Le métier de sociologue*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bronckart, J.-P. (2002). La conscience comme analyseur des épistémologies de Vygotski et Piaget. Dans Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (p. 27-537). Paris: La Dispute.
- Bruiliard, L. (2004). *Handicap mental et intégration scolaire*. Paris: L'harmattan.
- Brunelle, L. (1984). Pour ou contre une éducation spécialisée ? *Revue Française de Pédagogie*, 67(2), 45-50.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée: L'esprit humain dans ces œuvres*. Paris: Retz.
- Brunet, F., & Mautuit, D. (2003). Les activités physiques adaptées et les personnes déficientes intellectuelles. *Dossiers EPS*, 60, 11-18.
- C.R.E.S.A.S. (1978). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris: ESF.
- Candau, J. (2000). *Mémoire et expériences olfactives: anthropologie d'un savoir-faire sensoriel*. Presses universitaires de France.
- Champagnol, R. (1986). L'échec scolaire : Une conduite programmée. *Revue Française de Pédagogie*, 77(4), 47-56.
- Chapoulie, J.-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, 25(4), 582-608.
- Charlier, M. (2002). L'intégration des handicapés en France: Où en est-on? *Sauvegarde de l'enfance*, 4(57), 210-217.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*. Paris: Economica.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2000). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Bordas.
- Chenault, M., Hamard, A., & Hilpron, M. (sous presse). Introduction aux techniques de conscience du corps. *Transverse*.

- Chevrolet, D., & Le Calve, G. (1975). Influence de la présence et de la position d'un observateur sur le comportement scolaire d'élèves de l'enseignement élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 31(2), 16-33.
- Clot, Y. (2002a). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. Dans Y. Clot (Éd.), *avec Vygotski* (p. 191-230). Paris: La Dispute.
- Clot, Y. (Éd.). (2002b). *Avec Vygotski*. Paris: La dispute.
- Conein, B. (1997). L'action avec les objets. Un autre visage de l'action située ? Dans B. Conein & L. Thévenot (Éd.), *Cognition et information en société*. Paris: EHESS.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue Française de Pédagogie*, 128(3), 97-106.
- Crété, M. (2007). Hand in cap: tous dans le même chapeau ? Le handicap ne peut-il plus être le fruit du hasard ? *Journal Français de Psychiatrie*, 4(31), 11-13.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88(3), 67-94.
- Crouzier, M.-F. (2006). Une école inclusive pour le second degré. *Reliance*, 3(21), 121-125.
- Cyrułnik, B. (2010). *Mourir de dire: la honte*. Paris: Odile Jacob.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 118(1), 107-125.
- Dibie, P. (1998). *La passion du regard*. Paris: Métailié.
- Dickens, E. (1986). Effects of Special Olympics International on Social Competence in Persons with Mental retardation. *Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(2), 223-229.

- Diederich, N. (2004). *Les naufragés de l'intelligence, Paroles et trajectoires de personnes désignées comme « handicapées mentales »*. Paris: La découverte.
- Diederich, N., & Moyses, D. (1995). Interactions et images de soi chez des personnes dites handicapées mentales. *Revue européenne du handicap mental*, 5(2), 15-27.
- Dieumegard, G., Saury, J., & Durand, M. (Éd.). (2004). L'organisation de son propre travail : une étude du cours d'action de cadres de l'industrie. *Le Travail Humain*, 67(2), 157-179.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Dumont, P. (2007). Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Contraintes et perspectives en Éducation Physique et Sportive. *Reliance*, 2(24), 129-135.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789.
- Ehrlich, S., & Florin, A. (1989). Ne pas décourager l'élève : Étude sur l'échec de fonctionnement des enfants en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 86(1), 35-48.
- Esnard, C. (1998). Les représentations sociales du handicap mental chez les professionnels médico-sociaux. *Revue européenne du handicap mental*, 5(19), 10-23.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34(2), 199-222.
- Felouzis, G. (1996). Évaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire. Le cas des mathématiques. *Revue française de sociologie*, 37(1), 77-105.
- Fiat, É. (2010). *Grandeurs et misères du monde. Petit traité de dignité*. Paris: Larousse.
- Finkelstein, D., & Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : L'enseignement par élèves-tuteurs. *Revue Française de Pédagogie*, 88(3), 15-26.

- Foucault, M. (1999). *Les anormaux*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Fournier, M. (2001). L'état de l'école. Dans J.-Claude Ruano-Borbalan (Éd.), *Eduquer et Former* (p. 27-30). Auxerre: Sciences Humaines.
- Fuster, P., & Jeanne, P. (2000). *Enfants handicapés & Intégration scolaire*. Paris: Bordas.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz.
- Gardou, C. (2005). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne: Éres.
- Gardou, C. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Ramonville Saint-Agne: Éres.
- Gardou, C. (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse: Éres.
- Gardou, C., & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 134(1), 15-24.
- Garel, J.-P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive. *Reliance*, 2(16), 84-93.
- Gaulejac, V. (2008). *Les sources de la honte*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Gibello, B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris: Éditions du Centurion.
- Gibello, B. (1995). *La pensée décontenancée: Essai sur la pensée et ses perturbations*. Paris: Bayard.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J.-P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : Dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. Dans A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Éd.), *Interagir et*

- connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p. 73-92).
Fribourg: DeVal.
- Gilly, M., & Merlet-Vigier, L. (1969). Milieu social, milieu familial et déficience mentale. Dans R. Zazzo (Éd.), *Les déficiences mentales*. Paris: Armand Colin.
- Go, H. L., & Dupuis, P.-A. (2011). Milieux, climats et atmosphères dans la forme scolaire d'éducation. (M. Molinet & J.-P. Resweber, Éd.) *Transverse*, 0(1), 25-37.
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Éditions de Minuit.
- Grégoire, J. (2007). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondement et pratique du WISC IV*. Liège: Mardaga.
- Grisson, B. (1998). *Structures de Raisonnement dans un laboratoire de Neurologie du Développement : étude dans une perspective d'Ecologie Cognitive*. EHESS, Paris.
- Grosjean, M. (1997). Les chercheurs, les agents et leurs caméras au PCC de la ligne A du RER. Dans A. Borzeix (Éd.), *Filmer le travail: Recherche et réalisation* (p. 26-36). Paris: L'Harmattan.
- Héraud, J.-L., Tisseron, C., & Durand-Guerrier, V. (2006). *Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, (53), 87-97.
- Harter, S. (1986a). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls & A. G. Greenwald (Éd.), *Psychological perspectives on the self* (p. 137-181). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self-concept formation. Dans R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Éd.), *From Childhood to adolescence : A transitional period ?* (p. 205-239). Nembury Park CA: Sage.

- Hauw, D. (2002). Enseignement et apprentissage. Une vision située. *Revue EPS*, 298, 54-57.
- Hilpron, M., Hamard, A., & Chenault, M. (2011). Héritage oriental des techniques de conscience du corps. *Transverse*, 1(2), 47-55.
- Hutchins, E. (1994). Comment le cockpit se souvient de ses vitesses. *Sociologie du travail*, 36(4), 451-473.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1999). *Evaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (2006). *Les tests d'intelligence*. Paris: La découverte.
- Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence, La génétique et les hommes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. La méconnaissance, le malentendu* (Vol. 1-3, Vol. 2). Paris: Seuil.
- Jollien, A. (1999). *Éloge de la faiblesse*. Paris: Cerf.
- Jollien, A. (2010). *Le philosophe nu*. Paris: Seuil.
- Kérébel, I. (2006). Rencontre avec des parcours d'élèves. *Le Français aujourd'hui*, 1(152), 69-79.
- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- Kernis, M. H., Brockner, J., & Frankel, B. S. (1989). Self-esteem and reactions to failure : the mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 707-714.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris: Calmann-Lévy.
- Koscielak, R. (1996). Le sentiment de solitude chez les adolescents avec un handicap mental. *Revue européenne du handicap mental*, 12(3), 33-46.
- Kristeva, J. (2005). *Liberté, égalité, fraternité et... vulnérabilité*. Paris: Fayard.

- Lacaille, A. (2011). Des orientations à contrecœur. *Transverse*, 1(2), 99-117.
- Lacaille, A. (2002). *Dans quelle mesure l'EPS, peut-elle favoriser l'intégration, la réussite scolaire... d'élèves « migrant(es) » ?* Orléans: Université d'Orléans.
- Lacaille, A. (2005). *L'échec scolaire et le handicap intellectuel : perspective d'optimisation des conditions d'apprentissage d'élèves appartenant à une Unité Pédagogique d'Intégration*. Orléans: Université d'Orléans.
- Lacaille, A. (2010a). Des dispositifs « ouverts » sur l'établissement scolaire. Dans J. Gaillard & B. Andrieu (Éd.), *Vers la fin du handicap ? Pratiques sportives, nouveaux enjeux, nouveaux territoires* (p. 107-126). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Lacaille, A. (2010b). Regards sur une Unité localisée pour l'inclusion scolaire, en contexte français. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 21, 142-154.
- Lapassade, G. (1996). *Les microsociologies*. Paris: Economica.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Economica.
- Lapeyre, M. (2005). L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ? *Reliance*, 2(16), 36-42.
- Laplantine, F. (2006). *La description ethnographique*. Paris: Armand Colin.
- Lautrey, J. (1989). *Classe sociale, Milieu Familial, Intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lautrey, J. (2007). Pour l'abandon du QI : les raisons d'un concept dépassé. Dans M. Duru-Bellat & M. Fournier (Éd.), *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social* (p. 15-28). Auxerre: Sciences Humaines.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, J. (2005). Variations sur le malentendu ambiguïté, ignorance, déformation. *Géographie, économie, société*, 7(1), 109-118.
- Lévêque, M. (2011). Bienfaits et méfaits de l'idéologie sportive. *Face à face*, 11. Consulté de <http://faceaface.revues.org/619>

- Liberman, R. (2009). *Handicap et maladie mentale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Louis, J.-M., & Ramond, F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris: Dunod.
- Lucas, D. (2011). Souffrance au travail et juste milieu. (M. Molinet & J.-P. Resweber, Éd.) *Transverse*, 1(1), 117-131.
- Magnin de Cagny, C. (2003). Du handicap mental aux troubles importants des fonctions cognitives. *La Nouvelle revue de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire*, 1(21), 59-64.
- Malinowski, B. (1989). *Les Argonautes du Pacifique occidentale*. Paris: Gallimard.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : Un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 103-113.
- Masciotra, D., Le Cren, F., & Giroux, L. (1996). Le « savoir penser en acte » : une finalité de l'éducation physique. *Dossier EP.S*, 29, 172-179.
- Mauny, C. (2008). L'unité pédagogique d'intégration : Tensions, conflits et transactions. *Reliance*, 1(27), 68-74.
- Meirieu, P. (2004). *L'école mode d'emploi Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Merle, P. (1998). L'efficacité de l'enseignement. *Revue française de sociologie*, 39(3), 565-589.
- Metteau, A., & Bonjour, P. (2006). L'admission en institution médico-sociale: des tensions inéluctables pour relier décision et consentement. *Reliance*, 20(2), 55-62.
- Michel, F. (2009). *Handicap mental : crime ou châtement ?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Millet, M., & Thin, D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. *Revue française de pédagogie*, 161(4), 41-51.

- Mirabail, M. (1979). Les modèles épistémologiques de la déficience intellectuelle au XX^e siècle. Dans M. Mirabail (Éd.), *La déficience mentale de l'enfant* (p. 41-78). Toulouse: Edouard Privat.
- Montessori, M. (1996). *La formation de l'homme*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Moyse, D. (1994). Handicapé: le même et l'autre. *Revue européenne du handicap mental*, 2(1), 34-41.
- Moyse, D. (2005). Naître « différent ». Dans C. Gardou (Éd.), *Connaître le handicap, reconnaître la personne* (p. 101-110). Ramonville Saint-Agne: Éres.
- Nguyen-Xuan, A. (1995). Les mécanismes cognitifs d'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 112(3), 57-67.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignières, D., & Sokolowski, M. (1999). Le sport chez les adolescents en échec scolaire : facteur de valorisation ? *Annales Médico-Psychologique*, 157, 245-252.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignières, D., & Sokolowski, M. (2000a). La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, 50, 165-173.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignières, D., & Sokolowski, M. (2000b). Effects of integrated Sport Participation on Perceived Competence for Adolescents With Mental Retardation. *Adapted physical activity quaterly*, 17, 208-221.
- Oléron, P. (1972). *Langage et développement mental*. Bruxelles: Charles Dessart.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Palomares, E., & Tersigni, S. (2001). Les rapports de place dans l'enquête: les ressources du malentendu. *Langage et Société*, 97(3), 5-26.

- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 127(2), 23-35.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111(2), 57-71.
- Perrenoud, P. (1987). De l'école active à l'école interactive. Dans C.R.E.S.A.S. (Éd.), *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs* (p. 139-148). Paris: ESF.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Éd.). (1988). *Interagir et connaître, Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg: DelVal.
- Perron, R. (1969). Déficience mentale et représentation de soi. Dans R. Zazzo (Éd.), *Les déficiences mentales*. Paris: Armand Colin.
- Perron, R. (1979). *Les enfants inadaptés*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Perron, R. (2004). *L'intelligence de l'enfant et ses troubles: Des déficiences mentales aux souffrances de la personne*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1984). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de Soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 7-9, 333-345.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ponce, C. (1996). Pédagogie différenciée. *Revue Française de Pédagogie*, 114(1), 97-102.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96(3), 5-15.

- Prairat, E. (Éd.). (2010). L'autorité éducative au risque de la modernité. *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Puig, J. (2005). Élèves et étudiants en situation de handicap. *Reliance*, 16(2), 61-66.
- Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute.
- Renick, M., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on developing Self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Resweber, J.-P. (2011). Monde des milieux et milieu des mondes. *Transverse*, 0(1), 149-161.
- Revault d'allones, M. (2010). L'autorité des modernes. Dans E. Prairat (Éd.), *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose* (p. 19-38). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Ringler, M. (2004). *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*. Paris: Dunod.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (2009). La théorie vygotkienne n'est pas un temple, mais un chantier. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. Miller (Éd.), *Vygotski et l'éducation* (p. 4-6). Paris: RETZ.
- Rogers, H., & Saklofske, D. H. (1985). Self-concept, locus of control, and performance expectations of learning disabled children. *Journal of learning Disabilities*, 18, 273-278.
- Rondal, J.-A., Adrao, M., Neves, S., & Dalle, E. (1982). La compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant. Au niveau de l'école maternelle et élémentaire inférieure dans des milieux scolaires contrastés selon la composition sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 58(1), 29-35.

- Rothier-Bautzer, É. (1998). Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique. Pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 124(3), 81-89.
- Sacks, O. (1996). *Un anthropologue sur Mars: Sept histoires paradoxales*. Paris: Éditions du Seuil.
- Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Éducation et Sociétés*, 2(20), 149-166.
- Shüichi, K. (2009). *Le temps et l'espace*. Paris: CNRS.
- Sicot, F. (2005). Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? *Revue Française des Affaires sociales*, 2(2), 273-293.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Therme, P. (1996). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Thommen, É., & Rimbart, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris: Belin.
- Tourette, C., & Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris: Armand Colin.
- Troader, B., & Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif, Théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris: Belin.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145(4), 89-119.

- Vaillé, H. (2006). L'intelligence de l'enfant : théories actuelles. Dans M. Fournier & R. Lécuyer (Éd.), *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues* (p. 25-33). Auxerre: Sciences Humaines.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E., & Havelange, V. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- Vargès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Voiry-Philippe, A. (2008). *L'évolution des activités professionnelles et des processus de construction identitaires des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire : discours biographiques et processus d'attribution*. Université de Nancy 2, Nancy.
- Vygotski, L. S. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. (K. Barisnikov & G. Petitpierre, Éd.). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée & langage*. Paris: La Dispute.
- Wahl, G. (2009). *L'hyperactivité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Xavier de Brito, A., & Vasquez, A. (1996). L'intégration... mais qu'est-ce donc ? Analyse fondée sur une recherche ethnographique au niveau du collège. *Revue Française de Pédagogie*, 117(4), 29-37.
- Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris: L'harmattan.
- Zazzo, R. (1975). *Psychologie et marxisme, La vie et l'œuvre d'Henri Wallon*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Zazzo, R. (Éd.). (1969). *Les déficiences mentales*. Paris: Armand Colin.
- Zicola, M. (2011). Les champs d'attente. *Transverse*, 1(1), 69-83.

Textes Officiels

Loi n°75-534 du 30 juin 1975.

Décret n°87-415 du 15 juin 1987

Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991

Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995.

Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.

Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003.

Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005

Circulaire n° 2009-87 du 17 juillet 2009

Circulaire n° 2010-088 du 18-06-2010.

LISTE ET INDEX

Liste des extraits de corpus

Extrait 1 - Journal de bord, le 14/03/2006.....	32
Extrait 2 - Entretien avec un CPE (J.P.), le 6/04/2007.....	54
Extrait 3 - Entretien avec un professeur d'anglais (V.), le 3/04//2007.....	54
Extrait 4 - Entretien avec l'enseignante spécialisée (M.T.), le 12/06/2007	54
Extrait 5 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 6/04/2007.....	56
Extrait 6 – Journal de bord, le 06/03/2008	67
Extrait 7 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 06/04/2007.....	85
Extrait 8 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 06/04/ 2007.....	86
Extrait 9 - Entretien avec l'enseignante spécialisée (M.T.), le 12/06/2007	86
Extrait 10 - Entretien avec le professeur d'Arts Plastiques (L.), le 12/06/2007	87
Extrait 11 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007.....	87
Extrait 12 - Entretien avec le professeur de Technologie (A.), le 10/05/2007.....	87
Extrait 13 - Entretien avec le professeur d'anglais (V.), le 03/04/2007.....	88
Extrait 14 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010	88
Extrait 15 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	88
Extrait 16 – Journal de bord, le 06/03/2009	89
Extrait 17 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007.....	90
Extrait 18 - Entretien avec le professeur de Français (T.), le 7/05/2007.....	91
Extrait 19 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007.....	93
Extrait 20 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007.....	93
Extrait 21 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/ 2007.....	94
Extrait 22 – Journal de bord, le 27/02/2006.....	97
Extrait 23 – Journal de bord, le 10/10/2006	97
Extrait 24 - Entretien avec le professeur de Français (S.), le 15/05/2007.....	97
Extrait 25 – Journal de bord, le 22/05/2006	97
Extrait 26 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 06/04/2007.....	98
Extrait 27 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	99
Extrait 28 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07 /06/2010	100
Extrait 29 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	100
Extrait 30 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010)	100

Extrait 31 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010	101
Extrait 32 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	103
Extrait 33 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010	103
Extrait 34 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	104
Extrait 35 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	104
Extrait 36 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	104
Extrait 37 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010	104
Extrait 38 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010	105
Extrait 39 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010	105
Extrait 40 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	105
Extrait 41 - Entretien avec le professeur d'EPS (Q.), le 14/06/2010	106
Extrait 42 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 07/06/2010	107
Extrait 43 - Entretien avec le professeur d'EPS (R.), le 7/06/2010	108
Extrait 44 - Journal de bord, le 22/09/2008.....	155
Extrait 45 - Journal de bord, le 22/08/2008.....	156
Extrait 46 - Journal de bord, le 21/10/2008.....	157
Extrait 47 - Journal de bord, le 25/11/2008.....	157
Extrait 48 - Journal de bord, le 19/06/2009.....	158
Extrait 49 - Journal de bord, le 16/11/2007.....	159
Extrait 50 - Journal de bord, le 26/01/2006.....	159
Extrait 51 - Journal de bord, le 11/09/2006.....	160
Extrait 52 - Journal de bord, le 15/09/2006.....	161
Extrait 53 - Journal de bord, le 07/05/2007.....	161
Extrait 54 - Journal de bord, le 07/05/2007.....	163
Extrait 55 - Journal de bord, le 19/09/2006.....	165
Extrait 56 - Journal de bord, le 10/10/2006.....	165
Extrait 57 - Journal de bord, le 12/09/2006.....	165
Extrait 58 - Journal de bord, le 23/11/2006.....	166
Extrait 59 - Journal de bord, le 15/01/2007.....	166
Extrait 60 - Journal de bord, le 07/09/2006.....	168
Extrait 61 - Journal de bord, le 10/10/2006.....	168
Extrait 62 - Journal de bord, le 15/03/2007.....	169
Extrait 63 - Journal de bord, le 08/09/2006.....	171
Extrait 64 - Journal de bord, le 26 et le 27/03/2007.....	171

Extrait 65 – Les deux premières réponses d’un jeune de l’Unité à un questionnaire	172
Extrait 66 – La quatrième réponse d’un jeune de l’Unité à un questionnaire	172
Extrait 67 - Journal de bord, le 12/01/2006.....	173
Extrait 68 - Journal de bord, le 25/01/2007.....	174
Extrait 69 - Journal de bord, le 05/05/2008.....	175
Extrait 70 - Journal de bord, le 16/06/2008.....	175
Extrait 71 - Journal de bord, le 30/03/2006.....	177
Extrait 72 - Journal de bord, le 16/06/2006.....	178
Extrait 73 - Journal de bord, le 24/01/2006.....	178
Extrait 74 - Journal de bord, le 28/09/2006.....	179
Extrait 75 – Journal de bord, le 07/12/2006	179
Extrait 76 - Journal de bord, le 28/02/2006.....	180
Extrait 77 - Journal de bord, le 28/02/2006.....	181
Extrait 78 - Journal de bord, le 22/05/2006.....	181
Extrait 79 - Journal de bord, le 13/04/2006.....	182
Extrait 80 - Journal de bord, le 12/06/2006.....	183
Extrait 81 - Journal de bord, le 30/01/2006.....	183
Extrait 82 - Journal de bord, le 17/03/2006.....	183
Extrait 83 - Journal de bord, le 09/05/2008.....	184
Extrait 84 - Journal de bord, le 27/05/2008.....	185
Extrait 85 - Journal de bord, le 09/01/2007	187
Extrait 86 – Corpus « audio », le 21/01/2008	187
Extrait 87 - Journal de bord, le 15/11/2007.....	190
Extrait 88 – Journal de bord, le 26/11/2007	190
Extrait 89 - Journal de bord, le 10/12/2007.....	191
Extrait 90 - Journal de bord, le 12/06/2007	193
Extrait 91 - Journal de bord, le 17/06/2008.....	193
Extrait 92 - Journal de bord, le 23/06/2008.....	194
Extrait 93 - Journal de bord, le 03/10/2008.....	194
Extrait 94 - Entretien avec un ancien élève de l’Unité (T.), le 08/04/2009	195
Extrait 95 - Journal de bord, le 03/12/2007.....	196
Extrait 96 - Journal de bord, le 07/01/2008.....	196
Extrait 97 - Journal de bord, le 13/03/2008.....	196
Extrait 98 - Journal de bord, le 05/12/2006.....	197

Extrait 99 - Journal de bord, le 03/12/2007.....	197
Extrait 100 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (M.T.), le 12/06/2007.....	198
Extrait 101 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 06/04/2007.....	199
Extrait 102 - Journal de bord, le 03/12/2007.....	199
Extrait 103 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (P.), le 6/04/2007.....	200
Extrait 104 – Corpus « audio », le 29 /01/2008	202
Extrait 105 – Corpus « audio », le 31/01/2008	207
Extrait 106 – Corpus « audio », le 04/03/2008	208
Extrait 107 - Journal de bord, le 26/11/2007.....	209
Extrait 108 – Corpus « audio », le 26/02/2008	210
Extrait 109 – Corpus « audio », le 04/03/2008	210
Extrait 110 – Corpus « audio », le 28/04/2008	218
Extrait 111 – Corpus « audio », le 28/04/2008	219
Extrait 112 – Corpus « audio », le 29/01/2008	221
Extrait 113 – Corpus « audio », le 29/01/2008	221
Extrait 114 – Corpus « audio », le 29/01/2008	221
Extrait 115 – Corpus « audio », le 29/01/2008	221
Extrait 116 – Corpus « audio », le 29/01/2008	222
Extrait 117 – Corpus « audio », le 29/01/2008	222
Extrait 118 – Corpus « audio », le 29/01/2008	223
Extrait 119 – Corpus « audio », le 29/01/2008	226
Extrait 120 – Corpus « audio », le 29/01/2008	227
Extrait 121 - Journal de bord, le 26/11/2007.....	231
Extrait 122 – Corpus « audio », le 04/02/2008	232
Extrait 123 – Corpus « audio », le 04/02/2008	232
Extrait 124 – Corpus « audio », le 04/02/2008	233
Extrait 125 – Corpus « audio », le 04/02/2008	233
Extrait 126 – Corpus « audio », le 01/02/2008	235
Extrait 127 – Corpus « audio », le 01/02/2008	235
Extrait 128 – Corpus « audio », le 01/02/2008	236
Extrait 129 – Corpus « audio », le 01/02/2008	237
Extrait 130 – Corpus « audio », le 01/02/2008	237
Extrait 131 – Corpus « audio », le 01/02/2008	238
Extrait 132 – Corpus « audio », le 01/02/2008	238

Extrait 133 – Corpus « audio », le 01/02/2008	239
Extrait 134 – Corpus « audio », le 25/01/2008	241
Extrait 135 – Corpus « audio », le 25/01/2008	241
Extrait 136 – Corpus « audio », le 25/01/2008	242
Extrait 137 – Corpus « audio », le 25/01/2008	243
Extrait 138 – Corpus « audio », le 18/01/2008	247
Extrait 139 - Corpus « audio », le 18/01/2008	247
Extrait 140 - Corpus « audio », le 18/01/2008	248
Extrait 141 - Corpus « audio », le 18/01/2008	248
Extrait 142 - Corpus « audio », le 18/01/2008	249
Extrait 143 - Corpus « audio », le 18/01/2008	250
Extrait 144 – Corpus « audio », le 07/02/2008.....	252
Extrait 145 – Corpus « audio », le 07/02/2008	253
Extrait 146 – Corpus « audio », le 29/02/2008	254
Extrait 147 – Corpus « audio », le 29/02/2008	255
Extrait 148 – Corpus « audio », le 29/02/2008	256
Extrait 149 – Corpus « audio », le 06/03/2008	258
Extrait 150 – Corpus « audio », le 20/05/2008	259
Extrait 151 – Corpus « audio », le 20/05/2008	260
Extrait 152 – Corpus « audio », le 20/05/2008	261
Extrait 153 – Corpus « audio », le 20/05/2008	262
Extrait 154 – Corpus « audio », le 20/05/2008	263
Extrait 155 – Corpus « audio », le 20/05/2008	263
Extrait 156 - Corpus « audio », le 20/05/2008	264
Extrait 157 – Corpus « audio », le 20/05/2008	265
Extrait 158 - Journal de bord, le 21/10/2005.....	268
Extrait 159 - Journal de bord, le 06/01/2006.....	270
Extrait 160 - Entretien avec l'enseignant spécialisé (M.T.), le 12/06/2007.....	272

Listes des figures

Figure 1 – Première portion de l’arbre thématique	149
Figure 2 – Deuxième portion de l’arbre thématique	150
Figure 3 – Organigramme à l’issue de la séance du 29/01/2008	204
Figure 4 – Organigramme à l’issue de la séance du lundi 3 mars 2008.....	206
Figure 5 – Représentation « éclatée » de l’organigramme.....	213
Figure 6 – Représentation de la chronologie de l’histoire et de l’écriture du conte	216
Figure 7 – Représentation de la classe et du champ visuel de chacun.....	217
Figure 8 – Schématisation de l’enseignant.....	221
Figure 9 – Explicitions du 1 ^{er} schéma par l’enseignant	223
Figure 10 – Explicitions du 4 ^{ème} schéma par l’enseignant	224
Figure 11 – Explicitions du 2 ^{ème} schéma par l’enseignant	224
Figure 12 –Explicitions du 3 ^{ème} schéma par l’enseignant	225
Figure 13 – Explicitions du 2 ^{ème} et 3 ^{ème} schéma par l’enseignant.....	227
Figure 14 – Nouvelle schématisation des relations entre les personnages.....	228

Listes des tableaux

Tableau 1 – Répartition, localisation et temporalité des entretiens.....	42
Tableau 2 - Répartition, localisation et temporalité des entretiens	43
Tableau 3 – Séances consacrées au conte de fées et temporalités	142
Tableau 4 – Exemple de thématisation d’un extrait du journal de bord	146
Tableau 5 – Extrait du répertoire thématique.....	146
Tableau 6 - Temps de présence et orientation à l’issue de leur scolarisation dans l’Unité....	192
Tableau 7 – Répartition des séances et des contenus	205

Liste des photos

Photo 1 - Disposition à plat des extraits de corpus	147
Photo 2 - Arbre thématique matérialisé sur les murs	148
Photo 3 - Frise chronologique de l’écriture du conte et maquette du livre	216
Photo 4 - <i>Princesse Bride</i> de Reiner (2003) : Photo de la princesse (haut) et la sorcière (bas)	240

ANNEXES

Annexe 1

- Tableau 1 - Réponses de 161 élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « Les élèves de l'UPI sont-ils différents de toi ? Et si oui, décris moi leurs différences ». 306
- Tableau 2 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « Cite des handicaps que tu connais ? ». Le nombre d'élèves pour chaque élément de réponses est précisé entre parenthèses. 306
- Tableau 3 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « Est-ce que tu as déjà eu des problèmes avec un élève de l'UPI ? Si oui, de quoi s'agissait-il ? ». 306

Annexe 2

- Tableau 4 - Réponses de 161 élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « D'après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien à l'école ? ». 307
- Tableau 5 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « Est-ce qu'il t'arrive de jouer ou de discuter avec des élèves de l'UPI ? Si oui précise quand, et où cela se produit ». 307

Annexe 3

- Tableau 6 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « D'après toi, les élèves de l'UPI pourraient ils être dans la même classe que toi ? Comment tu l'expliques ? ». 308

Annexe 4

- Tableau 7 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « Les élèves de l'UPI sont-ils différents de toi ? Et, si oui, décris-moi leurs différences ». 309
- Tableau 8 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « D'après toi, est-ce que tous les élèves de l'UPI sont nés avec un handicap ? Donne moi des exemples si tu en as ». 309

Annexe 5

Tableau 9 - Réponses des élèves de 6 ^{ème} du collège J. à la question « Est-ce que tu as déjà eu des problèmes avec un élève de l'UPI ? Si oui, de quoi s'agissait-il ? ».....	310
Tableau 10 - Réponses des élèves de 6 ^{ème} du collège M. à la question « Cite des handicaps que tu connais ».....	310

Annexe 6

Tableau 11 - Réponses des élèves de 6 ^{ème} du collège J. à la question « D'après toi, les élèves de l'UPI pourraient ils être dans la même classe que toi ? Comment tu l'expliques ? ».....	311
---	-----

Annexe 7

Tableau 12 - Réponses des élèves de 6 ^{ème} du collège J. à la question « D'après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien à l'école ?».....	312
---	-----

Annexe 8

Tableau 13 - Réponses des élèves de 6 ^{ème} du collège J. à la question « Est-ce qu'il t'arrive de jouer ou de discuter avec des élèves de l'UPI ? Si oui précise quand, et où cela se produit ».....	313
Tableau 14 - Réponses des élèves de 6 ^{ème} du collège J. à la question « D'après toi, est-ce que tous les élèves de l'UPI sont nés avec un handicap ? Donne-moi des exemples si tu en as ».....	313

Annexe 9

Tableau 15 - Production à l'issue de la séance du jeudi 10 janvier 2008 – Catégorisation des transports, des personnages, des animaux, et objets magiques de conte de fées que les élèves de l'Unité connaissaient	314
Tableau 16 - Production à l'issue de la séance du vendredi 11 janvier 2008 – Catégorisation des lieux, des sorts, et des « délivrances » de conte de fées que les élèves de l'Unité connaissaient	314
Tableau 17 - Production à l'issue de la séance du jeudi 17 janvier 2008 – Catégorisation des actions de conte de fées que les élèves de l'Unité connaissaient.....	314

Annexe 10	
Fiche d'identité d'un personnage.....	315
Annexes 11	316
Pages 1, 2, 3 et 4 du conte de fées	
Annexes 12	317
Pages 5, 6, 7 et 8 du conte de fées	
Annexes 13	318
Pages 9, 10, 11 et 12 du conte de fées	
Annexes 14	319
Pages 13, 14, 15 et 16 du conte de fées	
Annexes 15	320
Pages 17, 18, 19 et 20 du conte de fées	
Annexes 16	321
Pages 21, 22, 23 et 24 du conte de fées	
Annexes 17	322
Pages 25, 26, 27 et 28 du conte de fées	
Annexes 18	323
Pages 29, 30, 31 et 32 du conte de fées	
Annexes 19	324
Pages 33, 34, 35 et 36 du conte de fées	
Annexes 20	325
Pages 37, 38, 39 et 40 du conte de fées	

Annexe 1

Tableau 1 - Réponses de 161 élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « Les élèves de l'UPI sont-ils différents de toi ? Et si oui, décris moi leurs différences ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui » ou « non ». Le contenu des réponses est précisé dans la deuxième et la troisième colonne. Le nombre d'élèves est précisé entre parenthèses. Un élève peut avoir donné plusieurs descriptions ou types de description.

Réponses	Types de descriptions	Descriptions
Oui (111)	Difficultés (53)	Sans précision (18); Scolaires (12); Familiales (9); Physiques ou psychologiques (5); D'apprentissage (4); En lecture et en écriture (3); De compréhension (2); Besoin de temps pour apprendre (1); De concentration (1); D'adaptation (1)
	Handicaps (23)	Sans précision (17); Mentaux (2); « Retard mental » (2); Handicapés physiques (1); La Trisomie (1)
	Sans description (22)	Sans précision (18); Mais ce sont des êtres humains comme nous (2); Mais ils ne sont pas moins intelligents pour autant (2)
	Comportementales (9)	Des comportements bizarres (3); Des manies (1); Ils parlent bizarrement (1); Des comportements d'enfants d'école primaire (1); Ils ne jouent pas aux mêmes jeux que nous (1); Certains répondent aux professeurs (1); Ils font pas comme nous (1)
	Maladies (8)	Sans précision (6); Des maladies graves (1); Des maladies génétiques (1)
	Apparence (1)	Ils ont des yeux un peu plus gros et la langue un peu pendante (1)
Non (50)	Sans Justification (32)	...
	Humaniste (18)	Ce sont des enfants comme les autres (5); Ce sont des élèves comme nous (5); Ce sont des êtres humains (3); Ils ont deux bras et deux jambes (3); On a tous des problèmes (1); Tout le monde a un handicap (1)

Tableau 2 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « Cite des handicaps que tu connais ? ». Le nombre d'élèves pour chaque élément de réponses est précisé entre parenthèses.

Réponses
Trisomie 21 (23); Paralyisie (10); Aveugle (7); Surdité (6); Amputation (6); Retard mental (5); Je ne sais pas (5); Muet (4); Maladie mentale (4); Dyslexie (4); Autisme (3); Handicap mental (5); Maladie d'Alzheimer (3); Amnésie (2); Handicap physique (2); Je ne connais pas les noms (2); Dysorthographe (2); Troubles du langage (1); Renfermé sur soi (1); Problèmes sociaux (1); Agoraphobie (1); Myopie (1); Calvitie (1); Mongolien (1); « Garçon manqué » (1); Trouble de la mémoire (1)

Tableau 3 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « Est-ce que tu as déjà eu des problèmes avec un élève de l'UPI ? Si oui, de quoi s'agissait-il ? ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui » ou « non ». Le contenu des réponses est précisé dans la deuxième colonne. Le nombre d'élèves pour chaque élément de réponse est précisé entre parenthèses.

Réponses	Précisions
Non (153)	Sans précision (153)
Oui (8)	Sans précision (5); Au tennis de table, il n'avait plus de vie et il voulait rester ! (1); Il me faisait croire qu'il n'y avait plus de place au FSE et il m'empêchait d'entrer (1); Ils nous suivaient tout le temps et nous donnaient des coups de pieds et ils nous poussaient (1)

Annexe 2

Tableau 4 - Réponses de 161 élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « **D’après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu’ils se sentent bien à l’école ?** ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant précisé « ce qu’il faut faire » ou « ce qu’il ne faut pas faire », et ceux qui n’ont pas d’« avis » sur la question. Les contenus des réponses sont présentés dans la deuxième colonne. Le nombre d’élèves pour chaque élément de réponse est précisé entre parenthèses. Un même élève peut avoir fait plusieurs « préconisations » ou « types de préconisations ».

Types de préconisation	Préconisation
Ce qu’il faut faire (106)	Être gentil (68) ; Normalement (42) ; Jouer avec eux (16) ; Leur parler (16) ; Être sympa (10) ; Comme s’ils étaient normaux (9) ; Les aider (9) ; Bien se comporter (7) ; Les respecter (5) ; Les faire rire (3) ; Essayer de les comprendre (3) ; Leur parler pour mieux se connaître (2) ; Les intégrer (2) ; Être à l’écoute (2) ; Leur tendre la main (1) ; Les accueillir (1) ; Leur dire de venir avec nous (1) ; Répondre à leurs questions (1) ; Gentiment, mais pas trop, sinon ils le sentiraient (1) ; Leur dire bonjour (1) ; Les féliciter pour leur donner envie de travailler (1) ; Les aider en cas de difficultés (1) ; Qu’ils aillent dans des classes (Arts Plastiques) (1) ; Les accepter (1) ; Expliquer à leur vitesse (1) ; Être calme avec eux (1) ; Leur apprendre les bonnes conduites (1) ; Leur créer un espace pour eux (1) ; Les supporter (1) ; Montrer le bon exemple (1) ; Leur apporter du réconfort (1) ; Dire des mots simples pour qu’ils comprennent (1)
Ce qu’il ne faut pas faire (52)	Se moquer d’eux (25) ; Les insulter (7) ; Être agressif (5) ; Les rejeter (3) ; Leur parler de leur handicap (2) ; Crier (2) ; Les ignorer (2) ; Se moquer d’eux car il n’y a pas de raison (1) ; Se moquer à cause de leur handicap (1) ; Leur dire qu’ils sont bêtes (1) ; Leur dire des mots méchants (1) ; Les rabaisser (1) ; Être indifférent (1) ; Les taper (1) ; Les manipuler (1) ; S’énerver lorsqu’ils sont violents (1) ; Les effrayer (1)
Sans avis (3)	Je ne sais pas (2) ; Pas de réponse (1)

Tableau 5 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « **Est-ce qu’il t’arrive de jouer ou de discuter avec des élèves de l’UPI ? Si oui précise quand, et où cela se produit** ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui » ou « non ». Le contenu des réponses est précisé dans la deuxième. Le nombre d’élèves pour chaque élément de réponse est précisé entre parenthèses. Tous les élèves n’ont apporté qu’une précision

Réponses	Précisions
Non (92)	Sans précision (78) ; Je n’en n’ai pas eu l’occasion (7) ; Je n’en connais aucun (3) ; Car je n’en vois pas souvent (1) ; Je n’y pense pas (1) ; Une fois, j’ai vu un élève de l’UPI, mais je n’ai pas discuté avec lui (1) ; On en rencontre au tennis de table (1)
Oui (69)	Dans la cour (23) ; Au foyer socio éducatif (10) ; Sans précision (9) ; Au ping-pong (8) ; En Histoire Géographie (4) ; Au CDI (3) ; En EPS (3) ; À l’emplacement UPI, à la sonnerie (2) ; À la cantine (1) ; À l’extérieur du collège (1) ; J’ai déjà dit deux ou trois mots quand un garçon « normal » m’a poussé et qu’une personne a voulu me défendre. Mais je lui ai dit que ça ne servait à rien (1) ; En EPS dans le vestiaire (1), En EPS dans le car (1) ; En EPS, on parle de tout (1) ; En EPS, on parle de ce qu’ils font en cours (1)

Annexe 3

Tableau 6 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « D'après toi, les élèves de l'UPI pourraient-ils être dans la même classe que toi ? Comment tu l'expliques ? ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui », « non », et sur ceux qui n'ont pas donné d'« avis » sur la question. Le contenu des réponses est précisé dans la deuxième et la troisième colonne. Le nombre d'élèves est précisé entre parenthèses pour chaque élément de réponse. Un élève peut avoir donné plusieurs justifications.

Réponses	Type de justifications	Justifications
Oui (77)	Sans condition (40)	Car ils sont comme nous (12); Même s'ils auront plus de mal à suivre (5); Quels que soient leurs problèmes (4); Pour les aider à s'intégrer parmi les autres (3); Ils pourraient se développer davantage avec des élèves sans handicap (2); Car ils ont le droit d'apprendre (2); Car ils comprennent comme nous (2); Car ils ont eux aussi besoin d'apprendre (1); Parce que je ne vois pas leurs défauts (1); Ils n'ont pas de difficultés scolaires (1); Pour s'habituer à leur présence (1); Même s'ils sont un peu retardés (1); Même si cela prendrait du temps pour qu'ils s'adaptent (1); Même s'ils ont des problèmes de mémoire (1); Même s'ils ont une maladie qui les empêche de travailler (1); Même s'ils ne comprennent pas tout (1); Pour voir comment cela se passe dans une vraie classe (1); Pour leur apprendre à avoir moins peur de nous (1); Pour régler leurs problèmes (1); Parce qu'ils sont plus grands que moi (1)
	Sous certaines conditions (25)	À condition que le professeur soit plus avec eux (6); Dans certaines matières (6); Sans précision (2); S'ils ont plus de temps pour apprendre (2); Si on les aide (2); Seulement s'ils peuvent apprendre comme nous (1); Ceux qui ne sont pas handicapés ont la possibilité d'apprendre (1); Ce ne sera pas tout le temps possible (1); Pas en anglais, car cela perturberait les perturbés en français (1); Certains élèves (1); S'ils s'adaptent vite à notre classe (1); Cela dépend du handicap (1); S'il y avait moins de moqueries (1)
	Sans justification (12)	Sans précision (12)
Non (76)	Difficultés (48)	Scolaires (20); Parce qu'ils n'ont pas le même rythme de travail que nous (17); Pour comprendre (4); En lecture et en écriture (3); Ils sont perturbés (2); Pour parler (1); Dans leur vie (1); Familiales (1); À cause de chocs graves (1)
	Handicaps (12)	Comme ils ont un handicap, ils ont moins de capacités (3); Ils sont un peu attardés (1); Un retard mental (1); Ils peuvent souffrir du handicap (1); À cause de leur handicap mental (5); Le handicap les empêche d'être comme nous (1)
	Sans justification (9)	Sans précision (9)
	Autres (7)	Ils sont trop agités (1); Ils ne sont pas adaptés pour ça (1) Certains ont un niveau intellectuel inférieur (1); Ils ont le cerveau d'un enfant plus petit. Mais cela ne veut pas dire qu'ils ne savent rien (1); Non ils nous feraient rire (1); Ils ne sont pas assez intelligents (1); Ils sont diminués par rapport à nous (1)
Sans avis (8)

Annexe 4

Tableau 7 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « **Les élèves de l'UPI sont-ils différents de toi ? Et, si oui, décris-moi leurs différences** ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui » ou « non ». Le contenu des réponses est précisé dans la deuxième et la troisième colonne. Le nombre d'élèves est précisé entre parenthèses. Un élève peut avoir donné plusieurs descriptions ou types de descriptions.

Réponses	Types de description	Descriptions
Oui (69)	Difficultés (43)	Sans précision (17); Mentales (8); Scolaires (8); Pour parler (4); En lecture et en écriture (3); De compréhension (1); De mémoire (1); Dans certains domaines (1); Pour travailler, Sinon ils ne seraient pas à l'UPI (1)
	Handicaps (17)	Sans précision (10); Mais ça ne me gêne pas (1); Sinon ils ne seraient pas en UPI (1); Certains sont handicapés physiques (1); Retard mental (1); Mentaux (1); Des malformations (1); Ils sont moins intelligents (1)
	Comportementales (12)	Sans précision (5); Des comportements bizarres (3); Certains m'énervent (2); Ils ne pensent qu'à jouer ou se battre (1); Physiquement on ne remarque rien ou presque, même si certains, je l'admets, me font un peu peur (1)
	Sans justification (12)	Sans précision (4); Mais ce sont des êtres humains (2); Mais certains sont comme les autres enfants (2); Mais ils s'intéressent aux mêmes choses (1); Ils n'ont pas eu de chance, c'est tout (1); Ils ne sont pas fous (1); Mais ils sont comme nous (1)
Non (12)	Sans justification (6)	Sans précision (6)
	Humaniste (6)	Ils vivent comme nous (1); On est tous pareils (1); Ce sont des êtres humains comme nous (1); Ce ne sont pas des monstres (1); On ne dirait pas qu'ils sont dans une UPI (1); Un être humain reste un être humain (1)

Tableau 8 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « **D'après toi, est-ce que tous les élèves de l'UPI sont nés avec un handicap ? Donne-moi des exemples si tu en as** ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui » ou « non », et ceux qui n'avaient pas d'« avis » sur la question. Les exemples sont présentés dans la deuxième colonne. Le nombre d'élèves est précisé entre parenthèses.

Réponses	Exemples
Non (139)	Sans exemple (85); Un contexte de vie familiale difficile (23); Un accident (16); La trisomie est innée (5); Une malformation (2); L'autisme est inné (2); Une maladie (1); La malvoyance est innée (1); Des troubles du langage (1); Un handicap mental (1); Lorsque la mère est mal formée ou trop vieille (1); La surdité est innée (1)
Oui (13)	Sans exemple (13)
Sans avis (9)	Pas de réponse (2); Je ne sais pas (7)

Annexe 5

Tableau 9 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « Est-ce que tu as déjà eu des problèmes avec un élève de l'UPI ? Si oui, de quoi s'agissait-il ? ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui » ou « non ». Le contenu des réponses est précisé dans la deuxième colonne. Le nombre d'élèves pour chaque élément de réponse est précisé entre parenthèses.

Réponses	Précisions
Non (64)	Sans précision (56) ; Ils ne paraissent pas dangereux, mais c'est juste mon avis. Ils seraient plutôt du genre adorable mais ils font peur malgré eux. Ma grand-mère travaillait avec des UPI et elle me dit le plus grand bien d'eux (1) ; Aucun, en plus je ne pense pas que c'est les UPI qui embêtent les autres, c'est plutôt les enfants qui n'ont pas de problèmes et qui ne se mettent pas à la place des autres (1) ; Ils sont gentils avec moi (1) ; Ils sont tous assez sympas (1) ; Je m'entends bien avec eux (1) ; Je ne les connais pas, alors ils ne m'embêtent pas et ils ne viennent pas me voir non plus (1) ; Ce n'est pas moi, mais une fille se fiche bien de Pascaline, elle la pousse...Beaucoup d'élèves font ça (1) ; Certains se moquent souvent de Pascaline, car elle ne sait pas très bien parler (1)
Oui (17)	Pascaline est énervante car elle vient faire des câlins à tout le monde (1) ; Oui, Pascaline qui me dit « je t'aime » et me elle me court après (ce n'est pas arrivé qu'à moi) (1) ; Parfois, Pascaline vient et elle s'incruste. Elle nous gêne (1) ; Quand je marche dans la cour, ils n'arrêtent pas de me pousser. Il cherche à se battre avec moi (1) ; Une fois un UPI m'a fait des doigts d'honneur. Ils nous insultent très souvent (1) ; Une fois ils se fichaient de nous, alors on a failli se battre (1) ; Certains prennent de la nourriture avec leurs mains à la cantine (2) ; Certains jettent de la nourriture (1) ; Mais ce n'est pas grave. Ils nous ont juste insulté. Puis après, ils en ont eu marre. Donc ils ont jeté une grosse pierre par terre, et la pierre s'est cassée. On a cru qu'on allait la recevoir, mais non pour eux c'est un jeu (1) ; Une UPI a voulu jouer à des jeux de bébé alors que je la connaissais même pas (1) ; Je les respecte, mais des fois ça arrive que l'un d'entre eux se moque de moi en m'appelant TAXI. Je ne les écoute pas pour ne pas avoir de problèmes (1) ; Il y a des garçons de l'UPI qui nous demandent si on veut fumer devant le collège (1) ; Il croyait qu'on avait jeté une pierre sur une de ses copines (1) ; Je ne sais pas si c'est un vrai problème, mais quand je marche dans la cour ils me foncent dedans et me donnent des coups (1) ; Ça ne m'est pas beaucoup arrivé (comme ils ne comprennent pas très bien c'est difficile de communiquer avec eux) (1) ; Oui, des élèves de l'UPI qui me traitent et qui se moquent (1)

Tableau 10 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège M. à la question « Cite des handicaps que tu connais ».

Le nombre d'élèves pour chaque élément de réponse est précisé entre parenthèses.

Réponses
Trisomie 21 (62) ; Handicap mental (26) ; Surdité (19) ; Aveugle (19) ; Autisme (16) ; Handicap physique (14) ; Muet (11) ; Paralysé (9) ; Malformation (4) ; Maladie d'Alzheimer (3) ; Mongolien (2) ; Amnésie (2) ; Paraplégique (2) ; Maladie mentale (2) ; Nanisme (1) ; Chute (1) ; Mucoviscidose (1) ; Maladie cérébrale (1) ; Obésité (1) ; Asthme (1) ; Handicap de la parole (1) ; Problèmes de compréhension (1) ; Cancer (1) ; Handicap social (2) ; Crises (1) ; Entorse (1) ; Diabète (1) ; Enfant battu (1) ; Schizophrénie (1) ; Myopathie (1) ; Peste (1) ; Hémiplégie (1) ; Mutisme (1) ; Leucémie (1) ; Maladie orpheline (1) ; Fauteuil roulant (8) ; Problème de santé (1) ; Dysphasie (1) ; Tumeur du cerveau (1) ; Sida (1) ; Dyslexique (1) ; Parkinson (1) ; Accident vasculaire cérébral (1) ; Troubles mentaux (1) ; La peur du contact (1) ; Albinos (1) ; Infantilisme (1) ; Crises de nerf (1) ; Boulimie (1) ; Mon arrière grand-père est handicapé (1)

Annexe 6

Tableau 11 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « **D’après toi, les élèves de l’UPI pourraient ils être dans la même classe que toi ? Comment tu l’expliques ?** ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui », « non », et ceux qui n’ont pas donné d’« avis » sur la question. Le contenu des réponses est précisé dans la deuxième et la troisième colonne. Le nombre d’élèves pour chaque élément de réponse est précisé entre parenthèses. Un élève peut avoir donné plusieurs justifications.

Réponses	Types de justifications	Justifications
Oui (30)	Sous certaines conditions (11)	Cela dépend du retard (2) ; Dans certaines matières, s’ils surmontaient leurs difficultés, alors ce serait possible (2) ; Dans les matières où ils ont presque le niveau, cela leur permettrait une meilleure adaptation (1) ; Seulement s’ils travaillent (1) ; Ceux qui ne sont pas trop touchés. Ce n’est pas possible en français ou en maths, c’est pour ça en même temps qu’il y a l’UPI (1) ; Sans leur donner le même travail (1) ; Pas tous (1) ; À condition que les professeurs s’occupent plus d’eux (2)
	Sans condition (10)	Pour mieux les intégrer (3) ; Car ils ne sont pas trop différents (1) ; Pour mieux apprendre et voir comment cela se passe dans d’autres classes (1) ; Cela leur permettrait de communiquer avec nous et peut-être de les aider dans leur travail (1) ; Car ils sont gentils (1) ; Car ils sont presque pareils (1) ; Pourquoi pas, ils ont la même intelligence que nous (1) Même s’ils ont des difficultés, on peut les aider (1) ; Même s’ils ont des difficultés, on peut les aider (1)
	Sans justification (9)	Sans précision (7) ; Je ne sais pas comment l’expliquer (1) ; Je me demande pourquoi ils ne sont pas dans ma classe (1)
Non (47)	Difficultés (36)	Parce qu’ils n’ont pas le même rythme de travail que nous (16) ; De compréhension (7) ; À cause du retard scolaire (6) ; Pour apprendre (2) ; Car ils travaillent en jouant pour mieux apprendre contrairement à nous (1) ; Car des élèves se moqueraient (1) ; Ils sont plus à l’aise dans une autre classe (1) ; Dans notre classe, ils ne répondraient peut-être pas et en musique ils ne chanteraient jamais. Il y a une fille de l’UPI qui fait la chorale avec nous et qui ne chante jamais (1) ; On ne peut pas les aider (1) ; Je pense qu’ils auraient encore plus de difficultés (1) ; En lecture et en écriture (1)
	Sans justification (7)	Sans précision (3) ; Je pense que c’est mieux qu’ils soient ensemble (2) ; Cela dit, je ne dis pas qu’ils sont idiots (1) ; S’ils sont en UPI, ce n’est pas pour rien (1)
	Handicaps (2)	Leur handicap les gêne pour travailler (2)
	Autres (2)	Car ils réagissent différemment (1) ; Ça serait bizarre d’être dans la même classe qu’eux. Il y a des UPI dans notre classe de SVT, il y en a 2, mais s’il y en avait une classe toute entière, je me sentirais mal à l’aise. (1)
Sans avis (4)	...	Je ne sais pas (3) ; Je ne les ai jamais vus en classe (1)

Annexe 7

Tableau 12 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « **D’après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu’ils se sentent bien à l’école ?** ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant précisé « ce qu’il faut faire » ou « ce qu’il ne faut pas faire », et ceux qui n’ont pas d’« avis » sur la question. Les contenus des réponses sont présentés dans la deuxième colonne. Le nombre d’élèves est précisé entre parenthèses. Un même élève peut avoir fait plusieurs « préconisations » ou « types de préconisations ».

Types de préconisation	Préconisation
Ce qu’il faut faire (50)	Être gentil (34); Normalement (10); Parler avec eux (7); Jouer avec eux (7); Les respecter (6); Les aider (6); Comme des élèves (2); Comme s’ils n’étaient pas handicapés (2); Comme des élèves normaux (2); Comme tout le monde (4); Être gentil. Mais c’est pas facile, car ils se la jouent de trop en disant : « Eh, je fume, regarde-moi ! » (1); Être gentil. Mais un certain Pierre n’est pas gentil avec Pascaline (1); Il faut qu’on y mette un peu du sien en les accompagnant un peu dans leurs démarches du collège (1); Leur faire plaisir (1); Comme des amis (1); Comme des humains normaux (1); Comme des amis normaux (1); Comme des personnes normales (1), Normalement, pourtant il y a des 4 ^{ème} qui se moquent d’eux (1); Leur demander « comment ça se passe au collège » (1); Les respecter comme des élèves qui ne sont pas en UPI (1); Comme les autres (1); Normalement, à part leur handicap, ils sont comme nous (1); Jouer à leur façon (1); Moins les rejeter pour qu’ils se sentent en confiance au sein du collège (1); Avoir plus de contacts avec eux (1); Être attentif (1); Les accepter et ne pas les bousculer juste parce qu’ils ont moins de force (1); Les laisser tranquilles et entre eux (1); Comme si nous étions des UPI (1); Les emmener en balade, ou rire avec eux, et leur offrir des cadeaux (1); Être cool car eux ils sont cool avec nous (1); Les rassurer (1)
Ce qu’il ne faut pas faire (28)	Les insulter (5); Se moquer (3); Les embêter (3); Les exclure (3); Les rejeter parce qu’ils sont dans une autre classe (1); Les mettre à l’écart (1); Je me dis que si j’étais handicapé, je n’aimerais pas qu’on me laisse de côté (1); Les rejeter et montrer qu’on est répugné d’eux (je ne le suis pas) (1); Les laisser seuls quand certains les rejettent (1); Se moquer. Des fois, je vois des personnes qui se moquent de Pascaline (1); Se moquer. Certains se moquent de Pascaline parce qu’elle a beaucoup de handicaps physiques (1); Les éviter (1); Dire qu’ils sont Gogols (1); Les critiquer (1); Les traiter comme s’ils étaient différents (1); Les embêter. J’ai vu des grands qui embêtaient Pascaline, on avait mal au cœur avec mes copines parce qu’elle ne remarqua pas qu’on se moquait d’elle (1); Les regarder de travers (1); Il ne faut pas les appeler UPI devant eux, car ça les différencie des autres personnes (1); Être sévère avec eux. Moi je trouve qu’ils sont sympas (1); Les énerver, dire qu’ils sont différents de nous, et les offenser (1); Les secouer, enfin je ne dis pas qu’ils sont différents des autres (1); Leur dire de ne pas fumer (1)
Sans avis (3)	Pas de réponse (2); Je ne sais pas (1)

Annexe 8

Tableau 13 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « **Est-ce qu'il t'arrive de jouer ou de discuter avec des élèves de l'UPI ? Si oui précise quand, et où cela se produit** ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui » ou « non ». Le contenu des réponses est précisé dans la deuxième colonne. Le nombre d'élèves pour chaque élément de réponse est précisé entre parenthèses.

Réponses	Précisions
Non (20)	Sans précision (17) ; Mais je n'ai pas peur d'eux (1) ; Car ils jouent souvent ensemble (1) ; Car ils se regroupent et je n'ose pas trop jouer avec eux (1)
Oui (61)	Dans la cour (17) ; À la cantine (9) ; En EPS (9) ; On joue au loup (4) ; On joue au foot le midi (6) ; Sans précision (3) ; En classe (2) ; Lorsque Pascaline vient nous voir (1) ; Parfois, à la chorale, je parle avec Pascaline, elle est gentille mais elle me fait un peu peur (1) ; Quand un UPI vient me voir, je lui demande ce qu'il veut, et je l'accompagne là où il veut aller (ex : à la vie scolaire...) (1) ; Je leur fais juste un sourire, ou je leur offre un petit cadeau, que j'ai sur moi (1) ; Dans le hall du collège, dans les couloirs, on parle de nounours...car Pascaline adore ça (1) ; Avec des amis à moi, mais c'est surtout pour les embêter. Je sais, c'est pas très sympa pour eux mais voilà (1) ; Ça m'est arrivé de leur poser des questions avec mes copines pour en savoir plus sur eux car on ne comprenait pas grand-chose (1) ; Il m'arrive de les saluer vite fait (1) ; En dehors du collège (1) ; En cours de SVT, tous les mardis (1) ; En arts plastiques, j'aidais un UPI (1)

Tableau 14 - Réponses des élèves de 6^{ème} du collège J. à la question « **D'après toi, est-ce que tous les élèves de l'UPI sont nés avec un handicap ? Donne-moi des exemples si tu en as** ».

La première colonne du tableau informe sur la répartition des élèves ayant répondu « oui » ou « non », et ceux qui n'avaient pas d'« avis » sur la question. Les exemples sont présentés dans la deuxième colonne. Le nombre d'élèves est précisé entre parenthèses.

Réponses	Exemples
Non (46)	Sans exemple (28) ; Un contexte de vie familiale difficile (6) ; Un accident (4) ; Des difficultés pour apprendre à lire et écrire (2) ; Une maladie (1) ; La trisomie est innée (1) ; La surdité est innée (1) ; Car dans mon ancienne école, il y avait une fille qui était en primaire avec moi dans ma classe. Maintenant elle est en SEGPA (1) ; Pascaline a l'air d'être trisomique. Mais elle s'est améliorée depuis le début de l'année (1) ; Si une mère porte deux jumeaux, et qu'un jumeau mange tout ce que la mère mange, alors le 2 ^{ème} jumeau ne mange pas, et il manque de calcium. Dès sa naissance, un jumeau sera handicapé (1)
Oui (18)	Sans exemple (15) ; Tous les élèves de l'Unité ont une maladie mentale (1) ; Sinon il ne serait pas à l'UPI (1) ; Je pense que oui car je ne pense pas que l'on puisse attraper un handicap comme une vulgaire maladie (1)
Sans avis (17)	Je ne sais pas (15) ; Pas de réponse (2)

Annexe 9

Tableau 15 - Production à l'issue de la séance du jeudi 10 janvier 2008 – Catégorisation des transports, des personnages, des animaux, et objets magiques de conte de fées que les élèves de l'Unité connaissaient.

Transports magiques	Tapi ; Balai ; Carrosse ; Cheval ; Téléportation
Personnages magiques	Sorcière ; Princesse – Prince ; Esclave ; Roi-Reine ; Un héros ; Une Héroïne ; Un Chasseur
Animaux magiques	Chat ; Hibou-Chouette ; Oiseau ; Loup ; Crapaud-grenouille ; Cheval ; Licorne
Objets magiques	Baguette ; Chaudron ; Bague ; Bijoux ; Objets précieux ; Miroir ; Lampe ; Clé ; Balai ; Château avec escalier ; Epée ; Fruit

Tableau 16 - Production à l'issue de la séance du vendredi 11 janvier 2008 – Catégorisation des lieux, des sorts, et des « délivrances » de conte de fées que les élèves de l'Unité connaissaient.

Lieux dangereux	-Forêt (pourquoi ? : perdre, sons, ombres, nuit, animaux...) -Château hanté -Cabane, maison en bois -Donjon (prison, lieu de maléfice)
Lieux rassurants	Forêt Château- Palais Grotte-Caverne (trésor)
Sorts	Mort ; Sommeil ; Transformation ; Temps figé ; Coucher de soleil ; Pleine lune ; Lever du soleil
Délivrances	Baisé ; Trois épreuves ; Le temps

Tableau 17 - Production à l'issue de la séance du jeudi 17 janvier 2008 – Catégorisation des actions de conte de fées que les élèves de l'Unité connaissaient.

Les actions	S'embrasser, Transformer, Abandonner, Chercher, Se perdre, Se battre, Se casser, S'endort, Transgresser la règle (ne pas respecter la règle...), Jeter des sorts, Échanger
--------------------	--

Annexe 10

Fiche d'identité d'un personnage

L'espace pour le scénariste.

Croquis et dessins : l'espace pour le dessinateur

État civil.

• Nom :

• Prénom :

• Surnom :

• Age et lieu de naissance :

14 ans

• Situation personnelle : marié, veuf, célibataire... :

Célibataire

Adresse :

Château perdu dans la forêt

Situation professionnelle :

Charpentier

Portrait physique rapide.

• Taille : 1 m 60

• Corpulence : Fort et musclé

• Couleur des yeux : Yeux bleus comme le ciel

• Couleur des cheveux : Châtain comme les branches d'un chêne

• Particularités : Les yeux changent de couleur quand il est amoureux

Caractère.

• Donner quelques détails (doux, coléreux, jovial, optimiste, courageux...)

.....

• Que pense-t-on de lui ?

.....

• Quels sont ses loisirs ?

.....

• Quels sont ses goûts particuliers?

.....

• Quels sont ses rapports avec ses parents, ses amis.....

.....

En bref, que va-t-il lui arriver dans l'histoire ?

.....

.....

Autres faits importants à noter à son sujet.....

.....

Annexe 11



Il était une fois, une princesse resplendissante qui vivait dans un magnifique château perdu au fin fond du désert.

Le roi et la reine possédaient tellement de richesses que chaque pierre du palais était une pierre précieuse qui brillait les nuits de pleine lune.

Les escaliers étaient en argent, les meubles en bois de baobab et les fenêtres en diamants. La princesse Aïcha avait sa chambre perchée dans la plus haute tour du château. La tour, en or massif, semblait flotter au-dessus des nuages.

Pages n°1 et 2 du conte de fées



Tout le monde était heureux au château. A chaque coucher du soleil, le roi et la reine organisaient une grande fête jusqu'à ce que tout le monde soit mort de fatigue.

Il y avait des troubadours, des bouffons et des dompteurs de singes.

Tout le monde était-il heureux au château ?



Tout le monde, à part le roi et la reine...

En effet, à chaque coucher du soleil, le couple royal s'enfermait dans sa chambre pour pleurer.

Chaque soir, ils repensaient à leur fille Sheïda qui avait été kidnappée par le petit frère du roi.

Pages n°3 et 4 du conte de fées

Annexe 12



Pages n°5 et 6 du conte de fées



Pages n°7 et 8 du conte de fées

Annexe 13

Très surprise, la princesse Aïcha décida d'en parler à son père. Le roi fut étonné à son tour par l'histoire du voyageur et il décida de le questionner pour faire une enquête.

" Comment vous appelez-vous et d'où venez-vous, cher voyageur ?

- Je me nomme Kélian, votre majesté, et j'arrive de la vallée de la mort.

- Mais comment avez-vous pu survivre à ce désert, personne n'en n'est jamais revenu vivant, vous mentez !... Gardes ! Qu'on lui coupe la tête sur-le-champ !

- Pitié votre majesté, ne me tuez pas ! Je peux vous le prouver !"

A ce moment là, Kélian fouilla dans son sac et il en sortit un tapis volant comme preuve. Il expliqua au roi qu'il avait vu une copie conforme de sa fille enfermée dans une cage, sur une montagne, bien après la vallée de la mort.

Le roi demanda :

" Dites-moi, voyageur inconnu, pouvez-vous décrire plus précisément cette jeune fille ?

- Cette jeune fille s'appelle Sheïda et elle m'a dit qu'elle avait vingt et un ans. Elle a la peau brune comme le sable du désert et les yeux verts comme les palmes des dattiers.

- Mais dites-moi, comment savez-vous tout cela ?

-J'ai été emprisonné sept jours parce que j'avais osé caresser le chameau du Prince Mehdi.

Nous partagions la même cellule.

- Comment cela, ma fille aurait été kidnappée par mon jeune frère !

- Je ne sais pas si c'est votre frère qui l'a kidnappée, mais ce dont je suis certain, c'est que j'ai bien vu une jeune fille qui ressemblait à Aïcha.

- Pourtant, il y avait une différence entre mes deux filles. Si tu peux me la donner, tu seras couvert d'or, sinon, tu peux te préparer à la mort"

Pages n°9 et 10 du conte de fées

Le voyageur observa longuement Aïcha avec attention. Il tourna pendant plusieurs minutes autour de la princesse. Kélian savait que s'il se trompait, il perdrait la vie. Le voyageur eut soudain une révélation, il ouvrit de grands yeux et il s'exclama :

"J'ai trouvé, votre fille Aïcha n'a pas le grain de beauté sur la même joue que Sheïda, la jeune fille que j'ai vue."

A ces mots, le roi eut une larme qui coula sur sa joue et la reine Jasmine s'effondra sur le carrelage en diamants. Quant à Aïcha, si grande fut sa surprise de découvrir qu'elle avait une soeur jumelle, qu'elle resta muette avec les yeux écarquillés. Après quelques instants, Aïcha demanda des explications à ses parents.



Elle était révoltée qu'on lui ait caché pendant quinze ans l'existence de sa soeur.

Le roi lui expliqua que sa soeur jumelle avait mystérieusement disparu dans l'oasis voisine pendant leur sommeil et qu'à leur réveil, ils avaient appelé tous les gardes du royaume pour la retrouver. Pendant des semaines, ils l'avaient cherchée partout : dans les puits, dans toute la palmeraie, sous les dunes et ils avaient même fini par vider tout l'oasis de son eau.

Pages n°11 et 12 du conte de fées

Annexe 14

Malheureusement, malgré toutes les recherches, personne n'avait trouvé d'indice permettant de retrouver Sheïda.


Le roi Soued et la reine Jasminé avaient fini par abandonner les recherches. Depuis ce temps là, ils pleuraient chaque jour sur le sort de leur fille qu'ils croyaient disparue à tout jamais.

Ils avaient essayé plusieurs fois de dire à Aïcha qu'elle avait une soeur jumelle mais en la voyant si joyeuse, ils avaient repoussé ce moment au lendemain, chaque fois.

Ils avaient aussi peur qu'Aïcha se referme sur elle-même et que leur fille les prenne pour de mauvais parents.

Pendant trois jours et trois nuits, Aïcha passa son temps à pleurer du haut de sa tour dorée. La nuit, elle observait le ciel étoilé et faisait le voeu de retrouver sa soeur vivante à chaque étoile filante.

A l'aube du quatrième jour, Aïcha était toujours torturée par la disparition de sa soeur. Alors, elle décida de partir à sa recherche. Elle contacta discrètement le garde poste devant sa chambre et lui demanda d'aller chercher Kélian et son tapis volant.



Ils firent des provisions pour sept jours puis Aïcha posa une lettre sur la table de sa chambre dans laquelle elle confiait à ses parents sa lettre partant à la recherche de sa soeur et qu'elle ne savait pas quand elle reviendrait.


Pages n°13 et 14 du conte de fées

Le lendemain, le roi et la reine furent désolés lorsqu'ils découvrirent la lettre.

Pendant ce temps là, Aïcha volait au-dessus du désert. Les caravanes de chameaux ressemblaient à des serpents qui rampaient sur les dunes et au coucher du soleil, les oasis faisaient des petites taches vertes sur un océan de pierres orange.

Au septième jour, Aïcha et ses compagnons commençaient à être vraiment fatigués et désespérés. Depuis une semaine, ils survolaient le désert de fond en comble, sans trouver Sheïda. A part les dromadaires, les fennecs, les scorpions et les vipères à cornes mortelles, il n'existait aucune trace de vie dans le désert.

Voyant au loin une oasis, ils décidèrent d'atterrir en douceur pour se ravitailler. Alors qu'ils commençaient leur descente, ils entendirent un bruit sourd qui grondait au loin.



Pages n°15 et 16 du conte de fées

Annexe 15

Tout doucement, le son semblait se rapprocher d'eux. Cela ressemblait maintenant à un rugissement d'animal affamé. A l'horizon, une énorme vague orange avançait vers l'oasis. Un souffle léger commença à soulever les cheveux d'Aïcha et le tapis se mit à onduler de plus en plus vite.

Kélian décida de se poser rapidement à proximité de l'oasis.

En effet, une tornade de sable fin galopait vers eux à la vitesse des gazelles du désert et menaçait de les faire tomber du tapis.

Une fois posés, Aïcha, Kélian et le garde se mirent à courir à toute vitesse vers l'oasis qui n'était plus qu'à trois cents mètres. Aïcha n'arrivait pas à suivre les deux garçons parce que la tempête de sable lui fouettait le visage, l'empêchant de voir où elle allait. Ses talons s'enfonçaient dans le sable et elle tombait tous les dix mètres.

Enfin, sa robe s'enroulait autour de ses jambes et elle perdait sans arrêt l'équilibre.

Désormais la tempête avait rattrapé Aïcha et le sable la fouettait tellement qu'elle n'y voyait plus rien. Elle était recouverte par une lumière orangée.

Déterminée, Aïcha voulait quand même rejoindre l'oasis, mais elle était désorientée. Elle partit dans la mauvaise direction sans s'en rendre compte et lorsque la tempête de sable s'éloigna, elle se retrouva toute seule, perdue dans un désert de sable. Aïcha avait beau hurler « à l'aide », personne ne lui répondait.



Pages n°17 et 18 du conte de fées

La princesse s'effondra sur le sable brûlant et se mit à pleurer toutes les larmes de son corps.

Elle se sentait seule et abandonnée. Toutefois, au bout de quelques minutes, Aïcha se raisonna, décida de se relever et de marcher jusqu'au bout de ses forces plutôt que de mourir assoiffée sans rien faire.

Quelques mètres plus loin, la princesse se retrouva nez à nez avec un puits caché derrière une dune. Elle crut d'abord à un mirage, mais en s'approchant, elle s'aperçut qu'il y avait vraiment un puits mais qu'il était gardé par une vipère à cornes.

" Qu'esssst-ce que tu fais là princessesse, toute seule dans ce désert ?

-Je me suis perdue pendant la tempête de sable et

maintenant je cherche de l'eau pour ne pas mourir déshydratée.

-Sssi tu sssouhaites boire à ta guissse dans mon puits, tu dois me ramener une rossse, sinon je te mordrai et je te regarderai mourir lentement.

-Comment voulez-vous que je trouve une rose dans ce désert où rien ne pousse ? "

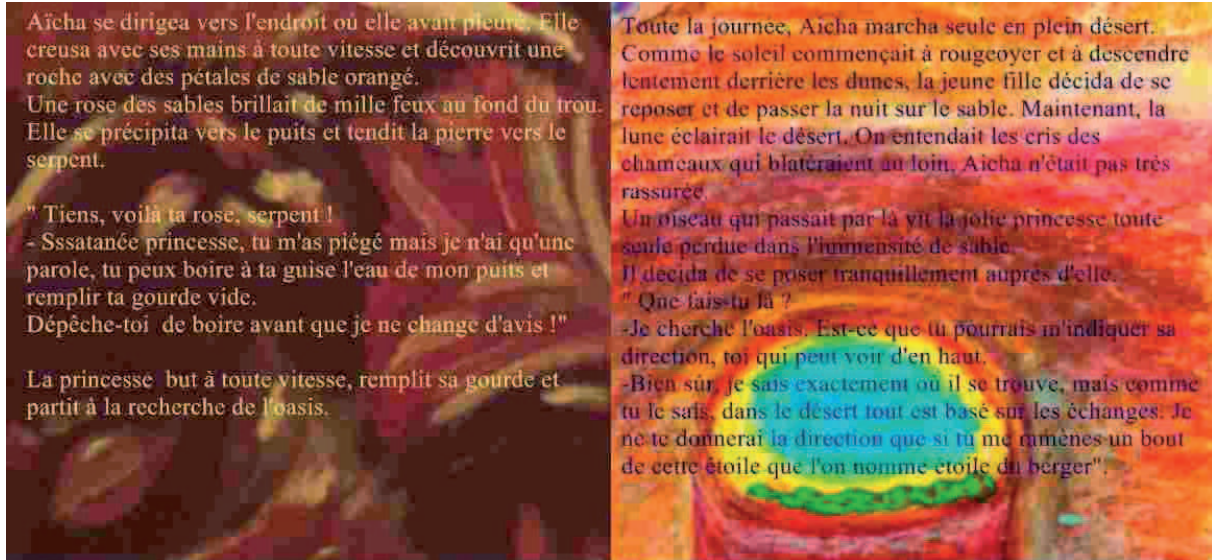
Aïcha s'éloigna pour réfléchir. Sa tête commençait à tourner et la princesse décida de s'asseoir un instant. Elle eut à ce moment là "un flash".

Son grand-père lui avait dit que les roses des sables naissaient lorsque de l'eau coulait sur du sable brûlant. Il n'avait pas plu depuis des années mais elle se rappela qu'elle avait pleuré sur la dune et qu'une rose des sables avait apparu.



Pages n°19 et 20 du conte de fées

Annexe 16



Pages n°21 et 22 du conte de fées



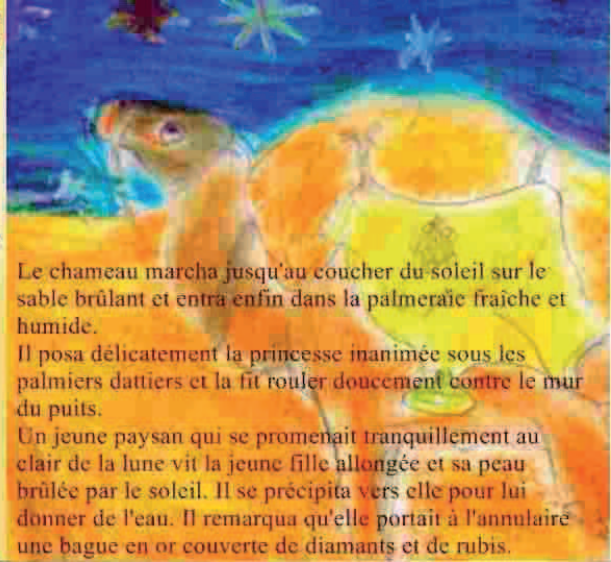
Pages n°23 et 24 du conte de fées

Annexe 17

Quelques heures plus tard, Aïcha vit un chameau en train d'agoniser sur le sable. Elle s'approcha tout doucement et lui dit :

" Que fais-tu là par terre, en plein soleil ?
- Laisse-moi mourir en paix, tu vois bien que je n'ai plus une seule goutte d'eau, ma fin est proche."
Aïcha eut pitié de la pauvre bête.
Elle n'avait plus beaucoup d'eau dans sa gourde mais elle décida de donner ses dernières gouttes à l'animal.

A cet instant, le chameau se releva doucement et retrouva ses forces comme par magie.
Afin de la remercier, il décida d'emmener la princesse jusqu'à l'oasis. Le soleil était tellement fort qu'Aïcha n'arrivait plus à ouvrir les yeux. Juchée entre ses deux bosses, elle perdait progressivement connaissance. Sa gorge était sèche, sa peau devenait rouge écarlate et Aïcha pensa qu'elle allait mourir dans ce désert sans pouvoir sauver sa soeur.



Le chameau marcha jusqu'au coucher du soleil sur le sable brûlant et entra enfin dans la palmeraie fraîche et humide.
Il posa délicatement la princesse inanimée sous les palmiers dattiers et la fit rouler doucement contre le mur du puits.
Un jeune paysan qui se promenait tranquillement au clair de la lune vit la jeune fille allongée et sa peau brûlée par le soleil. Il se précipita vers elle pour lui donner de l'eau. Il remarqua qu'elle portait à l'annulaire une bague en or couverte de diamants et de rubis.

Pages n°25 et 26 du conte de fées

La princesse ouvrit doucement ses grands yeux verts et reprit connaissance petit à petit.
La première chose qu'Aïcha put voir fut le visage d'un jeune homme à la peau couleur chocolat. Il portait sur sa tête un turban indigo qui faisait ressortir ses grands yeux noirs, profonds comme le ciel du désert.
Le cœur d'Aïcha se mit à battre la chamade.

" Comment t'appelles-tu ?"
- Je m'appelle Malik. Tu as l'air d'avoir souffert du soleil, serais-tu prête à me suivre dans ma vieille casbah et à venir dormir avec mes poules et ma chèvre ? "
Aïcha qui était tombée sous le charme, accepta.

Malik se dirigea vers un vieux puits situé devant un magnifique château aux murs orangés. Il prit une lampe à huile, alluma la mèche puis invita Aïcha à descendre avec lui par un escalier en colimaçon qui longeait les bords du puits. Elle n'était pas très rassurée, elle savait que si elle tombait, personne ne pourrait jamais la retrouver.

Elle fit quand même confiance à Malik, et au bout de cent trente-sept marches. Elle arriva devant une gigantesque cascade.

Pages n°27 et 28 du conte de fées

Annexe 18

L'eau, bleu ciel, ondulait sur les ruelles vertes. Les dattiers, les oranges, les citronniers et pleins d'autres arbres fruitiers poussaient partout. Il y avait bien vrai paradis souterrain. Aïcha n'en croyait pas ses yeux et se demanda si elle ne rêvait pas.

— Mais qui es-tu pour posséder autant d'eau dans un désert ? Tu n'es pas un paysan qui vit avec ses poules ?

— Un mortuaire, je ne suis pas un paysan ! Je suis le Prince Malik, dit-elle. Tu savais si tu n'as pas, même de réels parents ?

— Bien sûr, je l'aurais suivi au bout du monde, si ce n'est pour un mariage arrangé que nous avons fait à l'époque.

Malik retint lentement ses lèvres et le regard d'un magicien, jeune homme apparu. Aïcha tomba sous le charme. Elle se demanda si elle n'était pas en train de rêver. Malik proposa à Aïcha de reprendre des forces en prenant un peu d'eau. Elle le regarda avec une certaine confiance et se reposa dans les bras du prince.

Elle se promena longuement dans les rues étroites de la vieille ville. Elle s'arrêta devant une cabane à moitié détruite devant laquelle une vieille mendicante était assise. Sa peau était toute ridée et elle portait des vieux vêtements froissés.

— Belle demoiselle, que fais-tu ici, dans ce quartier mal famé ?

La vieille femme se mit à tousser et à cracher. Elle paraissait bien malade et Aïcha eut pitié d'elle. Elle lui offrit sa bague et lui dit :

— Prenez ma bague, avec cela vous pourrez vous acheter des médicaments, des vêtements, de quoi manger et boire. Je recherche ma sœur qui a été kidnappée. N'auriez-vous pas entendu parler d'elle ?

— Non, mais je sais lire dans le sable des dunes. Ramène-moi un verre d'eau et je répondrai à ta question.

La princesse se précipita pour amener l'eau dans sa gourde. La vieille femme versa de l'eau dans ses mains puis égoutta ses vieux doigts sur le sable.

Les gouttelettes s'infiltrèrent dessinant une carte comme par magie.

— Je sais où est ta sœur, elle se trouve dans la vallée de la mort, prisonnière du rocher invisible.

— Mais comment vais-je faire pour les trouver ?

— Il te suffira de dire :
Rocher ! Rocher ! Rocher ! Montre-toi !
Ouvre la porte de chez toi !

A ce moment là, tu verras le rocher invisible et tu pourras entrer dans la grotte où ta sœur est retenue prisonnière.

Dès l'aurore, les armées du prince Malik et de la princesse Aïcha prirent la direction de la vallée de la mort. Ils arrivèrent devant une énorme montagne recouverte de rochers. Les sept cents soldats se mirent à crier :

— Rocher, Rocher, Rocher, montre-toi !
Ouvre la porte de chez toi !

Le problème était qu'ils ne le disaient pas tous ensemble. Cela créait une véritable cacophonie qui résonnait dans la montagne.

Malik ordonna que les soldats se taisent.

Pages n°29 et 30 du conte de fées

Pages n°31 et 32 du conte de fées

Annexe 19

Il observa longuement son armée puis demanda à l'homme le plus fort, avec le plus de souffle, de crier la formule magique face à la montagne.
Le soldat prit son souffle puis hurla face à la montagne la formule magique. Il y eut comme un tremblement de terre. Une avalanche de pierres dévala jusqu'aux pieds d'Aïcha et de Malik. Quelques instants après, ils entendirent des voix qui criaient : « Aidez-nous, nous sommes ici, tout en haut ».
Aïcha se précipita et se retrouva face à sa soeur jumelle. La ressemblance était flagrante et elles se mirent à pleurer dans les bras l'une de l'autre. Kélian et le garde sortirent à leur tour de la prison. Ils avaient eux aussi été capturés par Mehdi alors qu'ils étaient sur les traces de Sheïda.
Tout le monde s'embrassait au pied de la montagne tellement le bonheur était fort.
Même les soldats les plus vaillants avaient les larmes aux yeux. C'est à ce moment là que le méchant prince Medhi apparut.



Pages n°33 et 34 du conte de fées

Il était venu nourrir les prisonniers et fut très étonné de se trouver seul, face à une armée de sept cents hommes en plein désert.
Malik donna l'ordre de capturer Medhi. Il fut poussé de force dans la grotte magique. Les deux soeurs jumelles, qui se tenaient par la main, dirent ensemble :



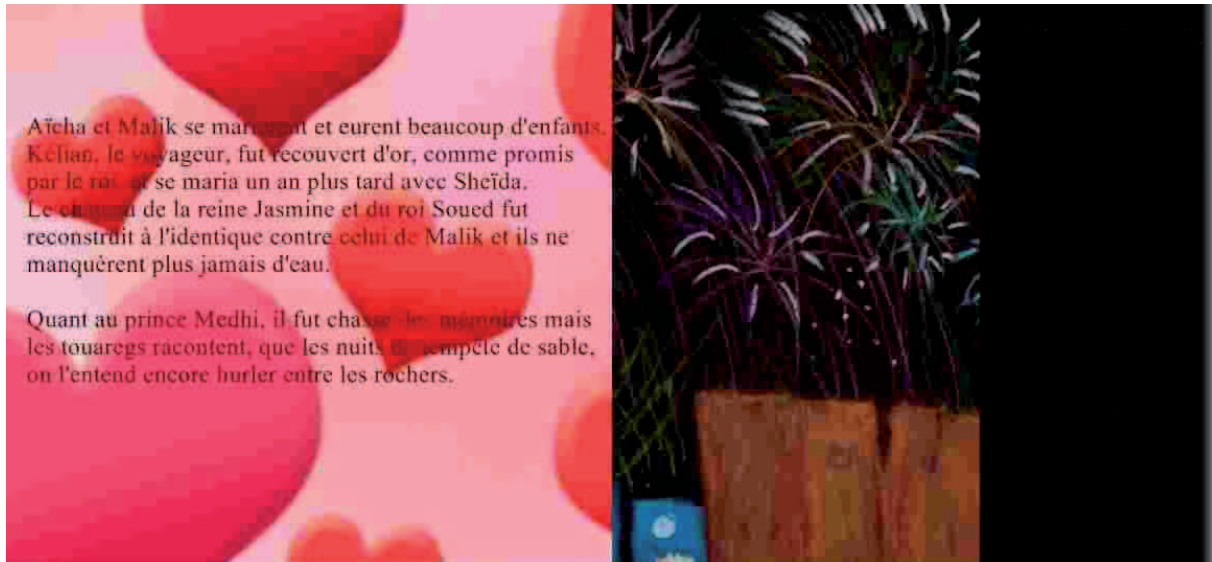
Le roi Soued et la reine Jasmine avaient, cette fois-ci, des larmes de joie. On organisa un immense buffet avec des agneaux rôtis, des couscous royaux, des tajines, des kebabs à volonté, du thé à la menthe de l'oasis de Malik, des cornes de gazelle, des chebakias et des dattes venues de tout le royaume.

" Rocher ! Rocher ! Rocher !
Ferme-toi ! Cache la porte de chez toi !"
La montagne se referma sur elle-même, emprisonnant à vie le prince Medhi.
Tout le monde rentra, au château, à dos de chameau.
L'oiseau avait prévenu le roi et la reine du retour des deux soeurs jumelles.



Pages n°35 et 36 du conte de fées

Annexe 20



Aïcha et Malik se marièrent et eurent beaucoup d'enfants. Kélian, le voyageur, fut recouvert d'or, comme promis par le roi, et se maria un an plus tard avec Sheïda. Le château de la reine Jasmine et du roi Soued fut reconstruit à l'identique contre celui de Malik et ils ne manquèrent plus jamais d'eau.

Quant au prince Medhi, il fut chassé des montagnes mais les touaregs racontent, que les nuits de tempête de sable, on l'entend encore hurler entre les rochers.

Pages n°37 et 38 du conte de fées

Arnaud LACAILLE

L'expérience scolaire en Ulis (Unité pour localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives

Cette étude de type ethnographique a été réalisée dans une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Elle vise à décrire l'expérience scolaire d'élèves qui souffrent de « troubles des fonctions cognitives » (TFC). L'observation participante est le dispositif méthodologique central de cette thèse. Après une longue période exploratoire, les « malentendus » ont été retenus comme unités d'analyse privilégiées. La typologie des « malentendus » et leur analyse montrent que les spécificités de l'expérience scolaire de ces élèves sont plutôt des accentuations de ce que vivent les élèves de classes « ordinaires ». Les TFC n'entraînent pas des différences de nature, mais de degré, dans la transmission et l'acquisition des savoirs, comparativement aux élèves en grandes difficultés dans les classes « ordinaires », mais il apparaît que de nombreux jeunes de l'Unité rejettent leur statut d'élèves handicapés et vivent mal leur scolarité dans une Unité. La confrontation des regards avec les élèves de classes « ordinaires » et le rejet de quelques-uns d'entre eux amplifient parfois ce sentiment de mal-être et conduisent des jeunes de l'Unité à masquer leur appartenance à l'Ulis. Enfin, les élèves scolarisés dans l'Unité et leur famille déploient souvent une énergie considérable pour éviter une orientation dans un Institut Médico-Professionnel (IMPro), ce qui est source de tension avec les représentants de l'institution.

Mots clés : Intégration, handicap, troubles des fonctions cognitives, malentendu, honte, orientation.

School experience in Ulis (located unit for school inclusion) of pupils suffering from cognitive disturbing functions

The ethnographic field of research of this study was conducted in a “Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis)” (located unit for school inclusion) within the French national education system. The goal of this study is to describe the actual school-life of pupils who suffer from “cognitive disturbing functions”. Participating observation is the main methodological tool in this present thesis. After a long period of exploration, the “malentendus” are chosen as privileged units for analysis. The typology of these “malentendus” and their analyses show that the specificities of the very pupils' school experience are mainly the “accentuation”, the emphasis of what pupils of ordinary classes live. Cognitive disturbing functions do not lead to a difference of nature but to a difference of intensity in the transmission and in the acquisition of knowledge, in comparison with pupils who are in great difficulties in ordinary classes; it appears that numerous pupils of that Unit reject their handicapped status and dislike their school-life in this specific structure. The confrontation with the visions of ordinary class pupils and the rejection (the casting out) of some their schoolmates amplify sometimes this feeling of discomfort and ill-being; they also lead the pupils of this very structure to mask the fact they belong to these “located units for a school inclusion” (Ulis). To finish, the pupils of that very unit and their own families try to do their best to avoid their children and adolescents being advised or forced to enter a medico-professional institute (IMPro: specific schools and homes for intellectually handicapped and disabled youngsters).

Keywords : Integration, handicap, cognitive disturbing functions, malentendu, shame, school guidance