



Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) places(s) dans l'école ? Un empan liminal

Claire de Saint Martin

► To cite this version:

Claire de Saint Martin. Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) places(s) dans l'école ? Un empan liminal. Education. Université de Cergy Pontoise, 2014. Français. ⟨NNT : 2014CERG0702⟩. ⟨tel-01150931⟩

HAL Id: tel-01150931

<https://theses.hal.science/tel-01150931v1>

Submitted on 12 May 2015

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.



HAL Authorization



UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE

ECOLE DOCTORALE DROIT ET SCIENCES HUMAINES ED 284

LABORATOIRE EMA

ECOLE, MUTATIONS, APPRENTISSAGES EA 4507

DOCTORAT SCIENCES DE L'EDUCATION

Claire de Saint Martin

Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ?

Un empan liminal

Le 26 novembre 2014

Sous la direction de Gilles Monceau

Jury :

Eric Plaisance, Professeur émérite en Sciences de l'éducation,
Université Paris Descartes

Julie Delalande, Professeure des universités en Sciences de l'éducation,
Université de Caen

Michel Desjardins, Professeur adjoint, Département de Psychologie,
Université de Saskatchewan, Canada

Gilles Monceau, Professeur des universités en Sciences de l'éducation,
Université de Cergy-Pontoise

Remerciements

Si les années doctorales sont réputées être difficiles, je peux témoigner des grandes satisfactions qu'elles apportent, proportionnelles aux efforts fournis. Ces trois années, loin d'être solitaires ont été l'occasion de rencontres et d'échanges qui ont contribué à la construction de ma nouvelle posture et à la réalisation de ce travail.

Je suis extrêmement reconnaissante à Gilles Monceau de m'avoir ouvert le chemin de la recherche, d'avoir dirigé cette thèse et accompagné ce travail durant ces trois années. Je le remercie de m'avoir accordé sa confiance qui m'a portée dans les moments de doute (et les autres...). Ses critiques, sa rigueur et sa bienveillance m'ont permis de tracer ma route de recherche en prenant parfois des chemins de traverse. J'espère qu'une collaboration se poursuivra au-delà de la thèse...

Je remercie Julie Delalande, Michel Desjardins et Eric Plaisance, d'avoir accepté de participer au jury de cette thèse.

Je dois beaucoup à la solidarité de la joyeuse gang doctorale, avec une mention spéciale au millefeuille d'Anne et au cordial de Corinne...

Les rencontres avec les chercheurs universitaires français, mais aussi brésiliens et canadiens, Roberta Carvalho Romagnoli, Maria-Livia Do Nascimento, Solange L'Abbate, Catherine Dorison, Maryan Lemoine, Bruno Robbes, Sébastien Pesce, Dominique Samson, m'ont aidée à prendre une place dans le milieu universitaire, facilitant mon passage progressif d'un milieu professionnel à un autre. Je remercie particulièrement Cinira Magali Fortuna et Marguerite Soulière, qui m'ont constamment soutenue. Leur écoute, leurs contradictions, leurs propositions, leur amitié m'ont ouvert de nouvelles perspectives.

Je remercie les enseignantes, les AVS et les élèves qui m'ont ouvert la porte de leur classe et sans lesquels je n'aurais pu entreprendre ce travail. Je pense aussi à mes anciens élèves, notamment à Lahcen et Mattéo, qui ont participé de mon éducation pédagogique.

J'ai également reçu l'appui et les encouragements constants de nombreux amis. Antoine et Wilfried m'ont sauvé la face informatique. Merci à Chouchou pour toutes ses aides annexes. Sandrine a toujours été présente tout au long de cette recherche. Merci à son épaule gauche. Corinne, Marie de Corse, Odile, Sandrine et Valérie ont relu ce travail. Mireille a accepté d'être ma « secrétaire ». Pascale, la petite Charlotte et d'autres m'ont prêté une oreille attentive, consolatrice et encourageante.

Je remercie enfin Michel pour son soutien permanent, son indulgence et sa photocopieuse, Drystan pour sa patience et son humour, Aloïse pour sa disponibilité et les corrections de mes traductions, Faustine pour son aide bibliographique et le reste. Je les remercie surtout d'être là.

A Paul Aïm

A la mémoire d'Allain Leprest

C'est peut-être Mozart le gosse qui tambourine
Des deux poings sur l'bazar des batteries de cuisine
Jamais on le saura, l'autocar du collège
Passe pas par Opéra, râpé pour le solfège.

C'est peut-être Colette la gamine penchée
Qui recompte en cachette le fruit de ses péchés
Jamais on le saura, elle aura avant l'heure
Un torchon dans les bras pour se torcher le cœur

C'est peut-être Grand Jacques le petit au rire bête
Qui pousse dans la flaque sa boîte d'allumettes
Jamais on le saura, on le fera maçon
Râpé Bora-Bora, un mur sur l'horizon

C'est peut-être Van Gogh le p'tit qui grave des ailes
Sur la porte des gogues avec son opinel
Jamais on le saura, râpé les tubes de bleu
Il fera ses choux gras dans l'épicerie d'ses vieux

C'est peut-être Cerdan le môme devant l'école
Qui recolle ses dents à coup de Limpidol
Jamais on le saura, K.O. pour ses vingt piges
Dans le ring de ses draps en serrant son vertige

C'est peut-être Jésus le gosse de la tour neuf
Qu'a volé au Prisu un gros œuf et un bœuf
On le saura jamais, pauvre flocon de neige
Pour un bon Dieu qui naît, cent millions font cortège

Allain Leprest¹

¹ Paroles : Allain Leprest. Musique: Richard Galliano 1992 "Voce a mano" ©

Sommaire

Remerciements	1
Introduction	8
I. Handicap et liminalité.....	15
1. Le concept de liminalité	15
1.1 Les rites de passage.....	16
1.2 La liminalité	20
1.3 Une question identitaire.....	27
Conclusion de la première partie.....	36
2. Le handicap dans la société.....	38
2.1 La définition du handicap	39
2.2 La production sociale du handicap.....	44
2.3 Nommer le handicap mental.....	53
2.4 La construction idéologique de la débilité légère	59
Conclusion de la deuxième partie.....	63
3. La scolarisation des enfants en situation de handicap.....	64
3.1 Rappel historique	64
3.2 La logique inclusive depuis 2005	75
Conclusion de la troisième partie	91
4. Conclusion du chapitre I	93
II. Les cadres méthodologiques.....	96
1. La sociologie de l'enfance	98
1.1 Une question ontologique	98
1.2 Une question épistémologique.....	100
1.3 Une question méthodologique	104
1.4 Une construction théorique	108
Conclusion de la première partie.....	110
2. L'analyse institutionnelle.....	111
2.1 La question de l'institution.....	111
2.2 L'analyse institutionnelle.....	118
Conclusion de la deuxième partie.....	129
3. Le praticien-chercheur	130
3.1 Le praticien réflexif.....	130
3.2 Du praticien réflexif au praticien chercheur.....	132
3.3 Les relations avec les partenaires du terrain	135

Conclusion de la troisième partie	143
4. Une socio-clinique institutionnelle	143
4.1 Le fondement politique de ma démarche.....	144
4.2 Une recherche collaborative	148
4.3 Le dispositif socio-clinique	151
Conclusion de la quatrième partie.....	165
5. Conclusion du chapitre II	166
III. La mise en œuvre de la recherche	168
1. La préparation de la recherche collaborative.....	170
1.1 La recherche de partenaires de recherches	171
1.2 Les trois CLIS.....	174
1.3 La préparation de la recherche avec les enseignantes	180
Conclusion première partie	189
2. L'évolution du dispositif mis en place auprès des élèves	190
2.1 Les photographies.....	190
2.2 La réflexion collective.....	195
Conclusion de la deuxième partie	210
3. Méthodologie de l'analyse.....	211
3.1 Le traitement des données.....	211
3.2 L'implication du chercheur.....	213
Conclusion de la troisième partie	226
4. Conclusion du chapitre III.....	226
IV. La place des élèves de CLIS 1 dans l'école.....	229
1. La prédominance de la notion de travail.....	229
1.1 La raison de leur présence en CLIS	230
1.2 Le choix des places photographiées et ses justifications	236
1.3 Leurs perceptions sur les différences entre la CLIS et les classes ordinaires.....	251
Conclusion de la première partie	262
2. La socialisation.....	262
2.1 Les relations avec les élèves de l'école	264
2.2 La socialisation au sein de la classe	279
2.3 Le stigmat.....	291
2.4 Quelle construction identitaire pour les élèves de CLIS ?.....	302
Conclusion de la deuxième partie	305
3. Liminalité et inclusion	307

3.1 La liminalité	308
3.2 La question de l'inclusion	324
Conclusion de la troisième partie	338
4. Conclusion du chapitre IV	340
Conclusion générale	343
V. Bibliographie.....	349
1. Textes officiels.....	367
1.1 Rapports.....	367
1.2 Textes juridiques	368
1.3 Textes internationaux.....	369
I. Glossaire	371
Table des matières.....	374

Introduction

Ce qui vient au monde pour ne rien troubler ne mérite ni égards ni patience.

René Char²

Au printemps 2013, le musée de Grenoble présentait une exposition consacrée à Giacometti. Parmi les œuvres exposées se trouvaient plusieurs pièces de sa thématique « la cage ». La première, sculpture en bronze réalisée en 1950, se compose d'une cage « ouverte », montée sur un double socle dont seules les arêtes sont données à voir. A l'intérieur, une femme filiforme écarte les bras. Ses deux paumes tournées vers le haut, comme un appel, tiennent les montants de la cage. Regarde-t-elle à l'intérieur ou se tourne-t-elle vers l'extérieur ? A sa droite, une autre silhouette tournée d'un quart, moitié plus petite, formée d'un tronc et d'une grande tête allongée, regarde l'extérieur. En m'approchant de cette sculpture, j'ai cru voir les élèves de CLIS 1. *La Cage* m'est apparue comme une allégorie de la liminalité, un entre-deux monde décrivant la situation des personnes handicapées qui ne sont pas incluses dans la société sans en être radicalement exclues. La cage représente une promesse jamais tenue : le monde extérieur est à portée de main sans être accessible.

La Classe pour l'Inclusion Scolaire, CLIS, est une classe spécialisée au sein de l'école élémentaire, accueillant les élèves en situation de handicap. Il en existe quatre types :

« CLIS 1 : classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole.

CLIS 2 : classes destinées aux élèves en situation de handicap auditif avec ou sans troubles associés.

CLIS 3 : classes destinées aux élèves en situation de handicap visuel avec ou sans troubles associés.

CLIS 4 : classes destinées aux élèves en situation de handicap moteur dont font partie les troubles dyspraxiques, avec ou sans troubles associés, ainsi qu'aux situations de pluri-handicap. »³

Les élèves doivent connaître des temps d'inclusion dans les classes de l'élémentaire. Ils partagent donc leur temps scolaire entre la CLIS et une classe ordinaire. Comme les figurines de Giacometti posées sur un double socle, ils sont « hors sol », en suspens entre le monde

² Char, R. (1983). *Fureur et mystère*. Le poème pulvérisé 1945-1947. Gallimard, p. 263.

³ Circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009. *Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)*. Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009.

spécialisé et la société ordinaire.

Le choix de m'intéresser exclusivement aux élèves des CLIS 1 relève de différentes raisons. D'une part ces élèves constituent la majorité de la population des CLIS. En 2011, les CLIS 1 représentaient 94% des Classes spécialisées de l'école élémentaire⁴. Or il existe très peu de recherches portant sur ces élèves. D'autre part, cette recherche s'enracine dans mon parcours professionnel. Enseignante spécialisée ayant exercé en CLIS 1, puis sur l'unité d'enseignement d'un hôpital psychiatrique, je suis un exemple de praticien-chercheur, tel que le définit Kohn⁵. Dès lors se posait pour moi la question de la subjectivité du chercheur. « Mais jusqu'où doit-on aller dans la mise en scène de soi et la réflexivité d'ouvrages socio-anthropologiques à caractère empirique ? »⁶ Olivier de Sardan dénonce l'emploi abusif de la première personne du pronom personnel dans les recherches qualitatives. La subjectivité dans les recherches en sciences sociales est une évidence qu'il n'est pas besoin de justifier et d'explicitier outrancièrement. Le terrain est une superposition d'une entreprise de recherche et d'une biographie du chercheur, deux registres qui ne doivent pas être confondus et dont l'explicitation des relations ne présente généralement qu'un faible intérêt méthodologique.

Mais dire « je » ne signifie pas cependant nécessairement une « mise en scène de soi ». Son emploi est corollaire à la reconnaissance de la subjectivité du chercheur et de ses effets sur l'enquête de terrain. Il s'agit d'en rendre compte pour aboutir à une objectivation de la réalité. Ma posture particulière de doctorante me place moi-même en situation de liminalité, entre le monde scolaire, que je quitte progressivement, et le monde universitaire que j'ai découvert au fil de ma recherche. Ce lien entre le sujet de mon travail et ma posture participe à mes choix épistémologiques et méthodologiques. Je ne peux pas l'occulter ni le nier. L'emploi du « je » signale donc une reconnaissance de ce lien, affirme la neutralité du chercheur comme une illusion et sa subjectivité comme un élément de la recherche qui doit être analysée.

Ce choix procède également d'une démarche politique. Parmi tous les handicaps, le handicap mental est celui qui suscite le plus de rejets, qui génère les représentations sociales les plus excluantes. Au XIX^{ème} siècle, au contraire des personnes aveugles, sourdes ou physiquement diminuées, les idiots et les fous étaient victimes d'un enfermement. Je souhaite

⁴ Delaubier, J.-P. (septembre 2011). *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Rapport n° 2011-104. IGEN, p. 15.

⁵ Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In Mackiewicz M.-P., (coord.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris : L'Harmattan.

⁶ Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Academia Bruylant, p. 168.

montrer que le handicap mental n'élimine pas toute compétence cognitive, n'empêche pas une inscription de ces enfants dans la société ordinaire. La majorité des travaux s'intéressant aux personnes en situation de handicap mental s'appuient principalement sur les professionnels ou les parents quand ces recherches portent sur les enfants. Desjardins⁷, en menant une recherche dans une résidence de rééducation sociale pour adultes handicapés mentaux à Québec, a pris le temps de créer des relations avec dix-sept résidents handicapés mentaux (onze hommes et six femmes âgés de 21 à 40 ans), en deux temps : de janvier 1989 à avril 1990, puis de mai à décembre 1990. Cette recherche et ma propre expérience professionnelle ont déterminé ma volonté de mener une recherche sur les élèves de CLIS 1 **avec** eux. Cette thèse vise donc une approche différente des élèves en situation de handicap mental. Elle justifie le choix de me centrer sur eux. Je n'ai pas associé au dispositif mis en place les autres enfants de l'école, ni les enseignants des classes ordinaires, qui n'étaient initialement ni les sujets, ni les objets de ma recherche.

Cette posture politique, reposant sur le choix d'écouter ce que les élèves de CLIS 1 ont à dire de leur expérience, m'a conduite vers la socio-clinique institutionnelle, telle que la définit Monceau, « une approche « au plus près » des situations étudiées (dispositifs d'apprentissage, rapports de violence, travail d'équipe, pratiques professionnelles, évolutions des formes sociales...) en les considérant dans leurs dynamiques. »⁸ La socio-clinique institutionnelle est issue de l'analyse institutionnelle selon Lourau⁹, qui repose sur le postulat théorique de l'indissociabilité de l'individu et de l'institution et sur l'affirmation méthodologique de l'utilisation du collectif pour penser l'institution¹⁰. La recherche entreprise ici est un acte politique en ce sens qu'elle revendique la nécessité du collectif pour penser sa place dans une société déterminée et qu'elle donne la parole à des acteurs habituellement sans pouvoir, en les considérant dans leurs potentialités.

Le collectif est donc un élément essentiel de ce travail, qui est en fait le produit de plusieurs. La recherche socio-clinique avec des acteurs du monde scolaire s'est nourrie des supervisions de Gilles Monceau, des séminaires doctoraux, des différentes communications que j'ai faites et des journées d'étude auxquelles j'ai participé. Les rencontres avec des enseignants chercheurs m'ont également aidée à enrichir ma réflexion. De même, les

⁷ Desjardins, M. (2002). *Le jardin d'ombres. La poétique et la politique de la rééducation sociale*. Sainte-Foy (Québec) : PUQ.

⁸ Monceau, G. (2013). Effets d'une pratique clinique de recherche. In Kohn, R. C. (coord.) *Pour une démarche clinique engagée* (pp. 91-103). Paris : L'Harmattan, p. 91.

⁹ Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Editions de minuit.

¹⁰ Monceau, G. (dir.). (2012b). *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris : L'Harmattan, p. 8.

nombreuses discussions avec des amis hors du champ universitaire ont contribué à enrichir et préciser ma réflexion. Si l'écriture de cette thèse est individuelle, elle n'en est pas moins le fruit de toutes ces rencontres et ces échanges.

Au début de cet itinéraire, mes premières recherches ont porté sur la définition du handicap et j'ai découvert le concept de liminalité à la lecture de Stiker *Corps infirmes et sociétés*¹¹, qui discute du concept élaboré par Murphy¹². J'y ai trouvé une caractérisation de la CLIS 1 et ai décidé d'explorer ce concept dans le cadre de ma recherche. Son enjeu vise à comprendre la place des élèves de CLIS 1 au sein de l'école, à partir de ce qu'ils ont à en dire, au prisme du concept de liminalité. Il permet aussi d'étudier les effets de la politique inclusive mise en place au sein de l'institution scolaire depuis la loi de 2005. L'orientation en CLIS institutionnalise l'entrée de ces élèves dans le champ du handicap, par la notification de Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Elle les stigmatise ainsi, au sens de Goffman¹³.

Le cœur de ma recherche consiste donc à savoir comment les élèves vivent cette étiquette du handicap. Comment l'appréhendent-ils ? La reconnaissent-ils ? L'intègrent-ils ? L'ignorent-ils ? S'en défendent-ils ? Résistent-ils ? Les espaces accordés à ces élèves participent d'une inscription différente dans les relations sociales au sein de l'école. Comment construisent-ils leur identité ? Se reconnaissent-ils dans le champ du handicap ou nient-ils toute différence avec les autres élèves ?

Les élèves de CLIS 1 sont les seuls à occuper plusieurs places dans l'école, puisqu'ils doivent partager leur temps scolaire entre la CLIS et une classe d'inclusion. Ces places géographiques déterminent leur place sociale au sein de l'institution scolaire. C'est pourquoi j'utilise le terme simultanément au singulier et au pluriel : les deux sont indissociables. C'est en questionnant les élèves sur leurs places géographiques qu'ils peuvent définir leur place sociale dans l'école.

Cette micro-sociologie permet une analyse macro des enjeux de la liminalité des élèves de CLIS 1. Mon travail empirique d'une part et théorique d'autre part me conduit à interroger la mise en œuvre de la politique d'inclusion au sein de l'école élémentaire. Les temps

¹¹ Stiker, H-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Dunod. (1^{ère} édition : 1982).

¹² Murphy, R.F. (1990). *Vivre à corps perdu : le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris : Plon. (1^{ère} édition américaine : 1987).

¹³ Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux du handicap*. Paris : Les éditions de minuit. (1^{ère} édition américaine : 1963).

d'inclusion dans les classes ordinaires, la liminalité de la CLIS 1 favorise-t-elle ou non la politique inclusive ? Quels enjeux institutionnels met-elle à jour ?

Je peux alors définir ainsi le questionnement de cette thèse : Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Comment leurs perceptions définissent-elles leur situation de liminalité ? En quoi celle-ci permet-elle d'examiner les enjeux de la mise en œuvre de la politique inclusive ?

Le premier chapitre définit le concept de liminalité à partir des travaux de Murphy, qui l'emprunte lui-même à Van Gennep et Turner¹⁴. En France, ce concept a été repris par Blanc et Calvez¹⁵, dans une perspective paradigmatique plus que théorique. Ils utilisent la liminalité comme un cadre descriptif sans en remettre en cause la théorie. Je questionne la situation liminale des élèves de CLIS 1 par la dialectisation du statut, de la situation et de la place de la personne handicapée, dans une double perspective socio-historique et socio-clinique. Mon parcours universitaire, ma subjectivité de chercheur apparaissent dans le choix des éléments étudiés. Titulaire d'une maîtrise de Lettres Modernes, j'ai retrouvé le goût de la recherche de l'évolution historique du vocabulaire effectuée lors de ces études et ai privilégié l'entrée lexicale en traitant la question du handicap à travers ses terminologies. La CLIS 1 peut être pensée comme un espace liminal, au regard de la définition du handicap mental et de ses différentes dénominations, de la perspective historique de la scolarisation des enfants en situation de handicap et de la politique actuelle qui revendique une volonté inclusive. Cette recherche socio-historique met en évidence une « liminalité institutionnelle » qui s'exprime au niveau macro-social.

Le deuxième chapitre explicite les cadres méthodologiques dans lesquels je m'inscris. La sociologie de l'enfance¹⁶ considère l'enfant comme un sujet, un être au présent. J'ai construit le dispositif de réflexion collective en m'appuyant principalement sur le courant anglophone¹⁷. C'est en considérant l'enfant comme un acteur de son environnement, capable de réfléchir sur son quotidien, quelles que soient ses difficultés, que j'ai pu mener le dispositif

¹⁴ Van Gennep, A. (2001). *Les rites de passage*. Paris : Picard. (1^{ère} édition : 1909). Turner, V. (1990). *Le Phénomène rituel. Structure et contre structure*. Paris : PUF. (1^{ère} édition américaine : 1969).

¹⁵ Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris : Armand Colin. Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé*. Vol. 12, 1, pp. 61-88.

¹⁶ Delalande, J. (2001). *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR. Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Rennes : PUR. Sirota, R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes PUR.

¹⁷ E. Kay M. Tisdall, J.M.Davis, & M. Callagher. (2009). *Researching with Children & Young People*. London: SAGE Publications Ltd.

socio-clinique. Centrée sur les pratiques, l'analyse institutionnelle utilise des concepts essentiels à mes postures de praticien chercheur et de chercheur clinicien : les commandes/demandes, les différentes implications, les analyseurs, la transversalité, la restitution. Ma posture de praticien chercheur m'a conduite à mener une recherche collaborative¹⁸ avec deux types d'acteurs de l'école élémentaire : les enseignantes spécialisées et leurs élèves. La socio-clinique institutionnelle m'intéressait particulièrement dans le cadre de ma recherche, parce qu'elle analyse des pratiques à partir du vécu des acteurs de terrain, dans une grande proximité avec le chercheur. La réflexion collective des élèves sur leur(s) place(s) dans l'école les oblige à prendre position, à expliciter leurs rapports à l'institution.

Le troisième chapitre détaille la mise en œuvre de la recherche, qui imposait un véritable engagement des enseignants et des élèves. Les contraintes temporelles et le choix méthodologique de la recherche qualitative m'ont déterminée à travailler simultanément avec trois CLIS de la région parisienne. Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot, Fabienne de la CLIS Balzac et Amélie de la CLIS Baudelaire, ont accepté cette collaboration, parce que ma demande répondait aux leurs. C'est bien leur investissement qui a mobilisé les élèves et leur a permis de s'engager dans la réflexion collective. J'ai pris le parti de mener une recherche collective avec plusieurs groupes d'enfants, plutôt que de mener des entretiens individuels. La mise en place du dispositif auprès d'élèves situés dans le champ du handicap mental impose certaines adaptations pour contourner leurs difficultés, notamment langagières. Ce dispositif a fait l'objet de réévaluations constantes en fonction de l'équilibre à trouver entre mon ancienne posture d'enseignante et ma nouvelle posture de chercheuse, de l'évolution du groupe et des observations et demandes des enseignantes. La tenue quotidienne d'un journal de recherche a constitué un élément fondamental de l'analyse. Chaque séance, enregistrée, a été intégralement retranscrite et a fait l'objet d'une synthèse croisant mes observations et la réflexion collective. Les données ont été produites en considérant les implications de chaque acteur du dispositif, les analyseurs produits lors des séances, les effets opératoires de la recherche.

Je ne recherchais pas une adéquation des discours à la réalité observable, mais à confronter les représentations des élèves aux observations réalisées, de façon à analyser leur véritable place au sein de l'institution scolaire. En reconnaissant l'importance du travail au

¹⁸ Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol XXIII, n° 2, pp. 371-396. Bourassa B., Boudjaoui M. (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*. Laval Canada : PUL.

sein de l'espace scolaire et en occultant celui de la socialisation, les élèves répondent aux différentes injonctions institutionnelles. Les résultats mettent à jour une nouvelle compréhension du concept de liminalité, entendu comme un fait social, culturel, structurel, institutionnel mais aussi individuel. Cette compréhension ouvre sur l'analyse de la mise en œuvre de la politique inclusive. La notion d'inclusion est en effet suffisamment ambiguë dans les usages qu'en font les textes pour en questionner la mise en œuvre effective.

I. Handicap et liminalité

1. Le concept de liminalité

C'est au cours de mes premières lectures, en cherchant à définir le handicap que j'ai rencontré le concept de liminalité, défini par Murphy. « Les handicapés à long terme ne sont ni malades, ni en bonne santé, ni morts ni pleinement vivants, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur. »¹⁹ J'ai immédiatement fait le lien avec la situation des élèves de CLIS 1 que j'avais côtoyés durant six ans.

La CLIS 1 est le lieu de la liminalité. Les élèves qui y sont accueillis ne sont pas exclus de la société : ils ne sont pas placés en établissement spécialisé. Mais ils ne sont pas non plus inclus entièrement dans l'école, puisqu'ils sont dans une classe spécialisée. Bénéficiant d'un enseignement adapté et individualisé, ils participent aussi à la vie de l'école. Suffisamment normaux pour rester dans l'école et être inclus dans une classe ordinaire à certains moments, mais suffisamment différents pour être écartés de l'enseignement ordinaire. La CLIS se rapproche du lieu hétérotopique défini par Foucault, lieu de relégation pour les individus jugés déviants, en référence à la norme imposée. Les lieux hétérotopiques sont des lieux réels au cœur de la société, en opposition aux lieux utopiques. Ils constituent des contre emplacements, des lieux « [...] qui ont la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un mode tel qu'ils suspendent, neutralisent ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent, par eux, désignés, reflétés ou réfléchis. »²⁰ La CLIS constitue bien le système d'ouverture et de fermeture du lieu hétérotopique : lieu de fermeture, parce qu'elle enferme l'élève dans le handicap, mais lieu d'ouverture parce qu'elle doit être ouverte sur les autres classes de l'école, ce qui en constitue une de ses spécificités. Mais l'hétérotopie ne suffit pas à caractériser la CLIS. En étant réservée aux élèves en situation de handicap, elle les protège mais aussi les signale aux autres sous l'étiquette du handicap. La CLIS est donc un lieu en soi stigmatisant. Elle marque la frontière entre la normalité et l'anormalité : les élèves sont désignés comme incapables de répondre aux normes scolaires. Franchir le seuil de la CLIS, c'est entrer dans le monde du handicap, cesser d'être un élève ordinaire pour devenir un élève « aux besoins particuliers », reconnu comme tel par la société scolaire. De même, franchir le seuil de la classe d'inclusion, c'est retourner dans le

¹⁹ Murphy, R.F. (1990). Op. cité, p. 184.

²⁰ Foucault, M. (2004). Des espaces autres. Conférence du 17 mars 1967. *Empan* 2/2004 n° 54, pp. 12-19, p.14.

milieu ordinaire et en accepter les contraintes et les normes, redevenir un élève comme un autre. « D'une certaine manière, les seuils fondent les espaces. Le seuil existe dès lors qu'on a eu l'intention de séparer un lieu du reste du monde : un *dedans*, espace fini et clos, aux qualités choisies et contrôlées. »²¹ La CLIS sépare d'une population conforme aux normes scolaires des élèves qui n'y répondent pas, mais dont les spécificités sont reconnues au sein de l'espace de la classe spécialisée. Comment ces élèves appréhendent-ils ces franchissements incessants de seuil ? Qu'ont-ils à en dire ? Leur permettent-ils de s'inscrire dans la société scolaire, ou participent-ils d'une construction identitaire de la différence ?

Le concept de liminalité est un concept anthropologique énoncé par Van Gennep²², sous le terme de *liminarité* pour décrire les rites de passage. Le mot vient de l'anglais *liminal* « au niveau du seuil », lui-même dérivé du latin *limen* « seuil », qui désigne le pas de la porte.²³ Etymologiquement, il renvoie donc à la notion de limite entre l'intérieur et l'extérieur. Bruchon insiste sur l'importance heuristique de l'analyse de la totalité du rite de passage pour saisir la situation des personnes handicapées²⁴. La CLIS, en tant que lieu de la liminalité constituerait ce rite de passage. Il importe alors d'étudier la situation des élèves qui y sont placés. La notion de seuil renvoie à celle de frontière, qui encadre des territoires. Les territoires institutionnels définissent des enjeux identitaires²⁵. La liminalité spatiale de la CLIS organise des relations spécifiques, du fait du petit nombre d'élèves et de la durée de scolarisation dans cette classe. Qu'ont-ils à dire de leurs spécificités d'accueil dans l'école ? Quelle construction identitaire contribue-t-elle à forger ?

Nous verrons comment Murphy a élaboré ce concept, à partir des travaux de Van Gennep et Turner. J'analyserai ensuite les tensions entre liminalité et stigmat, dégageant la question identitaire ainsi posée.

1.1 Les rites de passage

Dans les sociétés traditionnelles, chaque étape de la vie est marquée par des rites socialement organisés par des cérémonies qui identifient le changement d'une position sociale à une autre. Ces rites, qui concernent tous les aspects de la vie sociale, ont été décrits par l'anthropologue Van Gennep au début du XX^{ème} siècle. « Tout changement dans la situation

²¹ Bonnin, P. (2000). Dispositifs et rituels du seuil. *Communications*, 70. « Seuil, Passages », pp. 65-92, p. 69.

²² Van, Gennep, A. (2001). Op. cité.

²³ Rey, A. (dir.), (1993). *Dictionnaire historique de langue française*. Paris : Le Robert, p. 1131.

²⁴ Bruchon, Y. (2013). Handicap et citoyenneté. Quand le handicap interroge le politique. Paris : L'Harmattan, p. 107.

²⁵ Blaise, J.-L. (2002). Liminalité et limbes sociaux : une approche anthropologique du handicap. Lille : ANRT, p. 185.

d'un individu y comporte des réactions entre le profane et le sacré, actions et réactions qui doivent être réglementées et surveillées afin que la société générale n'éprouve ni gêne ni dommage. »²⁶ Les rites de passage maintiennent un ordre social et protègent la société. Ils comportent trois étapes, matérialisées par un seuil.

1.1.1 Les étapes des rites

Van Gennep s'intéresse plus particulièrement au déroulement des rites de passage, en précisant que tout changement d'état ne fait pas l'objet d'un rite et que ceux-ci concernent essentiellement les sociétés « semi-civilisées », mais sont d'autant plus présents que les catégories sociales y sont cloisonnées. Chacun fonctionne sur un mode ternaire :

- Le rite de séparation constitue un rite préliminaire et marque une rupture avec la situation antérieure.

- Le rite de marge constitue un rite liminaire, un « entre-deux, » dans lequel l'individu se trouve dépossédé de son statut antérieur, sans en avoir acquis encore un nouveau. C'est donc la période de tous les dangers. « Quiconque passe de l'un à l'autre se trouve ainsi matériellement et magico-religieusement, pendant un temps plus ou moins long, dans une situation spéciale : il flotte entre deux mondes. »²⁷

- Le rite d'agrégation, rite postliminaire, permet à l'individu de revenir au sein de son groupe social, accrédité d'un nouveau statut, supérieur à celui qu'il avait auparavant.

Le développement de chacun de ces rites dépend d'une part de la population qui les organise, d'autre part de la séquence cérémonielle. Ils n'ont donc pas nécessairement les mêmes valeurs.

Ces rites assurent un changement d'état ou de position sociale, en passant par une période où l'individu est placé en dehors de la société. Ils ont donc une fonction d'insertion dans une société donnée, à des moments particuliers de la vie d'un individu, qui sort d'un monde pour entrer dans un autre. Ces changements concernent aussi bien les différents âges de la vie (naissance, puberté) que des états (mariage, maternité) ou le statut social (progression de classe). « Et à chacun de ces ensembles se rapportent des cérémonies dont l'objet est identique : faire passer l'individu d'une situation déterminée à une autre situation tout aussi déterminée. »²⁸ Ces cérémonies délimitent chaque rite.

²⁶ Van Gennep, A. (2001). Op. cité, p. 11.

²⁷ Ibid., p. 32.

²⁸ Ibid., p. 12.

1.1.2 *L'importance du seuil*

La vie d'un individu consiste donc à franchir des seuils réglementés par la société. Ces seuils sont marqués matériellement par un objet, pierre, portique, porte, marche... qui limite les différents espaces, et dont le franchissement signifie l'incorporation à un monde nouveau. Il est un lieu d'initiation qui détermine un changement de place de l'individu dans la société. « Ce passage du seuil, ce franchissement met en évidence la dialectique du dehors et du dedans. Elle se trouve au cœur même de la problématique de l'exclusion et de l'insertion de quelque groupe social que ce soit. »²⁹

Bonnin reproche à Van Gennep de ne pas avoir développé cette question topologique et matérielle du seuil, d'en avoir décrit un certain nombre sans en approfondir l'analyse, ce qui laisse de côté un certain nombre de questions. Van Gennep confond le seuil comme dispositif et comme franchissement d'un espace donné. « De ce fait, ne s'intéressant pas à l'établissement des limites que présupposent le seuil et leurs rites, Van Gennep ne peut établir que celles-là n'organisent pas seulement la séparation de groupes sociaux d'âges ou de statuts, à l'intérieur ou à l'extérieur d'une société, mais organisent plus généralement des valeurs, des catégories de pensée, en une véritable cosmologie spatialisée. »³⁰ Ainsi, la société du rite liminaire se distingue-t-elle fondamentalement de la société d'appartenance de l'individu qui subit le rite.

1.1.3 *La communitas*

En 1969, Turner reprend les rites de passage de Van Gennep et précise l'étape du rite de marge, employant indifféremment les termes de *liminarité* et *liminalité*. Il serait intéressant de poursuivre la recherche sur l'origine de ce changement de consonne. « Les entités liminaires ne sont ni ici ni là : elles sont dans l'entre deux, entre les positions assignées et ordonnées par la loi, la coutume, la convention et le cérémonial. »³¹ Elles se caractérisent par une absence de statut, qui permet le passage d'un statut initial à un autre plus élevé. Il nomme la société ainsi constituée dans l'étape de liminalité une *communitas*, « une communauté non structurée ou structurée de façon rudimentaire et relativement indifférenciée, ou même une communion d'individus égaux qui se soumettent ensemble à l'autorité générale des aînés rituels. »³² L'anonymat et l'égalité sont les règles de ces *communitas*. « Il faut que le néophyte soit dans

²⁹ Blaise, J.-L. (2002). Op. cité, p. 183.

³⁰ Bonnin, P. (2000). Op. cité, p. 68.

³¹ Turner, V. (1990). Op. cité, p.96.

³² Ibid., p. 97.

la liminarité une table rase, une page vierge, sur laquelle on inscrit le savoir et la sagesse du groupe, eu égard à ce qui concerne le nouveau statut. »³³ Dans les sociétés traditionnelles africaines décrites par Turner, les épreuves et les humiliations sont fondamentales dans la *communitas*. Celle-ci se distingue ainsi de la structure, parce qu'elle est une communauté homogène et égalitaire, où des individus égaux se soumettent à l'autorité d'aînés. Il s'agit, au moment du changement de statut, d'éprouver les dangers à sortir de la structure, pour mieux s'inscrire dans celle-ci et en respecter les lois. La *communitas* est une organisation éphémère et transitoire, qui vise à la réinsertion dans une structure sociale définie.

1.1.4 Les rites d'institution

Bourdieu reproche à Van Gennep et Turner de s'être contentés d'une description, aussi précise soit-elle, des rites de passage, sans en avoir étudié la fonction sociale et ses effets. Selon lui, l'essentiel n'est pas le passage mais la frontière elle-même que tracent ces rites, entre ceux qui les ont subis et ceux qui ne les subiront jamais. Les rites d'institution le sont parce qu'ils consacrent et légitiment une limite arbitraire.

L'institution consacre et institue des différences naturelles, par exemple en traitant différemment hommes et femmes. Mais comment s'opère la consécration de cette différence et quels effets produit-elle ? L'institution est un « acte de magie sociale », en ce qu'elle exploite le plus souvent des différences préétablies. Mais elle produit aussi ce qu'elle désigne, en changeant non seulement le regard des autres sur l'individu désigné, mais le propre regard de celui-ci sur lui-même. « « Deviens ce que tu es ». Telle est la formule performatrice de tous les actes d'institution. »³⁴ L'effet est « mortel », parce qu'il enferme l'individu dans cette assignation, l'empêchant d'être véritablement lui-même. Le « jugement catégorique d'attribution »³⁵, plus fort que la pratique, oblige l'individu à se soumettre et à se conformer à cette identité.

Cependant, ces « actes de magie sociale » ne peuvent fonctionner qu'avec l'assentiment de tout le groupe. C'est là qu'ils trouvent leur fondement et c'est ce qui en constitue le miracle : justifier l'existence des individus consacrés. Le principal objectif de l'institution est donc de maintenir les privilèges de quelques-uns avec l'accord de tous. En rendant un fait de culture naturel, on obtient plus aisément l'accord de tous. Celui-ci prend la forme du « sens

³³ Ibid., p. 103.

³⁴ Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en Science Sociales*, n° 43. « Rites et fétiches », pp. 58-63, p. 61.

³⁵ Ibid., p. 62.

des limites », qui permet que chacun reste à sa place, au mépris de ce qu'il est réellement. Cette assignation à une place donnée est constamment rappelée par les signes extérieurs de position sociale (vêtements, langage, maintien, goûts alimentaires...), qui fonctionnent comme des rappels à l'ordre par ces différences distinctives.

Les rites de passage décrits par Van Gennep et Turner s'inscrivent donc dans un projet sociétal d'ascension individuelle. Ils définissent la promesse d'une amélioration de la place sociale d'un membre du groupe, par une initiation reconnue et admise par tous, au prix de son exclusion temporaire de la société. En même temps, ces rites constituent des rites d'institution à la valeur performatrice. La CLIS 1 peut-elle représenter le lieu d'un possible rite de passage ? Dans quelles conditions ?

En s'appuyant sur ces rites de passage, Murphy a élaboré le concept de liminalité pour décrire la situation spécifique des personnes handicapées physiques.

1.2 La liminalité

Murphy est le premier à avoir proposé un cadre conceptuel de la situation des personnes handicapées, à partir de sa propre expérience. Se centrant sur les handicapés moteurs, il a bâti une théorie de la liminalité qui a ensuite été reprise par les chercheurs français pour étudier toutes les situations de handicap, en réfléchissant sur leur dualité nature/culture.

1.2.1 Une caractérisation de la situation des personnes handicapées moteur

Robert Murphy, anthropologue universitaire américain devenu tétraplégique, reprend le concept de liminalité pour décrire anthropologiquement la vie sociale de l'individu handicapé moteur dans son quotidien. Cette situation liminale commence à l'hôpital, lieu de la *communitas*, où ces personnes retrouvent l'égalité des néophytes de Turner face aux médecins. « L'hôpital dépouille les malades de leur identité antérieure et les réduit à la position amorphe du « patient ». »³⁶ Mais, contrairement aux rites de passage définis par Van Gennep et Turner, la personne handicapée n'est pas nécessairement physiquement séparée de la structure sociale.

Murphy expérimente pour la première fois cette situation liminale au sein de la société, lors d'une soirée qui signe son retour dans la société ordinaire, cérémonial marquant une mutation, ici la sienne en tant qu'invalidé. Murphy n'identifie pas ce moment comme la

³⁶ Murphy, R.F. (1990). Op. cité, p. 187.

troisième phase du rite de passage, celui du rite postliminaire de réintégration, mais bien comme une situation liminale, parce que son retour dans la société ne signe pas la fin de son handicap physique. Il n'est pas guéri et ne le sera jamais. Contrairement aux personnes des rites décrits par Van Gennep et Turner, il revient dans la société après avoir modifié son statut (il est devenu handicapé), mais sans avoir changé celui qui l'a mis en situation de liminalité (l'invalidité). Le handicap inscrit l'individu dans une situation liminale fixe, non temporaire. Son statut social devient alors définitivement indéfini de par « cette distance existentielle par rapport à la normalité »³⁷. Il a perdu son ancienne position sans pouvoir en assumer une nouvelle. C'est pourquoi les personnes handicapées moteur restent définitivement dans cette situation liminale, « qui permet à la fois d'universaliser la situation de l'invalidé et de préserver son caractère unique. »³⁸ Elles ne sont ni exclues de- ni incluses dans la société, se maintenant indéfiniment dans une phase de transition, sur le seuil, hors de la structure sociale, dans des limbes sociaux³⁹.

Murphy considère une triple approche de la liminalité : une approche structurelle, où l'individu est maintenu sur le seuil de la société ; une approche culturelle : elle change radicalement les relations sociales de la personne handicapée par les réactions des valides à l'égard des invalides ; une approche individuelle, par le sentiment de honte, la perte de confiance en soi et de l'estime de soi de l'individu handicapé. Le handicap physique envahit toute relation sociale, parce qu'il s'impose au regard et que les personnes ne savent pas se positionner face à lui. Faut-il l'ignorer ou lui accorder une attention particulière ? La liminalité introduit des changements dans les relations sociales, parfois même des ruptures, par le sentiment de différence que vit la personne face à la société mais aussi face à chaque individu. Murphy étudie cette situation de liminalité selon différentes strates sociales : comment son handicap modifie ses relations avec sa femme, ses proches, son milieu professionnel. Il généralise son expérience en étudiant la place des personnes handicapées moteur dans la société contemporaine américaine, leur lutte pour conquérir des droits sociaux. Les réactions volontairement indifférentes ou ignorantes des autres provoquent l'isolement social de la personne handicapée par la culpabilité et la honte qu'elles suscitent. Le handicap ne laisse pas neutre, quelles que soient les réactions : dégoût, pitié, crainte, compassion...

Cependant, on peut dégager deux limites au concept développé par Murphy. Il n'en

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid., p. 183.

³⁹ Blaise, J.L. (2002). Op. cité.

donne qu'une description⁴⁰. De plus, il utilise le concept de liminalité pour décrire exclusivement la situation des personnes handicapées moteur, ce qui l'amène à employer indifféremment les termes d'*invalidé* et de *malade*, parce qu'il ne détache jamais sa démonstration de sa propre expérience : c'est la maladie qui le rend invalide. Or, le handicap n'est pas toujours la conséquence d'une maladie. Des chercheurs français ont repris sa théorie pour décrire toute situation de handicap, moteur, sensoriel, mental. Alors que les anglophones et les nord-américains se réfèrent majoritairement au concept de Turner⁴¹, les français utilisent celui de Murphy. C'est pourquoi je questionne ce concept à partir de la définition de ce dernier.

1.2.2 *Un fait de nature*

Blanc reprend la définition de Murphy : la déficience installe définitivement la personne handicapée dans un entre-deux mondes, entre celui de la normalité, dont elle est dorénavant exclue, et celui de la déficience, dans lequel elle ne veut pas rester. La liminalité s'inscrit donc dans une fatalité contradictoire et douloureuse : l'impossibilité d'être reconnu par une société qui vous refuse et la reconnaissance d'une communauté que l'on refuse. Comme dans la *communitas* de Turner, les personnes handicapées sont écartées par type de handicap : les déficients intellectuels doivent rester entre eux.

Blanc reconnaît la validité du concept de liminalité pour caractériser le handicap, inscrit dans un espace « [...] qui n'est ni celui de l'exclusion irrévocable ni celui d'une intégration pleine et entière. »⁴² Mais il nuance le fait exclusivement culturel du concept de liminalité du fait d'« un désordre dans leurs apparences »⁴³. Le handicap attribué a une origine avérée, celle de la déficience, qui empêche une participation complète des individus à la vie sociale. La scolarisation des enfants handicapés se heurte aux différences de rythme et de temps d'apprentissages, différences que les enseignants ne peuvent résoudre dans une classe ordinaire. Blanc pose ainsi la question de façon pragmatique et matérielle, hors des jugements sociaux et moraux. La lenteur d'apprentissage des personnes déficientes, leur fatigabilité constituent autant d'obstacles à leur intégration en milieu ordinaire. « Non seulement la

⁴⁰ Stiker, H.J. (2005). Op. cité, p. 216.

⁴¹ Beech, Nic. (2011). Liminality and the Practices of Identity Reconstruction. *Human Relations* 64, pp.285-302. (1ère édition 2010). Gelec, Jan, Desjardins, Michel. (2010). Se déplacer entre les marges et le centre : stratégies de reconstruction à la suite d'un traumatisme craniocérébral. *Frontières* vol. 22, n° 1-2, pp. 69-77. Willett, Jeffrey, Deegan, Mary Jo. (2001). Liminality and Disability : Rites of Passage and Community in Hypermodern Society. *Disabilities Studies Quarterly*, vol. 21, n° 3, pp. 137-152.

⁴² Blanc, A., (2006). Op. cité, p. 11.

⁴³ Ibid., p. 12.

déficience affecte les rythmes corporels et les relations sociales de la personne handicapée, mais sa présence perturbe aussi le bon déroulement de rythmes préalablement établis sans elle et propres aux personnes non handicapées. »⁴⁴ On peut cependant questionner la validité de ce raisonnement en ce qui concerne les élèves de CLIS 1. Blanc ne considère que les personnes physiquement identifiables comme handicapées ou porteurs d'un handicap lourd. Or, le handicap mental n'est pas systématiquement inscrit sur les traits d'un individu. De plus, une lenteur d'apprentissage ne suffit certainement pas à rendre compte d'un handicap avéré. Certains enfants peuvent se montrer performants scolairement dans un domaine et en retard dans un autre.

1.2.3 *Un fait de culture*

Selon Blanc, la liminalité est donc à la fois un fait de nature et un fait de culture. C'est la déficience organique qui détermine les relations avec autrui, par la prise en compte de cette déficience dans le regard qu'autrui pose sur la personne handicapée. Mais la relativité du handicap est également une réalité. Le mode de vie des sociétés modernes est un des facteurs de l'exclusion des personnes handicapées. Dès lors, « la liminalité constitue un paradigme sociologique »⁴⁵, du fait du traitement spécifique de ces personnes par la société et de l'échec de leur réintégration dans la société. Ni incluant, ni excluant, « la liminalité est un moyen de gérer la vie collective mais dans l'évitement : elle traduit une reconnaissance minimale doublée d'une relative ignorance. »⁴⁶ Alors que Murphy pose le concept de liminalité comme un état de fait, Blanc le pose en fait sociologique volontaire et conscient, concernant tous les acteurs de la société et utilisé par tous. La liminalité naturelle permet à la société de justifier la mise à l'écart des personnes handicapées et de préserver ainsi l'ordre social. « Véritable construit social »⁴⁷, elle traduit le rapport entre distance et proximité : mise à distance de la société et souhait de proximité des personnes handicapées. Elle est donc un élément de tension permanente entre deux volontés contradictoires.

Les origines organiques de la déficience justifient la mise à distance de la personne handicapée par la société, qui renvoie la responsabilité de l'exclusion sur la personne handicapée. La liminalité est donc une dimension essentielle du handicap qui se définit d'abord dans une interaction sociale. « C'est un rapport social qui exploite une déficience physique ou mentale et l'institue en mise à l'écart, en dehors des classifications sociales

⁴⁴ Ibid., p. 89.

⁴⁵ Ibid., p. 42.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid., p. 238.

ordinaires. »⁴⁸ La liminalité s'inscrit dans le champ symbolique, par le bouleversement de nos représentations et l'inaccessibilité de celles-ci aux personnes handicapées. Une des difficultés fondamentales évoquées par Murphy est l'impossibilité pour les valides de faire l'expérience du handicap. Celui-ci peut-il être alors socialisé ? En fait, l'inexpérience empirique ne justifie pas une incompréhension de l'objet et le côtoiement quotidien du handicap permet d'en appréhender la situation, même si cette appréhension n'est pas intériorisée. Tout rapport social s'inscrit dans des expériences individuelles uniques qui n'empêchent pas les rencontres et en constituent même la richesse : c'est bien parce qu'autrui n'est pas moi que je vais vers lui. De plus, cette analyse essentialise la déficience et la définit comme la totalité identitaire de la personne ce que dénonce Murphy lui-même.

La déficience crée cependant une inégalité des relations sociales de fait entre la personne qui en souffre et une personne valide, sur les plans macro et micro sociaux. Reprenant la théorie de Mauss sur le don, qui s'inscrit dans une triple dimension, donner, recevoir, rendre, Blanc souligne l'impossibilité pour la personne handicapée de rendre le don reçu. Celle-ci introduit alors une rupture dans les relations sociales, qui place l'individu déficient dans une situation liminale. La liminalité se situe alors sur le plan macro-social, du fait de l'interruption des cycles de la réciprocité, et sur le plan micro-social en plaçant la personne handicapée en situation d'infériorité du fait de son impossibilité de participer aux obligations sociales. L'affirmation selon laquelle les personnes handicapées ne peuvent rendre le don reçu est critiquable. Les modalités du contre don peuvent être atypiques mais bien présentes. Je retiens cependant de l'analyse de Blanc l'idée de l'enracinement de la liminalité dans les champs social et culturel qui placent les personnes handicapées dans un « état de suspension sociale »⁴⁹.

Il ne s'agit pas de nier une déficience avérée, mais de considérer que c'est la relation à l'autre qui détermine la situation de liminalité. « Vouées au manque de place, par incompréhension, peur, abandon, ou rejet, elles sont maintenues dans une position indéterminée. Dans un ailleurs. Dans un nulle part. Dans une sphère sociale indéfinie où se jouent des relations ambiguës. Dans un espace d'errance. De coupure-lien. De désillusion. Dans une zone où leur acceptation et leur reconnaissance restent équivoques. »⁵⁰ Au regard d'autrui, le handicap essentialise l'individu à sa déficience, en délimite l'identité. La

⁴⁸ Calvez, M. (1994). Op. cité, p.76.

⁴⁹ Gardou, C. (2009). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse : Editions Erès. (1^{ère} édition : 2005), p.50.

⁵⁰ Ibid.

liminalité se joue dans un contexte culturel, où le poids de la norme et de la catégorisation rejette les personnes handicapées au seuil de la société. Selon Gardou, celle-ci les protège mais ne les inclut pas complètement. La liminalité s'impose donc comme un fait culturel, quelle que soit l'origine de la déficience qui la génère. Le handicap donne l'illusion d'être fondé sur une différence objective, parce que crue bien souvent comme organique : on retrouve l'effet produit par la confusion entre handicap et déficience. Or, même si la déficience organique est avérée, elle s'exprime et vit au sein d'une société, ou à tout le moins d'un environnement social qui la modifie, la diminue ou l'amplifie. La culture ici naturalise la différence ; on rejoint l'idée d'une construction idéologique du handicap développée plus loin.

1.2.4 *Un défaut de construction sociale*

Celui qui possède un statut, même inférieur, se trouve en position de participer aux rapports sociaux. La liminalité, elle, marque une rupture de ces échanges, par la prévention des valides contre les invalides, au nom de la préservation de leur culture et du maintien de l'ordre social. Les peurs, (menaces, contagion) justifient l'exclusion sociale. A la différence de Blanc, Calvez ne reconnaît pas dans le défaut de construction sociale les impossibilités des personnes déficientes d'interpréter correctement les symboles socialement construits : la liminalité ressort du seul rejet des personnes valides. Comme l'a montré Turner, la liminalité créée dans une *communitas* transcende les régulations sociales et devient une zone de danger et de désordre pour la société, provenant de ceux que l'on initie et nécessitant un contrôle extérieur. C'est l'initiation à la prévention des dangers durant ce temps liminaire qui permet à l'individu de retourner dans la société. Dans le cas du handicap, les individus sont maintenus dans la phase liminaire parce que leur écart à la forme ordinaire représente une menace pour l'ordre social, un fait d'une impossibilité d'expérience commune, du déni par la société de leur « être de culture ».⁵¹

Ce maintien indétermine le statut des personnes handicapées. C'est pourquoi Calvez développe l'idée de liminalité comme un défaut de construction sociale, proposant une approche par les contextes sociaux et culturels, alors que Murphy considère la situation sociale de l'invalides. La liminalité ne se manifeste pas nécessairement par le placement de l'individu handicapé dans un établissement spécialisé. « A défaut de trouver une réponse dans un enfermement institutionnel, le procès d'exclusion resté inachevé. C'est cela qui fait une

⁵¹ Murphy, R.F. (1990), Op. cité, p. 75.

situation liminaire. »⁵² Le handicap constitue une situation de seuil renvoyant les personnes à la seule catégorie des marginaux, parce qu'elles échappent à toute classification.

Ainsi, la question du handicap ne se résume pas à l'opposition entre le semblable et le différent, mais relève des représentations sociales définissant l'affiliation à une communauté. Celle-ci n'est cependant pas uniforme et les personnes handicapées participent à la structuration des relations sociales. A partir des typologies des institutions sociales énoncées par Mary Douglas (1989), Calvez relève quatre types de liminalité, selon les structures sociales auxquelles correspondent des biais culturels spécifiques mettant « l'action des individus en perspective avec la constitution de l'ordre social. »⁵³

- Dans une structure sociale individualiste se jouent des concurrences entre les individus pour se constituer des alliances et des réseaux de pouvoirs et permettant une grande mobilité sociale. Dans cette structure où prévaut le principe d'accomplissement individuel, la déficience n'est pas tolérée. Les individus sont écartés du milieu ordinaire ou leur participation y est limitée. Leur statut est partiel parce qu'ils « sont perçus en fonction de leur capacité distributive aux échanges économiques, et principalement dans les sphères de consommation. »⁵⁴

- Dans une structure hiérarchique, organisée selon la distribution de rôles et de statuts, « l'individu est lié au groupe duquel il peut attendre des récompenses ou des sanctions. »⁵⁵ Une telle structure admet la différence au prix de la ségrégation. L'individu est accepté s'il reste à la place qui lui est assignée, et si la déficience entre dans une classification existante. Cette structure « est à même de prendre en compte une grande diversité de situations de déficience et d'invalidité, dès lors que des analogies permettent d'intégrer une diversité de situations dans des catégories reconnues (par exemple, la reconnaissance d'un déficient mental comme un enfant et l'attribution d'un statut social correspondant). »⁵⁶ Leur statut est mineur.

- Dans une structure égalitaire, caractérisée par l'anomie, et l'ambiguïté des rôles sociaux, le déficient est accepté tant qu'il ne marque pas sa différence, répond à l'exigence d'égalité de conditions. Fondée sur une vision uniforme de l'individu, cette structure ne peut pas admettre les différences. En cas de comportement discordant, « leur situation liminaire se cristallise. »⁵⁷

⁵² Calvez, M. (1994). Op. cité, p. 85.

⁵³ Ibid., p. 79.

⁵⁴ Ibid., p. 83.

⁵⁵ Ibid., p. 79.

⁵⁶ Calvez, M. (2000). La liminalité comme analyse socioculturelle du handicap. *Prévenir*, n°39. « Les aspects sociaux du handicap. Reconnaître, intégrer, respecter », pp. 83-89, p. 87.

⁵⁷ Calvez, M. (1994). Op. cité, p. 83.

La *communitas* de Turner relève de cette structure selon Calvez. Cependant, les rôles dans la *communitas* ne sont pas ambigus ni interchangeables.

- Dans une structure d'isolement ou de subordination sociale, « les individus se conforment à des rôles sociaux qui leur sont assignés, ils n'ont ni autonomie, ni possibilité d'échanges personnels ; cette structure n'a pas de principes d'intégrations clairement définis. »⁵⁸ Les individus sont tolérés tant que la déficience n'est pas perçue comme un privilège social. Dans ce cas, ils sont rejetés parce qu'ils apparaissent comme les profiteurs du système.

L'école ressort d'une structure sociale hiérarchique : chacun, enseignants, élèves, directeur, personnel technique, y a un rôle défini. L'institution scolaire se reconnaît des responsabilités à l'égard des élèves en situation de handicap et crée des structures spécialisées, les CLIS à l'école élémentaire, les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)⁵⁹ au collège, leur permettant de se maintenir dans l'école. Ces classes prennent en compte la différence par la mise en place d'apprentissages individualisés. Dans les classes ordinaires, la différence est acceptée à condition de ne pas bousculer le groupe et la routine scolaire.

Cependant, dans le cadre de ma thèse, la typologie de Calvez m'intéresse moins comme cadre d'analyse que comme la considération de la liminalité en tant que situation plus souple que celle que décrit Murphy. Calvez autorise à penser le concept différemment selon les contextes sociaux-culturels. Il conduit à envisager la liminalité sous l'angle d'une diversité, qui m'amène à parler de liminalité plurielle. Celle-ci se vérifie-t-elle au sein d'une même structure, en l'occurrence l'école ?

1.3 Une question identitaire

L'école interactionniste de Chicago a défini la théorie de l'étiquetage et du stigmat, à partir notamment des travaux de Goffman sur le stigmat et de Becker sur la déviance, sans discrimination des différentes situations de marginalisation. Cependant ces cadres conceptuels m'intéressent dans le cas de la scolarisation en classe spécialisée au sein de l'ordinaire des enfants en situation de handicap mental, parce qu'ils peuvent s'articuler au concept de liminalité et autorisent une analyse approfondie de leur(s) place(s) dans l'école.

⁵⁸ Ibid., p. 79.

⁵⁹ Unité localisée pour l'inclusion scolaire : elles sont l'équivalent au collège des CLIS à l'école élémentaire.

1.3.1 *Liminalité et stigmat*

Goffman définit le stigmat comme « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société. »⁶⁰ La proximité avec le concept de liminalité est donc patente. Il s'agit alors de voir comment les deux se distinguent, s'opposent, se complètent.

La société organise des catégories de personnes auxquelles elle reconnaît des attributs naturels et ordinaires, qui permettent à chacun d'identifier tout autre individu. Lorsqu'un individu possède un attribut différent de celui accordé à la catégorie de personnes à laquelle il est confronté, il se voit discrédité parce que cet attribut prend le pas sur tous les autres, empêchant des interactions normales. Le stigmat se définit donc d'abord par un écart aux attendus sociaux, aux normes. Il est une relation entre un attribut et un stéréotype, signe un désaccord entre son identité sociale réelle et son identité sociale virtuelle. Toute marque disqualifiante, qu'elle soit physique, mentale ou sociale, influence les interactions sociales. Le stigmat est un fait social qui apparaît lors d'un contact mixte, c'est-à-dire lors d'une rencontre entre un individu ordinaire et un individu porteur d'un stigmat. Ce n'est pas la personne stigmatisée elle-même, mais le rapport à l'autre qui est source de difficultés. Le stigmat résulte d'un processus social continu. « Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. »⁶¹ Une personne peut d'ailleurs ne prendre conscience de son stigmat que lors de sa confrontation à la société. Ainsi, un enfant peut réaliser son handicap lors de sa scolarisation, par le regard des autres. « Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmat n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. »⁶²

Dès lors, les personnes normales et les personnes stigmatisées sont confrontées aux causes et aux effets du stigmat provoquant chez les deux parties un sentiment de malaise. La personne stigmatisée doit adapter son comportement aux situations pour accéder à une égalité normative. Elle a alors recours à des stratégies de dissimulation ou de contrôle des informations, que Goffman nomme des faux-semblants, qui dépendent en grande partie de la visibilité du stigmat.

Edgerton a particulièrement étudié ces stratégies auprès de personnes handicapées

⁶⁰ Goffman, E. (1975). Op. cité, p.7.

⁶¹ Ibid, p. 159.

⁶² Ibid., p. 15.

mentales vivant dans la société ordinaire après avoir connu des séjours en institution. Il les définit comme des « déguisements de compétences »⁶³. Ceux-ci se distinguent du stigmate du fait que, pour conserver leur estime de soi, ces personnes doivent élaborer ces stratégies en dépit de leurs déficiences. Toute relation avec des personnes handicapées mentales se fonde sur une asymétrie. Ces personnes ne disposent pas des compétences sociales nécessaires à la dissimulation du stigmate et rejettent la responsabilité de leurs difficultés dans la vie quotidienne sur leur internement. Elles se présentent donc comme des victimes. Contrairement aux déviants, elles ne rejettent pas les attentes normatives du monde ordinaire, mais mettent tous leurs efforts à cacher leur déficience pour y légitimer leur entrée. « En fait, leur comportement représente l'antithèse absolue de la déviance sociale. »⁶⁴ Cette légitimation, qui passe par un déni franc et vital de leur déficience, n'est possible qu'avec l'aide de personnes ordinaires qui font semblant de ne pas voir ces déficiences, et qu'Edgerton nomme « conspirateurs bienveillants ». Ainsi, leur déguisement de compétences ne leur permet une insertion dans la société que par l'intermédiaire de « bienfaiteurs » qui les assistent et à la condition qu'ils acceptent la place qui leur est assignée, sans revendication d'une égalité. Le stigmate est alors neutralisé⁶⁵. Celui-ci ne définit donc pas toute relation mixte, mais dépend des personnes en présence.

Murphy reprend la théorie de Goffman. « Quelle que soit l'image que la personne handicapée a d'elle-même, la société lui attribue une image ségrégative, et une bonne partie de sa vie sociale consiste désormais en une lutte contre cette image qui lui est imposée. »⁶⁶ Il admet l'idée que le stigmate joue dans une interaction sociale, mais il critique l'indifférenciation que Goffman fait entre tous les stigmates, qu'ils soient physiques, mentaux ou sociaux. La situation de l'individu handicapé moteur ne ressemble en rien à celle des criminels, qui « sont tous des *outsiders*, des marginaux par rapport à la norme sociale ».⁶⁷ Stiker rejette le concept de stigmate pour les mêmes raisons. Le handicap n'est pas choisi, la personne handicapée ne viole pas délibérément une norme sociale ou morale. Gardou dénonce également l'assimilation du handicap à toutes les déviances en ne considérant que les écarts par rapport à la norme admise. Ce point de vue dénie la spécificité du handicap : il est subi et non choisi. Il ne constitue pas une transgression. « Il ne s'agit pas d'une dérogation au code

⁶³ Edgerton, R. B. (1993). *The cloak of competence*. Berkeley and Los Angeles, California : University of California press. (1^{ère} édition américaine : 1967).

⁶⁴ Ibid., p. 185. Traduction de l'auteur.

⁶⁵ Calvez, M. (1994). Op. cité.

⁶⁶ Murphy, R.F. (1990). Op.cité, p. 159.

⁶⁷ Ibid., p. 181.

moral, mais d'une distorsion de la classification et du savoirs conventionnels. »⁶⁸

Calvez prolonge la critique de Murphy. Le stigmatisme repose sur la volonté de tous, stigmatisés et normaux de se conformer à un cadre normatif reconnu et admis. Il n'existe qu'une alternative : se soumettre ou se marginaliser. Mais d'autres contextes sociaux autorisent des solutions alternatives. Ils s'organisent alors autour d'un ordre social inégalitaire qui hiérarchise les différents statuts et rend caduc le stigmatisme. Ces attributs, toujours discréditants, reposent sur un modèle dualiste : les valoriser ou les cacher. Or, ils peuvent constituer le support d'un autre statut qui peut, lui, être reconnu dans la structure sociale. De ce fait, la liminalité est un cadre conceptuel différent de celui du stigmatisme et essentiel pour saisir la situation du handicap.

Si effectivement le handicap ne se réduit pas au stigmatisme, on peut cependant critiquer ces critiques. Murphy rejette le concept de stigmatisme, parce que Goffman comprend le handicap physique comme une catégorie de la déviance. Mais lui-même considère les personnes handicapées mentales comme les autres minorités. S'il s'insurge contre l'amalgame que Goffman fait entre handicapés physiques et déviants, il renvoie les handicapés mentaux à cette catégorie. De plus, il semble bien que l'argument du choix repose sur une dimension idéologique forte et qu'ici, la dénonciation d'une représentation sociale (l'individu handicapé vu comme un être déviant) se fasse à partir d'une autre représentation tout aussi tendancieuse : la criminalité comme un choix de vie, ce qui peut être discuté. Il me semble que l'argument relève plutôt d'une dimension émotionnelle, le choc de la confusion, et idéologique que vraiment rationnelle : on connaît l'engagement fort de Gardou et Stiker pour la défense des personnes handicapées et d'une société inclusive. De même, le stigmatisé s'efforce de répondre aux normes admises, ce que Goffman nomme la « normification ». Or, si la réserve de Calvez est recevable : effectivement la limite de cette analyse repose sur l'indifférenciation des stigmates et l'oubli que tous les stigmatisés ne revendiquent pas une égalité de situation, n'existe-t-il pas des cadres sociaux et culturels dans lesquels les concepts de stigmatisme et de liminalité peuvent être articulés ?

Goffman réfléchit à la question du stigmatisme à partir d'interactions sociales effectives, dans une référence commune à des valeurs déterminant des normes. Ici, que le stigmatisme résulte d'un choix ou d'une situation subie importe peu : ce sont les effets qui sont analysés. La scolarisation des élèves en situation de handicap admis en CLIS 1 s'organise à partir de

⁶⁸ Gardou, C. (2009). Op. cité, p.45.

leur désignation par le handicap. Celui-ci constitue bien un stigmate au sens de Goffman, par sa visibilité aux yeux de la population scolaire. En même temps, leur orientation en CLIS 1, en les écartant, même partiellement, du fonctionnement ordinaire de l'école, les met en situation de liminalité. Dans ce contexte, les deux concepts ne se contredisent pas mais se complètent. Il s'agit alors d'étudier leur articulation et leurs effets sur les interactions sociales des élèves de CLIS 1 avec les acteurs de l'école.

La liminalité se joue dans la stigmatisation de la personne conjointe à sa volonté de s'inscrire dans un groupe dont elle se distingue d'un point de vue normatif. Elle ne résulte pas de la disparition d'un statut social de l'invalidé, mais de sa seule caractérisation par le handicap. Je nomme ce statut, statut exclusif. A la différence des marginaux, les personnes handicapées bénéficient, au nom de leur handicap, de prises en charge spécifiques, d'une attention particulière, quelles que soient les critiques que l'on puisse leur adresser. Leur besoin d'autrui pour assumer les routines quotidiennes leur donne un statut d'assisté certes, mais reconnu et assumé par la société sous la forme institutionnelle de compensation. En même temps, ce statut les relègue physiquement et symboliquement à une autre place, indéterminée, parce que non assumée par la société. La liminalité doit alors être pensée par la dialectisation du statut, de la situation et de la place de la personne handicapée.

1.3.2 *Une question de place*

La liminalité questionne la place, comme le montrent les utilisations géographiques et géopolitiques du concept⁶⁹. Ainsi, Corcuff⁷⁰ précise la nécessité de considérer sa dimension spatiale, énoncée dans l'origine latine. En l'inscrivant dans une perspective spatio-temporelle, il présente la liminalité dans une perspective dynamique qui m'intéresse particulièrement ici. La liminalité des élèves de CLIS 1 s'exprime d'abord spatialement, par leur regroupement dans une classe qui leur est dédiée et fonctionne différemment des autres classes. Mais est-elle stable ? Est-elle la même pour tous ?

Étymologiquement, le terme *place* a un sens concret et désigne une rue large, puis une place publique. Il prend un sens figuré au XV^{ème} siècle : « le mot désigne une situation, une

⁶⁹ Fourny, M-C. (2013). La frontière comme espace liminal. *Journal of Alpine Research | Revue de géographie alpine* [En ligne], 101-2 | 2013, mis en ligne le 09 janvier 2014, consulté le 20 juin 2014. URL : <http://rga.revues.org/2115> ; DOI : 10.4000/rga.2115. Pereira de Moura, R. (2001). Liminalité et motivation paysagère. *Projets de paysage*. http://www.projetsdepaysage.fr/fr/liminalite_et_motivation_paysagere, consulté le 16 juin 2014.

⁷⁰ Corcuff, S. (2012). The Liminality of Taiwan: A Case-Study in Geopolitics. *Taiwan in Comparative Perspective*, Vol. 4, pp. 34-64, p. 53.

position par rapport à d'autres, un degré. »⁷¹ Topologiquement, la place est fixe, immobile : on change de place, mais celle-ci est un référent inamovible. Elle survit aux individus qui l'occupent. Selon Anderson et Jones⁷², la place est la version humanisée de l'espace. Elle est toujours peuplée, relève de l'intime et du sensible. Elle est politisée et culturelle. La place influence donc la condition et l'identité humaines ; il existe une relation consubstantielle entre elle et les individus. Ainsi, les discours diffèrent selon la place où ils s'expriment : ils sont chuchotés, criés etc. De même, on n'occupe pas une place de la même façon selon la position sociale qui nous est accordée ou que l'on se reconnaît. La place physique est donc liée à la place sociale. C'est bien leur place en CLIS 1 qui identifie les élèves par un handicap. C'est ce territoire particulier parce que « spécialisé », réservé aux seuls enfants en situation de handicap qui délimite deux mondes scolaires.

Weislo avance les potentialités heuristiques de la notion de liminalité qui peut se décliner selon la dialectique « être à sa place » et « avoir sa place » à l'appui du référentiel de Système d'Attribution des Places (SAP). Celui-ci définit si la personne est à sa place dans le lieu où elle est orientée. « La relation entre les éléments n'est pas ici linéaire, de type cause à effet, mais composée d'interactions réciproques et de rétroactions conférant au système une dimension dynamique qui le différencie d'une structure. »⁷³ Weislo traite des interdépendances des éléments constitutifs du système pour en analyser les conséquences. « Etre à sa place » s'évalue au niveau micro-social, par une évaluation de l'adéquation de la place attribuée à la personne. « Avoir sa place » concerne le macro-social, puisque Weislo la traite des points de vue institutionnel et administratif, à savoir l'obtention d'une place dans un établissement. Si la place est traitée en termes de lieu de l'appartenance, l'accès au lieu ne suffit pas à la concevoir, il faut aussi envisager la circulation entre les lieux. Ainsi, une prise en charge en établissement spécialisé peut assurer une vie sociale à la personne, que ne permettrait pas une prise en charge en milieu ordinaire. Le lieu doit être considéré selon les relations sociales qu'il développe ou restreint, accordant ainsi une place différente à la personne. « La question de la place n'est pas tant celle de l'égalité ou de la différence, bien que liée à ces deux dimensions contradictoires de façon concomitante, mais bien celle des aménagements possibles, raisonnables ou souhaitables auxquels une société consent pour

⁷¹ Rey, A. (dir.), (1993). Op. cité., p. 1533.

⁷² Anderson, J., Jones, K. (2009). The Difference that Place makes to Methodology : Uncovering the "Lived Space" of Young People's to Spatial Practices. *Children's Geographie*, 7: 3, pp. 291-303. DOI: 10.1080/14733280903024456.

⁷³ Weislo, E. (2012). *Le handicap a sa place*. Grenoble : PUG, p. 111.

permettre son occupation. »⁷⁴ Quand il traite de la place sous l'angle de la possession (avoir), Weislo n'envisage que l'aspect institutionnel par son pouvoir décisionnaire d'accorder ou non une place à un individu. Il occulte le possessif « sa », et s'interdit alors une analyse complète de cette question. Avoir sa place ne désigne pas seulement l'effet physique, mais aussi l'effet symbolique. Il marque une revendication du sujet d'une place reconnue par la collectivité, quelle qu'elle soit. La place géographique participe à la place sociale de l'individu. La scolarisation en classe spécialisée au sein de l'école n'est pas la même que celle en établissement spécialisé. La confrontation d'élèves en situation de handicap et d'élèves ordinaires modifie-t-elle la place des premiers ? Comment et avec quels effets ?

Pour Calvez, « la liminalité désigne cette situation de seuil dans laquelle l'individu flotte dans les interstices de la structure sociale. »⁷⁵ Elle caractérise le handicap parce que l'individu invalide ne se voit attribuer aucune place sociale déterminée. Cependant, je préciserai quant à moi que, si la liminalité leur assigne une « hors place » de la société, en leur interdisant une pleine participation à la vie sociale, cette « hors place » constitue tout de même une place en soi, définie à l'extérieur des structures culturelles et sociales. Le handicap permet à l'individu d'échapper à la désaffiliation décrite par Castel⁷⁶. « Le label de handicapé serait cette sorte de diplôme à rebours qui donne, sinon des droits, du moins un statut, une place assignable dans la structure sociale. »⁷⁷

Comment la personne handicapée peut-elle trouver une place dans la société ? Selon Sibony, d'un point de vue ontologique, cette question « concerne l'événement d'être, donné ou renouvelé. »⁷⁸ Elle a une dimension symbolique. « Pour être, il faut y être. »⁷⁹ Pour trouver sa place, il faut pouvoir se déplacer. La difficulté pour les personnes handicapées est de ne pas trouver une place dans le groupe social auquel elles adhèrent et par lequel elles veulent être reconnues, tout en refusant la place qui leur est accordée, au sein de leurs pairs handicapés. Sibony ne traite pas de la liminalité définie par Murphy. Le concept d'entre deux ne décrit pas une situation, mais un rapport entre deux objets. Il généralise la différence qui ne délimite pas des frontières marquées mais des espaces. L'entre-deux est une dynamique qui entrelace ces

⁷⁴ Ibid., p. 216.

⁷⁵ Calvez, M. (1994). Op. cité, p.61.

⁷⁶ Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard.

⁷⁷ Castel, R. (1981). *La gestion des risques*. Paris : Editions de Minuit, p. 128.

⁷⁸ Sibony, D. (1991). *Entre-deux l'origine en partage*. Paris : Seuil.

⁷⁹ Maurin, A. (2010). *Les couloirs de l'adolescence, les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris 8, p. 66.

différences : l'un et l'autre tentent de se rejoindre à travers leur propre altérité, d'occuper une place. « Il n'y a pas qu'un seul bord qui départage, mais deux bords qui se touchent ou qui sont tels que des flux circulent entre eux. »⁸⁰ Je retiens de l'entre-deux cette dynamique qui ouvre un espace et permet d'envisager la liminalité dans une perspective nouvelle, non pas comme une situation mais comme un processus.

La relation entre place physique et place sociale donne une identité à l'individu. Le lieu est donc primordial dans la construction identitaire de chacun. Mais comment celle de l'élève de CLIS 1, toujours en mouvement entre plusieurs places, peut-elle se définir ?

1.3.3 Liminalité et identité

Définissant la déviance comme « le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme »⁸¹, Becker la considère non selon une qualité individuelle mais comme une action collective. Elle ne désigne pas un type de comportement en soi, mais une évaluation de ce comportement au regard de normes admises, qui étiquette la personne. Il en résulte une modification de l'identité de l'individu étiqueté aux yeux des autres. Ce sont les réactions à des comportements en fonction d'une norme qui déterminent la déviance et conduisent à étiqueter un individu de ce seul point de vue. « Traiter une personne qui est déviante sous un rapport comme si elle l'était sous tous les rapports, c'est énoncer une prophétie qui contribue à sa propre réalisation. »⁸² Becker décrit, à travers ses études sur les fumeurs de marijuana et sur les musiciens de jazz, comment l'étiquetage les conduit à une carrière de déviants, par une caractérisation identitaire de leurs comportements qu'ils intègrent progressivement et peuvent même revendiquer. La théorie de l'étiquetage permet de considérer les effets de ce processus. Etant désigné comme déviant, on le devient vraiment. L'étiquette de handicapé produit des handicapés. La carrière de handicapé se construit alors dans une évolution identitaire.

Goffman définit trois types d'identité :

- L'identité sociale se joue dans les contacts interpersonnels entre inconnus. Goffman distingue l'identité sociale virtuelle, caractère attribué à l'individu en fonction des attentes normatives, de l'identité sociale réelle, celle qui apparaît aux yeux d'autrui. L'individu normal est celui dont l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle concordent. Le stigmat

⁸⁰ Sibony, D. (1991). Op. cité, p. 11.

⁸¹ Becker, H. S. (1985). *Outsiders Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, A.-M. Métailié. (1^{ère} édition américaine : 1963), p. 33.

⁸² Ibid., p. 57.

résulte d'un désaccord entre les deux qui compromet l'identité sociale et rejette la personne hors de la société.

- L'identité personnelle se joue au sein de groupes restreints et constants. C'est elle qui permet de reconnaître la singularité d'un individu, à partir de signes jouant le rôle de « porte identité »⁸³, de sa biographie mais aussi des faux-semblants, stratégies pour dissimuler le stigmate qui se fixent alors comme éléments de l'identité personnelle. C'est par l'identité personnelle qu'un individu stigmatisé peut contrôler, par le maniement du stigmate, les informations qu'il donne à voir au groupe social. Cependant, Calvez (1994) souligne que ceux-ci supposent des compétences que tous les individus ne possèdent pas. Leurs stratégies valorisent alors leurs incompétences aux yeux des autres.

- L'identité pour soi constitue une réalité subjective, la perception que l'individu a de lui-même, « c'est-à-dire le sentiment subjectif de sa situation et de la continuité de son personnage que l'individu en vient à acquérir par suite de ses diverses expériences sociales. »⁸⁴

Les deux premières identités relèvent de la nécessité pour autrui de définir un individu et se trouvent en étroite relation et interdépendance. Mais l'adhésion aux valeurs et normes communes, la volonté de s'aligner sur le groupe, le fait d'être assigné à être semblable tout en étant différent, modifient l'identité pour soi, par l'intériorisation des normes et du regard d'autrui sur soi.

La liminalité place les personnes handicapées dans une incertitude identitaire, par la remise en cause de leur humanité, qui brise leur identité pour soi⁸⁵. « L'indétermination durable de leur état aboutit à une absence de définition de leur rôle social qui est de toute manière occultée par le naufrage de leur identité ».⁸⁶ Les initiés de Turner perdent leur nom dans la période liminaire. Ici, les personnes sont indifférenciées, réduites à leur handicap. Murphy considère l'identité sociale comme déterminante pour le maintien d'une identité acceptable, en termes de considération de soi. Le regard négatif posé sur la personne handicapée modifie son identité par les réactions volontairement indifférentes ou ignorantes des autres qui l'isole socialement. L'invalidité apporte quatre modifications majeures dans la conscience des personnes : la diminution de l'estime de soi-même, l'omniprésence mentale de la déficience physique, un flux latent de colère, l'acquisition d'une nouvelle identité

⁸³ Goffman, E. (1975). Op. cité, p. 74.

⁸⁴ Ibid., p. 127.

⁸⁵ Gardou, C. (2009). Op. cité, p. 53.

⁸⁶ Murphy, R.F. (1990). Op. cité, p. 189.

indésirable. La personne handicapée est obligée de donner une image rassurante d'elle-même. Toutes les émotions négatives doivent être réprimées pour entretenir des relations normales. « Ainsi les personnes handicapées ne peuvent manifester ni peur, ni peine, ni dépression, ni pulsions sexuelles, ni colère, car cela dérangerait les personnes valides. »⁸⁷

Selon Stiker, cette construction identitaire est liée au rejet de la différence par la société. «Le vœu de la société est de rendre identique, *sans rendre égal*. »⁸⁸ L'acceptation de la personne handicapée est soumise à l'effacement de son handicap, ce qui génère des tensions identitaires. Stiker propose une théorisation de la liminalité à partir des travaux d'Otto Rank sur le double. La personne déficiente se voit rejetée parce qu'elle présente une menace pour l'individu « normal », par le miroir qu'elle lui tend : celui que nous ne sommes pas et ne voulons pas être, mais pourrions devenir. Elle constitue le double opposé de soi, qu'il faut supprimer. Mais ce double nous est indispensable, l'infirmité est notre ombre que nous ne pouvons éliminer, sous peine de disparaître nous-mêmes. « De là la mise à distance, sans exclusion radicale, car on n'existe pas sans son ombre. »⁸⁹ Le handicap renvoie à la mort que la liminalité permet de circonscrire. Ce lien à la mort forge le rejet inaccompli du handicap.

Conclusion de la première partie

Je postule que la CLIS 1 est le lieu de la liminalité, par l'entre-deux qu'elle représente spatialement et institutionnellement entre la population scolaire ordinaire et les élèves en situation de handicap. Si l'on admet la théorie de Stiker⁹⁰ selon laquelle l'individu handicapé n'est accepté dans la société ordinaire qu'à la condition qu'il surmonte, voire efface, son handicap, on peut reprendre l'organisation des rites de passage pour caractériser l'itinéraire de l'élève handicapé au sein de l'école :

- Le rite préliminaire : l'élève est exclu du système ordinaire, en raison d'un handicap qui l'empêche de suivre le rythme d'apprentissage défini par les programmes.

- Le rite liminaire : l'élève est placé en CLIS 1, dont la mission est d'adapter l'enseignement à ses besoins, de façon à lui permettre les acquisitions qui l'autoriseront à retourner dans l'ordinaire.

⁸⁷ Ibid., p. 152.

⁸⁸ Stiker, H-J. (2005)., Op. cité, p. 158.

⁸⁹ Ibid., p. 223.

⁹⁰ Ibid.

- Le rite postliminaire : l'élève retourne dans une classe ordinaire, après avoir fait la preuve de sa capacité à surmonter son handicap en retrouvant un niveau scolaire acceptable pour l'ordinaire.

La CLIS 1 constitue la phase liminaire qui est un temps de rupture : l'élève est séparé de l'ensemble des écoliers. Mais en même temps, elle doit préparer l'élève à son retour dans une classe ordinaire, par un étayage individualisé, une adaptation à son rythme de travail et à ses problématiques propres. Contrairement aux rites décrits par A. Van Gennep, l'élève n'est cependant pas tout à fait exclu de la société scolaire, puisque des temps d'inclusion dans les classes ordinaires doivent être prévus dans son emploi du temps, et qu'il partage les temps informels de l'école (récréations, cantine), avec l'ensemble des écoliers. Comment les élèves identifient-ils leur passage en CLIS ? Leurs perceptions évoluent-elles au cours des années qu'ils y passent ?

La CLIS 1 peut être considérée comme une *communitas* dans sa constitution : elle regroupe des élèves porteurs de handicap mental et les diverses pathologies y sont indifférenciées. Cependant, contrairement aux néophytes de Turner, les élèves de cette classe possèdent un statut fondamental, qui détermine leur orientation : celui d'élève handicapé. La CLIS 1 se distingue également de la *communitas* par sa mission : identifier les besoins particuliers de chaque élève et lui proposer un enseignement adapté, individualisé. Les élèves n'y sont pas indifférenciés, ni anonymes au sein de la classe. Cependant, la stigmatisation institutionnelle ne les rend-elle pas indistincts aux yeux des acteurs de l'école ? Comment les élèves vivent-ils cette mise à l'écart partielle du système ordinaire ?

La liminalité des élèves de CLIS 1 peut opérer comme un rite de passage décrit par Van Gennep et Turner. Il importe alors de définir leurs différentes situations, de comprendre comment ils vivent leurs différentes places dans l'école pour saisir comment s'actualise ici le concept de liminalité.

L'entrée en CLIS 1 constitue un stigmate, parce que l'élève est immédiatement identifié sous l'angle du handicap par tous les acteurs de l'école. En ce sens, on peut parler d'un stigmate institutionnel. Cette notion permet d'articuler l'approche de Goffman et celle de Murphy. Les élèves sont reconnus comme possédant un attribut différent de celui attendu par la norme scolaire, et cette différence définit leurs relations sociales, par leur relégation dans une classe spécialisée. Le stigmate des élèves de CLIS 1 se joue donc dans ce mouvement entre décision institutionnelle, configuration spatiale et rapports aux autres acteurs de l'école.

C'est bien aussi cette stigmatisation qui les met en situation de liminalité.

Ce stigmatisme est dépendant de l'identification institutionnelle de ces élèves par le handicap, son inscription en CLIS 1. Dans cette perspective, il importe donc d'étudier la question du handicap.

2. Le handicap dans la société

Si la liminalité des personnes en situation de handicap s'exprime au sein d'une société donnée, elle évolue en fonction des changements sociaux. L'analyse socio-historique du handicap permet de mettre en avant une liminalité institutionnelle qui se joue différemment selon l'évolution politique et sociale de son traitement. Cette analyse sera faite ici par une entrée lexicale qui rend bien compte de la dimension institutionnelle de la liminalité, les difficultés de définition du handicap la marquant formellement.

Ces difficultés et l'évolution constante de la signification du mot sont liées aux représentations sociales fondées sur un rapport à la norme qui envisage exclusivement le handicap par la question du semblable et du différent, l'opposition du normal et de l'anormal et renvoie les personnes handicapées à leurs seules défaillances. La norme produit les classifications du handicap, maintenant les personnes dans une situation liminale pérenne. L'émergence et la montée en puissance d'associations militantes ont participé de décisions politiques visant à changer ces représentations sociales, par l'évolution de ces classifications. Le handicap n'est plus appréhendé comme un fait exclusivement individuel, mais comme une production sociale. Dès lors, la liminalité relève de responsabilités politiques et sociales.

La liminalité s'exprime donc dans le pouvoir performateur des mots et des désignations, qui apparaît plus particulièrement à travers les multiples désignations du handicap mental et leurs évolutions. Celles-ci, liées à la prise en charge des enfants handicapés et malades mentaux conduisent à traiter de la question de la construction idéologique des « troubles des fonctions cognitives ou mentales », qui constituent la majorité des caractéristiques des élèves de CLIS 1.

La liminalité de la CLIS 1 est donc avant tout une liminalité institutionnelle, construite historiquement dès que s'est posée la question de l'éducabilité des enfants idiots et arriérés. Les CLIS résultent de l'évolution des classes spécialisées créées en 1909 mais aussi de

l'évolution internationale du regard sur le handicap qui a déterminé la mise en place d'une politique inclusive, interprétée différemment dans chaque pays, selon l'évolution historique de la scolarisation des enfants handicapés.

2.1 La définition du handicap

Le mot *handicap*, est un terme générique recouvrant une pluralité de problématiques, qui varient selon les périodes et les sociétés. « Il n'y a pas de « handicap », de « handicapé » en dehors de structurations sociales et culturelles précises ; il n'y a pas d'attitude vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétares. »⁹¹ Le développement du terme dans la sphère publique vient des institutions politiques, sans qu'une définition n'en soit proposée avant 2005, démontrant les difficultés institutionnelles à le caractériser.

2.1.1 Etymologie

Le terme handicap est récent dans l'usage commun de la langue française, même s'il est attesté dès le XIX^{ème} siècle. Importé de l'expression anglaise *hand in cap*, « la main dans le chapeau », il désigne étymologiquement un jeu de hasard. Deux joueurs troquaient un objet personnel, dont la valeur était établie par un arbitre qui leur attribuait une équivalence différentielle, pour établir une égalité entre les joueurs. Par la suite, la forme contractée entre dans le lexique turfiste et désigne une compétition entre deux chevaux, puis le poids que l'on donne en plus au cheval le plus avantagé. Etymologiquement, le terme marque donc une égalisation des chances. Par extension, il s'applique à d'autres sports : le cyclisme, puis le golf. Par métonymie, il se dit ensuite de « tout désavantage imposé dans une épreuve à un concurrent de qualité supérieure. De là vient (1913) le sens figuré d'« entrave, gêne », « infériorité. »⁹² Le mot comporte dès l'origine une valeur comparative qui inscrit l'objet dans une relation, d'abord positivement, puis négativement, quand il passe du monde sportif au monde social. Au sens figuré, « le mot ne désigne plus la situation, mais bien ce qui la modifie, la rend plus difficile. »⁹³ Il ne désigne plus une égalisation des chances, mais l'obstacle qui l'en empêche. Stiker relie pourtant les deux propositions. On ne compense pas auprès du meilleur, mais on demande au handicapé de se réadapter. C'est lui qui doit parvenir à l'aide d'une rééducation adaptée, à égaliser ses chances avec les valides.

⁹¹ Stiker, H-J. (2005), Op. cité, p. 11.

⁹² Rey, A. (1993). Op. cité, p. 941.

⁹³ Chapireau, F., Constant, J., Durant, B. (1997). *Le retard mental chez l'enfant*. Paris : ESF, p. 52.

Cependant, le terme évolue perpétuellement depuis son premier emploi par sa récupération institutionnelle, mais aussi par l'influence grandissante d'associations militantes.

2.1.2 *La puissance institutionnelle*

Le terme entre dans le vocabulaire usuel dans les années soixante. « Il glisse de la désignation d'un désavantage individuel à un concept traduisant son rapport social. L'invention du handicap correspond à sa confrontation au monde de la production. »⁹⁴ Il apparaît pour la première fois dans la loi du 23 novembre 1957 sur *le reclassement professionnel des travailleurs handicapés* qui leur donne un statut médical et professionnel. Ces travailleurs sont désignés comme « toute personne dont les possibilités d'acquérir et de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales ». ⁹⁵ Seule l'origine individuelle du handicap est considérée. Socialement, il n'est ici envisagé que dans un contexte d'insertion professionnelle dont Doriguzzi souligne qu'il place les personnes handicapées dans un système d'assistance. « En ce sens, le statut social des personnes handicapées demeure l'oublié, le dénié, l'évité d'une politique pensée presque exclusivement en termes d'intervention financière. »⁹⁶

En 1967, Bloch-Lainé, haut fonctionnaire d'Etat, publie un rapport complet sur la vie des personnes handicapées, rapport qui constituera la référence principale de la loi d'orientation de 1975. Il amorce une définition du handicap, qui tient plus d'une description. « On dit qu'ils sont « handicapés » (dans l'acception française du mot qui n'est pas celle de l'anglais originel, mais qui est assez commode), parce qu'ils subissent par suite de leur état physique, mental caractériel, ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale, celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société. »⁹⁷ La référence à la norme prédomine. L'auteur amorce cependant une première considération environnementale. « [...] A la gravité absolue

⁹⁴ Doriguzzi, P. (1994). *L'histoire politique du handicap De l'infirmes au travailleur handicapé*. Paris : L'Harmattan, p. 137.

⁹⁵ Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur *Le reclassement professionnel des travailleurs handicapés*. http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19571124&numTexte=&pageDebut=10858&pageFin=, consulté le 16 juin 2013.

⁹⁶ Doriguzzi, P. (1994). Op. cité, p. 140.

⁹⁷ Bloch-Lainé, J.F. (1967). *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*. Rapport présenté au Premier Ministre. Paris : La Documentation française, p. 1.

de leur mal, s'ajoute une gravité relative qui dépend du milieu dans lequel ils vivent. »⁹⁸ S'il ne remet pas en cause l'origine endogène des déficiences, il reconnaît l'influence du milieu dans son expression.

La loi d'orientation de 1975 substantivise l'adjectif, sous l'impulsion des associations de parents d'enfants inadaptés, réunies dans une puissante fédération, l'UNAPEI⁹⁹, -qui veulent faire reconnaître le droit des enfants à l'intégration dans la vie sociale. Simone Veil explicite l'absence de définition dans le texte sans la justifier. « Comme vous avez pu le remarquer, le texte ne donne pas de définition du handicapé. Le gouvernement, sur ce point, a choisi une conception très souple et empirique : sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions départementales prévues par les articles 4, pour les mineurs, et 11, pour les adultes, du projet. »¹⁰⁰ Ce refus revendiqué de définir le handicap rend compte de l'embarras des instances politiques qui préfèrent laisser aux expertises administratives la responsabilité d'une définition opératoire, au cas par cas. « Les « valides » ont toujours une grande difficulté à décider de ce qu'il leur faut dire aux invalides, et à cette difficulté se combine le fait qu'ils ne savent pas bien quels mots utiliser. »¹⁰¹ Cependant, Doriguzzi note que la quasi disparition des mots « infirme », « mutilé », « débile », diminué », dans le débat préparatoire à la loi est nouveau et constitue un indice de l'évolution des mentalités¹⁰². Le mot handicap reste cependant circonscrit au domaine politique, et l'on peut se demander si ce sont les représentations sociales qui influencent le politique ou l'inverse. Les instances administratives continuent d'utiliser les mots « infirme » et « invalide » se situant ainsi sur le seul plan médical et n'envisageant pas encore le rapport social que suggère le mot « handicapé » (Actuellement, le terme d'invalidité perdure dans le domaine administratif). La promotion du mot dans le champ politique est liée à la logique intégrative qui naît dans les années soixante-dix et dont il sera question plus loin. Mais, contrairement aux Etats-Unis, où la question sociale du handicap se pose en termes d'autonomisation de la personne, désignée, non sous l'expression *disabled person* (personne handicapée), mais sous celle *person with a disability* (personne avec un handicap), en France le rapport social du handicap se configure toujours sous celui de la protection sociale, symbolisée par la substantivation de l'adjectif : le handicapé reste d'abord défini par un besoin

⁹⁸ Ibid., p. 1.

⁹⁹ Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés.

¹⁰⁰ Sénat (1975). Handicapés. — Discussion d'un projet de loi. Débats parlementaires compte-rendu intégral 2^{ème} séance, 3 avril 1975. *Journal Officiel de la République Française*, n° 13, p. 291.

¹⁰¹ Murphy, R.F. (1990). Op. cité, p. 148.

¹⁰² Doriguzzi, P. (1994). Op. cité, p. 151.

d'assistance.

Cette substantivation va cependant provoquer des débats. On lui reproche de figer l'individu dans cette seule caractéristique et de ne pas intégrer la dimension évolutive du handicap. Minaire propose alors l'expression « situation de handicap », qui permet de déstigmatiser la personne et de mettre l'accent sur le contexte. L'expression fait même l'objet d'un avertissement dans le rapport de Vincent Assante. « Une situation de handicap est toujours le produit de deux facteurs : une personne dite « handicapée » et un obstacle. »¹⁰³ Elle est finalement rejetée par le monde politique lors d'une commission sénatoriale. Dans son rapport, Paul Blanc, secrétaire de la commission des affaires sociales justifie le refus de cette expression jugée :

- Inappropriée, en référence à la classification de Wood : elle élude la déficience comme causalité première ;
- trompeuse, parce qu'elle évoque une réversibilité possible du handicap ;
- dangereuse, parce qu'elle empêche une identification claire des personnes handicapées.

« Pour toutes ces raisons, votre commission affiche sa préférence pour l'expression de « *personne handicapée* » et pour une définition qui permette réellement de cibler le public handicapé auquel sont destinées les dispositions du présent projet de loi. »¹⁰⁴ La périphrase s'impose pourtant progressivement dans la société, qui admet de plus en plus pouvoir réduire le handicap en réduisant les situations qui le créent. « L'évolution du vocabulaire témoigne de l'approche qu'ont les intéressés de leur propre état, mais aussi de l'idée que la société se fait du handicap. »¹⁰⁵

2.1.3 *Limites du mot handicap*

Il faudra cependant attendre la loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* pour que le handicap soit défini pour la première fois dans un texte officiel. Il n'est plus considéré à partir de l'origine du trouble, mais à partir de ses conséquences pour la personne. « Constitue un

¹⁰³ Assante, V. (2000). *Situations de handicap et cadre de vie*. Rapport présenté au Conseil économique et social. Paris : Les Editions des Journaux officiels, n° 10, p. 5.

¹⁰⁴ Blanc, P. (2004). *Projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Rapport n° 20 (2004-2005) de M. Paul Blanc, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 13 octobre 2004. http://www.senat.fr/rap/104-020/104-020_mono.html, consulté le 28 février 2014.

¹⁰⁵ Gohet, P. (2007). *Bilan de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées*. DIPH (Délégation Interministérielle aux Personnes Handicapées), p. 5.

handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.»¹⁰⁶ Cette définition reprend celle de la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF) et introduit l'influence du milieu environnemental, adoptant ainsi le modèle conceptuel social du handicap. Cependant le terme même du handicap diffère des textes internationaux qui privilégient celui de *person with disability*. La différence tient à l'ancrage médical de la question en France, alors qu'aux Etats-Unis, celle-ci est d'abord traitée socialement. Les causes interactionnelles et environnementales ne sont cependant toujours pas mentionnées. Le handicap apparaît donc toujours comme un fait inhérent à un sujet : le modèle social est évacué et il n'est pas question d'envisager la « situation de handicap ». Stiker (2009) note le parallélisme entre la description du travailleur handicapé de la loi de 1957 et la définition du handicap de 2005 ; les deux textes présentent la même structure. L'introduction du terme durable est cependant importante, parce que personne n'est encore pénétré de cette distinction : pour la première fois dans un texte officiel, le handicap s'inscrit dans une durée indéterminée, mais limitée. L'adjectif s'oppose ici aux représentations encore majoritaires du caractère définitif du handicap.

Une première contradiction est à souligner. Le singulier définit le handicap comme s'il présentait une entité indéfectible, formait un tout caractéristique, se définissait de la même façon, quelles qu'en soient les formes. D'emblée, le terme générique montre ces limites, puisqu'il ne peut à lui tout seul rendre compte des diversités de situation et états qu'il désigne. « Il uniformise, sous la même appellation, handicap, tout un champ, jusqu'alors, très disparate. »¹⁰⁷ En même temps, le singulier dilue tellement les particularités des déficiences, qu'il en élargit l'empan. Il devient alors facile de classer toute difficulté dans le champ du handicap. « Etablissant une catégorie générale subdivisée en nomenclatures ramifiées, la société étend en conséquence le fait « handicapé » : cette grille langagière permet à toute atteinte de se découvrir et de se reconnaître, et permet à toute instance (médicale ou sociale)

¹⁰⁶ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Journal Officiel de la République Française n°36, article 2.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id#JORFARTI000001871122>, consulté le 24 avril 2012.

¹⁰⁷ Blaise, J.L. (2002). Op. cité, p. 537.

de repérer et de contrôler. »¹⁰⁸

Le terme de handicap veut inclure la responsabilité sociale de la déficience, au sens où les conséquences de celle-ci sont directement liées à l'organisation sociale, une culture déterminée. Mais ce sens n'est pas lisible pour le commun des mortels : il demande un effort d'analyse et la première représentation qui prévaut reste celle d'une lacune, d'un manque. Beaucoup de parents réagissent négativement dès qu'ils comprennent que l'entrée en CLIS 1 signe l'inscription de leur enfant dans le champ du handicap : « mon enfant n'est pas handicapé ! ». Si l'imposition des normes internationales fait bouger les lignes de force, les représentations sociales résistent à la définition systémique du handicap. Il y a d'ailleurs une confusion constante entre avoir un handicap et être handicapé.

Julia Kristeva¹⁰⁹ propose de nommer vulnérable la personne en situation de handicap. Mais la vulnérabilité identifie aussi la personne d'abord par ses faiblesses, en mettant l'accent sur sa protection nécessaire. Même si le terme revendique cette protection de façon positive, il n'en reste pas moins qu'elle dépossède la personne ainsi désignée d'une partie de ses choix et de sa liberté d'action et d'être. C'est pourquoi, je rejoins la position de Hamonet¹¹⁰ qui préfère l'expression « en situation de handicap », malgré l'incommodité de cette longue expression. Elle permet de distinguer le handicap du sujet, et de restituer une identité intègre à ce dernier. Plaisance souligne que l'expression ne peut s'accommoder d'une précision sur le type de handicap, parce que c'est bien la situation qui définit le handicap. Cependant une même situation n'a pas les mêmes incidences selon qu'elle concerne un individu aveugle, sourd, infirme-moteur-cérébral... Ainsi, un escalier handicape une personne en fauteuil roulant, pas une personne sourde. C'est pourquoi j'emploierai dans la suite de mon travail l'expression « situation de handicap mental », qui spécifie bien la particularité de cette situation.

Malgré la permanence de l'origine médicale inscrite dans la définition de la loi de 2005, l'évolution du mot handicap et de sa diffusion témoigne de la volonté des institutions de modifier les représentations sociales.

2.2 La production sociale du handicap

Quelle que soit sa forme, parce qu'il stigmatise la personne, tout handicap questionne

¹⁰⁸ Stiker, H.J. (2005). Op. cité, p. 159.

¹⁰⁹ Kristeva, J. (2003). *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. Paris : Fayard.

¹¹⁰ Hamonet, C. (2012). *Les personnes en situation de handicap*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 1990).

les représentations sociales. Cette notion amène celle de la norme, qu'il importe de définir. Les rapports entre le normal et le pathologique, à partir des travaux de Canguilhem, permettent de questionner la normativité du handicap. La norme appelle la classification. Celles du handicap démontrent sa production sociale.

2.2.1 *Les représentations sociales*

Jodelet définit la représentation sociale comme «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.»¹¹¹ Elle s'exprime au croisement d'un sujet, d'un objet et du contexte social dans lequel ils évoluent. La communication y joue un rôle central par le pouvoir performatif des mots et des discours. La représentation sociale a d'abord la fonction cognitive de comprendre et d'expliquer, elle est un savoir pratique de sens commun reliant un sujet à un objet¹¹². « De ce point de vue, les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité.»¹¹³ Ce partage d'idées et de langage cimente le lien social. Les représentations sociales naissent et se développent au sein de rapports sociaux spécifiques et leur évolution dépend du fonctionnement du groupe social. Elles visent à agir sur le monde et sur autrui en organisant les conduites sociales. Elles s'inscrivent dans une dynamique sociale supposant l'adhésion et la participation des individus et définissant des comportements collectifs à l'égard de leur objet. Ce faisant, elles participent aux identités sociales et personnelles. Jodelet met en avant le rôle des représentations sociales dans la construction sociale du handicap.

L'image prépondérante associée au handicap est celle du fauteuil roulant. Le handicap se présente d'abord sous la forme d'une altération physique visible et immédiatement identifiable. Cependant, les représentations sociales du handicap ne se dissolvent pas dans cette unité lexicale. Handicap physique et handicap mental en constituent deux entités distinctes. La personne handicapée moteur fait pitié, alors que la folie et le handicap mental font peur et sont l'objet de rejet. « Si le fou fait peur, c'est parce qu'il occupe une place centrale dans l'univers symbolique, il est en quelque sorte « l'anti-manière » de la raison, il est

¹¹¹ Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : un domaine en expansion. In Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris : PUF, (1^{ère} édition : 1989), p. 53.

¹¹² Moscovici, S. (1981). *L'âge des foules : un traité de psychologie des masses*. Paris : Fayard.

¹¹³ Jodelet, D. (1997). Op. cité, p. 54.

ce par quoi tout un chacun peut se considérer comme un être raisonnable. »¹¹⁴ Parmi tous les handicaps, le handicap mental est celui qui « fâche », qui suscite le plus de rejets et le plus de fantasmes, parce qu'il est historiquement considéré comme le signe, la punition et l'expiation d'une faute.¹¹⁵ Il ne peut pas toujours se définir organiquement et sa cause est alors bien plus culpabilisante pour les proches et l'enfant lui-même. La compassion n'est plus de mise ici, parce que le handicap signe alors forcément une défaillance, une faute, un péché des parents. Il a valeur d'expiation et de punition. Cette difficulté d'identification étiologique constitue une première particularité du handicap mental, qui rejaillit sur le regard commun et induit presque nécessairement une explication a-scientifique qui a souvent valeur de jugement.

Mais surtout, le handicap mental fait peur, parce qu'il renvoie à une part de nous-mêmes que nous voulons ignorer.¹¹⁶ « L'enfant handicapé bouscule l'image idéale de l'enfance, que nous nous plaisions à imaginer. [...] C'est en cela que l'enfant handicapé fait peur, car son étrangeté révèle, comme dans un miroir brisé, notre propre étrangeté, que nous voulons ignorer. »¹¹⁷ Le rejeter, c'est permettre une ignorance de son propre advenir possible. Mais ce rejet ne peut pas être total, parce qu'il s'oppose aux valeurs de tolérance et d'intégration. Notre ambivalence se traduit par la construction d'« espaces de liminalité mentalement, institutionnellement, politiquement. »¹¹⁸

Les représentations sociales déterminent les relations que nous entretenons avec les personnes handicapées mentales. Comment se jouent-elles chez les enfants qui se construisent identitairement ? Au sein d'un système scolaire normatif, participent-elles de la liminalité ou ces normes permettent-elles de les corriger, de les faire évoluer ?

2.2.2 Le handicap et la norme

2.2.2.1 Définition de la norme

Le sens commun attribue une valeur scientifique à la norme en la définissant

¹¹⁴ Brouat, J.P. (1990). La notion de représentation. Une notion bien pratique à utilisation délicate. (Quelques remarques pour alimenter la réflexion). In Morvan, J.S., Paicheler, H. (coord.). (1990) *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes*, (pp. 21-29). Paris : CTNERHI, p. 25.

¹¹⁵ Pour une étude approfondie de l'histoire de ces représentations du handicap, je renvoie le lecteur aux ouvrages de F. Michel et H.J. Stiker, déjà cités.

¹¹⁶ Tous les chercheurs, quel que soit leur champ disciplinaire soulignent cette peur : voir notamment Michel, Korff-Sausse, Gibello, Vaginay, Stiker, Gardou

¹¹⁷ Korff-Sausse, S. (2010). *Le miroir brisé, L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Fayard. (1^{ère} édition : 1996), p. 8.

¹¹⁸ Stiker, H.-J., (2005). Op. cité, p. 223.

statistiquement, par rapport à une moyenne. Becker¹¹⁹ considère la norme dans sa diversité formelle. Une loi est une norme institutionnalisée et formalisée. Les normes sont informelles, de même que les sanctions appliquées à ceux qui ne la respectent pas. David-Jougneau distingue principe, loi et norme. Les principes « représentent des règles idéalisées considérées comme des valeurs universelles »¹²⁰, les lois constituent des règles écrites qui influent sur les pratiques sociales, les devançant parfois. Les normes sont des règles implicites « qui agissent sur nous par simple mimétisme ou conformisme, sans avoir besoin de se légitimer parce qu'elles régissent le comportement majoritaire dans une institution. »¹²¹ De ce fait, les normes pèsent d'un plus grand poids dans une institution que les principes ou les lois. Becker insiste sur la relativité des normes sociales, qui naissent et se développent dans des groupes sociaux spécifiques et font l'objet d'oppositions et de résistances. La norme devient alors un instrument de pouvoir par son imposition de quelques uns sur l'ensemble du groupe. Aujourd'hui, le pluriel marque le passage d'une imposition surplombante à une « propagation inaperçue ».¹²² En référence à Foucault, Cornu rappelle que le pouvoir est moins une affaire de souveraineté que « de stratégies et dispositifs » dans laquelle le discours joue un rôle prépondérant. La norme n'est en aucun cas neutre ou objective. Toute norme est collective, un partage de valeurs communes qu'elle édicte et prescrit, et ne peut perdurer sans l'assentiment du plus grand nombre. Selon Canguilhem¹²³, elle est une construction sociale, malgré son apparence naturelle due à sa longévité, inconsciente mais cependant choisie parmi plusieurs possibles. La norme relève de présupposés, véhicule des valeurs. Norme et moyenne sont donc deux concepts différents et le quantitatif ne peut pas être la seule valeur scientifique de la première.

2.2.2.2 Le normal et le pathologique

Selon le sens commun, « est normal ce qui est tel qu'il doit être. »¹²⁴ Canguilhem rejette l'opposition entre le normal et le pathologique, parce que ce dernier est normal en soi. Il ne devient anormal qu'en référence à un milieu donné. Tout être vivant agit en fonction de normes qu'il se crée lui-même pour s'adapter aux variations du milieu. Canguilhem nomme cette capacité normativité, qui permet la survie de l'individu indépendamment des normes

¹¹⁹ Becker, H. S. (1985). Op. cité.

¹²⁰ David-Jougneau, M. (1989). *Le dissident et l'institution ou Alice au pays des normes*. Paris : L'Harmattan, p. 49.

¹²¹ Ibid., p. 50.

¹²² Cornu, L., (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 2 n° 36, pp. 29-44, p. 37.

¹²³ Canguilhem, G. (2011). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 1966).

¹²⁴ Ibid., p.76.

statistiques. La maladie est donc l'incapacité de se réadapter par l'impossibilité de se créer des normes. Elle ne se définit pas en termes de plus ou de moins par rapport à une norme : elle est une autre organisation. Le pathologique ne relève pas du mesurable. La normalité renvoie au comparatif, par l'évaluation par rapport à un groupe. La normativité renvoie à la singularité. La normalisation s'oppose donc à la normativité, elle revendique une uniformisation, là où la normativité appelle la diversité. Goffman nomme « normification » le processus par lequel le stigmatisé s'efforce de se rendre semblable au groupe, de répondre à ces attentes normalisantes. Le « normal » devient un but à atteindre. La normalisation se place alors du côté des « normaux ». Blanc réutilise le mot anomal de Canguilhem, qui désigne une différence sans être anormale. L'anomalité se distingue du pathologique et autorise la compréhension de l'altérité. Les personnes handicapées appartiennent à cette catégorie de l'anomal. Cependant, l'imposition des normes conduit à leur disqualification sociale et rend inopérante l'anomalité. L'insertion des personnes handicapées, revendiquée par les politiques, n'est jamais réelle. On peut alors relier les normes aux représentations sociales, les considérer dans leur interdépendance. Le « standard » constituant la norme, tout ce qui s'en écarte fait l'objet de représentations sociales discriminantes. Les personnes handicapées sont ainsi placées devant un choix impossible, voulant s'inscrire dans une société aux normes desquelles elles ne peuvent pas répondre.

2.2.2.3 La normativité du handicap

A l'appui de Canguilhem, Gardou rappelle que la normativité du handicap est construite à travers le regard d'autrui. La personne handicapée intériorise le regard porté sur elle. Mais autrui ne considère la personne que par son handicap, figeant ainsi son identité par cette seule caractérisation, sans reconnaître l'individualité au-delà du déficit. Cette réduction constitue une véritable mutilation de la personne et mène à une « réclusion liminale »¹²⁵, qui place les personnes « en insécurité ontologique »¹²⁶, par la dévalorisation sociale qu'elles subissent. Gardou rejoint la position de Stiker. La seule possibilité des individus en situation de handicap de retrouver une place dans la société ordinaire est de se normaliser, c'est-à-dire d'effacer leur handicap, de le rendre invisible aux autres. « Celui qui est différent n'est accepté qu'à condition qu'il se fonde dans l'ordre commun. Qu'il passe inaperçu. Qu'il soit parfaitement assimilé aux valides. Qu'il se dissolve dans la norme sociale. »¹²⁷ Qu'il se

¹²⁵ Gardou, C. (2009). Op. cité, p.54.

¹²⁶ Ibid., p. 55.

¹²⁷ Ibid, p. 21.

dépouille de son identité personnelle au seul profit d'une identité sociale.

Les valides appuient leur exclusion des personnes en situation du handicap sur la référence à la norme. Cela est particulièrement vrai au regard de ce qui se passe au sein de l'institution scolaire : malgré les injonctions ministérielles, l'école est encore loin d'inclure les enfants handicapés. Les raisons en sont sociologiques et anthropologiques. L'école peine à admettre l'hétérogénéité et se réfère à des normes excluant de fait ceux qui n'y répondent pas par la seule approche binaire de la réussite et de l'échec. Ce pouvoir de la norme définit l'échec scolaire comme une mesure aux résultats et non aux progrès de l'élève. « On considère généralement que réussir avec un enfant, classé dans la catégorie des « non-conformes à la toise scolaire », consiste à le ramener à la norme. »¹²⁸ La norme oblige à définir un individu selon un écart et produit des comportements qui lui sont conformes. Ce faisant, c'est elle qui permet d'attribuer une place aux individus, et de fait, constitue leur identité. Selon Gardou, l'homme normal constitue un prototype qui fait perdre toute valeur à celui désigné comme anormal. Déprécié, dévalorisé, ce dernier cesse d'être un sujet parce qu'il est alors dépossédé de ces actes, il est « seulement le lieu d'une action extérieure s'exerçant sur lui. »¹²⁹ La catégorisation mise en place et la prédominance de la politique de compensation excluent de l'école un grand nombre d'enfants en situation de handicap. A l'intérieur même de l'institution scolaire, les classifications déterminent la place de chacun.

2.2.3 Les classifications

2.2.3.1 Normes et classifications

La norme appelle la classification. Une catégorie est d'abord un rapport institué par la société et définissant les relations sociales qu'elle entretient avec ces catégories. « Sous l'apparence de l'objectivité, les classifications restent des constructions sociales tendant à essentialiser les catégories qu'elles produisent. »¹³⁰ Hacking, tout en critiquant le concept de construction sociale, étudie ce qu'il nomme « maladie mentale transitoire »¹³¹ à travers le cas des « fous voyageurs » en France à la fin du XIX^{ème} siècle. Par la figure d'Albert, fugueur récidiviste, il analyse la création médicale d'une nouvelle typologie, l'automatisme ambulatoire, définie par Charcot. Mais cette catégorie ne rencontrera de véritable succès qu'en France, à une période et dans un contexte circonscrits. Chaque catégorie n'existe que

¹²⁸ Gardou C. (2006). Normativité et échec. *Reliance* 4, n° 22, pp. 35-36, p. 35.

¹²⁹ Ibid., p.35.

¹³⁰ Weislo, E (2012). Op. cité, p. 83.

¹³¹ Hacking, I. (2002). *Les fous voyageurs*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond/ Le Seuil, p. 9.

dans une « niche écologique » qui lui permet de se développer selon plusieurs vecteurs dont les plus importants sont la taxonomie médicale, l'observabilité du trouble, et la polarité culturelle : « la maladie doit se situer entre deux éléments de culture contemporaine, l'un romantique et vertueux, l'autre vicieux et porté au crime ». ¹³²

2.2.3.2 Les classifications du handicap

De même la classification des handicaps évolue en fonction de la société. Barral reprend les travaux de Roux qui distingue deux périodes quant à cette classification. Jusqu'aux années 1970 prévaut le modèle individuel, qui envisage le handicap comme une pathologie individuelle endogène. Ce modèle distingue deux variantes. L'approche biomédicale considère les caractéristiques médicales du handicap et vise à la guérir ou l'éradiquer par des moyens médicaux et technologiques. L'approche fonctionnelle propose la rééducation du handicap et vise au confort du quotidien de la personne handicapée par des mesures compensatoires.

A partir des années soixante-dix, sous l'impulsion de mouvements de personnes handicapées en Amérique du Nord et au Royaume Uni émerge un nouveau modèle, le modèle social du handicap, qui envisage celui-ci comme une pathologie sociale. « Au modèle individuel qui explique le handicap par les déficiences et les incapacités de la personne est opposé le modèle social, qui conçoit le handicap, non plus à partir des caractéristiques individuelles, mais comme la conséquence des barrières physiques, économiques, sociales et politiques faisant obstacle à la participation sociale et à la pleine citoyenneté des personnes concernées. » ¹³³ Ce modèle social présente également deux variantes. L'approche environnementale considère les conséquences du handicap en termes d'accessibilité. Elle reconnaît la responsabilité de la société et vise à des aménagements de l'environnement avec un contrôle renforcé des personnes sur les services. L'approche politique s'appuie sur les droits de l'homme et dénonce l'organisation sociale comme source de discriminations et d'inégalités sociales. Cette approche demande des réponses politiques, sociales et économiques pour réduire les inégalités et autoriser l'accès des personnes handicapées à une pleine citoyenneté. La question du handicap relève du droit à la citoyenneté et la situation de handicap est inhérente à la société.

¹³² Ibid., p. 10.

¹³³ Barral C. (1999) De l'influence des processus de normalisation internationaux sur les représentations du handicap. *Handicap-Revue de sciences humaines et sociales*. 81:2035.
http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/4556/Chapitre_2.html#ref-Chap2-bib4, consulté le 25 juin 2014.

Les années 1980 voient adopter par l'OMS, dans le cadre d'une standardisation internationale, une nouvelle classification dans le champ du handicap, la Classification Internationale du Handicap (CIH), inscrite dans la famille des classifications de la santé. Cette classification est élaborée à partir des travaux de Philip Wood, professeur à l'université de Manchester, rhumatologue et épidémiologiste. Il veut « montrer l'interaction entre les personnes ayant des incapacités et la société, pour déterminer la mesure dans laquelle la société au sein de laquelle ils vivent produit une incapacité. »¹³⁴ Ses travaux s'inscrivent dans la suite des théories de la déviance et de la stigmatisation qui sont les premières à envisager l'importance des facteurs environnementaux dans la limitation de la vie sociale des personnes handicapées. Wood propose un schéma conceptuel composé de trois niveaux, conséquences d'une maladie ou d'un trouble. La déficience définie comme « toute perte de substance ou altération d'une structure OU fonction psychologique, physiologique ou anatomique »¹³⁵ constitue le niveau organique, lésionnel. De cette déficience résulte, au niveau fonctionnel, une incapacité, « toute réduction (résultant d'une déficience), partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain »¹³⁶. Enfin l'incapacité entraîne un désavantage au niveau situationnel. « Dans le domaine de la santé, le désavantage social pour un individu donné résulte d'une déficience OU d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels). »¹³⁷ Fougeyrollas reconnaît à la classification de Wood « de se distancer de l'approche diagnostique et de son effet stigmatisant ». ¹³⁸ Cependant, si les travaux de Wood représentent une avancée, en considérant les conséquences sociales de la déficience, ils entérinent son origine organique et individuelle. Cette classification maintient ainsi le modèle biomédical individuel en restant centrée sur la personne par cette entrée d'abord médicale et individuelle : la responsabilité de la société n'apparaît que comme une conséquence d'une déficience endogène.

De nombreuses critiques s'élèvent, notamment celles de l'Indépendant Living Movement aux Etats-Unis, du Comité Québécois sur la Classification Internationale des

¹³⁴ Wood, P. (1989). *Classification internationale des handicaps : du concept à l'application*. Actes du colloque CTNERHI 28-29 Novembre 1988. Institution Nationale des Invalides, Paris. Vanves : CTNERHI, p. 7.

¹³⁵ OMS. (1988) *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies*. Vanves : CTNERHI-INSERM (1^{ère} édition suisse : 1980), p. 23.

¹³⁶ Ibid., p. 24.

¹³⁷ Ibid., p. 25.

¹³⁸ Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Laval, Québec, Canada : PUL, p. 93.

Déficiences, Incapacités, Handicaps (CQCIDIH), et de l'Organisation Mondiale des Personnes Handicapées (OMPH) soutenus par l'ONU, qui promeuvent une approche situationnelle et environnementaliste du handicap. Ces critiques conduisent l'OMS à réviser la CIH et à proposer en 2001 la CIF. Alors que la première n'avait été rédigée que par des experts, la CIF fait l'objet d'une concertation entre différents acteurs impliqués dans le champ du handicap. Cette classification marque une première rupture de paradigme : ce n'est plus le handicap qu'on classifie, mais le fonctionnement humain. En s'appuyant sur le modèle social du handicap, elle prend en compte les facteurs individuels et sociaux. Les termes de déficiences, incapacités, désavantages, à connotation négative, sont remplacés par « les fonctions organiques et les structures anatomiques ; les activités et la participation ; les facteurs environnementaux »¹³⁹. Le handicap n'est plus défini comme inhérent à la personne, mais comme un processus complexe mettant en relation état de santé, activités, participation et environnement physique et représentations politiques des personnes handicapées.

2.2.3.3 La production sociale du handicap

C'est bien l'essor, dans les années 70-80, des *disability studies*, nées dans les universités anglo-saxonnes qui impose progressivement le modèle social du handicap, par une analyse sociopolitique « centrée, elle, sur les processus sociaux en cause dans la production du handicap – l'exclusion, l'inaccessibilité, les préjugés, la discrimination –, mettant l'accent sur le statut d'assistés et de citoyens de seconde zone que ces processus confèrent aux personnes handicapées. »¹⁴⁰ De même, le CQCIDIH est un mouvement prédominant dans la réflexion sur ces questions et la demande d'un changement social radical, à partir d'une nouvelle théorie, le Processus de Production du Handicap (PPH), qui a influencé la classification de la CIF. Cette théorie conteste le handicap comme simple caractéristique de la personne et revendique les facteurs environnementaux comme une dimension essentielle. Elle rejette les inégalités sociales, l'exclusion comme une conséquence d'une déficience individuelle : elles sont le produit des structures sociales et économiques qui limitent la participation sociale des personnes en situation de handicap. C'est pourquoi Fougeyrollas reproche aux cadres théoriques de la liminalité, du stigmatisme et du miroir brisé de « naturaliser cette négation de l'autre »¹⁴¹, rendant impossible tout changement social du handicap. Il revendique une

¹³⁹ OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : WHO Press, p.8.

¹⁴⁰ Barral, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste 2* n° 27, p. 231-246, p. 237.

¹⁴¹ Fougeyrollas, P. (2010). Op. cité, p. 29.

approche anthropologique systémique du handicap qui valorise la diversité humaine « au bénéfice de la solidarité sociale, de la reconnaissance de l'interdépendance comme garantie de l'autonomie et de la liberté circonstanciée des individus. »¹⁴²

Les classifications déterminent des logiques d'action. « La constitution d'une classe est une activité de polarisation et d'exclusion. Elle implique de tracer des frontières, ce qui est très différent du fait de mesurer. »¹⁴³ Les travaux de Barral montrent bien le rôle des mouvements de personnes handicapées, qui parviennent, grâce à l'appui de grandes instances, ici l'ONU, à modifier la définition du handicap, infléchissant les normes et représentations sociales. L'analyse de l'évolution des classifications du handicap, entre représentations sociales, imposition de normes, militantisme des associations et décisions politiques, fait voir la circularité des interactions entre populations et institutions. Mary Douglas montre que nous ne pouvons penser la société en dehors des classifications établies par les institutions ; « les étiquettes collent »¹⁴⁴. Mais les institutions créent continuellement des nouvelles catégories auxquelles adhèrent les individus, redéfinissant ainsi leur identité. Cette dynamique révèle la puissance des dénominations. « Nommer, c'est créer »¹⁴⁵, dit Mary Douglas. La production sociale du handicap se retrouve dans l'évolution des différentes dénominations du handicap mental, qu'il importe de dégager.

2.3 Nommer le handicap mental

« Nommer n'est jamais neutre. »

Eric Plaisance¹⁴⁶

Je circonscris ici l'analyse du handicap mental à ses terminologies, parce que je pense que « nommer, désigner, c'est faire exister. [...] Ainsi, le phénomène de l'étiquette « handicapé » n'est point folklorique : il est au centre de la question. »¹⁴⁷ Le mot de handicap, succédant à celui de l'inadaptation rompt fondamentalement avec l'ancien paradigme. Doriguzzi note que « le passage de l'infirme au handicapé est évolutif sans rupture »¹⁴⁸. Mais nous verrons que si les représentations sociales changent lentement, des décisions politiques peuvent accélérer, voire en devancer certaines. Plaisance souligne la valeur performatrice des

¹⁴² Ibid., p.30

¹⁴³ Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. Paris : La découverte. (1^{ère} édition anglaise : 1986), p. 95.

¹⁴⁴ Ibid., p. 144.

¹⁴⁵ Ibid.

¹⁴⁶ Plaisance, E. (2009). *Autrement capables*. Paris : Editions Autrement, p.43.

¹⁴⁷ Stiker, H.J. Op. cité, p. 159.

¹⁴⁸ Doriguzzi, P. Op. cité, p. 24.

mots. « La question théorique fondamentale qui est ainsi soulevée est celle de l'articulation entre représentation et réalité, car cette dernière est nécessairement appréhendée à travers nos représentations et non saisie en soi. »¹⁴⁹ Les dénominations participent donc des structurations sociales et culturelles.¹⁵⁰ La perspective historique du vocabulaire rend compte de l'évolution des représentations sociales et des normes. Cela me conduira à envisager, à l'instar de Gâteaux-Mennecier, « la construction idéologique de la débilité légère »¹⁵¹.

Si le handicap reste, dans l'imaginaire collectif, lié à une cause interne, l'emploi du mot a permis une certaine reconnaissance sociale de la personne, tout en dédramatisant la charge affective portée par l'emploi précédent du mot « infirme ». Cependant l'indifférenciation des types cache leur traitement différencié. Or, le handicap mental est certainement le plus malmené par les désignations.

2.3.1 *Evolution des dénominations du handicap mental*

Jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle, malades mentaux et handicapés mentaux sont indistincts. Le terme folie englobe toutes les problématiques mentales et psychiques. La distinction se fait progressivement, par la rénovation des asiles à la fin de la Révolution française par Philippe Pinel. Nommé à Bicêtre en 1793, il réorganise l'espace asilaire en séparant les personnes selon les âges, les infirmités, les maladies. Cette réorganisation spatiale lui permet alors de commencer une importante nosographie des maladies mentales et autorise une différenciation entre aliéné et idiot. L'aliénation relève de la maladie et est donc guérissable, tandis que l'idiotie ne l'est pas.

2.3.1.1 *De l'anormal aux « dys- »*

Toutes les dénominations du XIX^{ème} siècle expriment quantitativement la déficience en rapport à une norme, par la diminution ou l'inexistence de fonctions. Elles viennent du monde asilaire et adhèrent aux descriptions scientifiques. Il n'y a pas alors de remise en cause de ces définitions, on reconnaît la validité de l'analyse descriptive. L'adjectif générique *anormal*, « qui est contraire à la règle », englobe toutes les formes pathologiques. « Il partage avec *fou*, *malade*, *dérangé*, la même valeur hyperbolique de « choquant, bizarre » dans

¹⁴⁹ Plaisance, E. (2009). Op. cité, p. 13.

¹⁵⁰ On pense ici à Chauvière, Gardou, Korff-Sausse, Michel, Sitker, Vaginay, Weislo, ...

¹⁵¹ Gâteaux-Mennecier, J. (2001). *La débilité légère Une construction idéologique*. Paris CNRS éditions.

l'usage familier. »¹⁵² L'adjectif *arriéré* apparaît pour la première fois dans le dictionnaire de l'Académie de 1835 et se réfère aussi explicitement à une norme à partir du sens propre, qui est arrière. L'accent est mis sur le retard du développement. Le préfixe *a* privatif donne une coloration à ces deux adjectifs, que la substantivation renforce : on passe d'une qualification (il est anormal, arriéré), à un sens identitaire, l'anormal, l'arriéré, figeant définitivement la personne dans cette seule identité. Les autres désignations déclinent les degrés de l'arriération : *Imbécile* vient du latin *imbecillus* « sans bâton, sans soutien », puis métaphoriquement « faible de corps et d'esprit ». Les désignations des faiblesses physiques sont donc présentes dès l'Antiquité. La faiblesse intellectuelle date de l'âge classique, de même que son emploi injurieux. L'acception médicale apparaît dès le XVII^{ème} siècle. *Débile* vient du latin *debilis* et désigne un corps faible, estropié. Etymologiquement le terme se rapporte donc à une description physique. Le terme clinique, restriction au sens intellectuel, apparaît au début du XIX^{ème} siècle au sein de l'asile. Au début du XX^{ème} siècle, il est approprié par le champ scolaire pour définir le retard mental. L'utilisation péjorative date des années 1960, l'usage commun clarifiant les représentations de la déficience intellectuelle en posant un jugement de valeur, puisqu'il est synonyme de nul, crétin, imbécile. Le mot *idiot*, du latin *idiotia*, ignorant, est le seul terme qui désigne une défaillance originellement intellectuelle, d'abord l'illettrisme, puis par extension le manque d'intelligence et prend vite une valeur péjorative. L'emploi médical date du XVII^{ème} siècle et renvoie à l'état le plus grave de l'arriération mentale, l'absence ou l'arrêt du développement des facultés intellectuelles.¹⁵³ C'est l'aliéniste Esquirol qui consacre le terme, pour le distinguer de la signification grammaticale du mot idiotisme, employé jusqu'alors.¹⁵⁴

Dans le domaine de l'enfance, le terme d'arriéré s'impose avec la création des classes de perfectionnement (cf. infra). Ce terme, donné par Bourneville est préféré à celui d'enfance anormale proposée par Binet, parce que jugé moins péjoratif. Le Front Populaire consacre l'expression d'« enfance déficiente ». Celle-ci recouvre toutes les déficiences, sensorielles, motrices, mentales. Les termes de débile, puis déficient intellectuel se veulent descriptifs. Michel remet en question l'expression de handicap mental, ce sont les déficiences qui le sont. « En ce sens, les désignations qui ont fortement évolué dans le temps sont non seulement révélatrices de représentations de ces enfants (représentations le plus souvent négatives) mais

¹⁵² Rey, A. (1993). Op. cité, p. 1331.

¹⁵³ Ibid., p. 992.

¹⁵⁴ Je renvoie à l'article de Monique Vial dans Vial, Monique, Hugon, Marie-Anne. (1998). *La Commission Bourgeois (1904-1905). Documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée*. Paris : Editions du CTNERHI, - qui détaille chaque terme à partir des textes de la commission Bourgeois de 1904.

elles ont aussi fortement contribué à façonner les politiques éducatives, à définir des institutions, à orienter les pratiques et, finalement, à bâtir les vies mêmes des enfants concernés. »¹⁵⁵

Depuis une vingtaine d'années, l'Education nationale reprend l'expression anglaise *Special Educative Needs*, les Besoins Educatifs Particuliers (BEP). Dans le contexte scolaire particulier de l'Angleterre, elle est introduite par le rapport Warnock de 1978, précédant la loi sur l'éducation de 1981. Son choix est motivé par la volonté de « se démettre des catégories du handicap »¹⁵⁶, et de considérer le rôle de l'école dans les difficultés d'apprentissages des enfants. La périphrase décentre le regard qui ne se porte plus sur le handicap mais sur la nécessité d'apporter une aide à des enfants en difficulté d'apprentissages, que ces difficultés soient liées à des troubles identifiés ou non. « C'est désormais le vocabulaire du handicap qui est rejeté, au nom de sa connotation médicale et de son présupposé de coupure entre le normal et le handicapé. »¹⁵⁷ La déclaration de Salamanque de 1994 emploie constamment la périphrase, élargissant l'empan des enfants devant bénéficier d'une aide particulière : les enfants en situation de handicap, mais aussi « les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. »¹⁵⁸ Vingt ans après la promulgation de la loi anglaise, Warnock elle-même dénonce cette expression, du fait de l'extension catégorielle qu'elle suscite. D'abord traduite en France par « besoins éducatifs spéciaux », l'adjectif a très vite été abandonné, en raison d'une référence trop proche aux établissements spécialisés. La notion de BEP privilégie une approche pédagogique plutôt que celle, médicalisante, du handicap « et met en valeur les rapports d'interaction entre l'enfant et l'éducation, entre l'enfant et les influences des parents et de la collectivité »¹⁵⁹. Dans le même texte, Plaisance souligne aussi que l'expression reste centrée sur l'enfant, excluant la mise en cause de tout autre processus dans les difficultés scolaires.

¹⁵⁵ Plaisance, E. (2003). *De la notion de déficience à celle de besoin éducatif particulier. De l'éducation spéciale à l'éducation partagée.* https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf, p. 2.

¹⁵⁶ Armstrong, F. (2004). Débusquer l'idéologie: l'exemple d'une école en Angleterre. In Poizat, D. (dir.) *Education et handicap d'une pensée territoire à une pensée monde.* (pp. 21-32) Toulouse : Eres, p.24.

¹⁵⁷ Plaisance, E. (2012). *Special Educational Needs* selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57-mars 2012, pp. 211-217, p. 212.

¹⁵⁸ UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>, consulté le 26 juin 2014, p. 6.

¹⁵⁹ Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. In Chauvière, Michel, Plaisance, Eric. (dir.). (2000). *L'école face au handicap. Education spéciale ou éducation intégrative ?*, (pp. 15-29.). Paris : PUF, p. 25.

La multiplication de désignations médicales des pathologies en *dys-* médicalisent certains comportements et influencent les entrées en CLIS. Actuellement, la prolifération de *troubles* marque la prépondérance grandissante de la psychologie cognitive et des neurosciences dans la considération du handicap mental. Cette évolution s'accompagne d'une intolérance de plus en plus grande aux comportements scolaires « déviants », en même temps qu'elles satisfont et déculpabilisent les différents acteurs. Les partenaires de soins voient leur pouvoir accru, par la possibilité de porter un diagnostic précis, à l'aide des évaluations psycho-cognitives ; les enseignants peuvent orienter en CLIS 1 des élèves par ce diagnostic médical qui légitime l'entrée dans le champ de handicap de ces élèves ; les parents peuvent nommer les troubles de leur enfant, puisqu'une étiologie biologique est avancée, fondée sur une description précise des symptômes. Le succès de ces pathologies est aussi lié au terme spécifique qui leur est attaché et permet de désigner une atteinte circonscrite qui ne remet pas en cause l'intelligence globale de l'enfant. Mais en contradiction avec la définition de la loi de 2005, ces terminologies restituent l'emprise du médico-psychologique perpétuant l'explication des difficultés durables des apprentissages par une « anormalité ».

L'évolution de ces dénominations apparaît dans les différentes désignations des élèves de CLIS 1. La circulaire de 1991 parle d'élèves « atteints d'un handicap mental », celle de 2002 des « besoins éducatif particuliers », d'enfants et d'élèves handicapés, et d' « enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement... » La circulaire de 2009 présente les CLIS 1 comme des « classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole. » Il est intéressant de noter que la périphrase *en situation de handicap mental* est reprise ici, en contradiction avec les refus précédemment exprimés. Son emploi dans un texte officiel montre les jeux d'influence des classifications entre les représentations sociales et les instances institutionnelles en même temps que la difficulté persistante à caractériser ces élèves.

2.3.1.2 Une dépréciation persistante

Les désignations historiques du handicap mental sont toutes négatives, les suffixes toujours privatifs ou dépréciatifs, en référence à un état ou un organisme normal. Les

nosographies scientifiques ont toutes terminé leur course dans le champ lexical de l'insulte : crétin, idiot, fou, débile... Cette récupération sociale du médical rend compte du seul rôle que l'on accorde aux handicapés mentaux : celui de présenter le négatif de l'individu, le miroir inversé de la société, la menace pesant sur celui qui n'en respecterait pas les règles et la morale. Dans le cas du handicap mental, les difficultés de nommer viennent de la lente évolution des représentations sociales, et surtout du fractionnement de ces représentations selon le type de handicap. Ainsi, les associations de parents d'enfants autistes ont-elles réussi, grâce à la critique de la théorie de la « mère frigidaire » de Bettelheim, à faire évoluer le regard en faisant admettre une étiologie biologique et/ou neurologique, non prouvée, de l'autisme, au moyen de la diffusion des théories et des rééducations comportementales. Mais dans le cas du handicap psychique et des déficiences intellectuelles autres que la trisomie 21 (dont l'origine génétique est avérée), reste la suspicion de la faute parentale et du handicap comme signature et punition de cette faute.

Les associations tentent de corriger les implications déficitaires des différentes désignations par l'emploi d'euphémismes, d'adjectifs laudateurs dans l'imaginaire collectif : un catalogue de matériel pour enfants handicapés les appelle des « enfants exceptionnels » Mais là non plus l'abus de l'adjectif, la volonté d'en restituer le sens étymologique ne fonctionnent pas. Gibello parle « d'enfant à l'intelligence troublée »¹⁶⁰. Aujourd'hui, la périphrase *autrement capables* (traduction de *person with disability*) de Mottron¹⁶¹ et Plaisance critique ces représentations sociales, qui inscrivent le handicap mental dans la seule perspective organique et intrapsychique, et revendique la volonté de les corriger. Son emploi veut éviter des comparaisons quantitatives et insister sur une comparaison qualitative.

Mais quel que soit le terme employé, il ne parvient pas à effacer la représentation dépréciative que produit toute déficience mentale. Le vocabulaire renvoie toujours à la notion de perte, de lacune, d'impossibilité dans l'imaginaire collectif. On peut alors parler d'une illusion lexicale : on tente d'effacer la représentation du manque, mais tous les termes désignant le handicap mental finissent par être injurieux. Alors, on ruse : on emploie des mots trisyllabiques ou plus, des périphrases, des euphémismes. Mais le lexique ne suffit pas à changer les représentations. Son édulcoration induit même une dimension plus hypocrite et dévalorisante, par sa prétention compatissante. « On a beau faire, utiliser tous les euphémismes que l'on veut, affirmer la normalité des déficients intellectuels, quelque chose

¹⁶⁰ Gibello, B. (2009). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris : Dunod.

¹⁶¹ Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.

résiste qui fait que cela ne fonctionne pas, qu'il y a toujours un reste, qui échappe à la volonté comme au désir. »¹⁶² La déficience intellectuelle continue d'être perçue comme une entité homogène, malgré l'inflation des catégories médico-psychologiques et les degrés définis par les tests d'intelligence, qui en démontrent l'hétérogénéité. Ici, « [...] La position scientifique ne se diffuse pas dans les représentations profanes, qui ont leur propre consistance et leur propre genèse sociale, ni dans la position administrative qui, tout en euphémisant la stigmatisation, ne cesse de l'attiser. »¹⁶³

On voit alors la particularité des désignations du handicap mental, qui contrairement au terme générique de handicap, maintiennent leur valeur injurieuse et stigmatisante, dans une résistance permanente des représentations communes aux représentations savantes et/ou officielles. « Ainsi l'acte de nommer est bien plus qu'une simple désignation, c'est inscrire l'autre dans une ontologie, dans un mode de relation ; c'est procéder à une catégorisation contraignante. »¹⁶⁴

2.4 La construction idéologique de la débilité légère

La déficience intellectuelle légère est avant tout un fait social. Elle peut avoir des origines endogènes, mais certaines caractéristiques trouvent leur source dans l'intersubjectivité, parce que le regard d'autrui et la place qu'on donne au sujet peuvent ajouter du handicap au handicap, parce que cette déficience se définit en référence aux normes d'une société et au rôle que celle-ci accepte d'accorder à la personne ainsi désignée. Dans notre société, l'annonce d'un handicap mental intègre le sujet dans un système de prise en charge multiple qui le déresponsabilise et lui permet de rester le maître du destin de l'individu, quels que soient les choix de ce dernier. Celui-ci est constamment soumis à la décision d'instances, parfois très éloignées de lui, et qui souvent ne le connaissent même pas (les commissions de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)).

En 1909, la création des classes spécialisées sous l'impulsion d'Alfred Binet se fait à partir de la nécessité soi-disant affirmée des instituteurs d'écarter de l'école ordinaire les enfants anormaux. Mais, dans aucun des textes qu'elle a étudiés, Vial ne retrouve ces plaintes des instituteurs. Leur grande récrimination concerne les effectifs des classes : 70, 80 et

¹⁶² Ibid, p. 45.

¹⁶³ Demailly, L. (2011). *La sociologie des troubles sociaux*. Paris : La Découverte, p. 50.

¹⁶⁴ Weislo, E. Op. cité, p. 76.

jusqu'à 120 élèves par classe.¹⁶⁵ Les difficultés rencontrées sont provoquées par les élèves indisciplinés. Cependant, Vial dénonce la position de Gateaux-Mennecier qui enracine la construction idéologique de la débilité légère à partir de la création des classes spécialisées de 1909. Elle dénie la prédominance des connotations morales dans la description psychologique des anormaux et des instables et montre que la distinction entre l'anormal et l'indiscipliné, notamment par l'aliéniste Bourneville (1840/1909), précède la création de ces classes. « La pathologisation de l'indiscipline était en germe depuis bien longtemps dans les théorisations de la délinquance, de la rébellion, du vagabondage, comme comportements anormaux. »¹⁶⁶ Quoiqu'il en soit, au sein de l'école, c'est bien cette catégorie d'élèves qui va d'abord questionner la nécessité de classes spéciales.

Gateaux-Mennecier a remarquablement montré comment cette classification prétendument scientifique a permis à l'institution scolaire d'écarter et de mettre sous contrôle les éléments perturbateurs des classes. Bourneville voulait des classes spécialisées annexées à l'école pour les enfants d'asile. Binet obtient la distinction entre arriérés d'asile et arriérés d'école. Il ne considère pas la population d'asile, qu'il tient pour inéducable. Son projet diffère fondamentalement de celui de Bourneville. Il s'agit pour lui d'écarter de l'école ordinaire les élèves « imbéciles » ou « instables ». Bourneville définit l'anormal selon une nosographie médicale qui le distingue du dément. Binet le définit en référence à l'enfant intelligent, normal : l'anormal d'école reste avant tout un écolier. Il reprend à Bourneville la distinction de degré, mais il ne s'agit plus de comparer entre eux des anormaux, mais de comparer les anormaux à des enfants normaux. Le recrutement se fait sur la base d'une sélection des élèves par l'échelle métrique d'intelligence inventée avec Simon en 1905. « Elle est un instrument de prévision scolaire dont la logique conduit à rechercher l'anormalité y compris lorsqu'il n'y a pas de symptômes. Elle porte ainsi en elle un avenir qui en fera un outil de dépistage avant même tout échec ou difficulté à l'école. »¹⁶⁷ Dès le début, la distinction entre arriérés d'asile et arriérés d'école se définit selon leur récupérabilité sociale escomptée. « Outre les enjeux institutionnels (hôpitaux et asiles contre écoles primaires), la controverse repose sur la notion de perfectibilité. »¹⁶⁸

¹⁶⁵ Vial, M. (1990). Les enfants anormaux à l'école Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909. Paris : Armand Colin, p. 51.

¹⁶⁶ Vial, M. (1998). Classifications. In Vial, M., Hugon M.A. *La commission Bourgeois (1904-1905). Documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée*, (pp. 41-188). Paris : Editions du CTNERHI, p. 101.

¹⁶⁷ Vial, M. (1990). Op. cité, pp. 81-82.

¹⁶⁸ Ravon, B. (2000). *L'« échec scolaire » Histoire d'un problème public*. Paris : Press Editions, p. 84.

L'écart idéologique se mesure au choix même de la désignation des classes : Bourneville parlait de « classes spéciales », Binet obtient des « classes de perfectionnement » : son projet est inscrit dans leur dénomination même. Bourneville avait une visée humaniste, Binet un projet politique : en écartant les anormaux d'école et en les préparant à des professions spécifiques répondant aux besoins de la société, il les instrumentalise tout en exerçant un contrôle social maintenant une paix sociale. Il argumente la nécessité des classes de perfectionnement par le rendement scolaire, « le degré d'instruction que l'établissement réussit à donner à ses élèves, après un temps de tant, et avec une dépense de tant »¹⁶⁹, -mais aussi par le rendement social : « il ne s'agit pas de leur orner l'esprit, mais de leur donner les moyens de gagner leur pain par leur travail »¹⁷⁰. De plus, l'arriéré est un criminel en puissance. Derrière la visée explicite d'en faire des travailleurs s'en profile une autre, celle de la protection de la société. Les défenseurs de l'éducation spéciale répondent au mouvement idéologique républicain, pour qui la défense du droit et de l'égalité passe par la moralisation du peuple.

En reprenant le discours médicalisant, l'Instruction publique donne une caution scientifique à cette catégorisation, évacue par la pathologisation de l'arriération toute responsabilité collective et institutionnelle. Surtout, elle va considérer l'arriération au prisme de l'indiscipline et les instituteurs vont intégrer cette définition qui permet d'écarter de la société ordinaire une autre cible : les enfants déviants, caractériels, indisciplinés, instables. Gateaux-Mennecier relève que les instituteurs du début du XX^{ème} siècle orientaient dans les rares classes de perfectionnement les perturbateurs plus que les anormaux qui ne dérangent pas l'ordre scolaire et qu'ils ne discernaient pas. « En fait, ces procédures [de recrutement] s'inscrivent dans la logique des représentations justement voilées par le concept d'arriération, objectif officiel : ces catégories de pensée, ce sont les handicaps lourds pour l'aliéniste (déficiences graves qui disparaîtront bientôt de ces structures), et l'indiscipline pour les instituteurs. »¹⁷¹ Cette interprétation idéologique repose sur le postulat que l'on ne peut être indiscipliné sans quelques déficiences intellectuelles. Il existe alors un consensus sur l'identification de l'arriéré au délinquant, considérée comme une caractéristique psychosociologique qui en annule une autre, celle de l'arriéré doux et docile, parce que ce dernier se laisse entraîner par les premiers.

¹⁶⁹ Binet, A., Simon, T. (1978). *Les enfants anormaux*. Toulouse : Privat. (1^{ère} édition : 1907), p.170.

¹⁷⁰ Ibid., p.171.

¹⁷¹ Ibid, p. 110.

La prégnance du traitement moral dans les soins donnés aux aliénés, le contexte sociopolitique de la fin du XIX^{ème} siècle, marqué par l'épisode de la Commune de Paris et la nécessité de maintenir l'ordre social bourgeois m'incitent à considérer l'analyse de Gateaux-Mennecier. Les classes de perfectionnement fonctionnent alors comme des classes de relégation qui permettent, sous les alibis psychologique et médical, de préserver l'ordre social en évitant la remise en cause des rapports sociaux. « Nous pensons que les classes spéciales sont l'expression édulcorée et réduite d'une stratégie de contention au niveau macro-social. Cette euphémisation nous semble repérable autant dans la population visée par les classes spéciales que dans la conception de ces structures, en tant qu'institutions d'accueil. »¹⁷²

Cette théorie de l'arriération comme masque de l'indiscipline ne correspond pas, nous le verrons, au profil actuel des élèves de CLIS 1. Selon la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) de 2001, elle-même corrélée à la Classification Internationale des Maladies (CIM-10),¹⁷³ les déficiences mentales regroupent les arriérations, les déficits mentales et les démences. Elles sont d'abord une donnée psychométrique : la déficience mentale est un retard mesuré en fonction d'une norme. La construction idéologique se retrouve ici : la CIH de 1980 déplace le curseur de la déficience légère de 80 à 60. « Combien de gens débiles sont devenus depuis lors des gens ordinaires ? »¹⁷⁴ Les troubles des fonctions cognitives et les troubles envahissants du développement des élèves de CLIS 1 correspondent aux « troubles du développement et des fonctions instrumentales »¹⁷⁵, dont font partie « les Troubles Cognitifs et des Acquisitions Scolaires », définis comme des « troubles dans lesquels les modalités habituelles d'apprentissage sont altérées dès les premières étapes du développement. »¹⁷⁶. L'arriération a donc disparu du champ scolaire, et la terminologie de troubles cognitifs renvoie à une catégorie psychomédicalement identifiée. Nous verrons cependant, en questionnant le profil de certains élèves de CLIS 1, que ces troubles répondent aussi à une construction idéologique et à la volonté cachée de contrôle social.

¹⁷² Ibid., p. 112.

¹⁷³ La CFTMEA, sous la direction de Roger Misès a été modifiée en 2010. Cependant, la dernière circulaire sur l'organisation des CLIS date de 2001. C'est pourquoi je me réfère à la CFTMEA de 2001. La CFTMEA est une spécificité française. Toutes les classifications internationales reprennent la classification américaine du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) de l'[Association Américaine de Psychiatrie](http://www.psychiatry.org) (APA) qui, en dépit d'une neutralité revendiquée, défendent les thèses behavioristes et comportementalistes se heurtant à la tradition psychanalytique française.

¹⁷⁴ Gateaux-Mennecier, J. (1999) La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion. *Educations*, 17, pp. 31-39, p. 34.

¹⁷⁵ CFTMEA, R-2000, *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*. http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/biblio_bd/cftmea/cftmea1b.html, consulté le 1^{er} mars 2014.

¹⁷⁶ Ibid.

Conclusion de la deuxième partie

Au cours de mes années d'exercice en CLIS 1, je me suis trouvée confrontée à des situations mettant en avant les représentations sociales du handicap mental. J'avais demandé à une enseignante de CE2 de prendre en cours d'histoire un de mes élèves, non lecteur, mais curieux et passionné par cette discipline. Après le premier cours, cette enseignante a commenté la présence de Lakdar¹⁷⁷ par une phrase lapidaire, « il ne comprend pas tout, le pauvre ! ». Comment avait-elle pu arriver à cette conclusion après un seul cours ? Les handicaps physiques représentent un défi pour les enseignants, aider les élèves à compenser leur handicap par des apprentissages intellectuels réussis. Les déficiences mentales déchargent les enseignants de toute responsabilité dans les non acquisitions des élèves. L'orientation en CLIS 1 de ces élèves les signale comme porteurs de troubles cognitifs, donc incapables de suivre un programme scolaire défini. L'édulcoration du vocabulaire « enfants à besoins particuliers » n'évite pas les raisons fondamentales de cette orientation : les difficultés de l'élève, difficultés qui ne se situent d'ailleurs pas toujours principalement au niveau scolaire. L'orientation se décide selon des manques, et pas selon des réussites. On est passé de l'identification des difficultés à celle des besoins, mais que dit-on des possibilités de l'élève ? Même si on évacue la dépréciation contenue dans le terme « difficultés » par l'emploi de celui de « besoins », on travaille toujours à partir de lacunes identifiées par l'évaluation scolaire. Que se passerait-il si l'on évaluait seulement les possibilités ? S'attarder sur les faiblesses, n'est-ce pas perdre le bénéfice de s'appuyer sur les réussites ? Comment les élèves de CLIS 1 réagissent-ils à cette seule identification de leur statut d'élèves ?

La CLIS 1 présente une particularité par rapport aux efforts de définitions du handicap des chercheurs : elle n'accueille pas d'enfants porteurs de handicap mental lourd, puisque les élèves qui y sont accueillis doivent supporter la vie de groupe et le temps scolaire, entrer dans les apprentissages élémentaires. Le concept de liminalité prend alors une dimension supplémentaire, puisque la légèreté du handicap favorise un empan plus large de sa définition par des manipulations dénominales. La frontière handicap/normalité peut être adaptée selon des besoins circonstanciels. L'entre-deux liminal de ces élèves est alors plus prégnant, puisqu'il ne répond pas toujours à une déficience organique avérée. Si l'on admet la construction idéologique du handicap, on peut rejoindre Bourdieu sur la question de la

¹⁷⁷ Le prénom a été anonymé.

frontière comme limite arbitraire. Quand les élèves de CLIS 1 refusent leur assignation à la place de handicapé, que se passe-t-il ?

Les CLIS 1 sont l'héritage d'une part de l'évolution sociale du regard sur le handicap, mais aussi de l'histoire de la scolarisation des élèves actuellement définis comme porteurs de « troubles des fonctions cognitives ». Une recherche portant sur ces élèves ne peut donc pas faire l'impasse sur la perspective historique de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

3. La scolarisation des enfants en situation de handicap

La liminalité institutionnelle des CLIS s'exprime au niveau macro-social : elles appartiennent à l'Adaptation à la Situation de Handicap (ASH), appellation de l'enseignement spécialisé, mais relèvent de l'autorité de l'inspecteur de l'Education Nationale (IEN), et non de celui pour l'Adaptation Scolaire et la Scolarisation des élèves handicapés (IEN-ASH). Les CLIS se trouvent ainsi dans un entre-deux institutionnel. La CLIS 1 caractérise l'institution scolaire du handicap mental. Au sein de l'école, cette classe spécialisée regroupe des élèves identifiés du fait d'un handicap reconnu par les institutions :

- Scolaire, qui propose l'orientation de l'élève en CLIS
- Médicale, par le certificat qui officialise le handicap
- Psychologique, par les tests de mesure de l'intelligence
- Administrative et sociale, par la MDPH qui oriente l'élève
- Familiale, par l'acceptation de l'orientation.

Cette liminalité scolaire s'inscrit dans l'histoire de la scolarisation des enfants en situation de handicap, qui, au terme d'un long processus initié par le débat sur l'éducabilité des enfants idiots et débiles, aboutit à la nouvelle logique inclusive et la mise en place de l'éducation inclusive pour les élèves aux besoins particuliers, marquée par le changement de l'acronyme CLIS.

3.1 Rappel historique

La scolarisation des enfants handicapés mentaux pose avant tout, bien plus que les

enfants porteurs d'un handicap sensoriel ou moteur, la question de leur éducatibilité. Celle-ci s'inscrit d'abord dans le champ asilaire, déterminant l'existence de deux systèmes éducatifs cloisonnés et étanches : les établissements spécialisés et les classes de perfectionnement au sein de l'école primaire. Ce rappel historique s'appuie sur les trois logiques énoncées par Zaffran : les logiques ségrégative, d'adaptation et intégrative¹⁷⁸.

3.1.1 *L'éducatibilité des enfants handicapés mentaux*

Il existe une différence entre les types de handicap. Les enfants porteurs de handicap sensoriels ont pu bénéficier assez tôt de structures les accueillant. Le texte fondateur de la prise en compte de l'éducatibilité de ces enfants en France est celui de Diderot paru en 1749, *Lettre sur les aveugles A l'usage de ceux qui voient*¹⁷⁹, dans lequel il montre que les aveugles possèdent une connaissance de monde qui leur est propre, mais réelle. Mais cette attention nouvelle à l'éducation des enfants déficients ne s'adresse qu'aux handicaps sensoriels. Rousseau refuse fermement d'éduquer tout anormal. « Je ne me chargerais pas d'un enfant maladif et cacochyme, dût-il vivre quatre-vingts ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme. Que ferais-je en lui prodiguant vainement mes soins, sinon doubler la perte de la société et lui ôter deux hommes pour un ? »¹⁸⁰

La question de l'éducatibilité des enfants anormaux date de la fin de la révolution et de la refonte des asiles par Philippe Pinel. C'est Esquirol qui, à partir de la distinction entre les idiots et les instables, juge de l'inéducabilité des premiers. Quand, en 1801, Itard prend le pari de « la curabilité de cet idiotisme apparent »¹⁸¹ de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, il est à noter que sa position ne contredit pas fondamentalement celle de Pinel. Il ne questionne pas l'éducatibilité de l'idiot posée par Pinel, mais juge celle de Victor comme une « apparence », qui autorise son éducation. Son expérience ne sera renouvelée qu'en 1840 par Edouard Séguin, véritable initiateur de l'éducation des enfants idiots. Il s'oppose aux théories d'irréversibilité imposées par Pinel et Esquirol et est le premier à proposer une méthodologie pour la rééducation des « incurables », inspirée des travaux d'Itard. Après son départ de la Salpêtrière, il faudra attendre Bourneville pour que l'on se préoccupe à nouveau de l'éducation des enfants de l'asile. En 1882, médecin aliéniste à Bicêtre, il reprend les travaux

¹⁷⁸ Zaffran, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'Harmattan. (1^{ère} édition : 1998).

¹⁷⁹ Diderot, D. (1951). *Lettre sur les aveugles A l'usage de ceux qui voient*. Paris : Gallimard, pp. 811-872.

¹⁸⁰ Rousseau, J.-J. (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion. (1^{ère} édition 1762), p. 58.

¹⁸¹ Itard, J. (1801). Mémoire et rapport sur Victor de L'Aveyron. In Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*, (pp. 117-247). Paris: 10/18, p. 135.

de Séguin et les poursuit, imposant l'éducation des idiots d'asile. Le XIX^{ème} siècle se partage donc entre aliénistes pro-éducabilité des idiots et ceux qui pensent que l'idiotie étant un état et non une maladie, les idiots ne sont pas éducatibles. La question de la liminalité apparaît dès l'origine de la prise en charge de ces enfants, dans cet entre-deux défini par les différents diagnostics et dénominations qui déterminent leur éducatibilité.

L'éducabilité des enfants anormaux naît donc dans l'enceinte asilaire et s'inscrit dans le champ médical. Même les instigateurs de la sélection des élèves pour les classes de perfectionnement appartiennent initialement à ce champ : Alfred Binet est médecin, Théodore Simon aliéniste. Pour autant, cette éducatibilité relève moins d'une question médicale que d'une question pédagogique. Mais cette tension inscrit la question éducative des enfants anormaux dans l'articulation et la rivalité entre la médecine et la pédagogie, initiant une tradition qui perdure scolairement.

Historiquement, la liminalité scolaire s'inscrit dans cette tension institutionnelle, par ce débat sur l'éducabilité des enfants anormaux et la population qui doit être acceptée en classe spécialisée.

3.1.2 *La logique ségrégative : de la création des classes spécialisées à 1943*

La loi de 1909 définit les conditions d'enseignement des classes de perfectionnement, axées sur la professionnalisation à côté des enseignements de base de l'école primaire. Annexées aux écoles primaires, elles accueillent un maximum de quinze enfants de six à treize ans.

Plusieurs théories s'opposent sur la création de ces classes. Muel-Dreyfus, Pinell et Zafiropoulos¹⁸² la relient à la loi de 1882 sur l'obligation scolaire, qui aurait révélé la notion d'échec scolaire par la massification de la scolarisation primaire et initié la mise à l'écart des « anormaux d'école ». Gâteaux-Mennecier et Vial l'ancrent dans la volonté éducative de Bourneville des aliénés d'asile. Cependant la seconde soutient que l'Instruction publique reprend à son compte la problématique de l'aliéniste, alors que la première, nous l'avons vu, en montre la récupération idéologique.

¹⁸² Muel-Dreyfus, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1 n° 1, pp. 60-74. Pinell P., Zafiropoulos M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 24, pp. 23-49.

La rivalité entre Binet et Bourneville crée la rivalité entre deux champs différents : le champ médical et le champ psychologique, qui vont chacun occuper un territoire déterminé : les structures asilaires aux médecins, l'école aux psychologues. L'accueil des enfants handicapés va se faire par deux voies possibles : l'école, dans les classes ordinaires pour les « arriérés d'école », et l'asile pour les « arriérés d'asile ». Les arriérés et les instables relèvent de l'éducation spécialisée qui prévoit avant tout de les préparer à la vie à l'usine. Après la première guerre mondiale, Georges Heuyer (1884/1977), fondateur de la neuropsychiatrie infantile et figure prépondérante de ce champ, impose la notion de débilité mentale. En 1936 une commission de « l'enfance déficiente et en danger moral » propose le classement entre enfants inéducables et enfants éducatibles, déterminant leur orientation en établissement ou en classe de perfectionnement.

La logique ségrégative est liée à la nécessité de maintenir un ordre social passant par le contrôle des populations pauvres, identifiées comme potentiellement dangereuses pour l'ordre républicain. Les classes de perfectionnement permettent d'isoler des élèves et d'exercer un contrôle social sur eux tout en les formant pour une productivité industrielle. La liminalité institutionnelle se définit dans la sélection même des élèves des classes spécialisées, qui se trouvent inscrits dans le champ de l'enfance anormale, sans établissement de diagnostic avéré. Cependant, les classes de perfectionnement ne rencontrent pas de grand succès avant la Libération : on en compte 240 en 1935. Leur création facultative, la difficulté des instituteurs à identifier clairement les critères d'admission, leur manque d'adhésion, rendent leur développement très faible jusqu'au changement de paradigme institutionnalisé par le gouvernement de Vichy.

3.1.3 La logique d'adaptation : de 1943 à 1975

La logique d'adaptation, des années 40 aux années 70, marque un changement dans le rapport au handicap. « Il passe d'un souci premier d'éviction et de ségrégation à un souci de protection et d'adaptation. »¹⁸³ Cette logique correspond à un changement de paradigme : on parle d'enfance inadaptée. Cette expression élargit la nécessité de la protection, non seulement aux déficients, mais également aux orphelins, délinquants, enfants abandonnés... qu'il s'agit de réadapter à la société, dans le contexte particulier de la France occupée et de l'« ordre moral vichyssois »¹⁸⁴, plus précisément du gouvernement de Laval qui promulgue

¹⁸³ Zaffran, J. (2007). Op. cité, p. 38.

¹⁸⁴ Chauvière, M. (2009). *Enfance inadaptée. L'héritage de Vichy*. Paris : L'Harmattan, p. 28.

toutes les lois sur l'enfance déficiente. « Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune. »¹⁸⁵ L'emploi du singulier, de la forme passive, l'analyse de la déficience comme source des difficultés sociales définissent la naturalisation de l'inadaptation.

La notion d'enfance inadaptée conduit à l'idée d'une réadaptation nécessaire de l'enfant qui s'entend sur le plan médical : retrouver des fonctions perdues, -et social : retrouver une place dans la société. La logique d'adaptation énonce en elle la nécessité du dépistage, puis corollairement celle de la prévention. Les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP), sont créés en 1970 dans les écoles primaires. Formés de psychologues et de rééducateurs en psychopédagogie et psychomotricité, ils visent, par le dépistage et la prévention précoce des enfants en difficultés, à les réadapter à la scolarité ordinaire par une pédagogie et une rééducation spécifiques. Ils introduisent au sein de l'école des types d'intervention jusque là restés à l'extérieur et entérinent la nécessité d'une aide psycho-rééducative à ces élèves, renforçant de fait l'idée de la naturalisation de leurs difficultés scolaires.

Si le recrutement des élèves s'effectue toujours par les tests d'intelligence, le critère réel de sélection des classes de perfectionnement repose moins sur la base des difficultés scolaires que sur celle du comportement et elles acquièrent une réputation de « lieux de fixation et de rassemblement des « fauteurs de troubles » »¹⁸⁶, qui conduit l'Instruction publique à revoir leur vocation. L'arrêté du 12 août 1964 sur *les classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux* distingue les classes des écoles primaires, accueillant les élèves de six à douze ans et celles correspondant aux classes de sixième et cinquième, accueillant les élèves de douze à quatorze ans. Il supprime le terme d'arriérés et retient celui de débiles mentaux, définis comme « des enfants accusant un déficit intellectuel »¹⁸⁷, et la débilité comme un retard mental. L'arrêté ne modifie pas fondamentalement la loi de 1909 dont il reconnaît que « ces directives très générales conservent leur valeur bien qu'elles soient plus que cinquantenaires »¹⁸⁸. En 1967 sont créées dans les collèges les Sections d'Education Spécialisées (SES) pour accueillir des enfants déficients intellectuels légers.

¹⁸⁵ Ibid, p. 98.

¹⁸⁶ Pinell P., Zafiropoulos M. (1978). Op. cité, p. 25.

¹⁸⁷ Arrêté du 12 août 1964. *Les classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux*. http://dcalin.fr/textoff/perf_1964.html, consulté le 02 mai 2013.

¹⁸⁸ Ibid.

Dorison¹⁸⁹ insiste sur l'importance de l'évolution de la définition de la débilité dans le passage des classes de perfectionnement aux CLIS. En 1969, Zazzo¹⁹⁰ renouvelle l'affirmation du caractère endogène de la débilité, définie par une vitesse de développement différente des sujets normaux et la pertinence des tests d'intelligence comme outils de dépistage. Le courant psychanalytique en dénonce le caractère exclusivement endogène. « A chercher à la débilité une cause définie, on nie qu'elle puisse avoir un *sens*, c'est-à-dire une histoire, ou qu'elle puisse correspondre à une *situation*. »¹⁹¹ La circulaire du 16 mars 1972 acte cette définition et considère l'impact de l'environnement sur le développement affectif de l'enfant d'une part, et le caractère évolutif de la personnalité de celui-ci d'autre part.

Le nombre de classes de perfectionnement ne cesse d'augmenter jusque dans les années 70, mais la majorité des élèves ne répondent toujours pas aux critères de recrutement, comme le souligne Misès. « Beaucoup d'enfants placés dans les classes de perfectionnement sortent du cadre de la débilité mentale. »¹⁹² Elles restent des classes de relégation pour les élèves indisciplinés que rejettent les instituteurs. « Les défenseurs des classes de perfectionnement, persuadés de la véracité des théories sur la débilité endogène et de la fiabilité des tests, protestent contre les orientations abusives. »¹⁹³ D'autres les dénoncent comme filières ségrégatives.

La liminalité institutionnelle de ces classes s'affirme donc dans les tensions entre les critères de recrutement des élèves et la réalité scolaire : les classes de perfectionnement continuent d'être des classes de relégation accueillant une population ne répondant pas aux critères établis. En même temps, l'évolution de la définition de la débilité, la prise en compte de l'environnement dans son expression, vont conduire à la disparition des classes de perfectionnement et à la création des CLIS.

3.1.4 La logique intégrative : de 1975 à 2005

3.1.4.1 La loi d'orientation de 1975

La loi de 1975 *d'orientation en faveur des personnes handicapées* met en place les

¹⁸⁹ Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui* 1, n° 152, pp. 51-59.

¹⁹⁰ Zazzo, R. (1969). *Les débilités mentales*. Paris : Armand Colin.

¹⁹¹ Mannoni, M. (1964). *L'enfant arriéré et sa mère*. Paris : Seuil, pp. 68/69.

¹⁹² Misès, R. (1975). *L'enfant déficient mental*. Paris : PUF, p. 286.

¹⁹³ Dorison, C. (2006). Op. cité, p. 55.

éléments de la logique intégrative, sans que le mot d'intégration n'y apparaisse¹⁹⁴. Les personnes sont désignées sous le seul vocable de « personnes handicapées » (il n'est plus question des invalides de guerre et de travailleurs handicapés) : la réintégration s'entend dans tous les pans de la société et non plus seulement dans le monde professionnel. Pour la première fois, le volet s'intéressant aux enfants reconnaît l'obligation éducative des enfants et des adolescents handicapés. Cette évolution constitue une avancée majeure, parce qu'elle rompt définitivement avec la classification des enfants en « éducatibles », « semi-éducatibles », « inéducatibles ». L'obligation éducative signifie l'éducabilité de tous les enfants. Pour autant, elle ne renvoie pas à celle de la scolarisation. Si la séparation entre éducation spéciale et éducation ordinaire persiste, la loi de 1975 précise que les enfants peuvent être intégrés dans l'ordinaire. Concernant les enfants du premier degré, l'orientation en classe de perfectionnement ou en établissement spécialisé est décidée par la Commission Départementale de l'Education Spéciale, (CDES). La pluridisciplinarité des membres de ces commissions témoigne de la considération sociale de la question du handicap : elle n'est plus la seule affaire de spécialistes, médicaux, rééducatifs, pédagogiques. Mais elle introduit aussi, sous couvert de protection, des instruments de contrôle valorisant la politique de « gestion des risques » décrite par Castel. Le diagnostic médico-psychologique reste déterminant dans l'orientation des enfants handicapés. Si le personnel scolaire décrit des écarts par rapport aux normes scolaires, le spécialiste en fait une dimension de la personne. « La référence au savoir possède une fonction légitimante indispensable en tant qu'elle donne une caution scientifique à un jugement normatif. »¹⁹⁵

Le bilan critique de la loi de 1975 va être dressé à partir de l'approche environnementale du modèle social du handicap. Les moyens mis en œuvre ne répondent pas au principe d'intégration, et la loi est peu opérante dans la pratique. De plus, votée le même jour, la loi sur les institutions sociales et médico-sociales, contredit l'idée d'intégration en favorisant le placement dans les institutions spécialisées, gérées par des associations les gouvernant selon leur logique propre.

La circulaire du 29 janvier 1982 sur *la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents* favorise l'intégration en milieu ordinaire des enfants et adolescents handicapés, priorité du plan intérimaire 1982/1983. L'intégration est envisagée

¹⁹⁴ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 *d'orientation en faveur des personnes handicapées*.
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976&dateTexte=20120606>, consulté le 10 juin 2013.

¹⁹⁵ Castel, R. (1981), op. cité, p. 123.

comme un processus multiforme qui doit favoriser l'intégration individuelle dans une classe ordinaire. « Lorsque leur handicap requiert l'intervention permanente des spécialistes ou nécessite une importante adaptation de la scolarité à leurs besoins particuliers, l'intégration collective permet de regrouper ces enfants dans des classes spécialisées. »¹⁹⁶ La circulaire introduit la notion de projet éducatif pour chaque enfant. Les Sections d'Enseignements Généraux Professionnels Adaptés (SEGPA) remplacent les SES au collège. Elles n'accueillent plus spécifiquement des jeunes déficients intellectuels légers, mais des jeunes aux difficultés scolaires trop importantes pour suivre un cursus ordinaire. En 1983, le secteur Adaptation et Education Spéciale (AES) devient l'Adaptation et Intégration Scolaire (AIS). Un arrêté de janvier 1989 reprend la nomenclature de l'OMS élaborée par Peter Wood.

La loi Jospin du 10 juillet 1989, *loi d'orientation sur l'éducation* énonce celle-ci comme une priorité nationale et met l'enfant au centre du dispositif scolaire. « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ». ¹⁹⁷ La loi insiste sur l'importance de l'intégration scolaire des enfants et des adolescents dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées. Pour la première fois apparaît dans un texte officiel l'expression « besoins particuliers ». L'orientation appartient à la famille et au jeune quand il est majeur. Il doit « construire son orientation et non la subir ».

Les classes de perfectionnement font alors l'objet de critiques de plus en plus vives entre les partisans d'une explication endogène de la débilité et ses détracteurs. Si les uns pensent que « les classes de perfectionnement paraissent à beaucoup fort utiles pour « soulager » les autres classes. », pour les autres « le fonctionnement des classes ordinaires ne permet pas aux élèves en grande difficulté de vivre une scolarisation satisfaisante et valorisante. »¹⁹⁸ L'utilisation des tests psychométriques est de plus en plus questionnée. C'est dans ce contexte que sont créées les CLIS en 1991.

¹⁹⁶ Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982. *La mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents*. http://dcalin.fr/textoff/integration_1982.html, consulté le 1^{er} mars 2014.

¹⁹⁷ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 *d'orientation sur l'éducation*. http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=887AA0234BF6B07C6D16EC7CA45E4D94.tpdjo09v_2?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714, consulté le 24 mai 2013.

¹⁹⁸ Dorison, C. (2006). Op. cité, p. 57.

3.1.4.2 La création des CLIS

3.1.4.2.1 La circulaire du 18 novembre 1991

Par la circulaire du 18 novembre 1991, les Classes d'Intégration Scolaire, CLIS, remplacent les classes de perfectionnement et en modifient la composition. Ces classes sont des classes d'intégration collective explicitement destinées à l'accueil d'un maximum de douze enfants handicapés répartis selon le type de CLIS (voir introduction). « Les classes d'intégration scolaire (CLIS) accueillent de façon différenciée (cf. annexes), dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap. L'objectif des CLIS est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. »¹⁹⁹ Cette circulaire s'inspire directement de la classification de la Classification Internationale du Handicap (CIH), donnant une appréciation positive des élèves. « La différence majeure au point de vue philosophique entre une CLIS et une ex-classe de perfectionnement se mesure là, dans la mutation des mentalités à propos du concept de débilité mentale. »²⁰⁰ Les CLIS se distinguent sur plusieurs points des classes de perfectionnement :

- Elles visent à la scolarisation partielle ou totale dans une école ordinaire.
- Elles peuvent accueillir des élèves venant d'établissements spécialisés. « La CLIS assure ainsi une mission d'intégration qui répond aux objectifs de l'école elle-même et prolonge ceux de l'établissement spécialisé dans le souci commun de limiter les effets ségrégatifs qui peuvent découler d'un placement spécialisé. »²⁰¹
- Chaque élève peut participer aux activités d'une classe ordinaire, favorisant « leur accès à de meilleures formes et niveaux d'intégration »²⁰².

La possibilité d'accueillir dans cette classe des enfants venant d'établissements spécialisés constitue sans conteste l'innovation la plus importante : historiquement, c'est la première fois qu'est envisagée la possibilité d'intégrer l'école pour les enfants des établissements spécialisés. La CLIS 1 constitue donc une passerelle entre deux champs jusque là hermétiques l'un à l'autre.

¹⁹⁹ Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991. *Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire Classes d'intégration scolaire (CLIS)*. http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html, consulté le 3 avril 2012.

²⁰⁰ Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod (1^{ère} édition : 1996), p.71.

²⁰¹ Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991. Op. cité.

²⁰² Ibid.

Chaque élève bénéficie d'« un enseignement adapté dont les références sont communes à tous ». L'enseignant doit donc articuler un projet de classe, pour « utiliser la dynamique de groupe d'élèves » aux projets individuels. Il s'agit de former un véritable groupe stable et permanent qui « fait émerger le sentiment d'appartenance et favorise pour l'élève la prise de conscience de son identité et de ses capacités d'appropriation des compétences de l'écolier. »²⁰³ Le projet individuel de chaque élève doit être écrit et renseigner sur les équipements technologiques, les objectifs, les techniques pédagogiques, l'évaluation des résultats obtenus. Chaque élève peut bénéficier de suivis rééducatifs et/ou thérapeutiques, dont les modalités d'intervention sont précisées dans le projet individuel. L'objectif est de « réduire le handicap », en limitant les effets de l'incapacité, par toute aide humaine et technologique.

Les CLIS 1 accueillent « des enfants atteints d'un handicap mental ». La circulaire précise cependant que cette seule catégorisation ne suffit pas pour l'admission. « Les élèves doivent manifester des capacités actuelles ou potentielles suffisantes pour pouvoir tirer un réel profit des modalités de scolarisation spécifiques à la CLIS. »²⁰⁴ Un niveau scolaire minimum est donc exigé. Le recrutement se fait sur un examen clinique complet et ne doit plus reposer sur la seule évaluation psychométrique. « La mission d'intégration de ces classes conduira à rechercher la participation la plus fréquente possible des élèves qui y sont scolarisés aux activités des autres classes de l'école et de l'école elle-même. Il importe, et à ce titre l'histoire des classes de perfectionnement est un enseignement, que ces classes soient pour les élèves handicapés un véritable outil d'intégration. C'est ainsi que l'on évitera de fonder le recrutement des élèves de ces classes sur une seule caractéristique. »²⁰⁵ Le handicap mental recouvrant une pluralité d'expressions, la circulaire anticipe sur la tentation de constituer des classes avec des élèves présentant la même catégorie diagnostique.

En 1995, dans la continuité de l'ouverture des CLIS, sont créées au collège les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI). A la différence des CLIS, les UPI s'adressent alors exclusivement aux adolescents porteurs d'un handicap mental, âgés de 11 à 16 ans. L'effectif est limité à 10 élèves. Chacun bénéficie d'un Projet Individualisé d'Intégration et de Formation. L'intégration dans les classes ordinaires constitue une priorité, au contraire des CLIS.

²⁰³ Ibid.

²⁰⁴ Ibid.

²⁰⁵ Ibid.

Cependant, une circulaire ne pouvant abroger une loi, celle de 1909 reste juridiquement en vigueur, ce qui autorise des interprétations multiples de la circulaire. Une première évaluation des CLIS paraît en 1995 avec un rapport d'enquête de l'Inspection Générale, le rapport Gossot, qui pointe dans certains départements le maintien effectif des classes de perfectionnement sous l'appellation des CLIS ¹. Le recrutement se fait encore majoritairement sur des caractéristiques psychométriques. Le rapport note également les difficultés d'intégration qui reste un processus fragile. « La politique d'intégration se heurte au poids des mentalités conjugué avec la conception d'un système éducatif souvent trop élitiste qui exclut ceux qui ne sont pas dans la norme. »²⁰⁶

3.1.4.2.2 La circulaire du 30 avril 2002

Une nouvelle circulaire actualise en 2002 les conditions d'admission et de fonctionnement des CLIS et en confirme la mission intégrative. « Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicaps afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. »²⁰⁷ Dans cette perspective, elle dénonce le maintien des classes de perfectionnement qui « ne saurait se justifier car elles perpétuent une forme de scolarisation des élèves en difficulté scolaire, incompatible avec l'école telle que la définit la loi d'orientation du 10 juillet 1989, telle que l'organise l'ensemble des textes publiés depuis. Les classes de perfectionnement, encore existantes, doivent être impérativement supprimées dans les deux années à venir »²⁰⁸.

Elle affirme la nécessité de l'accueil des enfants handicapés : « chaque école a vocation à accueillir les enfants handicapés relevant de son secteur de recrutement »²⁰⁹ La CLIS y est définie comme « un dispositif d'intégration, non une classe fermée sur elle-même », ce qui complexifie sa structure : elle concerne l'ensemble de l'équipe éducative et non plus seulement l'enseignant spécialisé. L'intégration en classe ordinaire devient alors une obligation. « Chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de temps d'intégration

²⁰⁶ Gossot, B. (1995). *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle, p. 27.

²⁰⁷ Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002. *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré*. <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>, consulté le 10 octobre 2013.

²⁰⁸ Ibid.

²⁰⁹ Ibid.

dans des classes ordinaires, autant que ses moyens le lui permettent. «²¹⁰ Mais l'obligation énoncée est vite corrigée par la proposition comparative. Cependant, elle envisage également l'accueil d'élèves ordinaires en CLIS. « Réciproquement, il ne faut voir que des avantages à ce que, pendant les temps d'intégration ou dans le cadre de décloisonnements, des enfants de classe ordinaire viennent dans la CLIS pour participer à des activités sous la responsabilité du maître. Ces démarches doivent être prévues dans le projet d'école. Il importe, pour la réussite du processus intégratif, que le maître de la CLIS soit perçu par tous les élèves de l'école, non comme un maître "à part", mais comme un maître "à part entière". »²¹¹ Il est à noter, que l'article ne précise les avantages que pour l'enseignant spécialisé... L'évaluation des capacités de l'élève est laissée aux enseignants, permettant la permanence des refus d'intégration dénoncés par le rapport Gossot.

Dans ce contexte, le concept d'intégration a du mal à devenir véritablement opératoire. C'est Vincent Assante qui formule la critique la plus virulente de la politique d'intégration. Il reproche aux lois de 1975 et de 1989 de ne pas faire de l'intégration une obligation légale. « Ceci d'emblée situe les enfants handicapés dans une voie éducative différente, parallèle mais marginale, relevant pour l'essentiel du ministère des Affaires sociales et non du ministère de l'Education nationale. »²¹² Son rapport établit les bases de la loi de 2005, marquant une nouvelle logique : la logique inclusive.

3.2 La logique inclusive depuis 2005

En tant que classe d'intégration scolaire qui écarte de l'enseignement ordinaire, même de façon partielle, les élèves en situation de handicap, la CLIS contredit la logique inclusive développée par les disability studies et reprise par les organisations politiques internationales. En s'engageant à promouvoir une politique inclusive, L'Etat français doit donc en modifier l'organisation. Mais la circulaire de juillet 2009 modifiant celle de 2002 tient-elle véritablement les promesses de l'éducation inclusive ?

3.2.1 Les disability studies

Les *disability studies*, que Fougeyrollas traduit par *sciences du handicap*, prennent leur essor dans les pays anglophones dans les années 1970 au sein du milieu universitaire et de l'Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). L'absence de traduction en

²¹⁰ Ibid.

²¹¹ Ibid.

²¹² Assante, V. (2000).Op. cité, pp. 39-40.

français témoigne du manque de reconnaissance de ce champ scientifique dans les universités françaises et révèle la prédominance de la recherche biomédicale dans le domaine du handicap. A l'intérieur même des Sciences humaines et sociales, le champ du handicap est déconsidéré et négligé. La figure de proue des disability studies est le britannique Michael Oliver qui a théorisé les modèles individuels et sociaux du handicap²¹³. Le mouvement s'ancre donc à la fois dans le monde scientifique et dans le mouvement politique. « De notre point de vue, c'est la société qui handicape les personnes ayant une déficience physique. Le handicap se superpose à nos déficiences, par la façon dont nous sommes inutilement isolés et exclus d'une pleine participation dans la société. Les personnes handicapées sont donc un groupe opprimé dans la société. »²¹⁴ Sans nommer la liminalité, Oliver la définit ici d'un point de vue politique.

Les disability studies privilégient la démarche participative et placent l'expérience personnelle au cœur de la légitimité scientifique. Le regard des personnes handicapées prévaut sur le regard extérieur et scientifique du chercheur dont le discours ne serait légitime que s'il s'agit d'un chercheur directement concerné par les questions qu'il étudie. Toute recherche sur le sujet devrait être supervisée par des personnes impliquées. Stiker critique cette approche. « Cette position me paraît être tyrannique car elle ne laisse pas la liberté et l'indépendance que réclament la recherche et l'émission d'hypothèses, fussent-elles à contre-courant. »²¹⁵ La question de la place des acteurs et des chercheurs dans la recherche en sciences sociales est effectivement fondamentale, par le croisement des savoirs qu'elle propose. Cependant, ces savoirs ne sont pas de même nature et il convient de ne pas les confondre. Dans le cas particulier des recherches sur le handicap, le risque est grand de voir l'émotion et les bons sentiments obscurcir l'enjeu de la recherche.

« Les Disability Studies reconnaissent que le handicap est un aspect essentiel de l'expérience humaine, et que son étude a des implications politiques, sociales et économiques importantes pour la société dans son ensemble, comprenant les personnes handicapées et non handicapées. »²¹⁶ L'alliance des positions scientifiques et politiques a transformé les représentations sur le handicap en donnant une force à l'individu handicapé et en le sortant de

²¹³ Oliver, M. (1990). *The Individual and Social Models of Disability*. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>, consulté le 25 février 2014. Traduction de l'auteur.

²¹⁴ Union of the Physically Impaired Against Segregation. (1975). *Fundamental Principles of Disability*. Union of the Physically Impaired Against Segregation : London, pp. 3-4. Traduction de l'auteur.

²¹⁵ Stiker, H.J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble : PUG, p. 185.

²¹⁶ Society for Disability Studies. *Mission and History about*. <http://www.disstudies.org/about/mission-and-history>, consulté le 3 juin 2014. Traduction de l'auteur.

sa passivité et de son statut exclusif d'assisté²¹⁷. Nous avons vu que leur influence a été déterminante dans l'élaboration de la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF). Le combat des disability studies a également participé de l'émergence d'un nouveau concept : celui de l'inclusion. « Sa consécration résulte d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence. »²¹⁸

3.2.2 *L'éducation inclusive*

Le concept d'inclusion rejette toute conception individuelle du handicap et affirme la responsabilité de la société dans son expression. « Loin d'être un raffinement *politically correct*, ce souci sémantique invite non pas à « intégrer » au sens d'effacer la différence – projet impossible et qui se heurte à des échecs décourageants-, mais à inclure des personnes différentes dans l'espace public (écoles, entreprises, etc.) à condition d'y aménager des parcours individualisés et des accompagnements singuliers. »²¹⁹ Si l'intégration demande à l'individu de s'adapter à la société, l'inclusion exige de la société son adaptation au handicap. Elle impose une modification de l'environnement social, sans laquelle elle ne peut être opératoire²²⁰. Il ne s'agit plus de réduire, voire d'effacer le handicap, comme le supposait la logique intégrative, mais d'accepter tous les individus, dans leurs diversités et leurs singularités. Selon Gardou, seule une société inclusive peut donner ce dont tout être humain a un besoin vital : la reconnaissance dans sa différence, l'autonomie, le respect de ses droits, son accomplissement comme sujet dans un groupe social. Cette reconnaissance ne peut se faire dans une société dont les normes dominantes sont l'individualisme et la compétitivité, qui mettent de facto la personne handicapée sur le côté. « A rebours d'une logique disjonctive, fondée sur une conformité fantasmatique, l'optique inclusive se caractérise par la capacité collective à conjuguer les singularités, sans les essentialiser. »²²¹ L'inclusion apparaît ici dans toute sa dimension politique, en imposant un projet sociétal contraire à l'individualisme et la compétitivité. « Nous défendons la thèse selon laquelle l'inclusion ne va pas de soi, qu'elle est un nouveau défi, qui demande la clarification de nos moyens d'action en vue de

²¹⁷ Stiker, H.J. (2009). Op. cité.

²¹⁸ Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, n° 61, pp. 71-83, p. 71.

²¹⁹ Kristéva, J. (2003). Op. cité, p.51.

²²⁰ Plaisance, E. (2009). Op. cité.

²²¹ Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Eres, p.43.

transformer les écoles et de changer les regards sur les différences. »²²²

La notion de citoyenneté est fondamentale ici, parce que c'est elle qui permet la mise en place d'une véritable éducation inclusive : elle n'est pas un objet « adulte » mais se construit dès l'enfance, par l'acceptation et la reconnaissance de la diversité humaine. Son importance est mise en avant par les chercheurs et les organisations politiques.

3.2.2.1 La notion scientifique

« L'éducation inclusive a rapport avec le droit de tous les élèves à participer et à être acceptés dans les écoles ordinaires et dans la vie de la communauté. Ce n'est pas seulement une question d'adaptation architecturale permettant à des élèves physiquement handicapés de fréquenter une école destinée à tous, mais cela implique un processus de transformation culturelle. »²²³ Il y a là un renversement paradigmatique radical. L'éducation inclusive doit articuler les besoins éducatifs particuliers et l'inscription sociale de chacun, pour développer l'expérience citoyenne des enfants. Elle concerne donc tous les acteurs de l'école : les élèves en situation de handicap, les enseignants et les autres adultes œuvrant dans l'école, mais aussi les élèves des classes ordinaires et les familles. L'éducation inclusive implique le *mainstreaming*, le brassage de tous les élèves, pour transformer l'école. En ce sens, elle constitue une réponse éthique à la différence et « vise, en effet, à répondre de manière plus équitable à la diversité des élèves, en s'organisant pour que tous trouvent leur place en son sein. »²²⁴ Pour ce faire, l'école doit radicalement se transformer. Ebersold parle d'« école post-normative »²²⁵. La conception systémique de la société « associe les établissements scolaires à des micro-sociétés, au sein desquelles l'innovation ordinaire fait société, et leur confie une mission affiliatrice, source d'ouverture à la différence et de justice sociale. »²²⁶ Cette mission comporte différentes dimensions : une dimension cognitive par la mise en place de programmes permettant à tous d'apprendre, une dimension économique, par la préparation des élèves au marché du travail en les prémunissant contre les risques du chômage liés à la vulnérabilité, une dimension sociale par la mise en œuvre d'un véritable « vivre ensemble » auquel chacun contribue activement. Ce dernier point constitue sans doute l'élément primordial de l'éducation inclusive.

²²² Plaisance, E. (2012b). Intégration ou inclusion ? In Kron, M, Plaisance, E. (2012). *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, (pp. 33-40). Suresnes : INS HEA, p.34.

²²³ Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, n°134, « Situations de handicap et institution scolaire », pp. 87-96., p. 89.

²²⁴ Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan p. 11.

²²⁵ Ebersold, S. (2009). Op. cité, p. 74.

²²⁶ Ibid.

L'école ne peut plus être le lieu de la normalisation par la soumission des élèves à des programmes scolaires et la seule référence à des normes d'apprentissages. La diversité des élèves devient un élément déterminant de son organisation et de son fonctionnement. Kron et Plaisance²²⁷ soulignent la nécessité de former des groupes hétérogènes pour que les élèves puissent s'ouvrir à cette diversité. En faisant d'eux des citoyens actifs, les enseignants doivent redéfinir leur relation pédagogique, les modalités d'accueil des enfants en situation de handicap mais aussi les modalités pédagogiques et socialisantes concernant l'ensemble des écoliers. Selon ses promoteurs, l'éducation inclusive redessine ainsi le paradigme de l'école qui ne peut plus se référer à la seule norme scolaire demandant aux élèves de se conformer aux programmes sous peine d'être exclus du système éducatif ordinaire. Elle transforme l'identité des élèves, « par l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. »²²⁸ L'articulation difficile entre les besoins individualisés et l'inscription effective des élèves en situation de handicap dans un groupe constitue le défi majeur de l'école²²⁹. L'inclusion permettrait ainsi de supprimer toute liminalité : l'élève en situation de handicap deviendrait une singularité parmi les autres. L'inclusion permet la concordance des identités sociales virtuelles et réelles pour chacun, la construction d'une image de soi positive.

Cependant, Barton et Armstrong soulignent la relativité du concept d'inclusion. « Nous reconnaissons également que les concepts et la terminologie ne peuvent pas être exportés et importés à travers différents contextes et périodes historiques, comme si elles avaient un sens et une valeurs universels. »²³⁰ Ainsi, Gillig critique le concept de l'éducation inclusive anglaise, qui, en refusant la catégorisation et en considérant l'élève en situation de handicap comme un autre, le rend invisible et ne permet pas une adaptation des apprentissages²³¹. L'éducation inclusive est nécessairement un projet politique qui nécessite la mobilisation des pouvoirs publics. Elle s'inscrit donc dans une perspective historique particulière à chaque pays et chaque système éducatif doit la mettre en œuvre selon sa propre histoire et son propre fonctionnement.

²²⁷ Kron, M., Plaisance, E. (2012a). *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*. Suresnes : INS HEA.

²²⁸ Ebersold, S. (2009). Op. cité, p. 79.

²²⁹ Kron, M., Plaisance, E. (2012). Op. cité.

²³⁰ Barton, L., Armstrong F. (2008). *Policy, Experience and Change : Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. London : Springer, p. 10. Traduction de l'auteur.

²³¹ Gillig, J-M. (2007). Où va la nouvelle politique de scolarisation des enfants et des adolescents handicapés ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°39, pp. 117-131, p. 121.

3.2.2.2 La notion politique

On peut dater la prédominance du concept d'éducation inclusive dans ces préoccupations de la conférence mondiale de l'UNESCO sur *l'éducation et les besoins éducatif spéciaux*, qui s'est tenue à Salamanque du 7 au 10 juin 1994, et a réuni 92 gouvernements et 25 organisations internationales. Le terme d'inclusion apparaît aux côtés de celui d'intégration. L'inclusion repose sur une pédagogie adaptée et sur le principe de rééducation. Elle nécessite des liens entre écoles spéciales et ordinaires et revendique l'intégration au moins partielle de tous les enfants dans l'ordinaire. En 2007, la France est l'un des pays signataires de la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*²³², adoptée le 13 décembre 2006 au Siège de l'Organisation des Nations Unies (ONU). Par sa ratification le 30 mai 2014, elle s'engage à mettre en place l'éducation inclusive. La conférence internationale *L'éducation inclusive : un outil pour promouvoir la cohésion sociale* des 11-12 mars 2010²³³ à Madrid précise que cette éducation concerne tous les enfants et pas uniquement les élèves à besoins particuliers.

Zay considère l'éducation inclusive dans sa dimension politique²³⁴. Face à la mondialisation qui entraîne d'importants flux migratoires en Europe, celle-ci ne peut penser la démocratisation sans poser la question du vivre ensemble. Le Conseil de l'Europe considère l'inclusion comme une réponse à la diversité préservant la démocratie de ses sociétés. L'école en devient le vecteur essentiel. L'éducation inclusive répond aux deux préoccupations du Conseil de l'Europe : l'éducation à la démocratisation et le respect de la diversité par l'acceptation, la reconnaissance et l'adaptation aux différences individuelles. Il définit l'inclusion comme « un processus à double sens et l'aptitude des individus à vivre ensemble, dans le plein respect de la dignité individuelle, du bien commun, du pluralisme et de la diversité, de la non-violence et de la solidarité, ainsi que leur capacité à participer à la vie sociale, culturelle, économique et politique »²³⁵. Cette définition met l'accent sur la citoyenneté, sans que le terme ne soit donné.

Le plan d'action 2006-2015 du Conseil de l'Europe pour les personnes handicapées

²³² ONU. (13 décembre 2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>, consulté le 9 mars 2014.

²³³ UNESCO. (2010). *Conférence internationale L'éducation inclusive : un outil pour promouvoir la cohésion sociale*. Madrid, 10-11 mars 2010. http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/912fd_madridflyer-fr.pdf, consulté le 5 mars 2014.

²³⁴ Zay, D. (2012). Op. cité.

²³⁵ Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « vivre ensemble dans l'égale dignité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe., p. 11.

reconnaît explicitement l'individu handicapé comme un citoyen, et non plus un patient et définit l'égalité d'accès à l'éducation comme une condition sine qua non de l'intégration sociale des personnes handicapées. Le Conseil de l'Europe demande à chaque Etat membre de mettre en œuvre une politique suivant les recommandations du plan, afin de « parvenir à la pleine participation des personnes handicapées à la société et d'aboutir à terme à l'intégration des questions relatives au handicap dans tous les domaines d'action »²³⁶. Dans le domaine éducatif, il reprend les éléments de la déclaration de Salamanque, en vue d'une pleine inclusion. « Donner aux personnes handicapées la possibilité de participer aux structures d'enseignement ordinaires est important non seulement pour elles, mais aussi pour les personnes non handicapées qui prendront ainsi conscience du handicap en tant qu'élément de la diversité humaine. »²³⁷

Au niveau des instances européennes, l'inclusion, dont la notion de citoyenneté est l'élément fondamental, constitue donc le pivot de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Cependant, aucun texte législatif européen n'entérine ces recommandations, l'Union européenne considérant que l'éducation relève des identités nationales. Chaque Etat est libre de les suivre, selon sa propre politique éducative et ses structures.

3.2.2.3 L'appropriation professionnelle

En France, l'usage du mot inclusion est plus récent que dans les pays anglo-saxons. Il s'agit d'un mot « importé », ce qui a des incidences sur les pratiques professionnelles. Chauvière note que c'est « une formule peu intégrée en France alors qu'elle paraît naturellement s'inscrire dans le contrat républicain, voire même être en capacité d'en renouveler la dynamique. »²³⁸ Nous verrons que ce fait a une importance capitale dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive à l'école primaire. La séparation entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire constitue un premier frein à sa mise en place. « L'école a été conçue de manière universelle à partir de 1882, mais toutes les politiques d'accompagnement de l'œuvre scolaire sont par définition différenciées, sectorielles en un mot, discriminatoires. »²³⁹ Plaisance note que l'éducation inclusive « s'inscrit dans le prolongement de la loi d'orientation sur l'école de 1989 qui incite à une évolution des

²³⁶ Ibid., p. 10.

²³⁷ Ibid., p. 16.

²³⁸ Chauvière, M. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, pp. 45-54, p. 45.

²³⁹ Chauvière, M., Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, pp. 31-44, p. 36.

pratiques pour prendre en compte la diversité des élèves. »²⁴⁰ Cependant, deux rapports en pointent les limites.

Le rapport du sénateur Paul Blanc de 2002 souligne les insuffisances de l'intégration scolaire. En 2000, sur 135 000 enfants ou adolescents relevant de l'éducation spéciale, seuls 75 000 fréquentent l'école ordinaire. On ne compte que 3170 CLIS pour 28 459 enfants à la rentrée 2000 et 3381 CLIS pour 31 390 élèves à la rentrée 2001. Il explique ce manque par l'insuffisance des enseignants spécialisés, des aides humaines et techniques, le manque de formation. Blanc critique également le cloisonnement entre les établissements spécialisés et l'école et « l'option d'un même contenu d'enseignement pour tous les élèves, mais « avec une pédagogie adaptée aux possibilités de chacun »²⁴¹, alors que certains pays européens proposent un programme adapté aux enfants et adolescents handicapés.

Le rapport du député Lachaud de 2003, commande ministérielle, est rédigé à partir d'une enquête de six mois dans sept académies, reposant sur des visites de structures, de rencontres avec des responsables administratifs, associatifs et des acteurs de terrain (enseignants spécialisés, directeurs). En janvier 2003, malgré la difficulté d'obtenir des données statistiques fiables, en raison de la décentralisation et de l'insuffisance des systèmes d'information, 3674 CLIS sont recensées pour un effectif de 36 737 élèves. Mais il existe encore 3 975 classes de perfectionnement, perdurant la logique adaptative. 3 294 CLIS 1 accueillent 34 019 enfants. Elles constituent une très grande majorité et l'on constate une augmentation constante de ces classes depuis 2000. Mais elles gardent encore majoritairement les caractéristiques des classes de perfectionnement, douze ans après leur disparition. Lachaud critique le nombre insuffisant d'enseignants spécialisés en poste sur les CLIS et leur formation qui ne correspond pas aux réalités du terrain. Il explicite la nécessité de changer les mentalités pour transformer les conditions de scolarisation des enfants en situation de handicap, trop nombreux encore à être refusés à l'école. « Vivre ensemble n'est pas chose facile et la différence fait souvent peur. Perçu par certains comme une douleur trop grande pour pouvoir être accompagnée, le handicap est pour d'autres une source perpétuelle de compassion. »²⁴² Il relève la dichotomie entre enseignement spécialisé et enseignement

²⁴⁰ Plaisance, E. (2007). Intégration ou inclusion ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, pp. 159-163, p. 161.

²⁴¹ Blanc, P. (24 juillet 2002). *Compensation du handicap : le temps de la solidarité*. Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la politique de compensation du handicap. Paris : Sénat, p. 103.

²⁴² Lachaud, Y. (octobre 2003). *Rapport relatif à l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire*. http://dcalin.fr/rapport_lachaud.pdf, consulté le 6 mars 2014, p.3.

normal qui constituent deux systèmes différents ne permettant pas une insertion scolaire satisfaisante des élèves en situation de handicap. Il propose alors un changement de paradigme pour modifier les pratiques professionnelles. « Le terme "intégration" a son sens lorsqu'un élève de CLIS ou d'UPI participe aux cours des autres classes, mais son entrée dans l'Ecole ne peut que lui renvoyer une image anormale si elle se nomme intégration. »²⁴³ Il dénonce aussi l'existence du secteur spécialisé, l'Adaptation et Intégration Scolaires (AIS), qui contribue à la mise à l'écart des élèves en situation de handicap.

Même si le rapport précède la loi de 2005, on voit ici les limites même de l'emploi du terme inclusion, compris en termes de temps de scolarisation, sans considération des conditions de ceux-ci. Les travaux menés depuis la loi de 2005 le confirment. « En ce qui concerne le handicap cognitif ou psychique, la notion d'inclusion est plus difficile à mettre en œuvre [que pour les handicaps sensoriels et moteurs], notamment lorsque les enseignements sont axés sur l'acquisition de connaissances. »²⁴⁴ Labray note qu'elle est plus facile dans des domaines artistiques et sportifs qui portent plus sur l'acquisition de compétences. En 2012, dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, une enseignante de CLIS 1 témoigne de la démarche inclusive de son école.²⁴⁵ Mais son récit ne fait que décrire ce qu'elle doit être en termes de partenariat avec les parents, les enseignants, l'enseignant référent, le psychologue scolaire, les personnels des Services d'Education Spéciale et de Soins A Domicile (SESSAD). L'utilisation constante de la première personne du singulier laisse entrevoir une démarche avant tout individuelle : l'investissement des acteurs scolaires dans l'inclusion des élèves de CLIS relève d'abord de celui de l'enseignant de cette classe. Les défaillances institutionnelles pointées, l'absence d'Assistant de Vie Scolaire (AVS) dans les CLIS du département, le manque de rencontres avec l'enseignant référent, le psychologue scolaire, sont avant tout envisagées par les conséquences pour l'enseignante. Les élèves de CLIS apparaissent peu et les élèves ordinaires pas du tout dans ce témoignage qui confirme la méconnaissance des enjeux de l'éducation inclusive au sein de l'école primaire française.

Ainsi, la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le système éducatif français trouve ses fondements :

- dans l'histoire de l'éducation spécialisée, séparée de l'enseignement normal,

²⁴³ Ibid, p. 106.

²⁴⁴ Labray, J.-M. (2012). Qu'est-ce que l'inclusion scolaire ? Qu'en est-il dans l'académie de Nantes ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, pp. 94-98, p. 95.

²⁴⁵ Le Bomin, L. (2012). En quoi la CLIS contribue-t-elle à l'inclusion scolaire ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, pp. 98-101.

- dans ses institutions qui peinent à mettre en œuvre un véritable processus intégratif,
- dans les représentations sociales, par la difficulté des enseignants eux-mêmes à accepter dans leur classe des enfants en situation de handicap.

Le projet de loi de 2004 de Paul Blanc explicite la nécessité d'imposer l'obligation de scolarisation en remplacement de l'obligation éducative et de réformer la formation des enseignants²⁴⁶.

3.2.2.4 Les principes de la loi

La loi du 11 février 2005 pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, composée de 101 articles, reprend les travaux de Paul Blanc et certaines revendications des associations de personnes handicapées. « Elle pose le principe d'un droit de la personne handicapée et le rend inconditionnel. »²⁴⁷ La personne en situation de handicap, (ou ses parents pour les enfants) est placée au centre de parcours et en devient l'acteur principal. Si la loi s'inspire du principe inclusif défini par les textes internationaux, elle n'en reprend pas le terme. Elle affirme la reconnaissance d'un droit fondamental : la personne handicapée définit son projet de vie que l'Etat doit lui garantir. Pour ajuster les compensations et l'orientation, l'évaluation de ses besoins par une Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation (EPE) doit partir des aspirations formulées par la personne handicapée elle-même. La loi se fonde sur trois principes fondamentaux : la compensation, la participation et l'accessibilité. La compensation est définie comme une réponse aux besoins de la personne à toutes les étapes de la vie et dans tous ses aspects lui permettant de réaliser ce projet de vie. L'Etat doit permettre la participation effective de toute personne handicapée à la vie sociale. « 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. »²⁴⁸ Elle reprend ainsi les recommandations du Conseil de l'Europe, mais ne développe pas davantage cet article. Sur les dix articles du chapitre « citoyenneté et participation à la vie sociale », trois sont consacrés au droit de vote et cinq aux dispositions concernant exclusivement les personnes sourdes, démontrant le poids des associations de ce type de handicap dans l'élaboration de la loi. La conception systémique de la société n'est pas abordée ici.

²⁴⁶ Blanc, P. Op. cité, articles 6 et 42.

²⁴⁷ Caraglio, M, Delaubier, J.-P. (juillet 2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*. Note n° 2012-100. IGEN /IGAEN, p. 4.

²⁴⁸ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Op. cité, article 2.

L'accessibilité, sans être explicitement définie, ne se circonscrit pas à des dispositifs matériels et techniques, mais « repose sur la promotion de l'autonomie des personnes grâce aux transformations de l'environnement ».²⁴⁹ La responsabilité de la société dans les conséquences du handicap est reconnue. Le droit à l'éducation ressort de ce principe.

Outre l'absence du mot inclusion, on peut noter une autre lacune à ce texte, dans l'ordre choisi des principes : La compensation est prioritaire sur la participation et l'accessibilité. Ainsi la notion fondamentale du principe inclusif, la citoyenneté ne constitue pas réellement le cœur de la loi, malgré son titre.²⁵⁰

Ces principes sont mis en œuvre par la création d'un dispositif nouveau : la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), guichet unique qui réunit tous les services s'occupant des personnes en situation de handicap. Elle poursuit quatre missions : évaluer, compenser, orienter, accompagner. La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) est une instance décisionnelle en ce qui concerne l'ensemble des droits de la personne handicapée, notamment en matière d'attribution de prestations et d'orientation. Elle est composée de 23 membres dont la diversité témoigne de la volonté politique de considérer le handicap comme une question sociale. Si la personne handicapée est au cœur du dispositif, il n'en reste pas moins que son projet de vie est soumis au pouvoir décisionnaire de la CDAPH.

Ces principes et ces dispositifs apportent des changements fondamentaux quant à la scolarisation des enfants en situation de handicap.

3.2.2.5 Les dispositifs de scolarisation

La loi reconnaît l'obligation de scolarisation pour tous, alors que la loi de 1975 reconnaissait l'obligation d'éducation pour tous. Chaque enfant doit être inscrit dans l'école de son secteur. L'Etat reconnaît ainsi son obligation de garantir le droit à l'éducation de tous les enfants par tous les moyens « financiers et humains nécessaires »²⁵¹ et répond au principe éthique recommandé par le Conseil de l'Europe. « L'enfant et l'adolescent sont très souvent présentés dans le texte comme des *élèves* handicapés, ce qui accentue leur statut d'appartenance à une école, cette formulation n'apparaissant jamais dans le texte de 1975. »²⁵²

²⁴⁹ Plaisance, E. (2009). Op. cité, p. 70.

²⁵⁰ Pour une analyse approfondie de la loi, je renvoie le lecteur au livre d'Eric Plaisance, (2009) *Autrement capables*, déjà cité.

²⁵¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Op. cité, article 19.

²⁵² Gillig, J.-M. (2006). Op. cité, p. 77.

Dans tous les établissements spécialisés vont alors être mises en place des Unités d'Enseignement, pour répondre à cette obligation. Le principe de l'éducation inclusive en tant que « vivre ensemble » est implicite dans un seul article : « L'enseignement d'éducation civique comporte également, à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société. Les établissements scolaires s'associent avec les centres accueillant des personnes handicapées afin de favoriser les échanges et les rencontres avec les élèves. »²⁵³ Cependant, la participation de tous les acteurs se résume à des cours d'éducation civique et des rencontres avec des personnes handicapées. Rien n'est dit de l'organisation de la vie scolaire au quotidien, des modalités à mettre en œuvre pour permettre une éducation à la citoyenneté.

En transférant la décision d'orientation des élèves en situation de handicap de la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES), qui disparaît, à la CDAPH, la loi limite le pouvoir de l'Éducation nationale dans le traitement du handicap. Une Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS), réunissant tous les partenaires prenant l'élève en charge (enseignants, partenaires de soins, parents), est chargée de la mise en place du Projet Personnalisé de Scolarisation et de son évaluation. Le poste d'enseignant référent est créé, pour suivre administrativement les dossiers, faire le lien entre la famille, l'école, la MDPH. Il constitue l'interface entre le milieu scolaire et le centre administratif.

A la suite de la promulgation de la loi, l'enseignement spécial change de sigle en 2006 et l'Adaptation Scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) se substitue à l'AIS, marquant le changement de paradigme : il ne s'agit plus d'intégrer des élèves, mais de scolariser tous les enfants. La loi de 2005 ne modifie pas le statut ni le fonctionnement des CLIS. Il faudra attendre 2009, quatre ans après la promulgation de la loi de 2005, pour qu'une nouvelle circulaire les actualise.

3.2.3 Les CLIS

3.2.3.1 Les lacunes lexicales de la circulaire du 17 juillet 2009

C'est cette circulaire, parue en référence à la loi de 2005, qui nomme le concept d'inclusion au sein du système éducatif. Les CLIS deviennent des **Classes pour L'Inclusion Scolaire**. Plaisance note l'ambiguïté fondamentale de l'intégration scolaire, qui pouvait être

²⁵³ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Op. cité, article 22.

individuelle ou collective. « Ce qui posait la question fondamentale de la transformation du milieu intégrateur lui-même : se modifie-t-il pour accueillir les différences ou laisse-t-il la priorité à des structures spéciales susceptibles d'accueillir ceux qui dérangent trop ? »²⁵⁴ Auparavant, la CLIS représentait en soi un dispositif d'intégration, pouvant favoriser les résistances des enseignants des classes ordinaires à en accueillir les élèves. La préposition *pour* clarifie l'ambiguïté de l'ancienne *de* en envisageant l'intégration comme une perspective, un objectif à atteindre. Les nouvelles CLIS ne suffisent pas à garantir cette inclusion. Le terme même de classe contredit la préposition *pour*, parce qu'elle constitue une structure fermée, alors que la préposition la signale comme un dispositif devant être ouvert. Une nouvelle précision renforce cette idée. « Chaque classe de chaque école a donc vocation à scolariser un ou des élèves handicapés. »²⁵⁵ La circulaire de 2002 indiquait que c'était l'école qui avait cette vocation. Le terme *classe* interpelle chaque enseignant. En même temps, il n'est pas encore question d'obligation, juste d'une vocation, qui peut être entendue dans son double sens de forte attirance ou de prédisposition naturelle. L'ambiguïté du mot vise-t-elle à ne pas effrayer les enseignants ?

L'implication collective que réclame le concept d'inclusion est abordée dans cette circulaire. Celle de 1991 indiquait que les enseignants étaient tous concernés par l'intégration des élèves handicapés. « [...] La participation active du maître chargé de la CLIS au conseil des maîtres de l'école garantit la bonne intégration du fonctionnement de la CLIS dans celui de l'école, la collaboration efficace des enseignants et la qualité des évaluations de l'action commune. »²⁵⁶ La collaboration relevait avant tout de l'engagement de l'enseignant spécialisé. La circulaire de 2002 parlait du « fonctionnement du dispositif impliquant tous les enseignants de l'école », sans plus de précision. La circulaire de 2009 est plus explicite : « Le projet d'organisation et de fonctionnement de la CLIS implique tous les enseignants de l'école dans la mesure où chacun d'entre eux peut être amené à scolariser partiellement dans sa propre classe un ou des élèves de la CLIS, pour une durée, selon des modalités et des objectifs qui peuvent varier sensiblement d'un élève à l'autre. » Le verbe *pouvoir* marque cependant une limite. Qui définit cette possibilité ? Permet-elle un refus de l'enseignant ? Le concept d'inclusion n'est pas véritablement éclairci. De même, « la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation conduit ces élèves à fréquenter, autant que possible une classe ordinaire ». On retrouve la locution conjonctive de comparaison déjà présente dans la

²⁵⁴ Plaisance, E. (2009). Op. cité, p. 109.

²⁵⁵ Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009. Op. cité.

²⁵⁶ Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991. Op. cité.

précédente circulaire qui autorise toutes les interprétations et limite l'effet de l'injonction. « Les élèves de la CLIS sont partie prenante des activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école », certes, mais les conditions de cette participation ne sont pas explicitées et peuvent être menées indépendamment des autres classes. De plus, la possibilité d'accueillir des élèves des classes ordinaires dans la CLIS, énoncée dans la circulaire de 2002 disparaît ici. Aucun lien entre élèves de CLIS et élèves des autres classes n'est plus envisagé. Enfin, alors que la circulaire de 1991 précisait que les CLIS pouvaient accueillir des enfants venant d'établissements spécialisés, la circulaire de 2009 n'y fait référence qu'une fois à propos des modalités d'organisation des concertations de l'enseignant de la CLIS avec les établissements ou services médico-sociaux ou les établissements de santé. Là encore, cette scolarisation est principalement abordée sous l'angle de l'enseignant.

Ainsi, si le terme d'inclusion apparaît dans l'acronyme, sa signification est singulièrement édulcorée. Aucune définition n'en est donnée et les injonctions de la circulaire en limitent grandement les éléments. La question de la citoyenneté n'y apparaît pas. « L'éducation inclusive est basée sur la prévention, l'élimination ou la réduction des barrières à la participation de tous les enfants. »²⁵⁷ Le texte ici ne répond pas à ces exigences. L'inclusion ne constitue pas encore un paradigme de la scolarisation des enfants en situation de handicap, malgré la dernière prescription officielle selon laquelle le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »²⁵⁸.

La plus grande spécificité de la circulaire réside sans nul doute dans l'importance accordée au Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Alors que les précédentes circulaires intégraient le projet individuel dans les missions de l'enseignant, il devient l'élément fondateur de la scolarisation des élèves en organisant sa scolarité et en précisant toutes les actions menées auprès d'eux, actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales. Il est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH. La scolarisation de l'élève et ses modalités concernent non plus l'enseignant spécialisé uniquement, mais l'équipe pluridisciplinaire qui le prend en charge. Le texte revient sans cesse sur ce PPS. « Cette orientation est prononcée pour faciliter la mise en œuvre du projet

²⁵⁷ Kron, M., Plaisance, E. (2012). Op. cité, p. 193.

²⁵⁸ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Article 2.
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=1DCDB749E1157394CF8A1CABC3AC7F72.tp_djo07v_1?idArticle=JORFARTI000027678102&cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=29990101&categorieLien=id, consulté le 9 mars 2014.

personnalisé de scolarisation ; il ne peut s'agir d'un simple sas entre la scolarisation en milieu ordinaire et une scolarisation en unité d'enseignement. » C'est lui qui détermine les activités que l'enseignant propose aux élèves, en lien avec les enseignants des classes d'inclusion ou des unités d'enseignement des structures spécialisées. On peut voir dans cette importance une limitation à la liberté pédagogique de l'enseignant. Si le PPS favorise les interactions entre tous les partenaires le prenant en charge, il n'en constitue pas moins une restriction des prérogatives de l'enseignant spécialisé, puisqu'il est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, où les membres de l'Education nationale constituent une minorité. Pour Ebersold, l'accueil des élèves en situation de handicap sur la base d'un projet individualisé rédigé contribue à envisager sa scolarisation sous le seul angle de ces besoins éducatifs particuliers²⁵⁹. En restant centrées sur l'élève, les pratiques professionnelles ne peuvent pas envisager les dimensions collectives imposées par l'inclusion. Elles l'isolent également de facto d'une participation active aux activités de l'école. La scolarisation de ces enfants continue d'exclure de fait des acteurs déterminants dans le processus inclusif, notamment les parents. Cette perspective impose de surcroît le maintien de la logique intégrative en obligeant l'enfant à se conformer aux normes scolaires. « Elle fait de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers un privilège avant d'en faire un droit dont découlent les missions de l'institution scolaire. »²⁶⁰ La note de juillet 2012 conteste cette analyse en précisant néanmoins que le PPS « ne joue pas encore le rôle attendu par la loi »²⁶¹. Les enseignants rédigent un projet individualisé, mais celui-ci ne concerne que les aspects pédagogiques de la scolarisation des élèves.

3.2.3.2 La mise en place de l'éducation inclusive

Selon la note de l'Inspection Générale de l'Education nationale de juillet 2012, les différentes prises en charge, rééducatives, thérapeutiques, les emplois du temps individualisés dessinent un fonctionnement particulier, parce que le temps de scolarisation de chaque élève s'en trouve considérablement diminué. La CLIS connaît rarement un effectif complet. Malgré cela, elle constitue une classe à part entière, dotée d'un emploi du temps collectif articulé aux besoins individualisés qui, par la sécurisation qu'elle offre, permet aux élèves de se sentir scolarisés dans une vraie classe et d'appartenir à l'école. Les temps d'inclusion sont de trois ordres : collectif pour une activité déterminée avec une autre classe ; occasionnel et

²⁵⁹ Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, pp. 55-63.

²⁶⁰ Ibid., p. 59.

²⁶¹ Caraglio, M, Delaubier, J.-P. (juillet 2012). Op. cité.

individuel, une à deux fois par semaine, dans une discipline, généralement artistique et/ou sportive ; régulière et individuelle, parfois la moitié du temps scolaire ou plus, pour des apprentissages ciblés, y compris fondamentaux (français, mathématiques).

Delaubier, dans un précédent rapport de l'Inspection Générale de l'Education nationale note cependant de grandes réticences des enseignants des classes ordinaires à accueillir les élèves de CLIS pour les apprentissages fondamentaux, entravant ainsi une vraie démarche inclusive. « Certains ne comprennent pas que le choix de la classe d'accueil soit réalisé en fonction des besoins des élèves (et non du volontariat et de la disponibilité des enseignants). Si certains maîtres de CLIS, bien implantés dans leur école, ont depuis longtemps fait partager leur conviction et organisent, avec l'accord de tous, l'emploi du temps de chaque élève, beaucoup ont du mal à faire partager le sens de la démarche inclusive. »²⁶² L'école ne s'est pas reconfigurée autour du concept d'inclusion, notamment en raison du manque d'implication de l'équipe enseignante, qui accepte d'accueillir ponctuellement un élève de CLIS en classe en restant sur le principe de l'intégration. « Encore trop souvent, des élèves « passent au collège » (ULIS ou SEGPA) sans avoir bénéficié de la phase inclusive. »²⁶³ La réticence des enseignants de l'ordinaire est attribuée au manque de formation et à leur méconnaissance des différentes situations de handicap. Elle relève donc moins d'un refus personnel que d'une responsabilité institutionnelle.

Certaines associations utilisent la structure au profit d'un seul profil d'élèves. Il existe des CLIS « autisme », des CLIS « troubles sévères du langage » (TSL), en dépit de la circulaire qui réaffirme la nécessité de ne pas sélectionner les élèves selon le type de handicap mental dans la composition de la CLIS. Si les textes rejettent toute spécialisation des CLIS 1, la réalité de terrain montre le contraire : les deux CLIS Autisme d'un département ne sont pas identifiées comme telles par les autorités académiques, mais apparaissent bien sous cette dénomination dans la liste des CLIS du site de l'ASH. Dans un autre département deux CLIS accueillent exclusivement des élèves dont la situation de handicap est reconnue comme relevant de troubles du comportement. Cette appropriation de la structure au profit d'une pathologie identifiée renforce l'identification des autres CLIS comme le lieu de la liminalité, par l'hétérogénéité des profils des élèves qui y sont accueillis, la confusion possible entre handicap avéré et difficultés sévères d'apprentissages.

²⁶² Delaubier, J.-P. (2011). Op. cité, p. 36.

²⁶³ Caraglio, M, Delaubier, J.-P. (2012). Op. cité, p. 26.

Conclusion de la troisième partie

Historiquement, la liminalité institutionnelle des classes spécialisées apparaît dès leur création, par la récupération de cette structure au profit d'un projet politique visant à contrôler un type d'élèves. Au niveau micro-social, les classes de perfectionnement permettent la ségrégation d'élèves jugés indésirables par les enseignants. Malgré la logique intégrative, ces classes perdurent au-delà de leur disparition. La création des CLIS 1 visait à véritablement dédier ces structures à la population pour laquelle elles avaient été initialement prévues : en 1991, l'élève handicapé mental est la nouvelle désignation de l'anormal d'école. Mais cette dénomination et l'affirmation de l'éducabilité de tous les enfants devaient aussi ouvrir les CLIS 1 aux enfants des établissements spécialisés.

Or, la première cause d'orientation en CLIS 1 est le retard scolaire, et concerne principalement les élèves de cycle 2 (classes de CP, CE1, CE2). Si les parents doivent être au cœur du projet de leur enfant, parlant en son nom, si ce sont eux qui doivent demander l'orientation en CLIS, c'est majoritairement l'école qui la propose et les CLIS 1 accueillent surtout des enfants venant du milieu ordinaire. Pour un certain nombre de parents, cette proposition signe l'entrée dans le champ du handicap. Michel parle « d'annonce du handicap dans l'après-coup » ou de « deuxième temps de l'annonce »²⁶⁴ lié à la scolarisation de l'enfant. C'est alors que celui-ci bascule dans le champ du handicap, par la désignation explicite de ses difficultés et de ses troubles. L'orientation par la CDAPH peut signer l'entrée dans le champ du handicap d'enfants qui n'en relèvent pas toujours. Si l'on admet l'idée de la « construction idéologique de la débilité légère », on peut concevoir une indifférenciation entre grandes difficultés scolaires et handicap mental. Cette confusion est-elle avérée et, si oui, comment les élèves la perçoivent-ils ? Si les CLIS sont constituées d'enfants venus de lieux ségrégatifs (IME, HJ²⁶⁵), elles peuvent prétendre remplir leur mission d'inclusion. Si elles accueillent principalement des élèves de l'ordinaire, elles démentent dès le début cette fonction inclusive, puisque ce processus débute par une exclusion de fait de l'ordinaire. Les élèves envisagent-ils différemment leur place dans l'école selon le lieu d'où ils viennent ? Actuellement, les nouveaux programmes scolaires de 2008 imposent des rythmes d'apprentissages difficiles

²⁶⁴ Michel, F. (2009). Op. cité, p. 51.

²⁶⁵ IME : Institut Médico-Educatif, établissement spécialisé accueillant des enfants porteurs de déficiences intellectuelles. HJ : Hôpital de Jour, établissement hospitalier accueillant des enfants relevant de troubles psychiatriques et de troubles envahissants du développement.

pour des élèves en difficulté. La relégation des élèves « faibles » devient d'autant plus facile que le DSM V multiplie les maladies en -dys, en syndromes, en troubles et facilite l'orientation en CLIS 1 de ces élèves. Ces faits inscrivent l'orientation dans cet espace liminal : l'élève connaît-il seulement de grandes difficultés d'apprentissage, ou relève-t-il véritablement d'une caractéristique déficiente ? L'orientation en CLIS 1 naturalise-telle un handicap qui, nous le verrons plus loin, n'est pas toujours identifiable chez l'élève de CLIS 1 ? La séparation spatiale, même partielle, de l'ensemble des écoliers modifie-t-elle l'identité de cet élève ? Comment la vit-il ?

La CLIS n'est pas en soi un dispositif inclusif, mais une structure qui participe au processus inclusif. Cependant, l'inscription en classe spécialisée morcelle le temps et l'espace scolaires des élèves qui s'y trouvent. Ils peuvent être scolarisés à temps plein ou à temps partiel. Ils quittent la classe pour aller dans une classe ordinaire, ou pour subir des soins rééducatifs et/ou thérapeutiques. Leur emploi du temps n'est jamais fixe, peut être modifié selon les impératifs ponctuels des classes (activités particulières sur une période définie), selon leur propre évolution scolaire (progression ou régression), selon les variations de ses prises en charge thérapeutiques et/ou rééducatives. Très peu sont donc scolarisés à temps plein dans la classe. Les élèves ne sont jamais que de passage dans le lieu où ils sont. La liminalité se marque dans une double dimension spatio-temporelle. Constitue-t-elle un obstacle ou favorise-t-elle le processus d'inclusion ? Comment celui-ci est-il entendu par les élèves ? S'y réfèrent-ils en termes d'apprentissages ou le considèrent-ils dans les interrelations avec les autres élèves de l'école ?

La question de la citoyenneté constitue l'élément essentiel du principe inclusif. Elle suppose une refonte organisationnelle de l'école qui est d'autant moins remise en question ici que le sens du concept n'est pas intégré par les professionnels. Mais l'est-il vraiment par tous les scientifiques ? Dans sa thèse soutenue le 3 juin 2014 portant sur l'inclusion en EPS des élèves en situation de handicap, Tant refuse d'accoler « à la notion d'inclusion de connotation qualitative en termes d'accueil ou de prise en charge particulière. »²⁶⁶ Or, on ne peut pas étudier l'inclusion scolaire en évacuant l'élément principal qui impose de questionner non seulement la durée des temps inclusifs des élèves au sein de l'ordinaire, mais avant tout la manière dont ils sont accueillis dans les classes. C'est bien là que se joue la liminalité

²⁶⁶ Tant, M. (2014). *Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.
<http://www.theses.fr/2014VALE0006>, consulté le 19 juin 2014, p. 24.

institutionnelle au niveau micro.

4. Conclusion du chapitre I

Nous avons vu dans ce premier chapitre comment la CLIS 1 peut être définie comme un espace liminal, au regard de la définition du handicap mental, de la perspective historique de la scolarisation des enfants en situation de handicap et de la politique actuelle qui revendique une volonté inclusive. Cependant, cette notion d'inclusion est suffisamment ambiguë dans les textes pour en questionner la mise en œuvre effective. Ardoino et Berger notent la prédominance de l'apprentissage à l'école, reléguant l'éducation à l'« accessoire ». « Le vécu singulier n'y apparaît que par *effraction*, à l'occasion des échecs ou d'interactions chez les élèves qui apparaissent comme perturbatrices d'une situation se voulant *collective* tout en rejetant le *groupal*. »²⁶⁷ La situation spécifique des élèves de CLIS peut ainsi être questionnée.

Les sens savant et institutionnel du mot handicap ne parviennent pas à s'imposer face aux représentations communes. Ainsi, alors que le terme a été choisi pour mettre l'accent sur la responsabilité institutionnelle du fait, certains parents refusent l'admission en CLIS 1, parce qu'elle se fait par la Maison départementale Des Personnes **Handicapées**, alors qu'ils déniaient un handicap à leur enfant. Cette orientation est perçue très différemment selon que l'enfant vient d'un établissement spécialisé ou est scolarisé en classe ordinaire. Dans le premier cas, les parents sont satisfaits, parce qu'ils voient dans cette orientation l'espoir d'un retour possible en milieu scolaire ordinaire ; ils peuvent même initier cette orientation. Dans le second cas, les résistances et les oppositions sont nombreuses, parce que les parents la considèrent comme une exclusion de l'école ordinaire, alors même que la CLIS est une classe de l'école primaire. Comme le précise une enseignante-référente interrogée lors de la recherche, il s'agit alors pour elle de *vendre* la CLIS aux parents. Mais les élèves de CLIS 1 eux-mêmes se reconnaissent-ils dans cette situation de handicap ?

Il n'existe actuellement aucune étude portant sur la scolarité des élèves de CLIS 1 à l'aune de leur situation liminale. Un rapport de recherche de 2008, du Centre d'Etudes et de recherches en Sciences de l'Education (CERSE), de l'université de Caen réalisé pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES, traite de la question en quatre lignes. L'enquête a été menée dans des crèches et des écoles maternelles. « Les témoignages des enseignants

²⁶⁷ Ardoino, J., Berger, G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 9, n° 1, pp. 121-129, p. 123.

recueillis montrent que la présence d'enfants handicapés en classe les préoccupe. Pour eux, les enfants sont bel et bien là ; ils ne sont pas sur le seuil en référence à la théorie de la liminalité de Robert F. Murphy (1990). Ils sont dans le système social ordinaire et non en dehors. » ²⁶⁸ Deux critiques peuvent être apportées à cette observation qui prend valeur de jugement. Si la situation liminale se définit socialement et culturellement, il ne suffit pas que les élèves soient dans une classe ordinaire et que l'on se préoccupe d'eux pour la supprimer. Murphy lui-même l'a démontré. La qualité de l'accueil est déterminante dans la situation liminale, parce qu'elle peut inclure vraiment un enfant dans un groupe ou conforter son isolement. Le déni de la liminalité de ces enfants repose sur les seules affirmations des enseignants. Mais leurs témoignages dans le corps du rapport laissent clairement entrevoir la situation liminale, les enfants menant une vie scolaire parallèle à celle des autres²⁶⁹.

La liminalité est un fait, mais aussi un éprouvé dont seules peuvent rendre compte les personnes qui vivent cette situation. Il est donc essentiel des les questionner elles-mêmes si l'on veut véritablement rendre compte de leur situation liminale. Celle-ci se définit dans l'articulation de décisions institutionnelles, de réalités sociales et de perceptions individuelles. Dès lors, il est impossible de traiter cette question en évacuant le discours des personnes elles-mêmes. L'enjeu épistémologique de ma recherche consiste à considérer que les enfants de CLIS 1 sont les « mieux placés » pour parler de leur place. Je ne peux pas comprendre cette situation liminale dont je postule qu'elle caractérise la CLIS 1 sans m'intéresser à ce qu'ont à en dire les élèves qui la vivent. Le concept de liminalité est toujours dépeint du point de vue ségrégatif, et donc négatif. Mais la majorité des élèves de CLIS 1 connaissent une exclusion de fait des classes ordinaires, en raison de leurs grandes difficultés scolaires qui les isolaient du reste de leurs pairs. La collectivité de la CLIS réunit des élèves qui peuvent se reconnaître par cette même caractéristique. Les aide-t-elle à construire une identité plus positive que celle qu'ils avaient en classe ordinaire ? Le groupe ainsi constitué permet-il aux élèves de se faire une place parmi les autres ? Comment appréhendent-ils leur orientation en CLIS ? La dénoncent-ils comme un lieu ségrégatif ou la reconnaissent-ils comme une nécessité, une opportunité pour eux de prendre leur place dans l'école ? « Dès lors, la liminalité pourrait-elle être cet arrangement social qui permettrait de construire la différence comme alternative à

²⁶⁸ Mazereau, P. (coord). (2008). De l'intégration à la scolarisation des enfants handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Caen : CERSE, p. 72.

²⁶⁹ Ibid., pp. 122-125.

l'exclusion et modalité de gestion d'une inclusion ? »²⁷⁰

Telle est donc l'ambition de cette thèse : examiner la situation liminale des élèves de CLIS 1 à partir de leurs perceptions, pour pouvoir en comprendre les enjeux et les effets au niveau microsociologique, mais également macrosociologique.

²⁷⁰ Bruchon, Y. (2013). Op. cité, p.111.

II. Les cadres méthodologiques

« On a l'habitude de penser que les handicapés mentaux sont incapables de pensée abstraite. Dans les écoles pour handicapés mentaux, on a recours à une pédagogie figurative et concrète. Après cinq ans de ce traitement, on constate que les handicapés mentaux sont incapables de pensée abstraite. »

Vygotski²⁷¹

Ma démarche se veut socio-clinique, la méthode qualitative, l'observation participante. J'ai mené une recherche avec des élèves de trois CLIS 1 de la région parisienne²⁷².

	Enseignante	AVS	Elèves
CLIS Diderot	Marine	Jean	Abdel, Alim, Anne, Aziza, Didier, Eloïse, Fabien, Luc, Marie, Meryl, Morad, Sam
CLIS Balzac	Fabienne	Paula	Anis, Anne-Lise, Antoine, Aurore, Damien, Dany, Elona, Loman, Louis, Lydia, Sara, Stéfy
CLIS Baudelaire	Amélie	Laura	Alec, Alla, Asim, Charlène, Djamel, Eric, Riad, Romane, Tom, Kévin, Nathan.

Dans chaque classe, j'ai organisé, de janvier à avril 2013, dix séances de réflexion collective sur leur(s) place(s) au sein de l'école, à raison d'une séance hebdomadaire de quarante minutes, complétée par des temps d'observation participante dans la classe, la cour, la cantine. A la fin de chaque séance, je faisais avec l'enseignante un bilan lors d'une discussion informelle qui n'était pas enregistrée. J'ai également eu des échanges avec deux AVS, le troisième, dans une relation conflictuelle avec l'enseignante, ayant refusé tout contact avec moi. Chaque séance de réflexion était enregistrée et retranscrite le soir même. A la fin de la recherche, j'ai mené des entretiens individuels, enregistrés, avec chaque enfant volontaire (deux ont refusé de le faire), les enseignantes et deux AVS. Paula, l'AVS de la CLIS Balzac, a accepté à condition de ne pas être enregistrée. J'ai donc pris des notes dès la fin de notre entretien. A la fin du mois de juin 2013, je suis retournée dans chaque classe pour offrir un goûter aux élèves et faire un dernier entretien avec les enseignantes sur les effets de la recherche.

Celle-ci demandait l'engagement des enseignantes et leur collaboration étroite avec moi et a nécessité des négociations et des réajustements constants. Les temps d'inclusion et leurs évolutions, les prises en charge thérapeutiques et rééducatives modifient continuellement les temps de présence des élèves en CLIS. Sur un total de trente-cinq élèves, quatre d'entre eux, inclus à plein temps dans une classe ordinaire n'ont pas participé à la recherche et quatre ne

²⁷¹ Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Editions La Dispute. (1^{ère} édition russe : 1934).

²⁷² Tous les noms ont été anonymés.

l'ont pas menée jusqu'à son terme. En tout, vingt-neuf élèves ont participé à la recherche, qui s'est déroulée en trois temps : les deux premières séances ont été consacrées à la prise de photographies des lieux de la classe et de l'école qu'ils aiment et qu'ils n'aiment pas et à la présentation de leurs choix. Ceux-ci ont révélé des constantes qui ont servi de point de départ à la réflexion collective, deuxième temps de la recherche. Dans deux classes, cette réflexion a abouti à la réalisation d'un écrit collectif, sous la forme d'une lettre ouverte aux autres élèves de l'école dans l'une et sous la forme de panneaux pour une exposition adressée aux parents dans l'autre.

En m'intéressant à la place de l'élève de CLIS 1 au sein de l'école et en plaçant les enfants au cœur du processus de ma recherche, je les reconnais comme des acteurs sociaux jouant un rôle déterminant dans l'institution. J'inscris ainsi ma recherche dans le champ de la sociologie de l'enfance en croisant les deux courants principaux : le courant anglophone et le courant francophone.

Le dispositif créé questionne un collectif et non des individus. Je me suis référée à l'analyse institutionnelle, telle que la définit Lourau²⁷³. Celle-ci accorde une importance primordiale à la question de l'implication du chercheur et de ses partenaires de recherche. La deuxième partie présentera l'analyse institutionnelle et en explicitera les concepts : la transversalité, l'implication, l'analyste. Le journal de recherche est un outil fondamental et l'on en trouvera des extraits dans la suite de ce travail.

Ce cadre s'est défini à partir de mon propre itinéraire. Enseignante spécialisée, je suis un exemple de praticien chercheur dont l'activité de recherche s'origine dans son champ professionnel. Si Devereux et Kohn²⁷⁴ ont montré l'illusion de la neutralité du chercheur, il n'en reste pas moins que certains praticiens chercheurs évacuent cette question au nom de la légitimité scientifique de leurs travaux. Elle a ici initié la recherche et joué un rôle fondamental pendant toute la conduite du projet.

C'est bien ma posture de praticien chercheur qui m'a permis de mener une recherche collaborative avec les acteurs du terrain en les plaçant dans une posture de co-chercheurs. A

²⁷³ Lourau, R. (1970). Op. cité.

²⁷⁴ Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion. (1^{ère} édition : 1980). Kohn, R. C. (2001). Op. cité.

l'appui de ces références méthodologiques et épistémologiques, j'ai monté un dispositif s'inscrivant dans la socio-clinique institutionnelle.

1. La sociologie de l'enfance

Ce champ de recherche est relativement récent, puisqu'il apparaît en tant que tel dans les années 1990 dans les pays anglophones et se développe véritablement en France au début du XXI^{ème} siècle. Selon Sirota²⁷⁵, son émergence s'inscrit dans une évolution des théories de la socialisation. Celle-ci est liée «à la redécouverte des théories de l'interactionnisme symbolique et des théories interprétatives, dans un premier temps, puis rebondit avec la mise en évidence d'une forte désinstitutionalisation, et la montée des théories de l'individualisme.»²⁷⁶ Les chercheurs s'intéressent alors à la subjectivité de l'individu en tant qu'acteur social, adulte, puis enfant. La sociologie de l'enfance considère l'enfant comme une composante structurelle de la société, dans laquelle il est un acteur à part entière, quels que soient les particularités locales et les contextes socio-historiques dans lesquels il est étudié. Elle s'articule autour de trois concepts principaux selon Kay, Tisdall, Davis et Gallagher²⁷⁷, le concept ontologique, le concept épistémologique et le concept méthodologique. Sirota évoque la difficulté de ce champ à construire un cadre théorique spécifique tout en insistant sur la nécessité d'une pluridisciplinarité pour le bâtir, dans un échange conceptuel avec les théories et méthodologies anthropologiques, psychologiques et sociologiques.

1.1 Une question ontologique

1.1.1 La définition par âge

L'enfance est un objet historiquement et socialement construit. Si Ariès²⁷⁸ a avancé que l'enfant, dans les sociétés occidentales, avait connu une évolution de son statut depuis le Moyen Age, Delalande montre que, contrairement à l'idée d'une indifférence médiévale pour l'enfance, cette période avait bien construit une représentation de cet âge de la vie.²⁷⁹ Cependant, cette représentation évolue au fil des contextes socio-historiques. La réalité de l'enfance dépend de l'évolution d'une société et des projets qu'elle définit pour les individus. Elle peut donc être très différente d'une société à l'autre, d'un espace à l'autre.

²⁷⁵ Sirota, R. (2006a). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle dans les choux ? In Sirota, R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp.13-34). Rennes : PUR.

²⁷⁶ Ibid., p. 14.

²⁷⁷ E Kay M Tisdall, John M Davis & Michael Callagher. (2009). *Researching with Children & Young People*. London: SAGE Publications Ltd.

²⁷⁸ Ariès, P. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.

²⁷⁹ Delalande, J. (2001). Op. cité.

La reconnaissance de ce domaine est liée à celle de l'intervention de l'enfant dans les transformations sociales et aux urgences politiques devant la montée de la violence et de la détresse enfantines. Mollo-Bouvier regrette cependant que la sociologie de l'enfance s'intéresse encore trop indirectement à l'enfance, par des travaux sur les institutions, les personnels, plus que sur l'enfance elle-même. « Comment passer d'une sociologie pour les enfants à une sociologie de l'enfance et des enfants ? »²⁸⁰ Cette question m'a conduite à choisir d'associer les enfants à ma recherche. L'objet enfance se construit ici par la considération de l'enfant sujet²⁸¹, apte à rapporter lui-même son expérience et sa vision du monde dans lequel il évolue.

1.1.2 « *A human beings now* »

Sous l'impulsion des travaux en psychologie, l'enfant est présenté comme un être en devenir, qui se développe constamment. En étudiant l'enfant pour lui-même, la sociologie de l'enfance permet de dépasser ce paradigme. D'une part, la période enfantine n'est pas la seule période de développement de l'être humain. « Il n'est pas d'individu, il n'est pas de groupe humain, qui puisse être dit véritablement « adulte », à moins de nommer adulte, en relativisant ce terme, la capacité de changer et l'acceptation du changement. »²⁸² Lapassade a montré comment tout individu, « totalisation en cours », est en devenir tout au long de sa vie. Admettre l'idée d'inachèvement de l'homme permet de le considérer à n'importe quel âge comme un être au présent.

En tant que construction sociale, l'enfance est une forme structurelle continue. La sociologie de l'enfance permet de saisir l'enfant « comme un être humain au présent et non pas seulement en devenir »²⁸³, en lui reconnaissant une capacité à comprendre le monde qui l'entoure, mais surtout en le considérant comme un sujet à part entière de la société dans laquelle il évolue. C'est bien ce que je prétends faire, en captant un discours dans un temps donné, qui ne vaut que pour celui-ci, mais qui légitime les perceptions et les pensées des enfants. Ceux-ci questionnaient une place qu'ils occupaient au moment de la recherche, sans

²⁸⁰ Mollot-Bouvier, S. (2006). La sociologie de l'enfance : des premiers pas à la crise de naissance. In Sirota, R. (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp. 37-40). Rennes : PUR, p. 40.

²⁸¹ J'emploie indifféremment les termes de sujet et d'acteur, tout en reconnaissant que le premier appartient au champ psychanalytique et le second au champ sociologique. Ici l'emploi du premier me permet de l'opposer au mot objet, manifestant un changement épistémologique des recherches sur l'enfance. Ardoino (1993), note que l'acteur est « co-producteur de sens » (p. 18) et que le terme permet aux sociologues de se réappropriier celui de sujet, du lexique psychologique.

²⁸² Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Anthropos, p.205.

²⁸³ E. Kay M. Tisdall, J.M.Davis, & M. Callagher. (2009). Op. cité, p.2. Traduction de l'auteur.

que je ne leur impose une perspective diachronique. Je n'ai pas évoqué un avenir défini pour eux du fait de leur orientation en CLIS 1, et n'ai pas situé ma recherche dans cette optique.

Le handicap par lequel l'élève de CLIS 1 est identifié au sein de l'institution scolaire peut le placer dans une situation figée du fait de ce statut social. Pour questionner le concept de liminalité, je devais permettre aux enfants de construire leurs propres réflexions sur leur situation au sein de l'école. C'est pourquoi j'ai pris le soin de ne pas aborder les élèves avec qui j'ai mené ma recherche sous l'angle du handicap. Je n'ai d'ailleurs jamais prononcé ce mot avec eux, leur laissant la liberté de le donner. Un seul groupe l'a fait. Les autres ne l'ont jamais prononcé, même si leurs réflexions sur leurs difficultés et leurs différences renvoyaient implicitement à cette notion. Je m'intéresse à eux en tant qu'acteurs sociaux assignés à une place spécifique dans l'école, pour savoir ce qu'ils ont à dire de cette place. Les désigner par le handicap aurait orienté leurs réflexions par le préjugé que j'aurais ainsi induit sur eux.

Je dois cependant reconnaître que la question du handicap a défini la forme de la recherche. Je notai dans mon journal :

Journal de recherche, vendredi 18 mai 2012

« Dans quelle mesure l'altérité de l'enfance exige-t-elle des dispositifs ou conceptualisations spécifiques ? »²⁸⁴ La question se pose avec plus d'acuité quand il s'agit d'interroger des enfants institutionnellement reconnus comme porteurs d'un handicap mental ou psychique. Or, je ne me pose pas la question. Je suis comme Maurice Pialat qui décide de filmer Van Gogh en ignorant l'oreille coupée. Je ne suis pas sûre d'avoir raison. En même temps le dispositif des photographies pour introduire la réflexion donne une signification concrète à celle-ci. Aurais-je commencé par le même dispositif avec des élèves d'une classe ordinaire ? Probablement pas, j'aurais directement introduit le sujet par une prise de parole libre, à partir d'une question « quelle est votre place dans l'école ? » Introduction directe par le débat philosophique. Cet aménagement tient donc bien compte des élèves à qui je m'adresse, de leur spécificité. J'ai bien argumenté auprès de Gilles [le directeur de recherche] l'impossibilité de mettre en place une pratique théâtrale pour mener ma recherche, par la lenteur d'apprentissage des élèves, l'impossibilité pour eux de faire un lien entre l'activité et le sujet, la nécessité d'installer un tel projet dans la durée !!!

Ainsi, alors même que je ne voulais pas envisager les élèves sous l'angle du handicap, j'en ai tout de même tenu compte dans l'élaboration de mon intervention auprès d'eux, puisque je n'ai pas pris le risque d'une forme théâtrale.

1.2 Une question épistémologique

La sociologie de l'enfance est initialement reliée aux Sciences de l'éducation et à la

²⁸⁴ Sirota, R. (2006 b). Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire. In Sirota, R. (dir.). *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp. 51-59). Rennes : PUR, p. 55.

psychologie, en tant que s'intéressant au développement de l'enfant, mais aussi à l'anthropologie et à la sociologie. Sirota insiste sur l'interdisciplinarité sur laquelle elle doit se fonder pour comprendre l'enfance et les évolutions de son statut par l'articulation de la sociologie de l'enfance à la sociologie pour construire un champ sans le clore sur lui-même.

1.2.1 Sociologie de l'enfance et psychologie

La sociologie de l'enfance permet de comprendre l'enfant différemment que comme objet d'étude exclusivement réservé à la psychologie. Comme Mollo-Bouvier²⁸⁵, je remarque l'alliance entre psychologie et pédagogie et l'emprise de la psychologie sur les travaux de l'enfance selon une méthodologie quantitative, qui étudie l'enfant dans un laboratoire. Cette « dénonciation » renvoie à mon implication en tant que praticienne, puisque c'est mon refus de psychologiser la pédagogie qui a déterminé mon choix de la méthodologie qualitative et m'a orientée vers l'analyse institutionnelle. La formation du CAPA-SH²⁸⁶ est toujours plus capturée par la psychologie cognitive, qui apparaît comme le remède à toutes les difficultés pédagogiques. Je me situe dans la lignée de la réaction contre cette hégémonie de la psychologie qui a conduit des chercheurs à introduire la sociologie dans l'école en tenant compte de tous ses acteurs, dont les enfants.

L'orientation des enfants en CLIS 1 se fait sur la base d'un entretien psychologique et sur la passation de tests psychologiques, de même que sur la prise en compte du contexte socio-familial. Le contexte scolaire entendu comme un facteur potentiel d'inadéquation du système à l'enfant n'est jamais questionné. Seul compte l'écart des performances de l'enfant aux normes exigées à un âge donné, normes définies par les programmes scolaires. La psychologie dédouane les institutions de leurs responsabilités : « il est moins coûteux, par exemple, de traiter ces enfants à problèmes qui sont des déchets de l'organisation scolaire que de changer la structure à l'origine desdits problèmes. »²⁸⁷ Si j'adhère aux critiques de la prédominance de la psychologie dans la considération de l'élève en situation de handicap mental, je dois contribuer à construire une autre épistémologie scientifiquement valide. Je m'intéresse, dans le cadre de l'analyse institutionnelle, à la parole des enfants en tant qu'elle

²⁸⁵ Mollot-Bouvier, S. (2006). Op. cité, p. 38.

²⁸⁶ Le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap, CAPA-SH, donne aux professeurs des écoles du 1^{er} degré la qualification nécessaire pour enseigner à des élèves en situation de handicap ou relevant d'une scolarisation adaptée ; il en existe 6 spécialités, identifiées de A à F. le CAPA-SH option D forme les enseignants à exercer leurs fonctions auprès d'enfants présentant des troubles des fonctions cognitives.

²⁸⁷ Castel, R. (1981). Op. cité, p.178.

traduit leur expérience scolaire à un moment donné. Mais ce discours réfléchi collectivement, entre eux, évacue la tentation des explications psychologiques individuelles, par la prise en compte du singulier pris dans un collectif qui l'influence, le modèle, mais qu'il modèle et influence aussi dans une interaction continue.

1.2.2 L'enfant en tant qu'acteur social

L'enfant est reconnu comme un acteur social, individuellement et collectivement, au sein d'un groupe de pairs. La sociologie de l'enfance dénonce l'idée de l'enfant passif face à l'éducation qu'il reçoit : il participe activement à la construction de sa socialisation. Il est un acteur social, agit sur le monde qui l'entoure autant qu'il est agi par lui. Dans ce contexte, il s'agit de comprendre « ce que l'enfant fait de ce qu'on lui fait »²⁸⁸ Par leur inscription en CLIS 1, les élèves sont considérés dans l'espace scolaire prioritairement, sinon exclusivement, sous le prisme de la situation de handicap. L'espace qui leur est accordé participe d'une inscription différente dans les relations sociales au sein de l'école. « Si l'on ne sait trop à quoi correspond, cliniquement parlant, le handicap, et si l'on est encore plus embarrassé pour traiter les handicapés, par contre, cette étiquette place le sujet dans un parcours social bien balisé. »²⁸⁹ Les élèves de CLIS 1 ne fréquentent pas l'ensemble de la population scolaire de la même façon que les autres élèves. L'attention à leurs discours permet rendre compte de leurs perceptions de cette situation de liminalité au regard de cette socialisation particulière qui les isole de cette population scolaire tout en les y inscrivant.

L'avènement du sujet dans la sociologie est concomitant à la montée de l'individualisme qui mène à des relations sociales de plus en plus marquées par la compétitivité. « Mais cette socialité est réduite à l'ensemble des relations que nouent les individus entre eux. »²⁹⁰ Castel la nomme « a-sociale-sociabilité ». Obligation est donnée à chacun d'utiliser ses capacités de façon maximale pour être plus performant. Les enfants au sein de l'espace scolaire n'échappent pas à cette compétitivité et à cette injonction de la performance tout en étant sommés d'être « soi »²⁹¹. Mais quand on dit à l'enfant qu'il est d'abord un handicapé au sein du milieu dans lequel il évolue, quand on le désigne comme incapable d'entrer dans la course scolaire, comment construit-il son identité ? Intériorise-t-il

²⁸⁸ Sirota, R. (2006 a). Op. cité, p.21.

²⁸⁹ Castel, R. (1981). Op. cité, p.127.

²⁹⁰ Ibid, p. 11.

²⁹¹ Gavarini, L. (2006). L'enfant et les déterminismes aujourd'hui : peut-on penser un sujet ? In Sirota, R. (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp.93-102). Rennes : PUR, p. 101.

cette étiquette du handicap ou s'en défend-il ? Comment ? Questionner les élèves de CLIS 1 sur leur(s) place(s) au sein de l'école permet l'étude de leurs réactions et la compréhension de rapports sociaux se jouant entre acteurs différenciés d'une institution. « Il s'agit de renverser la proposition classique, non pas de s'interroger sur ce que fabriquent l'école, la famille ou l'Etat mais de se demander ce que fabrique l'enfant à l'intersection de ces instances de socialisation. »²⁹²

1.2.3 *Quelle appréhension de l'élève de CLIS 1 ?*

Je m'intéresse aux rapports que des enfants particuliers, puisqu'identifiés comme porteurs d'un handicap mental ou de troubles envahissants du développement, entretiennent avec l'institution scolaire. Dans ce contexte, je me situe dans la tradition « historique » de la sociologie de l'enfance qui a commencé à s'intéresser à l'élève, en élaborant le concept de « métier d'élève »²⁹³. Celui-ci ne se réduit pas au travail scolaire, mais comprend l'acquisition des règles permettant à l'élève de s'intégrer dans l'école et parmi ses pairs. Ma recherche est centrée sur l'école élémentaire, en tant qu'espace accueillant de façon particulière un type d'élèves. Ce n'est pas l'élève en tant qu'apprenant qui m'intéresse, mais celui à qui l'on accorde une place particulière au sein de l'institution scolaire, en raison d'un statut institutionnel spécifique. « Les espaces de vie constituent en quelque sorte un témoin concret des pratiques sociales, qu'elles soient individuelles ou collectives. »²⁹⁴ Je cherche à comprendre un cadre d'expérience particulier à partir de la subjectivité d'acteurs sociaux placés dans une situation spécifique. « L'école contient en effet la question essentielle de l'intégration de la société dans son ensemble. »²⁹⁵ Cette recherche microsociologique me permet alors d'analyser le rôle institutionnel dans les rapports de ces expériences enfantines.

Comment construire un champ de connaissances à partir d'un statut donné, définissant une place spécifique octroyée au sein de l'espace scolaire à une certaine catégorie d'enfants ? C'est en questionnant le concept de liminalité, concept d'abord anthropologique, que je vise à construire ce champ de connaissances. C'est dans cette même perspective épistémologique que je m'intéresse à l'histoire de la scolarisation en école ordinaire des enfants handicapés aboutissant à la mise en œuvre du concept d'inclusion et à l'évolution lexicale des désignations de ces enfants, à partir de l'étude du vocabulaire. C'est en étudiant une

²⁹² Sirota, R. (1998). Emergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. *Éducation et Sociétés* n°2, pp. 9-33, p. 21.

²⁹³ Sirota, R. (1993). Note de synthèse [Le métier d'élève]. *Revue française de pédagogie*. Vol. 104, pp. 85-108.

²⁹⁴ Danic, D., Delalande, J., Rayou P. (2006). Op. cité, p. 9.

²⁹⁵ Ravon, B. (2000). Op. cité, p.23.

microsociologie de la vie scolaire²⁹⁶ que je participe à une épistémologie des rapports sociaux entre handicapés et valides au sein d'une institution donnée.

1.3 Une question méthodologique

1.3.1 Un emprunt au courant anglophone

Le dispositif socio-clinique mis en place rapproche mon travail des sociologues de l'enfance anglophones, plus que des chercheurs français. Si les deux courants reconnaissent les enfants comme des informateurs fiables, les travaux des chercheurs français procèdent majoritairement d'une démarche ethnographique. Quand elle étudie les cours de récréation, Delalande observe les enfants en action et en interaction, sans chercher à ce moment-là à entrer en contact avec eux, même si elle ne refuse pas tout lien. Les entretiens collectifs qu'elle mène avec les enfants de maternelle complètent ses observations. Ils ne constituent pas un dispositif d'enquête à part entière. « Alors que l'entretien collectif permettait au plus jeunes de recréer le microcosme et limitait l'adultocentrisme de la situation, il m'est apparu comme un obstacle à la confiance avec les enfants de CE2 que je prenais donc en entretiens individuels. »²⁹⁷ La majorité des travaux français se construisent sur une méthodologie ethnographique ou d'observation participante. La recherche se fait aussi par des entretiens individuels ou collectifs avec les enfants, mais ceux-ci ne construisent pas le dispositif de recherche avec le chercheur. En associant les élèves de CLIS 1 à la recherche, je me démarque d'une enquête de terrain : les enfants ne sont plus seulement des « enquêtés », mais des co-chercheurs.

Les travaux anglophones utilisent plus les recherches-actions avec les enfants. Le chercheur écossais Gallagher décrit cette méthode qualitative, désignée sous le terme de *creative method*,²⁹⁸ comme une approche scientifique pertinente. Des chercheurs écossais et anglais ont mené une recherche auprès d'enfants et adolescents handicapés mentaux. Leurs objectifs étaient de comprendre le quotidien de ces jeunes à travers leurs relations sociales, avec leur famille, leurs pairs, les professionnels et d'étudier le rôle des facteurs structurels et culturels dans leur expérience. Les chercheurs ont utilisé les approches ethnographiques (observation participante, tenue d'un journal de bord) et la recherche participative par des

²⁹⁶ Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Economica.

²⁹⁷ Delalande, J. (2001). Op. cité, p. 49.

²⁹⁸ Callagher, M. (2009). Data Collections and Analysis. In E. Kay M. Tisdall, J.M.Davis, & M. Callagher. *Researching with Children & Young people*. London: SAGE Publications Ltd, p. 71-72. Traduction de l'auteur.

entretiens individuels et collectifs avec ces jeunes, âgés de onze à seize ans, mais aussi en utilisant des écrits et des vidéos. Ils ont participé au quotidien de quatre-vingt-cinq jeunes, en les accompagnant dans les différents lieux qu'ils fréquentaient (maison, école, lieux de loisirs...). Ces chercheurs ont inclus directement ces jeunes dans leur recherche et leur ont donné la parole. Je me situe bien dans leur approche : ils notent qu'au début de leur projet, les recherches considéraient les enfants handicapés comme passifs et dépendants et qu'elles saisissaient surtout le point de vue des adultes.²⁹⁹ Pour ne pas fausser les résultats de leur recherche, les chercheurs ne les ont pas anticipés, de même que je n'ai pas préparé les sujets traités lors des séances de réflexion collective. « Nos travaux ont mis à jour un large éventail d'enfants handicapés qui ont des expériences de vie à la fois comparables et contrastées. Nous avons pu le faire parce qu'au début de la recherche, nous n'avions pas d'idées préconçues sur ce que nous allions trouver. »³⁰⁰ C'est en assumant le choix d'une recherche participative avec les enfants, considérés comme capables de réfléchir sur leur propre situation, que j'ai pu les accompagner dans l'élaboration d'une réflexion collective autonome. En prenant le risque de l'incertitude intrinsèque à ce type de recherche, en adaptant continuellement le dispositif au fil de l'avancée de la recherche, je leur ai permis de construire cette réflexion d'une part, et de pouvoir constituer un matériau d'analyse riche et complexe d'autre part.

1.3.2 *La place de l'éthique*

Le développement au Royaume Uni des disabled studies rend les chercheurs moins frileux quant au contact direct avec les enfants handicapés. En même temps, toutes les recherches menées insistent sur les précautions extrêmes à prendre avec cette population, au regard des approches psychologiques : tenir compte de leurs émotions, établir de bonnes relations avec eux pour ne pas les brusquer ou les mettre à mal, s'assurer à tout instant de leur participation volontaire. Elles s'appuient d'abord sur l'idée de la vulnérabilité des enfants. Ces précautions sont à relier d'une façon plus générale au positionnement éthique de la sociologie de l'enfance anglophone. Cela ne signifie pas que les sociologues français évitent cette question, mais les anglophones l'ont institutionnalisée dès l'origine de cette discipline. Elle repose sur quatre principes : l'information, le consentement, l'anonymat et la confidentialité. Ces principes font l'objet de négociations et d'adaptations constantes tout au long de la recherche, alourdissant parfois certains protocoles ou les fixant de telle sorte que la

²⁹⁹ Davis, J. (2009). Disabled Children : Fieldwork, and Interviewing. In E. Kay M. Tisdall, J.M.Davis, & M. Callagher. *Researching with Children & Young People*. London: SAGE Publications Ltd, p.186.

³⁰⁰ Ibid., p. 190.

recherche ne peut se développer au gré des découvertes qu'elle met à jour. Dans le cadre de ma recherche, j'ai posé avec les enseignantes et les élèves les principes éthiques devant la gouverner, me donnant ainsi la possibilité de suivre véritablement les enfants dans leur cheminement réflexif, de les accompagner par la modification du dispositif mis en place, selon l'avancée du travail. Je ne les ai pas appréhendés à partir de leur vulnérabilité, mais à partir de leurs forces. En questionnant le concept du handicap et sa construction idéologique, j'ai décidé de considérer les enfants sous l'angle exclusif de leur orientation dans une structure spécialisée au sein de l'école ordinaire. En m'appuyant sur leurs capacités et non sur leurs manques, je ne me suis pas intéressée à la problématique de chacun, sauf si eux-mêmes en parlaient ou si elle demandait une adaptation particulière. C'est le cas pour Elona, de la CLIS Balzac, qui ne parle pas. De même Riad, de la CLIS Baudelaire, a très vite évoqué ses difficultés langagières. Mais le fait de ne pas fonder ma recherche sur leurs particularités, en dehors de celle de leur orientation, leur laissait la liberté de les aborder ou non. Je les respectais ainsi en tant que sujets. C'est également la raison pour laquelle je n'ai pas voulu anticiper les résultats, émettre des hypothèses, de façon à leur donner le choix et la responsabilité du processus réflexif. Ne pas les envisager sous le prisme du diagnostic médical me permettait aussi d'évacuer l'interprétation psychologique de leurs discours. Cette vigilance m'a accompagnée tout le long de la recherche.

Journal de recherche, vendredi 17 mai 2013

L'enjeu épistémologique de ma recherche ; considérer que les enfants de CLIS 1 sont les mieux placés pour parler de leur place. Importance de la reconnaissance parce que je les ai autorisés à parler. De ce fait, ils ont bien vite oublié ma posture d'enseignante, parce que le fait de leur donner la parole dans ce contexte-ci était inédit dans le cadre scolaire. Lors des entretiens individuels, tous ont **d'abord** dit avoir aimé le projet, parce qu'ils avaient pu parler. Il faut entendre ici le verbe parler comme avoir une parole non censurée, à l'exclusion des insultes. Mais la critique était possible. De plus les enfants de CLIS 1 sont objectivés tout au long de leur parcours scolaire : on s'inquiète beaucoup pour eux, on parle beaucoup pour eux, on décide pour eux, mais les écoute-t-on sinon dans leurs difficultés et leurs défaillances ? Ici, le fait de leur proposer de réfléchir mettait l'accent sur leurs potentiels et non leurs lacunes. Ils étaient considérés comme les sujets et non l'objet de la recherche.

C'est la construction collective de la réflexion qui m'intéresse, dans les échanges horizontaux entre pairs. Ce sont ces positions éthiques qui ont déterminé la méthodologie de la recherche.

1.3.3 *La parole enfantine*

Ce dispositif pose la question de la validité de la parole enfantine. Comment

l'appréhender, comment la considérer ? « Ils sont plutôt à traiter comme des informateurs indispensables, les connaisseurs autorisés d'un univers dont les images qu'ils donnent participent, qu'elles soient « vraies » ou fausses », à la construction de la réalité sociale. »³⁰¹

Dans le cadre de ma recherche, ce n'est pas la vérité objective qui m'intéresse, mais la perception que se font les élèves d'une situation spécifique, parce que c'est leur parole qui me permet, par sa confrontation à la réalité observable, d'analyser cette place de l'élève au sein de l'école et de mesurer les enjeux de la situation de liminalité. C'est bien cette tension entre leur discours et mes observations, au cours de la réflexion, mais aussi au fil de la demi-journée que je passais dans chaque classe, qui autorise une prise en compte de ce discours. La réflexion collective négociée sur un plan horizontal, c'est-à-dire entre les enfants, permettait, par leur nécessité d'argumenter en cas de désaccord entre eux, de faire émerger leurs vérités sur leur(s) place(s). La confrontation systématique à leurs contradictions les obligeait aussi à clarifier ces vérités et à prendre véritablement position. « Les enfants ont des connaissances de ce qu'ils vivent qui ne sont limitées que par le caractère parcellaire de leur expérience. »³⁰²

La question de leur faire confiance ne se pose plus dès lors que le chercheur diversifie les techniques d'investigation. La confrontation des discours des élèves à mes observations et à leurs contradictions élargissait cette expérience par un regard et une analyse extérieurs qui leur étaient proposés.

Le chercheur se heurte à la double difficulté de gagner la confiance des enfants ET des adultes qui s'en occupent et peut se trouver en position délicate par rapport aux professionnels. Dans la CLIS Balzac, Aurore intervenait très souvent dans la réflexion. Après chaque séance, Fabienne, l'enseignante, me mettait en garde contre ses propos. Dans chaque classe, les enseignantes éprouvaient le besoin, à la fin de la séance, de commenter les réflexions des enfants, en les expliquant systématiquement par l'histoire personnelle de chacun, dans une perspective pathologique ou familiale. Si certaines analyses pouvaient éclairer les propos enfantins, d'autres participaient d'une analyse psychologique dont je me distanciais. J'ai dû, tout au long de la recherche, osciller entre une écoute compréhensive, qui me garantissait leur accord pour la poursuite du projet, et une résistance silencieuse, pour pouvoir continuer à accompagner les enfants dans leur cheminement réflexif.

Mon positionnement spécifique, les croisements disciplinaires de ma recherche me permettent de participer à la construction d'une sociologie de l'enfance en tant que discipline

³⁰¹ Danic, D., Delalande, J., Rayou P. (2006). Op. cité, p. 99.

³⁰² Ibid., p.104.

indépendante par une compréhension de ses enjeux au sein de l'espace social : que révèle le discours des enfants de CLIS 1 de la place du handicap dans les relations sociales ?

1.4 Une construction théorique

Selon Sirota³⁰³, la question de l'enfant acteur définit des choix théoriques : la considération de la forme structurelle de l'enfance nécessite de la penser dans les rapports sociaux, rapports de classe, de genre et de génération. Cette construction théorique doit s'affranchir des sociologies de l'éducation et de la famille pour permettre l'élaboration de nouvelles réflexions, notamment sur le concept de socialisation.

1.4.1 Le concept de socialisation

Reprenant les travaux de Berger et Luckmann, Dubar définit celle des enfants à l'école de « socialisation primaire »³⁰⁴, construite par les savoirs de base dispensés par la famille et l'école. Ces savoirs reposent sur l'apprentissage du langage, oral et écrit, et dépendent des relations entre la famille et l'univers scolaire d'une part et entre les enfants et les adultes d'autre part. « La mise en évidence des divers savoirs possédés par les différents adultes « socialisateurs » et de leurs relations avec les divers « socialisés » constitue ainsi une clé essentielle de compréhension des mécanismes et des résultats de la socialisation primaire. »³⁰⁵ Cependant, cette théorie ne discute pas des relations entre les enfants eux-mêmes, alors qu'elle me semble fondamentale dans l'expérience scolaire. Dubar considère la socialisation comme une construction sociale de la réalité, par l'intégration des valeurs, des normes qui identifient socialement l'individu. Les élèves eux-mêmes construisent cette socialisation dans leurs interrelations par leurs réponses à ces normes, mais aussi par une production de celles-ci, qui s'exprime notamment par des stratégies de résistance³⁰⁶. L'imposition des adultes ne suffit pas à expliquer l'adhésion des enfants aux normes, encore faut-il qu'ils y trouvent du sens. Carra a mis en évidence l'autonomie partielle de la socialisation enfantine reposant sur les socialisations familiale et scolaire « [...] mais qui reste singulière et structurante dans la construction des rapports sociaux entre pairs. »³⁰⁷ De même, la recherche fondamentale de Delalande sur la cour de récréation explicite l'importance des relations entre pairs dans la socialisation enfantine en famille et dans le groupe de pairs. Mais comment des élèves

³⁰³ Sirota, R. (2006a). Op. cité, p. 31.

³⁰⁴ Dubar, C. (2013). *La socialisation*. Paris : Armand Colin. (1^{ère} édition : 2000), p. 94.

³⁰⁵ Ibid, p. 95.

³⁰⁶ Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF, p. 35.

³⁰⁷ Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire*. Paris : PUF, p. 46.

partiellement inclus dans l'univers scolaire peuvent-ils construire cette socialisation ? La recherche entreprise ici vise donc à élucider les processus de socialisation des élèves de CLIS 1, processus déterminant leur identité.

1.4.2 *Socialisation et identité*

Nous avons vu dans la première partie la question de l'identité au regard de la liminalité. Dubar refuse de dissocier identité pour soi et identité pour autrui. Je me construis par le regard d'autrui sans toujours savoir ce qu'il pense. De ce fait, l'identité est en constante évolution et la relation entre les identités pour soi et pour autrui s'exerce dans le processus de socialisation. « De ce point de vue, l'identité n'est autre *que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.* »³⁰⁸

L'identité procède de deux mécanismes. Celui des actes d'attribution par les institutions et ses acteurs définit l'identité pour autrui. Les actes d'appartenance expriment l'identité pour soi. Quand ces deux mécanismes ne coïncident pas, l'individu peut organiser deux négociations identitaires :

- Des transactions externes, dites objectives, entre l'individu et « les autres significatifs », pour accommoder les deux identités.
- Des transactions internes à l'individu, dites subjectives, entre le désir de garder l'identité pour soi et la nécessité de construire l'identité pour autrui, pour l'assimiler à la première.

« La construction des identités se joue donc bien dans **l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités « virtuelles » et les trajectoires vécues au sein desquelles se forgent les identités « réelles » auxquelles adhèrent les individus.** »³⁰⁹ Ces deux processus recourent à des « schémas de typification »³¹⁰, des catégorisations, variables spatialement, selon les espaces sociaux, et temporellement, selon les biographies, qui influencent la construction de l'identité pour soi. « Cependant c'est bien dans et par les catégorisations des autres – et notamment celles des partenaires de l'école (ses « maîtres » et ses « copains ») – que l'enfant fait l'expérience de sa première identité sociale. Celle-ci n'est pas choisie mais **conférée par les institutions et les proches** non seulement sur la base des

³⁰⁸ Dubar, C. (2013). Op. cité, p. 105. Les italiques sont de l'auteur.

³⁰⁹ Ibid, p. 108. Les caractères gras sont de l'auteur.

³¹⁰ Ibid, p. 110

appartenances ethniques, politiques, religieuses, professionnelles et culturelles de ses parents mais aussi sur celles de ses performances scolaires. »³¹¹

La labellisation du handicap participe donc de la construction identitaire des élèves de CLIS 1 par un processus de socialisation particulier. Ce processus sera étudié à partir de la relation entre les actes d'attribution et les actes d'appartenance, en analysant le rôle institutionnel dans ce processus.

Conclusion de la première partie

En étudiant la place des enfants de CLIS 1 dans l'école à partir de ce qu'ils ont à en dire, je questionne les différents espaces de l'école élémentaire, dont je postule qu'ils participent de la construction identitaire des élèves par un processus de socialisation particulier. La définition de l'enfance n'est pas une simple question de temporalité, elle questionne également les espaces de socialisation et leurs dispositifs institutionnels, qu'il importe de recenser et d'étudier en les croisant. De ce point de vue, la particularité des CLIS 1 au sein de l'espace scolaire donne sa pertinence à la recherche. Sirota³¹² a étudié les interventions des élèves de l'école primaire en classe et démontré deux réseaux de communication : le « principal », par les élèves qui souscrivent à l'ordre scolaire, et le « parallèle », par les autres. Son étude se centre cependant sur les interactions maîtres-élèves. Danic, David et Depeau³¹³ ont publié un ouvrage s'intéressant spécifiquement aux relations entre enfants, jeunes et espaces de vie dans une double perspective : comprendre comment les enfants participent à une définition de ces espaces et comment ceux-ci constituent les lieux mais aussi le produit d'une construction sociale. Comment les élèves de CLIS 1 occupent-ils les espaces scolaires et quels types de communication y organisent-ils ? Subissent-ils la situation de liminalité ? La revendiquent-ils ? Delalande³¹⁴ a mis en évidence que les affinités enfantines se font surtout par classe. Comment alors les élèves de CLIS 1 peuvent-ils se construire identitairement au regard du faible nombre d'élèves dans la classe, qui restreint les choix amicaux ? Les inclusions peuvent-elles jouer un rôle dans une socialisation plus diversifiée, ou les élèves n'ont-ils d'autre choix que de se retrouver entre « handicapés » ? L'analyse de Goffman envisage le processus de stigmatisme de façon unilatérale : l'identité

³¹¹ Ibid, p. 112. Les caractères gras sont de l'auteur.

³¹² Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

³¹³ Danic, I., David, O., Depeau, S. (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : PUR.

³¹⁴ Delalande, J. (2001). Op cité.

sociale détermine l'identité personnelle. Mais la *communitas* de la CLIS 1 constitue une micro-société face aux autres classes. Comment s'organisent les rapports entre les élèves de la CLIS 1 et entre eux et les autres élèves de l'ordinaire ?

2. L'analyse institutionnelle

L'analyse institutionnelle, telle que l'a élaborée Lourau³¹⁵, repose sur une définition spécifique de l'institution. Elle est appréhendée comme une dynamique impliquant tous ses acteurs et articule les visées opératoires du monde de la pratique aux visées scientifiques du monde de la recherche, à partir de son concept central, celui de l'implication. Celui-ci est étudié à partir d'analyseurs, outils essentiels de l'analyse institutionnelle.

2.1 La question de l'institution

2.1.1 Définition louraldienne de l'institution

Lourau, dans son livre paru en 1970, *L'analyse institutionnelle*, issu de sa thèse d'Etat de 1969, forge son concept en étudiant les différentes théories institutionnelles : philosophie du droit, marxisme, sociologie. Ses critiques de ces différentes approches lui permettent d'exposer sa théorie, sans toutefois qu'il ne formalise une définition de l'institution.

Comme Durkheim³¹⁶, Lourau ne réduit pas l'institution à un ensemble politico-juridique ni à une organisation ou un établissement, qui en constituent des éléments. Mais il reproche à Durkheim sa conception universaliste de l'institution et l'élargissement de la notion à celle de fait social, la rendant imprécise. Le fait même de considérer la sociologie comme la science des institutions confond « objet réel et objet de connaissance »³¹⁷. Pour Lourau, Durkheim se pose ici plus en idéologue qu'en scientifique, malgré sa mise en garde contre la méthode idéologique et sa visée d'une méthode objective.

L'institution est multidimensionnelle et pluriforme, comporte des éléments organisationnels, structurels, mais aussi idéologiques, libidinaux, politiques. « *L'organisation* est la mise en forme, ordonnée en procédures, planifiée et donc avant tout chronologique qui est censée permettre la réalisation d'objectifs alors que

³¹⁵ Lourau, R. (1970). Op. cité.

³¹⁶ Durkheim, E (2007). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 1895).

³¹⁷ Lourau, R. (1970). Op. cité, p. 109.

l'*institution* demeure centrée sur des valeurs, des visées, des finalités qu'elle est *censée* poursuivre. »³¹⁸ L'organisation renvoie à la hiérarchie structurelle de l'institution mais aussi à son agencement matériel : les emplois du temps, la répartition des tâches etc. L'institution n'est pas une entité aux contours nets ; ce n'est donc pas non plus un lieu³¹⁹. L'établissement en est le lieu physique et en comprend tous les éléments, non seulement les espaces, mais également le mobilier etc. L'institution est un « espace singulier »³²⁰ qui s'inscrit dans une perspective spatio-temporelle et se définit par des rythmes, avec ses phases et un développement propres. Elle n'existe donc qu'en actes, est immatérielle et constitue une abstraction qu'il est difficile de cerner parce qu'elle est insaisissable en soi. « On ne peut l'appréhender qu'à travers la matérialité des choses de l'organisation. »³²¹

L'institution implique nécessairement le collectif qui ne se présente pas comme un bloc homogène au fonctionnement uniforme, un groupe constitué répondant à des règles et des normes. Elle est une construction sociale, n'existant qu'à travers un collectif qui l'anime, la fait vivre et évoluer. Elle est donc sociologique et tout collectif détermine une institution. « L'institution n'est donc ni bonne ni mauvaise, elle est. »³²² Les institutions évoluent, se transforment, bougent, mais ne disparaissent jamais totalement. Mais ainsi caractérisée, l'institution est aussi une production sociale, définie par ses acteurs, au croisement d'influences internes, marquées par les affects et l'idéologie de chacun confronté aux règles institutionnelles, aux relations avec les autres, -et d'influences externes : l'idéologie de chacun, la politique globale etc. Elle n'est pas la contrainte sociale identifiée par Durkheim. « Si la contrainte est indispensable à la survie des institutions, quel besoin, en effet, d'un accord général des usagers de ces institutions ? »³²³ Selon Lourau et Lapassade, l'institution ne se réduit pas aux pratiques et à l'articulation entre pratiques individuelles et pratiques collectives : elle contraint mais aussi soutient ces pratiques³²⁴. Elle est donc politique, en tant que production et constitution sociales. C'est pourquoi Lourau la relie toujours à l'Etat : toute institution a à voir avec lui.

L'institution n'est donc pas extérieure aux individus. Elle parle à travers ceux qu'elle

³¹⁸ Ardoino, J., Berger, G. (2010). Op. cité, p. 126.

³¹⁹ Petit, R. (2003). Institution scolaire ou système scolaire ? *Les cahiers de l'implication*, n°6. « Ecole : la fin de l'institution ? », pp 25-30.

³²⁰ Lourau, R. (1970). Op. cité, p.31.

³²¹ Ardoino, A., Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF, p. 26.

³²² Monceau, G. (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative. *Estudos es pesquisas em psicologia, Psicologia*, vol. 10, n°1, UERJ, Brésil, pp. 13-30, p. 14.

³²³ Lapassade, G., Lourau, R. (1974). *Clefs pour la sociologie*. Paris : Seghers, p. 164.

³²⁴ Ibid.

traverse et qui s'identifient à elle. En ce sens, Lourau parle « d'institution ventriloque ». Elle implique chaque acteur qui s'y trouve, qu'il le veuille ou non. Toute personne entretient des rapports à l'institution et se positionne explicitement ou non par rapport à elle. Il y a une indissociabilité de fait de l'institution et des individus. « Elle ne tient que par eux et ils « tiennent » à elle. »³²⁵ C'est pourquoi, selon l'analyse institutionnelle, le savoir ne repose pas sur l'explication des faits sociaux, comme l'avance Durkheim, mais sur leur interprétation qui ne peut se faire en séparant individu et institution. Tout chercheur, même l'observateur le plus extérieur à l'institution qu'il étudie, modifie celle-ci parce qu'il n'est jamais « un spectateur absolu ».

Les institutions ne produisent pas ce qu'elles disent produire et sont traversées par des conflits ouverts ou larvés permanents. Toute institution tend à s'institutionnaliser aux dépens de son objet initial. En référence à Lourau, Bonny considère ces tensions comme fécondes, dans la mesure où elles sont une source de questionnements et de stimulation. Les problèmes qu'elles posent n'en sont pas pour autant évacués : la tension « [...] constitue donc un enjeu et une épreuve pour les institutions et les acteurs qui les incarnent, afin de ne pas verser dans la fragmentation, l'éclatement, l'incohérence, la contradiction trop flagrante et la perte de légitimité »³²⁶. Ici, Bonny définit par *tension* ce que Lourau nomme *conflits*, ce qui permet d'élargir l'analyse : le mot conflit réduit l'analyse à des oppositions, alors que le mot de tension laisse envisager d'autres formes de contraintes, de malaises.

En 1974, Lapassade et Lourau formalisent le contenu de l'institution comme « forme que prend la reproduction et la production de rapports sociaux dans un mode de production donné. »³²⁷ L'institution est un mouvement, un processus dialectique marqué par des contradictions. On peut alors la définir comme une dynamique dans laquelle interagissent tous les acteurs qui s'y trouvent, et où se jouent des relations complexes de pouvoir, d'affrontements, d'affects collectifs et individuels, qui s'exercent dans un quotidien ordinaire et que seule peut saisir une analyse qui les met à jour.

Lourau propose une dialectique du concept d'institution selon trois moments distincts, mais pouvant cependant être concomitants.

³²⁵ Monceau, G. (2003b). L'institution scolaire : morte ou vive ? *Les cahiers de l'implication*, n° 6. « Ecole, la fin de l'institution ? », pp. 17-23, p. 18.

³²⁶ Bonny, Y. (2012). Les institutions plurielles au prisme de la pluralité. In Bonny, Y., Demailly, L. (eds). *L'institution plurielle*, (pp. 9-36). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 18.

³²⁷ Lapassade, G., Lourau, R. (1974). Op. cité, p. 170.

- L'institué est la forme sociale établie, l'ensemble des règles, des normes, des lois qui régissent l'institution. « L'institué désigne ainsi ce qui est là, ce qui est établi (cadre, normes, règles). »³²⁸ C'est le moment de l'universalité, marqué par l'idéologie, « celui de l'unité positive du concept »³²⁹. L'institué est le temps de l'épanouissement du concept, de sa vérité, qui pourtant « porte en elle-même sa contradiction. Toute idée est aussi vraie que son contraire – non en général, ce que prétend le scepticisme, mais dès qu'elle s'incarne dans l'action des individus et des collectivités. »³³⁰

- L'instituant est présent dans toute institution et lui permet de vivre une dynamique pérenne. Il bouscule l'institué, le conteste sans objectif de destruction. Il « correspond au travail de mise en question quasi permanent de l'institué comme fondement universel de l'institution. »³³¹ En ce sens, c'est l'instituant qui permet d'analyser l'institution, par la mise en question des activités ordinaires, l'expression des contradictions. C'est le moment de la particularité, marqué par le libidinal qui « exprime la négation du moment précédent »³³² et voit l'émergence de formes nouvelles.

- L'institutionnalisation, est le moment de la négation de la négation, celui où l'institué englobe l'instituant, lui reconnaît force de loi et l'intègre dans ses règles et ses normes. Une nouvelle forme s'impose alors avec ses propres règles et références.

Ces trois moments s'expriment dans une dialectique constante. Ils permettent « d'affronter les paradoxes et la complexité dynamique d'une pratique. »³³³ Il s'agit alors de porter attention sur la négativité à l'œuvre dans toute institution pour en saisir les processus. Etudier l'institué ne suffit pas à comprendre l'institution. Dans le cadre de la scolarisation des élèves en situation de handicap, la difficile institutionnalisation de l'inclusion, instituante, est affrontée à l'institué de l'intégration.

2.1.2 *Institution et classifications*

Je complète cette théorie de l'institution par celle de Douglas qui la définit comme « un groupe social légitimé »³³⁴, dont les pratiques collectives, mais surtout les cadres cognitifs moraux, déterminent la pensée individuelle. Pour survivre, une institution doit se fonder en

³²⁸ Hocquard, D. (2003). L'orientation scolaire et professionnelle, cette institution... *Les cahiers de l'implication*, n°6. « Ecole, la fin de l'institution ? », pp. 57-69, p. 62.

³²⁹ Lourau, R. (1970). Op. cité, p. 10.

³³⁰ Ibid, p. 10.

³³¹ Hocquard, D. (2003). Op. cité, p. 64.

³³² Lourau, R. (1970). Op. cité, p. 10.

³³³ Hocquard, D. (2003). Op. cité, p. 65.

³³⁴ Douglas, M. (2004). Op. cité, p. 81.

nature et en raison. Tout fondement d'un ordre social repose sur des processus cognitifs qui démontrent l'analogie de l'institution avec la nature. Cette naturalisation conduit à celle des classifications, empêchant toute contestation, puisque c'est « dans l'ordre des choses ». La naturalisation des classifications fonde la raison des institutions. « Les gens font les institutions, les institutions font les classifications, les classifications modèlent les actions, les actions appellent des noms, et les gens, ou d'autres créatures, répondent à ces noms, positivement ou négativement ».³³⁵ Ce ne sont donc pas les motifs individualistes qui définissent les comportements collectifs. Les classifications déterminent les façons de pensée, « les institutions confèrent les identités »³³⁶. Douglas prend l'exemple de la classification de nature masculin/féminin, intégrée par tous, qui justifie la représentation culturelle de la femme comme un être fragile, versatile, autorisant sa sujétion. Nous pensons la société à partir de ces principes d'identification créés par des classifications que nous ne maîtrisons pas. L'institution scolaire classe les élèves en séparant, même partiellement, ceux qu'elle identifie en situation de handicap et les autres. Comment jouent ces classifications sur les perceptions des élèves de CLIS 1 ? « L'espoir d'une indépendance intellectuelle consiste pour nous à résister et la première étape à déceler comment s'effectue l'emprise des institutions sur notre esprit. »³³⁷ C'est ce que propose Lourau avec l'analyse institutionnelle, que je présente plus loin.

2.1.3 *L'institution scolaire*

« L'école est une institution sociale régie par des normes concernant l'obligation scolaire, les horaires, l'emploi du temps etc. »³³⁸ Il est à noter que Lapassade et Lourau considèrent d'abord l'école au prisme de la pédagogie. L'école en tant que lieu d'éducation intéresse d'abord la pédagogie. Lapassade distingue institution pédagogique primaire et institution pédagogique secondaire. La première recouvre la dimension structurelle et l'ensemble des techniques institutionnelles. La deuxième désigne « les structures pédagogiques extérieures à la classe »³³⁹ : groupe scolaire, hiérarchie, directives ministérielles. L'analyse que je mène porte bien sur cette double dimension de l'institution : l'appréhension par les élèves de CLIS 1 de leurs places dans les classes dit quelque chose de leur place dans l'école. Mais cette question de place considère l'école dans une dimension

³³⁵ Ibid., p. 146.

³³⁶ Ibid., p. 99.

³³⁷ Ibid., p. 135.

³³⁸ Lapassade, G. (2006). *Groupes, organisations, institutions*. Paris: Economica (1^{ère} édition : 1965), p. 168.

³³⁹ Ibid., p. 167.

plus globalisante que la seule dimension pédagogique, parce qu'elle dépasse les seules relations maître/élèves ou élèves/élèves dans la classe en intéressant tous les acteurs de l'école.

Un certain nombre de chercheurs centrent leurs travaux sur la crise de l'école. Dubet avance même l'idée de l'affaiblissement de ce qu'il nomme le « programme institutionnel »³⁴⁰. La conception louraldienne permet d'en contredire les arguments.

2.1.3.1 Le déclin de l'institution ?

En 2007, Dubet relie le mot institution « aux organisations et aux mécanismes relationnels chargés d'*instituer* les individus, chargés de produire un type social déterminé de subjectivité et de sujet »³⁴¹. Le jugeant source de malentendus de par sa polysémie, il lui préfère l'expression de *programme institutionnel*, qui désigne une structure stable, l'ensemble des règles et des principes « sacrés » de l'école (former des citoyens). Dubet l'analyse à partir du système éducatif. L'école ne possède plus la légitimité qu'elle avait auparavant : la massification « affaiblit le monopole culturel de l'école »³⁴². L'individualisme fait émerger des valeurs et des principes locaux qui contredisent l'universalité des valeurs du programme institutionnel. L'école ne s'occupe plus seulement des élèves, mais d'enfants et d'adolescents. En ce sens, elle doit tenir compte d'une socialisation lui préexistant, et des singularités multiples qu'elle accueille, paradoxe de la massification. Cette massification, la diversité des élèves, la perte de l'adhésion aux valeurs communes, ont déstabilisé l'institution et fragilisé l'autorité enseignante, parce que « les rôles scolaires ne suffisent plus à tenir l'institution ».³⁴³

Selon Dubet, les acteurs de l'école et surtout les professeurs vivent cette évolution comme une crise et résistent à ces mutations en s'accrochant au programme institutionnel en déclin. « Mais le déclin du programme institutionnel ne signifie pas pour autant le déclin de toute dimension institutionnelle tant il est évident que l'école ne peut agir sans dispositif symbolique susceptible de forger la subjectivité des individus. Il faut donc se demander quelle institution se substitue aujourd'hui à la figure canonique (sans jeu de mot) du programme institutionnel, afin de ne pas voir, dans chaque mutation culturelle et sociale, la fin de la

³⁴⁰ Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme. *Education et sociétés*, « Institution et socialisation politique des jeunes », 1 n° 25, pp.14-34.

³⁴¹ Dubet, F. (2007). Que signifie la notion d'institution? Colloque *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes*. AFS, AISLF, INRP, Lyon, 22 et 23 octobre. http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque_declin_institution/notion_institution/ Consulté le 13 avril 2014.

³⁴² Dubet, F. (2010). Op. cité, p. 22.

³⁴³ Ibid., p. 25.

civilisation. »³⁴⁴

En déniaient la fin de l'institution, Dubet « rejoint », d'une certaine façon, l'analyse de Lourau de 1970. Pour celui-ci, « l'école a pour fonctions de préparer à la vie professionnelle, de fournir une culture générale etc. ; mais elle a d'abord pour fonction de faire intérioriser les normes officielles du travail exploité, de la famille chrétienne, de l'Etat bourgeois. »³⁴⁵ Monceau souligne que l'institution scolaire n'a pas besoin de rester « ce que l'on imagine qu'elle aurait été »³⁴⁶ pour perdurer. Ses difficultés ne signalent pas une panne du programme institutionnel, « mais davantage un emballement de l'institutionnalisation »³⁴⁷. Les contradictions que traverse l'école ne signifient pas son arrêt de mort. Elles témoignent au contraire de la vitalité de cette institution, qu'il faut penser dans toutes ses dimensions : organisationnelle, libidinale et idéologique. « L'institution ne se réduit pas à son institué et elle évolue par dépérissement et perte aussi bien que par invention de nouvelles pratiques, dispositifs et réaménagements des repères organisationnels voire idéologiques. »³⁴⁸ C'est la dialectique des trois moments décrits par Lourau qui autorise la compréhension de ce que produit l'institution scolaire, au-delà des discours et des textes règlementaires.

2.1.3.2 La dynamique de l'institution

L'institution est une réalité pérenne à laquelle personne ne peut échapper. Elle évolue, se transforme, mais continue à être en tout temps et en tout lieu avec nous. L'institutionnalisation ne fait que transformer l'instituant en institué. « Tenter de transformer l'institution, c'est donc nécessairement le faire de l'intérieur, débarrassé de l'illusion d'un ailleurs où s'inventerait une vie sociale radicalement différente. »³⁴⁹

L'institution engage tous les acteurs qui participent à cette production. Alors que Dubet, par son analyse, accorde une importance limitée aux individus dans le programme institutionnel, Lourau les place au centre de l'institution. « L'institution, c'est l'acte de production ou de reproduction des formes sociales dans lesquelles nous vivons. Instituer, c'est pouvoir. »³⁵⁰ Concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap, l'école a

³⁴⁴ Dubet, F. (2007). Op. cité.

³⁴⁵ Lourau, R. (1970). Op. cité, p. 13.

³⁴⁶ Monceau, G. (2003). Op. cité, p. 17.

³⁴⁷ Monceau, G. (dir.). (2012b). Op. cité, p. 8.

³⁴⁸ Monceau, G. (2003). Op. cité, p.21.

³⁴⁹ Monceau, G. (2010). Op. cité, p. 14.

³⁵⁰ Gilon, C., Ville, P. (2002). Les analyseurs de l'Eglise : analyse institutionnelle en milieu chrétien (1972). Interventions socianalytiques : les analyseurs de l'Eglise (1996). In Lamihi, A., Monceau, G. (dir.). (2002). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, (pp. 73-83). Paris : Syllepse, p. 75.

historiquement construit un processus de ségrégation (institué). L'évolution de la question du handicap au sein de la société a progressivement induit la nécessité de l'intégration de ces enfants (instituant), aboutissant à la création des CLIS en 1991 (institutionnalisation). Mais il existe toujours un décalage entre les injonctions ministérielles et leurs applications. Ce décalage est lié à la compréhension, l'appropriation, mais aussi l'accord ou non de ces injonctions par les acteurs du terrain qu'il importe d'analyser. C'est pourquoi les microsociologies ont un intérêt scientifique, « pour observer l'activité instituante qui existe aussi, et d'abord, à l'état ordinaire »³⁵¹. C'est bien ce qui m'importe de comprendre ici, à travers l'interprétation d'un groupe d'acteurs que l'on questionne rarement : les élèves de CLIS 1 eux-mêmes.

La théorie louraldienne de l'institution n'est intelligible qu'avec la notion d'intervention et l'analyse institutionnelle qui propose des « outils d'analyse du mouvement permanent des institutions »³⁵².

2.2 L'analyse institutionnelle

2.2.1 Les visées de l'analyse institutionnelle

Parce qu'elle est immatérielle, l'institution est un « non-savoir » : les individus entretiennent avec elle des rapports non explicités, « non-dits ». L'analyse institutionnelle vise à élucider ces non-dits et permet de « dénaturer et désindividualiser les analyses des relations quotidiennes, en nous détachant des opinions techniques pour nous orienter vers l'analyse des réseaux transversaux, des processus de subjectivation et des processus d'institutionnalisation. »³⁵³ Elle a une double visée : opératoire et scientifique.

2.2.1.1 Une visée opératoire

L'analyse institutionnelle est centrée sur les pratiques professionnelles et vise à la transformation de l'intérieur de l'institution, au dévoilement de ce qu'elle tient caché. « L'analyse institutionnelle ne prétend pas produire un super-savoir clandestin et mystérieux, plus complet, plus « vrai » que les autres savoirs fragmentaires. Ce qu'elle vise à produire, c'est un nouveau rapport au savoir, une conscience du non-savoir qui détermine notre

³⁵¹ Lapassade, G. (1966). *Les microsociologies*. Paris : Anthropos, p.37.

³⁵² Monceau, G. (2003). Op. cité, p. 22.

³⁵³ Do Nascimento, M-L, Scheinvar, E. (2012). Formation professionnelle et outils de l'analyse institutionnelle en formation de psychologues. In Monceau G. (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques : une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, (pp. 71-81). Paris : L'Harmattan, p. 75.

action. »³⁵⁴ En ce sens, elle ne s'intéresse pas à l'individu seul, à l'activité psychique propre de chacun, ce que lui reproche Gavarini³⁵⁵, mais aux individus pris dans un collectif. Pour cela, elle intervient dans l'institution. « L'idée de base est que les significations sociales ne sont pas inhérentes aux institutions ou aux objets sociaux pris en eux-mêmes, indépendamment des acteurs. Elles sont au contraire attribuées aux événements sociaux par les individus au cours de leurs interactions. »³⁵⁶ L'analyse institutionnelle vise la mise au jour des conflits, à partir de la matérialité de l'institution et de sa négativité, « à l'œuvre dans toutes les institutions éducatives, sur tous les lieux et dans tous les moments du savoir institué. »³⁵⁷ Le retour réflexif vitalise l'institution par un questionnement continu de la parole collective.

2.2.1.2 *L'intervention socianalytique*

Cette visée opératoire inscrit l'analyse institutionnelle dans une démarche socio-clinique. « Comme toute clinique, que celle-ci soit individuelle ou collective, elle concerne d'abord ceux avec qui et pour qui elle a été produite, et pour lesquels elle fait sens. »³⁵⁸ Lapassade et Lourau s'inspirent de la méthode créée par Jacques et Maria Van Boeckstaele, la socianalyse, qu'ils adossent à la théorie de l'institution. La socianalyse répond à une commande de l'institution sur laquelle elle intervient, et qui est restituée par le chercheur au « groupe-client » avec lequel il travaille. Cette explicitation oblige le commanditaire, le « staff-client », à reconnaître son implication dans l'analyse. Selon les principes posés par ses concepteurs, l'intervention socianalytique impose l'autogestion de celle-ci par le groupe-client, autogestion qui en concerne les aspects concrets (lieux, dates, horaires...). Doivent être systématiquement restitués les « non-dits » de l'institution, « analysés comme des révélateurs de la structure institutionnelle et du *non-savoir* qui régit les organisations »³⁵⁹. Est également visée l'élucidation de la transversalité, des implications et des analyseurs. Ce sont les objets centraux de l'analyse institutionnelle que je développe plus loin.

Le dispositif socio-clinique que j'ai mis en place n'est pas une socianalyse : je n'ai pas traité de l'analyseur avec les partenaires de recherche et le dispositif ne reposait pas sur

³⁵⁴ Lourau, R. (1970). Op. cité, pp.18-19.

³⁵⁵ Gavarini, L. (2012). L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. In Monceau, G. (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, (pp. 37-56). Paris : L'Harmattan, p. 42.

³⁵⁶ Lapassade, G. (1996). Op. cité, p. 99.

³⁵⁷ Lourau, R. ; (1970). Op. cité, p. 250.

³⁵⁸ Savoye, A. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques quelle compatibilité ? *L'homme et la société*, 1, n° 147, p. 133-150.

³⁵⁹ Lapassade, G., Lourau, R. (1974). Op. cité, p. 200.

l'autogestion du groupe. Mais, en proposant aux élèves de CLIS 1 de réfléchir sur leur(s) place(s) dans l'école, je les amenais à élucider les rapports qu'ils entretiennent avec tous les acteurs de l'école et leurs propres rapports à l'institution. « Le travail clinique peut alors dans le cadre du dispositif, transformer le travail quotidien de l'équipe en agissant sur les relations entre ses membres. »³⁶⁰ L'analyse de l'évolution de ces relations participe à la compréhension de la place de ces élèves dans l'institution scolaire dans un continuum qui ne clive pas le micro du macro. C'est la réflexion des élèves qui me permet d'interroger la politique de l'inclusion scolaire. L'analyse institutionnelle transcende ainsi sa visée opératoire.

2.2.1.3 Une visée scientifique

En 1974, Lapassade et Lourau posaient la question de la visée scientifique de la recherche-intervention. Le savoir produit par l'analyse institutionnelle est celui « produit par les acteurs eux-mêmes, et en situation de travail analytique [...] »³⁶¹. La recherche-intervention se déroule dans des institutions aux dimensions déterminées. Comment exporter alors dans le champ scientifique le savoir produit ? Dans le cadre de ma recherche, cette question recouvre les problématiques du praticien chercheur et des recherches collaboratives. Tout en revendiquant la légitimité scientifique de leurs résultats, les praticiens chercheurs insistent souvent davantage sur les effets de leur travail sur le terrain.³⁶² Cependant, au fil de l'évolution et des pratiques socianalytiques, les publications « font ainsi une place à des textes qui, s'appuyant sur des pratiques d'intervention, de consultation ou de formation, proposent des réflexions sur la dynamique des institutions. »³⁶³

Questionner l'institution, c'est d'abord analyser des pratiques et des rapports localisés. Mais ceux-ci s'inscrivent toujours dans un contexte plus large. En 2012, Bonny précise que toute action institutionnelle locale est reliée à une problématique macro qu'il convient de mettre à jour. Un des concepts majeurs de l'analyse institutionnelle est celui de transversalité, désignant l'ensemble des appartenances et références, positives et négatives des individus. Qu'elles soient légitimes ou non, elles sont toutes actives et ont un impact sur leur pratique. La transversalité prend en compte les appartenances idéologiques, institutionnelles, les

³⁶⁰ Monceau, G. (2003a). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'homme et la société* 1, n° 147, pp. 11-33, p. 26.

³⁶¹ Lapassade, G., Lourau, R. (1974). Op. cité, p. 178.

³⁶² Voir notamment Perraut-Soliveres, A. (2012). *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 2001).

³⁶³ Monceau, G. (2003a). Op. cité, p. 32.

références culturelles, religieuses... et analyse les cohésions et les clivages des groupes. « Les particularités d'appartenance et de référence traversent l'organisation, car le système social global, la structure de la société divisée en classes, se réfracte dans l'unité micro-sociale de l'organisation. »³⁶⁴ Le groupe n'est pas étanche à l'extérieur et l'étudier revient à étudier ce qui se passe à l'extérieur. Le concept de transversalité permet la compréhension de la difficulté pour l'individu d'universaliser les connaissances de son milieu. « La transversalité réside dans le savoir et dans le non-savoir du groupement sur sa polysegmentarité. »³⁶⁵

Dans le cadre de ma recherche, élucider la transversalité de la CLIS 1, c'est faire « l'analyse du fonctionnement et des buts cachés ou avoués des institutions externes et internes à la classe et à l'établissement dans son ensemble ». ³⁶⁶ Pour cela, j'ai utilisé deux concepts primordiaux de l'analyse institutionnelle : l'implication et l'analyste.

2.2.2 Le concept d'implication

2.2.2.1 Les apports de la psychanalyse

Les rapports entre l'analyse institutionnelle et la psychanalyse sont historiques, puisque la première trouve sa principale inspiration sur le terrain psychanalytique, avec la psychothérapie institutionnelle de François Tosquelles et Jean Oury. Lourau a travaillé toute sa vie professionnelle sur le concept d'implication, qu'il développe à partir de la critique de l'étude de Freud sur les foules. Dans une foule, les individualités s'effacent au profit d'une identification du moi de chacun à un même objet. L'individu renonce à son idéal du moi et lui substitue l'idéal collectif. « Quelquefois le divorce entre le moi et l'idéal du moi n'est pas complet, les deux peuvent continuer à coexister, le moi ayant conservé, en partie tout au moins, sa suffisance narcissique antérieure. »³⁶⁷ Cette *structure libidinale* détermine la soumission à la contrainte extérieure, *l'organisation* et maintient la cohésion de la foule par *l'idéologie*. Pour Lourau, cette triade rend compte des multiples dimensions de l'institution et de celles des implications des individus en son sein. Il s'oppose à l'idée de Freud selon laquelle la structure libidinale constitue la clef des rapports entre groupes et institutions, mais retient celle de la nature du lien social : « ce qui est structuré libidinalement, ce n'est pas la

³⁶⁴ Lapassade, G., Lourau, R. (1974). Op. cité, p. 200.

³⁶⁵ Lourau, R. (1970). Op. cité, p. 269.

³⁶⁶ Lamihi, A. (2002). Les pédagogies institutionnelles (1994). In Lamihi, A., Monceau, G. (dir.). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, (pp.39-50). Paris : Syllepse, p. 44.

³⁶⁷ Freud, S. (1921). *Psychologie collective et analyse du moi*.

http://www.psychanalyse.com/pdf/Psycho_collective_analyse_moi_freud_livre_telechargement.pdf, consulté le 25 avril 2014, p. 60.

« société » en tant que vaste organisation des possibles, mais *chacun des chaînons constitutifs du lien social.* »³⁶⁸ La séparation entre le moi et l'idéal du moi découpe le temps et l'espace, articule les liens entre l'individu et la foule, produit du sens, amorce le début de quelque chose. Toute institution produit du sens, indépendamment des règles juridiques, économiques etc. et fait émerger l'instituant. « L'institution est l'objet d'une étude propre, non en tant que « forme sociale » parmi d'autres, mais en tant qu'elle *sépare* et par conséquent peut *articuler* toutes les formes de sociabilité. »³⁶⁹ Le social constitue un système de référence spécifique, un système d'institution, langage des rapports sociaux.

La psychothérapie institutionnelle réinvestit les concepts freudiens de transfert et de contre-transfert. Née dans les années cinquante de la thérapie de groupe, elle fait intervenir tous les acteurs de l'hôpital psychiatrique : médecins, infirmiers, soignants, soignés, bouleversant les rapports hiérarchiques et conduisant à l'autogestion. La dimension inconsciente de l'institution est alors mise au jour. « La question « qu'est-ce qu'on institue ? » renvoyait immédiatement au concept de demande sociale, dont on devine déjà l'importance. La demande exige d'être prise comme objet de l'analyse institutionnelle : du même coup, est mis en valeur le rôle du contre-transfert institutionnel en tant qu'il est la réponse permanente à la demande (demande de la « société globale », des sciences de la médecine, du corps médical, des malades ou de leurs « ayants droit » et du médecin lui-même). »³⁷⁰ Avec les concepts de transfert et contre-transfert institutionnels, l'analyse devient elle-même une intervention institutionnelle écartant définitivement l'illusion d'une neutralité, d'une objectivité de l'analyste. Lourau utilise ces concepts au niveau sociologique. « Dire que la structure de l'organisation, et non plus seulement tel individu qui occupe une place singulière dans la structure (le patron, le médecin, l'analyste) est objet de transfert pour toutes les personnes qui ont affaire à ladite organisation, c'est en fait reconnaître comme essentielle dans la vie de l'organisation l'existence d'une implication diversifiée [...] ». ³⁷¹

2.2.2.2 Définition de l'implication louraldienne

L'implication ne désigne pas un engagement militant : tout individu en rapport avec une institution y est impliqué. Il s'agit de savoir **comment** il y est. L'implication désigne donc « des relations (libidinales, organisationnelles et idéologiques) qui s'établissent entre les

³⁶⁸ Lourau, R. (1970). Op. cité, p.162.

³⁶⁹ Ibid., p. 169.

³⁷⁰ Ibid., p. 189

³⁷¹ Lourau, R., (1970), p. 274.

sujets et les institutions. »³⁷² L'analyse institutionnelle se fait donc au croisement de multiples implications : implications individuelles et collectives des praticiens, mais aussi implications du chercheur. Celui-ci ne peut pas se distancer de l'institution qu'il étudie, dès lors qu'il y entre. A propos de l'emploi de la première personne du singulier par le chercheur, Olivier de Sardan reproche à Lourau de confondre enjeux narratifs et enjeux épistémologiques³⁷³. Mais l'emploi du *je* constitue bien une innovation épistémologique, en ce qu'il formalise la question de l'implication du chercheur dans la recherche. Le concept d'implication naît de l'évidence de l'indissociabilité de l'individu et de l'institution. Il faut donc étudier les différents rapports de force et les implications de chaque acteur en analysant les pratiques professionnelles. Cette analyse met en évidence les contradictions de l'institution. Toute analyse institutionnelle est donc instituante. « Admettre que le chercheur est en relation avec les autres, ceux avec qui, auprès de qui ou à propos de qui, il mène sa recherche, c'est admettre que son action, à commencer par sa « simple » présence change la situation qu'il regarde, écoute et finalement dérange. »³⁷⁴

2.2.2.3 *Implications primaires et secondaires*

C'est pourquoi Lourau distingue les implications primaires des implications secondaires du chercheur. L'implication primaire comporte trois dimensions : les relations observé/observant, les relations chercheur/groupes institutions, sa place dans les rapports sociaux. Elle désigne le rapport du chercheur à son objet de recherche et à son institution de référence, mais aussi ses relations à autrui (intervenants, praticiens) et à son champ d'intervention. Les implications secondaires sont les idéologies, références théoriques, rapports à l'institution scientifique. L'implication dans l'écriture constitue également une implication secondaire. « La pratique de la recherche est aussi pratique d'écriture. »³⁷⁵ Dans l'analyse institutionnelle, le journal est un outil central, un dispositif d'analyse. « La rédaction du journal potentialise et problématise les faits ignorés, considérés comme perturbateurs et déviants, considérés comme interdits ou bien de peu d'importance. »³⁷⁶ Chaque soir, je transcrivais mes observations puis les analysais. La transcription me permettait de restituer le processus de chaque action notée, de mettre en lumière les enjeux et la réalité des interactions, mais aussi de mettre au jour mes propres implications et surimplications, déterminant les

³⁷² Monceau, G (dir.). (2012). Op. cité, p. 7.

³⁷³ Olivier De Sardan, J-P. (2008). Op. cité, p. 173.

³⁷⁴ Monceau, G. (2013). Op. cité, p. 95.

³⁷⁵ Monceau, G. (2002). Actes manqués de la recherche (1994). In Lamihi, A., Monceau, G. (dir.). *Institution et implication l'œuvre de René Lourau*, (pp. 161-170). Paris : Syllepse, p. 167.

³⁷⁶ Do Nascimento, M-L, Scheinvar, E., (2012). Op. cité, p. 78.

changements progressifs de mes observations. L'écriture est révélatrice parce qu'elle fait apparaître ce qui n'était ni visible ni perceptible dans l'instant, ce qui est encore indicible, implicite. Par la mise à distance de l'objet qu'elle opère, elle amène à la conscience l'obligation d'organiser les éléments de réflexion et les données analysées pour la formulation écrite. L'écriture réajuste ainsi la pensée par sa temporalité spécifique et distincte du langage oral. La réadaptation qu'elle impose autorise l'ampleur réflexive.

Lourau qualifie le journal de recherche de hors texte (H.T.), à savoir ce qui sert l'analyse scientifique sans nécessairement être destiné à la publication in extenso. « L'écriture du H.T. est analyseur du rapport que la recherche entretient avec l'institution de la recherche ainsi qu'avec le système institutionnel tout entier. »³⁷⁷ J'ai abordé mon implication professionnelle en traitant de la question du praticien chercheur, sans considérer véritablement celle du chercheur. L'écriture en révèle l'implication. Connaissant parfaitement l'institution scolaire, je me sens autorisée à publier l'analyse de mon implication, même si celle-ci remet en cause le fonctionnement institutionnel. Sa critique même témoigne de ma confiance portée à l'institution et de mon assurance professionnelle. Elle révèle aussi ma conscience des effets possibles de mon analyse et l'assurance de pouvoir les affronter. Mon audace est beaucoup moins affirmée à l'égard de l'institution universitaire : je ne suis pas entièrement familiarisée avec elle et ma surimplication de chercheuse dissimule passablement mon implication, parce que, n'en ayant qu'une connaissance empirique restreinte, je ne mesure pas tous les effets de mes travaux, même si j'en ai déjà éprouvé certains. L'incertitude de mon avenir universitaire, couplée à ma volonté d'y appartenir, joue sur mon écriture : il s'agit souvent pour moi de prouver que je suis véritablement une scientifique. J'expérimente ici la situation de liminalité, qui se retrouve dans mon journal de recherche : ma préoccupation de mener toujours plus loin mes analyses, de citer des références précises, d'administrer les preuves de mon argumentation, de toujours avoir conscience d'un destinataire exigeant et rigoureux.

Journal de recherche, mercredi 21 décembre 2011

Fin de lecture de Stiker (fiche de lecture). Fin de partie ? J'ai l'impression que tout a été dit ; chaque fois qu'une nouvelle idée émergeait de sa lecture, je la retrouvais quelques pages plus loin. Difficultés d'approfondir une réflexion que je trouve déjà exhaustive. Difficultés de la critique.

Faut-il systématiquement se reporter à ses références (Otto Rank, René Girard) dans l'exposition de sa théorie ? Ne s'agirait-il pas alors de refaire sa démarche de recherche et quel peut en être alors l'intérêt ?

Fausse acceptation de la différence par la volonté et les politiques d'intégration et d'inclusion. De toute façon la différence est ici toujours hiérarchisée : le handicap procède

³⁷⁷ Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche*. Paris : Editions Méridiens Klincksieck, p.245.

d'abord d'un manque, d'une lacune. Dans ce contexte, l'institution ou l'individu intégrant est, de fait, différent *positivement* de la personne handicapée. La différenciation ne peut pas être ici égalitaire. Cf. Dominique Schnapper : le modèle hiérarchique de la différenciation ?

« L'écriture universitaire a ses propres contraintes que nous devons intégrer. Le journal en tant que hors texte facilite l'appropriation de cette écriture. »³⁷⁸ Si les phrases nominales, l'explication de mes incertitudes signent le hors texte, ce début de réflexion sur mon travail témoigne du souci du destinataire de même que dans les extraits suivants : les noms des écoles, les prénoms des enseignantes et des enfants y sont déjà anonymés. Mon journal de recherche n'échappe pas à l'effet Goody, théorisé par Lourau, à partir de *La Raison graphique* de Jack Goody. « On nommera donc *Effet Goody* ce qui dans l'institution de recherche productrice de résultats, de textes institutionnels, téléguide en amont le regard du chercheur, la relation observateur/observé... »³⁷⁹ Je ne fais jamais non plus allusion à ma vie personnelle dans ce journal, ce qui concourt à cet effet Goody.

On trouvera dans la suite du texte de larges extraits de mon journal de recherche. Ces vignettes présentent les réflexions et les analyses rédigées au moment du travail avec les classes et permettent de nourrir la réflexivité du chercheur. Pour faciliter la lecture, ces extraits sont présentés dans une police et une taille différentes, en interligne de 1,15, décalés par rapport à l'ensemble du texte. Le journal de recherche participe à l'analyse des implications du chercheur. Il permet aussi de révéler ses surimplications.

2.2.2.4 Implication et surimplication

Lourau distingue implication et surimplication. Cette dernière désigne un investissement conscient et affectif dans le travail. « La surimplication, elle, est l'idéologie normative du surtravail, de la nécessité de s'impliquer. »³⁸⁰ De ce fait, elle masque les implications, et traduit même un refus de les analyser. Dans le cadre de ma recherche, cette question de la surimplication a eu d'autant plus d'effets que ma double posture se marquait par un déséquilibre entre celle, experte, de praticienne et celle, novice, de chercheuse. Je livre ici un extrait de mon journal de recherche, écrit au début de mon travail de thèse, qui exprime cette tension constante entre implication et surimplication et la difficulté à les démêler.

Journal de recherche, dimanche 25 décembre 2011

Les tensions entre institutions et leurs impacts sur l'élève : à relier au concept de liminalité :

³⁷⁸ Pilotti, A., de Saint Martin, C., Valentim, S. (2014). Op. cité.

³⁷⁹ Lourau, R. (1988). Op. cité, p. 247.

³⁸⁰ Lourau, R. (1990). Implication et surimplication. *La revue du Mauss*, n° 10, pp. 110-119, p.113.

l'entre deux, ni intégré, ni exclu, qui ici se multiplie par le nombre d'institutions en jeu ; la notion d'espace, qui définit historiquement la place accordée au handicapé dans la société : l'élève de CLIS 1 est, dans chaque lieu où il est, sur un fauteuil éjectable de la société ordinaire (école) ou du lieu spécialisé (hôpital de jour, IME), selon les réponses qu'il donne aux attentes des adultes dans chacun de ses lieux. + Espace symbolique, le cœur des parents, selon qu'il leur redonne de l'espoir (inclusion toujours plus grande en ordinaire) ou qu'il les déçoit (augmentation du temps en établissement spécialisé, orientation dans le spécialisé, ou simplement, impossibilité de retour en ordinaire).

[...]

Les dangers d'une conclusion définitive des possibilités de l'élève : Vincent, dans ma classe en CLIS, qui apprend à lire et développe un potentiel insoupçonnable auparavant, quand je prépare les parents à une orientation en IME ; sa décision d'assister aux ESS, sa revendication d'être acteur de son devenir.

A ce temps de l'écriture, en première année de recherche, je n'avais pas encore commencé ma recherche sur le terrain et le sujet même de mon travail différerait de ce qu'il est devenu. Ma réflexion s'appuyait donc sur mon expérience professionnelle. Cet extrait manifeste ma surimplication professionnelle, par les termes décrivant Vincent. Mais mon implication professionnelle ouvre aussi la voie à celle de la chercheuse, suscitant un questionnement scientifique à partir des seules observations dont je disposais alors, celles de mon expérience en CLIS 1.

Murphy développe sa recherche à partir de sa propre expérience : il se fait sujet et objet de la recherche. Les questions de l'implication et la surimplication sont fondamentales dans sa recherche, même s'il n'explicite pas ainsi son expérience. Son livre ne constitue pas en soi une autobiographie, mais bien un ouvrage scientifique qui théorise le concept de liminalité. « C'est un concept que j'ai créé quand j'ai analysé mon état d'esprit à la suite d'une intervention neurochirurgicale. »³⁸¹ Cela rend encore plus pertinent le questionnement de ce concept dans ma propre recherche. Les implications des acteurs du terrain sont celles des enseignantes et des élèves. Les miennes diffèrent dans chaque école, liées à mes relations avec l'enseignante, les liens construits avec les élèves.

Journal de recherche, vendredi 17 mai 2013

Mes rapports aux groupes : distant avec les grands de Balzac, maternel avec les petits ; conflictuel avec les grands de Diderot, affectif avec les petits ; complice avec les élèves de Baudelaire. Effets sur la recherche : pas d'écrit dans la CLIS Balzac, une distance continue avec les élèves et l'enseignante ; retenue des discours : tout va toujours bien, nécessité de creuser plus pour obtenir un discours plus « vrai », émergence des conflits par les oppositions continues entre les élèves. CLIS Diderot : surinvestissement, plaisir des élèves, liberté de la parole. CLIS Baudelaire : confiance des élèves, liée à l'amitié qui me lie à Amélie,

³⁸¹ Murphy, R.F. (1990). Op. cité, p. 183.

émergence progressive d'un discours plus personnel et « authentique ».

« Tous les actes pris dans la situation de recherche, y compris les moins volontaires, contribuent à la construction de l'objet de connaissance. »³⁸² L'analyse des implications est donc importante dans ma recherche. Elle s'est faite au moyen d'analyseurs, outils principaux de l'analyse institutionnelle.

2.2.3 Les analyseurs

« On donnera le nom d'analyseur à tout ce qui permet de révéler la structure de l'institution, de la *provoquer*, de la *forcer à parler*. »³⁸³ Toute institution comporte des contradictions que l'analyse institutionnelle met au jour à partir de ces analyseurs, c'est-à-dire d'événements qui permettent ou provoquent leur expression et obligent chacun à prendre position, ce qui provoque l'analyse collective. « L'effet analyseur, c'est la *déconstruction des rapports institués, la révélation des rapports de pouvoir cachés sous le consensus apparent*. Son effet, c'est aussi de contraindre chacun à prendre position. »³⁸⁴ L'analyseur cristallise les contradictions. Il produit l'analyse et se distingue du concept de révélateur « dans la mesure où il s'intéresse à la manière dont toute situation de recherche, et conséquemment tout résultat de connaissance, est construite dans un réel, instrumenté ou non, qui le détermine. »³⁸⁵ L'analyse doit tenir et rendre compte de tous les éléments qui structurent l'épistémologie de la recherche, en situation mais aussi en amont de celle-ci. L'analyseur touche le dispositif, mais aussi l'intervenant. Il lui faut donc tenir son objet de recherche pour « fondamentalement problématique »³⁸⁶.

L'analyseur argent est un élément fondamental, « un des maillons forts de l'articulation entre pratique et théorie de l'Analyse institutionnelle »³⁸⁷, au point que *Les cahiers de l'implication* lui ont consacré un numéro³⁸⁸. Or, il n'était pas question d'argent dans ma recherche : les enseignantes ont accepté cette collaboration sans contrepartie financière, dont il n'a jamais été question. Mais, même absent, l'argent sert d'analyseur. Découvrant la recherche universitaire au fil de mon travail, n'étant pas familiarisée avec ce monde, mon

³⁸² Guillier, D. (2002). Petite histoire de l'analyseur argent. *Cahiers de l'implication*, n°5. « L'analyseur argent », pp. 9-25, p.10.

³⁸³ Lourau, R. (1970). Op. cité, p. 283. Les italiques sont de l'auteur.

³⁸⁴ Gilon, C., Ville, P. (2002). Op. cité, p. 76. Les italiques sont des auteurs.

³⁸⁵ Guillier, D. (2002). Op. cité, p.10.

³⁸⁶ Marchat, J.F (2002). L'analyseur Lip (1974). In Lamihi, A., Monceau, G. (dir.). (2002) *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, (pp. 85-97). Paris : Syllepse, p. 93.

³⁸⁷ Guillier, D. (2002). Op. cité, p. 22.

³⁸⁸ *Cahiers de l'implication*. (2002). « L'analyseur argent », n° 5.

implication de chercheuse a eu d'autant plus d'effets sur ma recherche que l'absence d'argent me conférerait l'entière responsabilité de mes travaux.

Elle donnait une tonalité particulière à la collaboration avec les enseignantes, en la situant dans un « échange de services » auquel je n'ai pas toujours pu répondre et qui a joué dans nos relations. L'ouverture de leur classe sans échange monétaire me rendait redevable envers elles. Ici, l'absence d'argent a certainement pesé sur nos relations. Elle m'a ainsi parfois empêchée de pousser très loin avec elles nos divergences d'analyse, pour ne pas les brusquer et risquer d'interrompre la recherche (on retrouve ici, liée à l'analyseur argent, ma surimplication de chercheuse). C'est pourquoi je parle d'absence d'argent plutôt que de gratuité. Cette absence avait un coût implicite : ma précaution à taire certaines analyses, trop critiques de la position des enseignantes, la nécessité de faire des concessions quant à leurs propres analyses. De même, l'absence d'argent a joué dans la construction de la réflexion collective avec les élèves. L'initiative de celle-ci me revenait et je sortais donc du cadre des obligations scolaires, des apprentissages et partant de la discipline. Si j'y gagnais une liberté d'action, il m'a fallu convaincre les élèves de la cohérence et de l'intégrité de ma proposition. Nous verrons que cela ne fut pas toujours simple.

L'analyse institutionnelle distingue l'analyseur construit et l'analyseur naturel. Le premier est produit délibérément par l'analyste, pour provoquer la réflexion collective et le processus de connaissances. On peut dire qu'il est un instituant conscient et stratégique qui vise à faire émerger des analyseurs naturels, inconnus du chercheur. Quand je propose aux élèves de réfléchir sur leur(s) place(s) dans l'école en précisant que j'ai remarqué qu'ils sont les seuls élèves à en avoir plusieurs, le pluriel du mot place constitue un analyseur construit : j'espère que cette affirmation va conduire les élèves à produire une réflexion sur leur particularité scolaire. « Il s'agit de construire une situation où il va falloir réinventer la manière de vivre ensemble et donc saisir, par l'actualisation inhérente des conflits, les contradictions à l'œuvre. »³⁸⁹ Les analyseurs naturels sont produits au cours de l'intervention par les contradictions exprimées, tout événement perturbateur survenant à des moments d'oppositions, de tensions : « la prise de conscience, individuelle et collective de ces événements surprenants va déconstruire la représentation que les participants ont de leur réalité et produire, par la recherche de sens, des enchaînements d'informations et de significations nouvelles. »³⁹⁰ Ils sont imprévisibles et de ce fait, d'autant plus porteurs de

³⁸⁹ Guillier, D. (2002). Op. cité, p. 11.

³⁹⁰ Ibid.

sens. C'est par ces analyseurs naturels que les élèves ont construit leur réflexion et que j'ai constitué les données d'analyse. Les analyseurs permettent la compréhension de l'articulation entre normes sociales et matérialité, évitant ainsi les interprétations uniquement psychosociologiques, pour se centrer sur les liens entre institution et pouvoir, institution et économie, institution et Etat. Ils réunissent alors ce qui est séparé.

L'analyseur constitue donc un élément central de l'analyse institutionnelle, parce que c'est lui qui met à jour les contradictions de l'institution et oblige chaque acteur à clarifier ses rapports à elle, provoquant l'analyse collective.

Conclusion de la deuxième partie

La définition louraldienne de l'institution intéresse particulièrement ma recherche. En tant que production sociale, elle implique tous ses acteurs et l'analyse institutionnelle exige alors leur participation au processus de la recherche. Dans le contexte scolaire, elle légitime donc celle des élèves.

Le travail entrepris ici privilégiait la visée scientifique, parce qu'il ne répondait pas initialement à une commande extérieure mais s'origine dans une problématique que j'ai moi-même définie et qui a déterminé ma recherche de partenaires de recherche. Ceux-ci ont accepté mon intervention parce qu'elle pouvait répondre à leurs demandes. Ces effets, imprévus, ont contribué à la construction de savoirs opératoires, mais aussi scientifiques.

Comme toute institution, ce cadre théorique et méthodologique admet les forces instituanes qui lui permettent de perdurer et de se développer. Le dispositif socio-clinique mis en place ne constitue pas une socianalyse, mais reprend les éléments essentiels de l'analyse institutionnelle : les trois moments de l'institution, la question de la transversalité, l'analyseur, l'analyse des implications, le journal de recherche... La question de la commande et des demandes sera traitée dans le prochain chapitre.

Le concept de liminalité apporte un regard nouveau sur l'analyse de la socialisation des élèves de CLIS 1, en étudiant comment les espaces interagissent les uns sur les autres. Il permet de saisir l'altérité des pratiques sociales. Les élèves de cette classe peuvent constituer des analyseurs de la mise en œuvre de la politique inclusive au sein de l'école. Leur expérience conduit à une autre compréhension des enjeux institutionnels.

C'est en m'inscrivant dans le cadre de l'analyse institutionnelle que j'ai pu m'appuyer sur mon savoir-faire professionnel tout en tenant ma posture de chercheuse. Mon itinéraire participe à ma démarche et de l'épistémologie de ma recherche. Je devais donc analyser cette double posture pour mener à bien ma recherche.

3. Le praticien-chercheur

Est ainsi dénommé celui qui poursuit parallèlement ou successivement une activité professionnelle et une activité de recherche, cette dernière constituant elle-même une activité professionnelle qui ne s'exerce pas toujours sur le même champ. Le praticien-chercheur est donc un « double professionnel ». Ma double posture de praticienne et de chercheuse s'inscrit dans un parcours professionnel qui m'a conduite à m'intéresser à des élèves majoritairement rejetés du système scolaire. Cette démarche est à l'origine même de mes choix méthodologiques et épistémologiques. Mon statut de doctorante définit la spécificité de ma double posture, puisqu'il me fait évoluer de la posture du praticien réflexif à celle de chercheur. En même temps, cette posture particulière joue un rôle déterminant dans ma relation aux acteurs de terrain, qu'il me faut élucider.

3.1 Le praticien réflexif

3.1.1 *Éléments autobiographiques*

Etant moi-même enseignante spécialisée, ma démarche doctorale s'ancre dans ma pratique professionnelle. En 2005, je décide de préparer un diplôme me permettant d'enseigner auprès d'enfants en situation de handicap mental, ou souffrant de troubles psychiques : le CAPA-SH, option D. Insatisfaite de la formation reçue, j'ai profité de la création d'un master 2 EERBEP (Enseignement, Education, Remédiations et Besoins Educatifs Particuliers) pour parfaire cette formation. Je suis donc un exemple du praticien réflexif³⁹¹, qui réfléchit dans et sur l'action, menant des expérimentations continues, faites « d'explorations, de vérification du geste posé et de vérification d'hypothèses. Les trois fonctions s'accomplissent dans les mêmes gestes. »³⁹²

³⁹¹ Schön D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec, Les Editions Logiques. (1^{ère} édition américaine, 1983).

³⁹² Ibid., p. 186.

Cependant, si je disposais effectivement d'un « savoir pratique tacite »³⁹³, celui-ci ne me suffisait plus pour affronter les situations complexes d'une classe spécialisée. Ma réflexion elle-même demeurait incomplète, parce qu'il me manquait une confrontation à d'autres professionnels spécialisés. Tout enseignant a besoin de partager son expérience et son point de vue avec ses pairs. « L'isolement auquel il doit faire face en classe nuit à sa réflexion en cours d'action. »³⁹⁴ En tant qu'enseignante spécialisée, j'étais devenue aux yeux de mes collègues l'experte de la question du handicap mental et des troubles psychiques et mes interrogations n'étaient pas toujours comprises, contribuant à mon isolement au sein de mes pairs.

3.1.2 *Une démarche universitaire*

Mon inscription dans un cursus universitaire m'a permis de prolonger cette conversation réflexive avec des enseignants spécialisés, mais a aussi motivé ma décision de déplacer ma posture professionnelle. La réflexion du praticien s'exerce au sein de son système de compréhension³⁹⁵. C'est ce qui en fait sa limite, par la protection contre l'incertitude dont ce système l'assure. En admettant et en reconnaissant le doute, je me heurtais continuellement à l'institué du système scolaire et mon isolement au sein de l'école, notamment de par la fonction spécifique que j'y occupais, participait à l'incompréhension grandissante entre mes collègues et moi. La pesanteur institutionnelle m'oppressait, la remise en question de mes propres pratiques professionnelles mettait les leurs en danger. Dans le cas du praticien réflexif, « sa réflexion en cours d'action devient une menace potentielle au système de conservatisme dynamique au sein duquel il vit. »³⁹⁶ Elle devenait d'autant plus une critique implicite des pratiques enseignantes habituelles, que ma démarche intervenait dans le contexte particulier de l'application des nouveaux programmes d'enseignement de 2008³⁹⁷ qui suscitaient des réactions diverses et contradictoires. Si tous les enseignants de mon école critiquaient ces programmes, bien peu résistaient à leurs injonctions. Celles-ci généraient alors des tensions personnelles, (comment se soumettre à des directives inapplicables, y répondre tout en préservant son idéal professionnel ?) –et interrelationnelles : la mise en œuvre

³⁹³ Ibid., p. 77.

³⁹⁴ Ibid., p. 391

³⁹⁵ Ibid.

³⁹⁶ Ibid., p. 390

³⁹⁷ Bulletin.Officiel. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

notamment des heures de soutien scolaire a limité de facto les temps d'échanges et de réflexion entre professionnels, soumis les enseignants à une pression exacerbant les différents existant. Dans ce contexte, ma nouvelle posture de praticien réflexif remettait radicalement en cause les positions de mes collègues. « La liberté de réfléchir, d'inventer et de différencier perturberait l'agencement institutionnel de l'espace et du temps. »³⁹⁸ Ainsi constituais-je une menace pour l'organisation institutionnelle et la cohérence de l'équipe professionnelle. Cette prise de conscience m'a déterminée à passer du statut du praticien réflexif à celui de praticien-chercheur.

3.2 Du praticien réflexif au praticien chercheur

La différenciation entre le praticien réflexif, tel que le décrit Schön et le praticien-chercheur tel que le décrit Kohn s'affirme dans la problématisation des situations : le praticien réflexif, même s'il se réfère à des théories, reste dans une trajectoire ancrée dans la pratique, alors que le chercheur les situe dans une perspective théorique et épistémologique. Le praticien réflexif opère une réflexion synchronique, alors que le praticien-chercheur opère une réflexion diachronique. Le premier cherche dans l'instantanéité et le second dans une perspective historique. Le praticien réflexif n'a pas de visée transférentielle, puisqu'il reste dans une réalité de terrain spécifique qui suffit à légitimer sa réflexion par l'action. Le praticien-chercheur a, lui, une visée transférentielle qui seule peut légitimer sa réflexion. C'est dans cette distinction que s'opère la différenciation entre science et action de la pratique.

Le praticien-chercheur selon Kohn est soit un praticien menant parallèlement une recherche universitaire, soit un praticien devenu chercheur. L'expression « signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-oriente l'activité professionnelle. »³⁹⁹ Cette particularité explicite l'illusion de la neutralité de la recherche, implicite chez tout chercheur, mais souvent occultée ou niée. Le praticien-chercheur choisit son sujet de recherche à partir de sa pratique et d'un savoir empirique. C'est parce que j'ai travaillé en CLIS 1, que j'ai choisi d'en faire le centre de ma recherche. C'est mon expérience professionnelle qui a déterminé le choix du dispositif méthodologique. Plutôt que de nier sa

³⁹⁸ Ibid., p. 391.

³⁹⁹ De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives - hors-série- n°3*. Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », pp. 28-43, p. 29.

subjectivité, c'est en la reconnaissant et en l'analysant que le praticien-chercheur peut distinguer les discours des deux postures et construire un champ épistémologique.

3.2.1 *Des postures équilibrées ?*

Le trait d'union entre les deux termes de praticien et de chercheur désigne une équivalence des deux places. « L'expression de « praticien-chercheur » signifie qu'une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux prenne le pas sur l'autre. »⁴⁰⁰ Cette égalité est-elle avérée ? Dans le cadre de ma recherche, j'utilisais mes compétences professionnelles, notamment dans la conduite du groupe. Mais pour faire émerger une véritable réflexion collective avec les élèves, je devais me positionner exclusivement en tant que chercheuse. L'affirmation de ma posture d'enseignante nuisait à la conduite de la réflexion pour plusieurs raisons : je n'avais aucune légitimité à prétendre au titre d'enseignante auprès des enfants et ce titre les renvoyait à une situation d'apprentissage scolaire bloquant la réflexion. Si je m'appuyais sur mon expérience pour conduire le groupe, je devais avant tout adopter la seule position de chercheuse lors des séances de réflexion collective, pour obtenir une parole libre et détachée des enjeux scolaires. De plus, les enseignantes m'accueillaient dans leur classe en tant que chercheuse menant un projet défini avec elles et non en tant qu'enseignante. C'est pourquoi je supprime le trait d'union entre les deux termes.

Le praticien chercheur pose la question fondamentale « de qui a le droit de dire quoi et dans quelles conditions. »⁴⁰¹ La légitimité scientifique de sa recherche est souvent remise en cause du fait de sa subjectivité. Ici, menant une recherche sur un sujet issu de ma pratique, je ne menais cependant pas une recherche sur ma pratique. Cependant, je ne peux tout de même pas éviter la question de mon implication professionnelle, parce que je continue à travailler auprès d'enfants souffrant de graves troubles psychiques d'une part, mais aussi parce que l'observation des élèves et de l'enseignante dans leur classe se faisait à partir de mon expertise professionnelle. Dans le cadre de ma recherche, je me définis comme une chercheuse mettant mon expérience professionnelle au service de cette nouvelle identité. Cette clarification formelle n'empêche pas l'enchevêtrement des deux postures⁴⁰² se jouant dans un déséquilibre de fait et dont il sera question dans la suite du texte.

⁴⁰⁰ Ibid., p. 29.

⁴⁰¹ Kohn, R. C. (1984). L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue française de pédagogie*. Vol. 68, pp. 104-117, p. 108.

⁴⁰² Kohn, R. C. (2001). Op. cité.

3.2.2 *Le doctorant praticien chercheur : Une situation liminale*

Cette double identité s'exprime dans une alternance posturale selon les contextes et les situations évoluant dans un mouvement spiralaire discontinu⁴⁰³. Je me trouvais de fait dans ce déséquilibre par la maîtrise différente que j'avais de ces deux pratiques : deux années d'expérience de recherche rivalisaient avec plus de vingt ans d'expérience pédagogique ! Si je suis une enseignante accomplie, je me considère d'autant plus comme une apprentie chercheuse que ma posture de doctorante fait encore de moi une chercheuse en devenir. Les réflexes acquis au cours de mes années professionnelles s'imposaient plus facilement que ceux de ma nouvelle posture. « Face à une situation renvoyant le DPC [doctorant-praticien-chercheur] à son expérience professionnelle, celui-ci rencontre des difficultés à tenir alors sa place de chercheur. Les réflexes professionnels s'enchevêtrent constamment à sa position nouvelle, et il lui faut un certain temps pour se dégager de ses implications de professionnel qui, ici, constituent un obstacle à sa recherche scientifique. »⁴⁰⁴

Cette posture spécifique de doctorant contribuait à me placer moi-même dans une situation liminale⁴⁰⁵. J'étais encore inscrite dans l'institution de l'enseignement du premier degré et reconnue comme telle par les enseignantes avec lesquelles j'ai mené la recherche, mais désormais identifiée comme chercheuse par ces mêmes enseignantes et par l'université. Je me trouvais ainsi « entre deux-mondes », entre le monde professionnel et le monde de la recherche, m'apprêtant à quitter le premier tout en y maintenant des liens serrés, puisqu'il constituait le terrain et le terreau de ma recherche, et ne me sentant pas encore tout à fait légitime dans le second. L'entre-deux dans lequel je me situais alors n'était pas définitif mais me plaçait tout de même aux frontières de deux univers, avec lesquels j'entretenais des rapports différents. Cette liminalité a joué dans ma réflexion et l'analyse de mes implications tout au long de la recherche et a nécessité une vigilance épistémologique et méthodologique constante.

La tension entre les deux postures s'est posée, mais les élèves ont tout de suite délimité les deux fonctions, d'une part, parce que je n'étais pas leur enseignante, d'autre part, parce que le dispositif mis en place était bien un dispositif de recherche et non d'apprentissage. Quand je retrouvais une posture d'enseignante, les enfants se comportaient comme des élèves.

⁴⁰³ Pilotti A., de Saint Martin C., Valentim S. (2014). Op. cité.

⁴⁰⁴ Ibid.

⁴⁰⁵ Ibid.

Quand je maintenais ma posture de chercheuse, ils devenaient des co-chercheurs.

Je mettais au service de la recherche mes compétences et mes connaissances professionnelles, qui me permettaient d'« agir dans et sur l'action », et de voir l'invisible. Ma nouvelle posture de chercheuse, par la distance qu'elle introduisait avec ce monde professionnel si familier pour moi, facilitait l'analyse des allants-de soi du praticien, par mes nouveaux appuis théoriques et la méthodologie utilisée. « Le praticien-chercheur détient une vue à grande définition sur son objet de recherche, voit la finesse de tous ses détails, mais il doit en même temps savoir s'en éloigner. »⁴⁰⁶

Comment cette double posture, revendiquée mais aussi distinguée, a-t-elle joué dans la conduite de la recherche collaborative avec les enseignantes et participative avec les enfants ?

3.3 Les relations avec les partenaires du terrain

3.3.1 *Le praticien chercheur complice*

L'avantage du praticien chercheur ne se limite pas aux facilités de l'accès au terrain⁴⁰⁷. Mon statut d'enseignante spécialisée légitimait cependant ma recherche aux yeux des partenaires de recherche (les enseignants, la hiérarchie) : on retrouve ici le lien entre pratique et recherche. J'entends ici la notion d'accès au terrain au sens de « permission formelle d'accès »⁴⁰⁸. Cette légitimité a facilité la coopération des enseignantes, créant une complicité parfois même envahissante entre nous. Les enseignants de CLIS sont souvent isolés de leurs collègues, parce que leurs interrogations diffèrent des problèmes vécus dans les classes ordinaires. Ma posture d'enseignante spécialisée et celle de chercheuse m'intéressant spécifiquement à la structure dans laquelle elles exercent, faisaient de moi l'alliée et la complice des enseignantes. Elles pouvaient parler de leurs difficultés et de leurs doutes avec quelqu'un qui partage leur expérience. Une part des négociations a donc consisté à les écouter et j'ai consacré un certain temps à des conversations informelles. Dans ce contexte, ma position de praticienne les intéressait plus que celle de chercheuse. Ma recherche les concernait dans la mesure où elles y trouvaient des pistes de réflexion concrètes. Ainsi, la présentation de mon projet à l'aune du concept de liminalité a motivé leur accord, parce que ce concept garantissait le sérieux de ma démarche auprès des enfants. En même temps, au fil

⁴⁰⁶ Casellas-Ménier, M-F. (2013). Pour une vision rapprochée de la recherche. « Dieu gît dans les détails ». In Kohn R. C. (coord.). *Pour une démarche clinique engagée*, (pp. 39-52). Paris : L'Harmattan, p. 42.

⁴⁰⁷ Kohn, R.C. (2001). Op.cité.

⁴⁰⁸ Lapassade, G. (1991). *L'ethno-sociologie, les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridens Klincksieck, p. 25.

des séances, mon analyse de la liminalité a cessé de les intéresser, parce qu'elles ne voyaient pas le lien qu'elles pouvaient faire avec leur questionnement quotidien. A la fin de chaque séance, nous faisons ensemble un « debriefing » qui était systématiquement l'occasion pour elles de revenir sur les élèves qui les mettaient en difficulté.

La complicité acquise reposait essentiellement sur mon statut d'enseignante, et non celui de chercheuse. Elle a cependant développé une solidarité entre nous qui a aidé la recherche. Dans la CLIS Balzac, j'ai dû mener la deuxième séance de réflexion collective seule. Fabienne, l'enseignante, devait exceptionnellement faire travailler une élève (Lydia, récemment incluse à plein temps en CM2 qui ne participait pas à la recherche) et Paula, l'assistante de vie scolaire (AVS) était absente au début de la séance. Dégagés du regard de leur maîtresse, les élèves ont eu beaucoup de mal à entrer dans la réflexion.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

Cette semaine, je reste seule avec les enfants, parce que Fabienne doit faire passer les évaluations CE1 à Lydia. Paula arrive plus tard et ne montera pas sur la mezzanine. Ils sont huit, assis en cercle, dans la mezzanine : Damien, Louis, Stéfy, Elona, Sara, Aurore, Dany, Anis, moi.

Le groupe est agité et Damien, Louis et Stéfy perturbent régulièrement la séance. Fabienne, restée en bas, intervient à un moment donné et rappelle sa présence aux élèves. Ce rappel produit peu d'effets. Après vingt minutes, je demande à Louis de sortir du cercle, parce qu'il se moque des autres et interrompt constamment le cours de la réflexion. Fabienne justifie cette agitation par son absence matinale : elle était en ESS et les élèves ont été répartis dans leur classe d'inclusion toute la matinée. [...]

Je me sens démunie pendant toute la séance. J'ai beaucoup de mal à obtenir d'autres réponses que lacunaires et à susciter des échanges entre eux. Je dois sans cesse, d'une part recadrer Damien, Louis et Stéfy, d'autre part les relancer pour les faire parler. [...]

Quand on redescend, les élèves sortent et je dis mes difficultés à Fabienne. Elle me répond qu'elle a tendu une oreille et a saisi des choses intéressantes : ils ont notamment justifié leur place en CLIS par l'aide que cette classe leur apporte et ont dit que cette place particulière ne les rendait pas différents des autres élèves de l'école.

Pendant toute la séance, l'absence de Fabienne m'avait déstabilisée, parce que je devais assurer une certaine autorité pour permettre la réflexion, et que je ne savais pas comment l'exercer de ma posture de chercheuse. Je me méfiais de mes réflexes professionnels et cette tension a paralysé mon écoute le temps de la séance. C'est le retour que m'en a fait Fabienne qui m'a permis de dédramatiser la situation et de retrouver ma posture de chercheuse. Dans les trois classes, les enseignantes ont, à un moment donné, reconsidéré les difficultés que j'affrontais en tant que chercheuse et m'ont permis d'acquérir une professionnalité dans la recherche, par la complicité trouvée grâce à mon statut d'enseignante.

Toute recherche qualitative auprès des enfants nécessite de gagner leur confiance⁴⁰⁹. Le fait d'avoir moi-même enseigné en CLIS 1 et d'avoir été présentée par cette fonction par les trois enseignantes a eu un effet favorable sur les élèves. La CLIS est une classe particulière, du fait de l'adaptation des apprentissages, qui constitue une des missions essentielles des enseignants y exerçant. L'individualisation des apprentissages, la durée du maintien des élèves dans la même classe (certains élèves peuvent y rester six ans) créent des relations particulières entre l'enseignant et l'élève. L'attention soutenue à ses besoins spécifiques rassure l'élève et le reconnaît en tant qu'individu unique. La temporalité favorise une relation de confiance. Dans les trois CLIS 1 observées, les liens entre chaque élève et l'enseignante sont forts, caractérisés par une confiance du premier en sa maîtresse. Le parallèle ainsi fait avec leur enseignante, le premier rapport établi entre les élèves et moi fut celui de la sympathie. Je notai dans mon journal de recherche :

CLIS Baudelaire, lundi 7 janvier 2013

14h. Premier tour de banc, où je nomme chacun en leur disant bonjour. Puis j'explique que je suis une aussi une maîtresse, que j'ai travaillé l'an dernier avec Amélie [l'enseignante], et que j'ai aussi été une maîtresse de CLIS (« *comme Amélie* » dit Tom). En plein dans le mille : tous sourient.

CLIS Diderot, vendredi 11 janvier 2013

13h30 : Je suis Marine [l'enseignante] dans la cour ; les élèves m'identifient tout de suite, parce que Marine leur a parlé de moi le matin. Ils me saluent par mon prénom. Luc me demande avec un grand sourire « *t'es une maîtresse de CLIS toi aussi ?* ».

Cette alliance s'est donc d'abord faite sur ma qualité de praticienne, que ce soient avec les adultes ou avec les élèves. Mais il était nécessaire de la fonder sur mon statut de chercheuse. Mes relations avec Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac, ont été marquées par une grande réserve tout au long de la recherche, réserve que je parviens encore difficilement à éclaircir, effet probable de ma surimplication à la fois de praticienne et de chercheuse. A l'inverse, la grande confiance de Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot, a parfois mis en danger l'alliance de la chercheuse et des enfants. Je reviendrai sur ces points plus loin. Avec les élèves, je me suis trouvée confrontée à ma difficulté de tenir une posture exclusive de chercheuse, dans des situations de conduite du groupe. Cette question sera aussi traitée plus loin.

Malgré ces difficultés, l'alliance s'est faite, grâce notamment à la régularité et la proximité temporelles des séances qui ont permis à tous les partenaires de la recherche de

⁴⁰⁹ Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). Op. cité, p. 105.

s'approprier mutuellement et d'acquiescer une confiance les uns dans les autres. Ainsi, dans la CLIS Balzac, j'ai mené deux séances seule. Si la première a été compliquée pour moi (voir supra), la deuxième, qui s'est déroulée en demi groupes a été beaucoup plus féconde : les élèves m'accordaient alors leur confiance.

3.3.2 *Le praticien chercheur expert*

Si mon statut d'enseignante a favorisé la complicité avec les enseignantes, mon statut de chercheuse m'a rendue experte à leurs yeux. La démarche socio-clinique institutionnelle nécessite l'analyse de la commande et des demandes des acteurs du terrain. Cette attention portée à la commande s'exerce tout au long de la recherche⁴¹⁰. J'y reviendrai lors de la présentation de la préparation de la recherche collaborative. Les enseignantes attendaient de cette recherche l'explicitation par les élèves de leur positionnement au sein de l'école. Cela constituait leur commande. Elles reliaient la question de la place des élèves à celle de l'orientation. Il est significatif qu'aucune n'ait retenu le mot *représentations* mais que toutes aient considéré le mot *place* de leur propre point de vue et non de celui des élèves. Ainsi, leur demande se situait clairement du côté de la validation ou de l'infirmité des orientations proposées, rejoignant une préoccupation majeure des enseignants de CLIS : ils ne sont pas consultés dans cette orientation en CLIS et la pluralité des caractéristiques individuelles peut rendre difficile la gestion de la classe. L'impuissance des enseignants se traduit alors par une remise en cause des orientations effectuées. Dès la première rencontre, les trois enseignantes ont évoqué ces erreurs d'orientation.

CLIS Diderot, vendredi 28 septembre 2012

Elle [Marine, l'enseignante] a un peu détaillé le profil de ses élèves, en précisant immédiatement que deux d'entre eux ne relèvent pas de la structure, parce qu'ils sont sur le versant des troubles du comportement et ont été orientés en CLIS sans déficience avérée, par défaut de solution autre.

Cette présentation de leurs élèves par ces erreurs d'orientation reflète l'importance de ce questionnement pour les enseignantes et leur désarroi devant certaines situations. Spécialiste de la CLIS 1 et théoricienne, je devenais, à leurs yeux, experte de cette question de l'orientation.

CLIS Diderot, vendredi 7 janvier 2013

15h. Récréation ; Alim doit rester dans le couloir. Marine [l'enseignante] est de service dans la cour « de foot ». Je comprends qu'elle veut me parler et la suit. Elle me demande immédiatement « *Tu as vu ceux qui ne sont pas à leur place ?* »

⁴¹⁰ Monceau, G. (2003a). Op. cité, p. 28.

Son empressement à s'enquérir de mon avis dès ma première rencontre avec les enfants, dévoile sa demande d'expertise : je devenais le témoin privilégié de son analyse, d'une part du fait de mon expérience professionnelle, plus sûre que celle de ses collègues, puisque j'ai enseigné en CLIS 1, mais aussi du fait de mes travaux de recherche. Dans la CLIS Baudelaire, Amélie aussi sollicite explicitement cette expertise.

CLIS, Baudelaire, lundi 18 février 2013

Amélie [l'enseignante] me reparle de Charlène. Elle est prête à la laisser à plein temps dans l'ordinaire, mais hésite à la mettre entièrement en CM2, à cause de son faible niveau scolaire, « *elle a un petit niveau de CE2* ». L'enseignant de CM2 est prêt à la prendre à plein-temps. Je lui fais remarquer, qu'après les vacances, il ne restera que trois mois et demi de classe et qu'ensuite, elle ira en 6^{ème} SEGPA où ils ne demandent pas un niveau supérieur au CE2. Charlène est de plus en plus silencieuse et met de plus en plus de temps à obéir...

Amélie m'avait tout de suite parlé de l'erreur d'orientation de Charlène, qu'elle considérait surtout comme un moyen de l'institution d'exercer un contrôle social sur la famille, jugée maltraitante. Elle souhaitait l'inclure à temps plein en CM2, mais avant de le faire, demandait la caution d'une expertise scientifique pour légitimer une décision prise en contrevenant à une décision institutionnelle, puisque la MDPH avait notifié cette orientation.

Mais cette expertise reconnue par les enseignantes jouait à double tranchant, parce qu'elle pouvait aussi introduire une défiance des acteurs de terrain à mon égard, par mon regard potentiellement inquisiteur, du fait de mon expérience professionnelle en CLIS 1 enrichie par mes recherches théoriques.

3.3.3 *Le praticien chercheur espion*

Il est difficile d'accepter un regard extérieur dans une situation où l'enseignant est habituellement seul dans sa classe face aux élèves. Toute intrusion étrangère perturbe l'ordonnancement ordinaire d'une classe. « L'idée qu'en se faisant tout petit, au fond d'une classe, on évitera de modifier, par sa simple présence, sa situation est un mythe. »⁴¹¹ La seule personne externe à pénétrer dans la classe est bien souvent l'inspecteur, qui juge le travail de l'enseignant. En adoptant une position d'observateur dans la classe, lors des activités scolaires, je devenais potentiellement juge de ce qui se passait. Le praticien chercheur peut alors devenir suspect, quand sa connaissance du système, son implication pédagogique lui donnent la qualité de « collègue-espion » aux yeux des enseignants. Cela est encore plus prégnant dans une CLIS, où le petit nombre d'élèves rend d'autant plus visible tout élément

⁴¹¹ Lapassade G. (1998). Op. cité, p. 57.

extérieur. Ma présence ne pouvait pas être ignorée, même si j'ai pris la précaution de ne jamais consulter les cahiers des élèves pour signifier aux enseignantes que je ne m'intéressais pas à la didactique. Ainsi, Amélie a refusé que j'observe les élèves dans sa classe : elle n'y veut plus de regard adulte, après l'IUFM⁴¹² et sa formation au CAPA-SH. J'ai donc observé ses élèves lors d'une activité théâtrale menée par une intervenante. Je peux ainsi revêtir, aux yeux de mes partenaires, la toge d'un juge plus sévère que celle d'un chercheur n'ayant pas exercé les mêmes fonctions, parce que je suis une collègue.

Ce regard dérangeant jouait non seulement auprès des enseignantes, mais aussi auprès des élèves et des AVS. Ma présence dans la CLIS Balzac a perturbé Paula, l'AVS.

CLIS Balzac, mardi 29 janvier 2013

10h. Damien me montre le « *travail facile* » qu'il fait en autonomie. A leur table, les élèves écrivent la date dans leur cahier. Sara et Stéfy ont échangé leur place. Lecture en plusieurs groupes : Damien et Dany travaillent avec Fabienne à la table collective ; Louis, Aurore et Stéfy travaillent avec Paula dans le coin bibliothèque ; Anis travaille sur l'ordinateur et Sara est à la table de motricité fine, où elle doit visser des boulons. Chacun est à son travail et l'ambiance est studieuse. Damien et Dany sont concentrés, mais Damien me lance de temps en temps des coups d'œil.

Je suis assise à la table de Lydia, qui jouxte le bureau, de l'autre côté de la bibliothèque. Je m'aperçois que cela dérange Paula : très consciente de ma présence, elle ne cesse de me regarder quand elle parle, comme pour vérifier que je ne la critique pas. Je suis également gênée : cette place sous le regard de Paula ne me permet pas d'observer les enfants ni d'écouter véritablement ce qui se dit. Je vais m'asseoir à la place d'Anne-Lise. C'est mieux, mais je sens que Paula reste perturbée par ma présence. Elle traite différemment les enfants, se montre indulgente envers Louis et Aurore et très sévère avec Stéfy, qui ne peut pas bouger ni parler sans être reprise.

La venue d'une personne extérieure à la classe en modifie nécessairement le quotidien. Ma proximité a pu jouer ici sur la sévérité avec laquelle Paula a traité Stéfy. La situation était d'autant plus difficile pour nous deux que j'avais du mal à entrer en communication avec elle. La semaine suivante, j'ai alors profité d'une séance d'Education Physique et Sportive (EPS) pour initier des échanges avec elle. J'ai également pris soin de ne plus porter une attention explicite aux activités qu'elle dirigeait lors de mes observations en classe. « Observateur et observé sont des êtres sociaux, ce qui pose le problème de leur positionnement réciproque en termes de distance sociale, à travers les rôles attribués dans la situation où ils sont engagés. Etres rationnels, ils se doivent par ailleurs d'ajuster leurs visions du monde. Et puisqu'ils ont en commun la même humanité, ils sont aussi doués d'affects dont les interactions supposent

⁴¹² Institut Universitaire de formation des Maîtres, remplacé depuis la rentrée 2013 par les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE).

tout autant d'être régulées ». ⁴¹³

Cette posture d'espion pouvait aussi jouer auprès des élèves. Dans la CLIS Diderot, Marine, l'enseignante, en m'introduisant comme une collègue auprès des enfants, les a également mis en garde contre mon regard.

CLIS Diderot, vendredi 11 janvier 2013

13h30 : [...] Didier est en inclusion CM1 et Anne à la piscine avec les CP. Ils entrent, Luc serré contre Marine. Dans la classe, Sam prend ses affaires et part en inclusion mathématiques. Je me présente et les élèves me répondent volontiers. Je sors mon appareil photographique, mon cahier et mon dictaphone et j'enregistre leur présentation individuelle.

[...] La classe est très agitée et semble saisir tous les prétextes pour se détourner des tâches scolaires. Fabien fait du bruit, Marie chantonne, parle avec Méryl. Eloïse et Aziza discutent. [...] Aziza dit à Marine « *J'ai dit à ma mère qu'une maîtresse allait venir et elle s'appelle Claire* ».

13h45 : Les élèves travaillent, mais il règne un bruit constant. La majorité profite de toutes les opportunités pour s'échapper (Fabien), distraire les autres (Alim), protester (Morad « *j'aime pas le travail* »). [...] Marie sort de la classe ; Marine la rappelle et lui demande de rentrer. Marie continue et en allant la chercher, Marine lance « *Tu as vu Claire, comme ils sont bruyants ? Parce que Claire a vu d'autres CLIS et les élèves travaillent dans le silence* » [...]

15h25 : Tous les élèves sont dans le coin regroupement et s'installent bruyamment. Marine les reprend « *Claire est là depuis deux heures et vous êtes insupportables* ». [...]

16h15 : Les élèves installent la table pour le goûter de la galette. Alim, puni, va dans la classe de la directrice. A la fin de la journée, Marine les quitte en leur disant que « *Claire a bien observé que vous avez été insupportables !* » J'apprécie moyennement... Toute l'après-midi, par ses observations, elle a signifié aux élèves que je les jugeais.

Les élèves m'avaient d'autant mieux accueillie que Marine leur avait dit que j'étais une enseignante de CLIS 1. Ce statut m'avait valu leurs sympathies avant même qu'ils ne me connaissent. Ma présentation du projet par l'annonce de la prise de photographies avec mon propre appareil avait confirmé leur bienveillance à mon égard. Cependant, ce statut risquait rapidement de se retourner contre moi. En voulant affirmer ma présence comme une présence alliée au vu d'une ambiance de classe difficile, Marine mettait en danger la confiance que les élèves s'étaient d'abord disposés à me montrer. Je notai dans mon journal de recherche :

CLIS Diderot, vendredi 11 janvier 2013

Marine m'interpelle tout au long de l'après-midi pour me faire remarquer l'indiscipline de ses élèves, me prenant à témoin pour leur prouver qu'ils sont « insupportables ». [...] Ceci me met dans une position délicate vis-à-vis des enfants : je ne suis pas une inspectrice et je ne veux pas les juger. S'ils pensent que je le fais, je perdrai leur confiance et mon projet

⁴¹³ Kohn R. C., Nègre P. (2003). *Les Voies de l'observation*. Paris : L'Harmattan, p. 47.

de recherche collaborative échouera. [...] Mais la demande de Marine est si forte et explicite que je ne sais pas comment aborder le sujet avec elle sans la froisser. Comment signifier aux enfants qu'ils peuvent dire ce qu'ils pensent, alors que leur maîtresse leur explicite constamment que je juge leur comportement collectif ?

J'ai finalement fait le point avec elle la semaine suivante et j'ai pu éclaircir mon statut et mon rôle. J'ai alors précisé aux élèves que je n'étais pas là pour les juger, et que la recherche participative ne donnerait lieu à aucune évaluation au sens scolaire du terme.

3.3.4 *Le praticien chercheur traître*

Le praticien chercheur doit aussi accepter d'être un « traître » auprès de ses collègues. « L'enquête joue sur *la norme de la réciprocité*, sur le plaisir de rendre service, sur les règles du jeu des relations personnelles ». ⁴¹⁴ Cette norme de réciprocité est encore plus prégnante dans le contexte scolaire : le tutoiement est de rigueur entre collègues, favorisant une convivialité entre le praticien chercheur et l'enseignant, renforcée par une mutualisation des pratiques lors de conversations informelles. L'analyse de ma recherche m'a amenée à adopter une position critique de ce que j'ai observé, position qui a pu être comprise comme une trahison de la confiance accordée. « La notion de trahison me semble indissociable d'une recherche impliquée. En reconnaissant et analysant ses implications, ce sont aussi celles de ses pairs qui sont touchées. » ⁴¹⁵

Journal de recherche, mardi 28 mai 2013

La question du praticien chercheur espion est à développer en considérant la position singulière de l'enseignant spécialisé sans cesse confronté à des situations inédites qui le mettent en position de doute. Aucune certitude pédagogique ne tient face à l'imprévisibilité des réactions de certains élèves. Le doute permanent et la prépondérance de l'imprévisibilité dominant et déstabilisent l'enseignant, doutes pouvant être renforcés par la présence d'un collègue « savant », du fait de son inscription universitaire. La réactivité immédiate demandée par la situation de classe peut conduire à des erreurs ou des excès difficiles à vivre en présence de ce tiers intrusif, que l'on sait expérimenté et distancié de cette expérience.

Ainsi, Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac qui semblait la plus favorable à ma recherche, me laissant carte blanche et facilitant toutes mes actions, est aussi celle qui a finalement le moins collaboré, me donnant difficilement les documents que je lui demandais, n'affichant aucune synthèse que j'avais faite etc. J'ai analysé cette résistance au fait que mon analyse contredisait souvent la sienne et que j'ai pu entrer en communication avec une élève qu'elle me décrivait comme asociale. Comment rendre compte d'un travail, nécessairement critique, sans heurter celui qui nous a ouvert les portes ? Cette question importe d'autant plus

⁴¹⁴ Beaud, S., Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte : Paris, (1^{ère} édition : 1997), p. 33.

⁴¹⁵ Monceau, G. (1997). *Le concept de résistance en éducation*. Lille : ANRT, p. 78.

que le fait même de nous accueillir dans sa classe et d'accepter un regard potentiellement inquisiteur constitue souvent, dans l'esprit de l'enseignant, une générosité en acte qui ne peut qu'être récompensée par un retour exclusivement positif. Ici, en bousculant ses représentations sur les enfants, je mettais peut-être en danger le professionnalisme de l'enseignante et je la trahissais en établissant avec une élève une relation qu'elle revendiquait exclusivement. Alors qu'Amélie et Marine, les enseignantes des CLIS Baudelaire et Diderot, ont souhaité lire mes articles et communications, Fabienne ne m'a jamais fait part d'un tel désir. Cette distanciation de ma recherche reflète les relations embarrassées que nous avons eues tout au long de la recherche et que je développerai plus loin.

Il m'a donc fallu tenir compte de ces différentes dimensions de ma posture pour mener à bien ma recherche.

Conclusion de la troisième partie

C'est bien ma posture de praticien réflexif qui m'a conduite à celle de praticien chercheur, ou plus exactement de doctorant praticien chercheur. La distinction est importante, parce que c'est cette posture particulière qui me place en situation de liminalité, entre un monde connu et un autre que je découvrais. Le déséquilibre des deux postures facilitait la recherche à certains moments, tout en l'entravant à d'autres et j'ai dû apprendre à les clarifier pour mener ma recherche à bien. Cette double posture a joué un rôle déterminant dans l'approche du terrain, mais aussi dans les relations avec les enseignantes et les élèves. Tantôt complice et experte, je pouvais aussi devenir espionne et traître.

C'est bien mon expérience professionnelle qui m'a conduite à la mise en place d'un dispositif socio-clinique auprès des élèves de CLIS 1.

4. Une socio-clinique institutionnelle

Le dispositif mis en place s'inscrit dans la socio-clinique. « Dans les recherches socio-cliniques, il s'agit en effet d'appréhender les modes de fonctionnement et les pratiques éducatives spécifiques des organisations, établissements et/ou services, investigués. »⁴¹⁶ Elles

⁴¹⁶ Fablet, D. (2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de

intègrent l'observation participante, les entretiens, la consultation de documents... Le terme clinique, d'origine médicale prend véritablement son essor en sociologie dans les années 1990, marquant de nouveaux rapports entre le chercheur, l'objet et les partenaires de sa recherche, le premier se situant au plus près des situations étudiées⁴¹⁷. Le dispositif socio-clinique suppose « une proximité avec les sujets, un travail qui se déroule sur une certaine durée mais aussi une analyse des relations entre chercheurs et sujets de la recherche »⁴¹⁸. Le dispositif que j'ai élaboré se référant à l'analyse institutionnelle, je peux parler ici de socio-clinique institutionnelle dont Monceau énonce huit caractéristiques reprises ici : le travail de la commande et des demandes, la participation des « praticiens » à la démarche, le travail des analyseurs, l'analyse des transformations qui se produisent à mesure qu'avance le travail, la mise en place de modalités de restitution, le travail des implications primaires et secondaires, la visée de production de connaissances, l'attention portée aux contextes et aux interférences institutionnels. »⁴¹⁹

Le choix de ce dispositif a été déterminé par le fondement politique de ma démarche de recherche dont il importe de rendre compte pour saisir mes propres implications de praticienne et de chercheuse.

Définit-il ma recherche comme une recherche-action, une recherche collaborative ou une recherche participative avec les acteurs de terrain ?

La socio-clinique institutionnelle prend en compte « la dynamique institutionnelle dans ses analyses localisées »⁴²⁰. Cette appréhension se fait par une pluralité de modalités de recueil des données, mais aussi par la distinction des places des différents acteurs de la recherche. Dans ce contexte, la question de l'écriture joue un rôle central dans ce processus.

4.1 Le fondement politique de ma démarche

Je fais mienne les positions de Paulo Freire sur la position éthique de l'enseignant, qui

l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques. *Éduquer* n°8, pp.43-53, p. 49.

⁴¹⁷ Monceau, G. (2013). Op.cité, p. 91.

⁴¹⁸ Breugnot, P., Fablet, D. (2013). Analyser les pratiques des professionnels de la protection de l'enfance, entre recherche et intervention. Acte du symposium *Effets des recherches socio-cliniques sur les pratiques étudiées : enquêter/intervenir*. Congrès de l'AREF 2013, Montpellier, les 27, 28, 29, 30 août 2013. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/1692-analyser-les-pratiques-des-professionnels-de-la-protection-de-l%E2%80%99enfance-entre-recherche>, consulté le 11 mars 2014.

⁴¹⁹ Monceau, G. (2005). Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation enseignante. *Educacão e Pesquisa*, vol. 31, n°3. São Paulo, Brésil. http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/fr_a10v31n3.pdf

⁴²⁰ Monceau, G. (2003a). Op. cité, p. 13.

considère qu'« il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage. »⁴²¹ Cette considération transforme les relations entre formateur et formé. L'apprenant n'est pas un objet que l'on remplit de connaissances, mais un sujet qui participe à la formation de l'enseignant. Celui-ci ne peut alors s'épargner une réflexion critique et une évaluation de sa propre pratique. Cette posture professionnelle a déterminé mon intérêt pour la recherche collaborative et la socio-clinique institutionnelle.

Freire définit la différence entre animaux et humains par la conscience que ces derniers ont de leur milieu. C'est par elle que l'homme a pu développer le langage, apprendre, devenir un être « éthique », en intervenant sur le *support* sur lequel il vivait, le transformant ainsi en *monde* et créant de la sorte les conditions de l'existence par la tension entre le bien et le mal, la dignité et l'indignité... Freire définit ainsi la « nécessité radicale de l'espérance. Je sais que les choses peuvent encore être pires, mais je sais aussi qu'il est possible d'intervenir pour les améliorer. »⁴²² C'est bien cette posture qui m'a convaincue de proposer mes compétences professionnelles à des élèves caractérisés par leurs défaillances et « ce qu'ils ne peuvent pas faire ». A l'instar de Séguin, Bourneville, Vygostki, qui posent le principe d'éducabilité de tous, je savais que les élèves de CLIS 1 pouvaient apprendre, quel que soit leur niveau initial, à condition de partir de ce qu'ils savent et non de ce qu'ils ne peuvent pas faire. J'ai situé ma démarche de recherche dans la même perspective en postulant que les élèves de CLIS 1 étaient capables de participer à la réflexion que je leur proposais.

Le chercheur menant une recherche collaborative est pleinement engagé. Freire pose deux postulats essentiels à la condition humaine. La conscientisation du monde place nécessairement l'homme dans son insertion sociale. Considérée « comme un effort de connaissance critique des obstacles, c'est-à-dire de leur raison d'être »,⁴²³ elle fait de l'homme un être conditionné, et non déterminé par son milieu, parce qu'il participe à sa construction et peut le transformer. Elle reconnaît l'inachèvement comme condition inhérente de tout élément vivant. Cet inachèvement conditionne notre position éthique, en faisant de nous des êtres responsables. Parce qu'il se sait inachevé, l'homme est toujours perfectible et s'inscrit alors dans un processus continu de recherche. « C'est dans l'incomplétude de l'être qui se sait comme tel que se fonde l'éducation comme processus permanent. Les femmes et les hommes

⁴²¹ Freire P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse Erès. (1^{ère} édition : 2006), p. 39.

⁴²² Ibid., p. 68.

⁴²³ Ibid., p 70

deviennent éducatifs dans la mesure où ils sont reconnus comme inachevés. »⁴²⁴ Cette reconnaissance signifie aussi la possibilité pour tous les humains d'entrer dans ce processus, quelles que soient leurs difficultés. En considérant que les élèves de CLIS 1 pouvaient mener une réflexion collective, et en leur donnant les moyens de le faire, je leur donnais la possibilité de se positionner au sein de la société scolaire. Cette réflexion nécessitait une coopération de tous dans un esprit coopératif et non compétitif⁴²⁵. L'évolution du groupe de la CLIS Balzac est particulièrement révélatrice de cet enjeu. Les premières séances de réflexion collective dans cette classe ont été difficiles à mener, en raison de la compétition omniprésente entre les élèves. De ce fait, chaque exemple donné en apportait un autre sur le mode « moi, je suis mieux que toi... », dans une spirale sans fin qui empêchait une véritable réflexion d'advenir. Le groupe fonctionnait comme il en avait l'habitude dans les activités scolaires. En utilisant différents outils décrits ci-dessous, j'ai pu modifier cet esprit de compétition et les élèves ont alors construit **avec** et non **contre** l'autre, une vraie réflexion.

Freire définit l'acte d'enseignement comme un acte nécessairement politique, parce qu'il agit dans et sur le monde, et vise à sa transformation. L'enseignement ne peut pas se réduire à une simple transmission des savoirs, élément parmi d'autres de la pratique pédagogique. « L'éducation est politique. »⁴²⁶ Cet argument ne repose pas sur la subjectivité de l'enseignant, ou une décision des instances décisionnelles, mais sur la nature même de l'acte d'enseigner. La posture éthique de l'enseignant que Freire décrit le conduit à créer les conditions pour que l'apprenant gagne sa liberté, par l'apprentissage de l'autonomie, dans le respect de ce qu'il est. Elle repose sur la certitude de l'autonomie de l'apprenant, par le respect de sa curiosité et de son aptitude au dialogue. « Toute discrimination est immorale, et lutter contre elle est un devoir, quand bien même on reconnaît la force des conditionnements à affronter. [...] Savoir que je me dois de respecter l'autonomie et l'identité de l'apprenant exige de ma part une pratique en tout point cohérente avec cette connaissance. »⁴²⁷ Freire parle de l'éthique du professeur, mais c'est en transposant cette éthique à ma posture de chercheuse que j'ai pu élaborer la méthodologie mise en place.

La recherche entreprise ici n'aurait pas pu se faire sans l'adhésion et l'engagement de

⁴²⁴ Ibid., p. 74

⁴²⁵ Verspieren, M-P., Chia, E. (2012). Rôle d'une recherche-action sur la diffusion des savoirs et la modification du contexte social. In Bourassa B., Boudjaoui M. (dir.). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*, (pp. 47-95). Laval Canada : PUL, p.56.

⁴²⁶ Ibid., p. 123.

⁴²⁷ Ibid., p. 76.

tous les acteurs concernés, élèves et enseignants. Elle est un acte politique en ce sens qu'elle donne la parole à des acteurs sur lesquels on effectue beaucoup de recherches, mais avec lesquels on cherche peu. La majorité des recherches sur les enfants porteurs d'un handicap mental ou souffrant de troubles psychiques se font par l'intermédiaire des professionnels ou des parents. La thèse de Voiry-Philippe⁴²⁸ porte sur l'identité professionnelle des enseignants de CLIS. Eideliman⁴²⁹ a écrit une thèse visant à analyser les relations entre les différents acteurs prenant en charge les enfants et adolescents souffrant d'un handicap mental ou de troubles envahissants du développement. Il a mené une enquête ethnographique à partir de quarante entretiens réalisés avec les familles de ces enfants et adolescents. Il justifie son choix méthodologique par les difficultés de mener des entretiens classiques avec des mineurs dits « handicapés ». Les recherches menées avec des enfants ou adolescents handicapés se font dans des situations scolaires⁴³⁰ ou selon un protocole expérimental⁴³¹. Luemba⁴³² a écrit une thèse sur les projets de vie d'adolescents en situation de handicap mental scolarisés en institut médico-technique. Il a mené des entretiens semi-directifs individuels avec ces jeunes, en utilisant une grille de questions très simples.

Le dispositif méthodologique que j'ai mis en place implique collectivement des acteurs habituellement sans pouvoir et favorise leur prise de conscience de leur(s) place(s) dans l'école. Ainsi, les élèves de la CLIS Baudelaire ont-ils décidé, à la fin de la recherche, d'écrire une lettre ouverte aux élèves de l'école pour dénoncer la stigmatisation dont ils pensent faire l'objet. Ils ont alors tenté d'infléchir la représentation que les élèves des autres classes avaient d'eux, en demandant à être reconnus par ces élèves, démontrant leurs capacités réflexives. Considérer ces enfants à partir de leurs potentialités dans un dispositif collectif construit les conduit à une élaboration de la pensée qui produit des données exploitables par une recherche collaborative.

⁴²⁸ Voiry-Philippe, A. (2008). *L'évolution des activités professionnelles et des processus de construction identitaire des enseignants en classe d'intégration scolaire. Discours biographiques et processus d'attribution*. Mémoire de doctorat. Université de Nancy 2.

<http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc380/2008NAN21012-1.pdf>, consulté le 11 mai 2012.

⁴²⁹ Eideliman J-S. (2008). « *Spécialistes par obligation* » *Des parents face au handicap mental, théories diagnostiques et arrangements pratiques*. Mémoire de doctorat. EHESS. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/26/87/PDF/These_JSE.pdf, consultée le 19 mai 2012.

⁴³⁰ Barry, V. (2009). *Regards cliniques sur l'enseignement auprès d'élèves porteurs de troubles importants des fonctions cognitives et approche fractale de leurs besoins d'apprentissage en situation collective de l'approche du nombre*. Mémoire de doctorat. Université Paris Est Créteil. <http://doxa.u-pec.fr/theses/th2009PEST0062.pdf>. Consultée le 09 janvier 2012

⁴³¹ Michel, F. (2009). Op. cité.

⁴³² Luemba, J-F. (2007). *Projet de vie et construction identitaire chez des adolescents en situation de handicap intellectuel scolarisés en institut médico-technique*. Mémoire de doctorat. Université de Nancy 2. <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc288/2007NAN21012.pdf>. Consultée le 31 décembre 2012.

4.2 Une recherche collaborative

Les recherches collaboratives sont avant tout des entreprises collectives où deux mondes s'entrecroisent : le milieu de la recherche et celui du terrain sur lequel cette recherche s'effectue. Quelles que soient leurs dénominations, recherche-intervention, recherche-action, recherche collaborative, recherche participative..., elles s'ancrent toutes dans la réalité de la pratique et se mènent en partenariat avec les acteurs du terrain sur lesquelles elles s'exercent. Bonny les définit comme « toute forme d'articulation étroite entre recherche et action impliquant une collaboration entre des chercheurs professionnels et des praticiens et partant des pratiques de ces derniers ».⁴³³ Cependant des différences épistémologiques et méthodologiques me conduisent à préciser les ancrages dans lesquels je me situe.

4.2.1 Une recherche action ?

La recherche-action naît dans la réalité de la pratique : à partir d'un problème défini par les praticiens, s'élabore une réflexion collective avec le chercheur. « [...] le projet de recherche émerge du milieu de la pratique et non du milieu universitaire. »⁴³⁴ C'est moi qui ai proposé le sujet de recherche aux professionnels, même si les enseignantes l'ont repris et en ont fait leur commande. Les acteurs doivent accepter de transformer leur réalité, mais aussi les représentations qu'ils en ont, par la mise en place d'un dispositif producteur de connaissances. La réflexion est expérimentée dans l'action qui est évaluée et réajustée en fonction de ses effets. La visée praxéologique est donc primordiale dans ce type de recherche. La recherche entreprise ne constitue pas à proprement parler une recherche-action, parce qu'elle ne visait pas à la production de connaissances immédiatement applicables, expérimentées et évaluées. Le chercheur ne construit pas sa recherche à partir d'une théorie, mais celle-ci s'affirme à partir de l'évaluation constante de l'action. Ici, si la théorie s'est bien élaborée en situation (je ne vérifiais pas d'hypothèses), j'ai construit le dispositif à partir du concept de la liminalité, afin d'en voir les enjeux au sein de l'école élémentaire.

4.2.2 Une recherche collaborative ?

La recherche collaborative considère la compréhension qu'a le praticien de sa pratique comme l'élément central de l'investigation et propose au professionnel de changer son point

⁴³³ Bonny, Y. (2013). Les recherches-actions collaboratives : éléments d'analyse et de typologie. Actes du colloque *Les recherches-actions collaboratives : une révolution silencieuse de la connaissance*. Dijon, les 27, 28, 29 mai 2013.

⁴³⁴ Pilon J-M. (2012). La recherche collaborative, une reconnaissance des savoirs au service de renouvellement des pratiques psychosociales, In Bourassa B., Boudjaoui M. (dir.). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*, (pp. 155-203). Laval Canada : PUL, p.171.

de vue sur le monde par une complémentarité des expertises scientifiques et professionnelles, et non une dissymétrie entre concepteurs et exécutants. Si le chercheur pose le cadre de la recherche, il construit son objet avec les praticiens et fonde ses analyses sur cette compréhension. Si j'ai imposé le sujet de la recherche, le dispositif s'est mis en place avec la collaboration des enseignantes, qui, connaissant les enfants, l'ont organisé selon leur emploi du temps, au moment le plus propice pour la recherche. De ce fait, ce sont elles qui ont désigné les participants, tous les élèves de CLIS ne venant pas à temps plein dans la classe. De même, les thèmes de réflexion ont respecté le déroulement réflexif de chaque groupe. La recherche collaborative est co-construite par tous les partenaires à toutes les étapes de la recherche. Le suffixe « co- » ne désigne pas une collaboration obligatoire entre partenaires, mais la nécessité de tenir compte des préoccupations de chacun⁴³⁵.

Desgagné distingue la recherche collaborative de la recherche-action selon les intérêts idéologiques des chercheurs et des praticiens. Si la seconde invite les praticiens à transformer leurs pratiques à partir de leurs réflexions, la recherche collaborative propose une véritable médiation entre monde scientifique et monde professionnel. « L'approche collaborative nous semble plutôt miser, concernant le développement des connaissances liées à la pratique, sur une « prise de pouvoir » partagée entre chercheurs universitaires et praticiens. »⁴³⁶ Il est cependant étonnant que, ce faisant, il n'emploie que l'expression « point de vue », pour désigner les pensées et réflexions des praticiens, renvoyant de facto celles-ci à un savoir moins construit, parce que moins théorisé, plus empirique. Cette co-construction de la recherche entre praticiens et chercheurs remet en question le rapport hiérarchique historique des différents savoirs, par leur modification. Le savoir scientifique ne prédomine pas sur le savoir professionnel. Le savoir est considéré comme socialement situé, parce que co-construit avec les acteurs de terrain qui participent alors à l'épistémologie scientifique⁴³⁷. La recherche est menée conjointement par le praticien et le chercheur. La co-construction du dispositif avec les enseignantes, les retours faits avec elles à chaque retour de séance définissent bien ma recherche comme une recherche collaborative, puisque les aménagements permanents du dispositif ont été le fruit de ces échanges, que les décisions ont été partagées dans le respect de mes objectifs et dans celui de la réalité de la classe apportée par l'enseignante. De même, la présentation du concept de liminalité aux enseignantes a établi une passerelle entre le

⁴³⁵ Desgagné, S. (1997). Op. cité.

⁴³⁶ Ibid., p. 388.

⁴³⁷ Desgagné S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de récits de pratique enseignante. In Anadón, M. (Dir.) *La recherche participative : multiples regards*, (pp.89-121). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

monde scientifique et celui de la pratique. Ne voulant pas établir de protocole de recherche sur la base d'un questionnaire ou d'une grille d'observation, j'ai introduit ma démarche auprès des enseignantes par ce concept et c'est lui qui a intéressé les enseignantes et les a motivées à collaborer avec moi.

4.2.3 *Une recherche participative ?*

Mais peut-on véritablement parler d'une collaboration avec les enfants dans la recherche entreprise ? Si ceux-ci avaient un pouvoir propositionnel, le pouvoir décisionnel appartenait aux adultes (l'enseignante et moi-même).

Anadón regroupe ces différentes recherches sous l'appellation de *recherche participative*, considérant celle-ci comme un terme générique qui, au-delà des différences méthodologiques et épistémologiques, désigne une recherche favorisant les interactions entre praticiens et chercheurs dans une dynamique corrélée de la réflexion et de l'action. « Les approches de recherche dites participatives (par exemple la recherche-action et ses nombreuses variantes, la recherche collaborative, la recherche-formation) induisent nécessairement un rapport actif et co-construit aux savoirs et à la réalité. Les savoirs pratiques sont valorisés et ancrés dans une réalité construite et multiréférentielle. »⁴³⁸ Cependant, le terme de « participatif » n'indique pas, au contraire du terme « collaboratif », la nécessité pour celui qui s'engage dans la recherche d'une prise d'initiative et de décision. Il désigne simplement un accompagnement engagé dans la recherche et me semble alors plus limité en termes d'engagement que le terme collaboratif.

J'ai travaillé ici avec deux acteurs distincts du monde scolaire : les enseignantes et les élèves. Si les premières ont contribué à l'analyse du discours des élèves, à l'élaboration et à l'évolution constante du dispositif, elles sont peu intervenues au cours de ces réflexions, assumant seulement l'autorité enseignante ou parfois rappelant un événement aux enfants. Ceux-ci ont élaboré la réflexion collective en autonomie dans la mesure où je leur servais seulement de guide dans celle-ci, mais c'est moi qui déterminais les thèmes abordés en fonction de leurs discours, des intérêts qu'ils manifestaient et de la confrontation de ce discours à mes observations en dehors de ce temps réflexif. De même, si leur réflexions ont conduit les enseignantes à modifier leurs pratiques, et ont eu des effets concrets sur certains

⁴³⁸ Anadón, M, Couture C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. In Anadón, M. (Dir.) *La recherche participative : multiples regards*, (pp. 1-10). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 3.

élèves, elles n'ont pas changé fondamentalement les actions et les comportements quotidiens des élèves. Certains temps de réflexion ont cependant modifié leurs relations. Ainsi, dans la CLIS Balzac, les relations particulièrement hostiles entre Stéfy et Anis se sont momentanément apaisées après un temps d'échange portant spécifiquement sur les relations de Stéfy aux autres élèves. Cependant, ces changements ne se sont pas maintenus dans la durée. C'est pourquoi je distingue le travail effectué avec les enseignantes et celui fait avec les élèves. J'ai mené une recherche collaborative avec les enseignantes et une recherche participative avec les élèves.

Ces recherches engagent donc tous ses acteurs, praticiens et chercheurs dans une collaboration continue durant les trois temps de la recherche. La co-construction du dispositif, où sont définies ses modalités et ses visées, le temps de co-situation⁴³⁹, ou sphère de structuration⁴⁴⁰, -s'est faite avec les enseignantes, dans un triple mouvement : chez les participants et le chercheur, dans la dynamique du groupe de réflexion et par l'évolution du contexte. Elle a donc couru tout le temps de la recherche collaborative. Les séances de réflexion collective avec les élèves ont constitué la sphère de l'accompagnement⁴⁴¹, l'étape de coopération, « c'est-à-dire à l'étape où la démarche de co-construction du savoir est opérante. »⁴⁴² Cette étape a représenté la plus grande part d'incertitudes de ce projet. L'aboutissement de la recherche dépendait de ma faculté à aider les élèves à élaborer une réflexion collective. Il m'incombait de trouver les moyens de faire émerger celle-ci, sans induire une quelconque hypothèse. Avec l'aide des enseignantes, j'ai régulièrement reconsidéré ma méthodologie, mes objectifs et ma posture au fil des difficultés rencontrées. L'analyse constante des implications des élèves et des miennes, des contradictions repérées ont également participé de l'évolution continue du dispositif.

Mais plus qu'une recherche collaborative, le dispositif mis en place peut-être qualifié de socio-clinique par la proximité que j'ai entretenue avec mes partenaires de recherche et la méthodologie utilisée.

4.3 Le dispositif socio-clinique

La socio-clinique nécessite une pluralité de données pour activer la production de

⁴³⁹ Desgagné S. (2007). Op. cité.

⁴⁴⁰ Bourassa, B., Leclerc, C., Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. In Bourassa B., Boudjaoui M. (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*, (pp. 13-46). Laval Canada : PUL, p. 20.

⁴⁴¹ Ibid.

⁴⁴² Desgagné S. (2007), op. cité, p. 91

connaissances en situation. Chercher avec les acteurs de terrain oblige à une clarification des places de chacun et une analyse des effets qui se produisent au cours de la recherche. Dans ce contexte, les restitutions constituent un élément central.

On trouvera dans la suite du texte de grands extraits des transcriptions des séances de réflexion. « Toute description nécessite un acte de sélection et exprime de ce fait un point de vue [...] »⁴⁴³ Les extraits des différentes réflexions collectives ont été choisis pour leur représentativité. Ils illustrent, soit des situations qui se retrouvent ailleurs, soit des situations uniques mais révélatrices des enjeux de la liminalité de la CLIS 1. Ces extraits, décalés eux aussi, sont présentés en italique et en interligne 1. Mes interventions ne sont pas nommées, au contraire de celles des élèves, pour marquer ma position de guide dans cette réflexion. Les citations des acteurs de la recherche, enseignantes, élèves, AVS, intégrées dans le corps du texte sont également mises en italiques, parce qu'elles sont extraites d'entretiens avec les enseignantes et les AVS ou des séances de réflexion collective avec les élèves. De même, j'ai parfois privilégié de larges extraits de mon journal de recherche qui permettent de rendre compte de la construction de cette réflexion dans une interrelation entre élèves. Ils répondent au parti pris épistémologique de produire des connaissances en situation et limitent le hors contexte. Ces extraits sont mobilisés comme des exemples à l'appui de mon propos.

4.3.1 Une « pluralité de recueil de données »

Cette démarche qualitative ne peut pas se suffire d'entretiens, individuels ou collectifs. En participant à la vie de l'institution étudiée, le chercheur puise dans l'ethnographie son travail d'observation. Ici, la parole des enfants, même construite collectivement par une confrontation des idées individuelles, ne pouvait pas suffire à dégager une analyse. Ayant rencontré les élèves le jour où je commençais la recherche avec eux, ma présence dans ces lieux allait de soi pour eux. Lors de cette première rencontre, j'ai pris soin de leur montrer tous mes « outils » : l'appareil photo, le dictaphone et mon journal de recherche, en expliquant l'utilisation de chacun. « L'approche se veut holistique : l'observateur regarde et écoute, puis note les événements, les situant dans leur contexte. »⁴⁴⁴ J'écrivais ouvertement, sans me cacher et acceptais de lire mes notes quand un élève me le demandait. Mais cela ne s'est produit qu'une fois, lors de ma première visite dans la CLIS Diderot. Durant ce temps d'observation, je ne refusais pas les échanges avec les enfants, mais je ne les recherchais pas

⁴⁴³ Becker, H. S. (2002). Op. cité, p. 134-135.

⁴⁴⁴ Kohn, R.C., Nègre, P. (2003). Op. cité, p. 214.

non plus.

CLIS Baudelaire, lundi 07 janvier 2013

Alla, Tom, Djamel entament un jeu de-course poursuite, pendant lequel Djamel fait la nique aux autres qui se lancent ensuite à sa poursuite. Riad, Eric et Alec restent assis au milieu du banc, mais sont attentifs aux trois autres. Ils opèrent dans un espace bien défini de la cour, un carré à l'angle du mur et du grillage. Eric et Alec rejoignent les autres. Je vais m'asseoir à proximité de l'emplacement qu'ils occupaient précédemment avec mon cahier. Aussitôt, ma présence les intrigue et Riad et Tom viennent me voir, regardent ce que j'écris, me le demandent. Je réponds que j'écris ce que je vois. Tom conclut « tu écris bien », et ils s'en vont. Je me rends compte que c'est parce que je me suis assise à leur place qu'ils sont venus vers moi et me déplace plus loin, pour ne plus troubler leur jeu. Effectivement, ils m'oublient. Riad me rejoint juste à la fin de la récréation, entame trente secondes un jeu « d'attrape bonnet », qu'il essaie vainement de me faire garder, puis le met dans sa poche et repart vers les autres.

Visible et contrôlable à tout instant, disponible quand l'un d'entre eux m'interpellait, les élèves ont vite cessé de s'intéresser à mes faits et gestes. Dans la cour de la CLIS Baudelaire, certains se sont assis à côté de moi les deux premières fois, mais sont ensuite bien vite retournés à leurs jeux. La séance de prise de photographies avait entériné la confiance qu'ils m'avaient d'abord accordée sur mon seul statut d'ancienne enseignante de CLIS 1. Dans la classe de la CLIS Balzac, j'ai pris soin de rester à l'écart, la gêne décrite plus haut de Paula, l'AVS, m'ayant « servi de leçon ». De même, pour ne pas interférer avec ma posture de chercheuse, je ne suis jamais intervenue dans les activités de classe et n'ai porté une attention qu'aux productions que les élèves venaient me montrer. Les temps d'observation se faisaient carnet à la main : je notais ce que je voyais, sans commentaire. Ceux-ci étaient ajoutés après, à la relecture. « Certains ethnographes de l'école abordent les rapports entre étrangeté et familiarité en portant leur attention à ce qui paraît aller de soi, en rendant problématiques les évidences, en essayant de voir les choses comme pour la première fois (challenge the familiar) ». ⁴⁴⁵ La neutralisation de mon regard professoral, par une distanciation des apprentissages effectifs et une centration exclusive sur les interactions, ont facilité « la mise en place d'une tension entre deux cadres de référence qui peut porter le processus de reconnaissance et de connaissance ». ⁴⁴⁶

J'ai circonscrit mes observations des élèves à la classe et au sein d'espaces informels : la cour, la cantine. J'ai hésité à en suivre quelques-uns lors des temps d'inclusion en classe ordinaire et y ai finalement renoncé, au vu de l'avancée de la réflexion et des contraintes temporelles. Les élèves m'avaient accordé leur confiance sur la base de mon écoute

⁴⁴⁵ Ibid., p. 194.

⁴⁴⁶ Ibid.

respectueuse de leurs propos. En suivre un seul en classe d'inclusion aurait participé d'une sélection dont les critères pouvaient ne pas être compris par les enfants. Ils auraient pu considérer mon choix comme du favoritisme de ma part, ou la reconnaissance élitiste des compétences d'un élève. De plus les contraintes temporelles m'empêchaient de les suivre régulièrement dans une classe d'inclusion. Les y accompagner une fois ou deux ne suffisait pas à produire des données exploitables. Il aurait fallu négocier avec l'enseignant de la classe et accompagner systématiquement l'élève pour habituer l'ensemble de la classe à ma présence. Outre que cet arrangement aurait questionné ma posture dans la classe (chercheuse, AVS ?), cela aurait pu aussi focaliser l'attention de façon négative sur cet élève. Or, la réflexion collective a très vite dégagé la dénonciation du regard négatif porté par les écoliers sur les élèves de CLIS 1. Les observer dans un cadre spécifique aurait pu également rompre cette confiance par la défiance qu'elle aurait suscitée : avais-je besoin de vérifier la véracité de leurs discours ? De plus, je menais la réflexion et mes observations dans un cadre collectif. Or les élèves vont individuellement en classe d'inclusion. Comment concilier ces deux approches d'un point de vue épistémologique ? Comment insérer dans un dispositif collectif mes observations sur un seul élève dans un cadre d'expérience qui lui était propre ? Cette démarche me semblait contredire la recherche collective entreprise. C'est aussi pour cela que je n'ai pas voulu mener d'entretien individuel avec les enfants. Souvent pris en charge individuellement sur les temps scolaires mais aussi rééducatifs ou thérapeutiques, ce type d'entretien aurait pu les renvoyer à une situation qui n'était pas celle de la recherche. Je leur ai cependant proposé un entretien individuel à la fin de la recherche participative, pour faire un bilan. Il est révélateur que ces entretiens n'aient pas vraiment abouti. Les élèves répondaient de façon expéditive : ils retrouvaient une situation scolaire et cherchaient la réponse qu'ils pensaient que j'attendais. Ces entretiens contredisaient le dispositif qu'ils s'étaient approprié. Je me suis concentrée sur les élèves et les adultes les côtoyant collectivement, l'enseignante de CLIS et l'AVS, sans mener d'entretien avec des enseignants des classes ordinaires. Ce choix procédait de l'alliance que j'avais passée avec mes partenaires de recherche.

4.3.2 Chercher avec les acteurs de terrain

Pour le chercheur engagé dans ce type de recherche, « la réalité n'existe pas en dehors des acteurs sociaux qui la construisent, la maintiennent et la transforment. »⁴⁴⁷ Si la recherche

⁴⁴⁷ Bourassa, B., Leclerc, C., Fournier, G. (2012). Op. cité, p. 16.

est menée **sur** les acteurs de terrain, elle se fait **avec** eux et part **de** leur pratique⁴⁴⁸. Je cherche à définir la place des élèves de CLIS 1 dans l'institution scolaire (recherche sur les élèves), en accompagnant leur réflexion (travail avec eux) sur leur(s) place(s) dans l'école (je pars de ce qu'ils ont à dire de leur expérience).

La notion de praxis devient centrale dans cette recherche. « Elle reconnaît le potentiel heuristique de l'expérience et de l'action. »⁴⁴⁹ La réflexion et la théorie émergent de la pratique par la prise en considération des compétences des praticiens. Les temps et lieux de parole sont alors essentiels pour formaliser ces compétences, par une confrontation réflexive de tous les acteurs qui va permettre, par la production de connaissances, d'une part d'agir sur et de transformer les pratiques, d'autre part d'élaborer un savoir scientifique. La mise au jour, d'abord par une simple description et justification, au sein de la classe et de l'école, des places d'élection des élèves et de celles qu'ils n'aiment pas, - ne pouvait manquer de questionner, non seulement les enfants, mais également les adultes, enseignants et AVS, qui assistaient aux séances. Cette première séance a conduit l'enseignante de la CLIS Diderot à changer les emplacements des tables individuelles, à partir des remarques de certains enfants. Au cours de la recherche Fabienne et Amélie, les enseignantes des CLIS Balzac et Baudelaire, ont également modifié l'ordonnancement de la classe. L'AVS de la CLIS Baudelaire a mieux compris les difficultés des élèves.

CLIS Baudelaire, lundi 25 mars 2013

Et tu n'avais pas pris conscience de leur fragilité ?

Laura : « Non, du tout. Fragilité, je l'ai découvert au fur et à mesure, mais la prise de conscience que EUX, ils s'en rendaient compte... En fait, on est là pour les aider en classe ; on les aide à travailler et tout. Mais toi, en t'y prenant, en posant des questions, ils sont arrivés à s'extérioriser par rapport à leur handicap. Et ça c'est très enrichissant pour moi. »

Du coup, tu penses que ça va avoir des effets sur ta façon de les voir et de les aider ?

Laura : « Tout à fait, bien sûr. Après, j'ai une autre façon de voir les enfants. Tu vois tu te dis... En fait, ils sont là physiquement, ils n'ont rien, mais le mental est là en fait. Et des fois, on a des réactions assez impulsives, tu vois. Moi, je n'ai pas étudié sur ça, je ne suis qu'AVS, donc je suis là pour les aider. Mais à un moment donné, j'oublie, tu vois. Et donc, ça me prend encore et voilà, maintenant je me dis : « je suis là, parce qu'ils sont vraiment en difficulté. »

En soutenant l'élaboration de la parole des élèves, la recherche a permis une prise de conscience, non seulement des participants à la réflexion collective, mais aussi des témoins, AVS et enseignantes. Ici, Laura a réalisé que les élèves ne « trichaient pas », mais étaient de

⁴⁴⁸ Sébillote, M. (2007). L'analyse des pratiques : réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. In Anadón, M. (Dir.) *La recherche participative : multiples regards*, (pp. 49-87). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

⁴⁴⁹ Bourassa, B., Leclerc, C., Fournier, G. (2012). Op. cité, p. 17.

bonne foi, que leurs résistances face à une activité ne traduisaient pas une mauvaise volonté ou une stratégie d'évitement, mais correspondaient à des difficultés réelles.

Cette collaboration entre praticiens et chercheurs ne signifie pas une interchangeabilité des rôles : la recherche se fait parce que chaque place est identifiée.

4.3.3 *La distinction des places*

Kohn souligne les exigences particulières du monde scientifique à l'encontre du praticien chercheur, « [...] sommé de construire explicitement son cadre de pensée, son point de vue, éventuellement de comprendre également le cadre de ses allants de soi et, plus rarement encore, de voir ses mouvements d'une position à une autre, d'une attitude à une autre. »⁴⁵⁰. Il s'agit cependant de les clarifier pour savoir d'où l'on parle et légitimer la scientificité de la recherche. Ainsi, étudiant la scolarisation des élèves en CLIS 1, j'ai décidé de changer de lieu de travail pour me distancer de mon objet de recherche, en me libérant des enjeux institutionnels de l'établissement, tout en permettant en même temps la saisie et la compréhension de ces « phénomènes invisibles de l'extérieur »⁴⁵¹ par ma connaissance du milieu de l'enseignement du premier degré. « Si le terrain est déjà connu du chercheur, nous entrons dans le domaine de la recherche impliquée, qui suppose une mise à distance, une démarche de défamiliarisation pour pouvoir voir autrement ».⁴⁵² J'espérais que cette mise à distance m'aiderait à me défaire des enjeux affectifs liés à mon projet initial. Les trois dernières années d'exercice en CLIS 1 avaient été difficiles pour moi dans les relations avec mes collègues, difficultés centrées sur les différences de regards, ma démarche universitaire et les divergences quant au retour de mes élèves dans une classe ordinaire. Le choix de cette mise à distance influence la méthodologie de la recherche : n'enseignant pas sur le lieu de mon terrain d'enquête, j'ai dû demander un congé formation de six mois à ma hiérarchie. Cette contrainte temporelle a déterminé le cadre de la recherche collaborative : l'intervention simultanée dans trois CLIS 1 différentes, à raison d'une intervention hebdomadaire dans chacune. Je disposais d'un maximum de douze séances pour mener à bien mon projet, avec une « obligation de résultats », puisqu'au terme de ces six mois, je devais retourner sur mon lieu d'exercice professionnel.

L'engagement des praticiens dans un processus de recherche scientifique et des

⁴⁵⁰ Kohn, R. C. (2001). Op. cité, p. 18.

⁴⁵¹ Monceau, G. (1997). Op. cité, p. 97.

⁴⁵² Kohn R. C., Nègre P. (2003). Op. cité, p. 123.

chercheurs dans une intervention dans le monde de la pratique professionnelle ne désigne pas une égalité des places, mais une reconnaissance des compétences spécifiques de chaque acteur engagé dans le processus de recherche. Elle se fait souvent par la rédaction de contrats qui formalisent la commande, au cours de l'élaboration de la recherche, qui en établissant les modalités et les visées de la recherche, précise le statut et le rôle de chacun dans le processus et le dispositif mis en place. Je traiterai de cette question dans le troisième chapitre. La légitimité de telles recherches ne s'acquiert que par une clarification des rôles de chacun.⁴⁵³ Celle-ci permet d'aborder la complexité de la réalité des praticiens, par un travail sur les contradictions internes de leurs pratiques, et la justification et la précision des concepts en situation. De plus praticiens et chercheurs poursuivent des objectifs différents : les premiers cherchent à comprendre la réalité dans laquelle ils évoluent, les seconds veulent construire des savoirs exportables du terrain de la recherche vers les champs scientifiques⁴⁵⁴. Ce sont la rencontre et la confrontation des deux qui permettent la construction de connaissances, chacun occupant son propre espace professionnel. La question du langage rend compte de ces différences. « Le langage est une institution comme les autres. Mais il est aussi la métaphore de toute institution. »⁴⁵⁵ Les termes de handicap et d'inclusion ne sont pas entendus dans le champ professionnel au sens scientifique et politique. Plus que la question de l'adaptation du langage universitaire au monde professionnel, il importe d'analyser ces écarts lexicaux pour comprendre ce qu'ils disent de l'institution.

Si la recherche collaborative fait du praticien un praticien réflexif, elle ne le transforme pas en chercheur au sens universitaire. De même, si le chercheur pénètre le monde d'une pratique professionnelle, il n'en devient pas praticien, expert d'un savoir élaboré continûment dans une réalité inscrite dans un temps différent de celui de la recherche, et modifiée par les expériences contextualisées des praticiens. Les élèves n'avaient que faire de mes considérations théoriques. Leur engagement actif dans la recherche reposait essentiellement sur la possibilité que je leur donnais de parler et d'être écoutés. Les enseignants et les AVS ont pris conscience de certaines difficultés et/ou souffrances de leurs élèves et ont adapté leur pédagogie et leur comportement à la suite de certaines révélations des enfants. Elles ont participé à l'analyse des discours des enfants, mais toujours dans une visée praxéologique, sans considération généralisante. Au cours de ces analyses, je comparais parfois les réactions

⁴⁵³ Monceau, G. (2012a). Socio-clinique institutionnelle des pratiques militantes en France. Le cas du soutien à la parentalité. In Bourassa B., Boudjaoui M. (dir.). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*, (pp.131-153). Laval Canada : PUL, p. 143.

⁴⁵⁴ Ibid., p. 134.

⁴⁵⁵ Monceau, G. (2010). Op. cité, p. 17.

de chaque groupe, mais ces comparaisons n'avaient pour elles qu'une valeur informative. Elles ne les ont jamais conduites à infléchir leurs propres positions. Cependant, si ma recherche ne visait pas une transformation des pratiques des acteurs de terrain, je ne pouvais ignorer que la réflexion collective produirait des effets, sans que je ne sache lesquels.

4.3.4 *Les effets de la recherche*

La socio-clinique institutionnelle repose sur une incertitude fondamentale : il ne s'agit pas pour le chercheur de vérifier des hypothèses, mais d'accompagner un travail collectif qui produit des connaissances en situation. « Le défi est donc de saisir des évolutions, du mouvement et de la transformation en train de se faire. »⁴⁵⁶ L'objet d'analyse est donc un processus qui interfère avec la clinique : il s'agit de comprendre les effets de la démarche sur le groupe, effets qui, s'ils sont recherchés, ne sont pas prévisibles. « [...] Les effets commandés sont rarement les effets produits. »⁴⁵⁷ Ils sont de plusieurs ordres : sur les partenaires de la recherche, sur le clinicien, sur les relations entre eux, les effets de sens, dans le temps de la recherche mais aussi dans l'après.

Les résultats visent à donner une visibilité à des faits présents sans être nécessairement perçus par les participants. Cette visibilité permet de transformer les pratiques, au regard de leur théorisation. Le savoir ainsi produit acquiert une légitimité auprès des acteurs « car ils sont auteurs des connaissances produites qu'ils ont pu objectiver entre eux. »⁴⁵⁸ La réflexion collective des enfants a produit des effets concrets, tant dans la démarche pédagogique des enseignantes que dans l'organisation même de l'établissement, par des changements d'orientation d'élèves. La réflexion collective avec les élèves a modifié des comportements et des situations par une construction commune de connaissances en cherchant « [...] avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir »⁴⁵⁹. Ainsi, la demande d'évaluation de l'orientation des élèves a-t-elle produit des résultats contraires à ceux escomptés. Amélie pensait que Romane devait être orientée en IME. La participation de la fillette à la réflexion, l'analyse de mes observations l'ont conduite à proposer un temps partagé entre l'école et un IME.

La socio-clinique institutionnelle suppose donc une prise de risques du chercheur qui ne

⁴⁵⁶ Monceau, G. (2013). Op. cité, p. 91.

⁴⁵⁷ Ibid., p. 93.

⁴⁵⁸ Anadón, M., Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino américains. Une forme de recherche participative. In Anadón, M. (Dir.) *La recherche participative : multiples regards*, (pp. 11-30). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 14.

⁴⁵⁹ Desgagné (1997). Op. cité, p. 374.

postule pas de résultats mais met en place les conditions de surgissement d'effets qu'il doit ensuite analyser. Elle transforme sa posture scientifique par une nouvelle inscription dans la société et une multiplicité de ses rôles au cours de la recherche. Le chercheur ici a trois rôles qu'il s'attribue et/ou lui sont attribués : un rôle d'animateur, un rôle de médiateur, quand des conflits émergent au cours des rencontres, et un rôle de formateur et conseiller, dans la compréhension et l'analyse des problèmes évoqués⁴⁶⁰. La part d'incertitude oblige le chercheur à s'adapter au milieu qu'il étudie, à composer avec les acteurs de terrain, à préserver sa capacité d'étonnement. Dans cette perspective, ses qualités d'écoute deviennent essentielles. Il était particulièrement important, dans le cadre de ma recherche, que je sois vigilante à cette écoute, pour permettre aux élèves de parler librement d'une part, mais aussi pour leur donner les moyens de réfléchir collectivement et de mener une analyse approfondie de leur(s) place(s) dans l'école. L'analyse systématique de mes implications et de mes propres contradictions à la fin de chaque séance a révélé le défaut de cette écoute au début de la recherche dans l'impossibilité des élèves à mener la réflexion. Ainsi, lors de la 2^{ème} séance de réflexion collective dans la CLIS Balzac, rapportée plus haut, c'est bien parce que je n'étais pas dans cette écoute que les élèves me donnaient des réponses contradictoires.

La proximité du chercheur avec les acteurs de terrain modifie la situation étudiée, la dérange. « En AI [Analyse Institutionnelle], ce dérangement n'est pas seulement assumé, il est méthodologiquement produit. »⁴⁶¹ Il permet de questionner l'institué pour analyser l'institution. Le seul fait de faire parler les élèves bousculait les adultes de la classe, quand les discours dévoilaient des critiques de leur positionnement, mais aussi les élèves, obligés d'affirmer le fond de leur pensée. J'y reviendrai dans l'analyse. Les contradictions que je relevais systématiquement auprès des élèves, les écarts de mes analyses à celles des enseignantes servaient l'analyse par le dévoilement des différents enjeux de la scolarisation de ces élèves au sein de l'école. La socio-clinique institutionnelle fait apparaître des attentes fortes de tous les partenaires de recherche⁴⁶². Si les premiers sont perçus comme détenteurs d'un savoir qui leur donne un certain pouvoir, ils se heurtent à la résistance des seconds qui attendent un changement sans modification de leur propre positionnement. « La plus grande difficulté pour eux sera d'admettre pratiquement qu'aucune situation ne change sans que n'y changent ceux qui la font exister telle qu'elle est. »⁴⁶³ L'analyse des relations entre tous les

⁴⁶⁰ Bourassa, B., Leclerc, C., Fournier, G. (2012). Op. cité.

⁴⁶¹ Monceau, G. (2013). Op. cité, p. 95.

⁴⁶² Ibid., p. 99.

⁴⁶³ Ibid.

acteurs de la recherche devient alors centrale pour comprendre les effets de la recherche et l'analyse de ses résultats. Celle-ci se fait en cours du processus, mais également après la fin du dispositif lui-même. Il n'est pas toujours possible de dénouer les nœuds de certaines relations au cours de la recherche, du fait des surimplications des uns et des autres. La tenue quotidienne du journal de recherche tout le temps du projet avec les enseignantes a révélé des difficultés, des résistances sans que je ne puisse, à ce moment-là, véritablement en comprendre et analyser les enjeux. C'est le temps de l'écriture de la thèse, longtemps après la fin du projet proprement dit, qui m'a permis de construire cette analyse et d'en extraire les éléments significatifs, producteurs de connaissances. « L'écriture est donc un outil d'analyse qui peut mettre en relief la structuration institutionnelle des rapports de pouvoirs et de savoirs. »⁴⁶⁴

Le travail de la théorie, c'est parfois simplement révéler un savoir déjà là. L'écriture, à tous les moments de la recherche, est essentielle dans cette construction de connaissances.

4.3.5 Les temps de l'écriture

Les restitutions systématiques de chaque séance ont été fondamentales dans la recherche entreprise. « Dans l'échange chercheurs-praticiens initié par la recherche, la restitution constitue une contrepartie pour les professionnels qui ont accepté d'ouvrir la porte de leur établissement aux chercheurs. »⁴⁶⁵ Ces restitutions, permanentes tout le long du dispositif ont pris deux formes : une orale et une écrite.

Je distingue deux temps de l'écriture : celle de la synthèse des séances et celle de l'analyse et de la théorisation des données recueillies.

4.3.5.1 Une restitution permanente au cours de la recherche

Tout dispositif socio-clinique accorde une importance particulière à la restitution aux acteurs du terrain. Durant les temps de réflexion collective, j'accompagnais les enfants dans celle-ci et les invitais à l'approfondir. Le choix des thèmes abordés émergeait de leurs discours. J'ai refusé de projeter des hypothèses sur les choix des photographies par les enfants de même que sur les thèmes abordés, de façon à laisser les élèves construire eux-mêmes la réflexion. En réfléchissant sur leur(s) place(s) dans l'école, ceux-ci ont mis au jour leurs rapports à l'institution et à ses acteurs. Les difficultés qu'ils ont évoquées, les revendications

⁴⁶⁴ Ibid., p. 100.

⁴⁶⁵ Fablet, D. (2004), op. cité.

qu'ils ont exprimées, ont modifié certaines dispositions institutionnelles, notamment en ce qui concerne les inclusions mises en place. La progression du processus réflexif s'est faite par la confrontation des discours des élèves à la réalité observable, analyse que je leur retournais à chaque début de séance et au cours de la réflexion. De même, je relevais les contradictions de leurs discours, contradictions qui ne s'exprimaient pas toujours au cours d'une même séance. Ces analyses constituent bien une forme de restitution, puisque leurs paroles passaient par le filtre de mes interprétations, de mes synthèses, donc de ma propre subjectivité. Si elles obligeaient les élèves à prendre position, elles clarifiaient aussi non seulement leur pensée, mais aussi la mienne.

Au fil de la réflexion, je faisais ponctuellement des synthèses des discours qui constituaient des « restitutions perlées »⁴⁶⁶. Ces restitutions « en situation » alimentaient la réflexion et en assuraient la progression par sa justification. Elles aidaient les élèves à dépasser la simple expression d'opinion, à confronter leur regard à celui d'autrui, à construire un véritable raisonnement, faisant émerger les singularités, les similitudes et les constantes de leurs expériences. Elles me permettaient aussi de vérifier la solidité des discours, par l'approbation ou la dénégation des élèves. Je les faisais à des moments précis, pour rompre avec les exemples que les élèves multipliaient, quand ils se focalisaient sur un détail, perdant le fil des échanges, quand ceux-ci ne progressaient plus.

CLIS Baudelaire, lundi 18 février 2013

A des moments déterminants de la séance, je marque un temps d'arrêt en résumant ce qui se dit. Ces moments interviennent lors d'« échanges négatifs », comme des disputes, le ralentissement de la discussion ou l'enfermement dans des exemples sans fin. Mais je les place aussi quand la réflexion évolue vers des idées nouvelles, pour bien en marquer la progression. Ici, le premier résumé a eu lieu à la suite d'une série d'arguments énoncés quant aux raisons du déplaisir d'être en CLIS.

Alec dit que ce qui le gêne d'être en CLIS, c'est que les autres élèves se moquent de lui. Et Tom dit que les autres élèves pensent que les élèves de CLIS sont bêtes. Eric n'est pas d'accord avec ça. Il dit « moi je sais lire. » On ne dit pas que vous êtes bêtes ; on dit que les autres élèves le pensent. Ils pensent que vous êtes en CLIS parce que vous êtes bêtes. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?

Tom, Alec, Alla : « Oui. »

Ensuite, l'évolution de la discussion et la multiplication des échanges entre eux, sans que j'aie besoin de les solliciter, m'ont convaincue de ne pas faire d'autres synthèses.

Le rythme de ces synthèses dépendait de l'évolution de la réflexion. Il est significatif que j'en aie fait beaucoup plus au début et à la fin de la recherche. Au début, j'ai dû laisser le

⁴⁶⁶ Monceau, G. (2003). Op. cité, p. 30.

temps aux élèves de s'approprier le dispositif. Les synthèses les y ont aidés. A la fin, leur multiplication correspondait à l'épuisement du sujet. Le fait de leur demander leur accord m'assure leur attention, me permet de souligner ma volonté de respecter leurs propos. « Ainsi, malgré toutes les précautions méthodologiques et malgré le fait que les données recueillies auprès des enfants ne sont pas moins authentiques que celles recueillies auprès d'adultes, le chercheur doit se demander si on les aborde bien, si on les comprend bien, si on les interprète bien. »⁴⁶⁷

Ce rappel régulier m'a également aidée dans la conduite de la séance. « Certes, le guidage s'effectue dans le vif de la discussion. C'est par là un acte subjectif qui n'est pas à l'abri d'imprécisions, d'erreurs d'appréciation, comme tout acte pédagogique d'ailleurs. [...] Le seul objectif du guidage doit être d'amener le groupe à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser, c'est-à-dire en le rendant perceptible grâce à des repères qui apparaîtront comme des résultats. »⁴⁶⁸ Ces synthèses m'ont permis de « garder le fil » tout en m'assurant que je n'orientais pas trop la réflexion dans une direction qui n'appartiendrait pas aux enfants. C'est pourquoi elles me semblent importantes pour tous (les élèves et moi-même), malgré leur longueur. L'« arrêt sur image » permettait aux élèves de « franchir un seuil »⁴⁶⁹, de progresser dans un mouvement spiralaire. Ces synthèses orales constituaient la base des synthèses écrites.

4.3.5.2 Les synthèses des séances

Chaque séance débutait par un rappel collectif de la réflexion précédente et la lecture de la synthèse que j'en avais faite (voir annexes 5 et 7.1). Cette synthèse, véritable restitution de leur réflexion, poursuivait plusieurs objectifs. Le groupe d'élèves de CLIS n'est jamais stable. Il varie en fonction des rendez-vous rééducatifs ou thérapeutiques à l'extérieur, de temps d'inclusion ponctuels... Dans aucune classe, je n'ai eu deux fois de suite la même composition du groupe. Les synthèses de la séance précédente réactivaient la mémoire de chacun et permettaient aux absents de s'inscrire dans la continuité de la réflexion. Elles permettaient surtout aux élèves de valider ou d'infirmer leurs réflexions.

CLIS Balzac, mardi 19 février 2013

A la lecture de la synthèse, Anis a réagi :

⁴⁶⁷ Montandon, C. (2006). De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusions épistémologique. In Sirota, R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp. 41-49). Rennes : PUR, p.48.

⁴⁶⁸ Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-Les-Moulineaux : ESF, p. 55.

⁴⁶⁹ Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette, p. 68.

La dernière fois, vous aviez réfléchi sur la différence : est-ce que vous vous sentez différents ou pas des autres enfants ? Vous aviez dit non, sauf Aurore et Sara qui ont dit qu'elles se sentaient différentes dans leur classe d'inclusion. Anis avait dit que lui aussi l'année dernière, il s'était senti différent dans sa classe d'inclusion, parce qu'il rapportait à la maîtresse les bêtises des autres.

Anis : « L'an dernier ? »

Oui, quand tu étais dans la classe d'inclusion, tu disais que tu rapportais les bêtises des élèves.

Anis : « C'était pas ça. J'ai dit que je faisais des bêtises. »

On a convenu que je modifierai le texte.

« La séance de restitution constitue en elle-même une source d'informations précieuse pour les chercheurs puisqu'ils ont ainsi accès à une série d'indications complémentaires qui viennent confirmer ou parfois infléchir leurs interprétations quant aux dynamiques collectives spécifiques des différents établissements. »⁴⁷⁰

Cette synthèse constituait une mise en forme écrite de la réflexion collective. Il n'était pas question de la faire avec les enfants. Beaucoup sont non scripteurs et la majorité d'entre eux connaissent un rapport difficile à l'écrit. Les mettre en situation de production d'écrit, même dans le cadre de la recherche, les aurait renvoyés à une situation scolaire, contredisant le processus de recherche enclenché. Les enseignantes n'ont pas toujours assisté aux séances : Amélie, de la CLIS Baudelaire, est partie en stage durant trois semaines en janvier/février, Fabienne, de la CLIS Balzac, n'a pas assisté à la deuxième séance de réflexion collective et Marine, de la CLIS Diderot, à la cinquième. De plus, il s'agissait de rédiger une synthèse exhaustive de la réflexion collective à partir de la transcription systématique des séances qui ont toutes été enregistrées. Cela demandait donc une disponibilité que les enseignantes ne pouvaient pas toujours honorer. J'ai donc assumé seule cette écriture, l'envoyant ensuite par mail à chaque enseignante, avant la séance suivante. Ce dispositif a convenu à tout le monde. Lors du bilan final, Amélie a noté la synthèse écrite comme un point important du dispositif (voir annexe 7.2). *« J'ai bien apprécié le fait de pouvoir relire moi aussi en avance ce qui s'était dit la semaine précédente, donc le fait que tu m'envoies un mail avec la synthèse. Cela me permettait mieux de pouvoir rebondir sur le sujet. Et sur la chronologie des séances, j'ai trouvé qu'à chaque fois, c'était assez pertinent, parce que ça rebondissait sur la fois précédente avec une ouverture par une question à la fin. »*

4.3.5.3 L'analyse des données

L'analyse et le traitement des données, troisième temps de la recherche, traduisant les

⁴⁷⁰ Breugnot, P., Fablet, D. (2013). Op. cité.

préoccupations des deux mondes, constituent l'étape de co-production⁴⁷¹ ou sphère de la production de connaissances⁴⁷². Cette dernière étape est la plus problématique de cette collaboration. Dans quelle mesure les praticiens peuvent-ils être associés, d'une part à l'élaboration de théories scientifiques, d'autre part à l'écriture ?

Cette phase de production des connaissances, mise en forme, traduction de la production commune des savoirs pose avant tout la question du destinataire : tous les savoirs théoriques universitaires intéressent-ils tous les acteurs de terrain ? De même, les savoirs pratiques dégagés de la recherche, contextualisés sont-ils tous transférables et universalisables ? Il est vain de penser que la légitimité de telles recherches repose uniquement sur cette transférabilité des savoirs, de même qu'il est illusoire de considérer que la collaboration entre praticiens et chercheurs abolit la spécificité et les compétences de chacun. C'est pourquoi la question de l'écriture, collective ou non, ne remet pas en cause la qualité de la collaboration entre ces deux mondes. La restitution et la diffusion des savoirs relèvent de la compétence professionnelle du chercheur. « Leurs places ne sont pas identiques, en particulier au moment où il s'agit de publier les résultats de recherche dans des revues et des ouvrages scientifiques. »⁴⁷³ La collaboration ne signifie pas un partage égalitaire des tâches à chaque étape de la recherche, mais une participation des praticiens en tant que co-constructeurs, « [...] étant entendu que c'est leur compréhension en contexte du phénomène exploré (et investigué) qui est essentiel à la démarche. »⁴⁷⁴ Il est d'ailleurs étonnant qu'on remette constamment en question la production et la diffusion des savoirs par les praticiens, alors qu'on ne s'interroge pas sur la nécessité du chercheur d'expérimenter sur le terrain les connaissances acquises dans cette collaboration. Cet allant de soi admis et jamais évoqué du chercheur qui n'est pas praticien vaut, de mon point de vue, pour celui du praticien qui, n'étant pas chercheur, ne doit pas nécessairement participer à l'écriture des articles scientifiques.

⁴⁷¹ Desgagné, S. (2007). Op. cité.

⁴⁷² Bourassa, B., Leclerc, C., Fournier, G. (2012). Op. cité.

⁴⁷³ Bourassa, B. (2012). Op. cité, p. 6.

⁴⁷⁴ Desgagné (1997). Op. cité, p. 380.

Conclusion de la quatrième partie

Ma recherche est une recherche collaborative parce qu'elle s'est construite avec tous ses acteurs, enseignantes, élèves, chercheuse, selon des modalités différentes qui ont permis de distinguer les places de chacun aux différents moments de la recherche. Mon parcours, le choix même de mon sujet d'étude ancrent donc ce travail dans une « clinique de l'implication » qui « engage le chercheur et le professionnel à essayer d'explicitier ce qui résonne en eux lors du travail entrepris avec un autre, montrant par là le jaillissement d'un autre possible. »⁴⁷⁵ La souplesse du dispositif mis en place accordait une grande place à l'imprévu, lié à la réalité de chaque classe et me garantissait un accompagnement des élèves au plus près de leurs préoccupations. Elle a aussi assuré l'alliance entre les différents acteurs, sans nier les difficultés inhérentes à ce type de recherche, mais au contraire en les identifiant et en les analysant. Montandon⁴⁷⁶ pose la question de savoir si la participation des enfants au projet, le sens qu'ils donnent à leur expérience suffisent à faire entrer la recherche dans le domaine de la sociologie de l'enfance. Le chercheur doit questionner sa méthodologie : sa façon d'aborder les enfants, s'il les comprend et les interprète correctement. Le dispositif socio-clinique mis en place a demandé des précautions formelles, des adaptations continues pour construire la réflexion collective avec les élèves. La régularité et la stabilité des séances, la systématisation des restitutions sous la forme de synthèses ont facilité son appropriation par chaque acteur

Cette recherche collaborative peut être qualifiée de socio clinique institutionnelle. Elle a évolué en clarifiant et en reconnaissant les attentes et les objectifs de chacun. La portée heuristique des savoirs professionnels oblige le chercheur à accepter l'inconfort du non savoir, par une ouverture à la validité d'autres réseaux de connaissances que les siens propres, qui les alimentent en retour. La socio-clinique institutionnelle impose alors une posture éthique et politique du chercheur, qui s'engage à mener sa recherche en étant aux côtés des acteurs du terrain. Je me joins à Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse. « Nous aimerions inscrire l'intégration des enfants handicapés dans la démarche générale qui consiste à discerner les potentialités heuristiques qu'offre ce qui est délaissé, disqualifié, pauvre, faible ou inachevé, c'est-à-dire ce que l'on suppose habituellement des enfants atteints dans leur développement. »⁴⁷⁷ Les élèves ont révélé par cette recherche leur richesse réflexive, en dépit

⁴⁷⁵ Kohn, R. C. (coord.) (2013). *Pour une démarche Clinique engagée*. Paris : L'Harmattan, p. 10.

⁴⁷⁶ Montandon, C. (2006). Op. cité, p. 44.

⁴⁷⁷ Herrou, C., Korff-Sausse, S. (2010). *L'intégration collective des jeunes enfants handicapés*. Toulouse : Erès. (1^{ère} édition : 2007), p. 147.

d'obstacles mécanistes patents. Ils ont pu le faire, parce que je les ai rencontrés en considérant leurs potentialités et non leurs manques. Le dispositif méthodologique adopté dans cette recherche contribue aussi à montrer qu'en envisageant les possibilités de ces élèves, ils peuvent participer à l'épistémologie de la recherche.

5. Conclusion du chapitre II

La sociologie de l'enfance considère les élèves comme de véritables acteurs sociaux, étant agis par l'environnement, mais agissant aussi sur lui. C'est bien ce que je fais ici, en construisant un dispositif qui place les élèves de CLIS 1 au centre du processus de recherche, leur accordant une importance prédominante dans la construction des savoirs. C'est à partir de ce qu'ils disent collectivement de leur(s) place(s) dans l'école, dans un dispositif qui met à jour les contradictions institutionnelles, que je peux définir leur situation de liminalité et saisir comment ils se construisent identitairement.

L'analyse institutionnelle offre une réponse à la clarification nécessaire de ma double posture. C'est en analysant mes implications et celles des acteurs de la recherche que j'ai pu construire ma posture de chercheur tout en utilisant mon savoir-faire professionnel. Le journal de recherche est un outil essentiel de cette analyse et on en trouvera de larges extraits dans ce travail. Mais l'analyse institutionnelle participe aussi de l'épistémologie de ma recherche, par mon appropriation de ces principaux concepts, la transversalité, l'implication, l'analyste.

Ma posture de praticien chercheur a déterminé les cadres théoriques et méthodologiques de ma recherche, parce qu'il m'a fallu trouver des ressources me permettant de me distancier de ma posture professionnelle pour construire celle de la chercheuse. Si le fait d'avoir été enseignante en CLIS 1 favorisait mon entrée sur le terrain par ma connaissance de l'institution et de ses allants de soi, il pouvait aussi entraver la recherche par une confusion des rôles, dont certains ne m'appartenaient pas : ainsi, les postures du praticien chercheur espion et du praticien chercheur traître me renvoyaient à la fonction d'inspecteur aux yeux des enseignants, à celle d'une nouvelle enseignante aux yeux des élèves. Ma double posture devait d'autant plus être clarifiée, que ma situation de doctorante me plaçait en situation de liminalité, prise entre deux institutions dont je n'avais pas la même expérience. Si la subjectivité du chercheur, dans ce contexte, constitue un élément essentiel de la recherche, il importe alors, non de l'évacuer ou de la nier, mais de l'analyser.

En questionnant la place des élèves de CLIS 1 au sein de l'école élémentaire, en postulant que cette classe est le lieu de la liminalité, j'interroge le rapport des enfants à l'institution. Par la mise en place d'un dispositif socio-clinique leur donnant la parole, je représente une force instituante leur donnant la possibilité de le devenir à leur tour. De ce fait, si j'ai toujours privilégié la visée scientifique, je ne pouvais ignorer les effets opératoires de mon intervention qui ont aussi déterminé la production des savoirs.

J'ai initié la recherche collaborative. J'en avais donc l'entière responsabilité et j'ai particulièrement soigné sa préparation, de façon à assurer à tous un engagement actif et volontaire.

III. La mise en œuvre de la recherche

« Prenez la parole au ras du silence. »

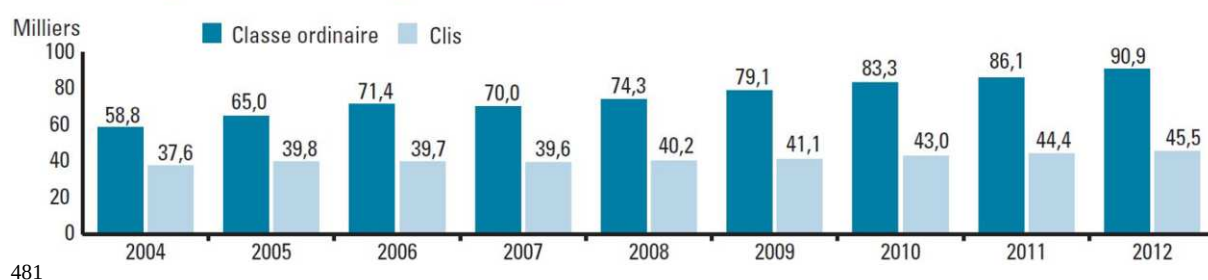
Jacques Copeau⁴⁷⁸

Je m'intéresse exclusivement aux élèves de CLIS 1, « dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales et de troubles envahissants du développement »⁴⁷⁹. Ce choix déjà expliqué dans les chapitres précédents se justifie aussi par le nombre d'élèves scolarisés dans ce type de CLIS.

Au cours de l'année scolaire 2012-2013, l'école primaire recensait 136 400 élèves en situation de handicap, dont un tiers en CLIS. Si les élèves en situation de handicap d'âge maternel (3-5 ans) connaissent principalement une scolarité ordinaire, passés dix ans, le plus grand nombre est scolarisé en CLIS. La grande majorité y est admise au cours du cycle 2, entre la grande section de maternelle et le CE1. 7,9% viennent du cycle 3, donc de l'école ordinaire. Peu d'enfants accueillis en établissements spécialisés sont orientés en CLIS 1. « Il faut donc souligner que la CLIS ne joue pas le rôle de « sas » entre l'établissement spécialisé et la classe ordinaire. »⁴⁸⁰ Les statistiques suivantes sont extraites de la publication annuelle du ministère de l'Éducation nationale, *Repères Et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche suivants*. L'édition de 2013 suit l'évolution de la population scolaire depuis le début des années 1980 et s'intéresse particulièrement à la scolarisation des enfants handicapés.

[1] Évolution des modes de scolarisation des élèves handicapés dans le premier degré (en milliers)

(France métropolitaine + DOM hors Mayotte avant 2012, Public + Privé)



481

⁴⁷⁸ Dasté, C., Barbier, C., Beaumont, A., de Saint Martin, C. (2011). *Anthologie subjective Jacques Copeau*. Paris : Gallimard. (1^{ère} édition : 1999), p. 21.

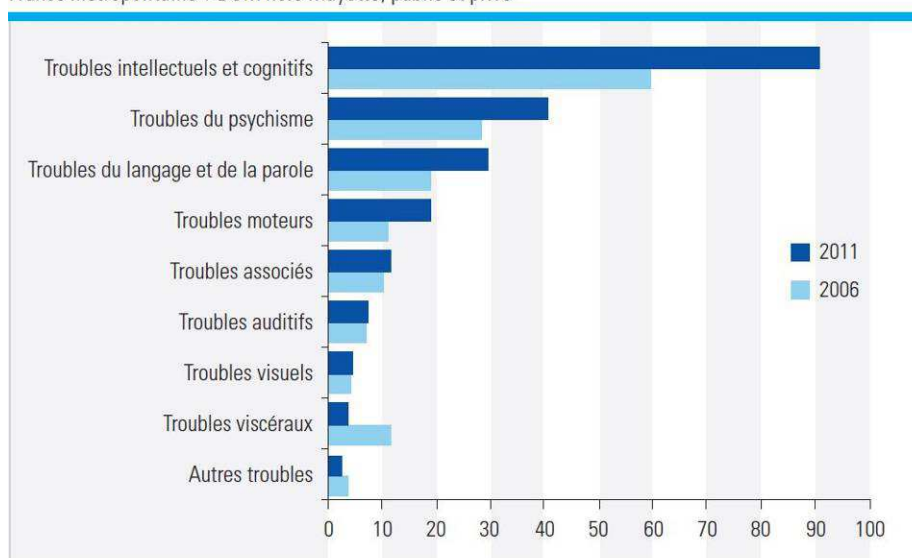
⁴⁷⁹ Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009. Op. cité.

⁴⁸⁰ Delaubier, J.-P. (septembre 2011). Op. cité, p. 19.

⁴⁸¹ Repères et Références Statistiques-Les élèves du premier degré (2013). *Les élèves handicapés dans le*

Ce tableau montre une évolution significative du nombre de CLIS depuis la mise en vigueur de la loi de 2005 : 5 700 CLIS ont été ouvertes, après un léger fléchissement observé entre 2005 et 2007. Ainsi, les élèves de CLIS représentent 1,1% de la population scolaire du premier degré, mais des variations importantes sont observées d'un département à l'autre. Cependant aucune information n'est donnée sur la répartition des CLIS selon leur type.

GRAPHIQUE 8 – Les effectifs d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire selon la déficience en 2006 et en 2011 (en milliers)
France métropolitaine + DOM hors Mayotte, public et privé



Source : MENJVA-MESR DEPP

Note de lecture : 90 700 élèves porteurs de troubles intellectuels et cognitifs sont scolarisés en milieu ordinaire en 2011 contre 59 400 élèves en 2006.⁴⁸²

La forte progression de la scolarisation des enfants en situation de handicap mental peut être reliée aux effets de la loi de 2005. Selon la Note n° 2012-100 du juillet 2012, elle permet de considérer l'évolution des mentalités : les enseignants acceptent plus dans leur classe des élèves en situation de handicap. Le principe de scolarisation des enfants en situation de handicap est admis. De 2005 à 2011, le nombre d'élèves considérés comme « handicapés » est passé de 104 824 à 130 517.⁴⁸³ On peut aussi questionner dans cette augmentation l'obligation de passer par la MDPH pour recevoir une aide, notamment celle d'un AVS, qui inscrit l'élève dans le champ du handicap, quelles que soient ses difficultés et leur nature. Le concept de handicap connaît alors une expansion en admettant des élèves qui n'en relevaient pas

premier degré. In Repères Et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (pp.76-93), p.87.

⁴⁸² Evaluation et statistiques. Note d'information –n°1210- mai 2012. *La scolarisation des jeunes handicapés*. <http://www.education.gouv.fr/cid60303/la-scolarisation-des-jeunes-handicapes.html>, consulté le 8 mars 2014.

⁴⁸³ Caraglio, M, Delaubier, J.-P. (2012). Op. cité, p. 24.

auparavant. Delaubier⁴⁸⁴ analyse la révélation des situations de handicap au long de la scolarité élémentaire comme un effet de l'inclusion qui permet de retarder l'orientation en établissement spécialisé. Les CLIS 1 accueillant moins d'enfants venus d'établissements spécialisés que d'élèves provenant du système ordinaire, on peut aussi voir dans cette augmentation un effet des normes de plus en plus strictes qui régissent le système scolaire.

Ces données correspondent aux trois CLIS 1 avec lesquelles s'est menée la recherche : une seule élève vient d'un établissement spécialisé (un hôpital de jour) sans avoir connu de scolarité antérieure. Trois autres partagent leur temps scolaire entre l'hôpital de jour et l'école. Leur orientation en CLIS et en établissement spécialisé s'est faite au cours de leur année en CP. La grande majorité a été orientée en CLIS au cours du cycle 2 : 31 élèves sur 35.

Nombre d'élèves orientés	Après une grande section de maternelle	En cours de cycle 2 (CP, CE1)	En cours de cycle 3 (CE2, CM 1, CM2)	Sans scolarisation antérieure	Autre
CLIS Diderot	6	6			
CLIS Balzac	3	6	2	1	
CLIS Baudelaire	3	7			1 (venue de CLIN)
Total sur 35 élèves	12	19	2	1	1

Les CLIS avec lesquelles a été menée la recherche ont été trouvées à la suite d'une longue préparation que j'explicite dans la première partie. Je développerai ensuite la mise en place du dispositif auprès des élèves. La troisième partie de ce chapitre détaillera la méthodologie de l'analyse des données.

1. La préparation de la recherche collaborative

« Comment construire les premières relations du chercheur avec son terrain ? »⁴⁸⁵ Lapassade souligne que la compétence du chercheur en pédagogie n'est pas forcément un atout pour la recherche. « Les gens souhaitent en général que le chercheur soit plutôt « naïf » sur les affaires de l'institution. »⁴⁸⁶ La compétence de l'enseignant en est alors valorisée et sa parole facilitée par l'aide qu'il considère apporter à l'enseignant. Cependant, voulant élaborer un dispositif socio-clinique avec les élèves, j'ai préféré mettre en avant mes compétences

⁴⁸⁴ Delaubier, J-P. (2011)., Op cité.

⁴⁸⁵ Lapassade, G. (1991). Op. cité, p. 27.

⁴⁸⁶ Ibid., p. 28.

professionnelles pour accéder au terrain, valorisant une expérience commune qui, postulais-je, initierait de bonnes relations.

Après avoir explicité ma démarche de recherche de partenaires, je détaillerai comment s'est faite cette « entrée » sur le terrain et la préparation de la mise en place de la réflexion collective avec les enseignantes. Je décrirai ensuite chaque classe.

1.1 La recherche de partenaires de recherches

Ma posture de praticien chercheur facilitait la négociation informelle de l'« entrée » sur le terrain. Je préférais ne pas passer d'abord par les réseaux institutionnels, à savoir les inspections de circonscription, qui exercent leur autorité sur un secteur déterminé. Je refusais de projeter des hypothèses sur les propos des enfants lors de la réflexion collective, pour limiter les effets inductifs de mon héritage professionnel. De ce fait, le seul argument que je pouvais proposer était celui de la volonté d'organiser une réflexion collective sur le sujet de la place des élèves dans l'école. Si cet argument pouvait séduire les enseignants, il me semblait qu'il pouvait effrayer certains inspecteurs de circonscription, qui ne connaissent pas tous la réalité quotidienne des CLIS 1 et pouvaient m'opposer le manque de contenu de mon projet ainsi présenté. Ils pouvaient également le juger dangereux du fait d'une vulnérabilité supposée des enfants. Je ne voulais pas non plus me voir imposer des classes. Je postulais qu'il serait alors plus compliqué d'y organiser librement ma recherche, parce que je devrais justifier en amont l'organisation du dispositif et qu'il me serait plus difficile de faire évoluer celui-ci au fil des séances. Je préférais demander l'autorisation de la hiérarchie après avoir rencontré les enseignants et obtenu leur accord sur la base de ma méthodologie. J'ai donc entrepris des démarches informelles au mois de juin 2012, exclusivement par mails et contacts téléphoniques.

Considérant le concept de débilité légère, actualisé sous les dénominations de troubles etc. comme un concept idéologique, j'écarterai de ma recherche la prise en compte des critères diagnostiques. De même, les critères socio-économiques n'étaient pas déterminants dans le cadre de ma recherche. Le choix des CLIS et de leur nombre s'est donc fait en fonction de contraintes personnelles et des opportunités qui se sont présentées à moi. Une réflexion de mon journal de recherche dévoile l'argument principal dans ma recherche d'enseignants pour collaborer à la recherche.

Journal de recherche, dimanche 23 septembre 2012

Recherche collaborative : La participation des enfants dépend fortement de l'implication des

adultes les entourant d'une part, et des relations qu'ils entretiennent avec ces adultes d'autre part. Il est donc nécessaire que le chercheur comprenne ces relations et adapte sa conduite selon elles, pour obtenir une participation active des enfants. Dans le cadre particulier de l'école, il s'agit de ne pas être un enjeu de défiance à l'adulte par exemple, ou au contraire un enjeu stratégique de reconnaissance.

Je devais trouver des partenaires avec lequel le climat de confiance instauré me permettrait de mener librement la recherche participative avec les enfants. Je ne disposais que d'un temps limité pour celle-ci : mon congé formation courait sur six mois et je devais absolument boucler la recherche collaborative au cours de cette durée. Je pensais aller dans chaque classe une journée par semaine : je ne pouvais donc pas choisir plus de quatre classes, ce qui correspond aux journées scolaires. Cependant, je voulais enregistrer les temps de réflexion collective et je savais que dix minutes d'enregistrement me demanderaient une heure de transcription. Or, celle-ci devait se faire immédiatement après mon retour, pour que je puisse noter parallèlement à cette transcription les faits et gestes des élèves que je jugerais importants pour une analyse pertinente de leurs propos. Il me fallait donc garder un temps conséquent pour ces transcriptions et leur analyse, ce qui me semblait impossible si je travaillais avec quatre classes. J'ai donc décidé de rechercher trois classes. La recherche serait effective avec une trentaine d'élèves, ce qui constituait un corpus raisonnable pour un travail d'analyse pertinent et approfondi.

J'ai d'abord activé mon réseau professionnel et envoyé début juin 2012 un mail collectif à tous les enseignants de CLIS 1 dont j'avais l'adresse :

« Bonjour, actuellement en thèse, je travaille sur la place des élèves de CLIS 1 dans l'école et je recherche des enseignants qui accepteraient de m'accueillir pour monter un dispositif de photolangage, point de départ d'une élaboration d'une réflexion collective avec les élèves sur leur place dans l'école : il s'agirait, à partir de photographies qu'ils prendraient selon des consignes simples (le lieu qu'ils aiment, celui qu'ils n'aiment pas etc..), de susciter une réflexion collective. Parallèlement, je souhaiterais pouvoir observer les élèves au quotidien, dans la classe, leur classe d'inclusion et/ou lors de sorties hebdomadaires. Ce projet se déroulerait sur une douzaine de séances l'an prochain et serait co-construit avec vous.

Si cela vous intéresse, merci de me contacter. »

Claire de Saint Martin

Je n'ai reçu aucune réponse. L'envoi de mails groupés est peu opérant et la communication par courriel constitue une correspondance particulière qui demande une réponse immédiate sous peine de ne pas être faite. Cette correspondance va à l'essentiel, s'adresse d'abord à des personnes que l'on connaît. Je n'ai probablement pas trouvé le « bon

écrit », la bonne distance avec quelqu'un qu'on ne connaît pas. Les enseignants que je connaissais ont pu se sentir vexés de ne pas recevoir de courriel personnel et les autres ont peut-être mis à la poubelle un mail dont ils ne connaissaient pas l'émetteur : je n'en avais pas donné le sujet... En outre, la période n'était pas particulièrement bien choisie : en juin les enseignants préparent les livrets, la kermesse, les orientations et se projettent plus difficilement sur l'année suivante. Il est possible aussi que le fait de ne me réclamer d'aucune recommandation ait joué en ma défaveur.

Je souhaitais aussi contacter des enseignants de la pédagogie institutionnelle (P.I.), parce que je pensais que la prise de parole au sein de ces classes, l'autonomie privilégiée des élèves pouvaient faciliter leur participation à mon projet. J'ai donc demandé à Bruno Robbes et Sébastien Pesce, enseignants-chercheurs au laboratoire EMA et spécialistes de la P.I., s'ils connaissaient des enseignants de CLIS 1 la pratiquant dans leur classe. Ils m'ont donné les courriels de quelques enseignants. Cette fois, j'ai fait attention à envoyer des mails individuels, en renseignant la partie sujet « *de la part de...* ». Connaissant alors les dates de mon congé formation, j'ai pu aussi donner celles de la recherche et j'ai pris soin de ne pas être aussi catégorique que dans mon premier courriel quant à l'organisation du projet, pour manifester ma volonté de construire un vrai partenariat avec l'enseignant. J'ai aussi veillé à ajouter une touche d'humour, pour prévenir l'a priori éventuel sur les chercheurs universitaires et j'ai employé le tutoiement pour indiquer une volonté d'égalité dans les relations. De plus celui-ci est de rigueur entre collègues de l'Education nationale, surtout à l'école primaire. J'ai également supprimé le détail de l'observation dans la classe d'inclusion : je connaissais les difficultés de la mise en place de ce temps d'inclusion en classe ordinaire dans certaines écoles et je ne voulais pas qu'une impossibilité de mettre cette observation en place dans leur école amène les enseignants à ne pas me répondre.

Bonsoir,

Je m'appelle Claire de Saint Martin et je suis enseignante spécialisée option D. Après avoir travaillé six ans sur la CLIS de C..., je sévis actuellement sur l'hôpital de M... et prépare une thèse sur la place dans l'école de l'élève scolarisé en CLIS 1. Je recherche des enseignants qui accepteraient de co-construire un projet avec moi : il s'agit, à partir d'une activité de photolangage, où les élèves photographieraient les lieux de la classe et de l'école, suivant ce qu'ils évoquent pour eux, -de les amener progressivement à une réflexion collective sur leur place dans l'école. Parallèlement, je souhaiterais pouvoir les observer soit dans la classe, soit en les accompagnant lors d'une activité extérieure hebdomadaire.

Ce projet se mettrait en place à partir de janvier 2013 (je serai alors en congé formation) sur un nombre de séances à déterminer ensemble. Je pense cependant

qu'un minimum d'une dizaine de séances est à prévoir. Si tu es intéressé, on peut se rencontrer pour en parler plus précisément.

A bientôt j'espère

Claire de Saint Martin

Les trois personnes contactées m'ont répondu. Deux d'entre elles ne travaillaient plus en CLIS, mais m'ont proposé leur aide dans la mesure du possible. Le dernier était intéressé, mais a tout de suite évoqué ses difficultés avec sa hiérarchie. Nous avons donc décidé que je le recontacterais si je ne trouvais pas d'autres CLIS 1. Son éloignement géographique constituait aussi un obstacle à la mise en place du projet.

Entretemps, une collègue de mon établissement avait appris sa nomination sur une CLIS 1 et accepté de participer à ma recherche. Bruno Robbes avait également transmis ma demande à une conseillère pédagogique de circonscription, qui m'a envoyé fin juin 2012 un courriel m'invitant à prendre contact avec elle. Elle s'est montrée enthousiaste pour mon sujet et m'a promis de me trouver suffisamment d'enseignants pour que je puisse choisir avec qui je voudrais travailler. Nous avons convenu de reprendre contact en septembre. Alors que je laissais passer la rentrée, elle m'a recontactée le 18 septembre 2012 et m'a donné le nom de trois enseignantes ainsi que celui d'un collègue susceptible de me mettre également en contact avec d'autres. Une enseignante, contactée par téléphone a pris le temps de m'écouter, s'est montrée intéressée. Nous nous sommes rencontrées le vendredi 05 octobre 2012 à 16h30. Parallèlement, une autre collègue de mon lieu de travail, en formation CAPA-SH, a transmis mon courriel aux enseignants avec qui elle suivait cette formation et l'une d'entre elle m'a contactée. Nous nous sommes rencontrées le vendredi 28 septembre 2012 à midi.

Ainsi, fin septembre 2012, j'avais trouvé les trois classes avec lesquelles la recherche pouvait s'effectuer. Je n'avais pas encore rencontré toutes les enseignantes et m'interrogeais sur la nécessité de chercher d'autres contacts, au cas où la collaboration avec l'une des enseignantes contactées se révélerait impossible. Mais j'ai finalement décidé de n'en rien faire, parce que j'avais suffisamment détaillé la forme de mon projet, pour considérer l'assentiment des enseignantes comme une preuve de leur volonté de s'engager activement dans cette recherche.

1.2 Les trois CLIS

Le choix des trois écoles s'est donc fait de façon aléatoire. Elles présentaient cependant suffisamment de différences pour constituer un corpus d'autant plus intéressant qu'elles

étaient situées dans trois départements différents.

1.2.1 La CLIS Diderot

L'école Diderot est située en bordure d'une grosse route départementale, à proximité d'un centre commercial, au milieu d'un quartier pavillonnaire excentré du centre ville. Construite en 1933, c'est une grosse école en meulière de deux étages. 236 élèves fréquentent cette école, répartis dans 2 CP, 2 CE1, 2 CE2, 2 CM1, 2 CM2 et une CLIS 1. Au rez-de-chaussée se trouvent la CLIS, la salle des maîtres, une classe de CM2 et le bureau de la directrice ; au premier étage les CE1 et les CE2. Le deuxième étage est divisé en appartements privés. D'autres bâtiments plus modernes accueillent les classes de CP et de cycle trois, ainsi que la maternelle. L'école bénéficie de deux grandes cours. La première, par laquelle entrent et sortent les élèves, sépare le bâtiment originel des autres. Très grande, elle dispose d'un terrain herbu sur lequel sont placés des tables et des bancs. Deux tables de ping-pong et des marquages au sol sont dédiés aux activités physiques. Une allée longeant le bâtiment principal, sur le mur duquel sont accrochés deux paniers de basket, relie cette cour à la deuxième, occupée par un terrain de foot. Le long du mur se trouvent des salles polyvalentes et les toilettes.

La classe de CLIS est située à l'extrémité du rez-de-chaussée. C'est une salle immense, parquetée et très haute de plafond. Le mobilier qui la constitue est hétéroclite. Les armoires et les tables des élèves sont modernes, mais les étagères et les bancs n'ont plus d'âge. Les tables des élèves, toutes individuelles, sont placées devant le tableau auquel on accède par une estrade. A gauche de l'entrée, derrière les tables de Luc et Amélie se trouve un grand coin regroupement, composé de trois bancs, où les élèves s'installent systématiquement à leur entrée en classe à une place définie. Au mur, un panneau est réservé aux affiches des rituels scolaires. En face de celui-ci, derrière un banc, une étagère remplie de livres sépare le coin du reste de la classe. Le bureau de l'enseignante est accolé à un banc. Sur le mur du fond court une série de placards, devant laquelle une table de six places sert aux activités en petits groupes. Sous les fenêtres, deux tables reçoivent un ordinateur. Ce coin est isolé par une armoire et un tableau amovible. Une grande table rectangulaire, réservée aux cahiers des élèves et à leurs productions plastiques, marque la séparation des tables individuelles du reste de l'espace. Un alphabet, un « mur des sons », une suite numérique, des règles grammaticales illustrent les murs, qui sont surtout consacrés aux productions artistiques des élèves. Malgré le cloisonnement de chaque espace, la taille de la classe la rend aérée et spacieuse.

La CLIS accueille douze élèves. Un élève est en CLIS depuis quatre ans, deux depuis trois ans, quatre depuis deux ans. Quatre élèves sont arrivés en septembre 2012. Alim a été changé de CLIS en janvier 2013, au moment où je débutais la recherche avec eux.

Elèves	Date d'entrée en CLIS 1	Orientation après un...	Temps scolaire	Temps d'inclusion sur 24 heures hebdomadaires
Abdel, 10 ans	Septembre 2009	2 G.S	Temps plein	CE1 en mathématiques, CE2 en sciences, CM1 en EPS : 7 h.
Alim, 9 ans	Janvier 2013	CE 1	Temps plein	CM 2 en EPS : 2 h.
Anne, 7 ans	Septembre 2012	2 M.S et 1 GS	Temps plein	CP en EPS : 1 h.
Aziza, 9 ans	Septembre 2010	GS	Temps plein	CP en lecture ; CE2 en EPS : 5 h.
Didier, 10 ans	Septembre 2011	CE 1	Temps plein	CM1 à mi-temps : 12 h.
Eloïse, 8 ans	Septembre 2012	CE1	Temps plein	CE2 en EPS : 2 h.
Fabien, 10 ans	Septembre 2011	CE 1	Temps plein	CE2 en mathématiques ; CM1 en EPS : 8 h.
Luc, 7 ans	Septembre 2012	G.S	Temps plein	CP en EPS : 1 h.
Marie, 9 ans	Septembre 2010	G.S	Temps plein	CP en lecture ; CE2 en EPS : 5 h.
Méryl, 10 ans	Septembre 2012	2 CP	Temps plein	CE1 en EPS : 1 h.
Morad, 8 ans	Septembre 2011	G.S.	Temps plein	CE1 en mathématiques et EPS : 5 h.
Sam, 9 ans	Septembre 2011	2 CE1	Temps plein	CE2 en mathématiques ; CM2 en EPS : 6 h.

Ici, aucun élève ne vient d'un établissement spécialisé, tous ont été orientés après un parcours dans l'école ordinaire. Six élèves ont été orientés en CLIS à leur arrivée à l'école élémentaire, après un maintien dans une classe de la maternelle, en moyenne section pour l'un et en grande section pour les autres. Cinq élèves ont été orientés en CLIS à la fin du cycle 2, à savoir après un CE1. Sur ces cinq élèves, seul Fabien n'a jamais redoublé de classe avant son orientation en CLIS. Dix élèves ont participé à la recherche.

1.2.2 La CLIS Balzac

L'école Balzac est située dans un quartier pavillonnaire excentré d'une ville de la grande région parisienne, à proximité de zones industrielles. Sa situation géographique donne une impression d'une ville de province, plus que de celle de la banlieue parisienne : autour de la zone industrielle sont cultivés des champs. L'architecture de l'école renforce cette impression de ruralité. Construite de plain-pied, elle accueille dix classes hexagonales autour d'un vaste espace qui peut servir de préau. Chacune est vaste et dispose d'une mezzanine. Entre deux classes se trouve un « atelier », petite pièce ne permettant pas d'accueillir des élèves. Il y a aussi une bibliothèque et une petite salle des maîtres. Les 192 élèves sont répartis dans deux CP, deux CE1, deux CE2/CM1, deux CM1/CM2, un CM2, une CLIS 1. La cour est très grande, de forme irrégulière comportant des coins « cachés ». Un petit préau

permet aux élèves de s'y réfugier en cas de pluie.

La classe, hexagonale, est spacieuse et divisée en coins clairement identifiés par des affiches. A droite de la porte d'entrée se trouve une table de six places, placée contre le mur et utilisée pour les jeux de société. A gauche un regroupement de quatre tables individuelles permet des activités de groupe sous la direction de l'enseignante (je n'ai jamais vu l'AVS y travailler avec les enfants). Ce coin fait office de lieu d'« apprentissage officiel » avec l'enseignante. Dans le prolongement de cette table, contre le mur, sont disposées des tables sur lesquelles est posé le matériel collectif : stylos, feutres, ciseaux, colle... Le coin regroupement est composé du tableau et de deux bancs. Fabienne, l'enseignante a installé sa chaise (une chaise enfantine, lui permettant d'être à la hauteur des enfants), sur l'extrémité gauche. Sur le tableau et le mur au-dessous sont placés les affichages servant aux rituels scolaires : date, présence, météo. A gauche du regroupement, des tables supportent du matériel pédagogique, que les élèves peuvent utiliser en autonomie. La bibliothèque, succincte, constituée d'un petit fauteuil et d'une table de livres est coincée entre ces étagères et le bureau de Fabienne, derrière lequel se trouve une bibliothèque à laquelle les élèves n'ont pas accès. A côté de la porte de l'atelier, sous la mezzanine, contre le mur, deux tables composent le coin ordinateur. Sous l'escalier menant à la mezzanine, une table de motricité permet aux élèves de travailler leur motricité fine, par divers jeux de laçage, malaxation, vissage, mais aussi de pratiquer des activités d'écriture. Au centre de la classe sont disposées les tables individuelles, regroupées par deux ou trois, selon les niveaux scolaires. Chaque table est personnalisée par l'emploi du temps individuel de l'élève et des outils référentiels correspondant à leur niveau scolaire (alphabet, tableau de numération...). A droite de la table des jeux de société, un grand escalier, très large, mène à la mezzanine, dépourvue de tout mobilier et recouverte d'une moquette. C'est là que Fabienne organise des séances de yoga avec les élèves. Elle peut aussi y lire une histoire aux élèves. Sur les murs, des affiches servent de référence aux élèves. Elles concernent majoritairement les domaines du français et des mathématiques : trois alphabets, des règles de grammaire, un tableau des nombres, des affiches sur les ordres de grandeur, les calculs. Un espace mural est consacré aux sons.

La CLIS compte douze élèves, mais Antoine est inclus à plein-temps dans une classe ordinaire depuis la rentrée scolaire et Lydia passera à temps plein en CM2 en février. Dix élèves ont donc participé à la recherche.

Elèves	Date d'entrée en CLIS 1	Orientation après un...	Temps scolaire	Temps d'inclusion sur 24 heures hebdomadaires.
Anis, 11 ans	Septembre 2011	CE1	Temps plein	CE2/CM1 en mathématiques, sport, histoire, géographie et sciences : 13 h.
Anne-Lise, 9 ans	Septembre 2011	2 G.S.	Temps partiel hôpital de jour	Aucun
Aurore, 7 ans	Novembre 2012	Début de CP	Temps plein	Natation avec les CP jusqu'en mars. Lecture à partir de mars : 2 h. puis 3 h.
Damien, 10 ans	Septembre 2012	CE2	Temps plein	Mathématiques en CE2 jusqu'en février : 6 h.
Dany, 10 ans	Septembre 2010	CE 1	Temps plein	En CE2, en math, arts visuels et sport : 10 h.
Elona, 9 ans	Septembre 2010	Pas de scolarité en ordinaire	Mardi, jeudi ; Plein temps à partir de mars	Aucun
Loman, 10 ans	Septembre 2011	CE 1	Temps plein	CE2/CM1, en math et en sport : 7 h.
Louis, 9 ans	Septembre 2010	2 G. S.	Temps plein	CP/CE1 en natation à partir de mars : 2 h.
Sara, 9 ans	Septembre 2011	2 G.S.	Temps plein	Natation avec les CP jusqu'en mars : 2 h.
Stéfy, 9 ans	Septembre 2012	CE 1	Temps plein	Aucun
Antoine, 11 ans	Septembre 2010	CE 1	Temps plein	Temps plein
Lydia, 11 ans	Septembre 2011	CE2	Temps plein	Temps plein (au cours de la recherche)

Cette classe présente un profil équilibré entre filles et garçons, puisqu'elle compte six filles et six garçons, dont les âges vont de onze à sept ans. Parmi les élèves qui ont participé à la recherche, Anne-Lise et Elona viennent d'un hôpital de jour. Tous les autres ont été orientés en CLIS après avoir vécu une scolarité en ordinaire. Cependant, quatre d'entre eux n'ont pas connu de scolarité en ordinaire au niveau élémentaire (j'inclus Aurore dans cette configuration, parce qu'elle n'est allée en CP que deux mois). Trois d'entre eux ont été orientés en CLIS à la fin du cycle 2 (CE1) et les trois autres en début de cycle trois (CE2).

1.2.3 La CLIS Baudelaire

L'école Baudelaire est située en plein centre ville, dans une rue piétonnière. C'est une grosse école qui ressemble plus à un immeuble. L'école accueille 14 classes : trois CP, trois CE1, deux CE2, un CE2/CM2, deux CM1, deux CM2, une CLIS 1. Elle comporte deux étages. Il n'y a pas de préau, juste un hall d'accueil qui ouvre sur la salle des maîtres, la cour, un escalier et des toilettes. La cour, en forme de L, est close d'un grand mur de pierres sur deux côtés, des vitres de l'école sur le troisième et d'un grillage la séparant de la cour de

l'école maternelle voisine. Un banc de ciment peint court le long du mur et trois arbres sont dispersés dans l'espace. Plusieurs poteaux soutenant une autre cour sise au premier étage la rendent sombre et peu conviviale. Chaque classe va alternativement dans une cour et dans l'autre. C'est dans la cour du rez-de-chaussée que j'ai observé les enfants.

La classe de CLIS, spacieuse, est située au bout du couloir du premier étage, à proximité des escaliers. A gauche de la porte d'entrée se trouvent trois tables d'élèves, séparées d'un grand coin bibliothèque par une étagère et deux tables supportant le matériel laissé à la disposition des élèves. Les autres tables individuelles sont toutes placées face au tableau, devant lequel est aménagé un coin regroupement, composé de deux bancs pour les élèves et d'une chaise pour l'enseignante. A côté du tableau se trouve une armoire. Deux tables d'ordinateur sont placées derrière le coin regroupement. En face de la porte, devant une série d'étagères, une table de six places est réservée aux activités collectives. Dans son prolongement se trouve le bureau d'Amélie, derrière lequel s'ouvre une porte donnant sur un atelier, petite pièce disposant de deux ordinateurs et d'une table collective que la classe de CLIS et un CP se partagent.

Sur les murs sont affichés les règles de vies, les calendriers des mois écoulés, les leçons de maths et français en cours et passées, l'alphabet et un panneau de sons, les nombres jusqu'à 10, les couleurs, quelques productions d'élèves en arts visuels.

La CLIS compte onze élèves, trois filles et huit garçons. Je n'en verrai que neuf, car Kévin est inclus à plein temps en CM1 et Nathan ne vient pas à l'école le lundi après-midi : il partage son temps entre l'école et un hôpital de jour.

Elèves	Date d'entrée en CLIS 1	Orientation après un...	Temps scolaire	Temps d'inclusion sur 24 heures hebdomadaires
Alec, 9 ans	Septembre 2011	C.P.	Temps plein	CE1 en écoute d'histoires, résolution de problèmes, écriture et arts visuels : 5 h.
Alla, 8 ans	Septembre 2012	CE1	Temps plein	CP en lecture, écriture CE1 en écoute d'histoires : 7h30.
Asim, 9 ans	Septembre 2010	CE1	Temps plein	CE2 tous les matins et le mardi après-midi : 16h.
Charlène, 11 ans	Septembre 2012	CLIN ⁴⁸⁷	Temps plein (en CLIS le lundi après-midi)	CE2 le matin ; CM2 l'après-midi : 21 h.
Djamel, 8 ans	Septembre 2012	G.S.	Temps plein	CE1 en EPS et écoute d'histoires : 2h30.

⁴⁸⁷ CLIN : classe d'initiation en élémentaire pour les élèves non francophones.

Eric, 8 ans	Septembre 2010	CP et hôpital de jour	Temps partiel Hôpital de jour deux après-midis	CE1, et écoute d'histoires et en lecture/ compréhension : 6 h30.
Riad, 8 ans	Septembre 2011	2 G.S.	Temps plein	CE1 en arts visuels et lecture d'histoires : 2h30.
Romane, 7 ans	Septembre 2012	G. S.	Temps partiel	CP en chant et danse : 1 h.
Tom, 10 ans	Septembre 2010	2 CP	Temps plein	CP en découverte du monde et lecture d'histoires : 2 h.
Nathan, 11 ans	Septembre 2009	CP	Lundi, vendredi matins	Aucun
Kévin, 11ans	Septembre 2008	CE 1	Temps plein	Temps plein

La classe présente un profil plus homogène que les autres du point de vue de l'âge : la majorité ont huit/neuf ans. Seule Charlène est vraiment plus âgée que les autres et nous verrons que cela aura une incidence sur son parcours scolaire. Eric partage son temps avec un hôpital de jour dans lequel il a été orienté en même temps qu'en CLIS. Tous les autres ont été orientés en CLIS après une scolarité en ordinaire, trois après la maternelle, deux après un CP, deux après un CE1.

1.3 La préparation de la recherche avec les enseignantes

Fabienne a en charge la CLIS Balzac, Amélie la CLIS Baudelaire et Marine la CLIS Diderot.

1.3.1 *Le premier contact :*

Ce premier contact était primordial pour moi : outre la participation de la personne, je voulais définir si une collaboration était possible par la confrontation de nos personnalités. « Une observation commence par une perception dont la nature est spécifiée par une interprétation préliminaire. L'objet est vu parce qu'il est « reconnu » puisque tout fait humain est construit. »⁴⁸⁸ Il s'agissait pour moi de présenter de façon plus précise mon projet et mes attentes, et d'évaluer la disponibilité et l'implication des enseignantes dans mon projet. Pour Amélie, j'étais rassurée : nous en avons déjà beaucoup discuté et elle avait mis en place des activités préparatoires à la recherche sur le plan de la classe et de l'école avec ses élèves. La recherche entreprise est une « rencontre sociale »⁴⁸⁹ où l'observateur était aussi observé. « Une démarche clinique essaie, toutefois, de voir la complexité des interactions et des interférences entre différentes facettes en chaque personne, chaque situation, chaque instant singulier, autrement dit, ce qui constituerait le *caractère unique de l'expérience*

⁴⁸⁸ Kohn, R.C., Nègre, P. (2003). Op. cité, p. 35.

⁴⁸⁹ Lapassade, G. (1991). Op. cité, p. 99.

singulière. »⁴⁹⁰ Dès la première rencontre, je devais assurer aux enseignantes la possibilité de s'exprimer librement et de collaborer véritablement au projet.

Plusieurs questions se posaient : fallait-il enregistrer ce premier rendez-vous ? Comment laisser une marge d'intervention à l'enseignante, et laquelle ? Je voulais mener la réflexion collective. Comment le dire sans que l'enseignante ne se sente dépossédée de sa classe, dès le premier contact, avant même que je ne rencontre les élèves ? En même temps, je demandais aussi une préparation en amont, puisque je souhaitais que les élèves aient l'habitude de prendre la parole en groupe et qu'ils aient déjà travaillé sur l'espace, pour introduire la notion de place. La contrainte temporelle m'incitait à privilégier les classes où la prise de parole en groupe était habituelle pour faciliter l'entrée des enfants dans ma démarche. De même, le travail préliminaire de l'espace me permettait d'introduire sans difficulté de compréhension le terme de place.

J'ai décidé de ne pas enregistrer cette rencontre : le dictaphone aurait imposé une distance, en affirmant trop fort ma position de chercheur, au détriment de ma posture d'enseignante. Or, je voulais insister sur cette dernière, pour légitimer ma recherche aux yeux des enseignantes et engager les relations par une complicité reposant une expérience commune : celle d'enseignant de CLIS 1. C'est pourquoi je me suis d'abord présentée comme ex-enseignante de CLIS 1, avant de dire que j'exerçais à présent en hôpital psychiatrique. Ensuite seulement j'ai présenté ma position de chercheur en spécifiant que mon entrée en thèse faisait suite à l'obtention du master 2 EERBEP dont les enseignants spécialisés ont souvent entendu parler. L'entretien est apparu comme « non structuré », élaborant « son contenu et ses thèses au cours même de son déroulement, presque comme une conversation « à bâtons rompus », même si les objectifs de recherche, de collecte d'information sont maintenus. »⁴⁹¹ Je voulais préserver une spontanéité pour établir plus facilement des relations avec les enseignantes, leur permettre aussi de se positionner par rapport au projet. Une préparation trop précise aurait nui à cette liberté par une directivité trop marquée de ma part. Cependant, l'entretien avait bien une trame assez précise, constituée par le projet de recherche auquel je voulais associer ces enseignantes.

1.3.1.1 L'enseignante de la CLIS Diderot

J'ai rencontré Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot, pour la première fois lors de

⁴⁹⁰ Kohn, R.C. (2013). Une démarche clinique en recherche. In Kohn, R. C. (coord.) *Pour une démarche Clinique engagé*, (pp. 25-38). Paris : L'Harmattan, p. 30.

⁴⁹¹ Lapassade, G. (1996). Op. cité, p. 54..

la pause méridienne. Elle ne pouvait pas alors m'accorder beaucoup de temps, du fait de ses obligations professionnelles.

CLIS Diderot, vendredi 28 septembre 2012

Marine s'est tout de suite montrée partie prenante et même enthousiaste, trouvant le sujet très intéressant. Je suis étonnée par cette réaction unanime à l'égard de celui-ci, et plus encore que personne ne remette en cause la validité même de la problématique. Il est en soi révélateur que personne ne s'interroge sur le bien-fondé du questionnement de la place des élèves de CLIS 1 au sein de l'école élémentaire : elle pose forcément question. On retrouve dans cet « allant de soi » de la question, la véracité du concept de liminalité. Quand j'ai expliqué celui-ci à Marine, elle a d'ailleurs tout de suite fait le lien avec la CLIS.

Je suis restée peu de temps, mais l'échange a été fructueux. Elle pense qu'il vaut mieux mettre le dispositif en place le vendredi de 15h30 à 16h30, parce que c'est le seul moment où elle a tous les élèves dans la classe. Elle pensait mettre en place un projet de lecture avec une association, mais est prête à l'interrompre le temps de ma recherche. [...]

En partant, j'ai croisé la directrice dans son bureau, me suis présentée en spécifiant tout de suite mon statut professionnel, **puis** en présentant mon projet. Elle aussi a trouvé cela « intéressant » et accepte que je vienne. On retrouve ici l'avantage du praticien chercheur : ma profession d'enseignante spécialisée légitime à leurs yeux ma recherche et facilite l'accord des différents protagonistes.

Ce premier contact avec Marine m'a rassurée. Nous avons échangé librement et sans embarras, ce qui laissait présager d'une entente cordiale entre nous. Surtout, le fait qu'elle décide de suspendre un projet pour que je puisse effectuer ma recherche, sa réflexion sur la présentation du dispositif, sa volonté de le finaliser par une présentation aux parents, me laissaient entendre qu'elle s'engagerait activement dans le projet. Une véritable collaboration était d'autant plus envisageable que l'accueil de la directrice m'assurait du soutien de la hiérarchie.

La rencontre avec Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac, s'est déroulée tout à fait différemment.

1.3.1.2 L'enseignante de la CLIS Balzac

J'avais rendez-vous avec Fabienne à 16h30, après la classe. Elle s'est tout de suite montrée disponible et l'entretien a alors duré près de deux heures.

Journal de recherche, samedi 06 octobre 2012

On a du mal à adopter le tutoiement ; il a fallu que je le propose à Fabienne au bout d'une heure. Elle m'intimide un peu, contrairement à Marine la semaine dernière, avec laquelle je me suis tout de suite sentie à l'aise. [...] Il me semblait que je devais la convaincre par une réflexion solide et sérieuse. Fabienne a cependant trouvé mon travail digne d'intérêt (il est significatif que j'éprouve le besoin d'employer ces termes pour décrire sa réaction, comme si je la considérais comme une experte juge, alors que j'ai mis Marine sur un pied d'égalité avec moi). On a d'abord parlé d'analyse du système, avant d'en venir à la recherche et à la description de sa classe. J'ai regretté à ce moment de ne pas avoir sorti mon dictaphone,

mais je trouvais a priori préférable de pas l'utiliser lors de la première rencontre, pour faciliter la prise de contact et ne pas me placer immédiatement en tant que chercheur à l'affût du moindre renseignement.

Les réflexions de mon journal révèlent dès la première rencontre les relations ambivalentes entre Fabienne et moi. Elle m'intimidait et j'ai cru devoir justifier théoriquement plus longuement mon projet, en développant le concept de liminalité et en expliquant le choix de la CLIS par rapport aux Unités d'Enseignement ou aux ULIS. Cependant, son intérêt pour ma recherche et sa disponibilité me permettaient d'envisager notre collaboration. Je n'ai pas vu la directrice, que je ne rencontrerai d'ailleurs jamais.

1.3.1.3 L'enseignante de la CLIS Baudelaire

L'enseignante de la CLIS Baudelaire, Amélie, venait d'obtenir son poste, après avoir travaillé dans le même établissement que moi. L'élaboration du projet s'est donc faite de manière informelle au cours du dernier trimestre scolaire 2011/2012. C'est pourquoi, je n'ai pas noté nos conversations, au contraire de mes rendez-vous avec Marine et Fabienne. Amélie connaissait mon travail, dont je parlais beaucoup, et je n'ai pas eu à justifier ma recherche auprès d'elle. De plus, tout au long de cette année, nous avons collaboré et élaboré des projets communs à nos deux classes. Amélie savait comment j'abordais les élèves et je n'ai pas eu à gagner sa confiance. J'étais d'accord pour ne pas observer ses élèves dans la classe, même si ce dernier point me gênait. Mais je pensais que, sur le terrain, sa décision pouvait évoluer et la certitude que j'avais de pouvoir vraiment mener une recherche collaborative avec elle m'a incitée, en dépit de cette contrainte, à décider d'entreprendre celle-ci avec elle plutôt que de chercher un autre partenaire.

Amélie avait parlé de ma recherche au directeur dès le mois de septembre. Quand je le rencontrai pour lui faire signer la convention de stage qu'avait demandée l'inspection, il me reçut cordialement.

CLIS Baudelaire, lundi 7 janvier 2013

Je descends avec Amélie rencontrer le directeur pour lui faire signer la convention de stage. Il m'accueille bien, lit l'intitulé du stage « *pour pouvoir le dire* », signe tout et tamponne allègrement les feuilles.

Ainsi, ces premiers contacts m'ont rassurée quant à la possibilité de mener la recherche participative avec les élèves comme je le souhaitais, notamment en raison de l'accord des directeurs, intermédiaires entre l'inspection et moi. Leur avis favorable m'a effectivement permis d'obtenir l'accord hiérarchique. Ces contacts ont alors confirmé ma décision de ne pas

contacter d'autres enseignants, mais plutôt de faire confiance à celles-ci. Ce premier entretien a aussi été l'occasion d'un premier travail de distanciation sur le travail de l'enseignante d'une part et sur mon positionnement de chercheur par mes réactions à ces rencontres d'autre part.

Il avait été décidé que je ferais une première visite aux élèves, avant de commencer véritablement les séances. Cette visite devait me permettre de me présenter et d'expliquer le projet aux élèves, mais aussi de les observer dans leur quotidien scolaire. Cependant, j'ai ensuite pensé que ce premier rendez-vous avec les élèves risquait d'être plus perturbant que motivant. Les explications uniquement verbales donnaient un caractère abstrait à la recherche pour des élèves en grande difficulté cognitive. Elles m'inciteraient à n'être que dans le discours, que je risquais alors de trop développer, noyant les enfants sous un flot d'informations dont ils ne retiendraient pas grand-chose. De plus, une présentation exclusivement discursive suivie d'une observation dans la classe ne faciliterait pas mon identification de chercheur auprès des élèves. Le discours est l'apanage de l'enseignant et l'observation des enfants dans la classe pouvait constituer une intrusion inquisitrice à leurs yeux. Enfin, je n'étais pas encore suffisamment aguerrie dans ma posture de chercheur pour risquer une telle confusion des rôles. J'ai donc finalement décidé de les rencontrer le jour de la première séance. Le fait de commencer par la prise de photographies constituait une activité atypique et ludique qui intéresserait les élèves plus certainement qu'un discours suivi d'une observation de leurs faits et gestes.

1.3.2 *Le rendez-vous préparatoire à la recherche participative*

Je voulais cependant revoir chaque enseignante avant de rencontrer les élèves. Le premier rendez-vous constituait essentiellement une prise de contact, où j'avais explicité ma recherche et jeté les bases du dispositif que je souhaitais mettre en œuvre avec les enseignantes. Celles-ci avaient présenté l'école et leur classe de façon générale. Nous avons surtout examiné le dispositif sous un angle organisationnel : le nombre de séances, la demi-journée de ma présence. Fabienne avait déjà fixé tous les rendez-vous, au regard de ses contraintes institutionnelles : les équipes éducatives se réunissent le mardi matin dans son école. Je n'avais pas voulu alors qu'elles me parlent des élèves, d'une part, parce que nous ne disposions pas assez de temps, d'autre part, parce que je ne voulais pas approcher ceux-ci influencée par le regard de leur enseignante. Cependant, le fait même qu'elles n'aient pu s'empêcher de le faire succinctement lors du premier rendez-vous m'a convaincue qu'il était

nécessaire de leur donner du temps pour présenter chaque élève. Cette concession relève de la part de négociation qu'exige ce type de recherche. Permettre aux enseignantes de parler de leurs élèves avant que je ne les rencontre, inscrivait la recherche dans une véritable collaboration, par ma reconnaissance de leurs connaissances des élèves.

Ce rendez-vous avait donc pour but une présentation des élèves et l'organisation concrète de la première séance avec eux. Les trois entretiens se sont déroulés dans la classe, autour d'une table collective où l'enseignante et moi nous faisons face. Pour ne pas perdre d'informations, j'avais cette fois demandé si je pouvais enregistrer notre discussion, et le dictaphone était placé au milieu de la table. Je suis très peu intervenue durant la première partie de l'entretien, celle-ci s'intéressant à la présentation individuelle des élèves. Ne souhaitant pas avoir d'idées préconçues sur les enfants, pour limiter les jugements des enseignantes, je leur ai imposé un cadre de présentation, constituant le guide de l'entretien structuré. « Il suppose, quant à lui, la formulation d'une consigne, la constitution d'un guide thématique formalisé et l'anticipation de stratégies d'écoute et d'intervention. »⁴⁹² J'ai demandé aux enseignantes de préciser pour chaque élève son âge, sa date d'entrée en CLIS, son parcours scolaire antérieur, son temps de scolarisation, ses temps d'inclusion, ses prises en charge rééducatives et thérapeutiques. « Le guide d'entretien se distingue du protocole du questionnaire dans la mesure où il structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours. »⁴⁹³ Cet entretien a libéré la parole des enseignantes, qui, en indiquant les temps d'inclusion et les prises en charge extérieures des enfants, décrivaient aussi leur problématique à partir des difficultés scolaires qu'elles avaient identifiées et donnaient leur analyse de cette problématique.

Si j'ai clairement énoncé les consignes en début d'entretien, j'ai cependant pris le parti de peu intervenir et de laisser les enseignantes dire ce qui leur semblait important. Je me suis contentée de rappeler les renseignements que je désirais, quand l'un était oublié. Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot, a moins parlé des difficultés scolaires des enfants que de leur pathologie et leur comportement au sein de l'école, insistant sur les élèves qui la questionnaient plus particulièrement. Cette sélection révèle son questionnement face aux raisons de l'orientation des élèves en CLIS 1 d'une part, et à la conduite de sa classe d'autre part.

⁴⁹² Blanchet, A., Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin. (1^{ère} édition : 1992), p. 60.

⁴⁹³ Ibid., p. 62.

Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac, a longuement développé le parcours en CLIS et le niveau scolaire de chacun. Au cours de cet entretien, le lexique employé par Fabienne pour décrire les élèves m'a particulièrement frappée. Le soin apporté au choix des adjectifs soulignait la vulnérabilité des enfants : elle parle de « grande détresse » à propos d'Anne-Lise et Anis, de « la confiance en soi détruite » de Damien. Ces précautions lexicales m'ont donné à penser que Fabienne était peut-être aussi mal à l'aise face à moi que moi face à elle. Peut-être craignait-elle que je la juge si elle employait des expressions plus directes et courantes dans le vocabulaire enseignant.

Amélie, l'enseignante de la CLIS Baudelaire, a strictement respecté le cadre de l'entretien, répondant point par point aux différents éléments demandés. Elle avait aussi une grande conscience de l'enregistrement « *Ça enregistre toujours, je ne fais pas d'aparté* » et surveillait davantage ses propos que les autres enseignantes. Le respect des consignes données l'aidait à ne pas trop se dévoiler par rapport aux enfants. Cette vigilance est à relier à son refus de me voir observer les élèves en classe. Son énumération systématique des pathologies des enfants correspond certainement à notre expérience commune sur l'unité d'enseignement en hôpital psychiatrique. La collaboration étroite entre les services de soins et l'unité d'enseignement ainsi que la prise en compte permanente de l'état des enfants quand ils arrivent en classe, habituent les enseignants de cette structure à se référer toujours à leur problématique pour analyser leur comportement scolaire, au détriment de la considération d'autres facteurs. Amélie s'est cependant positionnée par rapport aux orientations des élèves, en en précisant à chaque fois les raisons derrière lesquelles transparaît une critique des parents. Hors micro, elle m'a confié que les relations avec les parents, qu'elle jugeait intrusifs, lui pesaient et qu'elle regrettait l'absence de ces relations qui a majoritairement cours à l'hôpital psychiatrique où elle avait exercé l'année précédente.

Ce premier rendez-vous avait pour objectif la mise en place commune du dispositif avec les élèves, mais il a été aussi l'occasion de formaliser la commande des enseignantes et a révélé leurs premières demandes latentes.

1.3.3 La commande et les demandes

Le travail de la commande et des demandes constitue la première caractéristique de la socio-clinique institutionnelle. Selon Monceau, elles « sont considérées et exploitées comme

des données à construire qui renseignent donc sur la dynamique de la situation. »⁴⁹⁴ Dans le cadre de l'analyse institutionnelle, il s'agit d'analyser les premières, pour accéder aux secondes, moins formalisées mais tout aussi présentes.⁴⁹⁵ La commande vient du client, est explicite et formalisée par un contrat. Derrière elle se cachent des demandes, implicites, qui apparaissent au cours de la recherche collaborative. « Le couple commande/demande met, certes, en lumière des rapports de force, des rapports de pouvoir et dépendance qui jouent dans la situation. Mais ces rapports ne sont pas figés ; au contraire, ils sont à replacer dans un processus dialectique. Pour ce faire, ce sont souvent les contradictions dans la commande qui vont être privilégiées durant l'analyse. »⁴⁹⁶ Ces contradictions sont restituées aux clients et leur analyse permet celle des implications et surimplications des acteurs de la recherche.

Cette recherche ne répond pas à un appel d'offre, puisque c'est moi qui en ai élaboré le projet. Néanmoins, les enseignantes, en m'acceptant dans leur classe sur la présentation de mon travail, s'en sont approprié le sujet qui est devenu leur commande et a été ainsi notifié dans les conventions signées. L'accord des enseignantes et celui de chaque directeur ont facilité l'approbation des Inspections de circonscription. Deux d'entre elles m'ont demandé de signer une convention de stage pour officialiser ma venue dans la classe. Ce statut de stagiaire contribuait à ma propre situation de liminalité : non seulement je n'étais pas reconnue comme une chercheuse, alors que je venais précisément dans ces classes pour mener une recherche, mais mes compétences professionnelles étaient également ignorées. La hiérarchie scolaire n'étant donc pas le commanditaire de la recherche, l'autorisation de pénétrer dans les classes relevait d'une simple formalité. Cela ne fait pas pour autant de mon travail une « recherche de contrebande ». Ma présence dans les écoles était connue et acceptée et, si j'avais initié le projet, l'engagement des enseignantes reposait bien sur une véritable commande bien que non monnayée : permettre aux élèves d'explicitier ce qu'ils pensaient de leur(s) place(s) dans l'école pour qu'elles puissent mieux les comprendre et éventuellement adapter leurs pratiques. C'est sur cette commande, négociée avec les enseignantes et mentionnée dans la convention de stage adressée aux inspections de circonscription, que l'accès au terrain m'a été accordé.

Chercher avec les acteurs de terrain nécessite une attention constante du chercheur à la commande, qui doit être analysée tout au long de la recherche. Elle définit des négociations constantes. Ici, la volonté des enseignantes à saisir le positionnement des élèves dans l'école a

⁴⁹⁴ Monceau, G. (2005). Op. cité.

⁴⁹⁵ Monceau, G. (2012a). Op. cité, p. 148.

⁴⁹⁶ Samson, D. (2012). Rapports à l'institution et rapports à l'écriture : analyse des pratiques d'écriture en formation professionnelle. In Monceau, G. (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, (pp. 83-98.) Paris : L'Harmattan, p. 92.

modifié certaines séances : j'ai déplacé celle de la CLIS Balzac pour qu'Anne-Lise puisse y participer ; j'ai organisé une séance en demi-groupe dans les CLIS Balzac et Diderot.

Les demandes des enseignantes sont apparues dès notre première rencontre et ont été développées lors du rendez-vous préparatoire à la recherche participative. « En effet, la démarche socio-clinique ne peut pas se déployer si elle ne rencontre pas les demandes du terrain et l'attente d'effets de changement est bien souvent contenue dans cette demande. »⁴⁹⁷ Si les arguments diffèrent selon chacune, (Marine s'interroge sur le comportement des élèves, Fabienne insiste sur l'apprentissage de la lecture et Amélie se plaint de l'intrusion parentale dans la scolarité des enfants), tous révèlent cependant une même demande plus ou moins explicitée. Dès notre première rencontre, Marine me dit que deux élèves ne relèvent pas de la CLIS. Celle d'Amélie s'appuie sur la dénonciation explicite des décisions parentales. Fabienne me prend à témoin du mauvais usage de l'argent public, deux élèves ayant été orientées en CLIS sans handicap avéré « *alors que l'argent du handicap pourrait bénéficier à un autre qui, lui, en profiterait* ».

La MDPH, en notifiant l'orientation, nomme la CLIS dans laquelle l'élève sera accueilli. Mais cette notification se fait indépendamment de la constitution préexistante de cette CLIS, sans consultation de l'enseignant qui y exerce. La diversité des problématiques des enfants peut rendre difficile la gestion de classe, comme en témoigne Marine, de la CLIS Diderot. L'impuissance de l'enseignant à résoudre des problèmes de discipline ou à accompagner la scolarité de l'enfant se traduit alors par une remise en question de l'orientation de l'élève. En tant que praticienne, puisque j'ai exercé en CLIS 1 je partage cette expérience avec elles. En tant que théoricienne, par mon statut de chercheur, je deviens ici, non seulement le témoin privilégié de ces erreurs d'orientation, mais aussi l'experte qui confirme la position des enseignantes. Cette demande d'approbation n'a évidemment pas d'effet institutionnel immédiat : mon point de vue ne va pas immédiatement modifier l'orientation d'un élève. Cependant, elle rassure les enseignantes face à l'isolement dans leur école, parce que, malgré la bienveillance de leurs collègues, la problématique spécifique des enfants qu'elles accueillent ne leur permet pas de se référer à leurs collègues. Au sein de l'école, ce sont elles qui sont les seules expertes de la CLIS 1. La première demande qu'elles m'adressent concerne donc l'orientation de certains élèves qu'elles dénoncent. La demande d'expertise des enseignantes quant à l'évaluation de l'orientation de certains élèves m'a

⁴⁹⁷ Monceau, G. (2009b). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation (70^{ème} section du CNU). Université Paris 8 Vincennes Saint Denis, p. 105.

obligée à une vigilance constante pour ne pas répondre directement à leur demande (je ne disposais pas de tous les éléments pour le faire et ce n'était pas mon rôle dans ce contexte) tout en acceptant une réflexion partagée.

Conclusion première partie

J'ai donc trouvé les classes avec lesquelles faire la recherche en m'adressant d'abord aux enseignantes, avant de demander l'autorisation de la hiérarchie.

Dès la première rencontre avec les enseignantes se sont dessinées des relations différentes : fortes avec Marine, circonspectes avec Fabienne, de confiance absolue avec Amélie. Je savais qu'il me faudrait être vigilante à ces types de rapports, qui allaient jouer sur l'évolution du dispositif et déterminer aussi les relations avec les élèves : une mésentente avec l'enseignante pouvait conduire les élèves à refuser leur participation par loyauté envers leur maîtresse.

Ces rencontres ont finalisé la commande dans chaque classe et fait émerger les premières demandes des enseignantes, qui concernaient l'orientation en CLIS 1 de certains élèves. Ainsi, dès le début de la recherche collaborative, leur demande faisait écho à mon analyse de la question de la construction idéologique des troubles des fonctions cognitives.

Les trois classes ainsi définies, j'ai pu commencer la recherche avec les enfants. Les contraintes temporelles m'ont décidée à mener simultanément les trois groupes de réflexion. J'allais le lundi après-midi dans la CLIS Baudelaire, le mardi matin dans la CLIS Balzac et le vendredi après-midi dans la CLIS Diderot. Cette organisation s'est révélée pertinente, parce qu'elle a participé des réajustements constants du dispositif, en fonction des imprévus qui surgissaient dans chaque groupe. Elle m'a ainsi aidée, au fil de la recherche, à assouplir ma posture de chercheur en même temps qu'à la consolider. Elle a aussi contribué à l'émergence de la réflexion par les apports techniques, méthodologiques, matériels, que je transposais d'un groupe à l'autre, ainsi que par les corrections que j'apportais lorsque j'étais confrontée à des difficultés. Le dispositif a donc évolué dans chaque classe tout au long de la recherche.

2. L'évolution du dispositif mis en place auprès des élèves

Le choix de la méthodologie a été guidé par ma vision du monde et l'évolution du dispositif s'est faite par l'essai constant d'objectiver ma subjectivité, pour « fonder la démarche en rigueur ».⁴⁹⁸ Cette évolution s'est également faite en accordant une importance aux acteurs principaux de la recherche : les enfants. J'ai dû tenir compte des réalités de chaque classe pour que les élèves puissent élaborer une réflexion collective. Je les appréhendais comme des sujets de la recherche en m'appuyant sur leurs potentialités, mais ce faisant, je risquais d'occulter une autre réalité, celle de leurs difficultés, qui pouvaient exclure de facto certains élèves de la recherche. J'ai donc dû adapter le dispositif, de façon à assurer à tous la possibilité de participer. La prise de photographies de différentes places de la classe et de l'école ont déterminé l'entrée des élèves dans la recherche.

2.1 Les photographies

Avant d'entreprendre les séances de réflexion collective, je devais m'assurer que les élèves comprenaient bien ce dont il s'agissait. J'ai donc présenté la recherche en disant que j'avais remarqué qu'ils étaient les seuls élèves à partager leur temps scolaire entre plusieurs classes et que je leur proposais de réfléchir ensemble à leur(s) place(s) dans l'école. Cette introduction par la place m'évitait de signaler leur présence en CLIS 1 sous l'angle du handicap, leur laissant ainsi le choix de l'aborder ou non. La question de la place était surtout une traduction adaptée aux élèves de la liminalité, sans imposer ce concept. L'entrée de la recherche par les places physiques facilitait la relation à la place sociale. De même, le choix d'introduire le dispositif de réflexion par une appréhension concrète de la place, facilitait l'entrée dans une réflexion plus abstraite. J'ai donc proposé à tous de prendre des photographies de quatre places selon leur réponse à quatre questions :

- *Quelle est la place que vous préférez dans la classe ?*
- *Quelle est la place que vous n'aimez pas dans la classe ?*
- *Quelle est la place que vous préférez dans l'école ?*
- *Quelle est la place que vous n'aimez pas dans l'école ?*

2.1.1 Le choix du « photolangage »

Si je me suis inspirée du photolangage, je ne le pratique pas, celui-ci ayant une finalité thérapeutique. Il a été initié en 1965 par deux psychocliniciens, C. Belisle et A. Baptiste. La

⁴⁹⁸ Kohn, R. C. (2013). Op. cité, p. 27.

méthode est avant tout une méthode thérapeutique groupale, qui doit courir sur un certain nombre de séances, en général une séance hebdomadaire sur une période de un an. Un groupe de cinq à huit patients se réunit sous la tutelle d'un animateur qui impose une question, à laquelle les patients répondent à l'aide d'une photo. Le dispositif se décompose en deux temps : en circulant silencieusement autour de la table, les patients choisissent d'abord une photo parmi une série sélectionnée par l'animateur de la séance. Le deuxième temps est celui des échanges en groupe : une personne présente la photographie qu'elle a choisie. Ensuite, les autres participants sont invités à dire ce qu'ils voient « de semblable et de différent sur cette photo »⁴⁹⁹. Vacheret dénie l'emploi de la photo comme un simple outil de médiation comme un autre. « Le Photolangage n'est pas une méthode fondée sur la projection, mais sur l'induction : elle trace le chemin de l'image à la parole. »⁵⁰⁰ La photographie est un médium au sens où elle un objet de relation, dans différentes dimensions : intrapsychique et intersubjectif. « Elle permet d'accélérer la constitution du groupe, facilite la prise de parole et « produit du plaisir à échanger, à être en groupe, à fonctionner et à penser. »⁵⁰¹

J'ai repris l'idée de la photographie initiatrice de la parole. Dans le cadre de ma recherche, celles prises par les enfants ont servi de point d'entrée à la réflexion collective. Les chercheurs de la sociologie de l'enfance soulignent l'importance de multiplier les approches pour entendre la voix des enfants, ce que les chercheurs anglophones nomment « mosaic approach ». « La nature multi-sensorielle des méthodes donne une valeur potentielle à cette approche par l'écoute des points de vue et expériences des enfants handicapés. »⁵⁰² Le visuel peut suppléer au verbal et l'utilisation d'appareils photographiques est pertinente, surtout avec les enfants d'âge maternel, qui ne savent pas encore écrire, ou les enfants en situation de handicap mental. Danic a mené une recherche avec des enfants de six ans sur la socialisation à l'école et dans les familles. Pour « réduire l'effet d'imposition engendré par les questions du chercheur »⁵⁰³, elle a demandé à vingt-et-un enfants de six ans de prendre des photographies de ce qu'ils souhaitaient et de s'exprimer à partir de celles-ci. « Photographier n'est pas enregistrer passivement le monde environnant, mais le percevoir, le découvrir, le hiérarchiser. »⁵⁰⁴ En donnant du sens à la photographie qu'il a prise, l'enfant énonce son rapport à la réalité et permet au chercheur d'accéder à son expérience de son point de vue.

⁴⁹⁹ Vacheret, C. (2000). *Photo, groupe et soin psychique*. Lyon : PUL, p. 23.

⁵⁰⁰ Ibid., p. 7.

⁵⁰¹ Ibid., p. 24.

⁵⁰² Clark, A., Moss, P. (2011). *Listening to Young children. The Mosaic Approach*. London: NCB. (1ère édition : 2001), p.7. Traduction de l'auteur.

⁵⁰³ Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). Op. cité, p. 170.

⁵⁰⁴ Ibid., p. 172.

La prise de photographies introduisait la recherche en acte, lui donnait une consistance concrète. Symboliquement, elle donnait aux élèves l'autorisation de s'exprimer et une responsabilité dans la recherche, qu'ils pouvaient et même devaient s'approprier. Le choix était le leur et ne pouvait pas se discuter. En leur donnant la possibilité de faire, je les mettais véritablement en position d'acteur de la recherche et non plus seulement de sujet.

2.1.2 Prendre des photographies

J'ai commencé la recherche dans la CLIS Baudelaire, le lundi 7 janvier 2013. Arrivée avant la reprise de l'école, j'ai pu affiner la mise en place du dispositif avec Amélie, l'enseignante. Elle m'a habilement suggéré que les élèves ne disent pas à haute voix leur lieu désigné, pour éviter les mimétismes. Il a alors été décidé que chaque élève, après avoir réfléchi à son choix, viendrait me le chuchoter dans l'oreille, puis irait faire sa photo avec Amélie. Ce dispositif ayant beaucoup plu aux élèves, je l'ai reproduit avec le même succès dans les deux autres CLIS. Le chuchotement les a amusés et éveillé leur envie de faire.

Je postulais que cette entrée dans la recherche permettrait aux élèves ne parlant pas ou s'exprimant avec difficulté d'entrer ainsi plus facilement dans le projet. Effectivement, parmi tous les enfants rencontrés, une ne parle pas et deux s'expriment très difficilement. Cependant, ces trois élèves, avec l'aide de leur enseignante, ont su exprimer leur choix et les photographier.

CLIS Baudelaire, lundi 7 janvier 2013

Romane imite les autres, colle sa bouche contre mon oreille mais ne me dit rien. Après l'avoir sollicitée plusieurs fois, je l'envoie directement faire sa photographie avec Amélie.

CLIS Balzac, mardi 15 janvier 2013

J'enregistre leur présentation. Quand arrive le tour d'Elona, Louis me prévient qu'elle ne parle pas et donne son prénom. Je la salue. Elle me regarde attentivement. [...] Les élèves prennent leur photographie à tour de rôle. Soudain, Elona s'énerve, me regarde et se tape la poitrine. Je comprends qu'elle veut participer et l'envoie vers Fabienne, qui l'aide en accompagnant ses paroles par des gestes. Elona semble décidée dans ses choix : elle montre le « mur du son » en hochant la tête sans attendre que Fabienne [l'enseignante] lui demande quelle est sa place préférée dans la classe. Elle avait déjà réfléchi à la question. En réponse à la deuxième question, elle désigne du doigt l'escalier qui mène à la mezzanine en faisant non de la tête.

De plus, cette activité photographique, atypique au sein de l'école, comporte un aspect ludique qui ne devait pas manquer de séduire les élèves. Ils ont effectivement été tous enthousiastes.

CLIS Baudelaire, lundi 7 janvier 2013

Première question. Charlène réagit aussitôt, suivie par Tom et Riad. Ils jouent le jeu ; le

chuchotement dans l'oreille leur plaît bien.

CLIS Balzac, mardi 15 janvier 2013

Je présente mes « trois objets » ; le cahier, l'appareil photographique et le dictaphone. Louis exprime sa satisfaction à l'idée de prendre des photographies.

L'entrée dans l'activité a été plus difficile dans la CLIS Balzac, ce que j'ai relié au fait que seuls cinq enfants étaient alors présents, en raison des absences et de temps d'inclusion non prévus initialement. La séance s'est alors déroulée en deux fois et le premier temps s'est organisé avec les élèves les plus petits et les plus en difficulté de compréhension. Il manquait un leader pour entraîner les autres. Cependant, si certains se sont montrés réticents à venir au début de la séance, tous y ont finalement participé.

D'une façon générale, les élèves répondaient plus facilement aux questions positives qu'aux questions négatives. Même en remplaçant la tournure négative par le verbe *détester*, certains élèves n'ont pas pu répondre. Sur les vingt-huit enfants avec lesquels j'ai mené la recherche, un élève n'a pas su nommer la place qu'il n'aimait pas dans la classe et trois ont affirmé tout aimer. Deux élèves n'ont pas pu répondre à la question *Quelle est la place que vous n'aimez pas dans l'école ?* Un élève a dit « rien », deux « aucun » et deux « j'aime tout ». Ces indécisions ne sont pas dues aux difficultés d'expression, puisque, si Romane, dans la CLIS Baudelaire, n'a effectivement pas pu répondre à la dernière question, Elona et Sara, de la CLIS Balzac, ont parfaitement su le faire, la dernière tenant d'ailleurs tête à l'AVS qui voulait lui imposer un choix qui ne lui convenait pas.

CLIS Balzac, mardi 15 janvier 2013

Quand Sara n'arrive pas à dire son lieu préféré dans l'école, l'AVS la sollicite beaucoup pour lui faire dire la cantine « *parce qu'elle aime beaucoup la cantine* ». Mais Sara tient bon et choisit finalement les peintures au dessus des porte-manteaux. L'AVS revient plus tard à la charge en me disant que c'est la cantine qu'elle préfère.

Tous les élèves ont rapidement répondu à la première question et désigné une place préférée dans la classe. Mais la nomination d'une place d'élection dans le reste de l'école a été plus difficile. Trois élèves n'ont pas répondu. Dans la CLIS Diderot, Luc est arrivé en septembre 2012 et ne connaît qu'un temps d'inclusion hebdomadaire, au cours duquel il va à la piscine. Il passe donc l'essentiel de son temps scolaire en CLIS et n'a que peu d'occasions de circuler dans l'école. Eloïse vient également d'arriver en CLIS, après un redoublement en CE1 et Marine, l'enseignante, m'a expliqué : « *Elle est incluse en sport en CE2. Elle est très timide, introvertie, manque de confiance en elle et a très mal vécu son année en CE1, où elle était sans cesse frappée par un élève autiste.* » Les élèves qui n'ont pas su choisir de places

dans l'école sont ceux qui restent en CLIS et ne connaissent que très peu le reste de l'espace scolaire. Cette indétermination constitue un analyseur potentiel de leur socialisation dans l'école.

2.1.3 Présenter ses choix

Lors de ma deuxième visite, je devais remettre à chacun ses trois ou quatre photographies dans une enveloppe. Ensuite, celui qui le voulait venait les présenter au groupe. Les élèves m'attendaient avec plaisir, tous se souvenaient de ma présence et ont su l'expliquer. Dans la CLIS Diderot, Marine, l'enseignante, doutait de leur compréhension du projet. Mais, quand elle leur a demandé pourquoi j'étais revenue, les réponses ont été unanimes.

CLIS Diderot, vendredi 18 janvier 2013

13h30. Marine annonce que je reviens « comme promis ». Je m'assois à la « petite table », derrière elle. Elle demande aux élèves s'ils se souviennent de ce qu'ils ont fait la semaine dernière et tout le monde se met à parler en même temps. Fabien explique très bien qu'ils ont pris des photographies « de ce qu'ils aiment et qu'ils n'aiment pas ».

Cette introduction du projet a éveillé la curiosité de tous. Je n'ai pu retourner dans la CLIS Baudelaire que quinze jours après la première séance. Amélie, l'enseignante, partait un mois en stage et nous avons pensé qu'il était préférable de laisser à sa remplaçante le temps de se familiariser avec la classe. De plus, Charlène partait quinze jours en classe de neige et sa position particulière dans la classe m'intéressait. Je souhaitais qu'elle participe aux débats. Je craignais que cette interruption et l'absence d'Amélie ne jouent en ma défaveur. Il n'en fut rien et les élèves ont su expliquer la raison de ma présence à l'enseignante remplaçante : « *On a fait des photos de ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas* ».

La médiation des photographies a eu un autre effet : l'originalité du dispositif, différent des activités scolaires ordinaires a aidé les élèves à comprendre que je ne cherchais pas de réponse attendue. La séance de présentation des photographies a entériné cette compréhension : les raisons des choix étaient personnels et ne se discutaient pas. Seuls ont été repris des manques de précision, des erreurs d'interprétation ou des oublis, des explications défaillantes. Le fait que je leur prête mon appareil photo personnel a joué dans la relation de confiance qui s'est très tôt installée avec moi. Enfin, les laisser choisir les places à photographier et justifier leur choix donnait du sens pour eux à l'importance que j'accordais à leur expertise sur leur propre expérience. Dans le cas d'enfants d'abord identifiés par leurs difficultés, cette considération de leurs choix n'est pas anecdotique et a certainement contribué à leur adhésion à la recherche.

Ainsi, les modalités d'introduction de la recherche ont motivé les enfants. Chacun voulait présenter ses photographies : sur les trente, seules ont refusé de le faire Eloïse, trop timide, et Charlène, qui s'oppose systématiquement à toute proposition venant de la CLIS. Cependant, les photographies constituaient une entrée dans et non le cœur de la recherche. Lors de la deuxième séance de réflexion dans la CLIS Diderot, après une interruption de quinze jours, les élèves ont eu du mal à se souvenir de leurs propos. Ils n'ont eu de cesse, au début, de revenir sur les photographies.

CLIS Diderot, 2^{ème} séance de réflexion, vendredi 15 février 2013

Méryl : « En fait je me rappelle que tu étais avec nous et on devait dire où on aimait bien et où on n'aimait pas. »

Tu as raison, mais il y a une autre séance après celles des photographies, où tu étais absente. C'est de cette séance-là que je vous demande de vous rappeler. Alim dit que vous aviez parlé de ce...

Alim : « De ce qu'on aimait dans la classe. »

Sam : « On a fait aussi les photos. »

Ca, c'était avant. Mais la dernière fois, qu'est-ce que vous avez dit ?

Sam : « Vous avez dit pour qu'on explique, pour montrer les photos aux autres. »

C'était la séance d'avant ça.

L'importance de l'engagement affectif à travers la valeur accordée aux photographies s'est manifestée dans les trois classes. Il a alors fallu deux séances aux élèves pour renoncer à en parler et se concentrer sur la réflexion collective proprement dite. Les photographies devaient leur permettre d'en appréhender l'objet, et à moi de définir, à partir de l'analyse des photographies choisies, le point de départ de la réflexion collective.

2.2 La réflexion collective

2.2.1 Les effets de la disposition spatiale

Les deux premières séances de la CLIS Diderot se sont déroulées dans le coin regroupement, lieu privilégié des activités collectives. J'en ai vite mesuré les limites : les élèves écoutaient peu, se disputaient constamment sur l'ampleur de la place occupée par le voisin etc. De plus, la présentation de certains élèves ne les intéressait pas vraiment : ils n'écoutaient que leur copain. Il est vrai que le choix des photographies étant personnel et affectif, ils n'avaient pas le droit de le critiquer. Ils pouvaient seulement en discuter l'argumentation, demander de plus amples explications. La disposition sur les bancs incitait au dispersement plutôt qu'à l'écoute. De plus, l'enseignante y a toujours une place différenciée et distante des élèves, qui favorise plus des échanges maître/élèves qu'entre pairs. Dans ce coin, j'usurpais la place de l'enseignante, empêchant les élèves de considérer ma

posture de chercheur.

J'ai alors décidé, pour la séance suivante, de les placer en cercle où chaque élève disposerait du regard de tous et où je serais une parmi les autres. J'étais assise à leur niveau, signifiant ainsi que je n'étais pas là pour les évaluer, mais pour les aider à réfléchir sur un sujet qui m'intéresse dans le cadre d'une recherche scientifique. Cette disposition spatiale marquait aussi l'originalité de cette activité parmi les activités scolaires. J'ai pu, dans deux classes, choisir une place dévolue spécifiquement à la réflexion collective : dans la mezzanine de la classe Balzac, au centre de la classe Diderot. L'aménagement de la classe de la CLIS Baudelaire n'offrant pas de telles possibilités, les élèves se sont assis par terre, dans le coin regroupement agrandi. J'avais pensé à utiliser le coin bibliothèque, spacieux et confortable, mais Amélie me l'a déconseillé en arguant d'une dispersion probable des élèves au vu des tentations multiples : livres, matériel d'écriture, coussins... A la quatrième séance, (la deuxième séance de réflexion collective), les élèves de la CLIS Diderot ont décidé de s'installer sur des chaises.

CLIS Diderot, vendredi 15 février 2013

Quand j'ai proposé aux élèves de se mettre en cercle par terre, comme la dernière fois, ils ont râlé, parce que c'est trop inconfortable. Ils voulaient rester dans le regroupement. Là, c'est moi qui ai refusé, parce qu'ils n'y sont pas en cercle et que ce lieu est celui d'un travail scolaire. On a décidé de se mettre cercle au milieu de la classe, mais sur des chaises.

J'analysai cette réclamation comme une appropriation de la recherche par les élèves. « Après un premier contact, c'est au quotidien que les enfants prennent la mesure de la parole du chercheur. C'est par son attitude sur le terrain qu'ils saisissent ses intentions, qu'ils voient la concordance entre son discours de départ et ses actes. »⁵⁰⁵ J'avais présenté la recherche comme la leur, en me positionnant en médiateur : « Je vous propose de réfléchir à votre place dans l'école et de vous aider dans cette réflexion ». Le fait de répondre positivement à leur demande a eu un effet immédiat. Dans cette classe, cette séance a été l'une des plus riches, à tel point que les élèves ont applaudi à la fin. Ces applaudissements s'adressaient moins à moi qu'à eux : ils avaient conscience de l'importance de ce qui s'était échangé et de leurs capacités à mener une réflexion collective, dans le respect de chacun.

Cependant ma volonté de marquer l'égalité des places s'est vite heurtée à la réalité. Comment organiser une réflexion collective cohérente, si chaque place n'était pas identifiée par les élèves ? C'était la mienne qui posait le plus de questions. Les élèves devaient m'identifier à ma place de chercheur et non à celle d'une enseignante. Je reviendrai plus loin

⁵⁰⁵ Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). Op. cité, p. 109.

sur l'analyseur qui a mis en évidence cette nécessité de la clarification des places de chacun. C'est la disposition spatiale qui a résolu cette confusion : l'enseignante était assise en dehors du groupe et assurait l'autorité enseignante du point de vue disciplinaire. Alors physiquement dégagée de cette fonction, j'ai pu rester à ma place de chercheur, visible pour les élèves.

La diversité des âges et des pathologies risquait de créer des déséquilibres pouvant nuire à l'émergence d'une réflexion collective. Je devais faire attention à ce que chacun trouve sa place dans ce dispositif et qu'ils puissent tous participer à leur mesure. Dans chaque groupe, la parole est vite capturée par un petit nombre et les « taiseux » apprennent à mieux se taire encore. Dans les deux premières classes, je me suis assise entre deux « petits », les grands étant en face de moi. Cette place m'a empêchée de porter une véritable attention aux « silencieux ». Ainsi, dans la classe Balzac, l'un d'entre eux a bâillé pendant presque toute la séance, et je ne m'en suis rendu compte qu'à l'écoute de l'enregistrement. De même, dans la CLIS Diderot, je me suis rendu compte que, lors d'une séance, une élève qui n'intervenait jamais avait demandé la parole. Mais placée à côté d'elle, je ne l'avais pas vue. Il ne s'agissait pas d'obliger tous les enfants à parler, mais de leur en donner l'opportunité s'ils le voulaient. Je me suis donc ensuite placée stratégiquement, à côté des « bavards » et en face des « taiseux », de façon à ne pas les oublier, à considérer leurs réactions pour les solliciter quand il me semblait qu'ils voulaient prendre la parole sans oser la demander.

Cependant la distinction spatiale ne suffit certainement pas à clarifier les places de chacun et à susciter l'engagement de chacun dans le processus réflexif.

2.2.2 *La construction de la réflexion*

Je devais trouver comment me positionner en chercheur pour permettre aux élèves de comprendre et de s'approprier le dispositif, d'être dans des échanges constructifs, de dépasser la simple expression d'opinion. Si certains éléments avaient été déterminés en amont, ma volonté de ne pas préparer les séances, en dehors de la synthèse écrite de la séance précédente et du choix du thème, m'a mise face à des difficultés qui ont nécessité des réajustements réguliers.

2.2.2.1 *Comprendre et s'approprier le dispositif*

Les séances des photographies ont permis aux enfants de comprendre la notion de place qu'ils ont considérée dans toutes ses dimensions. Elles avaient aussi motivé leur intérêt, mais je me suis heurtée à une première difficulté : l'importance de l'engagement affectif à travers

la valeur accordée aux photographies les faisait sans cesse revenir à elles. Pour qu'ils fassent le lien entre les photographies et la discussion proprement dite, j'avais réuni les choix de chacun sous la forme d'un tableau (voir annexe 2) que j'ai d'abord présenté dans la CLIS Diderot sur un écran à l'aide d'un vidéo projecteur. Les élèves ont été déçus : ils voulaient voir un film. Cette déception les a d'autant moins incités à s'intéresser au tableau qu'ils étaient debout. Le tableau ne devait que servir d'introduction à la discussion, qui devait se dérouler, les enfants assis par terre en cercle. J'ai dû abréger rapidement cette introduction, me contentant de lire le tableau.

A la suite de cette séance, j'ai décidé de ne présenter le tableau que sous forme d'affiche. Mais Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac, ne l'avait pas imprimé et je m'en suis fort bien passée. J'ai alors suivi le même protocole dans la CLIS Baudelaire : j'ai introduit la question en présentant simplement mes observations. En fait, revenir sur l'explicitation des choix de chacun conduisait à une séance bis de présentation des photographies, ce qui n'était pas l'objet de la recherche entreprise. Cela donnait trop d'importance aux photographies, qui ne devaient servir que de point de départ de la réflexion. Y revenir une troisième fois détournait les enfants de ce projet. J'ai donc simplement fait part de mes observations aux élèves : *« En regardant le tableau des photographies, j'ai remarqué que beaucoup d'entre vous préféraient leur table dans la classe. Je vous propose de réfléchir à ce choix. »*

Cette problématique ouverte a provoqué des réponses très diverses que j'ai eu du mal à démêler dans l'instant. La semaine suivante, je décidai, lors de la séance à l'école Balzac, de préciser la problématique, en reprenant ce que les élèves avaient dit.

CLIS Balzac, 1^{ère} séance de réflexion collective, mardi 29 janvier 2013

J'ai fait une synthèse de tout ce que vous dit avec la dernière fois, et quelque chose m'a surprise : pratiquement, quand vous dites que vous préférez une place, vous l'expliquez par le travail que vous y faites. Par exemple, beaucoup préfèrent la table, parce que c'est là que vous travaillez. Alors, aujourd'hui, je vous propose de réfléchir à ça : comment ça se fait que le travail soit si important pour vous dans la place que vous préférez dans l'école ?

Mais cette question, trop inductive a emmené les enfants sur la question du travail et non celle de la place. J'ai alors utilisé les justifications de chacun, lors de la séance dans la CLIS Baudelaire.

CLIS Baudelaire, 1^{ère} séance de réflexion collective, lundi 4 février 2013

En faisant la synthèse de tout ce que vous avez dit la semaine dernière, je me suis aperçue que beaucoup d'entre vous avaient choisi sa table comme place préférée dans la classe, mais pour des raisons différentes. Par exemple, Charlène, toi tu as dit que tu aimais bien dessiner à ta table ; Asim, tu as dit que tu aimais écrire, copier tes devoirs

et aussi avoir du temps libre ; Romane, tu as dit que tu aimais bien lire à ta table ; Eric a dit qu'il aimait bien travailler tout seul et toi, Tom, tu as dit que tu aimais bien être aidé par quelqu'un.

Ces exemples ont aidé les élèves à préciser ce qu'ils faisaient à leur table, à rappeler les deux raisons majeures de leur choix (l'aide individualisée et le temps libre) et à les exploiter ensuite, entrant dans le processus de réflexion collective. On voit ici l'intérêt de la recherche simultanée dans les trois CLIS, qui m'a permis d'ajuster la forme du dispositif en fonction des réactions de chaque groupe.

Pour que les élèves s'approprient vraiment la recherche, j'ai initialement pensé à proposer un président de séance qui distribuerait la parole et l'ai testé dans la CLIS Balzac. « Le président assure l'ordre qui permettra à chacun d'être entendu de tous. »⁵⁰⁶ Cet essai ne s'est pas révélé concluant : focalisé sur cette responsabilité, Dany avait du mal à suivre la discussion et n'est pratiquement pas intervenu. De plus, dans cette classe où existe une grande compétitivité entre les élèves, l'attribution de la fonction a généré des conflits que j'ai eus du mal à régler. En fait, cette idée contredisait celle de l'égalité que je voulais marquer. J'y ai alors renoncé. S'est alors posée la question des échanges. Au début, les élèves s'adressaient principalement à moi, même quand ils commentaient la parole d'un autre, à tel point que je me demandais si le fait de vouloir susciter des échanges entre eux était un leurre.

CLIS Diderot, vendredi 25 janvier 2013

La majorité des échanges se font avec moi : il y a eu peu d'interactions entre eux. Etre vigilante, j'interviens trop, ne laisse pas assez de silence ni d'opportunité d'échanges entre eux. Je suis trop présente. En même temps, je ne suis pas assez vigilante à laisser tout le monde s'exprimer : ainsi Marie et Anne n'ont pas pu en placer une. Eloïse et Luc ne sont pas intervenus et je les ai peu sollicités.

J'ai alors tenté, dès le mardi suivant, de mettre en place un tour de table dans la CLIS Balzac. Des élèves ont résisté à cette « obligation de parole », en disant qu'ils « ne savaient pas », d'autres ont longuement monopolisé la parole. Ce questionnement individuel les renvoyait à une situation « scolaire », où l'enseignante interroge chaque élève en attendant une réponse précise. Le questionnement individuel dans ce contexte les amenait à chercher la réponse qu'ils pensaient que j'attendais, ou les enfermait dans un silence anxieux. Il bridait la parole plus qu'il ne la libérait et était contraire au principe même du projet. Il est révélateur qu'après en avoir pris conscience, à la fin de la première séance de réflexion dans la CLIS Balzac, j'ai observé des changements de certains enfants, notamment un, Damien, silencieux

⁵⁰⁶ Oury, F., Vasquez, A. (1998). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux : Editions Matrice. (1^{ère} édition : 1967), p. 83.

jusqu'alors, qui s'est peu à peu affirmé dans le groupe, au point d'en devenir un des moteurs. La semaine suivante, dans la CLIS Baudelaire, j'ai beaucoup moins posé de questions et me suis contentée de reprendre affirmativement ce qu'ils disaient. « Reformuler, c'est mettre en évidence les éléments exploitables qui feront progresser la discussion. »⁵⁰⁷

CLIS Baudelaire, lundi 4 février 2013

Les échanges entre eux sont plus nombreux et spontanés que dans les autres classes.

Les enfants s'animent donc au fil de la discussion, qui dure quarante minutes. Plus on avance et plus ils se répondent sans mon intermédiaire, entrant véritablement dans une réflexion collective.

En renvoyant les élèves à leurs propos et non à une réponse supposée attendue de l'adulte, mes reformulations ont libéré leur parole. Je n'ai cependant pas pu supprimer toutes les questions individuelles, notamment quand j'avais besoin de précisions. J'ai fait attention à formuler les questions par l'adverbe de manière « comment » et non par celui de causalité « pourquoi ». « La question pourquoi exige de la personne interrogée qu'elle fournisse une raison qui l'absolve de toute responsabilité dans quelque phénomène regrettable que ce soit que cette question pourrait sous-entendre. [...] Mes « comment ? » donnaient plus de marge aux personnes ; ils étaient moins contraignants, plus ouverts ; ils leur permettaient de répondre exactement comme elles voulaient, et de raconter une histoire incluant tout ce qu'elles estimaient qu'elle dût inclure pour être compréhensible. Ils n'appelaient aucune bonne réponse, n'avaient pas l'air de chercher à trouver le coupable de telle ou telle mauvaise action ou de tel ou tel résultat regrettable. »⁵⁰⁸ Cet adverbe laisse toute liberté de réponse à l'interlocuteur, ouvre les champs des possibles. Mais en souhaitant les aider à approfondir leurs réflexions, j'induisais encore des réponses. « Malgré toutes les prudences de l'enquêteur, l'enfant entre dans les façons de voir, d'expliquer du chercheur, latentes dans les questions, il a rarement l'assurance pour contredire une perspective, et souvent pas même les ressources argumentatives pour opposer un autre point de vue. »⁵⁰⁹ Le questionnement apparaissait aux élèves comme une induction de la réponse à donner, quelle que soit la formulation. J'ai tenté de le supprimer, mais les stratégies employées, les rappels de leurs propos, les exemples donnés constituaient des pistes de réponse.

CLIS Diderot, 1^{ère} séance de réflexion collective, vendredi 25 janvier 2013

Il y a quand même la majorité des enfants qui préfèrent garder leur table. J'aimerais bien qu'on réfléchisse à ça. Je sais qu'en maternelle par exemple, les élèves n'ont pas de place attribuée ; il n'y a pas de tables individuelles, ou alors pas assez pour tous les élèves. Les élèves n'ont pas leur place comme vous.

⁵⁰⁷ Lalanne, A., (2002)., op. cité, p.57.

⁵⁰⁸ Howard S. B, (2002). Op. cité, p. 106.

⁵⁰⁹ Danic, I., Delalande, J., Rayou, P, (2006). Op. cité, p. 169.

Brouhaha, les élèves ne savent pas quoi répondre.

Je notai ensuite :

CLIS Diderot, vendredi 25 janvier 2013

Quand j'induis les réponses, les élèves ont le bon goût de ne pas répondre : ainsi, quand je tente de leur faire dire que les tables sont importantes, parce que c'est la seule place de l'institution scolaire qu'ils peuvent personnellement revendiquer. Soit je soumetts mon interprétation, soit je passe à autre chose, mais je ne dois pas les obliger à dire « spontanément » ce que moi j'interprète.

C'est par l'analyse systématique de chaque séance sitôt celle-ci finie, que j'ai pu corriger ma posture et acquérir progressivement celle de « guide », plutôt que d'enquêteur, par la reprise systématique de leurs propos de façon affirmative. Cela les a aidés à se distancier de moi pour se centrer sur les échanges entre eux, faisant parfois des diversions que j'acceptais alors. Elles étaient importantes, parce qu'elles favorisaient l'écoute, éveillaient l'attention des enfants et leur apprenaient à échanger sereinement.

La question de l'irrégularité des présences des élèves s'est vite posée. Dans la CLIS Balzac, Anne-Lise n'a pas participé à toutes les séances : elle ne venait que le mardi matin en classe et certaines séances ont eu lieu l'après-midi, en raison de réunions institutionnelles le matin. Chaque vendredi, dans la CLIS Diderot, Abdel partait en rééducation orthophonique en cours de réflexion et Didier arrivait au milieu de la séance. Alors que j'exposais à Marine, l'enseignante, mes difficultés avec lui, du fait de son comportement que je trouvais provocateur, elle a relevé la difficulté pour lui de s'inscrire dans l'activité commencée. J'ai donc dû tenir compte de ces effets institutionnels dans la conduite du projet. Comment concilier les mouvements des élèves, les participations intermittentes ? Comment assurer une progression dans le processus réflexif ? J'ai déjà traité de la question des synthèses qui servaient de restitution, mais également de guidage. « Toute la difficulté consistera, non pas à amener chaque groupe à un point donné, mais de le mener au point qu'il peut se donner, qu'il est prêt à se donner, en respectant ce qu'il est et les distinctions qu'il est à même de faire. Le seul objectif du guidage doit être d'amener le groupe à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser, c'est-à-dire en le rendant perceptible grâce à des repères qui apparaîtront comme des résultats. »⁵¹⁰ Pour que les élèves repèrent les différents temps de la réflexion, je les ai ritualisés par des formules canoniques, protocole emprunté aux discussions à visée philosophique organisées dans les écoles élémentaires. Après le rappel collectif de la séance précédente et la lecture de la synthèse que j'en avais faite, je proposais le thème de la

⁵¹⁰ Lalanne, A., (2002). Op. cité, p. 55.

réflexion, en l'introduisant par la formule : « *à partir de ces réflexions, je vous propose aujourd'hui de réfléchir sur... Le débat est ouvert.* ». La séance était close de la même façon : « *Le débat est fermé. Je vous rappelle ce que vous avez dit. A partir de ces réflexions, je vous proposerai la prochaine fois de réfléchir sur...* » Les formules canoniques cadraient le débat. Les enfants connaissaient à l'avance le thème de la réflexion suivante, qu'ils validaient ou non. La répétitivité des séances, la récurrence de son déroulement les ont sécurisés et leur ont permis de s'y reconnaître et de s'y inscrire.

Après deux séances dans chaque classe, j'ai enfin trouvé la façon d'engager le débat entre eux : ritualiser les séances par les formules canoniques ; intervenir le moins possible ; éviter dans la mesure du possible les questionnements et les formuler par l'adverbe *comment* ; rappeler régulièrement ce qui vient d'être dégagé ; les inviter une ou deux fois individuellement à participer pour tous les impliquer dans la discussion. Cette stabilité a aidé les élèves à s'approprier le dispositif et à s'autonomiser dans la réflexion, sans passer sans cesse par mon accord. Il est d'ailleurs significatif, qu'au fil des séances, j'aie moins fait de synthèses intermédiaires. Celles-ci étaient aussi moins longues.

2.2.2.2 Du chaos à la construction d'une réflexion

Plusieurs autres écueils ont rendu difficile l'émergence de la réflexion, notamment la conduite du groupe dans les CLIS Balzac et Diderot.

2.2.2.2.1 Des tensions permanentes

Dans cette dernière classe, l'hétérogénéité des âges correspondant à la répartition par sexe, permettaient aux grands de constituer un groupe des garçons les plus âgés, constitué d'Abdel, Alim, Didier, Fabien et Sam. Cette majorité bruyante exerce une domination reconnue et acceptée par les autres élèves, mais se traduit aussi par une rivalité constante entre eux. Dès notre première rencontre, Marine, l'enseignante, m'a parlé des conflits incessants entre Fabien et Sam contribuant à l'agitation de la classe. « *Leurs emplois du temps ont d'ailleurs été conçus pour limiter leur confrontation dans la classe.* » Cependant, dans le cadre des séances, ce sont moins les hostilités marquées entre ces deux enfants que les digressions constantes qui ont perturbé l'ordre des séances.

CLIS Diderot, vendredi 15 février 2013

Marine s'est déplacée plusieurs fois pour reprendre Fabien, qui, puni dans le couloir, faisait des siennes. Alim et Marie se sont disputés, Marie éprouvant le besoin constant de toucher

ou taper ses voisins. Alim s'est fait plusieurs fois gronder par Marine, parce qu'il se balançait sur sa chaise, a pris un livre dans la bibliothèque située derrière lui...

Dans ma recherche de master 2 sur les violences en CLIS 1, j'avais nommé diversions transgressives « tous les moyens permettant à l'élève d'échapper à la tâche demandée, de détourner son attention, de tromper l'ennui. Elles sont individuelles ou interactives, mais n'ont jamais d'intention malveillante. Elles sont l'indice d'un décrochage de l'attention scolaire, qui a lieu pour différentes raisons ; activité trop longue, incompréhension, inoccupation. Elles opèrent toujours sur un mode ludique, créant une complicité entre les élèves. Les transgressions principales sont celles de l'écoute, du silence, du respect de la consigne. »⁵¹¹ Ici, Alim, qui n'a cessé de bouger et contrevenir aux règles de la classe, a été l'un des plus actifs et réactifs aux propos de ses pairs. Les manifestations d'hostilité récurrentes de Marie à l'encontre d'Alim, qui ont interrompu deux fois la séance, jouent dans un registre de socialisation. J'appelle manifestations d'hostilité « ces mouvements d'humeur réguliers, qui contrarient la conduite de classe, obligent à des mises au point et des rappels à l'ordre constants, interrompent le déroulement d'une activité, mais ne jouent pas in fine de façon dramatique sur l'ambiance de la classe. »⁵¹² Marie cherche constamment le contact avec les autres, rappelle sans cesse sa présence.

Les difficultés de gestion du groupe que j'ai rencontrées dans la CLIS Balzac opèrent sur un autre registre. Dans cette classe, Fabienne, l'enseignante, accorde une priorité absolue à l'apprentissage de la lecture dont elle fait l'enjeu majeur des inclusions.

CLIS Balzac, lundi 10 décembre 2012

Fabienne ne parle pratiquement que de la lecture, comme si sa mission première était l'acquisition de celle-ci ; elle détaille beaucoup les compétences des élèves et ce qu'elle fait avec eux.

Cette importance donnée à la lecture pouvait générer certaines tensions. Ainsi, Damien est plusieurs fois revenu sur ses compétences de lecteur alors qu'il déchiffre à peine selon Fabienne. Plus que dans les autres classes, les élèves se positionnent constamment vis-à-vis du travail et rappellent leurs performances scolaires. De ce fait, ils se placent perpétuellement en concurrence les uns par rapport aux autres. Ce sont les deux élèves les plus avancés scolairement et les plus inclus, (Anis et Loman) qui se comportent aussi le plus négativement envers les autres. Je notai dès ma première intervention :

⁵¹¹ de Saint Martin C. (2011). *Les microviolences en CLIS 1 : manifestations, rôles et enjeux au sein de l'institution scolaire*. Mémoire de Master 2 EERBEP, non publié. Université de Cergy-Pontoise, p. 97.

⁵¹² Id, p. 28

CLIS Balzac, mardi 15 janvier 2013

Tout va bien, mais rien ne va. La façon d'exprimer leur place est corrélée au climat de la classe. Fabienne m'accueille très bien, me laisse carte blanche, se montre aussi calme que ses élèves. Les élèves sont disponibles, répondent et pourtant... Leurs réponses sont lapidaires, ils doivent être sollicités pour que j'obtienne des précisions. Leur parole semble bridée. Ils semblent se respecter, aucun conflit majeur n'éclate et pourtant... Dans la cour, Damien passe son temps à tenter de provoquer des querelles entre les filles, Anis critique systématiquement ses pairs. Les choix exprimés se font beaucoup dans l'opposition à un pair, ils dénoncent toujours les comportements des autres sous prétexte de justification de leur choix : les justifications avancées sont systématiquement négatives ou délatrices.

Les difficultés, en début de projet à faire émerger une réflexion collective dans cette classe provenait de cette concurrence constante entre les uns et les autres, qui les cantonnait dans un concours d'exemples prouvant aux autres leur supériorité. Toutes leurs phrases commençaient par « *je ne suis pas d'accord* », critiquant systématiquement les propos qui venaient d'être tenus.

J'ai dû résoudre ces difficultés pour assurer une coopération, qui seule pouvait faire advenir la réflexion collective. Il n'était pas question d'obtenir l'unanimité sur chaque thème abordé, mais de permettre la circulation des arguments dans le respect et l'écoute de chacun.

2.2.2.2 La pédagogie institutionnelle

Je me suis appuyée sur les apports de la pédagogie institutionnelle. Initiée par Fernand Oury, née dans les classes spécialisées en 1958, elle postule que la classe est une institution qui doit, en tant que telle, considérer à la fois l'enfant et le groupe. Sa caractéristique est de « tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe. »⁵¹³ Elle se définit par « un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. »⁵¹⁴ Parmi celles-ci, le conseil est un temps de parole collective qui vise à améliorer la vie quotidienne par la circulation d'une communication « horizontale », c'est-à-dire entre les élèves, et non pas seulement verticale, entre le maître et l'élève. On voit ici en quoi cette pédagogie intéresse ma recherche. Organisé à un moment fixe, le conseil est présidé par un élève qui distribue la parole et régule les échanges. Un élève, secrétaire de séance, note les sujets abordés et les décisions prises. Dans ce conseil, l'enseignant « tend

⁵¹³ Oury, F., Vasquez, A. (1998). Op. cité, p. 248.

⁵¹⁴ Ibid., p. 245.

vers la non directivité »⁵¹⁵, assurant son rôle de responsable par un droit de veto. Oury décrit le schéma d'évolution du conseil en trois temps : le silence, le tumulte, le langage. Pour que cette évolution ait lieu, certains outils, procédés, techniques peuvent être mis en place. Ce sont ceux-ci que j'ai utilisés pour que les élèves puissent passer du tumulte à la parole. Le temps de silence, dans le cadre de ma recherche, est venu à la fin, signe de l'épuisement du sujet.

Avant de commencer la première séance de réflexion collective, qui a eu lieu dans la CLIS Diderot, j'avais rédigé une fiche « des règles de la réflexion collective » :

- *Ce qui se dit ici reste dans la classe ; ne pourra être communiqué aux autres que ce que nous déciderons ensemble.*
- *On discute des idées, pas des personnes.*
- *On ne se moque pas.*

Les règles étaient suffisamment simples pour que les élèves s'en souviennent et donnaient un cadre non négociable aux séances. « Livré à lui-même, le groupe des enfants risque d'évoluer vers une anarchie irréversible dont les conséquences sont imprévisibles. Est-ce être « directif » que de donner aux enfants les moyens d'être libres ? »⁵¹⁶ Lorsque les règles n'étaient pas respectées, j'éteignais le dictaphone avant de les rappeler. Ce geste a eu un impact sur l'attitude des élèves. Dès ma première visite, j'avais présenté l'objet, enregistré leur présentation d'eux-mêmes, et les leur avais fait écouter, ce qui les avait amusés. Loin de les effrayer, le dictaphone a joué un rôle de régulateur.

CLIS Baudelaire, lundi 4 février 2013

Le début de la réflexion a provoqué une cacophonie : tous intervenaient en même temps. Le recadrage, enregistreur arrêté, a suffi à leur faire respecter les règles durant toute la séance. Ils attendaient que celui qui avait la parole ait terminé pour répondre. Les réactions collectives n'ont jamais conduit à des débordements. Le fait d'arrêter le dictaphone a produit son effet.

Si les élèves semblaient l'oublier au fil de la séance, on peut penser que l'objet a participé de la régulation de la parole.

Cependant, dans les trois classes, les élèves ont eu du mal à entrer dans des échanges constructifs, parce qu'un propos en amenant un autre, ils n'arrivaient pas toujours à cadrer leur impulsivité. L'écoute se délitait ensuite rapidement, nécessitant des rappels fréquents aux règles qui freinaient le processus de réflexion, celui-ci n'étant plus assuré dans une continuité. J'ai alors décidé d'apporter un bâton de parole, autre outil de régulation de la parole de la pédagogie institutionnelle. Seul celui qui a le bâton de parole peut parler et les autres doivent

⁵¹⁵ Ibid., p. 83.

⁵¹⁶ Ibid., p. 97.

attendre de l'avoir pour répondre ou poursuivre la réflexion. Je pensais que l'objet, en cadrant les prises et les temps de parole, leur permettrait aussi de poser les choses, de mieux réfléchir avant de s'exprimer.

CLIS Baudelaire, lundi 11 février 2013

14h10 Début de la séance. Aujourd'hui, Alec intervient plus et Charlène prend d'emblée la direction des échanges. Amélie leur donne un micro en guise de bâton de parole. Tom en justifie tout de suite l'utilité « la dernière fois, on parlait tous en même temps. »

Dans la CLIS Balzac, je l'ai oublié la première fois et la séance s'est déroulée difficilement.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

J'ai fait une erreur qui a peut-être contribué à l'agitation, et que Dany a immédiatement pointée :

Dany : « On avait dit que t'apporterais un bâton de parole. »

Oui, c'est vrai, je l'ai oublié. Je l'apporterai mardi prochain sans faute.

Là encore, j'ai manqué de réactivité : j'aurais dû prendre le temps d'aller chercher un objet pouvant faire office de bâton de parole.

En manquant à ma promesse, j'ai ce jour-là rompu un des termes du contrat oral passé avec les enfants : celui d'apporter un bâton de parole pour réguler les échanges. N'en ayant pas respecté les termes, les enfants ne se sentaient pas non plus dans l'obligation de le faire.

Le bâton de parole traduisait concrètement la règle de l'écoute et du respect de l'autre : il en maintenait la visibilité. Son introduction n'a pas seulement aidé les élèves à respecter les règles des échanges. En imposant le silence et en limitant les réactions immédiates, ce bâton a également favorisé l'idée de l'importance et de la reconnaissance de leur parole. Dans la CLIS Balzac, l'arrivée tardive d'Anne-Lise témoigne de l'évolution du groupe.

CLIS Balzac, mardi 02 avril 2013

Anne-Lise prend beaucoup la parole et commence toutes ses interventions par « *Je suis pas d'accord* », comme le faisaient les autres au début du projet. Il faudra que je demande à Fabienne [l'enseignante] si les enfants font souvent des conseils, parce que cette ouverture systématique des propos ne se fait que dans cette classe et donne l'impression d'une habitude discursive. En même temps, le décalage d'Anne-Lise, qui n'a pas assisté aux premières séances, montre l'évolution du dispositif.

Ces différentes adaptations ont aidé à la régulation des échanges dans le respect et l'écoute des uns et des autres. Elles ne suffisaient cependant pas à rendre actifs tous les élèves.

2.2.2.3 Faire participer tout le monde ?

Sur les vingt-huit élèves qui ont participé à la recherche, quatre parlent de façon incompréhensible et une ne s'exprime que par onomatopées. Pour qu'ils puissent s'exprimer,

plutôt que de leur demander de se répéter, j'ai pris le parti de reprendre systématiquement ce que je comprenais de leurs paroles. La solidarité de groupe a joué aussi, les pairs servant de traducteurs. Ils pouvaient le faire parce que les propos étaient contextualisés et renvoyaient à une expérience collective.

CLIS Baudelaire, 3^{ème} séance de réflexion collective, lundi 18 février 2013

Riad : « Dans la CLI, problème nous. Moi a des difficultés, moi a des problèmes. Moi partir en CLI, problème. »

Tom « Je peux le contredire ? Il a dit qu'il avait un problème. »

Tu as dit ça Riad ?

Riad : « Oui. »

Tom : « Il avait un problème peut-être pour parler. »

C'est ça ?

Riad : « Oui. »

Cet étayage a surtout facilité la participation de tous les enfants à la réflexion, le langage ne constituant plus une difficulté insurmontable.

Mon expérience sur l'unité d'enseignement de l'hôpital psychiatrique m'a aussi permis d'entrer en communication avec une élève non verbale, et de l'inclure dans les échanges, au grand étonnement des autres. Quand elle voulait prendre la parole, elle réclamait énergiquement le bâton de parole et s'en servait pour s'exprimer. Je lui posais alors des questions fermées auxquelles elle répondait par des onomatopées et une mimique adaptée.

CLIS Balzac, 3^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 février 2013

Elona veut parler. Elona, est-ce que tu t'entends bien avec les adultes de la classe ? Avec Paula ?

Elona me regarde et fait la moue.

Tu t'entends bien avec Paula ? Oui ou non ?

Elona fait un signe de dénégation, toujours avec une moue.

Est-ce que tu travailles bien avec Paula ? Est-ce que tu aimes bien travailler avec Paula ?

Elle fait le même signe. Louis traduit : « Non. »

Elona : « Tactactac. »

Non ? Est-ce que tu aimes bien travailler avec la maîtresse ?

Elona me regarde et fait un grand sourire.

Tu aimes bien travailler avec la maîtresse ?

Elona sourit : « Kackackackac. »

Tu me regardes avec un grand sourire, ça veut dire oui ça.

Cette attention l'a encouragée à rester dans l'écoute et à participer le temps de chaque séance.

Lors des premières séances, la parole était très inégalement distribuée. Dans les classes Balzac et Diderot, ce sont surtout les grands qui ont parlé, phagocytant le groupe en début de séance. Si les outils de la pédagogie institutionnelle avaient permis de réguler les débats, il

n'en restait pas moins vrai que certains élèves assistaient passivement à la séance. J'ai dit comment les questionnements individuels ou les tours de paroles s'étaient révélés inefficaces pour motiver la parole de tous. Dans la CLIS Diderot, Marine, l'enseignante, m'a proposé, pour la quatrième séance, de diviser le groupe en deux. Nous avons alors décidé de faire un groupe de « bavards » et un groupe de « taiseux ». Cette distinction recouvrait celle des sexes : tous les grands étaient des garçons et les petites, des filles. Elle a libéré la parole des secondes, qui, pour la première fois, sont toutes intervenues. J'ai renouvelé l'expérience dans la CLIS Balzac à la cinquième séance, avec la même distinction que dans l'autre classe. Ici, la division a surtout été profitable au groupe de « grands », Anis, Dany, Damien, Loman. Libérés des tensions suscitées notamment par l'hostilité constante d'Anis envers Stéfy, les garçons ont engagé une réflexion beaucoup plus coopérative. Je pense que l'absence de Fabienne, l'enseignante, à cette séance a évacué la rivalité scolaire très forte dans cette classe, permettant une écoute d'une grande qualité.

Surtout, au fil des séances, je me suis aperçue qu'aucun élève ne restait inactif, mais que leur participation ne passait pas toujours par la parole. Pour que les transcriptions ne phagocytent pas mon temps, je devais régulièrement arrêter le dictaphone, parce que la rusticité de l'appareil ne permettait pas une écoute sélective. Il m'est arrivé d'oublier de le remettre en marche. Dans la CLIS Baudelaire, Asim n'est jamais intervenu spontanément et, lorsque je le sollicitais, ses réponses étaient toujours laconiques. C'est lui qui s'est révélé le gardien le plus sûr des enregistrements, me signalant à chaque fois l'arrêt du dictaphone. De même, Djamel participait très peu, mais ses interventions, réactions spontanées aux propos de ses pairs, démontraient son écoute. Dans la CLIS Diderot, Eloïse n'a jamais demandé le bâton de parole. Mais, à la suite de la séance sur la question du handicap, elle a apporté à Marine une chanson de Goldman « *Je te donne* ». Ces témoignages de l'investissement des enfants, même de ceux qui n'intervenaient pas, m'ont amenée à considérer l'importance de la reconnaissance du silence dans la réflexion : si je voulais obtenir une liberté de parole, je devais aussi admettre la liberté du silence. Il est révélateur qu'après en avoir pris conscience, à la fin de la deuxième séance de réflexion, j'ai observé des changements de certains enfants, notamment d'Alec, de la CLIS Baudelaire, silencieux jusqu'alors, qui s'est peu à peu affirmé dans le groupe, au point d'en devenir un des moteurs.

Au cours des premières séances, j'ai eu beaucoup de mal à dépasser l'expression de l'opinion. Les élèves multipliaient les exemples, les cantonnant dans une simple description, sans les approfondir. La discussion servait les rivalités. Reprenant la démarche des

discussions à visée philosophique, j'ai alors systématiquement catégorisé leurs propos en exemples, idées, hors sujets. Cette catégorisation les a aidés à approfondir leur pensée tout en restant centrés sur le sujet abordé.

A chaque intervention, les élèves commençaient par des exemples ou des descriptions qui les aidaient à entrer dans un processus réflexif.

CLIS Baudelaire, 5^{ème} séance de réflexion collective, lundi 18 mars 2013

Aujourd'hui, à partir de ces réflexions, je vous propose de réfléchir sur le fait que vous ayez deux places dans l'école. Le débat est ouvert.

Riad : « C'est quoi débat ? »

Le débat, c'est la discussion, l'échange.

Chaque élève dit le nombre de classes qu'il a : Tom : 3 (CLIS, CP, CE1 ; Asim, 2 (CLIS, CE2) ; Eric, 2 (CLIS, CE1) ; Alec, 4 (CLIS, CE1, C) ; Riad 2 (CLIS, CE1) ; Djamel, 3 (CLIS, CP, CE1) ; Romane, 2 (CLIS, CP).

Ces descriptions servaient de point de départ à la réflexion, les motivaient : ici, leur plaisir d'énoncer leurs classes d'inclusion a initié leurs échanges. « C'est le temps de l'expérience vécue et racontée dans ce qu'elle a d'unique, de singulier, ce qui la rend difficilement dépassable. Elle constitue, à cette étape, le seul argument envisagé. »⁵¹⁷ Ces exemples ont aussi participé de la construction d'une solidarité réflexive et aidé les élèves à développer leurs interactions sans passer par mon intermédiaire. Il leur était nécessaire de commencer par des exemples pour s'assurer de leur propre compréhension du sujet et c'est à partir de ces exemples, qu'ils sont parvenus à généraliser, à développer leurs idées et donner d'autres arguments. Ces interactions ont progressivement approfondi la réflexion commune dans un échange entre pairs. Il me fallait cependant garder une vigilance épistémologique pour que les élèves dépassent ce stade des exemples et des répétitions.

J'ai moi-même provoqué des digressions par de mauvaises formulations.

CLIS Balzac, 1^{ère} séance de réflexion collective, mardi 29 janvier 2013

Donc, c'est différent du travail que vous faites en groupe. Qu'est-ce qui est important dans le travail en autonomie ?

Louis : « Les dessins. »

Damien : « Travailler tout seul. »

Anis : « C'est important, parce que un jour, quand on sera grand, quand on sera au collège, c'est important de travailler tout seul aussi. C'est important de travailler en autonomie aussi, c'est très bien, parce que comme ça, on n'a plus besoin de ... On peut travailler tout seul... »

Dany : « Sans l'aide de la maîtresse. »

L'adjectif important les a renvoyés aux normes scolaires et sociales. Si Louis donne une réponse authentique, Damien avance un critère de réussite scolaire et Anis restitue un discours

⁵¹⁷ Lalanne, A. (2002). Op. cité, p. 70.

normatif. On retrouvait alors une rivalité entre eux. « Tout discours comporte des omissions, des déformations, des interprétations, volontaires ou non, conscientes ou non. »⁵¹⁸ Ici, c'est l'analyse systématique des séances le lendemain de leur tenue qui m'a appris à moduler mes interventions et à évaluer en situation la qualité des échanges et des propos. C'est pourquoi la temporalité a joué un rôle important dans la construction de ces réflexions collectives.

2.2.3 La durée de la recherche

Toute recherche comporte une durée juste, en deçà de laquelle elle reste incomplète, au-delà de laquelle elle tourne à vide. Ici, j'ai pressenti la fin de la réflexion quand j'ai retrouvé les défauts des premières séances : la nécessité de questionner beaucoup les élèves pour obtenir des réponses lapidaires, le retour à des dialogues entre un enfant et moi, la multiplication des exemples, la répétition constante de ce qui avait déjà été analysé.

CLIS Baudelaire, lundi 18 mars 2013

Les élèves sont maintenant habitués à la forme de la réflexion et interviennent de façon fluide, en respectant les paroles de chacun. Je sens cependant que le travail arrive à son terme : ils ont plus de mal à entrer dans le débat, font des diversions régulières et répètent beaucoup ce qu'ils ont déjà dit. [...] Amélie note aussi qu'ils redisent les mêmes choses. A la fin, ils me disent d'ailleurs qu'ils n'ont plus rien à en dire.

J'ai retrouvé dans les trois classes la même évolution. Les répétitions du discours des élèves devenaient de plus en plus fréquentes avec l'avancée de la réflexion. Celle-ci ne conduisait plus à l'émergence d'un nouveau thème à traiter, ce qui correspond à une saturation de la méthodologie qualitative. La simultanéité des mes interventions m'a permis de considérer alors la fin de la recherche participative et de la conclure, par un rappel de l'ensemble des séances (voir annexe 7.1).

Conclusion de la deuxième partie

Les adaptations successives, réfléchies avec tous les acteurs de la recherche, dans une écoute et un respect communs, ont permis à chacun d'intervenir à sa mesure, de maintenir l'intérêt des enfants pour le projet, et de faire émerger une véritable réflexion. Les choix opérés, les réajustements successifs, ont tenu compte des réalités spécifiques de chaque classe, mais aussi d'un souci éthique constant d'assurer aux enfants la considération de leurs discours et l'absence de tout jugement. C'est bien cette position éthique, comprise par les enfants grâce aux outils méthodologiques mis en place (le bâton de parole, les synthèses écrites), qui a

⁵¹⁸ Danic, I., Delalande, J., Rayou, P, (2006). Op. cité, p. 165.

libéré leur parole et autorisé l'émergence de positions parfois inavouables dans le cadre scolaire.

3. Méthodologie de l'analyse

L'analyse des données s'est faite en deux temps : les synthèses de chaque séance ont été rédigées pendant le temps de la recherche collaborative, de même que la question des implications, traitée dans mon journal de recherche. Ces synthèses ont dégagé plusieurs thématiques que j'ai regroupées dans une première analyse une fois la recherche terminée. J'ai ensuite reconsidéré ces thématiques pour la rédaction finale de mon travail. Je détaillerai d'abord cette méthodologie, avant de traiter de la question des implications, qui s'est révélée fondamentale dans l'analyse présentée ici.

3.1 Le traitement des données

3.1.1 *La synthèse des séances collectives*

J'ai enregistré toutes les séances collectives avec les élèves. Il était essentiel, pour l'analyse, de m'appuyer sur les discours exacts des enfants, et non sur ma propre rédaction, fondée sur une prise de notes pendant les séances. De plus, le dictaphone, en me libérant de cette prise de notes, me permettait de me concentrer sur la séance, et aux enfants une expression plus spontanée, parce que je n'avais pas à les ralentir pour écrire ce qu'ils disaient. Aux yeux des élèves, le dictaphone témoignait de l'importance que je donnais à leurs discours, il en était la preuve tangible, confirmée par les synthèses de chaque séance qui reprenaient exactement leurs discours. Il devenait la mémoire de la réflexion collective. L'importance accordée au dictaphone m'a permis d'évaluer l'intérêt des enfants pour la réflexion.

Les transcriptions étaient faites immédiatement après la séance, de façon à ce que je puisse noter le non-verbal. De même, je tapais tout de suite les observations de mon journal. Je complétais celles-ci par le rapport des discussions informelles que j'avais eues avec les enseignantes. Le lendemain, je faisais une synthèse de la séance, en associant transcriptions, observations et rapport. Cette synthèse incluait la forme et le contenu de la séance. L'écriture descriptive de son déroulement mettait en évidence des éléments que je n'avais pas pointés. C'est par la notation systématique des places de chacun dans le cercle que j'ai réalisé l'importance de me placer en face des élèves qui intervenaient peu, pour faire attention à leurs

réactions. Le tableau suivant recense chronologiquement les thèmes abordés durant la recherche :

	CLIS Diderot	CLIS Balzac	CLIS Baudelaire
Prise de photographies	11/01/2013	15/01/2013	07/01/2013
Présentation des choix	18/01/2013	22/01/2013	28/01/2013
1ère séance	25/01/2013 « Le choix des tables individuelles. »	29/01/2013 « Le choix des tables individuelles. »	04/02/2013 « Le choix des tables individuelles. »
2ème séance	15/02/2013 « Avoir deux places dans l'école, une place dans la CLIS et une place dans la classe d'inclusion. »	05/02/2013 « Est-ce que vous avez votre place en CLIS ? »	11/02/2013 « Les différences entre la CLIS et les classes d'inclusion. »
3ème séance	22/02/2013 « Ce qu'est le handicap. »	19/02/2013 « Vos relations avec les adultes dans l'école. »	18/02/2013 « Qu'est-ce qui fait qu'il y ait des élèves qui restent dans les classes ordinaires, et qu'il y en ait d'autres, qui ont aussi des difficultés, qui vont en CLIS ? »
4ème séance	01/03/2013, en ½ groupe « Vos relations avec les autres élèves de l'école. »	26/02/2013 « Vos relations avec les autres élèves de l'école. »	25/02/2013 « Vos relations avec les autres élèves de l'école. »
5ème séance	22/03/2013 « Les relations entre vous. »	19/03/2013, en ½ groupe « Avoir deux classes dans l'école. »	18/03/2013 « Le fait que vous ayez deux places dans l'école. »
6ème séance	29/03/2013 « Vos relations avec les adultes dans l'école. »	19/03/2013 « La cour de récréation. »	25/03/2013 « Les relations entre vous. »
7ème séance	05/04/2013 « Les interventions extérieures. »	02/04/2013 « Les relations entre vous. »	08/04/2013 « Les interventions extérieures. »
8ème séance	12/04/2013 Préparation de l'exposition à l'adresse des parents.	09/04/2013 « Les interventions extérieures. »	15/04/2013 Lettre ouverte aux élèves de l'école.

3.1.2 *L'analyse des synthèses*

Les questions et les cheminements réflexifs peuvent différer d'une classe à l'autre, les préoccupations peuvent refléter une organisation institutionnelle spécifique (les animateurs de la cantine de la CLIS Balzac), une sensibilité particulière (la question du handicap dans la CLIS Diderot). Mais le déroulement des réflexions, les synthèses de chaque séance font apparaître, au-delà de ces singularités, des sujets de réflexion communs. Ces similitudes

témoignent de l'importance du sujet de la thèse pour les élèves : il a révélé les mêmes préoccupations, les mêmes questionnements. Une fois cette phase de la recherche terminée, j'ai regroupé les synthèses de chaque séance selon les thématiques suivantes : la question des tables individuelles, la question des difficultés, la question de la différence, avoir deux places dans l'école, les relations avec les adultes de l'école, les relations entre élèves de CLIS, les relations entre élèves de CLIS et élèves de l'école, la question des intervenants extérieurs. Cette organisation m'a permis de dégager les singularités de chaque classe et les constantes. J'ai ensuite retravaillé ces analyses selon les parties développées ci-dessous. J'ai laissé de côté la question des intervenants extérieurs, pour des raisons que j'éclaircis plus loin.

On pourra s'étonner de l'emploi systématique du terme inclusion par les élèves. Je précise qu'il n'est pas un effet du dispositif : tous les acteurs des trois écoles l'utilisaient avant ma venue. Son appropriation par les élèves correspond donc à sa généralisation dans l'institution scolaire.

3.2 L'implication du chercheur

La phase collaborative de la recherche a débuté assez tard dans le déroulement de ma thèse : en janvier 2013, alors que j'ai commencé ma recherche en octobre 2012. Mais je devais attendre le début de mon congé formation. Ce temps d'attente a été éprouvant, réactivant l'angoisse du chercheur décrit par Devereux⁵¹⁹ : la multiplication de lectures scientifiques me faisait progressivement douter de la pertinence du dispositif et de ma capacité à mobiliser les élèves dans une véritable réflexion collective. Si mon enthousiasme à débiter la recherche avec les enfants a sans doute joué dans leur engagement, il m'a aussi conduit à des erreurs. Ma jeune expérience de chercheuse m'incitait à m'appuyer sur un savoir professionnel rassurant. Mes implications de praticienne me faisaient, quant à elles, parfois oublier de m'en tenir à ma posture de chercheuse avec les enfants. Les enjeux de la recherche, mes implications de chercheuse ont également influé sur certaines séances. Deux analyseurs ont été particulièrement révélateurs.

3.2.1 Effets de mes implications auprès des élèves

3.2.1.1 La résistance des élèves de la CLIS Balzac

La deuxième séance de réflexion débutait par la question « *Est-ce que vous avez votre*

⁵¹⁹ Devereux, Georges. (2012). Op. cité.

place en CLIS ? » Cette question aboutit à celle de la différence entre la CLIS et la classe d'inclusion, ce qui m'amène à les interroger plus précisément.

CLIS Balzac, 2^{ème} séance de réflexion collective, mardi 5 février 2013

Réfléchissez une minute dans votre tête. Est-ce que le fait d'être en CLIS, ça vous rend différents des autres élèves ?

[...]

Dany : « Ben, on est les mêmes. »

Tu ne te sens pas différent des autres élèves ?

Dany : « Ben si différent, parce que...Heu non, rien. Je ne suis pas différent. »

Damien, est-ce que tu te sens différent des autres élèves ?

Damien : « Non. »

Non ? Tu te sens comme les autres ?

Damien : « Non. »

Tu te sens différent ou pas ?

Damien : « Je sais pas. »

Malgré mon insistance, les élèves ont résisté, soit en confirmant leur réponse, soit en renonçant à répondre. On retrouve ici la définition du concept de résistance de Monceau : « La résistance est une force sociale qui s'actualise en opposition à une autre force sociale que l'on appellera puissance. »⁵²⁰ Je notai dans mon journal :

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

Leurs réactions m'ont mise face à mes propres contradictions.

- Je veux me positionner en tant que chercheur et non pas en tant qu'enseignante. Mais, dans ce contexte-ci, j'interviens comme une enseignante, refusant une réponse qui ne m'agréait pas. Les élèves ont retrouvé alors la situation d'apprentissage dénoncée par les chercheurs en Sciences de l'éducation, où le questionnement est d'emblée faussé par le fait que le maître connaît la réponse et qu'il s'agit seulement pour les élèves de la trouver.

- Je ne souhaite pas préparer les séances, ni ne prévois leur déroulement pour accepter la part d'incertitudes nécessaire à la saisie des représentations des enfants. Mais quand celles-ci se heurtent à mes hypothèses, je les rejette et m'emploie à les faire changer d'opinion.

Ici, la réponse des enfants m'a semblé, dans l'instant de son énonciation, mettre en danger le sujet même de ma recherche : s'ils ne se sentent pas différents, que pouvoir alors dire de leur(s) place(s) dans l'école ? Je me suis alors laissé dominer par cette inquiétude, empêchant dorénavant toute réflexion d'advenir, refusant en cet instant d'affronter la part d'incertitude que réclament la démarche qualitative et la recherche collaborative (RC). « Risquer une posture de chercheur en contexte de RC [recherche collaborative], c'est composer avec les irrégularités qui se produisent au regard du projet initial ainsi que la remise en cause de bien d'autres décisions prises en cours de processus. »⁵²¹

Cet analyseur que constitue ici la résistance des enfants renvoie à mes propres

⁵²⁰ Monceau, G. (1997). Op. cité, p. 259.

⁵²¹ Bourassa, B. (2012). Op. cité, pp. 31-32.

implications dans l'institution scolaire et dans l'institution universitaire. Mon expérience professionnelle m'ayant confrontée au sentiment de différence des enfants de CLIS 1 dans le regard des adultes et des autres élèves, je n'ai pas pu entendre une autre parole, qui remettait en question mon propre rapport à l'institution, vue comme un élément d'exclusion de la différence. La résistance des enfants questionnait mon implication dans l'institution de la recherche, par l'invalidité, pensai-je, de mon sujet de recherche. Par l'écriture de l'analyse de mes implications, j'ai pu dédramatiser ce que je considérais comme un échec et relancer le processus de réflexion collective.⁵²²

3.2.1.2 Le regard de Didier

Danic, Delalande et Rayou reconnaissent au chercheur l'avantage de n'être « ni parent, ni enseignant ».⁵²³ Ils mettent en garde contre une posture d'autorité qui n'a aucune légitimité dans le cadre de la recherche. « L'intention est d'afficher clairement une attitude affranchie de toute autorité, afin d'amener les enfants à modifier le moins possible leur comportement en la présence du chercheur observateur et d'autoriser leur parole lors des entretiens. »⁵²⁴ Au début de la recherche, j'ai eu du mal à me débarrasser de mes réflexes professionnels d'autorité, rendant d'autant plus difficile mon identification de chercheuse par les élèves, que je leur avais été présentée comme une ancienne enseignante de CLIS 1. Ainsi, lors de la séance de présentation des photographies dans la CLIS Diderot, je me suis retrouvée seule face aux élèves, parce que Marine, l'enseignante, s'occupait d'un enfant malade. L'attitude d'un élève m'a tellement énervée, que j'ai retrouvé mon autorité enseignante pour le rabrouer.

CLIS Diderot, vendredi 18 janvier 2013

Il y a peu d'écoute pendant les présentations individuelles. Didier se moque beaucoup des autres et je le reprends plusieurs fois ; Abdel aussi, mais il n'a pas fait de photos la semaine dernière, parce qu'il part après la récréation. Je finis par me fâcher contre eux deux et, s'ils se taisent, je sens alors que ma réaction les surprend. Ils ont du mal à expliquer pourquoi ils aiment ou pas les places qu'ils ont photographiées. Passent Méryl, Morad, Alim, Fabien ; les premiers suscitent l'envie des autres. Je crois que l'enregistrement y est pour beaucoup. Les explications de Fabien entraînent une discussion avec Didier. Les grands ne s'intéressent pas aux petits et perturbent alors la classe. Arrive la récréation et Didier râle parce qu'il n'est pas passé ; Marine lui dit qu'il le fera après la récréation.

J'analysai ainsi la séance :

J'ai eu le temps de m'apercevoir des méfaits du praticien chercheur : les difficultés de gestion

⁵²² Ces deux paragraphes ont été repris dans un article : Pilotti, A., de Saint Martin, C., Valentim, S. (2014). Op. cité.

⁵²³ Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). Op. cité, p. 106.

⁵²⁴ Ibid., p. 107.

du groupe, liées notamment aux fréquents allers et retours de Marine et à l'épisode de Sam malade, m'ont mise en difficulté et j'ai alors réagi comme une instit. et pas une chercheuse : j'ai retrouvé l'autorité que j'exerçais en CLIS : le ton, les remontrances, les observations, surtout avec Didier, qui m'a bien énervée. Je dois faire attention, car j'outrepasse mes droits et usurpe une place en faisant cela. D'ailleurs, les regards de Didier sur moi en disaient long dessus.

J'ai résisté un certain temps à l'envie de reprendre Didier, qui avait un comportement déplaisant envers les autres, parce que j'avais conscience que cela me ramènerait à une posture d'enseignante et que je ne savais pas alors comment intervenir différemment, prise dans cette tension entre mon expertise professionnelle et mon nouveau statut de chercheuse que j'expérimentais ici. Mais au fil de la discussion, les réflexes professionnels ont pris le dessus et j'ai alors exprimé une autorité enseignante qui relevait de l'autoritarisme, du fait de mon illégitimité à l'exercer. Didier a alors réagi correctement : son regard outré et défiant m'a immédiatement remise à ma place. C'est ce regard qui a servi d'analyseur. Non seulement, il marquait son incompréhension de ma réaction, mais aussi son refus, à juste titre, de me reconnaître une autorité enseignante dans le contexte de la recherche. Il signifiait que Didier avait parfaitement distingué mes deux postures et ne me reconnaissait pas celle d'enseignante dans sa classe. En même temps, ce regard légitimait ma place de chercheuse. La semaine suivante, en arrivant à l'école, j'ai discuté de cet incident avec Marine, l'enseignante.

CLIS, Diderot, vendredi 25 janvier 2013

Je lui [à Marine, l'enseignante] parle de mon intervention maladroite face à Didier. Elle ne comprend pas vraiment, me dit que j'ai eu raison. Je lui parle alors de la forme et lui dis que mon erreur a été de me positionner en enseignante à ce moment-là. Elle me répond qu'elle m'a présentée comme ça. J'en profite pour lui dire que c'était bien, parce que cela a facilité ma reconnaissance par les élèves, mais que maintenant, ils doivent abandonner cette représentation pour me voir comme quelqu'un qui leur propose de participer à une recherche. Nous décidons qu'elle assumerait cette autorité et me laisserait guider la réflexion.

Cette mise au point a permis d'éclaircir mon statut et mon rôle auprès de l'enseignante, qui les a relayés auprès des élèves. Lors de la séance ce jour-là, elle m'a laissé guider les débats, et a assumé l'autorité enseignante.

CLIS Diderot, 1^{ère} séance de réflexion collective, vendredi 25 janvier 2013

Abdel : « Quand j'étais en maternelle, après je suis arrivé ici. » Les autres rient ; Marine les fait taire et demande à Abdel de continuer.

Abdel : « Quand j'étais en maternelle... » Sam, Didier et Fabien chuchotent et rient.

Marine, l'enseignante : « Les garçons, c'est pas du tout intéressant ce que vous êtes en train de dire et vous êtes en train de gâcher toute la séance-là. »

Cette autorité enseignante était spatialement affirmée : Marine était assise sur une chaise à l'extérieur du cercle. Ainsi, nos places respectives étaient-elles visuellement identifiables

pour les enfants. Cette disposition spatiale, ensuite reprise dans les autres classes, m'a aidée à évacuer cette tentation de l'autoritarisme, nuisible à la recherche, et a permis aux élèves de distinguer la place de chaque adulte. Cependant, chaque fois que j'ai dû faire les séances sans la présence de l'enseignante, au cours de la deuxième séance de réflexion dans la CLIS Balzac et de la quatrième (dans l'un des demi-groupes) dans la CLIS Diderot, je me suis trouvée confrontée aux mêmes difficultés. Les élèves n'avaient alors plus ce repère de l'autorité et éprouvaient plus de difficultés à m'assigner à ma seule place de chercheuse, comme dans la CLIS Balzac.

3.2.1.3 L'importance de la présence des enseignantes

J'ai mené seule la deuxième séance de réflexion de la CLIS Balzac, Fabienne devant faire travailler Lydia en individuel et Paula, l'AVS, étant absente.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

14h20. Je monte avec les enfants dans la mezzanine et leur demande de s'installer en cercle. Ils commencent par tous se mettre en face de moi, en s'appuyant contre la rambarde. Je dois insister pour qu'ils se mettent en cercle. Damien proteste, parce que je ne veux pas qu'il s'assoit à côté de Dany et Anis. J'ai probablement eu tort : à côté de moi, je ne le vois pas et il semble passer la séance à narguer Stéfy et Louis.

Dès les premières minutes, les élèves résistent au dispositif en refusant de s'asseoir en cercle, testant ainsi ma capacité à obtenir d'eux ce que je leur demandais. Ils me mettaient au défi d'exercer une autorité. Ainsi, Damien se plie à ma demande, mais distrait les autres pendant toute la séance. C'était la quatrième fois que je rencontrais les élèves, et la deuxième séance de réflexion proprement dite. Il manquait peut-être aux enfants la présence d'un adulte permanent (enseignante ou AVS) pour leur donner un cadre sécurisant. La séance en demi-groupe de la CLIS Diderot questionne cette nécessité d'une autorité reconnue par les élèves.

CLIS Diderot, vendredi 1^{er} mars 2013

13h45. Je commence avec le groupe de garçons. C'est très difficile pour moi. Didier joue avec sa montre, la regarde, défie Fabien avec. Il est très revendicatif à mon égard et je sens qu'il me teste en permanence. Sam et Abdel se souviennent bien de la séance précédente et un échange s'engage tout de suite à propos du handicap ou non d'Aziza. Didier intervient, mais détourne beaucoup l'attention des autres avec sa montre, qu'il donne, et ses ricanements dès que j'allume le dictaphone. J'essaie de rester calme, à ma place de chercheur, mais il m'énerve d'autant plus, qu'après avoir tenté d'entraîner Fabien, qui commence à lui répondre, mais se distancie de lui au fil de la séance, -il se tourne vers Sam qui lui répond volontiers. Les deux passent alors leur temps à ricaner et j'interromps plusieurs fois l'enregistrement pour leur préciser l'enjeu de la réflexion et la nécessité de rester calme.

Cette fois-ci, j'avais bien intégré l'impossibilité d'exercer une autorité enseignante et ai

tenté une autre approche au début de la séance, en rappelant la nature de l'activité : mener une recherche collective. Ici, c'est la surimplication de la chercheuse en formation, la peur de faire échouer la séance (ce qui est arrivé...) qui a fait surgir l'enseignante. Je me trouvais en situation de liminalité, prenant conscience d'outrepasser ma place de chercheuse en utilisant des compétences professionnelles qui ne m'appartenaient pas dans ce cadre, sans savoir comment trouver une posture éthique juste qui puisse faire avancer la recherche. J'ai fini par me fâcher, l'enseignante est arrivée et a puni Sam et Didier.

CLIS Diderot, vendredi 1^{er} mars 2013

Quand j'écoute l'enregistrement, je m'aperçois que, malgré leurs provocations, les deux garçons étaient dans l'écoute. Je me suis laissé envahir devant mon impossibilité de trouver une juste place de chercheur. A mon troisième avertissement, j'ai retrouvé une autorité enseignante complètement décalée par rapport à la situation. A force d'osciller entre l'indifférence, la résistance et la fermeté, j'ai perdu sur ce coup l'estime des deux enfants. Le manque de confiance de la chercheuse m'a déstabilisée, au point de faire intervenir l'enseignante, à une place inadéquate.

L'intervention de Marine, l'enseignante, qui voulait m'aider, a placé les enfants dans une situation impossible : j'insistais sur l'aspect recherche, et ses menaces les renvoyaient à une activité scolaire, pour laquelle je n'avais aucune légitimité d'autorité. En même temps, la réaction de Marine lui appartenait, n'était pas la mienne et permettait de me dégager de toute autorité enseignante.

La présence des enseignantes fait partie du dispositif, dans une division du travail qui, en clivant les rôles, m'a aidée à trouver et maintenir une posture de recherche. Elle a aussi été importante pour les enfants. S'il me semble qu'elle a pu contenir certains discours des élèves de la CLIS Balzac (cf. supra), elle a aussi légitimé la recherche auprès des enfants. Sa présence les autorisait à s'y engager pleinement. Dans la CLIS Baudelaire, la mise à l'écart des adultes référents de la classe a pu jouer dans ces échanges entre pairs. Amélie, l'enseignante, restait à son bureau et Laura, l'AVS, s'installait à l'autre bout de la classe. Cette distance physique contribuait à évacuer des enjeux d'apprentissages ou d'évaluation de la réflexion. Elle participait ainsi de la libération de la parole enfantine, dans un cadre sécurisé, parce que les interventions d'Amélie signalaient aux élèves sa présence et son écoute fermes et bienveillantes. Elle marquait auprès des élèves la confiance que l'enseignante me faisait, tout en favorisant l'instauration d'une complicité entre eux et moi.

Dans la CLIS Balzac, l'enseignante possède une forte autorité et les élèves agissent constamment en fonction d'elle. Tous les échanges passent par elle : quand un élève veut commenter l'acte ou la parole d'un autre, il s'adresse à elle et non directement à l'enfant. Le

fait qu'elle soit à l'écart du groupe de parole, mais reste sous le regard des enfants et mes formulations interrogatives ont certainement contribué à maintenir ici la forme d'échanges instituée dans la classe, même si elle se plaçait à l'entrée de la salle et n'est jamais intervenue pendant les séances.

En présence de l'enseignante, les élèves adoptaient une posture de chercheur, parce qu'ils identifiaient la mienne. Mais lorsque leur maîtresse n'assurait pas l'autorité éducative, ils semblaient perdus et recherchaient ce cadre, me mettant à mon tour dans une position délicate. Il a donc fallu que je réfléchisse à la façon de conduire le groupe en assurant le rôle de médiateur dans un contexte de recherche sur le temps scolaire.

3.2.1.4 L'autorité éducative

Je me suis appuyée sur le travail de Robbes sur l'autorité éducative, définie comme « une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. »⁵²⁵ Elle s'oppose à l'autorité autoritariste qui constitue une prise de pouvoir par la domination pour obtenir la soumission de celui sur qui elle s'exerce. L'autorité éducative exclut la contrainte. Elle se distingue également de l'autorité évacuée, refus de toute autorité, considérée comme anti éducative. L'autorité n'est pas naturelle, elle se construit par « la reconnaissance réciproque d'un lien social et culturel »⁵²⁶, dans une double dimension psychologique et sociologique. Cette autorité éducative possède trois dimensions, « être l'autorité (la *potestas* ou l'autorité légale, statutaire) ; avoir de l'autorité (l'autorité de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*) ; faire autorité (l'autorité de capacité et de compétence ; des savoirs d'action mobilisés par le détenteur de l'autorité statutaire). »⁵²⁷ Dans le cadre de ma recherche, je ne pouvais prétendre à être l'autorité, fait d'institution donnant « à l'enseignant cette position d'autorité comme pouvoir légal. »⁵²⁸ Je renvoyais alors les élèves à une situation scolaire, mais surtout je n'avais aucune légitimité à l'être puisque j'intervenais auprès d'eux en tant que chercheuse. Je ne pouvais pas non plus faire autorité, « constitutif des savoirs d'action »⁵²⁹, puisque dans le contexte précis de ma recherche, ce sont

⁵²⁵ Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris, ESF, p. 106.

⁵²⁶ Ibid., p. 85.

⁵²⁷ Ibid., p. 85.

⁵²⁸ Ibid., p. 74.

⁵²⁹ Ibid., p. 80.

les élèves qui détenaient cette autorité sur les savoirs d'action. Il me fallait trouver comment avoir de l'autorité en tant que chercheuse, afin « de permettre aux élèves de devenir auteurs d'eux-mêmes, c'est-à-dire d'acquérir eux-mêmes de l'autorité en s'élevant (au sens premier du mot « élève ») ». ⁵³⁰

L'autorité éducative repose sur un double mouvement asymétrique et symétrique. Le mouvement asymétrique, non négociable, relève de l'autorité statutaire dans sa dimension générationnelle (adulte/enfant) et institutionnelle (mission de transmission des savoirs de l'enseignant). Le mouvement symétrique relève de l'autorité de l'auteur, dans le respect mutuel entre enseignant et élèves, respect qui doit être initié par le premier. Avoir l'autorité, c'est amener l'autre à être auteur de lui-même par l'acquisition de savoirs et de compétences reconnus qui lui permet de s'autoriser à devenir autonome. L'autorité éducative est donc un processus qui, dans ce sens, devient synonyme d'éducation. Elle est donc à construire en situation.

Pourquoi éprouver la nécessité de la reconnaissance par les élèves d'une autorité dans un tel contexte de recherche où je devais assumer un rôle de médiateur auprès des enfants, à savoir réguler les échanges de façon à faire émerger une véritable réflexion collective ? Si les élèves de la CLIS Baudelaire ne connaissent pas de conflits entre eux, dans les deux autres classes, les tensions fortes entre élèves ont gêné l'émergence de la réflexion collective au début du projet. Dans ce contexte difficile, le projet ne pouvait être mené à terme qu'en faisant renoncer les élèves à ces conflits d'une part, et en imposant une qualité réflexive d'autre part. Pour cela, je devais affirmer une autorité de recherche, distincte de celle d'enseignant, puisque je ne visais pas la transmission de savoirs scolaires. Je différencie ici l'autorité de recherche du rôle de médiateur du chercheur, parce que mon intervention ne consistait pas à régler des conflits internes, même si certains ont servi d'analyseurs. Ma recherche ne proposait pas une médiation entre élèves, mais une réflexion collective sur un thème donné. Je ne pouvais pas prétendre à une légitimité de l'autorité enseignante, mais ces séances sans les enseignantes m'ont conduite à définir une autorité statutaire du chercheur, dont je devais trouver les modalités, pour acquérir une légitimité auprès des élèves. J'ai alors décidé de me positionner en leader de la recherche, à savoir celle qui impose le thème et le cadre de la recherche mais autorise les enfants à devenir auteurs de cette recherche en reconnaissant leurs capacités et leurs compétences. « Un leadership exercé grâce à des

⁵³⁰ Ibid., p. 78.

compétences faisant autorité en situation est essentiel à l'incarnation d'une autorité statutaire crédible. »⁵³¹ Robbes précise le triple rôle du leader : « soutenir les relations et les interactions des membres, trouver des solutions pratiques aux problèmes du groupe et s'intéresser à ses objectifs. Cela nécessite de sa part une juste perception des attentes du groupe et des caractéristiques de la situation. »⁵³²

Les élèves m'ont eux-mêmes aidée à opérer cette distinction, en m'opposant une résistance quand je me positionnais en tant qu'enseignante et non en tant que chercheuse. Ils répondaient laconiquement, gardaient le silence ou changeaient de sujet. J'ai bien vite appris à considérer sur le champ leurs résistances et à adapter mon positionnement vis-à-vis d'eux. Si tous les élèves ont participé à la recherche, chaque classe a présenté des spécificités, liées à mes implications auprès des enseignantes.

3.2.2 Effets de mes implications auprès des adultes

3.2.2.1 Une relation privilégiée avec Amélie

La manière dont les enseignantes ont répondu à ma demande a sans doute été déterminante dans mes relations avec les adultes. Je n'ai pas rencontré de difficultés avec Amélie, l'enseignante de la CLIS Baudelaire, parce que nous avons déjà travaillé ensemble et que nous nous faisons mutuellement confiance. De ce fait, j'ai également eu un contact très facile avec Laura, l'AVS. Amélie acceptait mes remarques, parce qu'elle savait que celles-ci ne génèrent pas une critique de sa personne, et ne procédaient pas d'un jugement de valeur. Dans cette classe, la recherche s'est déroulée sans heurt et il est significatif que ce soit ici qu'elle ait eu les plus grands effets institutionnels : la modification de l'orientation de Romane, qu'Amélie voulait orienter en IME à temps plein et qu'elle a décidé de maintenir à mi-temps en CLIS, l'inclusion définitive de Charlène en CM2. Dès mon premier rendez-vous, Amélie m'avait ainsi présenté cette dernière : « *Elle était en CLIN les années précédentes, et comme il lui restait un an à faire et qu'elle n'avait pas le niveau pour intégrer une classe normale, ils ont voulu faire une année passerelle en CLIS pour qu'elle puisse intégrer une SEGPA l'année prochaine. Elle a fait trois ans de CLIN avant ; avant elle a fait deux CP normaux et ensuite, elle a été prise en CLIN. Au départ, elle était non francophone. Elle, c'est plus des problèmes de maltraitance. Elle a juste un suivi de thérapie au CMP*⁵³³. » A chaque début de séance, Charlène affirme qu'elle ne participera pas parce qu'« *elle n'aime pas cette*

⁵³¹ Ibid., p. 91.

⁵³² Ibid.

⁵³³ CMP : Centre Médico-Psychologique. Etablissement public regroupant des médecins, psychologues, psychomotriciens, orthophonistes...

classe ». Sa détermination fait douter Amélie de la validité de cette orientation. Elle m'en parle régulièrement, demandant mon expertise. L'inclusion de Charlène à plein temps en CM2 au mois de mars est un effet direct de sa prise de parole lors des séances de réflexion collective et des relations que l'enseignante et moi entretenions (voir annexe 7.2). Lorsque nous avons travaillé ensemble l'année précédente, Amélie et moi avons pris l'habitude de discuter ensemble de nos difficultés respectives et de réfléchir aux solutions possibles.

Journal de recherche, vendredi 10 janvier 2013

J'ai soutenu Amélie l'an dernier dans ses difficultés avec la directrice, en l'aidant à prendre de la distance. Lors des projets croisés [*projet mené ensemble par plusieurs enseignants*], mon regard sur ses élèves l'a aussi aidée à mieux accepter certains comportements qu'elle ne supportait plus. Elle me fait confiance et me demande de l'aider à décentrer son regard sur ses élèves, pour mieux les aider.

Cette confiance acquise a servi la recherche, parce que d'une part nous pouvions échanger en toute liberté et que d'autre part les élèves ont perçu notre complicité et se sont alors pleinement engagés dans la recherche. Il est significatif que ce soient les seuls élèves qui ont fait une proposition pour clore la recherche collaborative, celle d'écrire une lettre ouverte aux autres élèves de l'école. En même temps, la solidarité des élèves avec moi et leur entente entre eux ont rendu difficile l'émergence d'idées différentes. Dans ce contexte, Charlène s'est affirmée comme leader : son refus de la CLIS la conduisait à mener une contre réflexion qui a progressivement amené les autres élèves à se positionner. Mais leur solidarité leur a aussi permis d'exprimer des idées inavouables, qui ont mis plusieurs séances à être verbalisées et qui seront analysées plus loin.

3.2.2.2 Une relation forte avec Marine

L'enseignante de la CLIS Diderot, Marine, m'avait elle-même contactée, parce qu'une de mes collègues, alors en formation CAPA-SH avec elle, lui avait parlé de ma recherche. Son engagement actif s'est manifesté dès notre première rencontre : elle avait déjà réfléchi au projet et souhaitait le conclure par une exposition présentée aux parents, lors d'une demi-journée portes ouvertes, qu'elle organise régulièrement et où elle accueille individuellement les parents. Elle avait décidé de repousser un autre projet pour que je puisse mener ma recherche. Cet engagement a facilité le déroulement de la recherche, parce qu'elle répondait à toutes les propositions que je faisais, en discutait si elle n'était pas d'accord, mais toujours dans un échange constructif. C'est ainsi que nous avons pu définir nos places au cours de la réflexion, et qu'elle avait accepté d'assumer l'autorité enseignante.

Cependant, cet engagement l'amenait à intervenir fréquemment dans la réflexion pour reprendre les élèves, n'hésitant pas à les sortir du groupe. Il semblait que ma présence bousculait davantage son quotidien que celui des enfants.

CLIS Diderot, vendredi 10 janvier 2013

Je sens qu'elle [Marine] veut me prouver quelque chose et je le comprends pendant la récréation. Je ne peux pas observer les élèves, parce qu'elle veut me parler et tout de suite me demande « *Tu as vu ceux qui ne sont pas à leur place ?* » Je suis un peu gênée, parce que je ne veux pas répondre à sa question et que je n'ai rien vu de cela ! En tout cas, sa demande est claire : elle a accepté que je vienne, parce qu'elle veut que je corrobore ses opinions sur les élèves. [...] Elle m'enjoint de la soutenir et de vérifier la véracité de son expérience et de ses opinions. Elle a échoué l'an dernier au CAPA-SH, ne m'en a jamais parlé, mais je sens l'importance de ce fait dans ses demandes. Il s'agit pour moi de corriger l'erreur des examinateurs en confirmant l'analyse qu'elle fait de ses élèves. Mais je peux d'autant moins répondre à sa demande que je la trouve injuste envers certains (Alim, Fabien). Elle suscite elle-même certaines oppositions des enfants, par ses a priori, la façon dont elle guette le moindre écart de comportement et la sévérité excessive avec laquelle elle les punit.

A la relecture de mon journal de recherche, j'ai réalisé que mon sentiment correspondait à ma surimplication professionnelle et dérivait alors en jugement d'une situation ponctuelle ne tenant pas compte de la réalité de la classe : je trouvais qu'elle anticipait les réactions des élèves, se focalisant particulièrement sur Fabien, qu'elle m'avait, dès notre premier rendez-vous, identifié comme un élève ne relevant pas de la CLIS. Mon analyse, certains termes « la façon dont elle guette », « la sévérité excessive », témoignent de cette surimplication. Or, je n'étais pas dans sa classe pour juger son comportement professionnel. De ce fait, j'ai préféré ne pas lui parler de ses interruptions que je jugeais intempestives. Je les considérais en outre comme une des négociations de la recherche collaborative. La négociation du terrain est effective pendant toute la durée de la recherche, et pas seulement lors de son accès. Monceau note l'importance de cette identification et de la différenciation des places de chacun. Elles génèrent « des tensions et des négociations durant lesquelles les enjeux du travail collaboratif pour les différentes parties sont davantage explicités. »⁵³⁴ De plus, les élèves connaissaient leur enseignante et s'en accommodaient. Son comportement ne nuisait pas à la relation de confiance établie entre eux. Surtout, la parole des enfants n'était pas bridée, parce que Marine avait institué dans sa classe une grande liberté d'expression. Les enfants avaient l'habitude d'exprimer leurs tensions et de demander à l'enseignante de les arbitrer. Cette habitude a libéré la parole des élèves qui n'ont pas hésité à se confronter sur le terrain des idées. De plus sa présence a eu des effets immédiats. A la suite des revendications de certains enfants lors de

⁵³⁴ Monceau, G. (2012a). Op. cité, p. 134.

la justification du choix de leurs places, elle a modifié l'ordonnancement des tables pour répondre. Elle manifestait ainsi son écoute et sa disponibilité aux élèves. Marine s'appuyait sur la recherche pour réfléchir sur sa pratique (voir annexe 7.2).

Cependant, ces effets de la recherche ne sont acceptés que s'ils ne remettent pas en question ses représentations sur les enfants. Elle considérait Fabien comme l'élève perturbateur du groupe et me contredisait immédiatement quand j'avais un point de vue différent. De même, elle n'a pas pu entendre les plaintes des élèves sur le comportement des enfants à leur égard.

CLIS Diderot, vendredi 29 mars 2013

Quand j'aborde les critiques des élèves de CLIS à l'égard des autres enfants de l'école, et dis à Marine que l'enseignante de la CLIS Baudelaire en a parlé à ses collègues, elle résiste et dit qu'ici, tout se passe bien, que les enfants jouent avec les autres et qu'il n'y a pas de discrimination. [...] La résistance de Marine aux propos de ses élèves sur les enfants des autres classes m'étonne, car habituellement elle se montre à leur écoute et a plusieurs fois modifié des choses dans la classe à la suite des séances de réflexion, notamment l'ordonnancement des tables individuelles, ou la participation des enfants aux rituels. Mais elle s'entend très bien avec ses collègues (je crois comprendre que la plupart sont unies contre la directrice), - et je pressens qu'elle ne veut pas remettre en cause cette entente.

Ainsi, Marine a marqué un fort engagement tout au long de la recherche, mais en a aussi marqué les limites : la recherche ne devait pas remettre en question le fonctionnement de l'institution. Je reviendrai plus tard sur ce point.

3.2.2.3 Une relation distante avec Fabienne

C'est avec Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac, que j'ai eu le plus de mal à entrer en relation. J'ai déjà décrit la liberté dont je disposais dans sa classe, sa disponibilité à mon égard, en même temps qu'une résistance active à mes analyses et mes propositions. Sa posture affichée d'enseignante engagée forçait mon respect en même temps qu'elle me dérangeait, parce que ses explications systématiquement psychologiques ne m'agréaient pas. Alors que j'analysais l'hostilité marquée des échanges entre les élèves durant les premières séances comme un effet de la compétition omniprésente entre eux, Fabienne la renvoyait toujours à des causes pathologiques. Sa posture pédagogique heurtait la mienne. J'avais éprouvé cela avec Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot, mais, alors que j'ai pu l'analyser et surmonter ces différences, je n'ai pas réussi à le faire ici. Fabienne et moi étions plus rivales que co-constructrices d'une recherche. Cette rivalité s'exprimait dans les différences systématiques

d'analyse des séances que j'ai exposées plus haut. De même, alors que Marine et Amélie imprimaient systématiquement la synthèse que j'avais faite, Fabienne ne l'a jamais fait.

Ici, les tensions entre l'enseignante et moi reflètent celles de la classe, qui s'expriment en permanence entre tous les acteurs, élèves, enseignante, AVS, de même que les relations distanciées même si, dans cette classe, les élèves manifestaient toujours leur satisfaction de me voir. Les filles surtout m'accordaient une grande attention, m'accueillant avec de grandes démonstrations affectives, restant près de moi pendant la récréation. Mais lorsque je suis retournée fin juin dans la classe, j'ai été surprise de leur indifférence : leur intérêt s'était évanoui avec mon départ.

CLIS Balzac, lundi 24 juin 2013

Les enfants ont des souvenirs épars de la recherche. Les plus grands sont les plus précis. Les plus jeunes rappellent essentiellement les photographies. Les plus grands ont été marqués par la réflexion sur les animateurs. Le contact avec moi est distendu ; s'ils sont contents de me voir, ils n'en montrent pas grand-chose, goûtent sans manifester de plaisir du cadeau.

Leurs souvenirs fonctionnent comme des analyseurs de leurs préoccupations et de leurs revendications. Leur comportement renvoie à l'investissement de l'enseignante : Fabienne m'a laissé carte blanche, mais en le faisant, s'est désinvestie de la recherche, n'en a jamais reparlé avec les enfants, même au cours de la recherche. Cette distance, liée à un climat de la classe, mais aussi à des implications professionnelles différentes, a-t-elle eu un impact négatif sur la production de connaissances ? Il est certain que j'ai rencontré ici de plus grandes difficultés à faire émerger une réflexion collective. Mais c'est aussi dans cette classe qu'a eu lieu une des séances les plus productives du point de vue de l'analyse (cf. annexe 4.2), séance qui s'est déroulée sans la présence de Fabienne. De plus, les tensions particulières et certaines spécificités de la classe ont enrichi mon analyse, par la diversification des données.

Si le discours entre Fabienne et moi est toujours resté lisse et convenu, malgré les oppositions fréquentes, il n'a pas empêché la tenue du projet, parce que chacune d'entre nous privilégiait ses intérêts (voir annexe 7.2). On peut même penser ici, que cette courtoisie constitue une négociation qui a participé de la réussite de la recherche : nous ne nous connaissions pas vraiment et nos différends étaient peut-être trop importants pour être discutés sans remettre en cause mon intervention même.

Conclusion de la troisième partie

La méthodologie de l'analyse, la transcription immédiate des séances et de mes observations, leurs synthèses, -effectuées conjointement à la recherche, ont été essentielles dans le recueil des données et leur traitement. En révélant les singularités de chaque classe mais aussi les constantes, elles m'ont permis de mener à bien le projet et de pouvoir obtenir des résultats exploitables.

Les implications de chaque acteur ont joué sur l'évolution du dispositif et sur la production de connaissances. Les relations que j'ai eues dans chaque classe avec les élèves reflètent celles que j'entretenais avec les enseignantes, mais aussi celles qui avaient lieu au sein de la classe. Ma complicité avec Amélie et les élèves renvoyait à celle qu'elle avait avec ces derniers. Dans la CLIS Diderot, la relation plus maternelle avec les « petits » et conflictuelle avec les grands répondait à ce que j'ai observé en classe, de même que la distance avec les élèves de la CLIS Balzac correspondait à celle des adultes de la classe.

C'est la tenue du journal de recherche qui a permis de démêler les nœuds de ces implications durant le temps du dispositif. L'analyse de ce journal a participé des résultats exposés ci-dessous.

4. Conclusion du chapitre III

Le choix de la mise en place d'une recherche collaborative par un dispositif socio-clinique répond aux exigences de la problématique, l'examen de la situation liminale des élèves de CLIS 1, à partir de la considération de la liminalité comme un fait social, mais aussi un éprouvé qui impose la confrontation d'une réalité observable aux discours des personnes vivant cette réalité. Le dispositif socio-clinique suppose une immersion du chercheur dans le terrain étudié qui favorise une pluralité de données activant l'analyse institutionnelle. Ici, l'observation participative a enrichi la réflexion collective : elle m'a permis de pointer les contradictions entre les discours et les actes des élèves. Je leur en faisais part, les obligeant à affiner leurs positions et provoquant les réactions du collectif. « La constitution d'un groupe ne s'effectue jamais à partir de la seule volonté de l'enseignant, certaines activités, certaines organisations l'y aident. »⁵³⁵ L'évolution du dispositif dans une structuration pérenne a

⁵³⁵ Casanova, R. (1999). La Classe spécialisée, une classe ordinaire ? Paris : ESF, p.51.

facilité la participation des élèves à la recherche, en la différenciant d'une activité scolaire. La socio-clinique institutionnelle a créé ici une dynamique positive et cimenté un esprit de groupe.

L'engagement actif de tous les acteurs de la recherche exige une souplesse du chercheur, sa disponibilité constante, une écoute adaptée aux différentes attentes de tous les partenaires, de façon à favoriser la production de connaissances. Les négociations avec les enseignantes, les compromis de chacun ont assuré le bon déroulement des séances, dans une convivialité et un désir de dire. J'en veux pour preuve l'accueil chaleureux qui m'a toujours été réservé dans les trois classes, quelles que soient les relations individuelles que j'entretenais avec les enseignantes. Il est clair qu'ici, chaque partenaire considérait ses intérêts et les apports de la recherche, qui primaient sur les différends relationnels.

La méthodologie de cette recherche, mon positionnement éthique et politique ont apporté, au fil des séances, des réponses aux obstacles qui entravaient la réflexion. Ces réponses ont également montré aux élèves que je ne les jugeais pas et que j'accordais un véritable crédit à leurs propos, en dépit des (ou grâce aux) contradictions que je relevais systématiquement. Il est révélateur que les séances les plus riches aient été les troisième, quatrième et cinquième séances de réflexion : à ce moment-là, les élèves s'étaient approprié le dispositif, grâce à sa stabilité et étaient rassurés sur l'utilisation que je faisais de leur réflexion, par les synthèses que je rapportais. Si l'exigence quant à la qualité de leur réflexion a pu parfois les mettre en difficulté, elle constituait pour eux le signe de ma crédibilité quant à leurs potentialités. La facilité avec laquelle ils ont abordé leurs difficultés dès la première séance de réflexion est peut-être un effet de cette reconnaissance. La remise en question constante de ma posture, les adaptations successives du dispositif, la présence de l'enseignante leur ont également garanti le sérieux du travail et la qualité de mon écoute. D'une certaine façon, mes erreurs ont aussi participé de la confiance des élèves, parce que leurs corrections témoignaient de l'attention que je leur portais. De la même façon, ma volonté de ne pas négocier la qualité de leur écoute, de faire respecter les règles que j'avais édictées, représentaient un gage de ma certitude de leur capacités à « dire ».

Sur les vingt-huit élèves qui ont participé à la recherche, seul un élève n'est jamais spontanément intervenu : Asim de la CLIS Baudelaire. Mais sa vigilance au bon déroulement de la séance témoignait de son attention. De même, Anne et Eloïse, de la CLIS Diderot ne sont spontanément intervenues que lors de la séance en demi-groupe. Selon l'enseignante, le

silence d'Eloïse correspond à son comportement en groupe. Anne ne s'est peut-être pas investie dans le projet, mais en parlait régulièrement chez elle d'après sa mère. Les deux fillettes n'ont cependant jamais refusé de répondre à mes questions lors des séances.

L'évolution du dispositif a soutenu la parole des enfants et les a autorisés à expliciter leurs perceptions de leur(s) place(s) dans l'école et leurs rapport à l'institution.

IV. La place des élèves de CLIS 1 dans l'école

« Toute parole cherche à joindre quelque chose qui s'échappe. »

Pascal Quignard⁵³⁶

En questionnant leur(s) place(s) dans l'école, les élèves de CLIS 1 avec lesquels a été menée la recherche ont immédiatement mis en avant la prédominance de la notion du travail pour eux.

Ils ont aussi longuement développé la question de la socialisation dans différentes dimensions : leurs relations avec les autres élèves de l'école, leurs relations entre eux, leurs relations avec les adultes de l'école.

Cette question de la socialisation est liée à celle de leurs temps d'inclusion dans les classes ordinaires. Ce sont eux qui définissent différentes situations liminales, me permettant d'enrichir le concept proposé par Murphy.

La recherche collaborative a donc mis à jour la perception que les élèves ont de leur(s) place(s) dans l'école. Mes observations sur des terrains localisés me permettent d'interroger les effets d'une politique. L'étude de la liminalité de ces enfants dévoile les enjeux et les limites de l'inclusion au sein du système scolaire élémentaire.

1. La prédominance de la notion de travail

Les élèves ont tout de suite compris que ma proposition de réfléchir sur leur(s) place(s) dans l'école posait la question de leur orientation en CLIS 1. Ils ont tous abordé ce thème dès la première séance de réflexion collective, en expliquant la raison de leur présence en CLIS.

Dès la séance où les élèves ont expliqué le choix des places qu'ils ont photographiées transparaît la prédominance de la place du travail dans la légitimité de cette orientation

Le fait d'avoir deux places géographiques dans l'école conduit à une réflexion sur la différence entre les deux, qui fait émerger la question de la place sociale.

⁵³⁶ Quignard, P. (1993). *Le nom sur le bout de la langue*. Paris : Gallimard, p. 67.

1.1 La raison de leur présence en CLIS

Les élèves ont tous spontanément abordé la question de leurs difficultés scolaires, qui justifient leur orientation en CLIS. Elle détermine la perception qu'ils ont de cette classe.

1.1.1 Une orientation légitime

1.1.1.1 Qui oriente et pourquoi ?

Peu d'élèves peuvent dire qui est à l'origine de cette orientation : Fabien et Sam de la CLIS Diderot, Aurore et Damien de la CLIS Balzac, Djamel, Eric et Tom de la CLIS Baudelaire. Ils l'identifient comme une décision de l'école « *Oui, parce que j'avais sept ans et... et... la première maîtresse a dit que je vais en CLIS* » (Djamel, CLIS Baudelaire) ou de leurs parents : « *Mes parents, ils voulaient.* » (Damien, CLIS Balzac).

Mais la plupart ne savent pas à qui appartient cette décision.

CLIS Balzac, mardi 29 janvier 2013

Anis : « *Et ben, je sais, pourquoi, il faut que tu demandes à la maîtresse.* »

Tu as raison, la maîtresse le sait, mais ce qui m'intéresse, c'est ce que vous, vous avez à en dire.

Dans la CLIS Baudelaire, Eric affirme que cette orientation se fait toujours après un redoublement. Ses propos sont aussitôt démentis par Charlène, qui cependant ne peut pas expliquer les raisons de sa présence en CLIS. Sa situation particulière explique son impossibilité de trouver un argument : elle a été orientée en CLIS après avoir passé trois ans en Classe d'initiation pour non-francophones (CLIN), en attendant son passage en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Son orientation en CLIS ne s'explique pas par un handicap avéré et son refus de cette classe semble répondre à son utilisation détournée. L'incertitude ou l'ignorance de la responsabilité de leur orientation témoigne de l'impossibilité d'intervention des élèves dans ce choix : ils ne sont jamais consultés, ignorent souvent ce qu'est la CLIS avant d'y être.

Les élèves distinguent cependant clairement deux causes à cette orientation. Deux élèves sur vingt-huit avancent l'argument de l'immatunité. Djamel, de la CLIS Baudelaire, dément ses difficultés et argumente son orientation « *Parce que j'avais pas grandi.* » Dans la CLIS Balzac, Aurore affirme bien travailler et dit qu'elle est venue en CLIS « *Parce que j'étais un peu toute petite.* » Elle peine à justifier sa place en CLIS par ses difficultés, parce que, n'étant pas incluse en classe ordinaire dans des domaines fondamentaux, elle n'est jamais confrontée aux normes scolaires. Elle la justifie alors par son âge. Elle est d'ailleurs la seule

élève de sept ans dans sa classe. Les autres ont tous neuf ans ou plus. Tous les autres élèves reconnaissent leurs difficultés scolaires.

1.1.1.2 Des difficultés reconnues

Tous les élèves les explicitent : « Pour être en CLIS, parce que déjà, on a des problèmes, on a des petits soucis, on a des difficultés. Par exemple, on est tous venu en CLIS, parce qu'on avait des grosses difficultés. » (Anis, CLIS Balzac). Les enfants ont tous conscience de leurs difficultés et en parlent avec une facilité et une liberté qui m'ont surprise. Mais la CLIS 1 est identifiée par tous les acteurs de l'école et des différentes institutions les prenant en charge comme telle. Ils ne peuvent pas échapper à cette vérité. La CLIS peut alors être vue comme un lieu de relégation qui sanctionne ces difficultés.

Cependant, les seules difficultés avancées concernent le langage.

CLIS Balzac, mardi 29 janvier 2013

Damien : « Moi, j'ai du mal à parler. »

Anis : « Par exemple, Loman aussi, il parle trop vite et il bugge. »

Dany : « Il bégaye. »

Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit Anis ?

Tous : « Oui. »

CLIS Baudelaire, lundi 4 février 2013

Riad : « Moi pas trop bien parler. »

Tu es en CLIS pour apprendre à bien parler ?

Riad : « Oui. »

CLIS Diderot, vendredi 15 février 2013

Abdel : « On a des difficultés, avant quand j'étais en maternelle, je parlais pas bien. »

Toi, tu es venu en CLIS parce que tu ne parlais pas bien ?

Abdel : « Oui. »

L'argument du langage est prégnant dans toutes les CLIS. Quand une autre difficulté est envisagée, elle est toujours isolée, comme si les élèves ne s'en reconnaissaient que dans un domaine défini.

CLIS Baudelaire, lundi 4 février 2013

Alec : « J'étais parti au CP J... J'étais au CP, j'arrivais pas à faire les additions des plus et je faisais que des jeux, que des coloriages. J'arrivais pas à faire ...le travail. »

CLIS Baudelaire, lundi 18 février 2013

Tom : « Je peux dire ? En fait, parce que la CLIS, c'est pour aider les gens qui ont... »

Riad « Problèmes. »

Tom : « Des problèmes. Par exemple, de travail ; ou alors... qu'ils arrivent pas très bien à écrire. »

Riad : « Oui, moi. »

Même si Tom ne parvient pas à verbaliser la différence qu'il fait entre les deux termes, on peut penser qu'il identifie la difficulté à une lacune technique spécifique, alors que le mot *problème* renvoie à une considération plus générale de la personne. Cette distinction se retrouve chez les élèves de la CLIS Diderot. Quand Fabien dit qu'ils sont en CLIS parce qu'ils ont des problèmes, Didier le reprend aussitôt en disant « *Non, je suis pas handicapé* ».

Aucun élève n'envisage sa présence en CLIS 1 au prisme du handicap. Tous en restent à une définition de leur problématique par une seule difficulté technique, toujours illustrée par un exemple précis. Cette représentation fragmentaire de leurs difficultés les amène à considérer la CLIS de façon particulière. Celle-ci devient alors un lieu rééducatif.

1.1.2 *Leurs perceptions de la CLIS*

1.1.2.1 *Un lieu rééducatif*

La CLIS 1 doit permettre aux élèves de résoudre leurs difficultés, ce qu'elle fait d'une certaine façon, puisque, grâce au dispositif particulier de cette classe, ils parviennent au fil des ans à renouer avec une scolarité ordinaire, même partielle. Leur perception est confortée par plusieurs faits. Si un enfant ne peut répondre aux exigences ministérielles de l'inclusion en classe ordinaire, il sera tôt ou tard orienté en établissement spécialisé. Les seuls exemples que les enfants ont devant eux sont donc des réussites qui les autorisent à considérer la CLIS comme un espace rééducatif. De plus, ils restent plusieurs années dans cette classe, années au cours desquelles ils voient leur temps d'inclusion augmenter. Cela contribue à une vision « magique » de cette classe comme le dit Damien, de la CLIS Balzac : « *On peut n'importe quoi dans la CLIS.* »

CLIS Balzac, mardi 29 janvier 2013

Et qu'est-ce que ça fait la CLIS alors ?

Anis : « C'est pour nous aider à enlever les difficultés. »

Est-ce que ça vous aide ?

Anis : « Oui, ça m'a aidé moi, ça m'a aidé trop. »

Damien, Dany : « Oui. »

Le parcours scolaire d'Anis justifie cette perception magique de la CLIS. A la suite de ma première rencontre avec l'enseignante, je dressai son portrait.

Journal de recherche, lundi 10 décembre 2012

Anis : 11 ans ; en CLIS depuis l'an dernier, après un CE1 et un CE1/CE2. Il a un bon niveau scolaire technique, de grandes difficultés de compréhension. A son arrivée, il était en grande détresse et a refusé d'écrire pendant 2 mois. Il a beaucoup d'angoisse de l'échec. « Il est devenu très bavard et dans le sujet, ce qui n'était pas le cas avant » dit Fabienne, l'enseignante. Il est inclus en CE2/**CM1** avec l'AVS en mathématiques, sauf la géométrie,

en raison d'une motricité perturbée, et en résolution de problèmes, trop angoissante pour lui. A la rentrée de janvier, il ira en inclusion tous les après-midis en histoire, géographie et sciences. L'objectif est qu'il se détache de l'AVS, pour ensuite être également inclus en français, ce qui n'est pas possible avec l'AVS, dont l'enseignante a besoin dans la classe sur ce temps. Il n'est pas inclus en sport, à cause de sa motricité compliquée.

Fabienne, l'enseignante me parle à plusieurs reprises du parcours d'Anis. Scolairement performant, il ne supportait pas le grand groupe et ne pouvait pas travailler en autonomie. A son arrivée en CLIS, l'année précédente, il perturbait la classe, « *cassait tout* ». La mise en place de contrats de comportement l'a progressivement rassuré et apaisé. Il est alors retourné en classe ordinaire, sur des temps de plus en plus longs. Ainsi, au cours de la recherche, il voit son temps d'inclusion augmenté, au point de ne pouvoir faire les deux dernières séances avec nous. Cependant, à aucun moment Anis ne justifie sa présence en CLIS par ses peurs. Il évoque une seule fois son comportement perturbateur.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

Anis : « Oui, avant, parce que je faisais trop de bruit. »

Et tu dérangeais les autres ?

Anis : « Et je rapportais. »

Tu dénonçais les bêtises des autres ?

Anis : « Oui, quand il a parlé, parce qu'on n'a pas le droit de parler. J'avais pas compris qu'on n'avait pas le droit de parler ; on avait le droit de chuchoter. »

Et tu dénonçais tes copains ?

Anis : « Non, pas mes copains, les élèves. Et aussi, maintenant, je ne suis plus différent. »

Anis, comme les autres, n'a pas conscience d'être en CLIS 1 en raison de « d'importants troubles cognitifs ou de troubles envahissants du développement », tout en considérant cette classe comme un lieu rééducatif, parce que c'est elle qui lui a permis de retourner progressivement en classe ordinaire. Si les élèves des CLIS Balzac et Baudelaire discutent librement sur leurs difficultés scolaires, ils ne s'envisagent pas non plus dans le champ du handicap. Je décide alors de les bousculer un peu.

1.1.2.2 L'ignorance de la spécificité institutionnelle de la CLIS

La justification exclusive de leur orientation et de leur présence en CLIS par les difficultés scolaires m'incite à provoquer une comparaison avec les élèves de l'ordinaire dans les CLIS Balzac et Baudelaire, la question constituant le thème de la troisième séance de réflexion collective dans cette dernière. L'explicitation du terme de *handicap* dans la CLIS Diderot conduit les enfants à cette comparaison. Elle n'a donc pas fait l'objet d'un

questionnement spécifique dans cette classe. Leur résistance à réfléchir sur ce thème se manifeste franchement et de façon lapidaire : les élèves de la CLIS Baudelaire se contentent de me répondre par oui ou par non à la question « *Est-ce que, dans les classes ordinaires, il y a des élèves qui ont des difficultés ?* » Pour Djamel, le fait de travailler montre l'inanité de ma proposition.

CLIS Baudelaire, lundi 18 février 2013

Djamel : «...Non, ils travaillent. »

Alec : « *En arts visuels, quelqu'un, y'a parfois quelqu'un qui travaille pas bien. Les deux, ils font des fautes, ils colorient au feutre, il fallait pas, il fallait peindre !* »

Les deux ont des difficultés dans le travail ?

Alec : « Oui. »

Et alors pourquoi ils ne sont pas en CLIS eux ?

Alec : « *Je sais pas, parfois ils travaillent bien.* »

Et alors, qu'est-ce qui fait qu'il y a des élèves qui ont des difficultés qui sont en CLIS, et d'autres élèves qui ont des difficultés qui ne sont pas en CLIS ?

Alec : « *Des fois, moi, en inclusion, j'ai des difficultés.* »

Mais tu n'es pas le seul, il y en a d'autres ?

Alec : « Oui. »

Pourquoi les autres ne sont pas en CLIS ?

Alec : « *Ils sont en CE1.* »

Pourquoi toi, tu ne pourrais rester en CE1 ?

Alec : « *Parce qu'il n'a pas redoublé.* »

Pour toi, c'est quand on a redoublé qu'on va en CLIS ?

Alec : « Oui. »

La confusion dans les explications d'Alec, les réponses laconiques des autres, l'empressement à conduire la réflexion vers un autre sujet témoignent de leur impossibilité de répondre. Je retrouve les mêmes obstacles dans la CLIS Balzac. Si les élèves ont conscience d'être en CLIS en raison de leurs difficultés, ils sont incapables de justifier le fait que d'autres élèves, également en difficulté, restent dans les classes ordinaires. Dans aucune classe, le sujet de réflexion proposé n'a abouti. Sans doute, la question était-elle trop complexe, tant dans sa formulation que dans son contenu. Surtout, les élèves ne pouvaient pas y répondre, parce que les raisons de cette différenciation ne leur appartiennent pas.

Cependant, leur incapacité ou leurs résistances à nommer le handicap, alors qu'ils l'évoquent dans la CLIS Baudelaire, quand Tom parle de « *ceux qui ne marchent pas bien* », questionnent sur leurs véritables connaissances de la spécificité de la CLIS 1. Ce silence rejoint leurs incertitudes concernant la décision de leur orientation : ils ne savent pas exactement qui l'a décidée. Comment peuvent-ils alors s'inscrire dans une réalité qui leur échappe ? Les différents responsables de ces enfants, parents, enseignants, partenaires sanitaires, sociaux administratifs les reconnaissent dans le champ du handicap, mais eux

l'ignorent. Ils se trouvent donc placés dans une situation liminale particulière, puisqu'ils ne se reconnaissent pas comme tels du fait de leur inscription en CLIS 1.

1.1.2.3 La CLIS 1, une classe aidante

Cependant, ce lieu de relégation n'est pas dénigré, au contraire. Dans la CLIS Diderot, Abdel affirme que c'est cette aide qui lui a permis de retourner dans d'autres classes. Tous les élèves reconnaissent que la CLIS les aide à rester dans l'école et à y revendiquer leur place.

CLIS Baudelaire, lundi 18 mars 2013

Riad : « Moi pas d'accord, La CLI aidé les gens. »

La CLIS est faite pour aider ?

Riad : « Oui. Les gens. Très bien. »

Toi, tu es très content d'être en CLIS ?

Riad : « Oui. »

[...]

Eric : « Moi je suis pas d'accord avec Tom. C'est pas parce que les parents, ils pensent que le travail de CLIS, c'est pour les bébés, c'est pas vrai. C'est pour aider, c'est pour t'aider. »

De ce fait, les élèves sont satisfaits d'avoir deux places dans l'école, parce qu'ils ont conscience de leurs difficultés et savent qu'ils ne pourraient pas suivre les programmes des classes ordinaires. Ils reconnaissent ici la mission de la CLIS qui leur permet progressivement de retourner dans une classe ordinaire, grâce aux progrès scolaires qu'ils y font, ainsi que le précise Fabien dans la CLIS Diderot : *« C'est parce que j'ai bien travaillé ; après la maîtresse a dit à d'autres classes que je travaillais bien et je suis allé. »*

Les élèves reconnaissent que cette orientation leur a permis de progresser et les a aidés à retourner de façon intermittente en classe ordinaire. L'identification de leurs difficultés ne leur pose pas de problèmes, parce qu'ils considèrent qu'ils les ont surmontées, du fait de l'augmentation de leur temps d'inclusion. Ils ne définissent cependant leur orientation que par leur impossibilité de répondre aux normes d'apprentissages en classe ordinaire. Cette justification corrobore l'analyse faite plus haut : c'est d'abord le retard scolaire qui justifie l'orientation en CLIS 1.

Ces difficultés sont identifiées sous l'angle scolaire (lecture, mathématiques) ou techniques (langage). Les élèves acceptent leur orientation en CLIS 1 et reconnaissent son utilité : c'est l'aide que la maîtresse de CLIS peut apporter à tous qui leur permet de progresser de retourner progressivement dans une classe ordinaire. Ici, les élèves s'approprient les missions de la CLIS 1 dans leur sens premier : ils ne les réinterprètent pas, les reconnaissent intégralement. Mais ils en ignorent la spécificité : l'accueil d'élèves en

situation de handicap. Cette ignorance les conduit à n'y envisager leur présence que du point de vue des apprentissages et à accorder à ceux-ci une importance prépondérante dans l'école.

1.2 Le choix des places photographiées et ses justifications

J'emploierai dans la suite du texte les termes *lieu* et *espace* dans le seul sens géographique d'étendue spatiale, alors que le mot *place* sera employé au sens géographique et social. L'annexe 2 présente les tableaux des places photographiées par les élèves, l'annexe 3 les justifications des choix de chaque élève. La notion de place n'est pas comprise forcément comme un lieu que l'on occupe physiquement. Tous les espaces sont entendus comme places possibles, y compris les espaces verticaux (les murs, le tableau). De ce fait, leurs choix ne reflètent pas toujours des endroits où ils sont, mais des endroits qu'ils voient. Le choix est alors esthétique (Elona aime un tableau de peinture, Marie n'aime pas les images des affiches des sons),- ou fait référence aux apprentissages : Damien « *J'aime bien les sons, parce que je m'aide avec.* ». Les élèves ont saisi la pluralité de sens du terme. Je leur avais demandé de nommer « *une place où vous vous sentez bien* », mais cette précision n'a pas eu d'impact sur leur choix. On retrouve l'importance de l'emploi du vocabulaire et la différence de sens selon les interlocuteurs que pointe Monceau. « Les concepts qui vont de soi dans l'espace universitaire de la recherche ont ainsi à reconquérir une légitimité au cours du travail socio-clinique. Cela a pour effet d'amener le chercheur à les affiner. »⁵³⁷

Dans l'institution scolaire, seule la classe propose des lieux individuels. Le premier thème de la réflexion collective, réfléchir sur le choix des tables individuelles comme place préférée dans la classe, s'est imposé dans les trois classes, au vu de l'importance que les élèves lui accordaient.

Au sein de l'école, les élèves se trouvent toujours en situation groupale et ne disposent pas de coins véritablement isolés. Ils peuvent tout au plus occuper des places informelles dans la cour ou les toilettes⁵³⁸. Cependant, certains lieux peuvent être qualifiés de mixtes : les toilettes, le bureau du directeur. Dans ce dernier, l'élève y est seul, mais sous le regard d'un adulte et ne peut rien y faire (ou une punition).

1.2.1 Les places choisies au sein de l'école

Aucune place dans l'école ne peut être véritablement désignée comme une place individuelle. Même les toilettes sont nommées par les élèves en tant que lieu collectif ou

⁵³⁷ Monceau, Gilles. (2012a). Op. cité, p. 143.

⁵³⁸ Maurin, A. (2010). Op. cité.

genré. J’emploierai donc, plutôt que la classification choisie pour catégoriser les espaces de la classe, la distinction d’Aurélié Maurin entre lieu formel et lieu informel.⁵³⁹

1.2.1.1 Les places formelles

En référence à Foucault et Chartier, Maurin définit les espaces et les temps formels comme ceux normés et réglés par les professionnels qui leur donnent une fonction précise. « [...] les espaces et les temps formels sont agencés par des règles, des normes, des fonctions, ils sont délimités par des dénominations, des attributions d’horaires, de lieux etc., ils sont le plus souvent stables et fiables, observables, inscrits dans une temporalité et une durée. »⁵⁴⁰

La place majoritairement désignée est la classe d’inclusion : neuf élèves la citent positivement et deux négativement. Elle l’est cependant différemment selon les écoles : deux élèves sur neuf de la CLIS Baudelaire la citent ; trois sur onze dans la CLIS Diderot ; six sur dix de la CLIS Balzac. (P : cité en positif ; N : cité en négatif)

		Temps d’inclusion
CLIS Baudelaire	Tom P	CP : découverte du monde et lecture d’histoires (2 h.)
	Charlène P	CE2 le matin (français, mathématiques) et en CM2 les mardi, jeudi et vendredi après-midi (21 h.)
CLIS Diderot	Aziza P	CP en lecture ; CE2 en EPS (5 h.)
	Méryl N	CE1 en EPS. (1 h.)
	Fabien P	CE2, en mathématiques ; CM1 en EPS. (8h.)
CLIS Balzac	Anis P	CE2/CM1 en mathématiques, sport, histoire, géographie et sciences (13 h.)
	Aurore P	Natation et lecture d’histoires avec les CP jusqu’en mars. (2 h.)
	Damien P	Mathématiques en CE2 jusqu’en février (6 h.)
	Dany P	En CE2, en math, arts visuels et sport (10 h.)
	Elona N	Aucun temps d’inclusion -
	Louis N	En CP, en phonologie, inclusion suspendue depuis novembre. (1 h.)

La plupart de ces élèves connaissent différents temps d’inclusion. Aziza, Fabien et Damien vont tous les matins dans leur classe d’inclusion. Charlène y passe la majorité de son temps scolaire : elle ne vient en CLIS que le lundi après-midi. Anis et Dany y vont tous les jours, à différents moments de la journée. Tom y va quatre fois par semaine, sur des temps restreints (1/2 heure) et Méryl et Aurore une fois par semaine. Elona et Louis ne connaissent pas de temps d’inclusion. Elona dénonce la classe dans laquelle elle est accueillie quand la maîtresse est absente, parce qu’elle ne veut pas quitter la CLIS. Le choix de Louis est plus étonnant, parce qu’il dit aimer sa classe d’inclusion, alors que ses difficultés et son

⁵³⁹ Ibid.

⁵⁴⁰ Ibid, p. 37.

comportement ont décidé Fabienne à suspendre ses temps d'inclusion. Il va cependant au CP quand celle-ci est absente. On peut penser que le fait d'y aller sans enjeu proprement scolaire lui convient. Fabien dénonce sa place en CE2, mais au moment de la présentation de ses photographies, il nomme celle de sa classe d'inclusion comme sa place préférée dans l'école.

CLIS Diderot, vendredi 17 janvier 2013

Fabien : « J'aime bien aller à la classe de CE2 »

Cà, tu l'avais noté comme un lieu que tu n'aimais pas.

Fabien : « Ha oui, j'aime pas la classe de CE2, c'est chiant. C'est nul. »

Qu'est-ce qui est nul ?

Fabien : « J'aime pas la maîtresse. Elle m'énerve. »

Et qu'est-ce que tu aimes bien dans la classe de CE2 ?

Fabien : « Ben travailler. »

La confusion renvoie peut-être au dilemme permanent auquel sont confrontés ces élèves : leurs places à l'école dépendent de leurs progressions scolaires qui représentent une difficulté majeure pour eux. Méryl et Fabien dénoncent leur maîtresse de la classe d'inclusion. On peut penser que leur insertion partielle dans la classe ordinaire ne permet pas la même relation avec elle que celle qu'ils ont avec la maîtresse de CLIS qui les accompagne plusieurs années. Dans la classe Balzac, le seul argument présenté est celui du travail, ainsi que le fait Anis, « *J'aime bien ma classe d'inclusion, parce que j'aime bien le travail du CM1.* » Dans cette classe, la valorisation du travail détermine les choix des élèves, au point qu'Aurore en reprend l'argument, alors qu'elle ne va au CP que pour la natation et la lecture d'histoires : « *C'est la classe de Mme V..., j'aime bien. Dans cette classe j'aime bien travailler.* »

Les autres lieux formels cités le sont négativement : l'école par Alim parce qu'« *on dirait un foyer. Non, parce que c'est trop grand le plafond et la forme, j'aime pas trop.* » Son choix est à relier avec un évènement récent de sa vie privée : il vient d'arriver dans l'école après avoir été placé en foyer. Méryl et Dany citent une autre classe, Sam, le bureau de la directrice, considéré comme un lieu punitif par celui qui en a l'expérience.

Les autres classes identifiées comme des places détestées le sont à cause d'un évènement unique : c'est la classe où l'élève doit aller lors d'une absence de sa maîtresse. Ces évènements exceptionnels sont suffisamment marquants pour que l'élève les garde en mémoire et rejette le lieu de leur déroulement. Il est à noter qu'aucun élève de la CLIS Baudelaire n'a cité ce type de classe : soit la maîtresse n'est jamais absente, soit les élèves vont dans leur classe d'inclusion quand elle l'est.

1.2.1.2 Les places informelles

Maurin affirme qu'au contraire des espaces formels, les espaces et temps informels ne sont pas pensés, organisés par l'institution. Ce sont des zones de passage, « zones d'ombres », angles morts du panoptique institutionnel, qui peuvent échapper à son contrôle. L'espace informel est un espace partagé, constitué autour et par des actions réciproques, qui n'appartenant à personne, peut être approprié subjectivement par tous. Il appartient à la vie quotidienne de l'institution. Elle désigne comme espace-temps informel les interclasses, les déplacements entre deux cours, la pause déjeuner.

La place collective plébiscitée est la cour, lieu du temps libre et des échanges entre pairs, libérée des contraintes d'apprentissages. Onze élèves la désignent en positif, cinq en négatif. Il est à noter qu'elle n'est citée que par une élève de la CLIS Balzac, Stéfy : « *J'aime la cour avec mes copines, mes copains et mes copines encore. Comme copine, j'ai Elona, Sara, Aurore, Louis. A chaque fois, on joue aux flics.* » Ce sont surtout les élèves de la CLIS Diderot qui parlent de la cour. Ici, la particularité de l'école (une cour possède un « terrain de foot », marquée de marquages au sol et de buts), permet aux garçons de la CLIS d'échanger avec les élèves d'autres classes. Chaque niveau scolaire l'occupe à tour de rôle. Les CLIS y vont avec les CM 2. Cependant, seuls les grands sont admis sur le terrain : Morad et Luc n'en parlent pas et n'y vont jamais ; les garçons ne désignent que les élèves de CM2 comme partenaires de jeu. Il semble qu'une règle tacite se soit instaurée au sein de la classe, qui laisse le terrain exclusivement aux grands de la CLIS. « Les enfants intériorisent très vite que les espaces sont aussi des zones d'influence. Connaître les limites de son territoire, c'est aussi se situer dans les hiérarchies. »⁵⁴¹

Dans la CLIS Baudelaire, les élèves, qui identifient la cour comme leur endroit préféré de l'école présentent un groupe cohérent. Tous l'aiment parce qu'ils y jouent ensemble « à chat ». La reprise par tous de l'argumentation d'Alla : « *La cour, j'aime bien jouer ; des fois à cache-cache, des fois à chat.* », de même que la reprise de la citation de tous les copains avec lesquels elle joue, -peut laisser penser qu'il y a eu chez les élèves un effet de psittacisme. Cependant, cette présentation recoupe les observations que j'ai pu faire : les élèves de cette classe sont très soudés et restent toujours ensemble.

⁵⁴¹ Rayou, P. (1999). Op. cité, p. 73.

Seul Asim dit ne pas aimer la cantine. Ses choix correspondent à ce que j'ai observé : il est à l'aise en classe, mais pas dans la cour, au milieu d'autres élèves que ses pairs de la classe. Il aime tout dans la classe, déteste la cantine, lieu bruyant de collectivité forcée. Il n'y a cependant mangé qu'une fois. On peut penser que le caractère exceptionnel, et donc marquant, de cet événement contribue à son choix. Dans la CLIS Balzac, Loman lui aime la cantine, parce qu'il y mange avec ses copains de « *la CLIS et aussi d'autres classes.* » Ce lieu est donc apprécié selon les critères de socialisation.

Les toilettes ne sont désignées que par trois élèves de la CLIS Balzac, exclusivement en négatif : Anis n'aime pas l'odeur, Louis les portes des toilettes des filles. Damien ne justifie pas son choix.

L'informel constitue un support identificatoire complexe, parce qu'il est à la fois individuel et groupal, avec plusieurs niveaux de groupalité où les groupes formés le sont spontanément, au contraire du groupe classe. Il est le « relais d'une culture commune établie ou en construction mais encore l'occasion d'un « faire ensemble » et d'un « penser ensemble » ». ⁵⁴² Ici, les places informelles sont toutes citées en fonction de la socialisation qu'elles proposent, qui est acceptée ou rejetée. Elles traduisent ainsi la qualité des échanges entre les élèves de CLIS 1, mais aussi celle des échanges avec les autres enfants de l'école.

1.2.2 Les places choisies dans la classe

Les différentes places des trois CLIS reflètent trois types d'organisation du travail : individuel, collectif, ou en petits groupes. « Il faut oser modifier l'ordonnance même de la salle de classe et construire un espace à géométrie variable [...] pour organiser sa classe sur des bases qui permettent de varier souplement les trois grands types de situation d'apprentissage possibles pour l'élève : le travail individuel ou autonome, le travail collectif en classe entière, le travail en binôme ou en groupe » ⁵⁴³. Toutes ces classes sont organisées par coins (regroupement, bibliothèque, jeux), selon l'organisation de l'école maternelle. On y trouve en plus les tables individuelles de l'école élémentaire. Cette organisation reflète l'originalité de ce type de classe au sein de l'institution scolaire élémentaire : les apprentissages y sont alternativement dispensés en grand groupe ou en petits groupes et les tables individuelles permettent un travail réalisé en autonomie. L'organisation spatiale se

⁵⁴² Maurin, A. (2010), op. cité, p. 104

⁵⁴³ Pantarella, R. (2004). La pédagogie de groupe, outil du changement. *Cahiers pédagogiques*, n°424, p.6.

réfère donc aux directives ministérielles énoncées plus haut, et autorise, comme à l'école maternelle, des activités différenciées.

Dans le mémoire rédigé pour l'obtention du CAPA-SH, qui portait sur la constitution du groupe en CLIS 1, j'avais identifié trois catégories d'espace : les lieux individuels, les lieux de regroupement obligatoire et les lieux de regroupement potentiel. Les choix des élèves peuvent être analysés selon cette typologie. Les lieux individuels désignent les tables des élèves, le bureau de l'enseignant, des tables isolées consacrées à un domaine d'apprentissage spécifique (la table de motricité fine de la CLIS Balzac). « Les lieux de « regroupement obligatoires » marquent la nécessité du groupe pour être fonctionnels. »⁵⁴⁴ Il s'agit du coin regroupement, de tables utilisées pour toute activité réclamant la participation d'au moins trois protagonistes. Les lieux de regroupement potentiel peuvent être occupés individuellement ou collectivement : la bibliothèque, les coins jeux, l'ordinateur. Les échanges y sont favorisés, mais chacun peut y aller seul. « Ainsi, les espaces « regroupement obligatoire » sont majoritairement investis dans un cadre institutionnel et scolaire, souvent sous le regard d'un adulte (AVSCO ou enseignante). Les espaces « regroupement potentiel » sont plus souvent utilisés lors des temps personnels, sans intervention d'une autorité adulte. »⁵⁴⁵ Comme les élèves ont photographié à ma demande des « places », je remplace par ce mot celui de *lieu*, utilisé dans mon mémoire.

1.2.2.1 Les places de regroupement obligatoire

Les places de regroupement obligatoire sont peu mentionnées : six élèves s'y réfèrent. Parmi elles, le coin regroupement est une place importante, parce qu'ils s'y réunissent systématiquement en entrant en classe et avant de partir, mais aussi lors d'activités d'apprentissages. Ils y passent donc en moyenne un cinquième de leur temps scolaire. Ce dispositif, spécifique aux classes de CLIS 1, emprunté à l'école maternelle, se trouve rarement dans une classe élémentaire ordinaire. Il procède de la particularité des missions de cette classe et du profil des élèves qui y sont accueillis. Le petit nombre d'élèves par classe, comparativement aux classes ordinaires, permet son installation qui prend un espace important. Il facilite les échanges entre pairs, sous le regard institutionnel. Le faible niveau scolaire des élèves et la nécessité d'un étayage important de la part de l'enseignant justifient

⁵⁴⁴ de Saint Martin C. (2006). *Groupons-nous et demain... Comment constituer un groupe qui favorise les apprentissages dans une classe où les élèves ne se rencontrent pas vraiment ?* Mémoire de CAPA-SH, non publié, IUFM Saint Germain en Laye, p. 16.

⁵⁴⁵ Ibid.

aussi sa mise en place. On retrouve dans les trois CLIS les rituels de l'école maternelle : absences/présences, dans un objectif de socialisation ; la date et l'emploi du temps, qui travaillent les repères temporels et sécurisent certains élèves, la météo. Ce dispositif représente bien les missions de la CLIS : il permet l'individualisation des apprentissages, tout en inscrivant l'élève dans le groupe. Dans les trois CLIS, le regroupement est situé au même endroit : sous un tableau, de façon à mobiliser l'attention des élèves sur les apprentissages. Dans la CLIS Diderot, le tableau est un panneau de bois, qui ne sert qu'aux rituels. Deux bancs perpendiculaires, l'un en face du tableau, sont installés et l'enseignante s'assoit de l'autre côté, de façon à garantir la visibilité sur le tableau et les affichages. Cependant, seuls trois élèves sur trente opèrent ce choix, et une le dénonce comme place détestée. Alla, de la classe Baudelaire, fait référence aux rituels : « *Le coin regroupement, c'est un lieu que j'aime. J'aime bien quand on fait les responsabilités, j'aime bien quand on fait la date et c'est tout ; j'aime bien être chef de rang et c'est tout.* »

Les échanges imposés dans ce cadre sont perçus comme des temps d'apprentissage (ce qu'ils sont) et non comme une opportunité d'interactions entre pairs. A cette place, c'est l'adulte qui dirige l'activité. Loman, de la CLIS Balzac, justifie d'ailleurs son choix par la nature des apprentissages : il aime « *lever le doigt* » et donner la réponse aux questions. Les activités collectives du regroupement sont l'occasion de montrer ses compétences aux yeux de tous, et par là même, d'affirmer une supériorité sur les pairs. Anis ne s'y trompe pas, qui tente de se remettre dans cette course au meilleur élève : « *Je suis pas d'accord, moi aussi je répons bien.* » Cependant, ce temps collectif n'est pas identifié comme notable par la plupart. Or, ce « non-choix » peut sembler contradictoire avec la majorité des choix qui reflètent l'importance que les élèves accordent aux interactions et procèdent d'une socialisation en construction. Mais cette socialisation obligatoire ne fonctionne pas comme telle du point de vue des enfants, ce qu'exprime bien Charlène de la CLIS Baudelaire : « *J'aime pas le coin regroupement, parce que ça m'ennuie. Quand on est comme ça et qu'on parle, ça m'ennuie.* » Les interactions ici sont toujours menées par l'enseignante, et la réflexion collective devient vite un cours classique où la maîtresse pose des questions et les élèves répondent, sans véritablement échanger entre eux.

Seuls les élèves de la CLIS Diderot citent le tableau, une en positif et quatre en négatif. La taille de la classe en autorise la multiplication (regroupement, face aux tables individuelles, et un tableau amovible), et explique la spécificité de ce choix dans cette classe. C'est aussi la

seule classe où ils ont la possibilité d'écrire sur le tableau, dans le cadre d'une activité guidée. Dans les CLIS Baudelaire et Balzac, seule l'enseignante l'utilise. Alors que j'analysais ce choix dans le rapport aux apprentissages, les élèves le désignent comme une place d'élection parce qu'on y écrit la date, ou des choses qui concernent l'ensemble de la classe. Le tableau devient la place préférée si l'élève écrit souvent au tableau, « *J'aime écrire.* » (Marie), -ou la moins aimée s'il n'y a pas accès, « *J'aime bien on fait la date, le calcul, quand par exemple, la maîtresse, elle fait des choses, j'aime bien. Et j'aime bien effacer le tableau. J'aime pas quand quelqu'un fait la date.* (Méryl) » L'accès au tableau marque donc la reconnaissance par la maîtresse des compétences de l'élève, la distinction par rapport aux autres élèves et la fierté d'une prise de responsabilités.

1.2.2.2 Les places de regroupement potentiel

Les places de regroupement potentiel sont diversement appréciées et représentent le plus de disparités entre les trois classes. Les choix des élèves reflètent la pratique pédagogique de chaque enseignante.

Les trois classes disposent d'un ou deux ordinateurs, mais seule Fabienne, dans la CLIS Balzac en fait un outil d'apprentissages apprécié d'Anis et Dany où ils peuvent aller en autonomie. C'est la fonction ludique qui est reconnue ici : ils aiment l'ordinateur parce qu'ils ont le droit d'y jouer. Didier, de la classe Diderot déteste cet endroit, parce qu'il y a été puni une fois pour travailler loin de ses copains. Ici, la fonction de l'ordinateur n'apparaît pas, parce qu'en fait, les élèves ne l'utilisent jamais et la place est dénoncée comme lieu d'isolement du groupe.

Les CLIS Balzac et Baudelaire disposent d'une petite pièce adjacente, commune avec une autre classe. Les élèves de la CLIS Balzac n'y vont jamais, la pièce servant de réserve à l'enseignante. Ceux de la CLIS Baudelaire y vont, rarement, pour travailler seuls ou en petits groupes. Cette pièce, baptisée « atelier », est choisie par deux enfants. Eric : « *Oui, j'aime pas ... Heu... l'atelier. Je crois que j'y vais jamais, mais j'aime pas rester tout seul.* » Alla, qui l'avait d'abord identifié comme une place qu'elle n'aime pas, n'est plus sûre de ce choix au moment de la présentation des photographies, quinze jours plus tard.

CLIS Baudelaire, lundi 28 janvier 2013

Alla : « *L'atelier, j'aime.* »

Tu avais dit que tu n'aimais pas l'atelier.

Alla : « *Ah oui, j'aime pas l'atelier.* »

Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'atelier ? Qu'est-ce que tu fais là-bas ?

Alla : « Des fois, on lit et on travaille sur « Kimamila »⁵⁴⁶, mais j'y vais jamais. »

Elle ne sait plus pourquoi elle a choisi cette place, mais l'identifie comme un lieu de travail de lecture en petit groupe. En même temps, elle reconnaît ne jamais y aller. Le choix d'Eric est étonnant, puisqu'il reconnaît ne jamais y aller. Mais comme il imagine qu'il devrait y aller seul, il dénonce ici son isolement potentiel.

La CLIS Diderot ne possède pas de coin bibliothèque. Une étagère pourvue de livres et de jeux sépare le coin regroupement de l'espace de travail collectif. Les élèves ne peuvent donc pas l'identifier comme une place spécifique. Quand ils ont le droit de prendre un livre, ils le lisent dans le coin regroupement ou à leur place. Le coin bibliothèque de la CLIS Balzac est étroit et possède peu de livres. C'est une des raisons pour laquelle Stéfy le dénonce : *« Quand je m'assieds dans le canapé, je suis toujours comme ça (elle montre une position assise incommode), ça me gêne. »* Mais c'est aussi un endroit dévolu à des temps d'apprentissage en petits groupes, toujours menés par l'AVS. Les élèves y travaillent la phonologie et l'étude des sons. Or, Stéfy n'aime visiblement pas l'AVS : *« J'aime pas la bibliothèque, j'aime pas les petits canapés, parce qu'en fait, parce que...parce que c'est, parce que ça veut dire que je travaille avec Paula, ça me dérange quand je travaille avec Paula. »* Les élèves n'y vont jamais pour lire en autonomie. Amélie est la seule enseignante à avoir fait de la bibliothèque est un véritable espace, cloisonné et agréable, avec des coussins et un tapis sur le sol. Les élèves y vont quand ils ont fini un travail et elle y lit aussi des histoires. C'est pourquoi ils sont les seuls à avoir mentionné cet endroit, deux élèves en positif et deux en négatif. L'explication de Romane est incompréhensible. Riad, lui aime la détente que procure l'endroit. On retrouve ici la nécessité pour les élèves de se voir ménager des temps libres, temps de suspens des apprentissages. C'est pourquoi, la notion de confort y est importante, comme l'explique Tom : *« C'est la bibliothèque que j'aime pas, parce qu'il y a, il y a ..., il y a les coussins que j'aime pas, parce que ça nous aide pas à lire et je préférerais d'être assis normal. »* Amélie m'expliquera ensuite que Tom peine à entrer dans la lecture. La désignation de cet espace comme place qu'il n'aime pas le renvoie peut-être à ses difficultés d'apprentissage. Quant à Alec, identifiant la bibliothèque au travail qui s'y fait et n'aimant pas travailler, il n'apprécie pas cette place.

CLIS Baudelaire, lundi 28 janvier 2013

Alec : « La bibliothèque ? J'aime pas. »

Tu avais dit que tu aimais bien la bibliothèque.

Alec : « J'aime pas. »

⁵⁴⁶ Manuel de lecture.

En fait, tu n'aimes pas ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

Alec : « Lire un livre. »

Tu n'aimes pas lire ?

Alec : « Non. »

Ici, le choix de la bibliothèque ne reflète la spécificité du lieu qu'en négatif : Tom et Alec le dénoncent parce qu'ils n'aiment pas lire. Riad l'apprécie comme un lieu de détente et non de lecture.

Certaines places désignées le sont par l'activité qui les définit : ainsi la mezzanine, décriée par Elona et Louis de la CLIS Balzac, sert exclusivement au yoga et à la lecture d'histoires. Louis ne sait pas vraiment expliquer son choix. Elona ne participe pas à la séance yoga, qui a lieu le vendredi après-midi alors qu'elle est à l'hôpital de jour. Elle ne parle pas et à chaque séance orale, elle reste seule et ne manifeste pas d'écoute. On peut penser qu'il en est de même lors de la lecture d'histoires. Le mur du son est un repère de lecture des CLIS Diderot et Balzac et l'occasion d'un lien privilégié avec l'enseignante. La dénonciation de Marie relève d'un choix esthétique : « *J'aime pas les images* ». Celui de Damien est lié à la fonction de l'affichage : « *J'aime bien les sons, parce que je m'aide avec* ». Il m'a été impossible, à ce moment de la recherche de faire expliquer ce choix positif à Elona, non verbale. Ce n'est qu'au fil des séances que j'ai gagné sa confiance et pu entrer dans une communication verbale et gestuelle avec elle. Elle a ici simplement montré ses photographies.

1.2.2.3 Les places individuelles

Les élèves élisent principalement une place individuelle, (« *ma place* », « *ma table* ») plébiscitée par treize élèves sur trente. Spontanément, dans la CLIS Diderot, l'évidence du choix de la table individuelle s'exprime par le « *c'est normal* » de Didier qui s'étonnerait presque de mon questionnaire : « *Ben, c'est normal, c'est notre place.* ». La notion de propriété apparaît immédiatement. L'importance de la possession se définit aussi par la case située sous la table, qui permet de stocker des choses personnelles, « *ses trucs, ses affaires* » (Fabien), et n'est pas accessible à autrui. Cette propriété reconnue n'importe que le temps de la classe. Alors qu'ils ne veulent pas qu'un autre élève de leur classe s'approprie leur table, ils acceptent facilement que d'autres occupent leur place à l'étude.

CLIS Baudelaire, vendredi 17 janvier 2013

Sam : « Ben si à l'étude y'a des autres qui viennent à notre place, ça ne dérange pas. »

[...]

Alim : « A l'étude, ils ont droit de choisir la table qu'ils veulent parce que..., pour travailler. »

Didier : « Ben oui, parce que c'est la maîtresse qui choisit les élèves et alors, ils se mettent à la place qu'ils veulent. »

Au début de l'année, Marine a simplement réparti les tables par groupes de niveau : les grands (Didier, Abdel, Fabien et Sam), à gauche du tableau, Méryl, Eloïse, Marie, Morad, Aziza au milieu. Les élèves ont choisi leur place à partir de cette contrainte. Les deux plus jeunes, Anne et Luc n'ont pas eu le choix : ils ont d'office été placés à une table de six, comme l'on trouve en maternelle. Ce sont les seuls à ne pas bénéficier de table individuelle, et donc de casier. Ils ne semblent pas s'en plaindre et d'ailleurs n'interviennent pas à ce moment de la réflexion. Se sentent-ils concernés ? S'en soucient-ils ? Ils retrouvent ici la même structure d'apprentissages qu'à l'école maternelle, n'en connaissent pas d'autres et s'en satisfont visiblement. Au cours de la recherche cependant, Marine, l'enseignante, leur attribuera une table individuelle, parce que leurs bavardages et leurs disputes « *les empêchent de se concentrer sur leur travail* ».

Quand Alim dit qu'il voudrait la place de Sam, celui-ci réagit très violemment : « *Là, c'est ma place, personne la prend. J'adore ma place, à côté de Didier, c'est mon copain et je ne veux pas changer de place.* »

Ce besoin de posséder personnellement quelque chose de l'institution se révèle aussi dans le choix de Sara de la CLIS Balzac. Elle aime le portemanteau parce qu'elle y accroche son vêtement. Chaque portemanteau est assigné à un élève et lui appartient donc le temps de l'année scolaire. Les tables et les portemanteaux sont donc les seuls biens de l'institution sur lesquels les élèves peuvent revendiquer un pouvoir et l'exercer. En fait, au sein de l'institution scolaire, la table individuelle représente la seule place où une intimité est possible : les élèves sont censés y travailler seuls et en silence. Elle est un enjeu majeur de sa place dans la classe. Perdre sa table, c'est être dépossédé. Elle constitue ce que Oury nomme « la zone personnelle de sécurité »⁵⁴⁷, le seul lieu personnel que les élèves possèdent au sein de l'institution scolaire. C'est probablement pour cela qu'en changer représente une punition. L'idée de posséder quelque chose à soi qui domine dans la CLIS Diderot légitime leur place dans l'école par la validation de l'autorité institutionnelle.

⁵⁴⁷ Oury, F., Vasquez, A. (1998). Op. cité, p. 70.

Les places individuelles détestées sont de trois ordres : elles représentent un lieu de punition, où l'élève est envoyé pour travailler seul, isolé des autres (Didier de la CLIS Diderot, Dany de la CLIS Balzac). « *J'aime pas être à ma table tout seul. Parce qu'avant je parlais avec Loman...* » (Dany). Mais l'argument du travail est également avancé. Alim se plaint de l'inconfort de sa place : « *Je voudrais être là avec mes copains. Je veux être au milieu, pour voir au tableau. Parce que là, je dois regarder comme ça.* » (Il penche la tête). Ce choix négatif marque aussi une inimitié, des conflits récurrents ou une rivalité entre deux élèves. Dans la CLIS Balzac, Damien est explicite : « *J'aime pas cette place, celle de Stéfy, parce qu'elle n'arrête pas de me parler. Je suis juste derrière elle et elle n'arrête pas de me parler.* » Cet argument de socialisation est majoritairement utilisé contre une personne définie : « *J'aime pas ma place quand Lydia est là. Elle m'embête.* » (Anis) ; « *J'aime pas la place de Sara quand elle range pas bien.* » (Aurore). On retrouve en négatif le registre de la socialisation. C'est prioritairement la fonction socialisante qui détermine leur choix, qu'il soit positif ou négatif.

Fabien, Sam, Didier, Aurore, Sara justifient leur choix parce qu'ils sont assis à côté de leurs copains. Cela permet de « *parler un petit peu, discuter...* » (Aziza). Les élèves de la CLIS Diderot travaillent dans un bruit de fond permanent, qu'autorise l'enseignante. Lorsqu'ils sont assis à leur table pour travailler en autonomie, la plupart n'ont de cesse de s'occuper de leurs voisins plutôt que de se concentrer sur leur travail. S'intéresser aux autres permet essentiellement d'éviter de se mettre au travail.

La notion d'autonomie est importante dans la CLIS Balzac, comme le précise Aurore. « *Je fais un travail dans mon cahier du jour. J'ai fait toute seule ; la maîtresse m'a corrigée. J'ai bien travaillé, parce que quand j'ai bien travaillé, la maîtresse m'a corrigée et la maîtresse m'a dit très bien.* » Ici, les élèves avancent majoritairement l'argument du travail pour justifier leur choix. En fait, quand ils sont à leur table, Fabienne leur donne toujours une tâche qu'ils peuvent mener à bien sans difficulté. Ce temps valorise alors leurs compétences.

Le choix des élèves de la classe Baudelaire reflète d'autres fonctions de cette place. Aucun élève n'invoque la proximité des pairs et l'argument du travail est moins prégnant, affirmé par Asim et Eric seulement. La table est l'endroit où ils font des activités libres, où ils peuvent échapper un instant à la situation d'apprentissage. Ce besoin de moments libres, est exprimé par Asim « *J'aime ma table. J'aime bien faire des choses, écrire, faire mes devoirs ainsi que faire du temps libre* », ou Charlène « *J'aime bien ma place. J'aime bien dessiner.* »

La table comme espace du temps libre est privilégiée et revendiquée ici. Si Tom tente de le recadrer dans les objectifs scolaires, Charlène lui dément aussitôt une fonction pédagogique.

CLIS Baudelaire, lundi 4 février 2013

Tom : « *Parce que les jeux, ça nous aide à nous travailler la mémoire ; parce que les jeux, c'est des jeux de travail.* »

Charlène : « *C'est faux, parfois, les jeux, c'est pas des jeux de travail.* »

Alors qu'est-ce que tu fais quand vous ne faites pas de jeux de travail ?

Charlène : « *La maîtresse, elle nous dit par exemple, on peut prendre un jeu et après on range.* »

Le jeu est un droit acquis, signe d'un travail bien fait puisque fini. Mais il engage également les élèves dans une socialisation. « *Je fais des jeux de société avec Alec, Eric, et Alla.* » (Asim).

Cette socialisation est choisie. Riad précise aussi qu'il joue avec « *« Tom, Eric, Alec, Asim, Charlène, pas avec Romane.* ». Le temps libre autorise une occupation diversifiée de l'espace. Les élèves peuvent alors aller dans le coin regroupement ou dans la bibliothèque.

Si les élèves reconnaissent ce même droit au temps libre dans les classes d'inclusion, ils en distinguent des modalités : « *Là-bas, on a le droit, c'est juste parce que le maître nous dit, qu'on reste à notre place. On a le droit de prendre une feuille et de dessiner ou alors, on fait des parties d'échecs. Mais on ne fait pas de bruit pour pas gêner ceux qui travaillent.* » (Charlène). L'espace des élèves en CLIS est plus libre et multiple. Alors que dans la classe d'inclusion, ils doivent rester à leur place, ils peuvent se déplacer dans la CLIS.

C'est aussi à leur place qu'ils bénéficient d'un soutien individuel de la part de l'adulte, AVS ou enseignante. C'est donc la place qui répond à l'injonction ministérielle d'individualisation des besoins. L'argument du travail est apprécié et noté par tous les élèves de la CLIS Baudelaire, parce que c'est à sa table que l'on peut obtenir une aide individualisée.

CLIS Baudelaire, lundi 4 février 2013

Romane : « *Le travail je fais à table, j'écris en rouge, je marques les « s ».* »

Tu travailles toute seule ou tu travailles avec la maîtresse ?

Romane : « *Je travaille avec la maîtresse, et avec Laura.* »

Donc, à votre table, vous ne travaillez pas forcément tout seul ? Vous travaillez aussi avec un adulte ?

Tom, Romane : « *Oui.* »

Asim : « *Je travaille presque tout seul. J'ai un peu besoin d'aide.* »

Et que fait l'adulte avec vous ?

Tom : « *En fait, si on n'arrive pas, on lève le doigt et après normalement, l'adulte, elle doit venir nous aider.* »

Est-ce que c'est important pour vous d'avoir un adulte qui vous aide ?

Eric : « *Oui.* »

Les élèves de cette classe envisagent différemment des autres le travail fait à la table individuelle. Celle-ci n'est pas appréciée pour l'autonomie qu'elle procure, ou la possibilité d'agir hors du regard adulte. Au contraire, c'est le seul endroit où ils peuvent bénéficier d'une aide individualisée d'un adulte. L'importance du travail scolaire est affirmée à travers la réaction collective que suscite la justification d'Alec.

CLIS Baudelaire, lundi 28 janvier 2013

Alec : « Je montre ma table. »

Est-ce que tu l'aimes bien ta table ?

Alec : « Non. »

Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

Alec : « J'aime pas travailler. »

Scandale du public.

D'accord. Aux autres : il a le droit.

Tom « Mais c'est bien de travailler ; ça demande des efforts. »

Tu n'aimes pas faire des efforts ?

Alec : « Non. »

Ici, comme dans les autres CLIS, les enfants restituent et s'approprient le discours des adultes, reconnaissent le travail comme la fonction première de l'école et établissent avec lui un rapport moral. La classe Balzac est une classe où le travail est survalorisé : les murs sont surchargés d'affiches servant de références. L'argument du travail semble donc répondre aux exigences explicites de la maîtresse et de l'institution scolaire. De même la désignation de leur classe d'inclusion comme lieu préféré n'est argumentée que par le travail qu'ils y font. Cela correspond aux raisons pour lesquelles ils y sont envoyés. A travers ce choix des tables individuelles transparaît une conscience de l'importance du travail scolaire, relié à un avenir professionnel. Les enfants restituent probablement le discours parental : Anis parle du métier d'ingénieur, Dany de la nécessité de travailler en classe pour avoir un métier. En signant l'échec scolaire des enfants et en les inscrivant dans le champ du handicap, l'orientation en CLIS obscurcit leur avenir professionnel et une vie autonome. Les parents entrent alors dans un temps d'incertitudes et d'inquiétudes que traduit le discours d'Anis. Il est tout de même significatif que ce soit la seule classe qui ait décrit de façon aussi précise l'importance du travail scolaire à l'aune de leur avenir professionnel. Damien insistera la semaine suivante sur l'importance de la lecture, en lui accordant une signification idéalisée : « *Quand tu sais lire, tu sais faire tout.* » Si Stéfy dit ne pas aimer travailler, elle se rétracte tout de suite. Tous les enfants affirment prendre plaisir au travail et spécifient bien celui qu'ils font à leur table.

CLIS Balzac, mardi 29 janvier 2013

Louis : « Moi, j'aime le travail en autonomie. Quand on fait tout seul. »

Damien : « Pareil. »

Anis : « Moi aussi, pareil. »

C'est vrai que Louis a raison de parler du travail en autonomie, parce que c'est le travail que vous faites à votre place ? Les places que vous préférez, ce sont les tables, et c'est bien là que vous faites le travail tout seuls ?

Tous : « Oui. »

J'ai fait le lien avec la situation de réussite que signifie un travail pouvant être fait seul. En fait, si l'on considère les observations que j'ai pu faire ensuite, le travail à la table individuelle correspond toujours à un moment où ni Fabienne, ni Paula ne peut les prendre en charge. Ils doivent alors faire ce que l'enseignante nomme un travail en autonomie, lui permettant de se consacrer à un petit groupe. D'ailleurs, ce travail est rarement vérifié. Le travail en autonomie désigné par les enfants est davantage un temps occupationnel, où la tâche effectuée a un rapport avec le français ou les mathématiques, mais ne correspond pas à un apprentissage proprement dit. Ainsi, quand Fabienne demande à Damien de faire des mots croisés et se rend compte qu'il ne va pas y arriver, elle le laisse faire un mandala, coloriage d'un dessin fait à partir d'un point et d'un cercle. La table individuelle est désignée parce que les enfants y font des activités qui les mettent en situation de réussite certes, mais surtout qui leur évitent une situation d'apprentissage coûteuse en efforts. Ils y travaillent des notions qu'ils maîtrisent. Les véritables situations d'apprentissage ont lieu à d'autres places : quand ils sont en petits groupes, dans le coin bibliothèque avec Paula, l'AVS, à la table collective avec Fabienne ; dans le regroupement en grand groupe. Ce fonctionnement est particulier à la classe : dans la CLIS Diderot, les élèves restent à leur table pour les situations d'apprentissage. C'est pourquoi, les élèves de Balzac peuvent habilement justifier leur choix par le travail : il répond à la fois aux exigences institutionnelles et à leur possibilité de s'en échapper.

Les places choisies le sont principalement en regard de la socialisation. Les places individuelles sont les seuls lieux que les élèves « possèdent » et où ils peuvent s'« isoler ». Mais elles sont aussi désignées selon les interactions qu'elles permettent : préférées si l'élève est à côté d'un copain, ou moins aimées s'il est à côté de quelqu'un qu'il n'apprécie pas. Les places de regroupement obligatoire, en tant qu'espace de socialisation formaté, sont peu désignées. Cette importance de la socialisation est explicitée dans les arguments avancés par les élèves pour justifier leurs choix.

Derrière l'argument du travail peuvent être décelées d'autres raisons implicites : le besoin d'une reconnaissance de ses capacités (le tableau où l'on écrit la date dans la classe Diderot, les murs du son de la classe Balzac), l'autonomie. Les tables individuelles sont les lieux de prédilection du travail autonome. Les élèves de la CLIS Balzac avancent tous cet argument du travail pour justifier leur choix. De même, les places de regroupement potentiel désignées ne nécessitent pas la présence d'un adulte. Lorsque celui-ci y intervient, le lieu est dénoncé comme une place peu agréable (la bibliothèque de la CLIS Balzac).

Le choix des places révèle donc les enjeux majeurs de l'école pour les élèves : le travail et la socialisation. Ces enjeux recoupent les missions de l'école élémentaire. Ils contribuent également à définir les perceptions des élèves sur les différences entre la CLIS et les classes ordinaires.

1.3 Leurs perceptions sur les différences entre la CLIS et les classes ordinaires.

Ce thème a très vite émergé de différentes questions : « *Est-ce que vous avez votre place en CLIS ?* » (CLIS Balzac) ; « *Qu'est-ce qui vous plaît et vous déplaît en CLIS ?* » (CLIS Baudelaire) ; « *Que pensez-vous du fait d'avoir deux tables dans l'école, une place dans la CLIS et une place dans la classe d'inclusion ?* » (CLIS Diderot). Ainsi, la précocité de l'évocation de ce thème dans l'ensemble des séances témoigne d'une préoccupation collective. Leurs perceptions définissent leur interprétation de caractérisation de chaque classe. La question de la différence entre les classes se pense ici dans différentes dimensions : normatives, structurelles et identitaires à partir d'une comparaison étudiée parce que visible dans ses effets.

1.3.1 Les différences normatives

Dans un premier temps, les élèves nient toute différence entre la CLIS et la classe d'inclusion, parce que les deux structures imposent la même chose : le travail.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

Dany, est-ce que tu penses que tu as ta place en CLIS ?

Dany : « Oui. »

Pourquoi ?

Dany : « Ben, ça m'apporte de la lecture. »

Ça t'a aidé à apprendre à lire. Et tu ne pourrais pas le faire dans une autre classe ?

Dany : « Si. »

Est-ce que tu le ferais de la même façon ?

Dany : « ...Ben, oui. »

Alors pourquoi tu es en CLIS plus particulièrement ?

Dany : « Parce que j'arrive pas bien à lire. »

D'accord, mais tu dis que tu pourrais le faire aussi dans une autre classe.

Dany : « Ben, oui, ce serait pareil. »

Ce serait pareil. Il n'y a pas de différence.

Dany : « Ben non, il n'y a pas de différence, parce qu'ici, on fait du travail et dans les autres classes on fait du travail aussi. »

[...]

Dany, quand tu es dans ta classe d'inclusion, est-ce que tu te sens différent des autres ?

Dany, très affirmatif : « Non, parce qu'on fait le même travail. »

[...]

Anis : « Dans la classe d'inclusion aussi c'est trop facile. En CLIS aussi c'est facile, trop facile même. »

L'obligation du travail pour tous les élèves, qui caractérise la raison même de leur présence à l'école, efface les différences. En même temps, Dany en pressent bien une parce qu'il dit être en CLIS 1 à cause de ses difficultés en lecture. Mais cette différence est reliée à une causalité individuelle et non institutionnelle. La différence entre la CLIS et la classe d'inclusion est d'abord identifiée par le regroupement dans la première d'élèves en difficulté d'apprentissages. Cette différence normative est avancée par tous les élèves.

1.3.1.1 Une différence qualitative

La première justification de la différence entre la CLIS et les classes d'inclusion s'exprime par la difficulté du travail demandé. Tom et Charlène l'évoquent quand ils présentent leurs photographies. Le choix de Charlène est cohérent (elle réclame constamment son inclusion à temps plein en CM2), celui de Tom traduit une nostalgie.

CLIS Baudelaire, lundi 28 janvier 2013

Tom : « J'ai pris cette photo-là, c'est la porte de la classe de CP, Parce que l'année dernière, j'étais dans cette classe-là, avec Mme R... et je l'aimais bien parce que je travaillais avec elle là-bas. Et ça m'aidait beaucoup. »

Et cette année, tu n'es plus là ?

« Non. »

Tu es où ?

« Cette année, je suis chez Mme B..., en CP. »

Et alors ?

« Sauf que c'est la même chose, mais on fait des travaux encore plus durs. »

Et alors, ça te convient moins ?

« Oui. J'arrive pas, c'est ça qui est plus dur. »

C'est le degré de difficulté éprouvé des apprentissages qui détermine le choix de Tom. Celui-ci est cohérent avec l'observation d'Amélie qui m'a expliqué que ce temps est difficile pour lui, du point de vue des apprentissages : il est inclus en découverte du monde et en lecture d'histoires en CP, après une tentative avortée d'inclusion en lecture.

Le travail en CLIS est toujours plus facile que celui fait en classe d'inclusion. Cette différence liée au degré de difficulté du travail revient dans toutes les classes, dès que la question est abordée. Deux types de discours sont à distinguer.

Quand la référence est la classe d'inclusion, le travail demandé est d'abord jugé intrinsèquement.

CLIS Diderot, vendredi 15 février 2013

Marie : « J'ai pas très envie d'aller en lecture, parce que la lecture, c'est un peu dur. »

Tu vas en lecture en classe d'inclusion ?

Marie : « Oui. »

Tu vas en quel niveau ?

Marie : « CP. »

Et tu trouves que c'est plus difficile en CP qu'en CLIS ?

Marie : « Oui. »

Est-ce que tu peux expliquer en quoi c'est plus difficile au CP ?

Marie : « ... »

Tu trouves que la lecture en classe d'inclusion, c'est plus difficile qu'en CLIS ?

Marie : « Oui, en CLIS, c'est moins dur. »

Au fil de la réflexion, la difficulté du travail en classe d'inclusion apparaît centrale dans la différence avec la CLIS. Les enfants qui connaissent des temps d'inclusion dans des domaines fondamentaux (lecture, mathématiques), dans une classe d'âge inférieur au leur sont les plus forts dénonciateurs de la difficulté du travail en inclusion : Damien de la CLIS Balzac, Aziza et Marie de la CLIS Diderot, Alec, Eric et Tom de la CLIS Baudelaire.

CLIS Diderot, vendredi 15 février 2013

Aziza : « En fait, j'aime pas trop les CPA, j'aime plus ma classe, parce qu'on fait plus de choses, que la maîtresse m'aide. Il y a des choses dans le travail de CPA, j'arrive pas, j'aime pas trop bien. La maîtresse me donne du travail et il y a des choses que je ne comprends pas trop bien. »

CLIS Baudelaire, lundi 11 février 2013

Qu'est-ce qui rend le travail en CLIS plus facile que le travail d'inclusion ?

Eric : « Le calcul, c'est facile, tout est facile. »

Tout est facile en CLIS ?

Eric : « Aussi... Heu...Heu... »

Qu'est-ce qui fait la différence de travail entre la CLIS et la classe d'inclusion ?

Eric : « En classe d'inclusion, le travail est difficile, parce que j'essaie, j'arrive pas. »

Qu'est-ce qui fait que tu y arrives en CLIS et que tu n'y arrives pas en classe d'inclusion ?

Eric : « Parce que... Parce que là-bas, c'est plus difficile. »

[...]

Alec : « Dans ma classe d'inclusion, j'aime bien travailler ; je fais de l'art visuel, je fais de la peinture, comme Riad. »

Amélie (l'enseignante) : « Et quand tu fais de l'écriture ou de la résolution de

problèmes ? Tu fais le même travail que les autres dans la classe d'inclusion ? »
Alec : « Oui. La résolution de problèmes, c'est très dur. »

Alec et Eric dénoncent la CLIS 1 parce que le travail y est trop facile, mais en même temps reconnaissent leurs difficultés dans leur classe d'inclusion. Les élèves avouent alors leur impuissance à répondre aux normes scolaires. Cette différence se manifeste aussi dans les rythmes de travail, ainsi que le précise Tom : *« Parce qu'après, si on..., si par exemple, on rate le travail, et ben, on le refait une deuxième fois, mais le travail en CP, là-bas, tu fais de l'écriture, ça j'aime bien l'écriture, ça peut m'améliorer. Et après, et voilà et ...Et... Et ce que je veux dire aussi, c'est que le travail on doit le faire plus vite, parce que sinon, on le fait une deuxième fois. »*

A travers l'affirmation de la facilité du travail proposé en CLIS, ce sont bien leurs capacités d'élèves qui se trouvent valorisées. La CLIS fait d'eux de bons élèves. Dans la CLIS Balzac, Stéfy affirme qu'elle pourrait lire de la même façon dans une autre classe. Elle ne connaît pas de temps d'inclusion et ne considère donc que le travail de CLIS, mais Damien, qui est inclus en CE1 en mathématiques la contredit immédiatement, *« parce que dans les autres classes, ils donnent du travail plus dur. Le travail est plus facile en CLIS. »*

La comparaison conduit alors au dénigrement de la CLIS, comme le précise Alec de la CLIS Baudelaire : *« J'aime pas la CLIS, parce que c'est des trucs de CP. »* Cette facilité éprouvée du travail en CLIS est aussi revendiquée par les élèves qui connaissent de grands temps d'inclusion dans les apprentissages fondamentaux. Ces élèves sont tous inclus dans une classe du cycle 3 et présentent moins d'écart d'âge avec les élèves de leur classe d'inclusion. Ils ne distinguent pas la CLIS de la classe d'inclusion par le seul degré de difficulté du travail, mais aussi par leur fonction.

CLIS Balzac, mardi 19 mars 2013

Loman : « Moi, j'aime bien. Ben des fois, ici, dans la CLIS, on nous aide à lire et tout ça, et dans l'autre classe, on fait des trucs sérieux. »

Plus sérieux que dans la CLIS ?

Loman : « Oui. »

Qu'est-ce que tu entends par « plus sérieux » ?

Loman : « Ben, plus dur. »

La difficulté du travail demandé dans les classes d'inclusion en garantit le sérieux, mais à travers cet argument, Loman distingue deux fonctions différentes : la CLIS est utile pour les aider, mais c'est dans la classe d'inclusion que se font les véritables apprentissages. Cette différence de fonction les conduit à dévaloriser le travail qui se fait en CLIS, même s'ils

reconnaissent que c'est elle qui les a aidés à progresser et leur a permis de connaître des temps d'inclusion dans les domaines fondamentaux. Anis affirme que c'est la CLIS qui lui a permis d'apprendre à lire « *Ben, parce que, parce que je travaille bien comme Aurore et Sara. C'est grâce à ça que j'ai appris à lire.* » Mais lui aussi dénigre la CLIS du point de vue du travail.

CLIS Balzac, mardi 19 mars 2013

Anis : « Oui, des fois, je suis trop fatigué. Puis, après, j'ai fait beaucoup d'efforts. »

Ça demande plus d'efforts, la classe d'inclusion ?

Anis : « Oui, plus d'efforts. »

Ainsi, au fil de leurs progrès scolaires et de l'augmentation de leurs temps d'inclusion se modifient les perceptions que les élèves ont de la CLIS 1. Elle les aide à apprendre, mais plus ils sont inclus, plus ils la dévalorisent et perdent de vue sa fonction d'apprentissage, qui est reconnue à la classe d'inclusion. Si la CLIS est d'abord déconsidérée par la facilité du travail qui y est proposé, elle l'est ensuite dans sa fonction même. Elle cesse d'être le lieu du travail pour devenir une « salle de repos », un SAS où l'on se ressource après les efforts fournis en classe d'inclusion. Dans toutes les classes, le travail est perçu comme un facteur de progression. Ils sont en CLIS 1 parce qu'ils connaissent des difficultés, et c'est par le travail qu'ils pourront les combler. La complexité des apprentissages en classe d'inclusion détermine les différences avec la CLIS 1. Cette analyse conduit les enfants à évoquer l'importance de l'aide individuelle dans leur réussite scolaire, personnalisée par l'enseignante de la CLIS.

1.3.1.2 Le rôle des enseignants

Dans la CLIS Balzac, Fabienne, l'enseignante, n'inclut dans les apprentissages fondamentaux que les élèves qui ont un niveau scolaire leur permettant de suivre le programme de la classe ordinaire. Elle ne veut pas qu'ils soient en difficulté cognitive en inclusion. Ce parti pris a des conséquences sur les temps d'inclusion, puisque trois élèves n'en connaissent pas (Anne-Lise, Elona et Stéfy), Damien et Louis ont vu le leur suspendu et Aurore et Sara ne sont incluses en CP que le vendredi après-midi sur des temps de natation et lecture d'histoires. Ces élèves, qui sont peu ou pas inclus entretiennent un rapport affectif très fort avec leur enseignante, qui se rapproche de celui que l'on peut observer dans les classes maternelles. Ils ne comparent pas les enseignants, ayant trop peu de temps d'inclusion. Sur le temps de la recherche, seuls Anis, Dany et Loman connaissent des temps d'inclusion dans les domaines d'apprentissages fondamentaux. Ceux-ci reconnaissent l'aide apportée en CLIS, sans la relier explicitement à l'enseignante. Ils nomment alors exclusivement la structure, comme Loman cité plus haut. L'importance explicite de la notion de travail pour Fabienne

participe probablement de cette distanciation avec l'enseignante. Les élèves envisagent l'aide apportée dans la CLIS d'une façon générale, antérieure à leurs temps d'inclusion et pas dans la simultanéité de leurs différentes prises en charge scolaires.

La différence entre enseignante de CLIS et enseignants de classe ordinaire est principalement identifiée par les élèves des CLIS Diderot et Baudelaire, dont les maîtresses incluent tous leurs élèves dans une classe ordinaire. Dans la CLIS Diderot, Alim, Méryl, Eloïse, Anne et Luc ne sont inclus qu'en sport, mais tous les autres connaissent des temps d'inclusion dans des apprentissages fondamentaux. Dans la CLIS Baudelaire, Romane, Riad, Djamel et Tom ne sont pas inclus dans une classe ordinaire pour ces apprentissages. L'enseignante de CLIS apporte une aide individualisée, spécificité reconnue par les enfants. : « *Oui, mais sauf que la maîtresse, elle a aussi du mal, parce que quand on n'arrive pas à comprendre et tout ça, elle nous aide.* » (Alim, CLIS Diderot). Cet argument se retrouve dans la CLIS Baudelaire.

CLIS Baudelaire, lundi 4 février 2013

Je vous pose cette question, parce que vous dites qu'en CLIS, quand vous travaillez seul, la maîtresse ou l'AVS peuvent vous aider. Est-ce qu'en classe d'inclusion, quand vous travaillez seul à votre table, le maître ou la maîtresse vous aide aussi ?

Charlène : « Non, moi, il ne vient pas m'aider du tout. »

Comment tu fais alors ?

Charlène : « Je pose juste des questions, c'est tout. »

Eric : « Moi des fois, dans ma classe d'inclusion, on m'aide pas, parce que des fois, il y a des enfants qui demandent de l'aide dans la classe d'inclusion et la maîtresse, elle dit « tu te débrouilles » ; et j'ai pas envie que la maîtresse elle me dise « tu te débrouilles », et qu'elle m'aide pas. »

Dès la première séance, Eric avait dénoncé le refus d'aide de sa maîtresse en classe d'inclusion et reviendra dessus tout au long de la recherche, à tel point qu'Amélie en parlera à l'enseignante et m'expliquera : « *Eric est resté focalisé sur le fait qu'en fait, en début d'année, Mme D... lui a dit « écoute, tu essaies de faire tout seul, je ne t'aide pas.* » Et du coup, il ne démord pas de l'idée qu'elle le laisse faire tout seul à chaque fois. » On retrouve ici l'idée d'un événement unique qui est suffisamment marquant pour que l'enfant le fige et appuie son analyse sur ce seul moment. Cependant tous les élèves approuvent cet argument et le développent dans les trois classes. Ils reviennent constamment sur l'impossibilité d'obtenir une aide individualisée en classe d'inclusion, alors que « *Nous, c'est tout le temps, elle nous aide et tout ça et elle nous fait comprendre et tout ça.* » (Alim, CLIS Diderot).

Les enfants différencient le rôle de l'enseignante de CLIS et celui de l'enseignant des classes ordinaires : la première est là pour les aider, le second pour transmettre un savoir.

C'est sans doute pour cela, en partie, que les liens entre élèves et enseignantes de CLIS sont forts alors que leurs relations avec l'enseignant de la classe d'inclusion sont distancées. Cette différence participe également de la survalorisation de cette dernière classe, parce que la distance de l'enseignant cloisonne son comportement et son rôle de transmission de savoirs : il n'est pas là pour aider l'élève, mais pour distribuer ces savoirs, qui prennent alors toute la place dans la classe d'inclusion.

Cette différence entre les enseignants de CLIS et de classes ordinaires conduit les élèves à énoncer des différences structurelles.

1.3.2 Les différences structurelles

1.3.2.1 La présence de l'AVS

La question de l'aide de l'enseignante conduit les élèves à envisager celle de l'AVS dans la CLIS Baudelaire : « *L'AVS, elle vient pour nous aider, pour le travail quand on n'y arrive pas.* » (Tom, CLIS Baudelaire). La présence de l'AVS constitue un élément de différenciation entre la CLIS et les classes ordinaires. Mais il n'est évoqué que par les élèves de cette classe. Ceux de la CLIS Diderot n'en ont jamais parlé et ceux de la CLIS Balzac n'en parlent que comme d'une personne chargée de les faire travailler. Ces différences très contextualisées correspondent à la place que chaque AVS occupe dans la classe. J'ai très vite remarqué que Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot, ne s'entend pas avec Jean, l'AVS.

CLIS Diderot, vendredi 25 janvier 2013

Marine ne parle à Jean que pour lui reprocher ce qu'il fait ou ce qu'il est en train de faire. Elle reste toujours calme et polie à son égard, mais son exaspération transparaît quand même. Après quelques séances, je me décide à lui en parler.

CLIS Diderot, vendredi 15 février 2013

J'aborde le sujet de Jean : je suis impressionnée par leur façon d'évoluer dans la classe, sans jamais se concerter, en s'ignorant constamment. Elle me dit que l'année dernière, elle travaillait avec une AVS « super » et qu'elle a d'autant plus de mal avec Jean qu'il arrive tous les jours en retard, n'écoute jamais ce qu'elle dit, regarde tout le temps son portable, s'isole quand ils sont en regroupement, baille et n'en fait qu'à sa tête. Elle reconnaît que les enfants l'aiment bien et qu'« elle prend sur elle » à cause de cela. Il est vrai que les enfants ne semblent pas dérangés par cet état de fait ; il est vrai aussi que c'est la seule classe où ils n'évoquent jamais l'AVS.

L'AVS est singulièrement absent de tout échange collectif. Il n'intervient qu'en situation duelle, quand les élèves font un travail individuel à leur place. Il ne peut donc pas être reconnu comme une personne appartenant au groupe classe. Le silence des élèves à propos de Jean répond à l'hostilité de Marine à son égard.

Dans la CLIS Balzac, les relations entre l'enseignante et l'AVS m'avaient frappée dès le premier jour.

CLIS Balzac, vendredi 15 janvier 2013

Fabienne l'enseignante et Paula l'AVS ne se parlent pratiquement pas en classe. L'insistance de l'AVS à dire que le lieu préféré de Sara dans l'école est la cantine est peut-être une façon de s'inclure dans le projet, dont ni moi, ni Fabienne ne lui avons parlé, sinon rapidement pour me présenter. Elle a sans doute, et à juste titre, l'impression d'être laissée à l'écart.

Tout le temps de la recherche, j'ai pu observer une distance entre Fabienne et Paula. La première se contente de dire à la seconde quels élèves elle doit prendre et ce qu'elle doit faire avec eux. Les activités de Paula étant récurrentes (exercices de phonologie et de lecture de syllabes, aide à l'écriture), les modalités de prise en charge ne sont jamais détaillées. A partir de mars, elle prend également Elona trois quarts d'heure tous les matins, pour la faire travailler sur une technique de langage particulière. Au cours des échanges que j'ai eus avec Paula, sa précaution constante à ne pas être entendue de Fabienne confirme la distance sous-jacente que j'ai régulièrement observée. Le silence absolu de Fabienne concernant Paula constitue également un indicateur de leur absence de complicité. Les élèves qui restent principalement en CLIS entretiennent une relation affective très forte avec leur enseignante et disent mieux travailler avec elle qu'avec l'AVS.

Dans la CLIS Baudelaire, l'aide de Laura, l'AVS, est reconnue par Amélie, l'enseignante. Les élèves peuvent donc l'explicitier et la considérer comme une différence entre CLIS et classe d'inclusion. Cependant cette nécessité d'une aide individualisée est dénoncée par Charlène : « *Et aussi, dans la classe d'inclusion et aussi dans la CLIS, parfois, on doit travailler sans avoir besoin d'aide, parfois on en a besoin et c'est ça qui est bien pour nous. Et parfois, on a besoin de réfléchir avec notre tête et... Heu... Parce que si on a tout le temps besoin d'aide, c'est comme si on n'apprenait rien du tout.* » Le besoin d'aide signe ici l'incapacité de l'élève à répondre aux injonctions d'apprentissage de l'institution scolaire. Les autres élèves reprennent l'argument de qualité pour distinguer CLIS et classes d'inclusion. Selon Tom, « *pour moi, on apprend plus vite, la maîtresse elle va plus vite.* » Alla dit préférer la classe d'inclusion « *parce que c'est meilleur.* » Elle justifie sa préférence en termes de valeur scolaire. A partir de là, les élèves tourneront autour de la notion de niveau scolaire, sans jamais la nommer. Charlène précise que la classe d'inclusion réclame plus d'attention qu'en CLIS, du fait de l'absence d'aide individualisée. En classe ordinaire, le maître s'adresse à tout le monde et ne répète pas ses explications. « *Non, c'est juste parce que le travail, c'est plus difficile, mais parfois, quand on lève la main, le maître nous demande. Et parfois tout le*

monde est obligé d'écouter, parce qu'après, il y a des gens qui vont poser la même question et après le maître ne répond pas. »

Ainsi, de l'aide reconnue et appréciée des adultes de la CLIS émerge une nouvelle critique de cette classe, dans la différenciation faite avec les classes ordinaires, celle de la qualité du travail. On retrouve donc ici la performance scolaire comme déterminante dans la valeur d'une classe.

Les élèves justifient cette aide par la différence du nombre d'enfants dans chaque classe, comme Méryl, de la CLIS Diderot : *« En fait, la maîtresse, elle a ..., elle a moins d'enfants et elle peut s'occuper plus de nous. »* Dans la CLIS Baudelaire, Charlène l'évoque plusieurs fois : *« Non, on n'a pas le droit de se lever de sa table. Mais c'est normal que le maître nous aide pas, parce qu'il y a trop d'élèves. [...] Et puis en CLIS, il n'y a pas beaucoup d'enfants et il y a Laura pour nous aider et la maîtresse. »* La différence entre le nombre d'élèves de CLIS 1 et celui des classes d'inclusion est immédiatement perceptible à toute personne étrangère qui entre dans l'école au moment de la mise en rang des élèves, à la fin de la récréation. Les trois CLIS comptent une douzaine d'élèves, qui de plus ne sont pas tous à plein temps à l'école, alors que chaque classe ordinaire des trois écoles compte un minimum de vingt élèves. C'est d'ailleurs par le petit nombre d'élèves qu'accompagnait Fabienne à la sortie des classes que je l'ai identifiée comme l'enseignante de la CLIS lors de notre première rencontre.

1.3.2.2 L'hétérogénéité des élèves de CLIS

L'hétérogénéité des élèves de CLIS 1 est perçue à travers les différences d'âges des élèves qui y sont regroupés, au contraire de l'homogénéité des classes d'inclusion.

CLIS Baudelaire, lundi 4 février 2013

Eric : *« Non. Moi je voudrais arrêter la CLIS. »*

Tom, Riad : *« Ho ! »*

Pourquoi ?

Eric : *« Parce que c'est une classe bizarre, il y a CP, CE1, CE2, CM, CM2. »*

Et ça te dérange ?

Eric : *« Oui, ça me dérange. »*

Charlène : *« Moi aussi, j'ai envie d'arrêter la CLIS, ça m'énerve. Parce que j'aime pas cette classe ; ça me gêne, c'est tout, je suis avec ces plus petits, j'aime pas ça. »*

Tout à coup, elle élève la voix et se fait plus affirmative.

La justification de Charlène est cohérente : elle a 11 ans et demi, fait une tête de plus que les autres et son orientation en CLIS repose sur des justifications sociales plus que sur des troubles des fonctions cognitives avérés selon Amélie, l'enseignante. Eric explicite clairement

son refus de la CLIS par son hétérogénéité, qui ne correspond pas aux normes scolaires habituelles. Tout au long de la recherche, il affirmera son désir de normalisation. Tous relient immédiatement cette hétérogénéité à leurs difficultés.

Dans la CLIS Balzac, cet argument est cependant dénoncé par Dany.

CLIS Balzac, mardi 12 février 2013

Je lis en début de séance le texte qui résume leurs réflexions de la semaine précédente :
« Il y a différents niveaux et différents âges dans la classe de CLIS, alors que dans les autres classes, les élèves ont tous le même âge et le même niveau. » Dany proteste : « *Je suis pas d'accord, les gens dans la même classe, qui ont tous la même taille, le même âge. En fait, ils n'ont pas le même âge. Il y en a qui a dix, et l'autre qui a huit ou neuf aussi.* »

Ici, ce sont les différents niveaux scolaires qui distinguent la CLIS, comme le dit Anis.
« *En vrai, j'ai compris pourquoi, je connais la réponse, parce qu'en classe de CLIS, on n'a pas tous le même niveau, voilà. Par exemple, Aurore, Sara et Elona, Stéfy et Louis, ils sont tous de même niveau ; Dany, Damien et Loman, ils sont tous d'un même niveau et moi je suis... Voilà, j'ai compris.* »

Que ce soit par l'âge ou par la multiplicité des niveaux scolaires, c'est bien l'hétérogénéité qui distingue d'abord la CLIS des autres classes. Cette notion amène les élèves à envisager les différences identitaires.

1.3.3 Les différences identitaires

Ces différences sont majoritairement niées.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

Est-ce que le fait d'être dans deux classes, ça vous rend différent des autres élèves ?

Dany : « Non. »

Certains « oui », d'autres « non. »

Louis : « Non. »

L'école étant identifiée comme le lieu du travail, que celui-ci se fasse en CLIS ou en classe ordinaire, les enfants se définissent d'abord comme des élèves, ce qui leur permet de nier un quelconque sentiment de différence. Cependant, Aurore et Sara énoncent énergiquement leur différence.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

Sara : « Oui, je suis bien différente. »

Toi, tu te sens différente.

Sara : « Oui. »

En quoi ?

Sara : « Parce que... Parce que les élèves vont travailler. »

Sara se reconnaît une place particulière dans l'école parce qu'elle ne connaît pas de

temps d'inclusion dans les domaines fondamentaux, qu'elle identifie sous la désignation de « *travail* ». C'est donc son exclusion d'une classe ordinaire qui la conduit à affirmer sa différence, sans qu'elle puisse l'expliciter véritablement. Selon Goffman, c'est en considérant la norme que l'on peut saisir le différent, par la mise au jour de la distance à cette norme. C'est ce que fait Sara ici, par sa compréhension de l'absence de temps d'inclusion en classe ordinaire. Elle énonce alors la situation de liminalité plaçant une personne aux marges de la société : elle est incluse dans l'école parce qu'elle est en CLIS, mais l'inaccessibilité d'une place en classe ordinaire l'en exclut en même temps et la signale comme une élève différente des autres. Cependant, sa comparaison s'effectue au sein de la CLIS « *parce que les élèves vont travailler* » : elle parle ici des élèves qui quittent la CLIS pour aller travailler en classe d'inclusion.

Aurore ne démord pas de son affirmation.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

Est-ce que le fait d'être dans deux classes, ça vous rend différent des autres élèves ?

Dany : « Non. »

Aurore : « Oui. »

En quoi Aurore ? Tu es différente de qui ?

Aurore : « De Damien. » Réponse soufflée par Anis.

En quoi ?

Aurore : « Parce que je sais pas. »

L'obstination d'Aurore à affirmer sa différence par rapport aux élèves de la classe, qu'elle nomme, son impossibilité de l'expliquer par rapport aux élèves de l'école renvoient à la place de ces enfants dans l'école. Ce sont bien les temps d'inclusion minimaux, portant sur des activités sportives, et non des apprentissages fondamentaux qui définissent le sentiment de différence de Sara et Aurore. Elles ont conscience que les autres élèves de la classe vont en inclusion pour « *travailler* », alors qu'elles n'y vont que sur un temps de natation et d'écoute d'histoires. Ces activités ne sont pas considérées comme des temps d'apprentissage. Ce sentiment est cependant marginal : ce sont les seules élèves à avoir affirmé cette différence, déniée par Dany, Anis, Damien. A partir du moment où les élèves travaillent à l'école, ils ne sont pas différents. Ceux qui refusent cette idée de la différence sont inclus à mi-temps ou plus dans une classe ordinaire. Ce conflit met à jour des représentations différentes, selon la nature des inclusions, qui déterminent des positionnements différents à l'école.

Conclusion de la première partie

La majorité des élèves ont pleinement conscience de ne pas répondre aux normes scolaires, et de ne pas pouvoir le faire, ce qui justifie leur orientation en CLIS. Cette conscience est expérientielle mais parcellaire : ils n'envisagent leurs difficultés que d'un seul point de vue, scolaire ou technique.

Dès la première séance du dispositif, les photographies révèlent, par le choix majoritaire des tables individuelles, la prédominance de la notion de travail pour les élèves. Il est le critère central de la définition de leurs difficultés et des différences entre CLIS 1 et classe ordinaire.

Le degré de difficulté caractérise essentiellement la différence entre la CLIS 1 et la classe d'inclusion, ce qui conduit à une comparaison qualitative du travail demandé dans les classes d'inclusion et en CLIS. Mais la difficulté éprouvée ressort aussi de l'attitude des enseignantes : celle de la CLIS aide les élèves, au contraire des enseignants des classes ordinaires. Ces propos montrent l'importance de cette classe et de l'enseignant qui remplit ici une de ses missions officielles. « Spécialiste de l'enseignement aux élèves handicapés, sa première mission est, dans le cadre horaire afférent à son statut, de proposer aux élèves handicapés les situations d'apprentissage qui répondent à leurs besoins. »⁵⁴⁸ La reconnaissance de cette aide par les élèves se traduit par la facilité éprouvée du travail en CLIS, contrairement à celui effectué dans leur classe d'inclusion. La CLIS 1 apparaît comme une passerelle, qui permet progressivement aux élèves de retourner en classe ordinaire, et un sas qui leur permet d'affronter les difficultés rencontrées dans leur classe d'inclusion. Mais elle contribue aussi à sa dépréciation par les différences pointées entre la classe spécialisée et les classes ordinaires.

Les places dans les deux structures conduisent deux élèves à considérer une différence identitaire, qui reste centrée sur la référence du travail et sur les élèves de CLIS 1, niée par la majorité. Cependant, cette différence apparaît nettement quand les élèves traitent de leur place sociale dans l'école.

2. La socialisation

La présentation des photographies avait révélé l'importance de la socialisation pour les élèves : les places préférées le sont souvent en fonction de la socialisation qu'elles permettent.

⁵⁴⁸ Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009. Op. cité.

Tout au long de la recherche, les enfants ont affirmé la nécessité d'avoir des copains au sein de l'école. Le copain est d'abord celui avec lequel on joue.

CLIS Baudelaire, lundi 25 mars 2013

Par exemple, j'ai remarqué que dans la cour, vous jouez tout le temps ensemble. Sauf Asim qui est un peu seul, et Romane qui va avec ses... »

Riad : « Copines. »

Oui, avec ses copines.

Alla : « Avec moi aussi, des fois. »

Elle joue aussi avec toi Alla. Je t'ai souvent vue jouer avec Tom, Eric...

Riad : « Riad. »

Riad, Alec et Djamel.

[...]

Eric : « Romane, en fait, tu t'es trompée, tu joues avec moi aussi Romane. »

Romane : « Oui. »

Djamel : « Oui mais toi tu n'es pas là. Elle fait quoi ? »

Eric : « Ah, oui. »

C'est d'abord le jeu qui signe l'amitié. C'est pourquoi Eric insiste sur le fait que Romane joue avec lui. On est copain avec, parce qu'on joue avec. Mais les liens peuvent être aussi simplement affectifs. Eloïse, de la CLIS Diderot, définit comme sa copine une élève de CM2, « *Parce que je l'aime bien.* » Méryl ajoute alors : « *En fait, je sais pourquoi elle est l'amie avec Céline. Parce qu'en fait, chaque fois qu'elle la voit, elle lui fait par exemple des câlins, des bisous des fois.* » L'amitié se définit aussi par un lien de tendresse entre une grande et une petite. A travers ces démonstrations transparaît une attitude protectrice de Céline envers Eloïse.

Mais la camaraderie se reconnaît également au droit de pouvoir se disputer régulièrement avec ses pairs, sans que cela n'entraîne de rupture définitive.

CLIS Diderot, vendredi 1^{er} mars 2013

Méryl : « Aussi, parce qu'on peut... On peut... En fait, c'est pas qu'on a des copines que pour jouer. On peut aussi ... Par exemple, moi je suis plus la copine d'Eloïse, je suis restée avec Marie. Mais on va pas que jouer. »

Marie : « Des fois, avec les amis, on se tape. »

Etre copain avec quelqu'un, c'est aussi se disputer avec lui ?

Marie : « Oui, un peu. Parce que des fois, on se dispute. »

Les disputes sont considérées comme faisant partie du quotidien de la camaraderie. On peut aussi penser que, les élèves n'ayant pas vraiment le choix, puisqu'elles restent entre elles et sont peu nombreuses, la camaraderie obligatoire rend parfois les relations conflictuelles. Cette définition de l'amitié par les disputes se retrouve aussi dans la CLIS Balzac. Ces disputes participent de la construction d'une socialisation enfantine. « La sociabilité qu'ils s'imposent et le type de liens qu'ils créent entre eux semblent bien s'apparenter à des

principes qui fondent une société. »⁵⁴⁹ Les disputes permettent à chacun d'affirmer son identité, mais aussi de s'éprouver, d'éprouver l'autre dans le groupe et de se reconnaître dans un système de valeurs admis par tous.

L'importance accordée par les élèves aux places qui permettent une socialisation entre pairs conduit à deux thèmes de réflexion dans chaque classe : « *les relations avec les autres élèves de l'école* » et « *les relations entre vous* ». Ces thèmes font apparaître des situations contrastées selon les écoles, situations qui définissent cependant un lien étroit entre la place des élèves dans l'école et celle dans la classe. Les questions des différences identitaires et du handicap se jouent alors dans cette articulation entre les places.

2.1 Les relations avec les élèves de l'école

2.1.1 Des échanges limités

Les élèves de la CLIS ont très peu d'échanges avec les autres enfants de l'école. Même quand ils revendiquent des amis dans d'autres classes, ils ne peuvent nommer que d'anciens élèves de CLIS, comme Tom, de la CLIS Baudelaire, qui affirme avoir d'autres amis, mais ne peut citer que le nom de Nathan, l'élève inscrit en CLIS et inclus à temps plein en CM2. Cette méconnaissance est due au fait que les élèves restent plusieurs années dans la même classe. Mais ils côtoient les autres au cours des temps d'inclusion. Quand Eric affirme ne pas chercher à se faire des copains dans l'autre classe, Tom lui explique ce qu'il doit faire.

CLIS Baudelaire, lundi 25 mars 2013

Alla : « Tu demandes pas ? Ben pourquoi tu demandes pas alors ? »

Eric : « J'ai pas envie. »

Tom : « Je suis pas d'accord avec Eric, parce quand on se fait des amis, on doit demander d'abord. Et après, s'il accepte... »

Alla : « Si, ILS acceptent. »

Tom : « S'ils acceptent, eh ben, ils deviennent amis ensemble. »

D'accord. Donc, en fait, pour avoir des copains dans les autres classes, il faut faire l'effort d'aller les voir.

Tom : « Oui. »

Les enfants de la CLIS Balzac avancent les mêmes arguments : obtenir l'amitié des autres élèves de l'école dépend d'une démarche personnelle, d'un effort à aller vers autrui. Cet effort est dû au maintien des enfants dans la même classe, mais aussi à leurs conditions de scolarisation en CLIS 1 : les enfants doivent souvent changer d'école pour intégrer une CLIS 1. Dans leur nouvelle école, ils ne connaissent plus que les élèves de la CLIS, ne partagent plus aucune histoire de vie commune avec les élèves de l'école, qu'ils ne retrouvent

⁵⁴⁹ Delalande, J. (2001). Op. cité, p. 89.

pas non plus en dehors du temps scolaire, puisqu'ils n'habitent pas dans le même quartier. Damien le dit clairement : « *Quand je suis arrivé dans l'école, j'étais tout seul. Et après, je suis venu avec Loman, Anis et Dany.* » La socialisation avec les pairs des autres classes passe par la cooptation de l'un d'entre eux.

Les temps d'inclusion ne permettent pas non plus la création de liens entre élèves. Le premier argument avancé pour justifier cette absence relève de la mission scolaire.

CLIS Baudelaire, lundi 25 février 2013

Tom : « *Moi, quand je vais travailler en inclusion, aussi, c'est pour travailler.* »

Pour toi, le travail n'est pas compatible avec les copains ?

Tom : « *Oui.* »

Soit tu travailles, soit tu te fais des copains ?

Tom : « *Oui.* »

Dans les classes d'inclusion, les élèves évoquent les apprentissages comme des temps individuels. Le temps de classe est bien différencié du temps de récréation. La classe est le lieu des apprentissages, incompatible avec une quelconque socialisation. Le travail collectif y est rare. La forme frontale des apprentissages en classe d'inclusion constitue aussi un obstacle à de véritables échanges entre les élèves de CLIS et ceux des classes d'inclusion. Dans la classe, les choix pédagogiques sont donc déterminants pour l'émergence d'une socialisation entre pairs. « Lorsqu'un enfant est accueilli par une classe - un « groupe » comme on le décrit dans ce livre – qu'il peut observer les autres, parler, répondre à qui lui parle, vivre et respirer, cela c'est déjà être chez les humains et dans une société. »⁵⁵⁰ En affirmant l'incompatibilité des apprentissages et de la socialisation, les élèves décrivent une forme pédagogique traditionnelle, où la seule parole admise est celle de l'enseignant, et où la seule parole reconnue de l'enfant est celle de la réponse attendue. Il n'y a alors rien d'étonnant à ce que, dans la CLIS Baudelaire, Eric revienne constamment sur sa dénonciation du refus de l'enseignante de l'aider. Asim dit n'avoir aucun copain en classe d'inclusion, alors qu'il y passe la moitié de son temps scolaire. Il ne travaille jamais avec les autres.

Ici, c'est le fonctionnement même de la classe qui entrave cette socialisation. Les élèves travaillent individuellement et l'enseignant reste le seul interlocuteur des enfants dans la classe. Mais même lorsqu'une autre organisation est proposée, lorsque l'absence d'aide individualisée apportée par l'enseignant de la classe d'inclusion peut être compensée par celle des pairs, les élèves de CLIS 1 construisent difficilement une relation avec ceux de la classe ordinaire. Tom dit : « *Moi, dans ma classe d'inclusion, je peux demander de l'aide à un*

⁵⁵⁰ Oury F., Vasquez A. (1998). Op. cité, p. 16.

copain. Parce que parfois, j'arrive pas et après, quand une personne a fini, elle va poser le travail dans le bureau, après elle demande à la maîtresse si elle peut aider un copain. » Cette aide opère toujours dans le même sens, de l'élève de la classe d'inclusion vers celui de la CLIS 1. La seule visibilité accordée aux enfants de la CLIS est celle de leurs difficultés. Tout renvoie aux autres leurs seules caractéristiques défailtantes. Cela peut participer de la rareté des échanges entre élèves de CLIS 1 et les autres.

Cependant, Tom affirme aussi ne pas vouloir de relations avec ces élèves. Quand je lui demande s'il a des copains en classe d'inclusion, sa réponse fuse : *« Non, ils sont trop petits. »* A dix ans, il va en inclusion au CP, avec des enfants de six ans. Sa réflexion renvoie à une difficulté fondamentale des inclusions. Faut-il privilégier le niveau scolaire, et inclure les élèves dans une classe ne correspondant pas à leur âge mais qui leur permet de progresser dans les apprentissages ? Faut-il privilégier la socialisation et les inclure avec des élèves de leur âge, au risque de les mettre grandement en difficulté ? Un certain nombre d'élèves ont plusieurs classes d'inclusion. Ils vont souvent dans une classe d'élèves plus jeunes pour les apprentissages fondamentaux, et font du sport ou des activités artistiques dans une classe de leur âge.

Cette analyse est cependant à nuancer. Si les élèves des CLIS Baudelaire et Diderot, les « petites » de la CLIS Balzac se satisfont de cette situation et ne revendiquent pas d'échanges avec les autres élèves de l'école, les « grands » de la CLIS Balzac affirment entretenir des relations avec eux.

2.1.2 Dans les CLIS Diderot et Baudelaire

2.1.2.1 Des élèves isolés

Les élèves apparaissent donc comme isolés de la société scolaire ordinaire. Cet isolement se marque spatialement dans la cour de récréation, ce que j'observai dans l'école Baudelaire, le premier jour de ma venue.

CLIS Baudelaire, lundi 07 janvier 2013

14h45. Les élèves sont dans la cour avec 1 CE2 et les 2 CM1. Il y a donc environ 100 élèves dans la cour.

Alla, Tom, Djamel entament un jeu de course-poursuite, pendant lequel Djamel fait la nique aux autres qui se lancent ensuite à sa poursuite. Riad, Eric et Alec restent assis au milieu du banc, mais sont attentifs aux trois autres. Ils opèrent dans un espace bien défini de la cour, un carré à l'angle du mur et du grillage. Eric et Alec rejoignent les autres. [...] A un moment, Alla, Tom et Djamel s'échappent vers le fond de la cour. Riad, Eric et Alec s'arrêtent net, les regardent, hésitent et finissent par les rejoindre. Mais très vite, tous regagnent leur carré de

prédilection.

Ces enfants occupent toujours les mêmes espaces et restent entre eux. Cependant, la première forte revendication exprimée est le choix de cet isolement.

CLIS Baudelaire, 4^{ème} séance de réflexion collective, lundi 25 février 2013

Tom : « Dans la cour, on joue au foot, et y'a des fois..., des fois y'a les autres qui nous embêtent. »

D'autres élèves ?

Tom : « Oui ; nous, on joue et eux, ils viennent et ils disent : « On joue, on joue ! »

Ils veulent jouer avec vous.

Tom : « Oui. »

Et ça vous embête.

Eric : « Oui. »

Alec : « Ben, oui, parce qu'en fait... En fait, ils disent tout le temps : « On joue, on joue ». »

Et vous voulez rester entre vous ?

Eric : « Oui. »

La volonté des autres élèves de partager un jeu, est vue par les enfants de CLIS 1 comme une intrusion dans leur univers, qu'ils cloisonnent eux-mêmes. Pendant les temps informels, le jeu détermine leur appartenance à un groupe dont tout étranger est exclu. Rayou⁵⁵¹ définit les jeux de ballon comme des jeux favorisant l'esprit d'équipe et celui de compétition. Dans une structure où les élèves de CLIS ne sont reconnus que dans leurs difficultés, on peut penser qu'ils évitent ici de se confronter aux autres, refusent toute compétition avec les autres élèves, compétition dont ils pensent qu'elle tournerait à leur désavantage. Au-delà du refus de se confronter aux autres, les élèves envisagent leurs relations avec les autres élèves de l'école sous un angle prioritairement conflictuel. Ils soulignent leur statut de victimes : ce sont les autres qui les embêtent ou les frappent.

2.1.2.2 Des relations conflictuelles

Dans ces deux classes, le manque de relations entre les élèves de CLIS 1 et leurs pairs des classes ordinaires révèle des confrontations conflictuelles. Les filles de la CLIS Baudelaire se plaignent beaucoup de la violence des autres élèves.

CLIS Diderot, 4^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 1^{er} mars 2013 (en demi groupe)

Marie : « Oui. J'en ai dans la classe d'inclusion, mais c'est difficile de jouer avec mes copines, parce qu'ils me tapent. »

Les élèves de la classe d'inclusion te tapent.

Marie : « Oui. »

Pourquoi ?

Marie : « Ben des fois, ils m'embêtent quand je suis avec eux, ils me disent des gros mots. »

⁵⁵¹ Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF, p. 81.

Est-ce que vous vous avez la même expérience les autres ? Marie dit que c'est difficile d'avoir des copains dans les autres classes, parce qu'ils vous embêtent.

Toutes : « Oui. »

Anne : « Ils m'embêtent, parce qu'ils me tapent. »

Eloïse : « Ils nous poussent. »

Aziza : « En fait, j'ai pas trop de copines, parce que les autres me tapent. »

Les enfants dénoncent continuellement le comportement des autres élèves à leur égard.

Les garçons disent que les relations avec les autres élèves se passent bien, mais soulignent aussi bien vite les situations conflictuelles.

CLIS Diderot, 4^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 1^{er} mars 2013(en demi groupe)

Sam : « Ben, ça se passe bien. A part avec Emilie, Maeva et... »

Sam : « Ou sinon, on parle avec sa maman, quand ils nous tapent. La mère de Hassan, elle nous a agressés avec Fabien. »

Pourquoi ?

Sam : « Comme ça. »

Abdel : « A chaque fois, il dit ça, on dit un gros mot. Et on n'a pas dit de gros mots et sa mère après, elle nous gronde. C'est pas vrai, on l'a même pas insulté ! »

Fabien : « Il dit à ses parents que j'ai ramené sept garçons ou trois... »

Sam : « N'importe quoi. »

Fabien : « Et après, il dit que je l'ai tapé aux toilettes. Et c'est pas vrai, je lui avais rien fait. J'étais en train de boire. »

C'est un élève qui dit ça ?

Fabien : « Oui. »

Sam : « Il s'appelle Hassan. »

Ici, les provocations ont des conséquences extérieures, puisque les parents interviennent auprès des élèves de la CLIS. Si ces méchancetés gratuites poussent les filles à se replier sur elles-mêmes, les garçons répondent œil pour œil.

A ton avis, pourquoi il fait ça ?

Didier : « Je sais pas. Il rapporte quoi. A chaque fois, il vient nous chercher, et après on le cherche. Sois à ma place. Si à chaque fois il t'embête, qu'est-ce que tu fais toi ? »

Ben, je ne sais pas. Qu'est-ce que tu fais toi ?

Fabien : « Tu t'énerves. »

Didier : « Ben oui, à chaque fois, il nous embête. Moi, je ne peux plus me retenir à chaque fois. »

Donc, il n'y a pas que Maeva qui vous maltraite alors ?

Didier : « Non, il y a Hassan. »

Sam : « Ça m'énerve que par exemple, il traite ma mère. On le tape. »

On entre alors dans un circuit où la bagarre appelle la bagarre et contribue à stigmatiser les élèves de CLIS, par une représentation négative de ces enfants. Tous les élèves sont très précis quand je les questionne sur les causes de cette violence exprimée à leur encontre.

Comment ça se fait que ce soit aussi difficile avec les autres élèves ?

Méryl : « C'est difficile, parce qu'en fait, ils sont pas avec nous. Et disons, ils sont pas avec les CLIS. Ils disent « c'est des bébés ». Et aussi, ils disent qu'on est des bébés. »

Les autres élèves les renvoient constamment à leurs difficultés, visibles du fait de leur inscription en CLIS 1. Didier et Abdel reviennent régulièrement sur Maeva et Hassan, deux élèves des classes ordinaires qui les traitent de « handicapés » et cherchent constamment la bagarre avec les élèves de CLIS.

La stigmatisation de la CLIS 1 est évoquée dès que les élèves parlent de leurs relations avec les autres enfants. C'est l'écart à la norme scolaire qui est dénoncée comme source des conflits incessants entre les élèves de la CLIS et les autres. L'inscription en CLIS 1 signe le stigmate aux yeux des élèves de l'école. Alec dit que les autres se moquent de lui parce qu'il est en CLIS 1. « Qui n'est pas conforme est nécessairement déviant, on ne fera donc pas cause commune avec lui. »⁵⁵²

Mes observations corroborent d'une certaine façon le discours des enfants.

CLIS Diderot, vendredi 17 janvier 2013

15h. récré ; les garçons se lancent immédiatement dans un foot. Aziza est cantonnée dans la première cour et Marie dans la cour de foot. Mais elle part rejoindre Aziza et elles jouent ensemble, avec Eloïse qui les rejoint. Méryl joue à l'élastique avec une autre élève. Morad est dans la cour de foot, seul. Il s'approche un peu de moi. Je sens qu'il veut me dire quelque chose et lui dis « ça va Morad ? » Il vient tout de suite, me dit « merci pour les photographies » et repart.

A la sonnerie, plusieurs élèves de CM2 viennent se plaindre auprès de Marion : « les CLIS n'arrêtent pas de nous pousser ». Marine leur demande qui et ils ont du mal à nommer Sam, Fabien, Didier.

Le football partagé entre CM2 et CLIS est imposé par les enseignants, puisque ce sont ces classes qui disposent du terrain adéquat le vendredi après-midi. Mais cette socialisation imposée ne mène pas à une identification de chaque joueur de la CLIS, alors même que seuls Alim, Didier, Fabien et Sam participent à ce jeu. Au fil de la recherche, les élèves délaisseront le football pour jouer au ping-pong dans l'autre cour. Ils occuperont alors une table sans qu'aucun autre élève ne vienne jamais jouer avec eux.

Les élèves de la CLIS 1 ne sont pas vus individuellement par les autres élèves de l'école. Cette classe représente une entité indistincte. Généralement, quand un élève ne connaît pas le nom de celui qu'il veut désigner, il dit « un grand », ou « un de CM ». « . Ici, ce n'est pas « des CLIS », mais « **les** CLIS », comme si tous étaient systématiquement concernés et qu'ils étaient tous les mêmes. Cette désignation renvoie à celle que Calvez décrit à propos des personnes travaillant dans un CAT à Tréguier : ce sont les « gens du CAT ».⁵⁵³ La

⁵⁵² Rayou, P. (1999), op. cité, p.37.

⁵⁵³ Calvez, M. (1990). *Gens de la ville, gens du CAT*. Rapport final de recherche. Rennes : IRTS, p. 3.

CLIS 1, lieu du handicap, constitue une frontière rendant indistincts ses élèves aux yeux des autres, qui les considèrent comme une entité identitaire. De même, quand les élèves dénoncent les insultes dont ils font l'objet, ils ne s'individualisent pas, mais s'énoncent comme un tout indivisible « *ils nous traitent* ». Les agresseurs sont individualisés, mais pas eux. Cette indistinction constitue une réponse paradoxale à la stigmatisation qu'ils dénoncent : ils y répondent en la reprenant, mais cette appropriation manifeste leur résistance qui est ici collective : le « *nous* » marque l'accord de tous face au « *eux* » extérieur. Il leur donne une force qui répond à l'agression et développe leur solidarité.

La situation liminale, en rendant visible le handicap aux yeux des élèves ordinaires, déploie leur rejet de la différence, qui s'affirme par la manifestation de violences quotidiennes : bousculades, coups, insultes. Michel⁵⁵⁴ affirme l'idée d'une construction sociale du handicap qui pose « la question de la norme, de la limite et de l'humanité. »⁵⁵⁵ Les élèves de CLIS renvoient les autres à une image possible d'eux-mêmes qu'ils ne veulent pas voir. Pour Korff-Sausse⁵⁵⁶, le handicap représente ce à quoi nous avons échappé, ce que nous pourrions être et que nous ne voulons pas être. C'est pourquoi nous nous détournons de lui. En même temps, il est révélateur que les écoliers définissent les enfants de la CLIS 1 comme des handicapés, ce qui correspond à une définition institutionnelle, alors que les élèves de CLIS la dénie. Les renvoyer dans ce champ permet aux autres enfants de se protéger eux-mêmes d'une orientation éventuelle dans cette classe. Ils en sont protégés, parce qu'eux ne sont pas handicapés, alors que les élèves de CLIS 1, en justifiant leur orientation par leurs seules difficultés, les y incluent potentiellement. Dès lors, il n'y a plus de rencontre possible.

Il apparaît vite cependant que l'incident sur lequel ils reviennent obstinément est unique et individuel. Quand j'en parle à l'enseignante, Marine, elle me précise que les discriminations les plus fortes venant des élèves des classes ordinaires ont eu lieu les années précédentes, quand elle a eu deux sœurs trisomiques, marquées physiquement : les autres élèves de la classe avaient alors une plus grande conscience de la CLIS 1 comme « classe spéciale ». Cette année, selon Marine, seule Maeva s'est montrée une fois « détestable » envers les élèves de CLIS. Cependant cet événement est suffisamment marquant pour qu'il occupe l'espace de réflexion.

⁵⁵⁴ Michel, F. (2010). Op. cité.

⁵⁵⁵ Ibid, p. 1.

⁵⁵⁶ Korff- Sausse, S. (2010). Op. cité.

Il en est de même dans la CLIS Baudelaire. Quand je leur fais observer que je n'ai pas remarqué d'agressivité des autres élèves à leur rencontre, ils insistent sur le fait d'être embêtés par les autres, du fait de leur inscription en CLIS.

CLIS Baudelaire, 5^{ème} séance de réflexion collective, lundi 18 mars 2013

J'ai remarqué que vous restiez entre vous, mais je n'ai jamais vu un autre élève venir vous embêter.

Eric : « Non, en fait, je suis pas d'accord, parce que des fois en classe d'inclusion, dans la cour, on m'embête. »

Tom dit que, s'il était tout le temps dans la classe d'inclusion, les autres ne l'embêteraient pas.

Tom : « Oui. »

Tu dis que les autres t'embêtent parce que tu es en CLIS.

Tom : « Ouais. Parce que je pense qu'ils n'aiment pas les personnes qui sont en CLIS, parce qu'ils sont pas intelligents. »

Vous n'êtes pas intelligents ?

Tom : « Oui. »

Riad : « Non. »

Eric : « Moi je suis intelligent. »

Tom : « Oui, il y en a qui sont intelligents, et il y en a d'autres qui sont pas. »

Tu penses que les autres élèves croient que vous n'êtes pas intelligents.

Tom : « Oui. »

En dépit de mes observations, les enfants reviennent constamment sur cette représentation des élèves de l'école qui détermine leur hostilité. Pour Tom, il semble que cette projection corresponde, en fait, à la pensée de ses parents.

Je vais vous poser une autre question. Est-ce que vos parents sont contents de ce que vous faites en CLIS ?

Riad, Alec, Eric : « Oui. »

Tom : « Moi non, parce que ils pensent que le travail de CLIS, c'est pour les bébés. »

Alec : « Non ! »

Riad : « Moi pas d'accord. »

Eric : « Moi aussi, je suis pas d'accord. »

Et toi, Tom, tu es d'accord ? Tu penses aussi que la CLIS, c'est pour les bébés ?

Tom : « Oui. »

Quelle que soit l'origine de la perception des élèves, elle est si forte qu'ils décident de consacrer l'écrit final à une lettre ouverte aux autres élèves de l'école.

2.1.2.3 La lettre ouverte à tous les élèves de l'école

Rédigée à l'issue des séances de réflexion collective, sur la proposition des élèves, cette lettre constitue un analyseur des relations entre les élèves de CLIS et les autres mais aussi de la place qui leur est accordée par l'ensemble des acteurs de l'école. Je l'ai d'abord écrite au tableau sous la dictée des élèves. Puis, chacun en a copié un extrait. L'enseignante, Amélie

leur a laissé le choix entre afficher la lettre dans les couloirs ou la porter dans chaque classe. Ils ont décidé immédiatement de la porter personnellement à chaque classe. Cette décision témoigne de l'importance de leurs perceptions, en même temps que de leur volonté de s'affirmer face aux autres élèves de l'école. Cette situation me plaçait dans une posture difficile, parce que la remise en main propre de la lettre pouvait déranger l'ordre scolaire. La solennité du geste pouvait aussi provoquer des réactions négatives des parents. Je décidai alors d'en parler au directeur, qui me donna son accord, parce que « *ce sont les élèves qui l'ont décidé* » et que « *c'est leur travail* ». Chaque lettre était mise sous enveloppe et Amélie avait joint une explication.

A l'attention des enseignants et de leurs élèves

Dans le cadre d'un sujet de recherche de thèse sur le thème « la place de la CLIS dans l'école », l'enseignante Claire de Saint Martin est venue dans la CLIS les lundis après-midi depuis le mois de janvier. Les élèves ont donc réfléchi collectivement (sous forme de débat) sur leur place dans l'école et voici ce qui est ressorti (et ce qu'ils veulent vous dire) :

« A tout le monde

Arrêtez de penser qu'on est bêtes parce qu'on est en clis.

On est intelligents, on est capables de travailler tout seuls.

On a juste des problèmes et la clis nous aide et nous permet d'évoluer.

On a notre place dans l'école, comme vous. »

Alec, Asim, Djamel, Eric, Riad, Romane, Tom.

Sur les quatorze classes de l'établissement, deux répondent immédiatement. Dans le CM2 dans lequel est incluse Charlène, onze élèves écrivent individuellement (voir annexe 6.2). Cette réponse sera donnée le lendemain et je n'ai pas pu recueillir les réactions des enfants. Un autre CM2 répond immédiatement.

Chers CLIS,

Nous n'avons jamais douté de votre intelligence. Vous avez bien sûr votre place dans l'école et vous êtes les bienvenus dans notre classe.

Signé : la classe de CM2 10

Amélie me rapportera ensuite qu'une enseignante de CP a dit que toute sa classe avait été très émue de la lettre. Cependant, et les réponses individuelles le montrent, la réaction est émotionnelle, mais ne reste qu'émotionnelle et sur un temps défini. Les dénis renvoient à des réponses convenues qui ne permettent pas la mise en place d'une réflexion commune. Seules trois classes ont répondu, dont une indirectement auprès d'Amélie. Les autres ont-elles lu la lettre ? J'aurais peut-être dû explorer cette entrée, rencontrer les enseignants, organiser des débats entre élèves de CLIS et les autres. Sans doute cela constituerait-il un prolongement intéressant de cette recherche. Je ne l'ai pas fait, parce que je voulais rester centrée sur les élèves de CLIS 1 et que cette absence de réactions constitue en soi un révélateur de la position

dominante des classes ordinaires. Les élèves de CLIS 1 ne sont pas une préoccupation prioritaire de l'école. Si les « non réponses » renvoient à l'indifférence des acteurs de l'école et contredisent d'une certaine façon les dénonciations des élèves de CLIS 1, elles interpellent également sur la question de l'inclusion scolaire, qui sera traitée plus loin. Cependant, les rares réponses ont rassuré les élèves, comme en témoigne Amélie lors du bilan final : *« D'ailleurs, on a eu les réponses. On n'en a pas eu beaucoup, mais le peu qu'on a eu, ça leur a fait du bien de voir l'impact que ça a eu sur les autres élèves. Je leur ai lu. Tom me regardait avec des grands yeux, il faisait « Oui, c'est vrai ça ». « Vous n'êtes pas débiles. » « Oh ben non, hein, ça c'est clair. » Ils ont expliqué aussi à Alla, qui était absente le jour de l'écriture. Ils lui ont expliqué « On a écrit une lettre avec Claire, pour expliquer qu'on avait notre place dans l'école ». Ça c'est Tom qui l'a dit et Riad a ajouté, « qu'on n'est pas des débiles. »* (Voir annexe 7.2).

Les élèves ont pris l'initiative d'écrire une lettre ouverte « à tout le monde », montrant ainsi leur appropriation de la recherche et leur détermination à s'affirmer au sein de l'école. En verbalisant la stigmatisation dont ils disent faire l'objet, ils ont aussi demandé une égalité avec les autres élèves et la légitimité de leur place dans la société scolaire. Ils ont « pris le pouvoir » sur une situation qui ne leur appartient pas mais qu'ils reconnaissent. Ainsi la faiblesse institutionnelle par laquelle ils sont identifiés est-elle démentie par cet acte. Ils ont fait entendre leur voix, celle des « acteurs faibles », tels que les définit Payet : « ils sont affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social »⁵⁵⁷. Le concept d'acteur faible permet de penser l'autonomie de ceux qui sont institutionnellement déconsidérés, socialement disqualifiés. Le terme *faible* ne caractérise donc pas les individus, mais un processus qui dénonce cette disqualification sociale et la responsabilité institutionnelle de celle-ci. Le dispositif mis en place a bien permis ici à ces « acteurs faibles » de montrer leur capacité d'action et de faire reconnaître leur parole.

Les élèves de la CLIS Balzac ont eux une perception différente de leurs relations avec les autres élèves de l'école.

⁵⁵⁷ Payet, J.P., Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contribution à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. In Payet, J.P., Giuliani F., Laforgue, D. (2008). *La voix des acteurs faibles*, (pp. 9-25). Rennes : PUR, p. 9.

2.1.3 Dans la CLIS Balzac

2.1.3.1 Des représentations normées

Les élèves de cette classe s'inscrivent dans les normes de socialisation de toute collectivité. Leur première intervention consiste à dénoncer les élèves dont le comportement ne répond pas aux règles des échanges sociaux.

CLIS Balzac, 4^{ème} séance de réflexion collective, mardi 26 février 2013

Elona voulait la parole.

Elona : « Ak, ak, ak. »

Quoi ak ?

Elona se tape.

Quelqu'un t'a tapée ? Elona fait oui de la tête et continue de se taper.

Qui te tape ?

Loman : « Raoul. »

C'est dans la cour Elona ?

Elona fait le signe d'étranglement.

Tous se retrouvent autour de la dénonciation des élèves qui embêtent les autres.

Louis : « Aurore, que Aurore, des fois, elle me dit des bêtises et c'est pas moi, c'est Stéfy. »

Et comment ça se passe avec les autres élèves de l'école ?

Louis : « C'est Jules, il fait des bêtises. »

Il t'embête ?

Louis : « Oui. »

Anis : « Moi, j'aime pas Stéfy. Et Jules et Marion. Parce que... Parce que... Elle fait des bêtises, comme Louis. Après, Stéfy, elle n'arrête pas d'embêter. »

Cette question morale dans les interrelations est d'autant plus prégnante, que les élèves citent des exemples qui ne les mettent pas directement en cause, comme celui de Jules. Mais ces dénonciations ne conduisent pas, au contraire des autres élèves de CLIS, à une plainte du comportement des écoliers à leur égard. Elles restent générales.

Au sein de la classe, la socialisation même est un prétexte à la compétition.

CLIS Balzac, 4^{ème} séance de réflexion collective, mardi 26 février 2013

Louis : « Damien, c'est mon copain, avant Dany, avant Loman, avant Anis. »

Anis : « NON ! »

C'est ce qu'il dit.

Anis : « NON ! »

Louis : « Damien... Et Anis, Dany et Loman. »

On retrouve dans la classe l'analyse que Delalande fait à propos de la cour de récréation. « L'attitude éducative et morale des enseignants est de toute évidence lourde de conséquences sur les agissements des élèves. »⁵⁵⁸ En mettant l'accent sur l'apprentissage de la

⁵⁵⁸ Delalande, J. (2001). Op. cité, p. 54.

lecture, en divisant la classe entre « petits » et « grands », Fabienne, l'enseignante, incite les élèves à se comparer sans cesse, instaurant ce climat de compétition permanent qui règne dans la classe et qui se retrouve dans toutes les dimensions scolaires.

2.1.3.2 Les « petits » de la classe

Le clivage entre petits et grands, déjà souligné à propos du travail et des temps d'inclusion, reste aussi marqué quand il s'agit de socialisation. Si les « grands » parlent beaucoup de l'importance d'avoir des copains à l'extérieur de la CLIS, les « petites » n'en revendiquent pas d'autres.

CLIS Balzac, 4^{ème} séance de réflexion collective, mardi 26 février 2013

Aurore : « Moi, j'étais avec Sara, je suis la copine de Sara, de Stéfy. »

Et est-ce que tu as des copains dans les autres classes ?

Aurore : « Non. »

Tes seules copines dans l'école, ce sont Sara et Stéfy ?

Aurore : « Oui. »

Aurore dit ne pas en avoir de copains en dehors de la CLIS, ce que les autres déniaient. Tout au long de la séance ils reviendront sur ce sujet pour démontrer le contraire de cette affirmation. Malgré l'abondance d'exemples qui constituent autant de preuves, Aurore maintient sa position. Les contradictions entre elle et les garçons révèlent deux représentations opposées de la camaraderie. Si pour les garçons, il suffit de jouer avec quelqu'un pour être son copain, Aurore affirme une dimension supplémentaire à l'amitié. Celle-ci s'opère dans une véritable réciprocité, une complicité qui demande du temps pour s'établir. C'est pourquoi le fait de jouer avec quelqu'un ne suffit pas à le définir comme un copain. De plus, Stéfy, Sara et Aurore ont une courte expérience de la CLIS : Sara est arrivée en septembre 2011, les deux autres à la rentrée 2012. On peut penser que ces nouvelles amitiés leur suffisent d'autant plus que, ne connaissant pas ou peu de temps d'inclusion, elles ne rencontrent pas vraiment les autres élèves de l'école.

Elles affirment avoir de bonnes relations avec les autres parce qu'elles ne les côtoient pas, restent en permanence ensemble. Même sur le temps de la cantine, elles sont accompagnées par Paula, l'AVS. Louis dénonce cette obligation de rester entre élèves de CLIS : « *Je veux manger avec mes copains. Dans les autres classes* ». Par cette dénonciation, apparaît la volonté pour certains d'être plus autonomes.

CLIS Balzac, 3^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 février 2013

Aurore : « Je peux me débrouiller toute seule. »

Tu penses que tu pourrais être autonome à la cantine.

Stéfy : « Quand on mange avec Paula, ça nous fait rien du tout. »

Aurore dit que ça marque sa différence avec les autres élèves de l'école.

Stéfy : « Oui, mais quand Paula est là, elle nous aide à des choses. Quand on oublie, des trucs comme du pain, elle va nous le chercher pour nous. »

Aurore : « Je veux être avec les animateurs. »

Aurore et Louis réclament leur indépendance sur le temps de midi. Aurore affirme clairement sa volonté de se mettre sous la surveillance des animateurs de cantine et non sous celle de Paula. On retrouve sur ce temps de pause la même structure que dans la classe, où les « grands » et les « petits », ainsi répartis et nommés par l'enseignante, sont séparés. Cette séparation correspond à l'organisation des services de la cantine : les cycles 2 mangent en premier et les cycles 3 au deuxième service. Cependant, le fait que les animateurs ne s'occupent pas des « petits » de CLIS, les stigmatise au regard des autres. L'assistance de Paula les met sous une tutelle différenciée qui institutionnalise leurs déficiences et les condamne à rester entre eux, au milieu des autres. C'est bien ce que dénonce Louis, quand il réclame la possibilité de manger avec d'autres copains. Les élèves reconnaissent la nécessité de l'aide de Paula en classe, disent bien aimer travailler avec elle. Mais cette aide se fait en classe, et peut être dissimulée au reste de l'école. Le fait que Paula les accompagne à la cantine les signale comme incompetents aux yeux des élèves et empêche la création de liens non seulement avec les élèves, mais également avec les adultes. C'est bien ce que dénonce Aurore qui voudrait manger avec les animateurs et non Paula : *« Ça me fait plaisir, parce que j'aimais bien les animateurs, j'aimais bien manger avec eux. »* A travers ce désir, elle revendique le droit d'être une élève **comme** les autres. Mais cette normalisation ne passe pas par les contacts avec les autres élèves de l'école : seuls les adultes sont considérés ici.

2.1.3.3 Les « grands » de la classe

Alors que ces élèves se satisfont des liens créés au sein de la CLIS, les grands affirment l'importance d'avoir un large éventail de copains. Le seul fait d'avoir des copains ne suffit pas. Il faut également en avoir beaucoup. *« Quand quelqu'un me dit « plus copain », ben moi, c'est pas grave. Comme moi, j'en ai beaucoup de copains. J'en ai partout ; je sais pas combien j'en ai déjà. »* (Loman). La multiplicité de copains dédramatise les disputes et les ruptures, puisqu'il reste toujours un vivier qui permet de ne pas rester seul. Les enfants ne justifient pas l'importance de l'amitié par la qualité des relations. Ce qui importe c'est de ne pas être seul, de trouver des compagnons de jeux. Il est notable que ce soient seulement les garçons qui définissent ainsi l'intérêt d'avoir des copains. Leurs jeux scolaires sont des jeux d'équipes : le foot, les billes. Il importe donc d'avoir toujours quelqu'un qui leur permette, à

eux, de jouer. Leur représentation de la camaraderie est très égocentrée : c'est leur satisfaction qu'ils recherchent. Ils ne parlent jamais des copains dans l'interrelation, une réciprocité.

Dans ce contexte, les temps d'inclusion sont très importants, parce que ce sont eux qui permettent la rencontre avec les autres. Loman l'explique « *Ben parce que je suis d'abord parti chez Mme S... D'abord, j'étais très, très timide avec eux. Après, le premier copain que je me suis fait, c'était Cédric. Il m'a aidé à faire... A dire comment ils s'appellent et tout ça. Après, moi, j'ai demandé si je pouvais jouer au foot avec eux. Et après, ils m'ont dit oui, et après, au tout début, ils avaient dit : « Non, non, tu joues pas. » Et après, j'ai commencé à les connaître.* » Au contraire des autres CLIS, c'est bien l'inclusion qui est vectrice de nouvelles connaissances. Cette différence est à relier aux positionnements différents des enseignants : Marine et Amélie incluent tous leurs élèves en classe ordinaire, dans des domaines où ils rencontrent des difficultés. Fabienne n'inclut que les élèves qui peuvent suivre un domaine d'apprentissages dans une classe correspondant à leur âge, à un ou deux ans près. De ce fait, ces élèves ne sont pas identifiés par leurs difficultés dans leur classe d'inclusion, ce qui peut faciliter les échanges.

Mais les élèves de CLIS 1 ont-ils vraiment des copains hors de leur classe ? Loman insiste sur ces amitiés hors CLIS. « *Des copains, aussi, c'est important. Des fois, si on a des copains, quand même, si c'est notre anniversaire et si on n'a pas de copains, avec qui on va jouer ? Et si nous, on a des copains pendant notre anniversaire, comme par exemple, le mercredi 13 février, c'était l'anniversaire d'Anis. Il nous a invités, nous quatre, dans sa maison.* » Quand je lui fais remarquer qu'il ne cite que des copains de la CLIS, Anis précise qu'ils sont les seuls à avoir été invités. Les deux vecteurs de socialisation sont l'inclusion et le football. Mais les élèves partagent leur temps de récréation avec des CP et des CE1, avec lesquels ils ne jouent pas. Durant mes temps d'observation, je les ai toujours vus jouer entre eux, sans contact avec les autres écoliers.

CLIS Balzac, mardi 19 février 2013

10h20. Récréation. [...] Damien, Dany, Anis et Loman traînent dans la cour, visiblement désœuvrés. Fabienne, l'enseignante, cherche actuellement une solution pour qu'ils puissent participer à la récréation des grands, mais cela pose un problème pour la récréation des petits. Les élèves ne peuvent pas rester seuls dans la classe quand elle est de service.

Je n'ai jamais vraiment vu les élèves se mêler aux autres. Fabienne justifie cet isolement. [...] Quant au regroupement des élèves entre eux, elle me dit que c'est la même chose dans toutes les classes. Certes, mais ici, les élèves restent plusieurs années dans la même classe et sont moins nombreux. De plus, les inclusions ne favorisent pas les échanges avec les élèves des autres classes : les grands parlent de leurs copains, mais je les vois toujours rester

ensemble.

De même, lors de la réflexion sur les animateurs de la cantine, les enfants ont évoqué l'importance de fréquenter les autres élèves.

CLIS Balzac, 3^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 février 2013

Loman : « Ben, en fait, j'aime bien les animateurs d'avant, ils nous laissaient. »

Vous pouviez vous mélanger ?

Loman : « Oui. »

Et les animateurs cette année, vous obligent à manger ensemble ?

Loman : « Non. »

Anis : « Si ! »

Loman : « Non, c'est quand même pas obligé que nous quatre, on mange ensemble ! »

Vous mangez souvent ensemble ?

Loman : « Non. »

Anis : « Si ! »

Loman : « Mais des fois, je mange avec mes copains, et des fois je mange avec eux (Damien, Dany, Anis) »

Devant le désaccord des enfants, je suis allée deux fois les observer à la cantine.

CLIS Balzac, mardi 19 mars 2013

Les garçons vont s'asseoir à l'extrémité d'une longue table qui peut accueillir seize enfants. Les autres élèves s'assoient ailleurs, malgré les invitations de Loman à les rejoindre. Dany, Anis et Damien sont assis côte à côte. Loman est en face de Dany, en bout de table. Finalement, la cantine se remplissant, les élèves investissent la table des garçons. Personne cependant ne s'assoit à côté de Loman.

Malgré les dires des garçons, je les ai toujours vus isolés des autres élèves lors de la pause méridienne, que ce soit dans la cantine ou dans la cour. Leur affirmation d'avoir beaucoup de copains dans les classes d'inclusion se heurte à mes observations tout comme dans la CLIS Diderot. Il semble que, plus les élèves connaissent des temps d'inclusion, plus ils ont conscience de leurs différences avec les élèves de CLIS 1. L'affirmation de copains dans les classes d'inclusion, au mépris de la réalité observable, manifeste alors leur volonté de normalisation. La socialisation fait intégralement partie du processus de normalisation, au même titre que la réussite scolaire.

Les trois CLIS révèlent donc un cloisonnement social : les élèves ne rencontrent pas véritablement les autres écoliers et restent majoritairement repliés sur eux-mêmes, que cet isolement soit choisi ou subi, qu'il soit dénoncé ou dénié. Cet isolement conduit à une socialisation forte au sein même de la classe, parce qu'elle en est alors le seul lieu possible.

2.2 La socialisation au sein de la classe

Les élèves de CLIS 1 côtoient un nombre restreint de pairs au long de leur scolarité à l'élémentaire, développant ainsi une sociabilité forte à l'intérieur même de la classe. « Leurs affinités dépassent alors le jeu, elles sont le résultat d'une vie commune »⁵⁵⁹. La socialisation peut alors être définie comme une socialisation structurelle.

CLIS Diderot, 4^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 1^{er} mars 2013

Marie : « J'ai des copines. Elles sont dans ma classe. »

Est-ce que tu en as dans les autres classes ?

Marie : « Non. »

Comment tu expliques ça ?

Marie : « Parce que j'ai pas envie. »

Tu préfères rester avec tes copines de la CLIS.

Marie, « Oui, parce que c'est mes meilleures amies. En vrai, c'est Eloïse, Aziza, Méryl, Anne, Didier. »

Ça veut dire quoi, qu'elles sont tes meilleures amies ?

Marie : « Ben quand on sera grande, ce sera les meilleures amies du monde. »

D'accord, mais qu'est-ce que ça signifie ?

Marie : « Ça veut dire qu'on ne va pas se quitter. »

Les élèves de la CLIS Baudelaire affirment aussi la force et la pérennité de leur amitié. La fréquentation stable des enfants développe une certitude amicale qui déborde la durée de la scolarité. Cela est d'autant plus étonnant que les élèves ne se rencontrent pas en dehors du temps scolaire, parce que, la CLIS regroupant des enfants de différents secteurs, ils habitent loin les uns des autres. Ils ne se voient alors que lors d'événements ponctuels, comme les anniversaires. Delalande⁵⁶⁰ évoque la fragilité des groupes, dépendant essentiellement des changements de classe au fil de la scolarité. Mais les élèves de CLIS 1 peuvent y rester jusqu'à six ans. La permanence du groupe le solidifie : les souvenirs communs sont nombreux et créent une micro-société à l'intérieur de l'institution scolaire. On peut même parler d'une tribu.

2.2.1 L'effet tribu

La force des liens entre eux, leur indissociabilité, le fait qu'ils soient toujours ensemble, évoquent l'idée de la tribu, que j'avais déjà observée lors d'une précédente recherche sur les violences en CLIS 1. « Celle-ci influe sur les représentations des élèves et la marginalisation de fait de la classe par l'institution nécessite la création d'un groupe suffisamment fort et solidaire pour que chaque individu puisse survivre au sein de l'école, d'où l'effet de « tribu »

⁵⁵⁹ Delalande, J. (2001). Op. cité, p. 91.

⁵⁶⁰ Ibid.

du groupe des élèves de la CLIS. »⁵⁶¹ Ce lien est expliqué par le petit nombre d'élèves dans la classe.

CLIS Baudelaire, 6^{ème} séance de réflexion collective, lundi 25 mars 2013

Je le vois, mais dans les autres classes, les élèves ne sont pas aussi nombreux à être ensemble, aussi soudés. Ils ne jouent pas à neuf, comme vous, vous jouez à neuf.

Alla : « Ben, c'est normal, ben nous, on est une petite classe. »

Tu penses que c'est le fait d'être dans une petite classe qui fait ça ? Ça veut dire quoi ? Vous vous connaissez mieux ?

Alla, Eric, Tom : « Oui. »

Tom : « Je pense. »

Cette argumentation ne suffit cependant pas à caractériser le groupe que constituent les élèves de CLIS 1.

2.2.1.1 Définition de la tribu

Les groupes d'écoliers sont souvent identifiés comme des bandes⁵⁶² qui se créent dans une relation de dépendance et de concurrence. Ces bandes sont des organisations structurées qui offrent protection et solidarité dans une référence à des valeurs communes. Le terme semble bien rendre compte de l'organisation des groupes de CLIS 1. Pourquoi alors lui préférer celui de *tribu*, jamais utilisé pour désigner les groupes d'élèves du primaire ?

Anthropologiquement, Godelier la définit comme «une forme de société qui se constitue lorsque des groupes d'hommes et de femmes qui se reconnaissent comme apparentés, de façon réelle ou fictive, par la naissance ou par l'alliance, s'unissent et sont solidaires pour contrôler un territoire et s'en approprier les ressources qu'ils exploitent, en commun ou séparément, et qu'ils sont prêts à défendre les armes à la main.»⁵⁶³ La tribu apparaît comme une organisation politique répondant initialement à un besoin de survie. Sociologiquement, Maffesoli⁵⁶⁴ soutient que le tribalisme existe dans toutes les institutions sociales, dominé par l'affect et l'émotion et marquant la fin de l'individualisme. La tribu est une réponse à la massification croissante et se caractérise par une mobilité de ses membres. Cependant, son analyse n'intéresse pas celle de cette thèse. Le terme concerne habituellement des groupes de jeunes, d'adolescents ou d'adultes. Il n'est pas utilisé pour caractériser des groupes d'enfants.

Je retiens de la définition anthropologique l'idée de la reconnaissance d'une parentalité et celle d'une nécessité vitale pour un individu d'appartenir à une organisation. Les élèves de

⁵⁶¹ de Saint Martin, C. (2011). Op. cité, p. 82.

⁵⁶² Delalande, J (2001). Rayou, P. (1999). OP. cités.

⁵⁶³ Godelier, M. (2010). *Les tribus dans l'Histoire et face aux Etats*. Paris : CNRS Editions, p.13.

⁵⁶⁴ Maffesoli, M. (2000). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmoderne*. Paris : La table ronde. (1^{ère} édition : 1988).

CLIS 1 se reconnaissent par leurs difficultés qui les réunissent au sein de la même classe. Ce sont elles qui cimentent leur parenté. Dans le cadre scolaire, leur isolement ne leur permet de construire des liens sociaux en dehors de la classe. Ils n'ont pas d'autre solution que de s'allier entre eux pour se construire identitairement et prendre leur place au sein de l'espace scolaire.

2.2.1.2 Les enjeux de la tribu

La première justification de leur regroupement permanent est la peur de la solitude. « Au terme d'observations et d'échanges verbaux avec les enfants, je crois pouvoir dire que le premier rôle du groupe de pairs est de permettre à un enfant de ne pas être seul. »⁵⁶⁵

CLIS Baudelaire, 4^{ème} séance de réflexion collective, lundi 25 mars 2013

Riad : « Moi envie pas tout seul. »

C'est parce que tu n'as pas envie d'être tout seul.

Riad : « Moi, ennui, moi tout seul. Moi aime pas ennui, moi pas tout seul. »

Alla : « Riad, il est pas tout seul. Riad, il joue avec nous. »

Tom : « Oui ».

Vous êtes tout le temps ensemble pour ne pas être tout seul.

Tous : « Oui. »

Mais par contre, je me dis que vous pourriez être copains à deux ou à trois, et là, vous êtes tout le temps ensemble.

Alla : « Nous, on préfère rester comme ça. »

La solitude est synonyme d'ennui, mais ne justifie pas la cohésion de tous. La tribu apporte aussi une aide en cas de difficultés, que celles-ci soient d'ordres scolaires ou relationnels. Les élèves de la CLIS Baudelaire insistent beaucoup sur l'aide qu'ils s'apportent mutuellement, parce que explique Tom, « *notre travail aussi, il est plus facile, et quand vraiment la personne, elle arrive pas, il y en a qui se lève et qui va l'aider, parce qu'on est moins nombreux que dans une plus grande classe.* » Les élèves de CLIS 1 viennent majoritairement du milieu scolaire et ont connu une expérience de la solitude dans leur classe ordinaire. Cette expérience commune les soude collectivement, parce qu'ils en connaissent les effets. Au sein même de la CLIS, ils expérimentent la puissance de la solidarité. Même dans la CLIS Balzac, où les tensions sont permanentes, elle apparaît dans l'affirmation forte d'être le copain préféré des autres.

La tribu donne une force qui permet aussi d'affronter les autres, parce que l'on est sûr d'être défendu par ses copains. « *Oui. Et aussi, quand il y a un copain qui me tape, il y a un*

⁵⁶⁵ Delalande, J. (2001). Op. cité, p. 91.

copain qui va lui dire « Eh, calmez-vous ! » (Loman, CLIS Balzac) Ce rôle protecteur s'exerce vis-à-vis des enfants, mais également des adultes.

CLIS Baudelaire, mardi 4 février 2013

15h10. Théâtre ; les élèves s'allongent pour une relaxation pendant que Catherine [l'intervenante] installe le lieu. La relaxation dure. On a l'impression que l'intervenante cherche à gagner du temps. Romane est très agitée ; Laura intervient. Le travail se fait toujours à partir de l'album *Max et les maximonstres*. En cercle : « *Quelle bêtise pouvez-vous faire ou auriez-vous envie de faire ? Quelle punition ?* Chacun répond. Romane demande la parole, sans succès. Elle est questionnée en dernier, après un temps d'hésitation. Même chose un par un, sur scène, face aux autres. A la fin, Charlène dit trois fois que Romane veut passer, mais Catherine fait la sourde oreille, ne l'entend que lorsque Asim refuse de faire l'exercice. Même exercice en deux groupes ; Catherine oublie Romane et Djamel la prend avec lui. Fin : les enfants doivent se placer en ligne, par ordre de taille. Catherine attribue à chacun une phrase du texte, à l'exclusion de Romane. A la fin, celle-ci s'approprie celle d'Eric.

Durant toute la séance, Catherine, l'intervenante théâtre laisse Romane de côté. Les élèves la prennent alors en charge et lui permettent de s'inscrire dans l'activité.

La différenciation insultante qu'éprouvent les élèves de la CLIS Diderot les soude entre eux, les contraint à une solidarité face aux autres, comme en témoigne Alim : « *Euh... Aziza elle est tombée. On était en train de jouer dans la cour, avec moi, Sam, Fabien, Didier. Elle est tombée. Après, on l'a ramassée, parce que ça se fait pas de laisser tomber. Et après tout le monde l'a regardée comme ça. Et nous, on est partis l'aider à se relever.* » Leur isolement face aux autres élèves de l'école nécessite de faire bloc pour « survivre » au sein de l'institution scolaire.

C'est dans la cour de récréation que cette solidarité s'exprime véritablement. Elle est considérée par certains enseignants comme un temps de suspens pédagogique, espace que les enfants peuvent alors s'approprier, « temps d'expérimentation et d'assimilation des règles sociales, temps de découverte et d'appropriation d'une culture enfantine »⁵⁶⁶. J'ai expliqué comment les élèves restent entre eux dans les trois classes. Ce temps, hors de l'emprise adulte, par l'autonomie qu'il laisse aux élèves et par leur isolement particulier, développe l'exaltation de leurs sentiments d'appartenance au groupe. La tribu joue alors un rôle de protection fondamental, par le seul fait de sa constitution. « Dès qu'elle pénètre dans une situation où elle reçoit une certaine face à garder, une personne prend la responsabilité de surveiller le flux des événements qu'elle croise. Elle doit s'assurer du maintien d'un certain *ordre expressif*, ordre qui régule le flux des événements, importants ou mineurs, de telle sorte

⁵⁶⁶ Delalande, J. (2001). Op. cité, p.54.

que tout ce qu'ils paraissent exprimer soit compatible avec la face qu'elle présente. »⁵⁶⁷ L'effet tribu évite aux élèves de faire « mauvaise figure »⁵⁶⁸, à l'exception de Romane, de la CLIS Baudelaire, à qui on demande d'être elle-même. Elle porte un stigmate physique et c'est son étrangeté visible qui fascine les autres et les incite à entrer en relation avec elle. Pour les autres, la tribu constitue une réponse à l'image de handicapés que leur renvoient, selon eux, les écoliers ordinaires. Ils préfèrent l'isolement et le repli sur soi qui leur permettent de « garder la face »⁵⁶⁹. « Le plus sûr moyen de prévenir le danger est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester. »⁵⁷⁰ La tribu évite la confrontation des élèves aux représentations sociales sur le handicap. Desjardins, étudiant une résidence accueillant une vingtaine de locataires déficients parmi une population ordinaire notait aussi cet effet du groupe protecteur. « Et c'est le plus souvent en groupe, enveloppés d'une bulle protectrice, qu'ils partent à la découverte du monde. Même s'ils restent alors au milieu de la population, ils restent souvent repliés sur eux-mêmes, coupés des autres habitants de la cité, qu'ils ne croisent que fugitivement. »⁵⁷¹ La protection ici est renforcée par l'appropriation d'un seul coin de la cour, particulièrement dans la CLIS Baudelaire. « Tout coin dans une maison, toute encoignure dans une chambre, tout espace réduit où l'on aime à se blottir, à se ramasser sur soi-même, est, pour l'imagination une solitude [...] Le coin est alors une négation de l'univers. »⁵⁷² Il permet ici aux enfants de se préserver de l'identité de handicapés et de revendiquer une normalisation.

2.2.1.3 Des positions hiérarchisées

La fonction primordiale de protection de la tribu donne à chacun une place définie. Il existe une forte hiérarchie entre eux. Delalande précise le rôle du leader dans la constitution du groupe : « Sa présence engendre une organisation hiérarchique des membres d'un groupe et une dépendance des participants les uns aux autres. »⁵⁷³ Anis est sans conteste le chef de la CLIS Balzac ; il le revendique et le justifie par ses performances scolaires, qui constituent une obsession pour lui, mais les autres ne le remettent pas en question. On retrouve la même chose dans la CLIS Diderot : c'est Didier, l'élève le moins présent dans la classe qui détient la plus forte autorité sur les autres. Dans la CLIS Baudelaire, Alla se reconnaît ce rôle : « *Parce que*

⁵⁶⁷ Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit, p. 13.

⁵⁶⁸ Ibid., p. 11.

⁵⁶⁹ Ibid., p. 10.

⁵⁷⁰ Ibid., p. 17.

⁵⁷¹ Desjardins, M. (2002). Op. cité, p. 27.

⁵⁷² Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF, p. 130.

⁵⁷³ Delalande, J. (2001). Op. cité, p. 94.

des fois, Alec, Djamel, Riad, ils n'arrêtent pas de suivre Tom. Donc Tom, il me suit. Alors après, toute la classe me suit ». Dans les CLIS Diderot et Balzac, c'est l'âge qui détermine le chef : Anis et Didier sont les plus grands de la classe. La posture d'Alla est plus difficile à justifier. *« Elle, c'est sa première année ici. Elle vient d'un CE1, mais elle a un niveau CP. C'était un échec total. Elle a fait plutôt un parcours normal, et donc CLIS à partir du CE1, parce qu'ils se rendaient compte qu'elle avait besoin d'une aide plus particulière. »* On peut penser, à cette description faite par Amélie, l'enseignante, que le retard scolaire d'Alla procède plus de difficultés que d'un véritable handicap, qui n'est d'ailleurs pas identifié ici. Peut-être est-ce pour cela qu'elle a pris cette fonction de leader. C'est aussi la seule fille de la classe qui opère sur le mode séduction : Charlène est trop grande pour les autres et Romane ne joue pas dans ce registre. Tom reconnaît qu'il est amoureux d'Alla.

Delalande a montré comment la première expérience sociale entre pairs à l'école se caractérise par une hiérarchisation forte de leurs relations, qui s'inscrit dans des enjeux de pouvoir et de protection. Cette hiérarchisation correspond aux besoins d'ordre et d'autorité de l'enfant de maternelle « pour mettre en place ses structures mentales. De même qu'un enfant provoque ses parents et teste leur fermeté à maintenir les règles et interdits qu'ils lui imposent, avec ses pairs il expérimente les rapports de pouvoir et mesure l'utilité des contraintes pour structurer ses relations et jouer avec les autres. »⁵⁷⁴ Au fil des années cette forte hiérarchisation fait place à un groupe plus égalitaire, où domine l'esprit d'équipe. « L'atténuation du rôle des leaders et du rassemblement en bandes au fil des années de l'école élémentaire s'explique aussi par une nécessité diminuée de se protéger des plus grands. »⁵⁷⁵ La reconnaissance sociale passe alors par l'individu autonome et non plus par son inscription dans un groupe donné. Delalande la relie aussi à l'importance grandissante du groupe secondaire de socialisation (celui des pairs, par rapport au groupe primaire, le noyau familial), qui amène l'enfant à chercher des relations d'amitié avec des individus et non une appartenance à un groupe. A l'école élémentaire, les relations entre pairs se particularisent, correspondant à une évolution du groupe et de son fonctionnement. Le maintien d'un groupe constitué au sein des CLIS, son isolement dans l'école conduisent les enfants à maintenir des rapports sociaux de type maternelle, par l'impossibilité d'un élargissement du groupe secondaire, puisque le groupe de CLIS 1 reste stable et pérenne, à quelques modifications près. C'est pourquoi aucun enfant ne sélectionne un de ses pairs comme meilleur ami, mais

⁵⁷⁴ Ibid., p.107.

⁵⁷⁵ Ibid., p.100.

les reconnaît à peu près tous à cette place. La diversité des âges des élèves de CLIS facilite également l'organisation hiérarchique. C'est pourquoi ce groupe constitue plus une tribu que les bandes décrites par Delalande et Rayou.

La stabilité du groupe en même temps que son renouvellement fragmentaire permet aussi une initiation des nouveaux arrivants par les anciens. Dans la CLIS Balzac, Aurore est arrivée fin octobre. Sa position régulièrement décalée par rapport au groupe et l'opposition systématique que lui marquent les grands témoignent de l'enjeu de la parole en présence de Fabienne qui réinvestit pédagogiquement tout ce qui est dit dans la classe. Aurore, arrivée en octobre, a moins conscience de ces enjeux. D'ailleurs, à la fin de chaque séance, Fabienne me met en garde contre ses propos. Ces tensions mettent en évidence l'existence de codes sociaux implicites dans la classe : on ne remet pas en cause les décisions de la maîtresse. En s'opposant à Aurore, les autres l'initient d'une certaine façon à ces codes. Ce sont les plus grands, porteurs et transmetteurs de la mémoire de la classe qui font cette « initiation ». C'est là une différence avec les autres classes : le maintien plusieurs années durant des mêmes élèves en CLIS 1 autorise son historisation et la transmission d'une culture propre. Elle favorise ainsi la forte hiérarchisation qui existe dans chaque classe, parce qu'elle les stimule par l'assurance de leur progression et la promesse d'un retour progressif en classe ordinaire tout comme la classification hiérarchique opérée par les habitants de la résidence Rosemont stimule les locataires par la même assurance et la récompense d'une vie plus autonome⁵⁷⁶.

2.2.1.4 La CLIS : tribu ou *communitas* ?

L'immeuble Rosemont, accueille une vingtaine de locataires déficients, parmi une population ordinaire. Ces adultes déficients constituent une communauté parallèle hétérogène qui ne se mêle pas aux autres locataires. Cependant, leur vie sociale est riche : ils se retrouvent constamment entre eux, de façon formelle ou informelle. La vie de groupe est une raison de vivre. Ces relations sont caractérisées par une répartition en clans et par l'oscillation de chacun entre la proximité et la distance. J'ai retrouvé ces caractéristiques dans les trois classes. Mais, si Desjardins se réfère à la *communitas* de Turner, les CLIS 1 s'apparentent plus à une tribu qu'à une *communitas*. Cette tribu peut être unie, comme dans la CLIS Baudelaire, ou subdivisée en deux clans : dans les CLIS Diderot et Balzac la constitution de ces clans correspond aux âges et au sexe des élèves.

⁵⁷⁶ Desjardins, M. (2002). Op. cité.

La *communitas* décrite par Turner indifférencie ses membres et les oblige à suivre une discipline stricte. Durant le rite liminaire, aucun membre ne peut s'en extraire. Ici, les élèves ne forment pas un groupe indistinct. Chacun est bien identifié par ses pairs et par les adultes. Ils ne sont indifférenciés que par les acteurs extérieurs à la classe, surtout les élèves. Ici, chaque membre de la tribu est libre de la rejoindre ou de s'en éloigner, comme le suggèrent les comportements de Romane et Asim dans la CLIS Baudelaire. Asim reste souvent seul dans la cour, même s'il est sollicité par ses pairs et Romane joue avec d'autres élèves.

Les membres de la *communitas* y ont tous une position égalitaire et doivent se soumettre à une hiérarchie décidée par des instances supérieures. Le groupe de la CLIS 1 s'organise lui-même. Ce sont ses membres qui désignent leur chef. Le groupe donne à chacun, mais à lui particulièrement, un statut social stable en son sein. Ce leader a un triple rôle, de décision, de protection, de structuration. Mais pour pouvoir perdurer à cette place, Delalande précise qu'il doit se montrer juste et imposer une ambiance conviviale dans son groupe. Or, dans la CLIS Balzac, le chef incontesté est Anis, qui se montre assez désobligeant envers ses pairs, sans qu'aucun ne se rebelle et que tous le laissent même être intrusif.

CLIS Balzac, mardi 29 janvier 2013

9h55. J'arrive dans la classe où les élèves sont déjà sur les bancs. Fabienne [l'enseignante], me dit qu'elle préfère les emmener dans la classe dès leur arrivée, pour qu'ils ne s'énervent pas. Paula [l'AVS] arrive et Fabienne lui parle de l'école, restée ouverte toute la nuit ; puis elle lui demande de plastifier des documents. Elle me propose un café et va le chercher.

Anis demande à Paula s'il peut surveiller les élèves, même s'il n'a pas la ceinture noire pour le faire. (Il s'agit des ceintures de comportement de la Pédagogie institutionnelle). Paula lui en donne l'autorisation. Il inscrit tout de suite le prénom de Stéfy sur le tableau et Paula lui dit qu'il exagère. Effectivement, Stéfy n'a rien dit. « Ah bon », répond-il et il efface le prénom du tableau. Les élèves restent très calmes. Quand Fabienne revient, Anis lui explique immédiatement que Paula lui a demandé de surveiller la classe, parce que c'est lui qui a la ceinture la plus « forte ». Paula ne dément pas, les élèves non plus.

Anis agit constamment de la sorte, mais personne ne le remet à sa place. C'est une façon pour lui de revendiquer sa différence par rapport aux élèves de la CLIS, de notifier, que, malgré ses difficultés, il correspond plus aux normes scolaires que les autres. Il répète d'ailleurs qu'il fait un travail plus difficile que les autres, exprime le besoin de marquer sa différence par ses performances scolaires. C'est bien cette différence qui lui accorde le statut de leader, bien qu'il ne réponde pas ici à la définition que Delalande en donne. Une fois le chef établi, il devient indétrônable quel que soit son comportement. Là encore on retrouve une caractéristique de la tribu. Les relations y sont exacerbées. Desjardins observe la même chose dans la résidence Rosemont. « Rabaissés et bafoués de toutes parts, les résidents du 5445 sont

assoiffés de puissance ou de respectabilité. Aussi, chacun s'attend à ce que ses pairs le traitent sinon en supérieur du moins en égal, jouissant des mêmes pouvoirs et du même respect qu'eux. »⁵⁷⁷ Leurs pairs sont aussi les seules personnes auxquelles chacun peut se mesurer. La rivalité s'exerce d'abord à l'intérieur de chaque clan qui définit aussi une hiérarchie. « Tel est le tour de force qu'accomplit leur organisation sociale : réconcilier l'égalité et la hiérarchie. »⁵⁷⁸

Cette réconciliation contradictoire transparaît à travers le mécanisme du bouc émissaire.

2.2.2 *Le bouc émissaire*

Dans toutes les classes un élève focalise les dissensions : Romane dans la CLIS Baudelaire, Marie dans la CLIS Diderot, Stéfy dans la CLIS Balzac. Mais ces dissensions s'expriment différemment. Romane occupe une place à part dans la classe, sans être rejetée véritablement par les autres élèves. Elle ne joue pas avec eux, ils se montrent indifférents à elle, tout en la protégeant. Le comportement perturbateur de Marie provoque des réactions fortes de la part des autres, une méfiance et un rejet partiel à son égard, sans que ceux-ci ne soient systématiquement collectifs. C'est dans la CLIS Balzac que Stéfy représente le plus clairement le bouc émissaire, tel qu'il a été théorisé par Girard.

Selon Girard, le bouc émissaire protège le groupe des violences générées par le désir mimétique présent chez tout individu. Chacun veut ce que l'autre possède et qui est rendu désirable par ce seul fait. Ce désir mimétique engendre une rivalité mimétique qui déclenche la violence, à la source de toute société, parce qu'un même objet suscite la convoitise de tous. Le bouc émissaire permet de canaliser la violence en la dirigeant sur un seul membre de la société. « Limiter la violence au maximum mais y recourir s'il le faut à la dernière extrémité, pour éviter une violence plus grande... »⁵⁷⁹ J'ai détaillé les tensions permanentes qui existent dans la CLIS Balzac. Ces tensions alourdissent le climat de la classe sans jamais dériver en violences physiques, mais les uns agacent ou humilient constamment les autres et les remarques faites visent souvent à dénigrer un pair. Elles peuvent être reliées à la survalorisation du travail et à la prédominance de la lecture (qui occupe plus de la moitié du temps scolaire journalier), -qui les place en permanence en situation de compétition. Les véritables conflits se concentrent sur une seule élève : Stéfy. La violence exercée contre elle

⁵⁷⁷ Desjardins, M. (2002). Op. cité, p. 33.

⁵⁷⁸ Ibid., p. 35.

⁵⁷⁹ Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset, p. 169.

maintient celle des élèves qui pourrait exacerber d'autres conflits. Fabienne, l'enseignante, explique tout de suite ses difficultés par son contexte familial et son origine sociale.

Journal de recherche, lundi 10 décembre 2012

Stéfy : 9 ans ; en CLIS depuis cette année ; enfant du voyage, elle a connu plusieurs écoles et vécu une scolarité irrégulière et chaotique. L'admission en CLIS est plutôt une mesure de protection sociale : la venue en taxi lui garantit une scolarité régulière. La socialisation est difficile ; elle a un temps de concentration d'un enfant de trois ans. Elle n'a pas un comportement d'élève, n'est pas lectrice et ne connaît pas de temps d'inclusion.

La remise en cause de son orientation en CLIS 1 provient de l'analyse que fait Fabienne de ses difficultés : elles sont moins dues à une déficience avérée de l'enfant, qu'à un contexte familial défaillant. Elle m'explique une autre fois que les autres l'ont rejetée en raison de son manque d'hygiène. Quand je retourne dans la classe, le lundi 24 juin, Paula, l'AVS, vient immédiatement me voir en brandissant un désodorisant qu'elle me dit avoir dû vaporiser dans la classe le matin à cause de « *la saleté de Stéfy* ».

Le choix de la victime ne se fait pas au hasard : elle doit être à la fois proche du groupe, pour le représenter, et distante, pour justifier sa condamnation. « Contrairement à ce qu'on répète autour de nous, ce n'est jamais la différence qui obsède les persécuteurs et c'est toujours son contraire indicible, l'indifférenciation. »⁵⁸⁰ L'ordre social marque des différences individuelles en assignant à chacun une place, ordre que le désir mimétique compromet. Il s'agit alors de trouver une personne qui se distingue de cette indifférenciation. Ici, c'est bien le statut d'enfant du voyage qui désigne Stéfy comme victime parce qu'il marque une distance avec les autres membres du groupe. Son orientation en CLIS 1 pour des raisons moins pathologiques que sociales la différencie des autres élèves et en fait la victime idéale qui contient la violence potentielle de tous en la focalisant sur elle seule.

Le discours récurrent de l'enseignante sur la place de Stéfy dans sa classe, le rappel constant de ses difficultés avec les autres se répercutent sur l'attitude de tous les acteurs de l'école. Elle est identifiée par tous comme l'élément perturbateur du groupe. Une enseignante, à la fin de la récréation à laquelle j'ai assisté sans observer un comportement particulier de Stéfy, va voir Fabienne pour se plaindre de la fillette qui a fait un doigt d'honneur. Paula, l'AVS, décrie constamment les actes et paroles de Stéfy.

CLIS Balzac, mardi 29 janvier 2013

11h40. Paula reprend Stéfy qui « empêche » Sara de chercher par terre les lettres composant le mot qu'elle a énoncé. « *Tu la déranges.* » Je n'ai rien remarqué. Les deux filles, fatiguées se

⁵⁸⁰ Ibid, p.49.

déconcentrent constamment. Paula se fâche contre Stéfy, qui regarde tout le temps en direction de la table collective. On sent que Stéfy voudrait être avec eux. Paula la change de place, et la fait asseoir sur le fauteuil, dos à la table collective.

11h50. Sara n'écoute ni ne regarde Paula, qui ne la gronde pas. Elle demande à Stéfy de l'aider. Dès que Stéfy se trompe, elle la reprend : « *Est-ce que tu peux te concentrer ? Est-ce que tu peux m'écouter ?* ». A la fin de l'activité, elle lui dit « *Tu n'as pas été correcte, tu m'as coupé la parole, tu n'as pas écouté, tu n'as pas été très sage.* » Si Stéfy a manqué de concentration, je n'ai pas noté son incorrection...

11h57. Tout le monde range ses affaires. A la sortie, Paula se plaint de Stéfy auprès de Fabienne, en concluant « *Elle perturbe beaucoup et tout le temps ; elle est très perturbatrice.* »

Cette attitude permet aux élèves de stigmatiser à leur tour Stéfy, que ce soit pendant les activités scolaires (Aurore qui conclut après une séance avec Paula : « *Maîtresse, on a bien écouté. Stéfy n'a pas travaillé* »), ou durant les temps informels. Tout au long de la recherche ils dénoncent le comportement de Stéfy, au point que la réflexion collective sur la cour de récréation se transforme en réquisitoire contre elle.

CLIS Balzac, 5^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 mars 2013

Anis : « *En fait, une fois Stéfy cherche Louis. Quand je sors de la cantine, je vois toujours Stéfy et Louis se battre, et après, c'est Stéfy qui a commencé.* »

Stéfy : « *Blablabla.* »

Anis : « *Si c'est vrai, j'ai vu.* »

Stéfy : « *Blablabla, mais c'est jouer ça, c'est s'amuser. On a rigolé.* »

Anis : « *Mais je suis pas d'accord.* »

Stéfy : « *Blablabla. On se battait pour jouer. On jouait à se battre.* »

Anis : « *Se battre pour jouer ? Ça c'est jouer ?* »

Stéfy : « *Ben oui, tu sais bien qu'on s'apprend à se défendre !* »

Vous jouez à vous battre pour vous apprendre à vous défendre.

Damien : « *Tu voyais Louis, comme il était énervé. Il était défoncé.* »

Loman : « *Une fois, j'ai vu que Louis était très fâché contre Stéfy.* »

Stéfy : « *Mais c'était un jeu !* »

Stéfy se défend par l'ironie. Comprenant qu'il s'agit d'un règlement de comptes, Dany intervient à la fin, « *Oui. Anis, t'arrêtes de parler de Stéfy s'il te plaît ? Merci.* » C'est effectivement Anis qui conduit les hostilités permanentes à l'égard de Stéfy. Les analyses de Fabienne et Paula légitiment les comportements excluants des élèves. On retrouve ici l'importance du regard adulte qui détermine la position des élèves. Lors de l'analyse de la séance, Fabienne, l'enseignante, manifeste sa colère.

CLIS Balzac, mardi 19 mars 2013

Durant la discussion, Stéfy ponctuait chaque intervention d'Anis par des « *blablabla* ». Cela a choqué Fabienne, qui dit qu'elle refuse d'entendre ce qu'on lui dit, et qu'elle est très provocatrice. Elle perturbe constamment le groupe. Ces propos, contradictoires avec ceux qu'elle a tenus quinze jours auparavant (où elle dénonçait la stigmatisation de Stéfy par les garçons), me surprennent. Je comprends qu'elle n'a pas osé me contredire la dernière fois,

quand j'ai moi-même abordé ce sujet de la stigmatisation de la fillette.

Alors qu'il me semblait que Stéfy réagissait au manque d'écoute des élèves, Fabienne l'analyse comme un refus de la sienne, en l'expliquant par le contexte familial. La contradiction que je relève avec ses propos précédents renvoie à une posture ambivalente de l'enseignante, qui, oscille constamment entre une grande sévérité à l'égard de Stéfy et une indulgence, la trouvant « *attachante avec ses rondeurs* ». Lors du bilan, elle reconnaît son potentiel : « *Je trouve qu'elle a pu dire des choses très intéressantes, et c'est elle souvent que j'ai trouvée la plus pertinente, dans ses prises de position, dans ses réflexions, dans le fait que des fois elle disait : « Mais non, pas du tout, ça ne se passe pas comme ça à la cantine. C'est pas vrai. » Et elle remettait les choses à leur vraie place, moi j'ai trouvé.* » (Voir annexe 7.2). Les contradictions de l'enseignante réfléchissent la tension de son investissement professionnel et de l'effet de groupe qui déclenche le mécanisme du bouc émissaire.

Comment Stéfy perçoit-elle cela ? Elle marque un attachement sans borne à sa maîtresse. Dès qu'elle doit faire une activité seule ou avec Paula, elle n'a de cesse de se retourner pour voir le groupe qui travaille avec Fabienne. Quand elle explique pourquoi elle n'aime pas les autres classes, elle précise « *La CLIS, ça me donne du bonheur.* » Elle dénonce aussi indirectement le comportement de Paula, en présentant sa photo du coin bibliothèque, identifié comme le lieu de la classe qu'elle n'aime pas : « *J'aime pas la bibliothèque, j'aime pas les petits canapés, parce qu'en fait, parce que...parce que c'est, parce que ça me dérange quand je travaille avec Paula ; quand je m'assieds dans le canapé, je suis toujours comme ça (elle montre une position assise). Ça me gêne.* » Sa justification de l'inconfort du canapé ne la convainc pas elle-même et elle éprouve le besoin de citer le travail AVEC Paula. A travers la place qu'elle occupe dans le canapé, elle dénonce l'AVS et se positionne ainsi clairement par rapport aux adultes de la classe. Avec les élèves, elle ne répond jamais aux attaques d'Anis, affirme avec force qu'elle a des copines dans la classe et ne semble pas perturbée par les plaintes continuelles contre elle. Je n'ai jamais remarqué son agressivité, ni dans la classe, ni dans la cour. La force tranquille avec laquelle elle résiste au mécanisme du bouc émissaire vient du fait qu'elle prend sa place en CLIS, en dépit du groupe qui la lui dénie. Cette assurance lui permet de légitimer sa présence dans la classe et d'accepter cette fonction qui assure la cohésion du groupe classe.

La place particulière de la CLIS au sein de l'école contribue à ce mécanisme du bouc émissaire. Le cloisonnement entre la CLIS et les classes ordinaires rend la première invisible

dans l'école. C'est pourquoi aucun élève ne se plaint des autres. La CLIS fonctionne ici comme une micro-société autarcique, dans laquelle le bouc émissaire permet de maintenir une socialisation entre les membres et rend vivable la collectivité.

Si les autres CLIS ne dirigent pas aussi explicitement leurs tensions contre un élève précis, il n'en reste pas moins que les différences identitaires exprimées par les élèves les classifient par une distinction entre le normal et l'anormal.

2.3 Le stigmat

Les relations conflictuelles avec les autres élèves de l'école dénoncent les différences opérées à l'encontre des élèves de CLIS, sans que ceux-ci ne se reconnaissent dans le regard porté sur eux. Cependant, c'est bien par cette propre distinction au sein de la classe qu'ils peuvent résister au stigmat. D'une façon générale, les élèves se sentent moins différents des élèves des autres classes, que de ceux de la CLIS. La visibilité du handicap caractérise principalement cette différenciation.

2.3.1.1 Une classe « pas normale »

Dans les trois classes, les élèves identifient moins des différences avec les autres élèves de l'école qu'entre eux, en raison des stigmates que présentent certains d'entre eux. Quand Elona explique à sa façon, par des onomatopées et des gestes, qu'elle ne se sent pas différente des autres, Anis et Dany la reprennent aussitôt.

CLIS Balzac, 2^{ème} séance de réflexion collective, mardi 5 février 2013

Vous ne pouvez pas répondre pour elle. Elle ne se sent pas différente. Vous, vous pensez qu'elle l'est, mais elle, elle a le droit de ne pas avoir ce sentiment.

Anis : « Attends, je peux dire pourquoi, parce qu'elle ne parle pas. »

Tu es comme les autres Elona ?

Elona claque des dents et fait oui de la tête.

Les élèves insistent sur cette différence.

Dany : « Elona, elle se sent différente. »

Non, elle a dit non.

Dany, Anis : « Si, parce qu'elle ne sait pas parler. »

La différence d'Elona leur est une évidence, du fait de son absence de parole, signe tangible. Les élèves reviennent alors plusieurs fois sur le crédit que j'accorde aux « paroles » d'Elona.

CLIS Balzac, 4^{ème} séance de réflexion collective, mardi 26 février 2013

Loman : « Elle peut pas parler. »

Elle ne peut pas parler, mais elle sait bien se faire comprendre quand même.

Elona m'agrippe le bras et me fait un grand sourire. Oui, tu es d'accord avec moi ? Tu ne parles pas, mais tu te fais comprendre ?

Elona : « Ak, ak. »

L'absence de langage d'Elona fait une donnée objective de la différence aux yeux de ses pairs, qui ne comprennent pas qu'elle puisse exprimer le contraire. Ici, Elona ne suit pas l'« itinéraire moral » décrit par Goffman : elle n'intègre pas le point de vue des autres élèves sur elle, alors que la fréquentation d'enfants « normaux » du point de vue langagier pourrait la renvoyer à l'évidence de sa différence par ce stigmate. En même temps, sa différence visible renvoie ceux-ci du côté de la normalisation scolaire. Le stigmate d'Elona leur permet de s'identifier à la population scolaire ordinaire, parce que les leurs sont discréditables, peuvent être dissimulés au regard extérieur. « Ses bizarreries rassurent les autres sur eux-mêmes ou, si l'on préfère, sur leur propre apparence : elles fixent les frontières de l'anormalité. »⁵⁸¹ On retrouve la même importance de l'apparence physique ou des comportements atypiques au sein de la classe que celle décrite au sein de la communauté adulte par Desjardins.

La présence en CLIS d'élèves portant un stigmate discrédité, révélé, notamment par l'apparence physique, conduit les élèves à dénoncer leur présence en CLIS du fait de cette différence visible. Dans la CLIS Baudelaire, depuis la première séance, Eric affirme ne pas aimer la CLIS tout en reconnaissant y avoir plus sa place qu'en CE2. Il ose enfin en expliquer les raisons au cours de la troisième séance de réflexion : *Qu'est-ce qui fait qu'il y ait des élèves qui restent dans les classes ordinaire, et qu'il y en ait d'autres, qui ont aussi des difficultés, qui vont en CLIS ?*

CLIS Baudelaire, 3^{ème} séance de réflexion collective lundi 18 février 2013

Eric : « Ce qui me gêne, c'est de venir [en CLIS]. J'aime pas. »

Est-ce que tu peux expliquer ce qui te gêne dans le fait de venir ?

Eric : « J'aime, mais... C'est pas une classe normale. »

Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?

Tom : « Oui, c'est pas vraiment une classe normale. »

C'est la première fois que la normalité est explicitement envisagée. L'emploi du mot aide alors les langues à se délier.

Les autres, est-ce que vous trouvez que la CLIS est une classe normale ou pas ?

Alla : « Non. »

Tom : « Parce que il y a des têtes, elles sont bizarres. »

Tu trouves que la tête des enfants de CLIS est bizarre.

Tom : « Oui. »

Amélie, l'enseignante : « Tu as une tête bizarre ? »

Tom : « NON, mais c'est Romane, comme c'est sa tête qui est bizarre, parce que, en fait... Ah, comment dire ? Parce que si elle est venue en CLIS, elle avait peut-être besoin d'aide ? »

⁵⁸¹ Desjardins, M. (2002), op. cité, p.63.

Et toi tu trouves qu'on voit peut-être qu'elle a besoin d'aide à sa tête.

Tom : « Oui. »

Est-ce que c'est vrai de tous les élèves de la CLIS ?

Tom : « Pas forcément, parce que, il y en a qui ont du mal à parler, et on les aide à mieux parler. »

Et c'est ça qui fait que la CLIS n'est pas une classe normale ? (Charlène revient avec nous).

Tom : « Oui, pour moi, oui. »

Eric : « Oui. »

Pour toi aussi Eric ? C'est l'apparence physique qui te fait dire que la CLIS n'est pas une classe normale ?

Eric : « Oui. »

Ça te gêne d'être dans la même classe que Romane, ou d'autres élèves.

Eric : « Oui. »

Qu'est-ce que ça veut dire pour toi d'être dans la même classe que Romane ?

Eric : « ...Ça me fait dire.... Parce que....Euh... »

C'est ça qui te fait dire que ce n'est pas une classe normale.

Eric : « Oui, les enfants ne parlent pas très bien. »

Le fait qu'ils ne parlent pas bien, qu'ils aient une tête bizarre, ça te gêne ?

Eric : « Oui, et j'aime pas aussi venir. »

A cause de ça ?

Eric : « Oui. »

En quoi tu trouves ça gênant ?

Eric : « ... Euh... C'est gênant, parce que c'est pas une classe normale, comme les autres classes. »

Il est à noter que, pendant cet échange, Eric est devenu écarlate, traduisant ainsi sa confusion à exprimer véritablement sa pensée. Pendant la récréation, Amélie revient sur cet échange et me dit avoir observé qu'il voulait le dire depuis un moment, mais n'osait pas. c'est la première fois que la discrimination qu'il opère à l'égard de certains élèves (Romane, Riad) est énoncée sans mépris ni agressivité. L'intervention d'Eric libère la réflexion des autres qui échangent alors sans avoir besoin de mon aide, montrant ainsi l'intérêt qu'ils portent au sujet de la différence. Cependant, si le mot « *normal* » est prononcé, lançant la discussion, aucun n'introduit celui de « *handicap* ». J'hésite à le faire, mais décide de m'en abstenir, considérant que je serais alors trop intrusive dans leurs échanges. De plus, je voulais attendre et voir si le mot apparaîtrait lors des séances suivantes. Il n'en a rien été. La différence se marque d'abord par l'apparence physique, source d'une discrimination dévalorisante. Ce sont les stigmates apparents, et non les difficultés des enfants, qui discriminent la CLIS comme une « *classe pas normale* », une « *classe spéciale* ». C'est là ce qui dérange Eric, la possibilité d'être confondu avec ces élèves dont la déficience visible n'est pas évitable : le visage de Romane, le langage de Riad.

2.3.1.2 Stigmate et classification

Si dans les classes ordinaires, les élèves sont groupés par classe d'âge, la diversité des élèves de la CLIS, la variété de leurs pathologies favorisent une classification hiérarchique et une catégorisation de valeurs humaines. Ainsi, Eric dénonce sa place en CLIS 1, parce qu'il ne présente pas le même profil que Romane ou Riad. Le dénigrement des stigmates physiques l'autorise à établir une hiérarchie de valeurs : ce sont eux qui rendent la classe anormale, pas ses propres difficultés, qu'il reconnaît très bien par ailleurs. C'est pourquoi il peut assumer ses contradictions : reconnaître l'efficacité de cette classe pour l'aider dans ses difficultés, nier y avoir sa place ; dénoncer la CLIS 1 et dire s'y sentir bien ; affirmer ses difficultés en CE1 et revendiquer un retour en CE2. La mise au jour de ces contradictions révèle le processus de classification opéré par les enfants eux-mêmes. Les élèves pensent bien à l'intérieur des catégories admises par tous.

Cependant, la différence qualitative n'est pas reliée à leurs difficultés, mais à des caractéristiques intrinsèques aux deux structures. Ils peuvent ainsi se situer dans la normalité et s'approprier les représentations sociales du handicap, en se référant à des élèves dont le stigmate est visible.

2.3.1.3 Romane, analyseur des représentations sociales

Romane, dans la CLIS Baudelaire est un analyseur de ces représentations sociales. Amélie, l'enseignante, l'avait ainsi présentée : *« Elle arrive de cette année, elle va avoir sept ans. Elle pareil, refus d'IME⁵⁸², après plusieurs propositions. L'année dernière, elle était en grande section à mi-temps, avec une AVS à temps plein pour elle. Nous on a repris au début d'année le mi-temps et on a rajouté depuis fin novembre une demi-journée en plus, pour qu'elle ait une journée entière. [...] Et pour l'instant, je n'envisage pas d'augmentation, parce que déjà, le jeudi, c'est compliqué. En plus, elle n'est pas autonome au niveau vêtements, toilettes, tout ça ; donc c'est une prise en charge pleine. »* J'analysai ainsi son attitude, après l'avoir observée toute l'après-midi dans différentes situations (en apprentissage duel avec Amélie, dans la cour de récréation et au cours d'une activité théâtre).

CLIS Baudelaire, lundi 7 janvier 2013

Romane se distingue aussi du groupe : elle fait par imitation, mais affirme aussi une certaine personnalité. Elle rattrape par l'imitation les consignes qu'elle ne comprend pas, mais se les approprie remarquablement de la sorte, et manifeste alors une grande créativité et une

⁵⁸² Cf. Note p. 93.

certaine indépendance.

Elle rappelle les conclusions de Zaffran⁵⁸³ sur les divergences de points de vue entre parents et enseignants, les premiers mettant l'accent sur la socialisation et les seconds sur les acquisitions scolaires. Ici, les parents ont refusé l'orientation en IME et Amélie pense que son niveau scolaire n'est pas adapté à la CLIS.

CLIS Baudelaire, lundi 18 février 2013

Pendant la récréation, Amélie me parle de Romane : la mère refuse l'IME, parce les deux plus proches accueillent divers handicaps, moteur, mental, psychique [...] On retrouve ici le même processus de catégorisation. Eric dénonce sa place en CLIS du fait de la présence de Romane et la mère de celle-ci rejette l'orientation en IME en raison de la présence d'enfants qu'elle juge plus handicapés que sa fille, du seul fait de leur apparence physique.

Mais si Romane ne correspond pas au niveau scolaire de l'élémentaire, elle prend sa place dans l'école par la socialisation que celle-ci lui offre. Elle se reconnaît des copains extérieurs à la CLIS, copains qu'elle peut nommer : « *Moi, copines, Aiza, Aya, Nita* ». Elle est aussi la seule à être nommée dans les réponses que les élèves de CM2 apportent à la lettre des élèves de la CLIS (voir annexe 6.2). Elle est la seule de la CLIS à fréquenter des élèves d'autres classes pendant la récréation.

CLIS Baudelaire, lundi 7 janvier 2013

Romane est tout de suite prise en charge par des élèves du CE2. Amélie me dit qu'elle est la « mascotte ». Effectivement elle reste un centre d'attention permanent ; deux ou trois gamines du CE2 ne la lâchent pas. A un moment, des garçons les rejoignent et s'amuse à faire faire des mimiques à Romane, pour en rire ensuite. Les filles les tancent vertement et ils s'en vont. Pendant toute la durée de la récréation, Romane reste avec elles et fait des jeux de n'importe quel groupe de filles dans une cour : essentiellement se promener enlacées.

Même si les élèves sont intéressés par sa différence visible et tentent d'en faire un jouet, là aussi, elle récupère à son avantage cet intérêt, en profite pour s'approprier les codes ludiques de la cour et, durant la récréation, fait évoluer les rapports de force : de mascotte, elle finit leader et c'est elle qui entraîne les autres filles à la fin. C'est son handicap qui la sort de la situation liminale, et c'est bien la CLIS 1 qui lui permet d'en sortir, par la confrontation avec des élèves de l'ordinaire pendant les récréations. L'école remplit ici sa fonction d'éducation, mais dans un cadre informel. Il n'est pas alors identifié comme un lieu éducatif par l'enseignante, qui n'analyse que la situation de Romane au sein de la classe, et ne voit donc que sa lenteur d'apprentissage et ses difficultés d'acquisition. Selon Goffman⁵⁸⁴, les personnes stigmatisées élaborent des stratégies pour répondre aux normes du groupe dans lequel elles évoluent. Cet effort, réaction de normification, répond à celui de normalisation, où

⁵⁸³ Zaffran, J. (2007). Op. cité, p. 118.

⁵⁸⁴ Goffman, E. (1975). Op. cité.

les personnes ordinaires traitent la personne stigmatisée comme si elle ne l'était pas. Or ici, c'est précisément le stigmate visible de Romane qui lui permet de s'intégrer dans un groupe d'élèves ordinaires qui en font une mascotte. On retrouve l'analyse d'Edgerton⁵⁸⁵ : les personnes déficientes sont acceptées dans la société à condition de rester à leur place de handicapés. C'est bien son handicap que les élèves lui demandent d'exprimer, quand les garçons viennent la titiller pour voir et rire de ses mimiques. Et c'est parce qu'elle l'accepte qu'elle est reconnue comme une interlocutrice valable par ces garçons et qu'elle est défendue par les filles.

Mais Romane n'est pas vraiment admise dans le groupe CLIS ; elle y tient une place particulière, que les autres ont explicitée. Sa « *tête bizarre* » identifie la CLIS 1 comme une classe « *spéciale* », « *pas normale* » aux yeux de ses pairs. La distance qu'ils marquent vis-à-vis d'elle exprime leur volonté de ne pas être reconnus dans une différence par les acteurs de l'école. L'éloignement de Romane leur garantit une illusion identitaire, celle de l'appartenance à la communauté scolaire ordinaire. Cette illusion est renforcée par leur ignorance du mot *handicap* : aucun élève des CLIS Baudelaire et Balzac ne l'utilise.

2.3.2 *De la différence au handicap*

C'est dans la CLIS Diderot que le terme *handicap* surgit au cours de la deuxième séance de réflexion collective, ce qui m'autorise alors à le proposer comme thème de la troisième séance. Quand Fabien énonce le mot *difficulté*, à propos des raisons de leur orientation en CLIS, Abdel et Didier réagissent immédiatement avec virulence.

CLIS Diderot, 2^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 15 février 2013

Et comment ça se fait que vous soyez en CLIS alors ?

Fabien : « Parce que on a des difficultés, on a des problèmes. »

Didier : « Non, je suis pas handicapé. »

Abdel : « On n'est pas handicapés. On a un problème de langage. »

Didier accepte l'emploi du mot *difficulté*, mais réagit immédiatement dès que Fabien prononce celui de *problème*, et oblige Abdel à modifier son discours. Le premier mot ne réduit pas la personne à un manque, au contraire du deuxième. C'est pour cela que Didier le relie au terme *handicapé*. C'est d'ailleurs lui qui lance ainsi le débat. Leur forte réaction me surprend, de même que le lien immédiat qu'ils font entre les mots *problème* et *handicap*, tout en les distinguant. Il est révélateur qu'à ce point précis de la réflexion, seuls les plus « anciens » de la classe interviennent. Ce sont eux qui ont une longue expérience de la CLIS.

⁵⁸⁵ Edgerton, R. B. (1993). Op. cité.

Je rebondis un peu plus tard sur leur réaction.

Abdel et Didier, vous avez réagi violemment en disant que vous n'êtes pas handicapés.

Didier : « Ben, c'est vrai. On n'est pas handicapés. »

Pourquoi tu éprouves le besoin de dire ça ?

Didier : « Tout le monde dit qu'on est handicapés. »

Leur réaction s'inscrit donc dans un contexte scolaire élargi à l'ensemble de l'école.

Cependant leur dénégation amène Sam à s'exclamer rapidement :

Sam : « Il y a Aziza qui a un truc dans le pied. »

Didier : « Est-ce qu'on parle de ça ? »

Alim : « Ça n'a pas de rapport. »

*Aziza : « **OUAH LAHHH !** »*

Ca, c'est un handicap ?

Didier : « Pourquoi on parle de ça ? »

Aziza : « On parle d'autre chose avant de parler de ça. »

Ils ont d'abord du mal à établir un lien entre les problèmes physiques d'Aziza et le handicap, parce que ce terme est exclusivement identifié comme une insulte. C'est aussi pourquoi Aziza tente alors d'arrêter la conversation. Mais quand j'éclaircis les propos de Sam, la réflexion prend une autre tournure.

Peut-être parce que Sam relie ça au handicap.

Alim : « Ah, ouais ! »

Sam : « Oui et quand elle est née, tous les jours, elle boite comme ça. Elle a un handicap. »

Fabien : « Marie, quand elle était née, elle a des problèmes de jambes quand elle marche. »

Et pour toi, c'est un handicap aussi ?

Fabien : « Ben, oui. »

Les enfants admettent alors le handicap de certains élèves. Mais celui-ci est toujours physique : Marie a des problèmes aux jambes et Aziza aux pieds. Devant cette évidence reconnue à ce moment-là par tous, Aziza réclame alors la parole à grand cris.

Fabien, tu donnes le bâton de parole à Didier ?

*Aziza : « **NOOOOOOON !** » Elle se frappe les poings sur les cuisses.*

Il a demandé le bâton de parole avant.

Aziza : « Mais j'ai levé la main ! » Elle croise les bras, se rejette violemment au fond de sa chaise et se renfrogne.

Tu auras la parole après Didier.

Didier : « J'ai rien à dire. »

*Aziza : « En fait j'aime pas, en fait, j'aime pas quand on est trop handicapé. J'aime pas trop être handicapée. J'aime pas être handicapée, j'ai dit. J'aime pas trop être handicapée. **J'aime pas** être handicapée. »*

C'est important pour toi de le dire ?

Aziza : « Oui. »

Aziza éprouve alors le besoin d'exprimer ce qu'elle ressent, en parlant d'abord généralement, puis en insistant sur sa propre situation. Les autres l'écoutent dans le plus grand

silence. Ils sentent que l'on approche un point crucial de la réflexion : peu après, ils applaudissent tous à la fin de la séance. Ce handicap reconnu par une des leurs et ce rejet affirmé semblent tous les concerner. Ainsi, ils nient tout handicap pour eux-mêmes, mais en même temps se passionnent tous pour la discussion à ce point précis. L'évolution de leur réflexion, de l'insulte sociale à l'évidence organique pour certains, les mobilise et renouvelle leur envie de poursuivre ce projet. Cependant, cette adhésion ne vaut que lorsqu'il est question de difficultés, évoquées au regard de progrès avérés. Mais dès que le mot est relié à celui de handicap, les objections fusent. Ils s'inscrivent ainsi dans les représentations sociales du handicap : celui-ci constitue d'abord une insulte, puis, quand on ne peut plus le nier, une contrainte que l'on subit. Leurs contradictions s'expriment dans cette double tension. Ils dénoncent les élèves qui les insultent de la sorte, mais utilisent eux-mêmes cette insulte. Le seul handicap reconnu par les élèves est le handicap physique : là aussi les enfants se situent dans la doxa. Ils ne semblent pas savoir que leur inscription en CLIS est aussi celle dans le champ du handicap, mais, en même temps, saisissent le premier prétexte pour introduire la question du handicap dans la réflexion.

CLIS Diderot, 3^{ème} séance de réflexion, vendredi 22 février 2013

Méryl : « On avait dit aussi ...Fabien et Sam, ils avaient dit que par exemple, Aziza elle avait un problème de pied. »

Aziza : « C'est pas vrai. »

Sam : « Ben si. »

Aziza : « Tu dis n'importe quoi toi ! »

Sam : « Si. Elle marche pas bien. »

Aziza : « Si, je marche très bien. »

Marine, l'enseignante : « On peut écouter ce que dit Méryl ? »

Méryl : « En fait, après, ils avaient dit que Marie, elle était... Je me rappelle plus comment elle est... »

Alim : « Handicapée ? »

Méryl : « Oui. »

Les interventions d'Aziza s'inscrivent dans la continuité de la séance précédente, mais elle précise explicitement son rejet de la qualité qui lui est reconnue par les autres. Alors que le vendredi précédent, elle avait affirmé son déplaisir d'être handicapée, cette fois, elle le nie dès que Méryl la désigne comme telle. La séance va alors se centrer sur sa confrontation avec Sam, qui permet de définir différentes perceptions du handicap.

2.3.2.1 Expérience et perception

Cette discussion constitue le fil directeur de la troisième séance de réflexion collective. Les deux élèves y reviennent constamment.

CLIS Diderot, 3^{ème} séance de réflexion, vendredi 22 février 2013

Aziza : « En fait je suis pas d'accord avec Sam et Fabien, qui disent qu'on a du mal à marcher. On arrive très bien à marcher. »

Est-ce que tu es d'accord quand ils disent que tu es handicapée ?

Sam : « Oui. »

Aziza : « Non, pas d'accord, je suis pas handicapée. »

Là vous énumérez, vous ne donnez que des exemples. A partir de ces exemples, est-ce que vous pouvez dire ce qu'est le handicap ? Alim dit qu'il y en a plusieurs et que ça gêne la personne.

Aziza : « Ensuite, les gens aussi peuvent avoir un plâtre... »

Sam : « Comme toi. »

Aziza : « Non, je n'ai pas de plâtre, hein, excuse moi, j'en ai pas. Ben quoi, c'est vrai ! Euh... »

Sam : « Mais tu fais partie des handicapés. »

Aziza : « Ben non, pourquoi ? »

Sam : « Parce que t'as eu un problème à la jambe, tu marches mal. »

Aziza : « Euh, j'ai plus de problème hein ! »

Sam : « Si, elle marche pas comme nous. »

Aziza : « Excuse-moi, je marche normal. »

Sam : « Tu boites. Elle boite maîtresse ? »

Marine, l'enseignante : « Moi, je ne dis rien. »

Sam reste sur fixé sur un événement du passé, quand Aziza a porté un plâtre. Il ne veut pas être désobligeant envers elle, ne comprend pas son point de vue, au point d'en appeler sa maîtresse à la rescousse. Ses propos contredisent la définition du handicap qu'ils ont précédemment donnée, celle d'une gêne permanente. Aziza, quant à elle, estime que le fait de ne pas être gênée ne l'inscrit pas dans le champ du handicap. Elle confirme sa position en soutenant Marie qui dénie également tout handicap.

Marie : « Les enfants, des fois, ils me traitent de handicapée ; c'est parce que les gens marchent mal. »

Toi, on te traite de handicapée, parce que tu marches mal, pas parce que tu es en CLIS ?

Marie : « Oui. »

Aziza : « Je suis pas d'accord avec Marie. C'est pas qu'on n'arrive pas à marcher. On arrive très bien à marcher. On sait marcher droit, mais de travers. »

Marie dit que dès que quelqu'un marche mal, les autres le traitent de handicapé.

Marie : « Oui. »

C'est aussi ce que dit Sam, quand il parle de toi.

Aziza : « Ce n'est pas vrai. »

Voilà, et toi, tu dis que tu n'es pas handicapée, parce que ça ne te gêne pas.

Parce qu'il voit Marie et Aziza marcher différemment, Sam ne peut pas entendre leur argument. Sa perception s'oppose à leur expérience. Ici se confrontent deux rapports au monde : l'un vécu par les sens (je vois, donc cela est), l'autre par l'expérience (je ne suis pas gênée, donc je ne suis pas handicapée). La représentation de Sam résulte de sa perception et objective sa connaissance. Son affirmation du handicap d'Aziza est à la fois le reflet objectif

de ce qu'il voit - elle boite - et une saisie subjective du monde : la différence inscrit nécessairement Aziza dans le champ du handicap, en dépit de ce qu'elle vit elle-même.

2.3.2.2 Leurs perceptions du handicap

Cependant, Sam dénonce à l'égard des autres ce qu'il affirme à l'égard d'Aziza. Les élèves les traitent de handicapés « *parce qu'on est en CLIS* ». Les élèves reconnaissent leurs difficultés d'apprentissages, mais nient à toute force une relation entre difficultés et handicap. Sam ici, se fait le porte-parole de la tolérance : « *Ben rien, ça fait rien qu'ils nous traitent ; ça fait aucune différence. On n'est pas à l'école pour dire : « Oh toi, t'es ci, toi t'es ça ».* » Cette négation provient de l'utilisation du mot *handicapé* comme d'une insulte. Leur refus de se considérer comme handicapés est lié au regard dépréciatif des autres. Admettre leurs difficultés ne leur pose pas de problèmes : tout le monde peut en avoir. Mais l'emploi du mot comme une insulte les exclut de la société scolaire.

La première définition donnée est celle du handicap physique, à travers une série d'exemples. « *Moi je pense, qu'en fait, c'est quand on est en fauteuil roulant. C'est quand par exemple, quand on n'a plus de jambes. C'est quand on marche mal.* » (Marie) « *Ben, aller dans un fauteuil roulant. Parfois il y a des gens qui sont dans un fauteuil roulant, qui sont dans un hôpital, parce qu'ils ont du mal à marcher.* » (Aziza) « *En fait, disons que ça gêne parce qu'on peut plus marcher. En fait, un handicap, on peut aussi avoir un gros truc blanc enroulé.* » (Méryl) Les enfants définissent d'abord le handicap en fonction de sa visibilité : le fauteuil roulant, la perte d'un membre, le port d'un plâtre, l'utilisation de béquilles. L'appareillage orthopédique est important dans cette définition. Quand Alim précise qu'il y a plusieurs handicaps, il opère cette distinction par les différents appareils existants. En amenant l'idée d'une pluralité de handicaps, il suscite une réaction de Sam, qui parle alors des « *enfants fous* » qui sont dans une « *école spéciale* ». La maladie qu'il évoque à propos de l'enfant fou qu'il a approché un jour, l'amène à classer la maladie dans le champ du handicap.

A partir de ces exemples, les élèves dégagent trois critères essentiels : le handicap est une gêne, il dure toute la vie, chacun d'entre nous peut un jour ou l'autre devenir handicapé. Le handicap provoque un sentiment de compassion et la nécessité d'accepter la différence.

CLIS Diderot, 3^{ème} séance de réflexion, vendredi 22 février 2013

Alim : « *Elle est née comme ça peut-être. Il y a des gens... Tout le monde n'est pas parfait dans la vie. Tout le monde n'est pas parfait dans la vie. Il dit du mal aux autres, comme nous, on pourrait dire du mal sur lui.* »

Sam : « Madame, ben c'est dur quand on est handicapé, c'est gênant, parce que les enfants... J'ai vu un enfant, il était maladie mentale, il arrêtait pas de me regarder, et moi j'ai dit « Pauvre garçon qui est en fauteuil roulant », euh... Il était malade mental. »

Ainsi, le handicap, malgré sa gêne et son éternité n'empêche pas les gens de vivre et doit être accepté par les autres. Cependant, ces définitions ne recourent pas leurs perceptions personnelles. Les élèves affirment une compassion à l'égard des personnes handicapées, en alléguant le fait que cela peut arriver à tout le monde. Ils considèrent aussi de façon sous-jacente la souffrance inhérente au handicap : Sam a pitié du garçon « fou » qu'il voit et pense « pauvre garçon ». Le handicap ne traduit pas une faute, une mauvaise action, mais relève d'accidents de la vie. De même, l'obstination de Sam à définir Aziza comme une enfant handicapée ne procède pas d'un regard dépréciatif. Il revendique une objectivité des faits : elle est handicapée parce qu'elle boite. Aucun jugement de valeur n'intervient dans ses remarques. Leur opposition marquée au cours de ces deux séances de réflexion collective s'est exprimée sans agressivité, et dans une écoute de l'autre. L'énervement d'Aziza vient de l'incompréhension de Sam et de son impossibilité de le convaincre.

Cette question du handicap, une fois abordée, devient récurrente dans les séances, démontrant son enjeu affectif. Le premier mars, la lecture de la synthèse de la séance précédente provoque une nouvelle discussion quand je lis le différend entre Sam et Aziza.

CLIS Baudelaire, 4^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 1er mars 2013

Sam : « C'est vrai. »

Abdel : « Elle est pas handicapée Aziza. »

Didier : « Elle est pas handicapée, elle a juste un problème aux jambes. »

Fabien : « C'est parce qu'aussi, Aziza est dans notre taxi. On se met dans des places handicapés, parce qu'il y a Aziza et Marie. »

Abdel : « Aziza, elle est pas handicapée ! »

On trouve la dimension affective de la perception. Le handicap représentant une notion dévalorisante, Didier et Abdel rejettent fortement ce qualificatif à propos d'Aziza. Il est d'ailleurs révélateur que Marie ne soit jamais évoquée dans ce différend, alors qu'elle présente les mêmes difficultés motrices qu'Aziza. Marie n'a pas la même place qu'Aziza dans la classe. Elle n'est pas appréciée de tous.

Au niveau de l'école, tous rejettent leur inscription dans le champ du handicap, tout en reconnaissant leurs difficultés, parce que le terme est utilisé comme une insulte à leur égard par les élèves de l'école. Il conduit à l'exclusion de fait des enfants de CLIS 1 de la société scolaire. Mes observations de la cour de récréation confirment cet état de fait : les élèves se mêlent très peu aux autres. Si les premiers temps, les plus grands jouaient au foot avec les

CM2, le moindre conflit les excluait du jeu. Depuis un certain temps, ils préfèrent se retrouver entre eux autour d'une table de ping-pong.

Les rejets exprimés sont moins liés à une réalité biologique, qu'à l'intégration de la représentation commune du handicap comme un vice, une punition, un malheur. La seule réaction possible face au handicap, en dehors de l'insulte et de la dépréciation, est la compassion et la pitié, qui envahit alors toute relation et la fausse d'emblée. Aucun enfant n'envisage la personne handicapée comme un sujet pouvant exister hors de cette seule identité. Leurs discours compassionnels en deviennent alors convenus et plaqués sur une réalité sociale.

La revendication des élèves de ne pas être reconnus comme des handicapés, manifeste leur volonté de se reconnaître comme des élèves à part entière de l'école, alors qu'ils sont ainsi stigmatisés par les autres élèves de l'école. Le repli de la classe sur elle-même constitue alors une résistance au regard dépréciatif. Comment se construisent-ils alors identitairement ?

2.4 Quelle construction identitaire pour les élèves de CLIS ?

Aucun élève de la CLIS 1 ne se reconnaît sous l'identité de handicapé. Si Aurore et Sara se reconnaissent une différence, elles relient celle-ci à des décisions institutionnelles : leur faible temps d'inclusion, leur mise à l'écart des autres par l'AVS sur le temps de cantine. Cette différence est identifiée au regard des élèves de la CLIS 1 et non des autres.

Au sein de l'institution scolaire, le regard des élèves ordinaires sur les élèves de CLIS 1 renvoie ceux-ci à un statut, une identité de « handicapé », dans laquelle au mieux ils ne se reconnaissent pas, au pis qu'ils renient de toutes leurs forces. La différence identitaire concerne toujours l'autre. Ils intériorisent les normes admises pour les autres, par pour eux-mêmes.

2.4.1.1 Des contradictions justificatrices de leurs places dans l'école

Les hostilités récurrentes dont les élèves disent faire l'objet ne remettent pas en question la validité de leur présence au sein de la CLIS dans l'école. Les enfants les expriment, mais ne les considèrent pas comme insupportables, puisque, tout compte fait, ils admettent que tout se passe globalement bien.

CLIS Diderot, 4^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 1^{er} mars 2013

Vous dites qu'en général les relations avec les autres se passent bien ou pas ?

Tous : « Oui. »

Quand vous êtes avec les autres, est-ce que vous vous sentez comme des élèves de

CLIS ou comme les autres ?

Fabien : « Ben comme les autres. »

Didier : « Ben c'est normal, on est des enfants. »

Fabien : « On a des difficultés, des problèmes de langage, des problèmes de tout. »

D'accord. Mais ça, ça ne modifie pas vos relations avec les autres élèves ?

Fabien : « Non. »

La distinction opérée entre les difficultés et les différences par les élèves des CLIS Balzac et Baudelaire, entre les difficultés et le handicap par ceux de la CLIS Diderot valide leur place dans l'école. L'affirmation des garçons d'avoir beaucoup de copains dans les classes d'inclusion, au mépris de la réalité observable, manifeste leur volonté de normalisation. La socialisation fait partie du processus de normalisation, au même titre que la réussite scolaire.

Cette normalisation s'effectue au prix d'une classification contradictoire : ils nient pour eux-mêmes ce qu'ils décrivent pour les autres. C'est la visibilité du handicap de certains élèves de CLIS 1 qui autorise la majorité à refuser cette identité et à proclamer leur « normalité ». Ainsi, dans la CLIS Balzac, ils identifient Elona comme une élève différente, parce qu'elle ne parle pas. Dans la CLIS Baudelaire, les stigmates physiques de Romane conduisent les autres à refuser leurs différences, parce qu'eux n'en possèdent pas. De même, ce sont les limites motrices d'Aziza et de Marie qui empêchent Sam de dépasser sa perception. La distinction entre eux se fait toujours sur une marque physique. Ils construisent ainsi un nouvel espace de liminalité, par une autre figure de l'étrangeté, le double d'Otto Rank, analysé par Stiker. « J'insiste sur le fait que ce dédoublement joue aussi chez les personnes handicapées elles-mêmes, d'une part parce qu'il y a toujours des handicapés plus graves ou très différents qui jouent à leur tour le même rôle qu'elles et d'autre part parce que leur déficience est là inscrite dans la réalité de leur corps, ou de leurs esprits [...]. »⁵⁸⁶

C'est bien pourquoi ils ne prennent pas le risque de se reconnaître une quelconque différence avec les élèves des autres classes, parce que cela les obligerait à se classer dans la même catégorie qu'Elona, Romane, Riad, Aziza, Marie. A travers cette discrimination, nous retrouvons les représentations sociales dépréciatives du handicap étudiées dans la première partie. Les enfants ont intégré ces représentations mais en jouent aussi, en pouvant ainsi résister à toute stigmatisation et affirmer leur propre appartenance à la communauté scolaire ordinaire. On peut supposer que c'est une des raisons qui les ont conduits à ne pas employer le mot *handicap*.

⁵⁸⁶ Stiker H.-J. (2005). Op. cité, p. 223.

2.4.1.2 Une identité revendiquée au prix d'une socialisation partielle

Leur socialisation se construit alors exclusivement au sein de la classe, contre l'extérieur. Si les élèves n'ont pas d'autre choix que de se retrouver entre « handicapés », leur refus de cette stigmatisation les autorise à revendiquer cette seule socialisation. Mais paradoxalement, cette dernière contribue à les maintenir aux yeux des autres comme des « handicapés », parce qu'ils apparaissent continuellement comme une tribu soudée et indissoluble, repliée sur elle-même et incapable d'interactions avec le reste de la population scolaire. Leur forte socialisation interne les marginalise d'autant plus au sein de l'école.

Les élèves de CLIS 1 ne peuvent pas dissimuler leur stigmate de handicapé, marqué institutionnellement par leur inscription en CLIS et reconnu de la sorte par tous les écoliers. Cependant les enfants refusent cette identité. Les deux mécanismes de l'identité définis par Dubar⁵⁸⁷ ne coïncident pas ici, mais les élèves ne cherchent pas à accommoder les deux. Au contraire, c'est la négation affirmée de l'identité pour autrui qui leur permet de conserver l'intégrité de leur identité pour soi. Si la construction des identités se joue dans l'articulation entre les deux systèmes d'action, c'est bien la résistance au premier qui autorise les élèves de CLIS 1 à se construire une identité normée, au prix d'une désocialisation partielle de l'école : seule Romane est en relation avec les autres élèves de l'école, dans la cour de récréation, parce qu'elle accepte cette identité pour autrui. C'est par la négation de leur handicap, et non son effacement qu'ils se normalisent. La normalisation s'oppose à la normativité, elle revendique une uniformisation, là où la normativité appelle la diversité. C'est bien par cette uniformisation que les élèves rejettent les normes identitaires qu'induit leur orientation en CLIS 1. L'identité personnelle est préservée au sein de la classe, parce que les élèves reconnaissent tous leurs difficultés qui les unissent. Ils n'ont pas besoin de faire « semblant » entre eux. Cependant, ces mêmes difficultés les conduisent à une classification au sein même de la classe : il s'agit de montrer que l'on est mieux que les autres. La stigmatisation ne les atteint donc pas dans leur identité, ne les pousse pas à modifier leur propre perception de ce qu'ils sont. Ils ne « deviennent pas ce qu'ils sont ». Leur résistance et leur solidité sont rendues possibles par la solidarité qui existe entre eux. Ils supportent l'hostilité environnementale, parce qu'ils forment une tribu.

⁵⁸⁷ Dubar, C. (2013). Op. cité, p. 108.

2.4.1.3 Une résistance identitaire

La résistance des enfants à la qualification de handicapé, par leur silence ou leur négation, peut être considérée comme un refus de l'étiquetage au sens que Becker⁵⁸⁸ donne à ce terme. Dans l'analyse que Deleuze fait de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Tournier, il décrit autrui comme la « structure du champ perceptif sans laquelle ce champ dans son ensemble ne fonctionnerait pas comme il le fait. »⁵⁸⁹ Autrui ouvre la perception, la rend possible. Ici Autrui a priori, à savoir la stigmatisation des élèves, s'incarne par exemple dans Maeva, qui a insulté les enfants de la CLIS Diderot, l'autrui-là, dont le rejet possible des élèves de CLIS rend possible tout autre rejet. Elle représente « l'expression d'un monde possible effrayant, ou de quelque chose d'effrayant dans le monde que je ne vois pas encore. »⁵⁹⁰ Elle est une promesse dangereuse dont il faut se défendre avant même qu'elle n'advienne. Ils n'appuient leurs classifications que sur des déficiences physiques, résistant là aussi aux décisions institutionnelles. L'ignorance des élèves des véritables raisons de leur orientation en CLIS (les troubles des fonctions cognitives) autorise cette résistance et l'affirmation de leur normalité. Sans cette ignorance, ils devraient accepter leur statut institutionnel. C'est bien parce qu'ils sont placés dans un entre deux, entre les enfants dont le stigmate est visible, et les élèves des classes ordinaires, qu'ils peuvent prendre ainsi position, « car autrui dans son fonctionnement normal exprime un monde possible. »⁵⁹¹ Autrui représente ici à la fois une menace potentielle, celle d'être obligé de s'inscrire dans le champ du handicap, et la possibilité d'y échapper par la revendication de son modèle identificatoire. « Bref, autrui assure les marges et les transitions du monde. »⁵⁹² Reste la question des élèves de CLIS sur lesquels s'appuie cette résistance : Elona, Aziza, Marie, Romane. Les trois premières résistent elles-mêmes à la classification de leurs pairs en déniaient ses différences pour Elona, leur handicap pour Aziza et Marie. Romane n'a pas besoin de se justifier, parce que c'est sa déficience qui lui permet de s'insérer dans l'école et d'y être reconnue.

Conclusion de la deuxième partie

Les élèves de CLIS 1 ne se distinguent pas fondamentalement des autres élèves du point de vue de la socialisation. Selon Rayou, « les amitiés à l'école primaire portent déjà la marque

⁵⁸⁸ Becker, H. S. (1985). Op. cité.

⁵⁸⁹ Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Editions de Minuit, p. 356.

⁵⁹⁰ Ibid, p. 357.

⁵⁹¹ Ibid., p. 368.

⁵⁹² Ibid., p. 355.

de l'univers très « objectiviste » dans lequel elles éclosent. [...] Les amis sont en fait des copains de classe, imposés, d'une certaine façon, par un découpage administratif qui ne doit rien aux choix personnels. »⁵⁹³ Leur maintien plusieurs années durant dans la même classe les isole de la population scolaire, malgré les temps d'inclusion. Il faudrait vérifier si une inclusion complète en classe ordinaire leur permet de s'extraire de l'étiquette de handicapé. Je n'ai pas eu de contact avec les élèves inclus à temps plein en classe ordinaire : Nathan de la CLIS Baudelaire, Antoine de la CLIS Balzac. Le dispositif socio-clinique mis en place reposait sur un collectif auquel ils n'appartenaient pas, étant en classe ordinaire à plein temps depuis la rentrée scolaire. Leur inscription en CLIS était uniquement administrative. Je n'ai pas non plus voulu les rencontrer individuellement, parce que ces entretiens auraient paru incongrus au regard de ma démarche, qui suppose une proximité avec les acteurs de terrain. Là se trouve peut-être une limite de ma recherche.

Mais la socialisation des élèves de CLIS 1 est parcellaire. Ils n'ont que peu de contacts avec les autres élèves de l'école et ceux-ci sont majoritairement conflictuels. Cette situation résulte d'un processus institutionnel. Quand ils sont inclus dans les classes ordinaires, tous les élèves pointent leurs difficultés à y suivre les apprentissages, et leur nécessité d'une aide individuelle. Ces difficultés affirmées ne peuvent que renforcer les opinions dévalorisantes des élèves des classes ordinaires à leur égard. Les différences ainsi dévoilées sont rendues plus prégnantes par l'absence de toute activité coopérative en classe ordinaire. Les élèves ne peuvent donc pas s'appuyer sur les compétences des autres pour progresser scolairement d'une part, entrer dans un processus de socialisation d'autre part. La seule relation qu'ils ont avec les autres est une mise sous la tutelle d'un pair, le temps d'un travail défini. Les élèves de CLIS 1 sont donc toujours considérés par leurs défaillances en milieu ordinaire. C'est pourquoi, s'ils admettent facilement leurs difficultés, leur reconnaissance d'un handicap est plus douloureuse, parce que c'est cette inscription qui les rend différents et les excluent des relations sociales entre pairs au sein de l'école. Or les élèves affirment parallèlement se sentir bien dans les deux classes, la CLIS et leur classe d'inclusion, avoir des copains parmi les élèves de l'école. On peut penser que, comme la réussite scolaire, la socialisation révèle une personnalité dans la norme.

Cela conduit les élèves à se replier sur eux-mêmes, dans la constitution d'un groupe fort et indissoluble, que je nomme *tribu*. Celle-ci se fonde sur des liens identitaires reconnus par

⁵⁹³ Rayou, P. (1999). Op. cité, p. 108.

tous, mais nommés différemment : difficultés pour les élèves de la CLIS 1, handicap pour les enseignants, différences, « classe spéciale » pour les élèves des classes ordinaires. L'isolement choisi par les élèves constitue une mesure de protection, lié à la perception de ce regard extérieur. « L'intérieur est ce lieu où se cristallise l'intime, où se construit l'identité, où se réalisent la protection et la sécurité recherchées. »⁵⁹⁴ D'après mes observations, les élèves se soudent les uns aux autres pour se protéger des autres, mais aussi, plus généralement pour exister au sein de l'espace scolaire. Murphy dénonce la haine de soi comme un effet de la liminalité. Ici, la tribu permet aux élèves d'y échapper par une résistance collective et solidaire. Ils s'affirment alors avec force comme des enfants comme les autres. La tribu fonctionne comme une micro-société, dont le bouc émissaire est l'analyste le plus probant.

La liminalité des élèves de CLIS 1 ne les place pas dans l'incertitude identitaire décrite par Murphy. Leur résistance à l'étiquette de handicapé les conduit à revendiquer une identité « normale ». C'est bien la liminalité qui autorise cette résistance, parce que la diversité des profils des enfants de CLIS 1 justifie leur propre normalité, en référence à et contre les élèves des classes ordinaires et les stigmates de certains élèves de cette CLIS.

3. Liminalité et inclusion

*C'est peut-être Mozart
Le gosse qui tambourine
Des deux poings sur l'bazar
Des batteries de cuisine
Jamais on le saura
L'autocar du collègue
Passe pas par Opéra
Râpé pour le solfège*
Allain Leprest

Je suis partie du postulat que la liminalité des élèves de CLIS était un fait avéré. Les résultats de ma recherche doctorale confirment ce postulat. Ils soulignent également la complexité de ce concept et permettent une analyse de la mise en œuvre de la politique inclusive au sein de l'espace scolaire. Peut-elle être opératoire dans une institution qui valorise sa mission de transmission des savoirs aux dépens de celle de la socialisation, minimisant ainsi sa fonction politique ?

⁵⁹⁴ Bonnin, P. (2000). Op. cité, p. 69.

3.1 La liminalité

3.1.1 Une liminalité plurielle

La liminalité ne constitue effectivement pas l'entité uniforme décrite par Murphy. Elle dépend de nombreux facteurs, structuraux, sociaux, mais aussi institutionnels et individuels.

La liminalité est un fait environnemental et structurel : l'entourage de la personne en situation de handicap est déterminant dans la perception de cette situation et ne correspond pas toujours aux réalités matérielles et sociales. Weislo souligne qu'une prise en charge en établissement spécialisé peut assurer une vie sociale à la personne, ce que ne permettrait pas une prise en charge en milieu ordinaire⁵⁹⁵. Le lieu doit être considéré selon les relations sociales qu'il développe ou restreint. Les établissements spécialisés constituent un lieu ségrégatif dans la mesure où ils n'accueillent pas d'enfants dans la norme. Ceux qui y sont reçus sont exceptionnellement confrontés à ceux de l'école ordinaire. Vivant à l'écart du milieu ordinaire, ils ne disposent pas des mêmes modèles identificatoires que ceux des élèves de la CLIS 1. Les élèves en situation de handicap scolarisés collectivement à l'école primaire ne peuvent pas échapper à la stigmatisation des autres enfants. Nous verrons cependant plus loin que cette liminalité structurelle joue un rôle important au sein même de la CLIS.

La liminalité est un fait social et culturel, parce qu'elle relève des représentations sociales du handicap. J'ai démontré dans le premier chapitre que le handicap mental est celui qui est le plus vecteur de rejets et d'exclusion. La réflexion collective confirme cette représentation : le terme *handicap* est utilisé comme une insulte proférée à l'encontre des élèves. Ceux-ci dénoncent l'hostilité dont ils disent faire l'objet, parce qu'ils perçoivent un dénigrement des autres élèves.

CLIS Diderot, 4^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 1^{er} mars 2013

Aziza : « Oui. Parfois, ils sont très méchants les autres, les CM2, ils sont très méchants avec nous, ils sont pas gentils quoi. »

Comment ça se fait ?

Aziza : « Parce qu'ils croient que nous sommes méchants. Ils disent qu'on est des bébés et ils disent que les CLIS sont nuls, que les CLIS, c'est des nuls. »

C'est parce que vous êtes en CLIS qu'ils ne veulent pas vous parler.

Aziza : « Oui. Et en fait, ils sont méchants avec nous. »

Cette perception ne correspond pas forcément à la réalité observable, mais leurs dénonciations permanentes constituent un analyseur de la liminalité comme fait social et culturel. Les « troubles des fonctions cognitives » et « les troubles envahissants du

⁵⁹⁵ Weislo, E. (2012). Op. cité, p. 75.

développement » continuent de faire l'objet d'une mise à l'écart, d'un rejet. Ici, elle s'appuie sur la normativité scolaire qui, par la reconnaissance exclusive des résultats scolaires, entérine les discriminations entre pairs fondées sur ce seul critère.

La liminalité peut alors se définir comme un fait institutionnel. L'importance accordée aux seuls résultats scolaires valorise la compétition entre pairs qui détermine par extension la valeur humaine des individus. Ainsi, la seule orientation en CLIS 1 définissant l'échec scolaire des enfants autorise le jugement de valeur des élèves des classes ordinaires, comme le précise Tom de la CLIS Baudelaire : « *C'est aussi, parce que lui, il pense que nous, dans la CLIS, on est bêtes.* »

CLIS Baudelaire, 3^{ème} séance de réflexion vendredi 18 février 2013

Alec : « *En fait, j'aime pas rester dans la CLIS, parce que quelqu'un va se moquer de moi.* »

Qui va se moquer de toi ?

Alec : « *Y'a un copain de l'autre école.* »

C'est le regard des autres qui te gêne ?

Alec : « *Oui.* »

Le stigmatisme institutionnel participe à la situation liminale des élèves de CLIS 1. Les données de la recherche montrent que celle-là est renforcée par l'organisation diversifiée des temps d'inclusion et les pratiques pédagogiques frontales majoritairement pratiquées dans les classes ordinaires qui empêchent la création de liens entre élèves. Le changement d'école lors de l'orientation en CLIS 1 constitue aussi un facteur important dans la situation liminale de ces élèves. Je reviendrai sur ce point en reliant la liminalité aux effets de la mise en œuvre de la politique inclusive.

La liminalité comme fait institutionnel s'observe aussi dans la sélection des élèves qui y sont orientés. Nous avons vu que l'orientation de Charlène de la CLIS Baudelaire repose moins sur un handicap avéré que sur des présomptions de maltraitance familiale. Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot, m'explique, à propos de Didier et Fabien qu'ils « *sont en CLIS pour des carences affectives. [...] Fabien est sur le versant des troubles du comportement et a été orienté en CLIS, sans déficience avérée, par défaut de solution autre. Il devrait être en ITEP.* »⁵⁹⁶ Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac, dénonce l'orientation en CLIS de Stéfy et Lydia, deux enfants du voyage dont l'inscription en CLIS garantit la

⁵⁹⁶ Les Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent des enfants présentant d'importants troubles du comportement, sans pathologie ou déficience intellectuelle avérée. Voir la circulaire n° 2005-11 du 06 janvier 2005 : « Art. D. 312-59-1. – Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. » J.O. n° 6 du 8 janvier 2005 - Page 376 - Texte n° 6.

scolarité parce qu'un taxi les conduit à l'école. Dans la CLIS Baudelaire, Méryl se trouve aussi dans cette configuration. On retrouve ici la fonction de contrôle social des classes spécialisées qui transforme un enfant en « handicapé ». En 1978, Pinell et Zafiropoulos notaient que « la constitution de l'échec scolaire ou du simple défaut d'apprentissage en symptôme de “souffrance” de l'enfant dont les déterminants sont à rechercher dans l'organisation relationnelle de la constellation familiale et le mode de prise en charge que cette retraduction induit (rééducation orthophonique ou psychomotrice comme prélude à la psychothérapie) aboutissent non seulement à une invalidation de la demande des parents (demande de réussite scolaire) mais les met en outre en position d'accusés, de dissimulateurs (demande viciée) et en définitive de coupables-malades à prendre en charge. »⁵⁹⁷ Actuellement, il ne s'agit plus de prévenir la délinquance, mais de protéger les enfants : ce sont maintenant les adultes que l'on surveille, pas les enfants. Sous couvert de protection de l'enfance, certains élèves sont orientés en CLIS 1, non pas du fait d'un handicap organique avéré, mais du fait d'une défaillance familiale pointée. L'inscription dans le champ du handicap permet alors aux institutions de maintenir un contrôle sur la famille, par un suivi récurrent sur l'enfant, qui est alors instrumentalisé. C'est bien ce que dénonce Charlene dans son refus continuellement proclamé de sa place en CLIS. Elle ne s'y sent logiquement pas à sa place, parce qu'elle **n'y a pas** sa place. « Par rapport au système scolaire, on voit aussi l'intérêt que peut présenter le fait de déclarer handicapé ceux qui sont handicapants pour son fonctionnement normal. »⁵⁹⁸ Alors que les CLIS 1 doivent accueillir des élèves en situation de handicap cognitif, mental, ou psychique, elles servent aussi de lieu de relégation pour les élèves que le système scolaire ordinaire rejette, de contrôle social pour les enfants que les institutions jugent en danger, ou de salle d'attente en attendant une solution plus convenable pour l'enfant.

La liminalité plurielle opère dans une articulation entre décisions institutionnelles et éprouvés individuels. Ces perceptions sont multiples et divergent selon les conditions de scolarisation des élèves. La liminalité est un éprouvé individuel qui contredit parfois la situation sociale et institutionnelle.

3.1.2 *Un empan liminal*

Au sein de la CLIS 1, les différentes situations liminales se caractérisent

⁵⁹⁷ Pinell P., Zafiropoulos M. (1978). Op. cité, p. 45.

⁵⁹⁸ Castel, R. (1981). Op. cité, p. 124.

fondamentalement en fonction des temps d'inclusion des élèves et de leurs perceptions. Ces situations se déploient dans ce que je nomme un empan liminal qui joue de plusieurs façons selon ces deux facteurs. L'empen est une ancienne mesure de longueur qui va du pouce à l'auriculaire. Le mot exprime donc l'idée d'une distance qui traduit ici la diversité de situations liminales. Je définis donc l'empen liminal comme une dynamique désignant l'ensemble des situations liminales dans une même structure, opérant à des degrés divers, selon d'une part la place de l'individu dans un groupe donné, d'autre part selon l'éprouvé individuel de la personne qui la vit.

3.1.2.1 Les élèves qui ne connaissent pas de temps d'inclusion

Les élèves qui ne connaissent pas de temps d'inclusion et ne vont dans les classes ordinaires qu'en raison de l'absence de la maîtresse ont une représentation faussée des activités des classes ordinaires, parce qu'ils n'y connaissent pas de temps d'apprentissage. Seuls des élèves de la CLIS Balzac se trouvent dans cette configuration : Stéfy a été orientée en CLIS après un CE1, Anne-Lise et Elona viennent d'un hôpital de jour. Anne-Lise a connu une scolarité en maternelle, alors qu'Elona n'a jamais été scolarisée dans l'ordinaire.

CLIS Balzac, 6^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 mars 2013

Stéfy : « Moi, je me plais dans une autre classe, aller chez Mme P... Je joue à des jeux. Elle me laisse jouer. »

Et si tu y allais tout le temps, tu penses que tu jouerais tout le temps ?

Stéfy : « Oui. »

Ces élèves n'ont pas de preuves à donner quand ils vont dans une classe ordinaire à l'occasion de l'absence de leur maîtresse. Ces temps sont considérés comme des temps ludiques qui leur plaisent parce qu'ils sont déchargés de tout enjeu scolaire. Ces élèves se satisfont de leur place dans l'école et n'en revendiquent pas d'autre.

CLIS Balzac, présentation des places choisies, mardi 22 janvier 2013

Stéfy : « J'ai pas d'inclusion. »

Est-ce que tu aimerais en avoir ? Elle fait signe que non.

Tu es bien dans la classe de CLIS ?

Elle fait signe que oui. « La CLIS, ça me donne du bonheur. »

En répondant aux besoins de chaque élève, l'enseignante leur permet de ne considérer que leurs réussites scolaires. Fabienne, l'enseignante, montre un grand souci de restaurer l'estime de soi de ses élèves et de les faire progresser.

CLIS Balzac, mardi 29 janvier 2013

11h20. Stéfy s'aperçoit qu'elle s'est trompée dans son cahier et tente de se corriger. Fabienne l'arrête et lui dit que ses difficultés l'intéressent, pour pouvoir l'aider à les comprendre et à les corriger. « Je m'aperçois que tu confonds encore le E et le U. Il va falloir

retravailler sur ces différences à l'oreille. »

En dédramatisant l'erreur de Stéfy, Fabienne la rassure et explicite le processus d'apprentissage. Cet accompagnement progressif permet à chacun de trouver sa place dans la CLIS, comme en témoigne l'évolution d'Anne-Lise, que Fabienne me rapporte (voir annexe 7.2). A son arrivée en CLIS 1, Anne-Lise réclamait l'attention exclusive de sa maîtresse, l'empêchant de s'occuper des autres. Elle ne pouvait pas entrer dans les apprentissages, bousculait toute la classe, terrorisant les élèves. Le soutien de l'enseignante lui a permis de devenir une élève et Anne-Lise peut maintenant revendiquer une augmentation de son temps scolaire.

CLIS Balzac, mardi 09 avril 2013

Donc, tu partages ton temps entre l'école et l'hôpital ?

Anne-Lise : « Oui, le matin je viens à l'école et l'après-midi, je vais à l'hôpital de jour et puis voilà. »

Est-ce que cet emploi du temps te convient ?

Anne-Lise : « C'est bien, je joue avec mes copines des fois. »

A l'hôpital de jour ?

Anne-Lise : « Oui. »

Donc, tu aimes bien y aller ?

Anne-Lise : « Oui, un petit peu. J'aimerais bien aller trop à l'école, avec la maîtresse. »

Parce qu'il y a la maîtresse, ou parce qu'il y a le travail ?

Anne-Lise : « Il y a la maîtresse ! »

La structure et le fonctionnement spécifiques de la CLIS créent des liens particuliers des enfants avec leur enseignant. Le fait de rester plusieurs années dans la même classe, d'y connaître ses premières réussites scolaires, après un parcours scolaire difficile développe un fort attachement des enfants pour leur enseignant, que traduit l'attitude d'Anne-Lise. Celle-ci est renforcée par le fait qu'elle ne connaît pas de temps d'inclusion. Le bénéfice qu'elle tire de sa scolarité est alors exclusivement relié à sa maîtresse.

Au sein de la CLIS 1, l'enseignante peut être considérée comme les bienfaiteurs que décrit Edgerton⁵⁹⁹. En accompagnant les élèves à partir de leurs besoins, elle leur permet d'autant plus d'ignorer le stigmate que, ne fréquentant qu'une classe, ils peuvent s'identifier aux autres élèves de l'école et ignorer les particularités de leur place en CLIS. Alors qu'ils sont placés dans une situation liminale maximale, ils n'en ont pas conscience, parce que le fait d'avoir une seule place dans l'école leur permet de se considérer comme des élèves semblables aux autres.

⁵⁹⁹ Edgerton, R. B. (1993). Op. cité.

3.1.2.2 Les élèves qui connaissent très peu de temps d'inclusion

Certains élèves connaissent des temps d'inclusion très limités, en raison de leur faible niveau scolaire. Ces temps ne concernent pas les apprentissages fondamentaux. Les élèves vont en classe ordinaire sur des temps d'activités sportives, artistiques, ou un temps de lecture d'album. Ils n'y vont donc qu'une ou deux fois par semaine, pour une heure, parfois moins. De ce fait, leurs représentations des apprentissages dans les classes d'inclusion restent parcellaires. Dès lors, certains expriment leur envie de connaître des temps d'inclusion sur des activités qui ne correspondent pas à des temps d'apprentissage : *« Oui. Moi, je voudrais travailler dans une autre classe, parce que j'aime bien faire des coloriages, du dessin. »* (Aurore, CLIS Balzac).

La socialisation parcellaire qu'ils connaissent leur convient et ils n'en revendiquent pas d'autres.

CLIS Diderot, 4^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 1^{er} mars 2013 (en demi groupe)

Anne, tu as des copains.

Anne : « Tous ceux qui y a là. »

Tu joues avec qui dans la cour ?

Anne : « Luc. Fabien. »

[...]

Est-ce que tu trouves que tu as assez de copains ?

Anne : « Oui. »

Et ils sont tous dans la classe de CLIS ? Tu n'as pas de copain ailleurs ?

Anne : « Non. J'ai toutes mes copines ici. »

Méryl : « On aime mieux comme ça. »

Qu'est-ce que ça veut dire ?

Méryl : « On est bien dans la classe. »

Avoir des copains dans la classe vous suffit et vous ça fait que vous vous sentez bien dans la classe.

Toutes : « Oui. »

Et si vous alliez plus en classe d'inclusion ?

Méryl : « Non c'est bien comme ça. »

Anne : « Oui. »

Les relations fortes que ces élèves développent entre eux leur permettent de se satisfaire de leurs amitiés, sans en rechercher d'autres. Elles favorisent aussi l'appréciation de leur place dans l'école. Là encore, le travail en CLIS étant adapté aux besoins et aux rythmes spécifiques de chacun, ces élèves ont moins conscience de leurs difficultés d'apprentissage, et considèrent uniquement leurs progrès. En classe d'inclusion, ils pratiquent des activités qu'ils aiment et dans lesquelles ils ne se sentent pas en difficulté : *« J'aime bien la maîtresse du CE1, j'aime*

bien faire du sport. » (Méryl) ; « *J'aime bien la piscine.* » (Anne). Même Aurore et Sara, qui affirment se sentir différentes des autres élèves apprécient cette organisation de leur temps scolaire.

CLIS Balzac, 5^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 mars 2013

Est-ce que ça vous plaît d'avoir deux classes ?

Sara, Aurore : « Oui. »

Aurore : « Je vais à la piscine. J'aime bien aller avec à la piscine avec les petits. »

Sara : « Parce que j'aime bien le plongeur et nager comme ça. »

On retrouve ici les mêmes positions que les élèves de la CLIS Balzac qui ne connaissent pas de temps d'inclusion. Ils se satisfont de cette situation dans l'école et ne désirent majoritairement pas en changer. Cette situation liminale peut également être qualifiée de maximale parce que la fréquentation des autres élèves de l'école est minimale et ne porte que sur un domaine d'apprentissage défini et jugé comme secondaire par l'ensemble des acteurs de l'école : les enjeux n'y sont pas les mêmes que ceux des apprentissages fondamentaux. La situation liminale n'est pas éprouvante pour les élèves parce qu'ils peuvent l'ignorer ou l'oublier.

3.1.2.3 Les élèves qui connaissent une heure quotidienne de temps d'inclusion

Certains élèves sont inclus dans des domaines fondamentaux spécifiques, notamment l'apprentissage de la lecture, toujours en CP ou en CE1. Ils sont souvent plus âgés de deux ou trois ans que les élèves de ces classes. Ce sont aussi les élèves qui peuvent connaître des temps d'inclusion dans plusieurs classes ordinaires : Abdel, Aziza et Marie de la CLIS Diderot, Alec et Alla de la CLIS Baudelaire. La situation liminale est plus difficile à vivre pour eux, parce qu'ils rencontrent de grandes difficultés d'apprentissage dans leur classe d'inclusion, comme Aziza ou Marie dans la CLIS Diderot qui reviennent constamment sur leurs difficultés en lecture quand elles sont en classe d'inclusion.

Ce sont les élèves pour lesquels l'importance des postures professionnelles et parentales est la plus prégnante. Deux types de discours apparaissent ici : Marie et Aziza se disent satisfaites de leurs places dans l'école. A la suite des séances, Marine a modifié leurs temps d'inclusion et supprimé ceux de lecture en CP. Elles se trouvent depuis dans la même situation de liminalité que les élèves qui ne connaissent que peu de temps d'inclusion et tiennent les mêmes propos. Mais leurs discours reflètent aussi ceux de leurs parents. Marine m'explique que Marie est une enfant du voyage : « *Ses parents se sont sédentarisés parce qu'elle avait besoin d'aller régulièrement à l'hôpital. Ils se sont installés ici pour pouvoir la*

soigner. Ils sont contents qu'elle soit en CLIS, mais je ne les vois pas beaucoup. » Lors de la présentation de l'exposition aux parents, le jeudi 27 juin 2013, (voir annexe 6.3), j'ai été surprise de leurs réactions. Les huit parents présents (les parents d'Aziza, de Luc, la mère de Méryl, celle d'Anne, la mère et la grand-mère de Lise) m'ont tout de suite identifiée parce que leurs enfants leur avaient parlé du projet. Alors que je m'attendais à ce qu'ils protestent devant l'emploi du mot *handicap*, ils ont réagi favorablement, en m'expliquant que leurs enfants vivent des choses difficiles au quotidien. Si tous se sont montrés satisfaits du projet, la mère d'Aziza semblait particulièrement touchée. Elle est revenue plusieurs fois sur la nécessité de communiquer mes travaux « *aux instances décisionnelles, pour faire bouger les choses* ». Marine, l'enseignante, m'avait ainsi décrit le parcours d'Aziza : « *Aziza, si elle a prononcé le mot de handicap, c'est parce que depuis qu'elle est sortie de l'hôpital, qu'elle est en maternelle, elle a toujours eu cette image et les parents lui ont toujours dit qu'elle avait un handicap, ne lui ont jamais caché la réalité. Ils ont vraiment posé les mots.* » Ce parcours difficile peut expliquer la position de la mère d'Aziza qui reconnaît sa fille dans le champ du handicap et a accepté sans difficulté son orientation en CLIS 1. La satisfaction des parents de Marie et d'Aziza quant à l'orientation de leur fille en CLIS répond à celle des fillettes.

Dans la CLIS Baudelaire, les élèves affirment leur satisfaction de ces deux places, mais ce sentiment reste ambivalent. Inclus dans des domaines d'apprentissages où ils rencontrent de grandes difficultés, ils ont une forte conscience de la normalité et la CLIS reste un pis-aller.

CLIS Baudelaire, 5^{ème} séance de réflexion collective, lundi 18 mars 2013

Eric disait que ça ne lui plaisait pas d'avoir plusieurs classes.

Eric : « Parce que, dans la classe d'inclusion,... Elle m'aide pas à faire mon travail. » C'est vrai que tu reviens tout le temps là-dessus. Toi, tu préférerais rester tout le temps en CLIS ?

Eric : « Oui. Je n'aime pas la classe d'inclusion. »

Je me souviens que la dernière fois, tu avais dit que tu n'aimais pas la CLIS.

Eric : « J'aime pas la CLIS, c'est vrai, mais je reste quand même. »

D'accord. Je me souviens que tu avais dit que ce qui te gênait dans la CLIS, c'est que tu trouvais que les autres élèves étaient spéciaux.

Eric : « Non. »

Tom : « Si, l'autre fois. »

Tu disais que c'était une classe spéciale, et que tu n'aimais pas le fait que c'était une classe spéciale. Mais en même temps, tu dis que c'est ça qui t'aide ?

Eric : « Oui. »

Les contradictions d'Eric s'expriment tout au long des séances. Il veut retourner en classe ordinaire, tout en y dénonçant le manque de soutien, sans lequel il reconnaît ne pas

pouvoir suivre les apprentissages. Il dit ne pas aimer la CLIS, qui pose le problème de la différence à l'intérieur même de la classe mais préfère y rester plutôt qu'être en classe d'inclusion. Derrière son discours transparaît probablement le discours parental, ses parents demandant un retour en classe ordinaire. La norme recouvre l'acceptation de valeur.

La dénonciation qualitative des enfants renvoie à la liminalité institutionnelle. Malgré leurs difficultés, ils valent toujours plus que d'autres et de ce fait, n'acceptent pas leur orientation en CLIS 1, tout en considérant leur réussite dans cette classe comme une preuve de leur autonomie dans le travail et de leurs compétences. Mais cette facilité éprouvée est contredite par leur besoin d'aide, exprimé de façon récurrente tout au long de la recherche. Elle dévalorise la CLIS 1 au regard du niveau scolaire qu'ils devraient avoir selon leur âge. Ces difficultés, la différence d'âge exacerbent leurs différences et la conscience de leur écart avec la norme scolaire. En même temps, ils réalisent aussi la spécificité de la CLIS 1 alors décrite comme une « *classe pas normale* ». Même s'ils revendiquent la légitimité de leur présence à l'école, ces élèves sont ceux qui expriment le plus de plaintes et de revendications.

Ces élèves qui vivent une situation liminale médium, c'est-à-dire qui connaissent des temps d'inclusion limités dans des domaines fondamentaux, sont ceux qui pointent davantage leurs différences avec les autres élèves de l'école, parce que leurs difficultés les exacerbent et qu'ils ne peuvent alors ni les ignorer, ni les oublier. Ce sont eux qui vivent le plus difficilement cette situation parce qu'ils sont sans cesse confrontés à des normes scolaires auxquelles ils ne peuvent pas répondre. On a affaire ici à des contradictions multiples qui traduisent les interférences entre les institutions scolaire et parentale : l'école impose aux élèves des normes (à un âge déterminé doit correspondre un niveau scolaire défini par les programmes), -auxquelles les parents voudraient voir leurs enfants correspondre. Les enfants admettent ne pas pouvoir le faire et dédramatisent leurs difficultés. Mais ils reconnaissent simultanément la nécessité de se conformer aux normes scolaires. Ils disent se sentir à leur place en CLIS tout en la dévalorisant. Ces contradictions leur permettent de se faire une place dans les lieux où ils sont accueillis. La CLIS 1, dénigrée verbalement, mais objectivement appréciée, les soulage de leur échec permanent en classe d'inclusion. Les élèves peuvent ainsi s'approprier le discours parental, ici rapporté par l'enseignante, tout en se préservant de la tension perpétuelle entre la volonté parentale (le retour définitif en classe ordinaire) et l'impossibilité d'y répondre. Cette tension ainsi surmontée leur permet de répondre aux exigences parentales et scolaires, par une promesse d'y répondre, tout en légitimant leur place dans les deux classes.

3.1.2.4 Les élèves inclus à mi-temps ou plus

Les élèves qui connaissent des temps d'inclusion importants sont tous inclus dans des domaines fondamentaux en classe ordinaire, et font des allers retours quotidiens entre la CLIS et leur classe d'inclusion. La CLIS 1 soulage les élèves des difficultés scolaires que représentent les apprentissages en classe ordinaire. Loman l'explique : « *Pour moi, c'est un avantage, parce que j'aime bien aller dans deux classes, parce que là-bas, ça me donne à être fort en maths ; et ici, ça me fait reposer et des fois faire le travail.* »

Ces élèves reconnaissent pourtant un inconvénient majeur à ces inclusions importantes. Changer constamment de classe est source de frustration. Cela peut obliger à interrompre une activité plaisante en cours.

CLIS Balzac, 5^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 mars 2013

Dany : « *Ben si ! Il a dit que... Quand on a fait un gâteau, et ben moi et Loman, Loman, il a dit « eh ben moi, je peux pas finir le gâteau, parce que je vais partir dans la classe ».* »

Ce n'est pas toujours plaisant ?

Dany : « *Ben non.* »

Les changements constants, au cours d'une demi-journée souvent, obligent ces élèves à des adaptations constantes, qui ne facilitent pas l'entrée dans les apprentissages. Ils n'ont jamais le temps de s'installer véritablement dans un lieu.

Ces élèves ont également une grande conscience des enjeux scolaires de l'inclusion et les considèrent comme une récompense de leurs progrès scolaires. La situation liminale minimale contient la promesse d'un retour définitif en classe ordinaire qui les encourage et les stimule. Ils la revendiquent alors. S'ils dénoncent les allers-retours permanents entre plusieurs classes, ils manifestent une fierté de connaître de si grands temps d'inclusion, signes de leur progrès scolaires, et se montrent soulagés de pouvoir revenir en CLIS pour se libérer de la pression scolaire ordinaire.

CLIS Balzac, 5^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 mars 2013

Que pensez-vous de ça, le fait d'avoir deux classes ? Est-ce que ça vous aide à trouver votre place dans l'école, ou est-ce que vous trouvez ça plutôt gênant ?

Loman : « *Moi, j'aime bien. Ben des fois, ici, dans la CLIS, on nous aide à lire et tout ça, et dans l'autre classe, on fait des trucs sérieux.* »

Plus sérieux que dans la CLIS ?

Loman : « *Oui.* »

Qu'est-ce que tu entends par « plus sérieux » ?

Loman : « *Ben, plus dur.* »

D'accord, plus difficile. Et tu es satisfait d'avoir deux classes ou tu préférerais n'en avoir qu'une ?

Loman : « *Ben oui, je suis content.* »

Il est notable que cette considération de la CLIS se fasse sur sa dévalorisation. Elle est importante, parce que le travail n'y est « *pas sérieux* », trop facile. Cet argument, très fort, court tout le long de la séance. L'effort demandé par les temps d'apprentissage dans la classe d'inclusion les conduit à déconsidérer ceux de la CLIS. A partir du moment où les élèves connaissent des temps d'inclusion importants, l'individualisation des apprentissages est toujours perçue comme une aide effective, mais aussi comme la preuve que cette classe n'est pas le lieu véritable des apprentissages.

La liminalité des élèves de CLIS 1 avec lesquels s'est faite la recherche se décline donc dans un empan, qui va d'une situation liminale maximale, quand l'élève reste en CLIS, à une situation liminale minimale, où l'élève va à mi-temps ou plus en classe d'inclusion. La dévalorisation de la CLIS 1 témoigne paradoxalement de sa réussite, par une reconnaissance implicite du travail qui s'y fait, puisque c'est effectivement grâce à celui-ci que les élèves ont pu être inclus dans une classe ordinaire. Cette dépréciation marque une évolution nécessaire de la représentation de la CLIS pour les élèves. C'est cette évolution qui les autorise à retrouver le chemin de l'école ordinaire et à accepter et supporter les efforts qu'ils doivent y fournir. Comme les locataires de la résidence Rosemont décrits par Desjardins⁶⁰⁰ qui se conforment de plus en plus aux normes au fur et à mesure qu'ils gagnent en autonomie, les élèves de CLIS 1 revendiquent une normalisation au fil de l'augmentation de leurs temps d'inclusion. Celle-ci leur permet de dénier leur position d'infériorité par rapport aux autres élèves de l'école, tout en affirmant leur supériorité sur les élèves de la CLIS 1.

3.1.3 *Un processus dynamique*

Contrairement à la situation dénoncée par Murphy, la liminalité ici ne s'inscrit pas dans une réalité figée, mais dans un mouvement permanent, un processus dynamique qui autorise les élèves à valider leur place dans l'école.

3.1.3.1 *Une liminalité évolutive*

La CLIS 1 est un lieu de liminalité qui ne définit pas un avenir prévisible, au contraire des rites liminaires décrits par Van Gennep et Turner⁶⁰¹. L'élève peut regagner l'ordinaire, rester scolarisé dans les classes spécialisées, ou connaître une situation excluante de la société ordinaire par une orientation en établissement spécialisé. Les enjeux de cette scolarisation sont donc importants, puisque d'elle dépend l'avenir professionnel de l'élève.

⁶⁰⁰ Desjardins, M. (2002). Op. cité.

⁶⁰¹ Van Gennep, A. (2001). Turner, V. (1990). Op. Cités.

L'élève scolarisé en CLIS 1 y reste plusieurs années. Il peut même y passer toute sa scolarité élémentaire. Les élèves qui ont participé à cette recherche sont en moyenne arrivés en CLIS à l'âge de sept ou huit ans. La majorité y reste jusqu'à l'âge limite de scolarisation en élémentaire, à savoir douze ans. Cette scolarisation n'est cependant pas figée, parce qu'au fil des années, l'élève connaît progressivement des temps d'inclusion plus importants en classe ordinaire. Celui qui ne peut pas répondre à cette progression est voué à une orientation en établissement spécialisé, généralement un IME. L'impossibilité de l'inclure en classe ordinaire est alors analysée par les enseignants comme la preuve de son inadaptation au système scolaire : les positions d'Amélie, l'enseignante de la CLIS Baudelaire, vis-à-vis de Romane et celles de Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac, vis-à-vis de Sara et Elona en témoignent. Elles savent que ces élèves seront tôt ou tard orientées en établissement spécialisé.

Mais les autres élèves connaissent tous successivement les situations liminales décrites supra. Cette évolution est identifiée par les élèves comme un effet direct de l'aide apportée par la CLIS, qui leur permet de surmonter leurs difficultés rencontrées en classe d'inclusion. La liminalité de la CLIS 1 s'inscrit dans un processus dynamique dont témoignent les élèves : alors que ceux placés en situation liminale maximale ou médium parlent de leurs difficultés en employant le présent, « *on a des difficultés* », ceux placés dans une situation liminale minimale utilisent l'imparfait : « *on avait des difficultés* ».

Cette liminalité évolutive s'observe au sein même de la classe. Elona peut en être considérée comme un analyseur. En CLIS les mardi et jeudi depuis trois ans, elle vient d'un hôpital de jour et ne parle pas, reste isolée des autres élèves. Fabienne, l'enseignante, m'avait dit qu'elle était la seule à pouvoir obtenir quelque chose d'Elona et qu'elle ne pourrait pas participer à la réflexion collective. Or, dès la première séance, celle-ci s'est montrée active, réclamant de prendre des photographies, me répondant à sa façon, par des claquements de langue et des onomatopées lors de leur présentation. Dès la deuxième séance de réflexion collective, je notai :

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

Elona m'impressionne par ses tentatives de réponse : dès que je lui pose une question, elle répond par des claquements de dent, des onomatopées et des gestes. Elle reste présente pendant toute la séance. [...]

Les élèves doivent coller des mots dans leur cahier de correspondance et écrire leurs devoirs pour jeudi. (Il n'y a pas classe ce mercredi). Elona me regarde fréquemment et quand elle croise mon regard, me dit « kackacka yéyé » en me souriant. A un moment, elle vient me voir

et me tend la main.

A partir de ces séances, Elona est régulièrement intervenue dans les séances. J'ai parallèlement constaté une évolution de son comportement en classe, notamment lors des séances groupales dans le coin regroupement. Elle s'asseyait toujours au bout du banc perpendiculaire au tableau et tournait le dos aux autres, regardant plus la porte de la classe que le tableau. Je l'ai vue progressivement se retourner vers celui-ci, au point de demander la parole.

CLIS Balzac, mardi 15 janvier 2013

15h40. Production d'écrit à partir d'images séquentielles. Rappel collectif de l'écriture de la semaine précédente, en deux groupes. [...] Sara a du mal à maintenir son attention et Elona reste à part, elle est seule sur le banc perpendiculaire au tableau et reste tranquille, sans regarder ce qui se fait, tournant même la tête de l'autre côté du tableau.

CLIS Balzac, mardi 5 février 2013

15h40. Poursuite de l'écriture de l'histoire à partir d'images incluant bulles et texte. Le déroulement est identique aux autres fois : description collective des images ; écriture en deux groupes : les bulles pour les plus jeunes, le texte narratif pour les autres. Elona écoute peu, se tourne sur le banc et Loman lui demande de la voix et du geste de s'asseoir correctement. Elle émiette un mouchoir. Mais quand Fabienne demande à Sara d'aller pointer les animaux de l'image en les nommant, elle s'arrête et regarde attentivement ce qui se passe, puis lève le doigt. Mais Fabienne ne la voit pas et elle retourne à son émiettement consciencieux de mouchoir.

Au mois de mars, sa prise en charge à l'hôpital de jour se terminant, elle est accueillie dans l'école, à l'exception du lundi matin. Lors de mon retour dans la classe, en juin, je notai :

CLIS Balzac, lundi 24 juin 2013

Pendant le goûter, Elona me surprend. Je propose des bonbons aux enfants et Fabienne me précise que Sara n'en mange pas. Je m'abstiens de lui présenter l'assiette. Quand je la repose, Elona pointe Sara du doigt, attire son attention par des onomatopées et, quand Sara la regarde, lui montre l'assiette. Sara lui dit qu'elle ne veut pas de bonbons. C'est la première fois que je vois Elona attentive à son environnement au point de le discuter et d'initier ainsi un échange avec une élève.

Fabienne me dit que le fait de travailler ensemble sur la lecture a beaucoup rapproché les deux fillettes. Elona a globalement bien progressé et supporte maintenant des temps en grand groupe. Ses progrès en termes de communication sont également notés par Paula l'AVS qui dénie mes observations, mais avoue en même temps s'être aperçue de la même chose : effectivement Elona parle à sa façon et a acquis de nouveaux sons depuis qu'elle vient à temps plein à l'école (depuis mars). Paula retrouve progressivement une relation avec la fillette qui la repoussait depuis la rentrée scolaire. Les prises de parole d'Elona pendant les séances de réflexion collective, l'augmentation de son temps scolaire ont changé le regard des

acteurs de la classe et permis à la fillette de s'insérer véritablement dans le groupe, passant ainsi d'une liminalité maximale (elle restait seule en permanence dans la classe), à une liminalité médium (elle est en contact avec certains élèves).

Ce processus dynamique, rendu visible par la présence des plus grands autorise alors une analyse positive de la liminalité de la CLIS 1.

3.1.3.2 Une liminalité bénéfique

Tous les élèves, en dépit des contradictions exprimées, sont satisfaits d'avoir deux places dans l'école. Ils ont conscience de leurs difficultés et reconnaissent qu'une inclusion à temps plein ne leur permettrait pas de progresser scolairement de la même façon.

CLIS Baudelaire, 6^{ème} séance de réflexion collective, lundi 18 mars 2013

Pourquoi tu préférerais rester en CLIS, si tu n'aimes pas ?

Eric : « Oui, parce que ça m'aide, c'est plus facile. »

C'est par rapport au travail que tu préférerais rester en CLIS, plutôt que d'aller en classe d'inclusion ?

Eric : « Oui. »

[...]

Est-ce que tu penses que si tu étais tout le temps en classe d'inclusion, tu arriverais à travailler ?

Eric : « Ben, non. »

[...]

Romane : « Oui, très, très contente classe inclusion »

Tu es contente d'avoir deux classes ?

Romane : « Oui. »

Est-ce que tu trouves que le fait d'avoir deux classes, ça t'aide à apprendre ?

Romane : « Oui. Après, je travaille, après, je travaille à bureau ; après écris rouge.

Ecris prénom. Après, Mme P., chante. » Elle chante.

Même s'ils dévalorisent la CLIS au fil de leurs années scolaires, ils manifestent aussi leur reconnaissance envers une structure qui, malgré leurs difficultés d'apprentissages, leur octroie une possibilité de se maintenir dans un tissu social ordinaire. C'est pourquoi ils se sentent semblables aux autres, résistent à leur stigmatisation, ne se conforment pas à cette identité de handicapé définie par leur inscription en CLIS 1. On peut penser qu'inclus à plein temps dans une classe ordinaire, ils auraient beaucoup plus de difficultés à se reconnaître autorisés à être dans ce lieu, parce qu'alors, seules leurs difficultés seraient visibles et qu'ils seraient isolés du groupe. La CLIS 1, par le sas qu'elle procure et l'aide effective qu'elle leur apporte, la solidarité du collectif, leur permet de s'inscrire dans les apprentissages, d'acquérir un véritable statut d'élève, du fait de leurs progrès explicités au sein de la classe. Elle légitime leur présence et leur permet d'affronter les autres. La liminalité a des effets positifs et n'est

pas condamnée par ceux qui la vivent au quotidien.

Ce processus dynamique, cette liminalité évolutive bénéfique permet-elle de caractériser la CLIS 1 comme un rite de passage ?

3.1.3.3 Rite de passage ou rite de purification ?

Le rite liminaire décrit par Van Gennep et Turner assure à l'initié une amélioration de son statut social lors de son retour en société. Ici l'élève qui retourne à plein temps en classe ordinaire retrouve le statut antérieur à celui qu'il avait avant d'être orienté en CLIS 1. Mais cela ne peut se faire que par une adaptation progressive. Les élèves ne s'y trompent pas et considèrent les temps d'inclusion comme un test scolaire.

CLIS Baudelaire, 6^{ème} séance de réflexion collective, lundi 18 mars 2013

Vous êtes les seuls élèves de l'école à avoir plusieurs classes. Est-ce que ça vous convient d'avoir plusieurs classes ?

Tom : « Oui. Parce que, je pense qu'en CLIS, on essaye de faire ses efforts. La maîtresse nous envoie dans une autre classe, pour voir si on est capable. »

Le fait d'aller dans une autre classe, c'est pour voir si vous êtes capables.

Tom : « Oui. »

C'est un test ?

Tom : « Oui. »

Et si le test est réussi, vous continuez d'aller dans une autre classe ?

Tom : « Oui. »

On retrouve ici le fonctionnement de la CLIS comme un rite de passage, qui va leur permettre progressivement de se réinsérer dans la scolarité ordinaire. C'est pourquoi les élèves acceptent la situation liminale.

Ça te convient comme ça ?

Tom : « Oui. »

Est-ce que tu penses que si tu étais uniquement dans la classe, ça t'irait bien ?

Tom : « Non. Parce que... Je sais pas. »

L'hésitation de Tom manifeste la reconnaissance de la validité de sa place en CLIS 1.

Il n'en reste pas moins vrai que le retour définitif en classe ordinaire reste exceptionnel. Sur les vingt-huit élèves des CLIS 1 avec lesquels j'ai mené ma recherche, une seule élève en est actuellement sortie : Charlène. Sa situation était cependant exceptionnelle : arrivée en CLIS cette année, à l'âge de onze ans, orientée l'an prochain en SEGPA, elle ne correspondait pas au profil des autres élèves de la classe et a finalement définitivement rejoint une classe de CM2. Trois élèves, que je n'ai pas rencontrés, sont inclus à plein temps en ordinaire, mais restent administrativement inscrits en CLIS. Fabienne envisage une sortie de CLIS pour Anis l'an prochain, avec pour objectif une orientation future en SEGPA. Sur tous ces élèves, un

seul (Antoine, de la CLIS Balzac, que je n'ai pas rencontré) connaîtra une scolarité en 6^{ème} ordinaire. Certains quitteront le champ du handicap par une orientation en SEGPA, mais celle-ci les maintiendra dans une scolarité adaptée, où ils resteront identifiés par leurs difficultés. La majorité d'entre eux resteront dans le champ du handicap, par une orientation en IME, ou en ULIS.

On peut alors questionner la pertinence du temps de scolarisation des élèves en CLIS 1 comme un rite de passage. Je reprends ici l'analyse de Desjardins à propos de la rééducation des adultes en situation de handicap mental au Canada. Les éducateurs voient la rééducation sociale comme une opportunité de maximaliser les potentiels de chacun sans rechercher à tout prix un retour définitif dans le milieu ordinaire. Ils la considèrent comme un « rite de transition permanente, c'est-à-dire un rite qui oblige ses participants à se purifier sans répéter leur vie durant »⁶⁰². Les enseignantes connaissent les mêmes préoccupations : si elles s'attachent à faire entrer les élèves dans les apprentissages fondamentaux, elles n'envisagent jamais le retour définitif en classe ordinaire comme un objectif de leur mission. Les pensionnaires de la résidence Rosemont eux-mêmes préfèrent rester dans un entre-deux, partager leur vie entre le monde rééducatif et le monde ordinaire, tout en œuvrant dans la même direction « vers le haut, c'est-à-dire vers l'autonomie et vers la force. »⁶⁰³ On peut reconnaître ici les positions des élèves de CLIS 1, qui se satisfont de leurs places parce que la CLIS valorise leurs efforts, visibles par l'augmentation de leurs temps d'inclusion.

Les enfants se distinguent cependant des adultes. « Alors qu'une tranche de leur conscience reconnaît qu'ils sont des personnes anormales et qu'ils doivent se rééduquer afin de s'intégrer à la société, une autre soutient le contraire à savoir qu'ils sont déjà des personnes normales et que leur vie n'est pas différente de celle des autres citoyens. »⁶⁰⁴ De même, les élèves reconnaissent le bien fondé de leur orientation en CLIS 1 tout en déniaient leur statut de handicapés. J'ai analysé ce refus, que l'on peut aussi le relier à l'âge des enfants : ils n'ont pas encore une longue expérience de la situation liminale et la CLIS 1 porte en elle-même la promesse d'une évolution de leurs résultats scolaires et d'un retour progressif en classe ordinaire, promesse qui reste néanmoins exceptionnellement accomplie. A cet égard, il est révélateur que, durant le travail que j'ai mené avec eux, aucun élève n'ait envisagé son départ de la CLIS et son retour définitif en classe ordinaire.

⁶⁰² Desjardins, M. (2002). Op. cité, p. 206.

⁶⁰³ Ibid., p. 211.

⁶⁰⁴ Ibid., p. 216.

« Finalement, la rééducation sociale protège le statu quo en situant la source de l'inadaptation dans les individus plutôt que dans l'interaction individu-société : les interventions visent essentiellement à gommer la différence des bénéficiaires, par le redressement ou le camouflage, et à préserver l'intégrité de la société. »⁶⁰⁵ Au sein de l'école primaire, la CLIS 1 remplit cette fonction. Sa liminalité satisfait tous les acteurs : elle légitime l'impuissance des enseignants face à l'échec scolaire des élèves en l'identifiant comme une conséquence d'un handicap. Elle rassure les élèves qui s'y sentent en réussite scolaire tout en leur permettant de garder un contact avec le monde scolaire ordinaire. On peut alors questionner la possibilité d'une véritable inclusion de ces enfants dans l'école.

3.2 La question de l'inclusion

Nous avons vu dans le premier chapitre que l'inclusion affirme la responsabilité de la société. « Cette posture est celle de la pleine acceptation du handicap et des personnes handicapées dans l'espace social. »⁶⁰⁶. Or, les propos des élèves renvoient la CLIS 1 à la *communitas* décrite par Turner du point de vue des élèves de l'ordinaire, à savoir un ensemble d'individus handicapés indistinct. Si la situation liminale profite aux élèves de la CLIS, ils expriment fortement leur droit d'être à l'école et s'y reconnaissent une place, elle met aussi en valeur leur impossibilité de s'inscrire comme les autres dans l'école, du fait même de la seule perception des élèves des classes ordinaires : ils sont handicapés, ils n'ont donc rien à voir avec nous. Cette identification est aussi liée aux difficultés que rencontrent les élèves de CLIS 1 dans les classes ordinaires, et que tous admettent. Ces difficultés sont d'ordre scolaire, mais également comportemental. Fabien et Sam, de la CLIS Diderot, ont beaucoup de mal à respecter les règles dans leur classe d'inclusion. Leur comportement difficile en classe d'inclusion confirme les représentations des élèves de l'ordinaire et contribue à l'exclusion des élèves de CLIS 1. Ainsi la liminalité des élèves devient-elle pérenne au sein de l'école. Si elle satisfait tous les acteurs de l'école, elle constitue alors un obstacle à la mise en œuvre d'une politique inclusive, par le rite de purification continuellement inachevé. Dans le cadre scolaire, elle suppose des aménagements et des modifications profondes de l'institution⁶⁰⁷ qui ne sont pas mis en place, pérennisant la logique intégrative qui s'observe sur les plans macro-social et micro-social.

⁶⁰⁵ Ibid., p. 223.

⁶⁰⁶ Weislo, E. (2012). Op. cité, p. 49.

⁶⁰⁷ Je renvoie ici le lecteur à l'ouvrage collectif dirigé par Maria Kron et Eric Plaisance (2012), *Grandir ensemble. L'éducation inclusive dès la petite enfance*, qui présente et analyse des structures pédagogiques accueillant de très jeunes enfants à besoins particuliers en milieu ordinaire.

3.2.1 *La responsabilité institutionnelle sur le plan macro-social*

3.2.1.1 *Les imprécisions lexicales*

Les imprécisions lexicales limitent la mise en place d'une véritable politique inclusive au sein de l'espace scolaire. Le concept d'inclusion est intégré du point de vue lexical : tous les acteurs de l'école, même les enfants, l'utilisent. Mais il ne l'est pas encore dans sa dimension sémantique, l'adaptation de l'institution au handicap. L'absence de définition du concept dans les textes législatifs contribue au contresens du terme. Le rapport de 2010 de Delaubier sur les CLIS emploie indifféremment les termes d'*intégration* et d'*inclusion*. On retrouve cette indistinction chez tous les professionnels, et parfois même chez les chercheurs. « Bien souvent pourtant le terme ne signifie rien de plus que le placement d'enfants handicapés et d'enfants sans handicap dans la même classe, à savoir une mesure organisationnelle. »⁶⁰⁸ L'inclusion est comprise (et étudiée) comme un accueil dans une classe ordinaire, sans que n'en soient questionnées les conditions. Or, les difficultés énoncées par les élèves dans leur classe d'inclusion montrent l'insuffisance de cet accueil : on leur demande alors de s'asseoir et de travailler, sans leur faire une place au sein du groupe classe. Aucune réflexion n'est menée sur leur insertion dans celui-ci.

De même, la CLIS est décrite dans les textes comme un dispositif devant préparer l'inclusion, mais elle est explicitement désignée comme une classe dans laquelle sont inscrits les élèves. Alors que les élèves des ULIS doivent être inscrits dans une classe ordinaire, ceux des CLIS relèvent d'abord de l'enseignement spécialisé. Les élèves sont avant tout « les élèves de la CLIS », parce que celle-ci, dans les textes mêmes est désignée comme une classe et non comme un dispositif. Or, la classe est un lieu fermé, dans lequel les élèves sont ici ségrégués. La responsabilité de la prise en charge de ces élèves revient alors essentiellement, sinon exclusivement aux enseignants de la CLIS, en contradiction avec la circulaire de 2009 qui affirme que leur scolarisation concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique. Cette réalité ignore un fondement essentiel de l'inclusion : la participation de tous à sa mise en œuvre. Dans les trois CLIS, les « inclusions » ne font pas l'objet d'une réflexion de l'équipe pédagogique. Ce sont les enseignantes de CLIS qui négocient individuellement avec l'enseignant de la classe dans laquelle elles veulent placer l'élève. Les inclusions font l'objet de transactions informelles soumises à la bonne volonté de chacun et non pas à des

⁶⁰⁸ Plaisance, E. (2012a). Réflexions sur le concept d'inclusion. In Kron, M., Plaisance, E. (2012). *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, (pp. 28-32). Suresnes : INS HEA, p. 29.

obligations règlementaires. Nous verrons plus loin les effets opératoires de cet état de fait.

Enfin, de façon plus globale, la circulaire de 2009, qui réactualise le fonctionnement des CLIS au regard de la loi de 2005 sur les personnes handicapées, n'apporte pas de changement décisif par rapport à celle de 2002, antérieure à la mise en place de la politique inclusive, ce qui contribue davantage à l'indifférenciation entre intégration et inclusion. Elle empêche alors une véritable mobilisation de l'ensemble des acteurs de l'école. De plus, en tant que circulaire, elle n'a qu'une valeur informative et explicative, et non pas injonctive comme l'est un décret. Là encore, comme nous le verrons plus loin, cela a un impact sur la mise en œuvre de cette circulaire.

3.2.1.2 Les critères d'orientation

La majorité des élèves ayant participé à la recherche étaient scolarisés en milieu ordinaire avant leur entrée en CLIS 1. Seules Elona et Anne-Lise viennent d'un hôpital de jour. Dans la CLIS Baudelaire, Kevin, que je n'ai pas vu, est dans la même situation. Ainsi, sur les trente-cinq élèves des trois classes, trois seulement viennent d'un établissement spécialisé. Alors que la création des CLIS, en 1991, devait favoriser l'insertion de ces élèves dans l'école, vingt ans après, on constate qu'elles accueillent principalement des élèves venant des classes ordinaires. Ainsi le principe inclusif énoncé dans l'acronyme CLIS est-il détourné dès la sélection des élèves qui y sont orientés. La CLIS 1 est d'abord une structure qui permet l'exclusion des élèves du milieu ordinaire. Elle est le lieu de la contradiction institutionnelle : on lui demande d'œuvrer à l'inclusion des mêmes élèves que l'on a exclus.

Cette contradiction relève des critères d'orientation qui reposent prioritairement sur les résultats scolaires. La lourdeur des programmes de 2008 oblige les enseignants à renoncer à une partie de leur mission, la socialisation, pour se consacrer à la seule transmission des savoirs. L'importance ministérielle accordée aux évaluations crée une normativité de plus en plus stricte et renforce la compétitivité entre les élèves. Les exigences scolaires contredisent le principe même d'inclusion, parce qu'elles mettent en difficulté un grand nombre d'élèves. « Appliquer un programme uniforme et des exigences uniformes à des groupes hétérogènes comprenant des enfants ayant des besoins et des compétences différentes est dénué de sens. »⁶⁰⁹ Cette uniformité conduit les enseignants à viser une homogénéité de leur groupe

⁶⁰⁹ Kron, M., Plaisance, E. (2012). Pratiquer l'inclusion. Principes fondamentaux et questions ouvertes. In Kron, M., Plaisance, E. (2012). *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, (pp. 190-207). Suresnes : INS HEA, p. 192.

classe, pour répondre aux injonctions ministérielles. Or l'inclusion ne peut pas s'accommoder d'une quelconque homogénéité. Elle réclame au contraire la constitution de groupes hétérogènes⁶¹⁰. Les seuls critères retenus pour l'orientation en CLIS 1 en termes de résultats scolaires ont alors des effets non négligeables.

Cette contradiction inscrit dans le champ du handicap des élèves qui n'en relèvent pas. Ainsi Alla de la CLIS Baudelaire, Méryl de la CLIS Diderot, Lydia et Stéfy de la CLIS Balzac, rencontrent effectivement de grandes difficultés d'apprentissage, n'ont pas le niveau scolaire requis à leur âge, mais les enseignantes ne peuvent identifier un handicap, qui n'apparaît nulle part dans leur dossier. Il est à noter que parmi ces enfants, trois (Méryl, Lydia, Stéfy) sont des enfants du voyage... La formulation « troubles des fonctions cognitives » autorise la confusion entre difficulté et handicap, en pointant une particularité qui n'atteint pas l'ensemble de la personne. On retrouve ici la construction idéologique de la débilité légère dénoncée par Gateaux-Mennecier, qui perdure sous des dénominations actualisées. L'inscription en CLIS 1 garantit à la majorité des enfants une mise sous tutelle permanente : la plupart resteront toute leur vie dans le champ du handicap. La décision d'orientation dans une telle classe n'est donc pas anodine et mériterait une véritable réflexion sur les élèves qui y sont accueillis.

La contradiction institutionnelle autorise à exclure de la CLIS 1 des élèves qui en relèvent. Ainsi Amélie, l'enseignante de la CLIS Baudelaire, justifie sa volonté d'orienter Romane en IME par son niveau scolaire alors que les parents de la fillette justifient son maintien dans l'école du point de vue éducatif. Toutes les difficultés évoquées par les enseignantes pour dénoncer la présence de certains élèves dans leur classe, sont centrées sur les seuls apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire. Alors que Fabien justifie sa place dans la CLIS Diderot par ses difficultés d'apprentissages, Marine, l'enseignante, la remet en question en raison de l'absence de troubles cognitifs avérés.

Vendredi 1er mars 2013

Marine dit aussi que Fabien n'a pas non plus sa place en CLIS, parce qu'il n'a pas de troubles cognitifs. Je lui rappelle les textes et lui dis que la CLIS doit aussi accueillir les élèves sur le versant des troubles psychiques. « *C'est une classe fourre-tout* », me dit-elle.

Cela rejoint l'analyse de Zaffran⁶¹¹ : l'école ne doit pas être vue comme le lieu de la seule transmission des savoirs, auquel cas la présence de ces enfants n'a aucune chance d'être un

⁶¹⁰ Ibid.

⁶¹¹ Zaffran, J. (2007). Op. cité.

jour validée durablement par l'institution. Elle doit aussi se retrouver et reconnaître sa mission éducative, parce qu'alors les enfants handicapés y ont toute leur place.

3.2.1.3 Individualisation des besoins et inclusion

Cette focalisation sur les résultats scolaires détermine l'individualisation des apprentissages au nom de l'individualisation des besoins définis par le projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui précise les modalités de scolarisation de l'enfant. On peut alors remettre en cause la dialectique de cette individualisation et de l'inclusion. « La tendance à l'individualisation des projets et des prises en charge renforce encore la focalisation sur un face-à-face adulte/enfant qui devient pourtant plus difficile. »⁶¹² Cette individualisation épargne à tous les acteurs une véritable réflexion sur le groupe comme vecteur d'apprentissages. Elle évacue davantage encore les effets institutionnels de la scolarisation des élèves dans le champ du handicap, en centrant celle-ci sur leurs seuls besoins éducatifs particuliers, ce que renforce le PPS.

Si les élèves de CLIS 1 sont maintenus dans l'école, leur écart aux normes scolaires continue de les séparer de la vie scolaire ordinaire. Quand ils vont en classe ordinaire, ils doivent s'adapter à cette classe. C'est pourquoi tous les élèves qui ont participé à la recherche insistent sur la difficulté des apprentissages en classe ordinaire. Si l'enseignant qui les y reçoit individualise pour eux les apprentissages, ils sont alors isolés du reste du groupe. Paradoxalement, l'individualisation maintient la logique intégrative, parce qu'elle ne considère pas l'enfant comme inclus dans le groupe, mais le place hors du groupe en n'envisageant que les besoins individuels. Elle devient alors une source de stigmatisation possible par une étiquette qui place l'élève dans une seule relation de dépendance.

Cette individualisation des apprentissages participe aussi de la minimisation de la mission éducative de l'école. « Un des effets de la promotion de l'individualisation comme nouvelle idéologie éducative a été la dévalorisation des pratiques groupales et/ou de vie collective. En ne voyant plus les groupes que sous l'apparence d'une collection d'individualités, les professionnels ne peuvent plus penser les phénomènes propres au groupe lui-même. »⁶¹³ L'immersion de l'élève de CLIS 1 dans une classe ordinaire a d'autant moins d'effets en termes de socialisation que la parcellisation de ces temps n'autorise pas la

⁶¹² Monceau G. (2006). Troublante individualisation des pratiques éducatives. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 4, n° 66, pp. 23-30, p. 26.

⁶¹³ Ibid., p. 28.

création de véritables liens avec les élèves des classes ordinaires. Les responsabilités institutionnelles sont d'abord administratives : l'absence de CLIS dans toutes les écoles élémentaires oblige souvent les élèves à fréquenter un groupe scolaire situé hors de leur quartier, parfois hors de leur ville. Danic précise que « [...] l'espace n'est pas seulement un facteur ou une variable, mais bien le « foyer » des expériences socialisatrices »⁶¹⁴ Le morcellement des espaces scolaires des élèves de CLIS 1 entrave ces expériences. Au sein même de l'établissement, l'institution scolaire limite ces échanges par les pratiques inclusives qui sont examinées infra. Le fonctionnement même des classes ne favorise pas ou peu cette socialisation : la classe est d'abord le lieu de la transmission de savoirs, qui impose une relation entre un maître et un groupe d'élèves. Les échanges verticaux prédominent sur les échanges horizontaux entre pairs.

Ainsi, en l'absence d'une définition claire de l'inclusion dans les textes officiels, l'institution scolaire maintient une logique intégrative qui lui permet de ne pas remettre en question son fonctionnement ordinaire dans l'accueil des élèves en situation de handicap. Le « vivre ensemble » qui constitue le fondement même du concept inclusif n'est pas, ou peu, considéré par les textes législatifs eux-mêmes. Ces responsabilités institutionnelles au niveau macro-social ont des effets opératoires majeurs au niveau micro-social.

3.2.2 Les effets au niveau micro-social

3.2.2.1 Les pratiques « inclusives »

L'appropriation imprécise du sens du mot *inclusion* par les enseignantes conduit à une interprétation diversifiée des directives ministérielles et à une diversité des pratiques inclusives. Ainsi, Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot, et Amélie, celle de la CLIS Baudelaire, ont choisi d'inclure systématiquement tous leurs élèves. Mais la plupart ne peuvent pas répondre aux exigences scolaires. Ils connaissent alors des temps de scolarisation minimum en classe ordinaire : une heure par semaine. A propos de la scolarisation d'élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, Plaisance note que : « Les élèves « intégrés » à temps partiel dans les écoles auraient seulement le statut de « visiteurs » et non de membres à part entière de la communauté scolaire. »⁶¹⁵ Je reprends cette citation pour caractériser l'inclusion des élèves de CLIS 1 : comment prétendre rendre active la participation d'un élève à un groupe alors qu'il ne le fréquente qu'une heure par semaine ?

⁶¹⁴ Danic, I. (2010). "Socialisation dans les espaces quotidiens". Introduction. In Danic, I., David, O., Depeau, S. (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, (pp 101-104). Rennes : PUR, p. 101.

⁶¹⁵ Plaisance, E. (2012). Op. cité, p. 35.

Mais le choix de Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac, n'inclure dans un domaine donné que les élèves dont le niveau scolaire coïncide avec l'âge requis, n'est pas plus opérant socialement. La majorité des élèves sont alors définitivement écartés de la population scolaire ordinaire. L'inclusion à mi-temps ou plus des autres élèves ne favorise pas non plus les contacts avec ceux de l'ordinaire, parce que la pédagogie principale des enseignants de ces classes reste majoritairement une pédagogie frontale, centrée sur les apprentissages fondamentaux et non transversaux.

Enfin, la répartition scolaire par classe d'âge constitue un obstacle de taille à une véritable inclusion de ces élèves, parce qu'elle impose cette uniformité de programmes dénoncée par Kron et Plaisance⁶¹⁶. Les enseignants de CLIS se trouvent alors devant un dilemme cornélien :

- Inclure l'élève dans une classe correspondant à son niveau scolaire. Dans ce cas, il se trouve souvent dans un groupe d'enfants plus jeunes que lui : c'est le cas ici d'Abdel, Aziza, Marie, Méryl de la CLIS Diderot, Alec, Eric, Tom de la CLIS Baudelaire. La différence d'âge constitue un frein aux relations entre les enfants.

- Inclure l'élève dans une classe correspondant à son âge, à un ou deux ans près. C'est le cas d'Aurore de la CLIS Balzac, Alim, Anne, Eloïse de la CLIS Diderot, Djamel, Riad, Romane de la CLIS Baudelaire. Dans ce cas, les difficultés d'apprentissage des élèves n'autorisent leur inclusion que pour des activités minoritaires au sein de l'école élémentaire : EPS, activités artistiques..., qui ne sont pratiquées que sur un temps limité. Ces inclusions ne favorisent donc pas non plus une socialisation effective des élèves de CLIS 1 et leur inscription dans le groupe classe.

Les enseignantes contournent alors ces difficultés en choisissant d'inclure certains élèves dans plusieurs classes : c'est le cas d'Abdel, Aziza, Fabien, Marie, Sam de la CLIS Diderot, d'Alla et Charlène de la CLIS Baudelaire. Abdel partage son temps scolaire entre quatre classes. Agé de dix ans, outre la CLIS, il va en CE1 en mathématiques, en CE2 en sciences, en CM1 en EPS. On comprend bien alors que l'inclusion reste inopérante par la circulation incessante d'élèves qui ne se posent jamais et l'impossibilité pour les enseignants des classes ordinaires de mettre en place des situations permettant aux élèves de « vivre ensemble ».

Dans ces conditions, on ne peut parler que d'une illusion inclusive. Les enseignantes

⁶¹⁶ Kron, M., Plaisance, E. (2012). Op. cité.

tentent de trouver des solutions à un problème qu'elles ne peuvent pas résoudre, parce que l'organisation même de l'école élémentaire contredit elle-même le concept inclusif. Elle participe à l'identification des élèves de CLIS 1 par leur seule caractéristique d'une déficience, parce que les modalités « inclusives » entravent une véritable socialisation entre tous les acteurs de l'école. Elle entérine la liminalité de la CLIS 1 par l'isolement des élèves, mais aussi des enseignants spécialisés.

3.2.2.2 L'isolement des enseignants spécialisés

J'ai expliqué dans le deuxième chapitre comment le sentiment de solitude avait déterminé les enseignantes à participer à la recherche. J'ai observé cet isolement tout au long de celle-ci. Aucun temps de concertation sur la scolarisation des élèves de CLIS n'est institutionnalisé. L'évolution des temps d'inclusion se fait au fil des progressions et régressions de chaque élève et se décide de façon unilatérale ou uniquement entre les enseignants concernés. Quand les enseignantes parlent des modifications de ces temps, elles emploient principalement la première personne du singulier (« j'ai décidé ») : l'inclusion à temps plein de Lydia en CM2, l'augmentation du temps d'inclusion d'Anis, la suppression de celui de Louis, la réduction de ceux de Tom, Aziza, Marie.

Inversement, quand un enseignant d'une classe ordinaire décide la suspension d'un temps d'inclusion, elles se trouvent dans l'obligation de l'accepter.

CLIS Balzac, mardi 19 mars 2013

10h20. Récréation. J'ai appris que l'inclusion de Damien a été suspendue et j'en parle à Fabienne, l'enseignante. C'est l'enseignante de la classe d'inclusion qui l'a interrompue. Fabienne dit qu'il est très difficile de collaborer avec elle.

En mars, l'inclusion à temps plein de Charlène en CM2 s'est faite en concertation avec les trois enseignants qui l'accueillaient. Mais en juin, je retrouve Charlène dans la classe.

CLIS Baudelaire, jeudi 27 juin 2013

Quand j'arrive dans la classe, les élèves me sautent au cou. Je vois Charlène et lui dis que je suis contente qu'elle soit venue partager le goûter avec nous. [...] Dans la cour, Amélie, l'enseignante, m'explique que Charlène est de retour dans la CLIS depuis le début de la semaine : elle a eu un comportement qui a déplu à l'enseignant de CM2 qui la refuse désormais dans sa classe. « *Je ne lui parle plus* » me dit-elle. Charlène finira son année scolaire à temps plein en CLIS. Quand je demande à Amélie ce qu'en pense le directeur, elle me répond qu'il n'est pas intervenu.

Les notifications d'orientation de la MDPH valent pour la durée de l'année scolaire. Quand Amélie et les enseignants de CE2 et CM2 qui accueillent Charlène dans leur classe choisissent d'inclure cette dernière à temps plein en CM2, ils le font de façon informelle, sans

organiser d'ESS ni demander sa notification par la MDPH : nous sommes déjà au mois de février et la longueur de ses démarches les oblige à s'en passer. Mais leur décision n'est pas validée non plus par un conseil des maîtres. Dès lors, le maître de CM2 peut considérer l'accueil de Charlène dans sa classe comme un simple service et non pas comme une obligation, fût-elle morale. Aussi, quand Charlène perturbe trop l'ordre scolaire peut-il la renvoyer dans la classe dans laquelle elle est administrativement inscrite et personne ne peut le contraindre à revenir sur sa décision. Celle-ci ne fait l'objet d'aucune réunion de l'équipe et le directeur n'intervient pas. Amélie elle-même ne saisit pas l'équipe.

Ainsi, les enseignantes des CLIS 1 sont-elles soumises à la bonne volonté des enseignants des classes ordinaires.

CLIS Balzac, mardi 26 février 2013

Fabienne, l'enseignante, développe longuement sur les difficultés des temps partiels et du manque de rigueur des temps d'inclusion, notamment de la part de l'enseignante qui accueille Anis et Loman et bouleverse sans cesse son emploi du temps. Cela déstabilise les élèves et oblige Fabienne à modifier sans cesse son emploi du temps.

De même, dans la CLIS Baudelaire, la séance de réflexion collective a toujours commencé en retard, parce que la majorité des élèves se trouvaient auparavant en inclusion et que les enseignants ne respectaient pas l'emploi du temps défini. Ces modifications organisationnelles placent les enseignantes dans la même situation inconfortable que les élèves. Même fixés, les temps inclusifs dépendent de l'organisation variable de l'emploi du temps des classes ordinaires. Pendant le temps de la recherche, Dany et Damien ont plusieurs fois vu leur temps d'inclusion supprimé parce que l'enseignante avait décidé de finir un autre travail commencé. La réflexion et l'intervention collectives ne constituent pas un paradigme de la scolarisation des élèves de CLIS.

Cependant, si les enseignantes se plaignent de leur isolement et des inclusions inaccomplies, elles ne remettent pas en question le fonctionnement de l'école.

CLIS Diderot, vendredi 29 mars 2013

Quand j'aborde les critiques des élèves de CLIS à l'égard des autres enfants de l'école, et dis à Marine, l'enseignante, que l'enseignante de la CLIS Baudelaire en a parlé à ses collègues, elle résiste et dit qu'ici, tout se passe bien, que les enfants jouent avec les autres et qu'il n'y a pas de discrimination. [...]

La résistance de Marine aux propos de ses élèves sur les enfants des autres classes m'étonne, car habituellement, elle se montre à leur écoute et a plusieurs fois modifié des choses dans la classe à la suite des séances de réflexion, notamment l'ordonnancement des tables individuelles, ou la participation des enfants aux rituels. Mais elle s'entend très bien avec ses collègues (je crois comprendre que la plupart sont unies contre la directrice), - et je pressens

qu'elle ne veut pas remettre en cause cette entente. Cependant, je reste surprise, parce que de mon point de vue, les revendications des élèves à propos de leurs pairs sont autrement plus fortes que celles qui portent sur leur place individuelle dans la classe.

Je retrouve dans les trois classes cette résistance des enseignantes à bouleverser l'institué scolaire. Ce refus de prendre le risque de fâcher leurs collègues de l'ordinaire s'explique par les enjeux de leur mission : elles risquent alors de voir leurs élèves refusés en classe ordinaire, parce que la circulaire de 2009 n'explicite pas cette obligation d'accueil. Leur dépendance vis-à-vis des décisions de leurs collègues leur permet de trouver une place dans l'école et d'y inscrire leurs élèves.

Les enseignantes y gagnent aussi une reconnaissance de leurs compétences et un certain pouvoir dans l'école.

CLIS Balzac, mardi 19 mars 2013

Fabienne, l'enseignante, a progressivement réussi à faire accepter les inclusions par toutes ses collègues, sauf elle [*l'enseignante qui accueillait Damien*]. L'année de son arrivée, il y a quatre ans, elle n'a commencé les inclusions qu'au mois d'avril, pour familiariser les enseignantes avec les élèves et le travail qu'elles pouvaient faire avec eux. Elle n'inclut les élèves que dans les domaines où ils sont performants. Elle ne veut pas qu'ils soient en difficulté cognitive en inclusion.

Lors du bilan final, Fabienne développe ce point : « *Ce qui est bien ici, c'est que les enseignantes, à l'exception d'une, sont vraiment partie prenante à une réflexion autour de l'enfant. Elles sont toujours en demande d'avoir des informations sur l'enfant, comment il fonctionne, quelles sont ses difficultés et me questionnent « là, il s'est passé ça, qu'est-ce qui se passe ? » Moi, je les rassure tout de suite, parce qu'elles ont très peur d'être en cause, d'être responsables, ce qui est un échec en fait. Mais, au-delà de ça, ça permet de nourrir des réflexions sur d'autres enfants de l'école, qui ne sont pas en CLIS, mais pour qui la réflexion CLIS s'est posée ou se posera, ou qui ne se posera jamais, mais quand même, qui sont des enfants en grande difficulté. Et ça permet, quand je parle de tel enfant, quand je parle des problèmes de langage, des problèmes de stratégie, des problèmes de procédure, d'angoisse ... Ça permet de faire des liens avec d'autres enfants. Quelquefois, depuis cette année, elles m'envoient des enfants en observation : « Tiens, est-ce que tu peux le garder pendant une heure ou deux et tu me diras ce que tu en penses ».* Ce sont des petites choses qui n'arrivaient pas l'année dernière. C'est sympa. »

La fonction des enseignantes spécialisées les place elles-mêmes en situation de liminalité au sein de l'espace scolaire : leurs difficultés ne recoupent pas celles de leurs collègues, les enjeux de scolarisation des élèves ne sont pas les mêmes. En même temps, ces

mêmes différences qui les excluent des problématiques ordinaires les intègrent dans l'école, parce qu'elles deviennent les expertes de toutes les difficultés scolaires des élèves. Cette reconnaissance s'effectue au prix de l'adaptation de leur classe à celles des classes ordinaires, adaptation qui peut-être considérée comme une négociation profitant alors à tous les membres de la CLIS 1 : les enseignantes sont reconnues et les élèves sont acceptés dans l'école.

3.2.3 L'inclusion : une responsabilité politique

Le maintien de la logique intégrative relève de responsabilités institutionnelles aux niveaux macro et micro social.

3.2.3.1 L'absence du « vivre ensemble »

Surtout, elle se caractérise par l'occultation du « vivre ensemble » que définit l'inclusion et qui n'est pas prise en compte dans la réalité scolaire, aussi bien par les adultes que par les enfants. Cette éclipse apparaît lors de la réflexion sur les relations de ces derniers avec les adultes de l'école. Le premier rôle reconnu des adultes est celui de la surveillance.

CLIS Diderot, 7^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 29 mars 2013

Marie : « Quand on fait des bêtises..., des fois, les animateurs nous punissent. Par exemple, si quelqu'un m'insulte, je le dis et les animateurs, ils punissent. »

Les animateurs sont là pour punir ceux qui font des bêtises et ceux qui insultent les autres.

Tous : « Ben oui. »

Alim : « Ils sont là pour le racisme aussi, pour le traitement aussi. »

Ils sont là uniquement pour ça ?

Sam : « Attends, je peux parler ? On n'est pas là pour traiter des noirs, on n'est pas là pour le racisme, on est là pour apprendre. »

Est-ce que les seules relations que vous avez avec les adultes de l'école, c'est quand vous faites des bêtises ?

Aziza : « On n'a pas le droit de répondre, on n'a pas le droit de faire des bêtises, on n'a pas le droit de dire des gros mots à des maîtresses, à la directrice, on n'a pas le droit de faire n'importe quoi. »

Ce qui m'interpelle, c'est que, quand je vous propose de réfléchir là-dessus, vous me dites tous, d'une façon différente, que les adultes sont là pour faire respecter la loi.

Aziza dit « on n'a pas le droit de faire ceci ou cela », Marie, dit que les animateurs règlent des insultes et les disputes, Alim parle du racisme. Est-ce que ça veut dire que les seules relations que vous avez avec les adultes de l'école, c'est quand ils font respecter la loi ?

Sam : « Oui. »

Les enfants se réfèrent constamment aux règles de l'école et à l'obligation pour les adultes de les faire respecter. Cette obligation devient alors leur fonction principale. Ils abordent la question des relations avec les enseignants sous l'angle de la sanction.

Avez-vous d'autres relations avec eux ?

Alim : « On a d'autres relations avec eux. Le travail. Quand on travaille bien, on a des bonnes notes. On se fait respecter par la maîtresse, et quand on se fait respecter, on est puni. »

Fabien : « Si on travaille mal, on n'a pas des bonnes notes. On a des mauvaises notes et on n'apprend pas des choses à l'école. »

Les enfants présentent ici une vision réductrice du rôle de l'enseignant, qui ne vérifie pas le travail de l'élève pour l'aider à progresser, mais pour le récompenser ou le punir. Selon eux, les enseignants sont là pour transmettre des savoirs, pour faire appliquer les lois scolaires, pas pour favoriser une socialisation. Dans toutes les classes, ils ont affirmé ne pas faire de travail collectif en classe d'inclusion. S'ils reconnaissent l'importance d'avoir des copains pour se sentir bien à l'école, elle est vue comme un lieu d'apprentissage, pas un lieu de socialisation.

CLIS Baudelaire, 5^{ème} séance de réflexion, lundi 18 mars 2013

Est-ce que, même s'il y a des élèves qui ne sont pas intelligents, est-ce que ça justifie le fait que les autres les embêtent ?

Riad : « Non. Embête, moi appelle maîtresse. »

Les adultes sont importants ?

Tom : « Oui. »

Alec : « En fait, quand on est puni, les adultes... Quand on embête les gens, quand on le dit aux adultes, après, ils sont punis. »

Tom : « Ben, c'est normal hein! »

Si les enfants accordent une importance aux adultes pour réguler les conflits entre pairs, ils ne la considèrent pas dans la construction d'une socialisation, par la mise en place de situations favorisant les interactions entre eux. « Il est clair que si on laisse les enfants poursuivre leurs activités dans leur coin, non seulement ils auront tendance à s'isoler des autres, mais ne pourront pas non plus profiter de la stimulation dont leurs camarades de classe bénéficient. »⁶¹⁷ La déconsidération du « vivre ensemble » portée par les adultes est appropriée par les enfants.

3.2.3.2 Les inclusions collectives

Une véritable politique inclusive au sein de l'école impose de repenser le collectif : cesser d'individualiser à outrance, ce qui contribue à la stigmatisation des élèves de CLIS 1. Ceux-ci en ont d'ailleurs l'intuition quand ils demandent des inclusions collectives.

CLIS Baudelaire, 6^{ème} séance de réflexion, lundi 25 mars 2013

Eric : « Moi je préfère à deux, c'est mieux. »

Alla : « A deux. Ben parce que, on se parle. »

Djamel : « On n'est pas à deux dans la classe d'inclusion. »

Tom : « Non, pour les histoires. »

⁶¹⁷ Kron, M., Plaisance, E. (2012). Op. cité, p. 202.

Alla : « Ben parce que des fois on se parle, parce que des fois, quand on est dans le couloir, on s'ennuie, donc, quand on est avec un autre enfant, ben on parle. »

[...]

Eric : « Je préfère à deux, parce que c'est mieux. C'est mieux à deux, parce que tu parles, parce que tu travailles ensemble et tu t'ennuies pas avec les autres. »

D'accord, mais tu pourrais parler aussi avec les autres élèves.

Eric : « J'aime pas. »

[...]

Riad : « Moi, c'est mieux classe inclusion, moi Alec. C'est mieux parler, pas être tout seul. »

Cette demande rejoint l'analyse d'Herrou et Korff-Sausse qui rapportent l'expérience d'une halte garderie, la Maison Dagobert, créée dans le centre de Paris pour accueillir simultanément un tiers d'enfants âgés de 0 à 6 ans en situation de handicap et deux tiers d'enfants non handicapés. Tous les handicaps sont acceptés, quels que soient leur degré et leurs incidences médicales ou comportementales. Selon Herrou et Korff-Sausse, tout enfant a besoin de s'identifier à ses pairs. C'est pourquoi, en même temps qu'il est intégré au milieu d'enfants ordinaires, il doit se retrouver avec d'autres enfants handicapés. Cela lui permet de construire son identité en référence à des modèles d'identifications divers. La confrontation d'enfants divers permet à tous de reconnaître l'autre dans sa spécificité sans le rejeter. Les intégrations individuelles isolent l'enfant au lieu de l'inclure parmi les autres, du fait de sa seule identification par son handicap. L'intégration est alors physique, mais l'enfant se sent encore plus exclu. L'intégration individuelle rassure, mais provoque des effets contraires à ceux visés. « Quand on inscrit un seul enfant handicapé, on a l'illusion de pouvoir prévoir ses réactions et celles des autres. Mais quand il s'agit d'en accepter plusieurs, on craint de perdre ses repères. »⁶¹⁸ En accueillant plusieurs enfants handicapés dans un lieu collectif, on leur donne un nouveau statut par le tissage d'interrelations avec les autres, qui modifient le regard de chacun. Ainsi, l'enfant n'est plus le « handicapé », mais « Jules » ou « Julie » et le handicap cesse d'être perçu comme un manque pour devenir un simple écart constaté. Les relations sociales se construisent sur l'acceptation et la reconnaissance de la diversité. Elles peuvent révéler des potentialités insoupçonnées chez l'enfant handicapé, mais aussi chez un enfant ordinaire. « [...] Contrairement aux idées reçues, la présence de ces enfants « pas comme les autres » dans un groupe est un facteur d'enrichissement et non d'appauvrissement, car elle stimule l'intelligence et l'inventivité. »⁶¹⁹

Selon Herrou et Korff-Sausse, l'inclusion collective permet de donner sa place à tout individu dans un groupe donné. Plutôt que l'individualisation, elle favorise l'individuation,

⁶¹⁸ Herrou, C., Korff-Sausse, S. (2010). Op.cité, p. 64.

⁶¹⁹ Ibid., p. 147.

entendue comme « la formation de l'individu au sein du collectif »⁶²⁰, en revalorisant les pratiques groupales. « Elle inscrit le devenir individuel dans un devenir social (dans le cas de l'être humain). »⁶²¹ Casanova propose l'intégration à rebours, à savoir l'accueil d'élèves des classes ordinaires en CLIS pour des activités déterminées. « La nouvelle situation donne un pouvoir, une compétence, une attractivité à celui qui, d'ordinaire, est en situation de faiblesse, d'impuissance, d'exclusion et d'inutilité. »⁶²² En changeant le regard des uns sur les autres, mais aussi des individus sur eux-mêmes, l'intégration à rebours autorise la rencontre par une autre connaissance des élèves de CLIS et rend possible le principe inclusif.

Ces expériences peuvent apporter une réponse aux demandes exprimées ici par les élèves de la CLIS Baudelaire, en donnant des éléments permettant la mise en place d'une politique inclusive au sein de l'école primaire. Mais pour cela, cette dernière doit cesser de ne considérer l'inclusion qu'à l'aune des apprentissages fondamentaux et reconnaître sa fonction politique.

3.2.3.3 La nécessité d'une reconnaissance de l'école comme un lieu politique

La loi de 2005 contredit la marche de la société ultra-capitaliste qui prévaut. Dans ces conditions, ce sont les micro-expériences, comme celle de la Maison Dagobert, qui peuvent apporter un changement en s'inscrivant dans le projet politique global. « Car le politique n'attend pas de s'incarner dans des institutions aussi visibles que des palais ou des parlements pour exister. Il est présent dans toute tentative de réguler les groupes humains en appelant à des principes qui tentent de transcender les situations pour les mettre en ordre. »⁶²³

L'école est le lieu du politique en tant que « lieu cardinal de la citoyenneté »⁶²⁴ Cette citoyenneté s'exerce et s'apprend par la socialisation qui en est la pierre angulaire. Mais en l'écartant de ses préoccupations, au nom d'une efficacité et d'une productivité imposées, l'école dénie sa fonction politique. « L'école est traversée par le politique, et les tentatives d'inféodation de son fonctionnement à une technicité instrumentale et rationalisante ne font que renforcer la violence symbolique de l'école. »⁶²⁵ En se focalisant sur les seuls résultats

⁶²⁰ Monceau, G. (2009a). L'individualisation contre l'individuation. *Diversité ville école intégration*, n° 157, pp. 45-51, p. 48.

⁶²¹ Ibid., p. 50.

⁶²² Casanova, R. (2010). L'intégration à rebours. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 480, pp.22-23, p. 23.

⁶²³ Herrou, C., Korff-Sausse, S., (2010). Op. cité, p. 12.

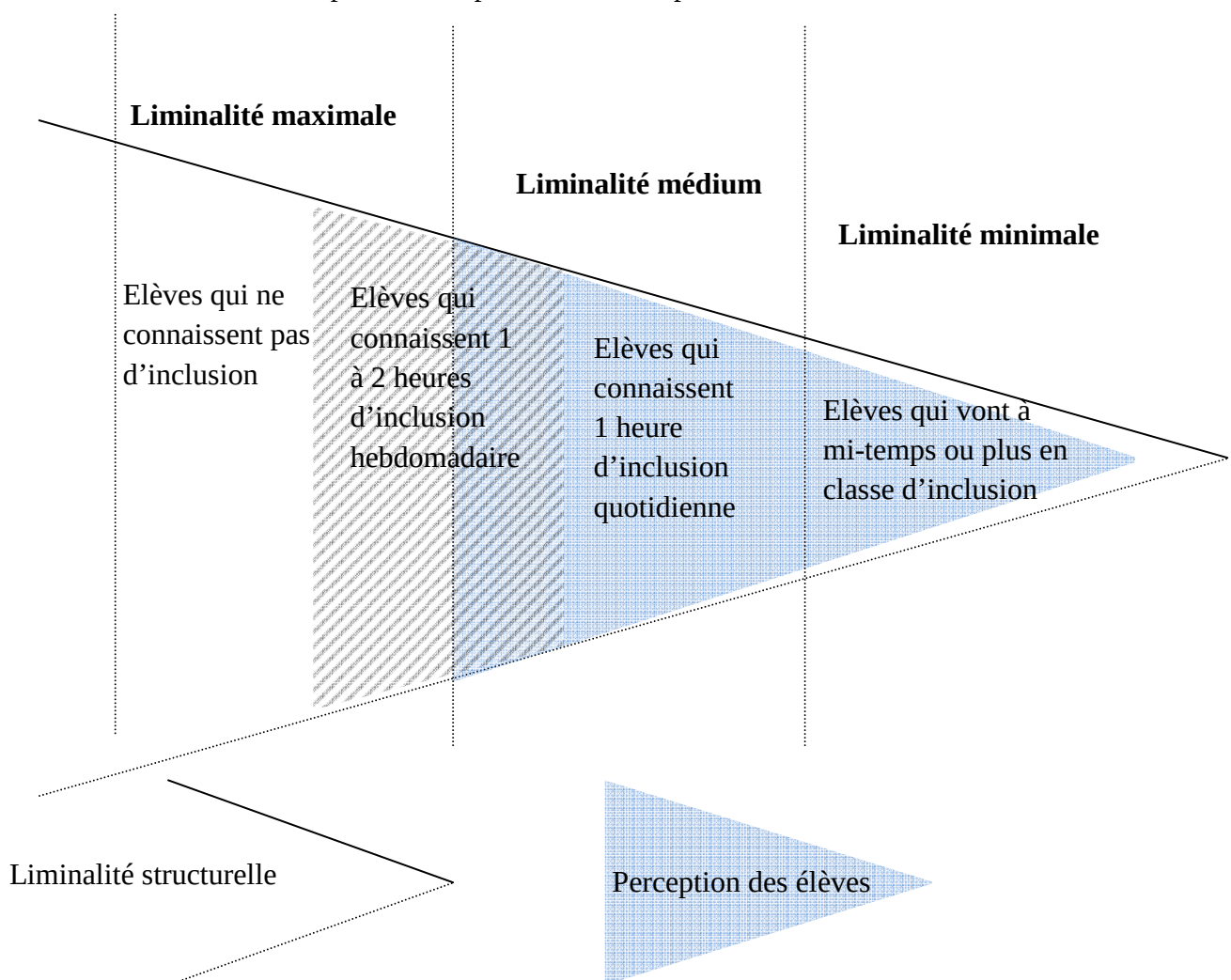
⁶²⁴ Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'Invention de la violence scolaire*. Ramonville Saint-Agne : Erès, p. 140.

⁶²⁵ Ibid., p. 171.

scolaires, en privilégiant les évaluations, l'institution scolaire ne se reconnaît plus qu'une mission d'enseignement et non plus d'éducation. Les processus d'exclusion deviennent inévitables et les élèves de CLIS 1 sont condamnés à rester dans une situation liminale excluante.

Conclusion de la troisième partie

La liminalité multidimensionnelle de la CLIS se décline donc dans un empan qui va d'une liminalité maximale à une liminalité minimale selon les temps d'inclusion que connaissent les élèves. L'empan liminal peut être ainsi représenté :



Je différencie liminalité structurelle et perceptions individuelles à partir de ce que les élèves ont dit de leurs places dans l'école : celles-ci constituent un analyseur de la liminalité perçue. La liminalité structurelle présente le rapport entre la situation de liminalité et les temps d'inclusion. Elle ne recoupe pas exactement les perceptions individuelles des enfants,

schématisées par le triangle bleu. Aucun élève en situation liminale maximale ne la perçoit. Certains élèves qui connaissent 1 à 2 heures d'inclusion hebdomadaires la ressentent (Aurore et Sara de la CLIS Balzac), mais pas les autres. Tous les élèves qui connaissent 1 heure d'inclusion quotidienne éprouvent leur situation liminale. Les élèves en situation liminale minimale s'en satisfont, tout en regrettant le morcellement de leur temps scolaire qui les oblige à changer sans cesse de lieu. C'est pourquoi le triangle représentant leurs perceptions ne recouvre pas complètement celui de la liminalité structurelle.

Cet empan caractérise la liminalité comme un processus dynamique, parce qu'elle évolue au fil des années scolaires. En ce sens, elle peut être vue comme l'entre-deux de Sibony⁶²⁶ qui pourrait ouvrir les différents espaces scolaires les uns aux autres, à condition que celui des classes ordinaires inclut véritablement les élèves de CLIS 1. C'est pourquoi j'avance que la liminalité de la CLIS 1 est plus ou moins excluante, plus ou moins incluante. Mais ce mouvement est complexe, parce qu'il relève de décisions institutionnelles mais aussi de perceptions individuelles qui contredisent parfois le fait social. Ainsi, les élèves qui restent en CLIS se trouvent placés dans la situation la plus liminale socialement, parce qu'ils sont les plus isolés du reste de la population ordinaire. Mais ce sont aussi ceux qui l'éprouvent le moins. Les élèves considèrent la liminalité comme bénéfique parce que c'est bien la CLIS 1 qui les autorise à revendiquer la normalisation exigée par l'institution. C'est pourquoi ils apprécient le fait d'avoir deux places dans l'école et affirment nettement y avoir leur place. Les élèves qui répondent aux critères de sélection de la CLIS 1 y sont à leur place.

Mais le sont-ils vraiment dans les classes ordinaires ? La liminalité de la CLIS 1 questionne la mise en œuvre d'une véritable politique inclusive. En se centrant d'abord sur sa mission d'enseignement et en minimisant sa mission d'éducation, l'institution scolaire maintient la logique intégrative. C'est à l'enfant en situation de handicap de s'adapter au groupe qui l'accueille. Si les élèves reconnaissent leur situation comme une liminalité bénéfique, elle reste principalement excluante. Ils ne participent pas de la même façon que les autres à la vie de l'école, et se mêlent rarement aux élèves de l'ordinaire. Quel que soit le temps d'inclusion, il ne conduit pas à une immersion véritable dans le milieu ordinaire. Peut-on alors distinguer les places géographiques et la place sociale ? Dans sa recherche, Desjardins montre comment l'intégration individuelle (par le travail, les loisirs) en milieu ordinaire ne marque pas un retour de l'adulte handicapé vers une normalisation, parce qu'il y est isolé et marginalisé. Cette fréquentation du monde ordinaire le renvoie à deux sentiments

⁶²⁶ Sibony, D. (1991). Op. cité.

contradictoires : la fierté de pouvoir y être, et le sentiment de sa solitude et de son infériorité. En même temps, « leur déception de n'être que *parmi* les autres et de ne pas *être* avec eux n'altère en rien leur satisfaction première, celle d'être là, de se retrouver au milieu du *vrai monde*. »⁶²⁷ Cette intégration dans le monde ordinaire permet à l'adulte d'acquérir une prestance au sein de la résidence. Dans ce milieu protégé, les locataires lui reconnaissent une supériorité. Je n'ai pas observé les élèves en classe d'inclusion, mais mes observations dans les espaces informels contredisent les discours des élèves qui connaissent de grands temps d'inclusion et affirment y avoir de bonnes relations avec les enfants de la classe ordinaire. La place géographique détermine alors la place sociale. Dans la CLIS, ils ont une place d'élève ; dans la classe d'inclusion, ils ont une place d'élève handicapé. Cette distinction est opérée dans la CLIS elle-même par les élèves, qui stigmatisent certains de leurs pairs. Au terme de ma recherche, je peux donc supprimer le singulier du mot place : les élèves de CLIS 1 ont bien plusieurs places dans l'école, qu'elles soient géographiques, symboliques ou sociales.

4. Conclusion du chapitre IV

L'entrée de la réflexion collective par les photographies des différentes places de la classe et de l'école choisies par les élèves a initié la mise en œuvre d'une véritable réflexion collective dans les trois classes. La préférence des élèves pour leur table individuelle a dévoilé leur conformité avec la définition de l'école comme le lieu des apprentissages et avec la normalisation nécessaire pour réussir scolairement. Cette reconnaissance de la mission de l'école leur fait admettre la validité de leur orientation en CLIS 1, du fait de leurs difficultés avérées. La CLIS 1 est une structure qui les aide à répondre à cette normalisation.

Mais l'acceptation de leurs difficultés ne les conduit pas à admettre de différences avec les autres élèves de l'école. Les élèves nient tous être dans le champ du handicap, et cela d'autant plus qu'ils ignorent la spécificité fondamentale de la CLIS. Cette méconnaissance les amène à distinguer ces différences, non pas avec les élèves des classes ordinaires, mais à l'intérieur même de la CLIS 1, sur le critère des stigmates physiques. L'appropriation des représentations sociales sur le handicap leur permet alors d'affirmer leur propre normalité. Les contradictions de certains, notamment dans la CLIS Baudelaire, entre la reconnaissance de l'aide apportée par la CLIS et le refus de cette classe d'une part, leur désir affirmé de

⁶²⁷ Desjardins, M. (2002). Op. cité, p. 55.

retourner dans leur classe d'âge et leur rejet de leur classe d'inclusion d'autre part, questionnent la responsabilité institutionnelle et, d'une façon plus large, les représentations sociales. En effet, les élèves qui expriment ces contradictions sont ceux qui se disent stigmatisés dans l'école au nom de leur scolarisation en CLIS 1 qui les identifie comme des « débilés ». Ainsi, ce n'est pas la classe en soi qui les gêne, mais sa valeur aux yeux des autres acteurs de l'école et leur désignation implicite et exclusive de handicapé. En même temps ces mêmes enfants ont intégré les représentations sociales sur le handicap : ils dénoncent leur présence en CLIS 1 parce qu'elle accueille des enfants dont le stigmate physique les place d'emblée dans ce champ.

Les élèves de la CLIS 1 rejettent fermement l'étiquette de handicapé que l'institution leur donne par leur orientation en CLIS. Mais ce rejet se fait au prix d'une socialisation partielle au sein de l'école. Ils côtoient très peu les élèves de l'ordinaire et les relations avec ces derniers sont majoritairement conflictuelles. Pour résister à cette étiquette, ils développent une socialisation très forte au sein de la CLIS et forment alors davantage une tribu que la *communitas* décrite par Turner. La liminalité de la CLIS 1, en les confrontant à la diversité humaine, les autorise à résister collectivement au stigmate institutionnel et à clamer leur normalité. Ils ne répondent pas à l'incertitude identitaire décrite par Murphy.

La liminalité de la CLIS 1 est donc plurielle et dépend de facteurs environnementaux, structurels, sociaux, individuels et surtout institutionnels. La diversité des enfants qui y sont accueillis, tant du point de vue des âges que des niveaux scolaires, définit de multiples situations liminales. Celles-ci se déclinent dans ce que je nomme un *empan* liminal, qui va d'une situation liminale maximale, quand l'élève n'est pas ou peu inclus en classe ordinaire, passe par une liminalité médium, quand il est accueilli une heure quotidienne en classe ordinaire, à une liminalité maximale quand l'élève partage vraiment son temps scolaire entre ses deux classes. Ce processus dynamique, qui contredit la liminalité fixe de Murphy, détermine les différentes perceptions que les enfants ont de leur situation liminale par une évolution du regard porté sur la CLIS 1 selon l'importance de leurs temps d'inclusion. Cette évolution participe à leur sentiment de normalisation et de leur construction identitaire : la liminalité peut alors être considérée comme bénéfique.

Elle ne participe cependant pas à la mise en œuvre d'une véritable politique inclusive. L'école maintient effectivement la logique intégrative, qui demande à l'élève de s'adapter au groupe et aux exigences scolaires de la classe. Mais la CLIS 1 ne peut pas répondre à cette

mission en raison d'obstacles institutionnels au niveau macro (les directives ministérielles) et micro (l'institution scolaire). L'individualisation des apprentissages contredit alors le principe d'inclusion en isolant l'élève de CLIS 1 de ses pairs. L'individuation permettrait de considérer les singularités au sein du groupe. La seule focalisation de l'école sur sa mission de transmission de savoirs, ce qui est perçu par les élèves, interdit toute véritable inclusion qui exige la reconnaissance de sa mission de socialisation. La minimisation de cette dernière au sein de l'espace scolaire maintient alors les élèves de CLIS dans une liminalité permanente, quelle que soit l'organisation de leur temps scolaire. On peut alors questionner la reconnaissance de la fonction politique de l'école par ses acteurs dans cette illusion inclusive : la liminalité de la CLIS 1 reste plus excluante qu'incluante et les élèves de cette classe conservent leurs places dans l'école.

Conclusion générale

Au terme de cet itinéraire, j'ai le sentiment d'avoir suivi le rythme des élèves et que ma propre trajectoire a accompagné leur évolution au fil de la réflexion. Tout au long de ces trois années, j'ai progressivement acquis une posture de chercheuse, appris à m'appuyer sur celle d'enseignante sans que celle-ci ne prenne le pas sur la première, mais se mette à son service. Au fur et à mesure que je plongeais dans ma recherche, je m'éloignais parallèlement de mon métier et je me sens actuellement plus étrangère à l'école. Certaines collègues sur l'unité d'enseignement n'ont pas toujours accepté que je puisse mener un travail doctoral parallèlement à mon métier et leurs doutes quant à mon professionnalisme m'ont fait éprouver ce que les élèves pouvaient ressentir face à leurs pairs. Ma distanciation progressive par les congés formation que j'ai pris et l'investissement que j'ai mis dans la recherche m'ont permis d'expérimenter la dynamique liminale : d'abord étrangère au milieu universitaire, j'en ai peu à peu acquis les codes et les techniques, me familiarisant avec la recherche. Cette thèse a construit ma posture de chercheuse adossée à des approches empiriques et socio-cliniques qui ont demandé des négociations constantes dans une tension entre espace scolaire et espace universitaire qu'il m'a fallu éclaircir et analyser. Les champs théoriques sur lesquels je m'appuie ont étayé ces négociations et ont modifié mes modes de pensée, me faisant passer du praticien réflexif au praticien chercheur. L'écriture de cette thèse rend compte de cette transformation opérée avec les personnes qui m'ont entourée, mes partenaires de recherche, mais aussi par un cheminement personnel et individuel. C'est ainsi que j'ai pu distinguer mes différentes postures et les concilier sans les confondre.

La socio-clinique institutionnelle exige des négociations constantes et produit des effets qui participent à l'épistémologie de cette recherche. Je peux distinguer ces négociations et ces effets sur les groupes d'acteurs de ce travail : les élèves, les enseignantes et moi-même. Je dois aussi considérer les AVS des CLIS Balzac et Baudelaire dont je pense ne pas avoir suffisamment défini le rôle dans ce projet. Je mentionne tout au long de ma thèse la recherche collaborative avec deux groupes d'acteurs de terrain, les enseignantes et les élèves, mais elles aussi ont participé à la construction des connaissances.

Les élèves ont investi la recherche, chacun à sa manière, mais avec une participation de tous. La mise en place d'un dispositif socio-clinique heuristique s'est révélée particulièrement

pertinente au regard de mon sujet. L'observation participante m'a aidée à guider les élèves dans leur cheminement réflexif. Je confrontais systématiquement leurs discours à mes observations, ou les renvoyais à leurs contradictions, les obligeant ainsi à justifier et clarifier leurs pensées. C'est bien le collectif qui a ici permis la production de connaissances par la mobilisation de chacun, appuyée sur une solidarité groupale. C'est bien le collectif qui a libéré leur parole, dans un groupe où les positions dominantes de quelques uns ont aidé les autres à s'ouvrir. Il est révélateur à cet égard que les entretiens individuels menés avec les enfants à la fin de la recherche collaborative aient été moins productifs, en dehors de l'importance affirmée par tous de cette parole autorisée. C'est le collectif qui développait la réflexivité de chacun. Ce sont aussi les négociations avec le groupe et les enseignantes qui ont facilité l'inscription des élèves dans la recherche. Ce collectif a eu des effets sur les dynamiques de classe : l'évolution du groupe de la CLIS Balzac en est révélatrice. Il a également eu des effets individuels, l'inscription d'Elona dans le groupe classe, et institutionnels, le changement de proposition d'orientation de Romane par exemple. Néanmoins, le collectif présente aussi des limites à la recherche, parce qu'il ne m'a pas permis d'intégrer les deux élèves administrativement inscrits en CLIS, mais inclus à plein temps dans une classe ordinaire. Mon parti pris de me centrer sur les élèves de CLIS 1 s'est révélé essentiel dans cette prise de parole, parce qu'il témoignait de ma confiance en leurs capacités de réfléchir sur leur situation et de la « dire », mais reconnaissait aussi l'importance et la validité de leurs perceptions dans un contexte scientifique. Une recherche utilisant le même dispositif avec les élèves de classes ordinaires, pourrait compléter ce travail par une vision différente de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Le parti pris de demander la présence des enseignantes dans la réflexion collective, loin d'entraver la parole des enfants, a probablement participé à son expression, parce qu'elle légitimait à leurs yeux la recherche. Cette présence a considérablement enrichi l'analyse par les retours, les oppositions, les contradictions apportées. Le « contre » fait partie de la recherche « avec ». Mes implications dans chaque structure recouvrent mes relations avec les enseignantes. La complicité qui m'unit à Amélie, de la CLIS Baudelaire, a permis un équilibre juste de ses interventions, parce que chacune faisait confiance à l'autre et que l'analyse des séances pouvait se faire : les divergences n'étaient jamais interprétées comme une remise en question de nos compétences professionnelles. Avec Marine, de la CLIS Diderot, ma crainte de la voir confondre critique d'une situation et critique d'une identité professionnelle m'ont empêchée de lui parler de ses interventions que je jugeais excessives

lors des séances : sa prise en charge de l'autorité disciplinaire la conduisait à exclure des élèves, ou à les punir après la séance, renvoyant la recherche à une activité scolaire. En même temps, la liberté de parole instituée dans cette classe a permis aux élèves de surmonter cette situation, parce qu'elle leur est habituelle : ils l'ont intégrée sans qu'elle ne semble gêner leur expression. En effet, si Marine se mêle beaucoup de leurs relations, elle leur laisse également une grande liberté d'action. L'entravement de ma parole avec Fabienne, de la CLIS Balzac, a rejailli sur les séances de réflexion collective : les élèves ont rarement libéré véritablement leur parole. Fabienne n'est jamais intervenue lors de ces séances, mais sa présence les influençait : je percevais que les élèves répondaient d'autant plus en fonction d'elle qu'elle n'intervenait jamais. J'ai pu le vérifier par les trois séances qui ont eu lieu hors de sa présence. Elles ont été les plus productives. En même temps, cet entravement a mis au jour ce qui se joue dans la classe. Ainsi, cette intrusion du chercheur amène certains acteurs du terrain à adopter une position critique que j'ai dû reconnaître et accepter pour pouvoir les dépasser et entrer dans une relation d'échanges. Quelles qu'aient été les relations avec les enseignantes, elles n'ont pas empêché la recherche collaborative, parce que le dispositif répondait à leur commande et leurs demandes. Il a permis une mise à distance et certaines modifications de leurs pratiques par l'évolution de leur regard sur les enfants.

La présence des AVS des CLIS Balzac et Baudelaire a aussi nourri l'analyse par les retours qu'elles faisaient sur les séances, leur positionnement vis-à-vis de moi, des élèves, de l'enseignante. Elle a révélé l'importance de ces personnes au sein de l'institution scolaire, sans que cette importance ne soit vraiment reconnue. Moi-même, au cours de l'écriture de cette thèse, j'ai appuyé mon argumentation sur leurs propos sans explicitement les nommer comme des acteurs de la recherche, alors qu'elles l'ont effectivement été. Les élèves eux-mêmes notent leur importance dans la validité de leurs places dans l'école. Cette méconnaissance renvoie à l'indifférence institutionnelle : leur travail ne fait pas l'objet d'une véritable professionnalisation et leur statut reste précaire et temporaire.

La perspective socio-historique, l'étude lexicale des différentes dénominations des personnes « handicapées mentales » ont montré en quoi les CLIS 1 constituent l'héritage de la scolarisation des enfants « arriérés » et des classes spécialisées. Si elles n'ont pas la vocation de prévenir la délinquance potentielle de certains enfants, elles restent néanmoins un instrument de contrôle social au nom de la protection de l'enfant. De ce fait, elles n'accueillent pas toujours des élèves qui relèvent du champ du handicap. La prolifération des

pathologies en « dys », des « syndromes », des « troubles » qui remplacent la terminologie historique de débilité légère maintient l'idée de leur construction idéologique. La liminalité de la CLIS 1 est donc bien institutionnelle. Si elle accueille effectivement des élèves qui sont dans le champ du handicap, elle définit aussi l'entrée dans ce champ de certains d'entre eux.

Le cadre méthodologique de l'analyse institutionnelle s'est révélé essentiel pour l'analyse : les concepts d'implication et de surimplication ont développé ma réflexion sur ma posture de praticien chercheur, celui d'analyste a contribué à la richesse réflexive des élèves et mis au jour les contradictions de l'institution. Surtout, ce cadre m'a permis d'étudier dans un continuum, sans séparer les effets micro et macro, la question de la liminalité révélant les responsabilités institutionnelles dans la situation liminale des élèves de CLIS 1 et le maintien de la logique intégrative au sein de l'école élémentaire. C'est par ce que les élèves, premiers concernés par cette question, ont à dire de l'inclusion que la mise en œuvre de la politique inclusive au sein de l'école a été analysée.

Je n'ai pas traité tous les éléments recueillis au cours de ma recherche dans ma théorisation. Ainsi, je n'ai pas évoqué la dernière séance de réflexion collective qui, dans les trois classes, avait pour thème la question des intervenants extérieurs. Cet oubli volontaire correspond à l'éthique même de ma posture : c'est moi qui ai imposé ce dernier thème qui ne répondait pas au questionnement des enfants, alors que j'avais auparavant pris un grand soin de proposer des thèmes à partir de leurs réflexions. Ce thème imposé dérogeait à mon parti pris d'accompagner le processus réflexif des élèves à partir d'eux et renvoyait à mes propres projections et non aux leurs. Il m'appartenait sans refléter leur propre questionnement. De plus, les élèves ne faisaient pas le lien entre ces prises en charge extérieures et leur présence en CLIS. Dans chaque classe, ils ont d'abord eu du mal à comprendre ce que j'entendais par *intervenants extérieurs* et se sont ensuite contentés d'énumérer leurs prises en charge et les activités qu'ils y faisaient. Leurs résistances à développer le sujet démontrent leur appropriation du dispositif : c'était la première fois que j'imposais un thème indépendamment de leurs réflexions. De ce fait, cette dernière séance a été peu productive en termes de connaissances. Ainsi la fin de la recherche s'est également marquée par ma difficulté à proposer aux élèves un nouveau thème de réflexion. Il n'en reste pas moins que la scolarisation de ces élèves repose sur un partenariat entre différentes institutions et que cette question mériterait d'être explicitement traitée au cours d'une nouvelle recherche.

J'ai montré que la liminalité ne constituait pas un seul cadre paradigmatique, mais que

sa théorisation pouvait être discutée. Les concepts de liminalité et de stigmatisme peuvent être convoqués simultanément pour penser la situation des élèves de CLIS 1. Les discours des élèves donnent sa pertinence au concept de stigmatisme institutionnel. Les enfants perçoivent que l'entrée en CLIS 1 signe leur désignation de « handicapés » aux yeux des élèves de l'école qui les considèrent comme un groupe indistinct. J'ai montré le poids des représentations sociales dans ces perceptions. Les élèves de CLIS 1 y résistent et se les approprient à la fois. Ils déniaient l'étiquette du handicap pour eux, tout en la reconnaissant pour certains de leurs pairs au sein de la classe. Ils préservent ainsi leur identité pour soi, probablement plus facilement en CLIS, où ils peuvent mesurer leurs progrès, qu'en classe ordinaire, où ils sont souvent mis en échec scolaire. La CLIS les aide donc à construire une identité plus positive que celle qu'ils avaient en classe ordinaire. La reconnaissance de leurs difficultés scolaires les aide également à refuser cette étiquette, par la distinction entre ces difficultés et la différence identitaire. Leur orientation en CLIS 1 leur apparaît bien comme une opportunité de prendre leur place dans l'école. Cette place reste cependant marginale. Le fonctionnement et l'organisation de la CLIS 1 isole les élèves du reste de la population scolaire. Ils répondent à cet isolement par la constitution d'un groupe autarcique qui relève moins de la *communitas* de Turner que d'une tribu.

Les différents espaces de l'école élémentaire, participent bien de la construction identitaire des élèves par un processus de socialisation particulier. Leurs différentes places géographiques leur donnent alors non pas une, mais plusieurs places sociales. La liminalité de la CLIS 1 s'affirme dans ce que je définis comme un empan liminal, processus dynamique qui s'exprime par différentes situations liminales dans un mouvement circulaire et complexe, puisqu'ici la liminalité structurelle ne coïncide pas nécessairement avec la perception des enfants.

Elle se déploie ici dans une dynamique qui contredit la rigidité dénoncée par Murphy définissant la liminalité en négatif. La recherche menée permet d'en avancer une définition positive, puisque c'est la CLIS 1 qui permet parfois aux élèves de se réinsérer progressivement dans une scolarité ordinaire. Cette réinsertion reste néanmoins exceptionnellement accomplie : la majorité des élèves de CLIS 1 poursuivent leur scolarité dans des structures adaptées ou spécialisées. Le rite de passage se transforme alors en rite de purification perpétuellement renouvelé. Ma recherche fait ici écho à celle de Desjardins : on peut établir un continuum entre la vie de ces enfants et celle des adultes en situation de

handicap mental. La réinsertion en milieu ordinaire reste majoritairement partielle notamment en raison d'une résistance à la mise en place d'une véritable éducation inclusive. Eric Plaisance et Maria Kron ont montré les apports et les bienfaits de celle-ci sur l'ensemble des acteurs d'une institution. Selon Desjardins, l'inclusion dans un milieu donné signifie paradoxalement l'exclusion radicale de ceux n'évoluant pas dans ce milieu. Dans le cadre de ma recherche, j'ai montré que l'inclusion scolaire est souvent un leurre, du fait du fonctionnement des CLIS 1 dans les écoles et de l'organisation de celles-ci. Je ne peux donc pas actuellement discuter de cet argument, mais il me semble intéressant parce qu'il questionne la théorisation même de l'inclusion, ce que je n'ai pas fait. Une recherche sur un lieu mettant véritablement en place l'éducation inclusive pourrait en enrichir le concept.

L'institution scolaire est une dynamique impliquant des individus. La scolarisation des élèves en situation de handicap dépend de la rencontre entre humains. Cela peut constituer une piste de recherche dans les interférences entre les différentes institutions : la part de l'humain dans l'institution et leurs effets sur la scolarisation de ces élèves. En m'appuyant sur la sociologie de l'enfance, j'ai montré que les élèves de CLIS 1 sont des acteurs sociaux agissant sur leur environnement. Le dispositif de socio-clinique institutionnelle leur a permis de déterminer leurs rapports à l'institution. En assumant une posture politique, les choix méthodologiques de faire participer les élèves de CLIS 1 à la recherche et de les appréhender par leurs potentialités, j'ai pu montrer les capacités réflexives d'enfants majoritairement envisagés sous l'angle de leurs faiblesses et de leurs vulnérabilités. Comme la sculpture de Giacometti, la CLIS 1 représente à la fois un endroit fermé et ouvert sur l'extérieur. Mais, à la différence des figurines de *La Cage*, les élèves n'y sont pas prisonniers et prennent leur place à l'extérieur, signifiant aux autres acteurs de l'école que « c'est peut-être... ».⁶²⁸

⁶²⁸ Allain Leprest, voir p. 4.

V. Bibliographie

Anadón, Marta, Couture Christine. (dir.) (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. In Anadón, Marta. (Dir.) *La recherche participative : multiples regards* (pp. 1-10). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Anadón, Marta, Savoie-Zajc, Lorraine. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino américains. Une forme de recherche participative. In Anadón, Marta. (Dir.) *La recherche participative : multiples regards*, (pp. 11-30). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Anderson, Jon and Jones, Katie. (2009). The Difference that Place makes to Methodology : uncovering the “Lived Space” of Young People’s to Spatial Practices. *Children’s Geographie*, 7: 3, 291-303. DOI: 10.1080/14733280903024456
<http://dx.doi.org/10.1080/14733280903024456>, consulté le 10 juillet 2012.

Ardoino, Jacques. (1993). L’approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyse)*, n° 25-26, pp 15-34.

Ardoino, Jacques, Berger, Guy. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 9, n° 1, pp. 121-129.

Ardoino, Jacques, Lourau, René. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.

Ariès, Philippe. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.

Armstrong, Felicity. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, n° 134. « Situations de handicap et institution scolaire », pp. 87-96.

Armstrong, Felicity. (2004). Débusquer l'idéologie : l'exemple d'une école en Angleterre. In Poizat, D. (dir.) *Education et handicap d'une pensée territoire à une pensée monde*, (pp. 21-32). Toulouse : Eres.

Bachelard, Gaston. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF.

Barral Catherine. (1999) De l'influence des processus de normalisation internationaux sur les

représentations du handicap. *Handicap-Revue de sciences humaines et sociales*. 81:2035. http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/4556/Chapitre_2.html#ref-Chap2-bib4, consulté le 25 juin 2014.

Barral, Catherine. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste* 2, n° 27, p. 231-246.

Barry Valérie. (2009). *Regards cliniques sur l'enseignement auprès d'élèves porteurs de troubles importants des fonctions cognitives et approche fractale de leurs besoins d'apprentissage en situation collective de l'approche du nombre*. Mémoire de doctorat. Université Paris Est Créteil . <http://doxa.u-pec.fr/theses/th2009PEST0062.pdf>. Consulté le 09 juin 2014.

Barton, Len, Armstrong Felicity. (2008). *Policy, Experience and Change : Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. London : Springer.

Beaud, Stéphane, Weber, Florence. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte, Paris, (1^{ère} édition : 1997).

Becker, Howard S. (1985). *Outsiders Etudes de sociologie de la déviance*. Paris, A.-M. Métailié. (Œuvre originale publiée en 1963).

Becker, Howard S. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris, La découverte & Syros. (1^{ère} édition américaine: 1998).

Beech, Nic. (2011). Liminality and the Practices of Identity Reconstruction. *Human Relations*, 64, 285-302. (1^{ère} édition anglaise : 2010).

Binet, Alfred, Simon, Théodore. (1978). *Les enfants anormaux*. Toulouse : Privat. (1^{ère} édition : 1907).

Blaise, Jean-Luc. (2002). *Liminarité et limbes sociaux : une approche anthropologique du handicap*. Lille : ANRT.

Blanc, Alain. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, Alain, Gotman Anne. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin. (1^{ère} édition : 1992).

Bonnin, Philippe. (2000). Dispositifs et rituels du seuil. *Communications*, 70. « Seuils, passages », pp.65-92. DOI : 10.3406/comm,2000.2014.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-018_2000_num_70_1_2064, consulté le 1^{er} février 2014.

Bonny, Yves. (2012). Les institutions plurielles au prisme de la pluralité. In Bonny, Yves, Demailly, Lise. (eds). *L'institution plurielle*, (pp. 9-36). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Bonny Yves. (2013). Les recherches-actions collaboratives : éléments d'analyse et de typologie. Actes du colloque *Les recherches-actions collaboratives : une révolution silencieuse de la connaissance*. Dijon, les 27, 28, 29 mai 2013.

Bourassa Bruno, Boudjaoui Mehdi. (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*. Laval Canada : PUL

Bourassa, Bruno, Leclerc, Chantal, Fournier, Geneviève. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. In Bourassa Bruno, Boudjaoui Mehdi (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*, (pp. 13-46). Laval Canada : PUL.

Bourdieu, Pierre. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en Science Sociales*, n° 43. « Rites et fétiches ». pp.58-63. DOI : 10.3406/arss. 1982.2159

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1982_num_43_1_2159 consulté le 29 septembre 2012.

Breugnot, P., Fablet, D. (2013). Analyser les pratiques des professionnels de la protection de l'enfance, entre recherche et intervention. Acte du symposium *Effets des recherches socio-cliniques sur les pratiques étudiées : enquêter/intervenir*. Congrès de l'AREF 2013, Montpellier, les 27, 28, 29, 30 août 2013. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/1692-analyser-les-pratiques-des-professionnels-de-la-protection-de-l%E2%80%99enfance-entre-recherche>, consulté le 11 mars 2014.

Brouat, Jean-Pierre. (1990). La notion de représentation. Une notion bien pratique à utilisation délicate. (Quelques remarques pur alimenter la réflexion). In Morvan, Jean-Sébastien, Paicheler, Henri. (coord.). *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes*, (pp. 21-29). Paris : CTNERHI.

Bruchon, Yves. (2013). *Handicap et citoyenneté. Quand le handicap interroge le politique*. Paris : L'Harmattan.

Callagher, Michael. (2009). Data Collections and Analysis. In . E. Kay M. Tisdall, J.M.Davis, & M. Callagher. *Researching with Children & Young people*. London: SAGE Publications Ltd, p. 71-72.

Calvez, Marcel. (1990). *Gens de la ville, gens du CAT*. Rapport final de recherche. Rennes : IRTS.

Calvez, Marcel. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé, Vol. 12, 1*, pp. 61-88.

Calvez, Marcel. (2000). La liminalité comme analyse socioculturelle du handicap. *Prévenir*, 39. « Les aspects sociaux du handicap. Reconnaître, intégrer, respecter », pp. 83-89.

Canguilhem, Georges. (2011). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 1966).

Carra, Catherine. (2009). *Violences à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Casanova, Rémi. (1999). *La Classe spécialisée, une classe ordinaire ?* Paris : ESF.

Casanova, Rémi. (2010). L'intégration à rebours. *Les Cahiers pédagogiques, n° 480*, pp. 22-23.

Casellas-Ménier, Marie-France. (2013). Pour une vision rapprochée de la recherche. « Dieu gît dans les détails ». In Kohn Ruth Canter (coord.). *Pour une démarche clinique engagée*, (pp. 39-52). Paris : L'Harmattan, 2013.

Castel, Robert. (1981). *La gestion des risques*. Paris : Editions de Minuit.

Castel, Robert. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard.

CFTMEA R-2000, *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*. http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/biblio_bd/cftmea/cftmea1b.html, consulté le 1^{er} mars 2014.

Chapireau, François, Constant, Jacques, Durant, Bernard. (1997). *Le retard mental chez l'enfant*. Paris : ESF.

Char, René. (1983). *Fureur et mystère*. Le poème pulvérisé 1945-1947. Paris : Gallimard.

Chauvière, Michel. (2009). *Enfance inadaptée L'héritage de Vichy*. Paris : L'Harmattan. (1^{ère} édition : 1980).

Chauvière, Michel. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, pp. 45-64.

Chauvière, Michel, Plaisance, Eric. (dir.). (2000). *L'école face au handicap. Education spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : PUF.

Chauvière, Michel, Plaisance, Eric. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, pp. 31-44.

Clark, Alison, Moss, Peter. (2011). *Listening to Young children. The Mosaic Approach*. London: NCB. (1^{ère} édition : 2001

Corcuff, Stéphane. (2012). The Liminality of Taiwan: A Case-Study in Geopolitics. *Taiwan in Comparative Perspective*, Vol. 4, pp. 34-64.

Cornu, Laurence. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 2 n°36, pp. 29-44. DOI : 10.3917/tele.036.0029. <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-2-page-29.htm>

Danic, Isabelle. (2010). « Socialisation dans les espaces quotidiens ». Introduction. Danic, Isabelle, David, Olivier, Depeau, Sandrine. *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, (pp. 101-104). Rennes : PUR.

Danic, Isabelle, Delalande, Julie, Rayou, Patrick. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Rennes : PUR.

Danic, Isabelle, David, Olivier, Depeau, Sandrine. (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : PUR.

Dasté, Catherine, Barbier, Christelle, Beaumont, Anne, de Saint Martin, Claire. (2011), *Anthologie subjective Jacques Copeau*. Paris : Gallimard. (1^{ère} édition : 1999).

David-Jougneau, Maryvonne. (1989). *Le dissident et l'institution ou Alice au pays des normes*. Paris : L'Harmattan.

Davis, John. (2009). *Disabled Children : Fieldwork, and Interviewing*. In E. Kay M Tisdall, John M Davis & Michael Callagher M. *Researching with Children & Young People*. London: SAGE Publications Ltd

De Lavergne, Catherine. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives- hors-série- n°3*. Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », pp. 28-43.

Delalande, Julie. (2001). *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

Deleuze, Gilles. (1969). *Logique du sens*. Paris : Editions de Minuit.

Demailly, Lise. (2011). *La sociologie des troubles sociaux*. Paris : La Découverte.

Desgagné Serge. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation, Vol XXIII, n° 2*, pp. 371-396.

Desgagné Serge. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de récits de pratique enseignante. In Anadón, Marta. (Dir.) *La recherche participative : multiples regards*, (pp. 89-121). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desjardins, Michel. (2002). *Le jardin d'ombres La poétique et la politique de la rééducation sociale*. Sainte-Foy (Québec) : PUQ.

Devereux, Georges. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion. (1^{ère} édition : 1980).

Diderot, Denis. (1951). *Lettre sur les aveugles A l'usage de ceux qui voient*. Paris : Gallimard, pp. 811-872. (1^{ère} édition : 1749).

Do Nascimento, Maria-Livia, Scheinvar, Estela. (2012). Formation professionnelle et outils de l'analyse institutionnelle en formation de psychologues. In Monceau Gilles (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques : une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, (pp. 71-81). Paris : L'Harmattan.

Dorison, Catherine. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui* 1, n° 152, pp. 51-59.

Douglas, Mary. (2004). *Comment pensent les institutions*. Paris : La découverte. (1^{ère} édition anglaise : 1986).

Doriguzzi, Pascal. (1994). *L'histoire politique du handicap De l'infirmes au travailleur handicapé*. Paris : L'Harmattan.

Dubar, Claude. (2013). *La socialisation*. Paris : Armand Colin. (1^{ère} édition : 2000).

Dubet, François. (2007). Que signifie la notion d'institution? Colloque *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes*. AFS, AISLF, INRP, Lyon, 22 et 23 octobre.

http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque_declin_institution/notion_institution/ Consulté le 13 avril 2014.

Dubet, François. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme. *Education et sociétés*, 1 n° 25, « Institution et socialisation politique des jeunes », pp.14-34.

Durkheim, Emile. (2007). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 1895).

Ebersold, Serge. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, n°61, pp. 71-83.

Ebersold, Serge. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, pp. 55-63.

Edgerton, Robert. B. (1993). *The Cloak of Ccompetence*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California press. (1^{ère} édition : 1967).

Eideliman Jean-Sébastien. (2008). « *Spécialistes par obligation* » *Des parents face au handicap mental, théories diagnostiques et arrangements pratiques*. Mémoire de doctorat. EHESS. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/26/87/PDF/These_JSE.pdf, consultée le 19 mai 2012.

Fablet, Dominique. (2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et

professionnels de l'intervention socio-éducative: les apports d'approches socio-cliniques. *Éduquer* n°8, pp. 43-53

Foucault, Michel. (2004). Des espaces autres. Conférence du 17 mars 1967. *Empan* 2/2004 n° 54, pp. 12-19.

Fougeyrollas, Patrick (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Laval, Québec, Canada : PUL.

Fourny, Marie-Christine. (2013). La frontière comme espace liminal. *Journal of Alpine Research | Revue de géographie alpine* [En ligne], 101-2 | 2013, mis en ligne le 09 janvier 2014, consulté le 20 juin 2014. URL : <http://rga.revues.org/2115> ; DOI : 10.4000/rga.2115.

Freire, Paulo. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse Erès. (1^{ère} édition : 2006).

Freud, Sigmund. (1921). *Psychologie collective et analyse du moi*.

http://www.psychanalyse.com/pdf/Psycho_collective_analyse_moi_freud_livre_telechargement.pdf, consulté le 25 avril 2014.

Gardou, Charles. (2006). Normativité et échec. *Reliance*, n° 22, pp. 35-36.

Gardou, Charles. (2009). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse : Editions Erès. (1^{ère} édition : 2005).

Gardou, Charles. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Eres.

Gateaux-Mennecier, Jacqueline. (1999) La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion. *Educations*, 17, pp. 31-39.

Gateaux-Mennecier, Jacqueline. (2001). *La débilité légère Une construction idéologique*. Paris : CNRS éditions.

Gateaux-Mennecier, Jacqueline. (2003). *Bourneville, la médecine mentale et l'enfance*, Paris : L'Harmattan. (1^{ère} édition : 1989).

Gavarini, Laurence. (2006). L'enfant et les déterminismes aujourd'hui : peut-on penser un sujet ? In Sirota, Régine. (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp.93-102). Rennes : PUR.

Gavarini, Laurence. (2012). L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. In Monceau, G. (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, (pp. 37-56). Paris : L'Harmattan.

Gelec, Jan, Desjardins, Michel. (2010). Se déplacer entre les marges et le centre : stratégies de reconstruction à la suite d'un traumatisme craniocérébral. *Frontières* vol. 22, n° 1-2, pp. 69-77.

Gibello, Bernard. (2009). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris : Dunod.

Gillig, Jean-Marie. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod (1^{ère} édition : 1996).

Gillig, Jean-Marie. (2007). Où va la nouvelle politique de scolarisation des enfants et des adolescents handicapés ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 39, pp. 117-131.

Gilon, Christiane, Ville, Patrice. (2002). Les analyseurs de l'Eglise : analyse institutionnelle en milieu chrétien (1972). Interventions socianalytiques : les analyseurs de l'Eglise (1996). In Lamihi, Ahmed, Monceau, Gilles. (dir.). (2002). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, (pp. 73-83). Paris : Syllepse.

Girard, René. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset.

Go, Nicolas. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.

Goffman, Erving. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit.

Goffman, Erving. (1975). *Stigmate, les usages sociaux du handicap*. Paris : Les éditions de minuit. (1^{ère} édition américaine : 1963).

Godelier, Maurice. (2010). *Les tribus dans l'Histoire et face aux Etats*. Paris : CNRS Editions.

Guillier, Danielle. (2002). Petite histoire de l'analyste argent. *Cahiers de l'implication*, n°5. « l'analyste argent », pp. 9-25.

Hacking, Ian. (2002). *Les fous voyageurs*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond/ Le Seuil.

Hamonet, Claude. (2012). *Les personnes en situation de handicap*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 1990).

Herrou, Cécile, Korff-Sausse, Simone. (2010). *L'intégration collective des jeunes enfants handicapés*. Toulouse : Erès. (1^{ère} édition : 2007).

Hocquard, Dominique. (2003). L'orientation scolaire et professionnelle, cette institution... *Les cahiers de l'implication*, n° 6, « Ecole, la fin de l'institution ? », pp. 57-69.

Itard, Jean. (1801). Mémoire et rapport sur Victor de L'Aveyron. In Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*, (pp. 117-247). Paris: 10/18.

Jodelet, Denise. (1997). Représentation sociales : un domaine en expansion. In Jodelet, Denise (dir.) *Les représentations sociales*, (pp. 47-78). Paris : PUF, (1^{ère} édition, 1989).

E Kay M Tisdall, John M Davis & Michael Callagher. (2009). *Researching with Children & Young People*. London: SAGE Publications Ltd. P.

Kohn, Ruth. Canter. (1984). L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue française de pédagogie*. Vol. 68, pp. 104-117.

Kohn, Ruth Canter. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In Mackiewicz Marie-Pierre, (coord.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, (pp. 15-38). Paris : Éd. L'Harmattan.

Kohn, Ruth Canter. (coord.) (2013). *Pour une démarche Clinique engagée*. Paris : L'Harmattan.

Kohn, Ruth Canter. (2013). Une démarche clinique en recherche. In Kohn, Ruth Canter. (coord.) *Pour une démarche Clinique engagée*, (pp.25-38). Paris : L'Harmattan.

Kohn, Ruth Canter, Nègre, Pierre. (2003). *Les Voies de l'observation*. Paris : L'Harmattan.

Korff-Sausse, Simone. (2010). *Le miroir brisé, L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Paris : Fayard. (1^{ère} édition : 1996).

Kristéva, Julia. (2003). *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. Paris : Fayard.

Kron, Maria, Plaisance, Eric. (2012a). *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, Suresnes : INS HEA.

Kron, Maria, Plaisance, Eric. (2012b). Pratiquer l'inclusion. Principes fondamentaux et questions ouvertes. In Kron, Maria, Plaisance, Eric. *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, (pp. 190-205). Suresnes : INS HEA.

Labray, Jean-Michel. (2012). Qu'est-ce que l'inclusion scolaire ? Qu'en est-il dans l'académie de Nantes ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, pp.94-98.

Lalanne, Anne. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Lamihi, Ahmed. (2002). Les pédagogies institutionnelles (1994). In Lamihi, Ahmed, Monceau, Gilles (dir.). (2002). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, (pp. 39-50). Paris : Syllepse.

Lapassade, Georges. (1966). *Les microsociologies*. Paris : Anthropos.

Lapassade, Georges. (1991). *L'ethno-sociologie, les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Lapassade, Georges. (1997). *L'entrée dans la vie essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Anthropos.

Lapassade, Georges. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Economica.

Lapassade, Georges. (2006). *Groupes, organisations, institutions*. Paris: Economica (1^{ère} édition : 1965).

Lapassade, Georges, Lourau, René. (1974). *Clefs pour la sociologie*. Paris : Seghers.

Le Bomin Laetitia. (2012). En quoi la CLIS contribue-t-elle à l'inclusion scolaire ? In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, pp. 98-101.

Lourau, René. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Editions de minuit.

Lourau, René. (1988). *Le journal de recherche*. Paris : Editions Méridiens Klincksieck.

Lourau, René. (1990). Implication et surimplication, *La revue du Mauss*, n° 10, pp.110-119.

Luemba José Francisco (2007). *Projet de vie et construction identitaire chez des adolescents en situation de handicap intellectuel scolarisés en institut médico-technique*. Mémoire de doctorat. Université de Nancy 2.

<http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc288/2007NAN21012.pdf>. Consultée le 31 décembre 2012

Mabilon-Bonfils, Béatrice. (2005). *L'Invention de la violence scolaire*, Ramonville Saint-Agne : Erès.

Mafesoli, Michel. (2000). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmoderne*. Paris : La table ronde. (1^{ère} édition : 1988).

Mannoni, Maud. (1964). *L'enfant arriéré et sa mère*. Paris : Seuil.

Marchat, Jean-François. (2002). L'analyseur Lip (1974). In Lamihi, Ahmed, Monceau, Gilles. (dir.). (2002) *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, (pp. 85-97). Paris : Syllepse.

Maurin, Amélie. (2010). *Les couloirs de l'adolescence, les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris 8.

Mazereau, Philippe. (coord). (2008). *De l'intégration à la scolarisation des enfants handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants*. Caen : CERSE.

Michel, Fleur. (2010). *Handicap mental : crime ou châtement ?* Paris, PUF. (1^{ère} édition : 2009).

Misès, Roger. (1975). *L'enfant déficient mental*. Paris : PUF.

Mollet-Bouvier, Suzanne. (2006). La sociologie de l'enfance : des premiers pas à la crise de naissance. In Sirota, Régine. (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (p. 37-40). Rennes : PUR.

Monceau, Gilles. (1997). *Le concept de résistance en éducation*. Lille : ANRT.

Monceau, Gilles. (2002). Actes manqués de la recherche (1994). In Lamihi, Ahmed, Monceau, Gilles. (dir.). *Institution et implication l'œuvre de René Lourau* (pp. 161-170). Paris : Syllepse.

Monceau, Gilles. (2003a). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'homme et la société* 1 n° 147, pp. 11-33.

Monceau, Gilles. (2003b). L'institution scolaire : morte ou vive ? *Les cahiers de l'implication*, n° 6. « Ecole, la fin de l'institution ? », pp. 17-23.

Monceau, Gilles. (2005). Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation enseignante. *Educacão e Pesquisa*, vol. 31, n°3. São Paulo, Brésil.
http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/fr_a10v31n3.pdf

Monceau Gilles. (2006). Troublante individualisation des pratiques éducatives. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 4 n° 66, pp. 23-30.

Monceau Gilles. (2009a). L'individualisation contre l'individuation. *Diversité ville école intégration*, n° 157, pp. 45-51.

Monceau, Gilles. (2009b). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation (70^{ème} section du CNU). Université Paris 8 Vincennes Saint Denis.

Monceau, Gilles. (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative. *Estudos es pesquisas em psicologia, Psicologia*, vol. 10, n°1, UERJ, Brésil, pp. 13-30.

Monceau, Gilles. (2012a). Socio-clinique institutionnelle des pratiques militantes en France/ le cas du soutien à la parentalité. In Bourassa Bruno, Boudjaoui Mehdi (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*, (pp. 131-153). Laval Canada : PUL.

Monceau, Gilles (dir.). (2012b). *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris : L'Harmattan.

Monceau, Gilles. (2013). Effets d'une pratique clinique de recherche. In Kohn, Ruth Canter. (coord.) *Pour une démarche Clinique engagée* (pp. 91-103). Paris : L'Harmattan.

Montandon, Cléopâtre. (2006). De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusions épistémologique. In Sirota, Régine. dir. *Eléments pour une*

sociologie de l'enfance, (pp.41-49). Rennes : PUR.

Moscovici, Serge. (1981). *L'âge des foules : un traité de psychologie des masses*. Paris : Fayard.

Mottron, Laurent. (2004). *L'autisme, une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.

Muel-Dreyfus, Francine. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. In *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1 n° 1, pp. 60-74.

Murphy, Robert F. (1990). *Vivre à corps perdu : le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris : Plon. (1^{ère} édition américaine : 1987).

Oliver, Mike. (1990). *The Individual and Social Models of Disability*. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>, consulté le 25 février 2014.

Olivier De Sardan, Jean-Pierre. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve, Belgique: Academia Bruylant.

Oury, Fernand, Vasquez, Aïda. (1998). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux : Editions Matrice. (1^{ère} édition : 1967).

Pantarella, Raoul. (2004). La pédagogie de groupe, outil du changement. *Cahiers pédagogiques*, n° 424, p. 6.

Payet, Jean-Paul, Laforgue, Denis. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contribution à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. In Payet, Jean-Paul, Giuliani, Frédérique, Laforgue, Denis. *La voix des acteurs faibles*, (pp. 9-25). Rennes : PUR

Pereira de Moura, Richard, (2001). Liminalité et motivation paysagère. *Projets de paysage*. http://www.projetsdepaysage.fr/fr/liminalite_et_motivation_paysagere, consulté le 16 juin 2014.

Perraut-Soliveres, Anne. (2012). *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 2001).

Petit, Roland. (2003). Institution scolaire ou système scolaire ? *Les cahiers de l'implication*, n° 6. « Ecole : la fin de l'institution ? », pp. 25-30.

Pilon Jean-Marc. (2012). La recherche collaborative, une reconnaissance des savoirs au service de renouvellement des pratiques psychosociales, In Bourassa Bruno, Boudjaoui Mehdi. (dir.). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*, (pp. 155-203). Laval Canada : PUL.

Pilotti Anne, de Saint Martin Claire, Valentim Silvia, (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur : une situation de liminalité. In revue *¿Interrogations ?* 18, à paraître en décembre 2014.

Pinell, Patrice, Zafiropulos, Marcos. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Acte de la recherche en sciences sociales*. Vol. 24, pp. 23-49.

Plaisance, Eric. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. In Chauvière, Michel, Plaisance, Eric. (dir.). (2000). *L'école face au handicap. Education spéciale ou éducation intégrative ?*, (pp. 15-29). Paris : PUF.

Plaisance, Eric. (2003). *De la notion de déficience à celle de besoin éducatif particulier. De l'éducation spéciale à l'éducation partagée.*

https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf, consulté le 26 février 2014.

Plaisance, Eric. (2007). Intégration ou inclusion ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, pp. 159-163.

Plaisance, Eric. (2009). *Autrement capables*. Paris : Editions Autrement.

Plaisance, Eric. (2012a). *Special educational needs* selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, pp. 211-217.

Plaisance, Eric. (2012b) Réflexions sur le concept d'inclusion. In Kron, Maria, Plaisance, Eric. *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, (pp. 33-40). Suresnes : INS HEA.

Quignard, Pascal. (1993). *Le nom sur le bout de la langue*. Paris : Gallimard.

Ravon, Bertrand. (2000). *L'« échec scolaire » Histoire d'un problème public*. Paris : Press Editions.

Rayou, Patrick. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.

Rey, Alain (dir.), (1993). *Dictionnaire historique de langue française*. Paris : Le Robert.

Robbes, Bruno. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris, ESF.

Rousseau, Jean-Jacques. (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.

de Saint Martin Claire. (2006). *Groupons-nous et demain... Comment constituer un groupe qui favorise les apprentissages dans une classe où les élèves ne se rencontrent pas vraiment ?* Mémoire de CAPA-SH, non publié, IUFM Saint Germain en Laye.

de Saint Martin, Claire. (2011). *Les microviolences en CLIS 1 : manifestations, rôles et enjeux au sein de l'institution scolaire*. Mémoire de Master 2 EERBEP, non publié. Université de Cergy-Pontoise.

Samson, Dominique. (2012). Rapports à l'institution et rapports à l'écriture : analyse des pratiques d'écriture en formation professionnelle. In Monceau, G. (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, (pp. 83-98). Paris : L'Harmattan.

Savoye, Antoine. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques quelle compatibilité ? *L'homme et la société* 1 n° 147, pp. 133-150.

Schön Donald A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les Editions Logiques. (1^{ère} édition américaine : 1983).

Sébillote, Michel. (2007). L'analyse des pratiques : réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. In Anadón, Marta. (Dir.) *La recherche participative : multiples regards*, (pp. 49-87). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sibony, Daniel. (1991). *Entre-deux l'origine en partage*. Paris : Seuil.

Sirota, Régine. (1993). Note de synthèse [Le métier d'élève]. *Revue française de pédagogie*. Vol. 104, pp. 85-108.

Sirota, Régine. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Sirota, Régine. (1998). Emergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. *Éducation et Sociétés* n° 2, pp. 9-33.

Sirota, Régine. (2006a). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle dans les choux ? In Sirota, Régine. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp.13-34). Rennes PUR.

Sirota, Régine. (2006b). Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire. In Sirota, R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp.51-59). Rennes PUR.

Society for Disability Studies. *Mission and History about*.

<http://www.disstudies.org/about/mission-and-history>, consulté le 3 juin 2014.

Stiker, Henri-Jacques. (2005). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Dunod. (1^{ère} édition : 1982).

Stiker, Henri-Jacques. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble : PUG.

Tant Maxime. (2014). *Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. <http://www.theses.fr/2014VALE0006>, consulté le 19 juin 2014.

Turner, Victor. (1990). *Le Phénomène rituel. Structure et contre structure*. Paris : PUF. (1^{ère} édition américaine : 1969).

Union of the Physically Impaired Against Segregation. (1975). *Fundamental Principles of Disability*. Union of the Physically Impaired Against Segregation : London.

Vacheret, Claudine. (2000). *Photo, groupe et soin psychique*. Lyon : PUL.

Vaginay, D. (2011). *Découvrir les déficiences intellectuelles*. Toulouse : Eres. (1^{ère} édition : 2005).

Van Gennep, Arnold. (2001). *Les rites de passage*. Paris : Picard. (1^{ère} édition : 1909).

Verspieren, Marie-Pierre, Chia, Eduardo (2012). Rôle d'une recherche-action sur la diffusion des savoirs et la modification du contexte social. In Bourassa Bruno, Boudjaoui Mehdi (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales*, (pp. 47-95). Laval Canada : PUL.

Vial, Monique. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand colin.

Vial, Monique. (1998). Classifications. In Vial, Monique, Hugon, Marie-Anne. (1998). *La Commission Bourgeois (1904-1905). Documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée*, (pp. 41-188). Paris : Editions du CTNERHI.

Voiry-Philippe, Aline. (2008). *L'évolution des activités professionnelles et des processus de construction identitaire des enseignants en classe d'intégration scolaire. Discours biographiques et processus d'attribution*. Mémoire de doctorat. Université de Nancy 2. <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc380/2008NAN21012-1.pdf>, consulté le 11 mai 2012.

Vygotski, Lev. (1997). *Pensée et langage*. Edition La Dispute. (1^{ère} édition russe : 1934).

Weislo, Emmanuel. (2012). *Le handicap a sa place*. Grenoble : PUG.

Willett, Jeffrey, Deegan, Mary Jo. (2001). Liminality and disability : Rites of Passage and Ccommunity in Hypermodern Society. *Disabilities Studies Quaterly*, vol. 21, n° 3, pp. 137-152.

Wood, Philip. (1989). *Classification internationale des handicaps : du concept à l'application*. Actes du colloque CTNERHI 28-29 Novembre 1988. Institution Nationale des Invalides, Paris. Vanves : CTNERHI, p. 7.

Zaffran, Joël. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'Harmattan. (1^{ère} édition : 1998.)

Zay, Danielle. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan.

Zazzo, René. (1969). *Les débilités mentales*. Paris : Armand Colin.

1. Textes officiels

1.1 Rapports

Assante, Vincent. (2000). *Situations de handicap et cadre de vie*. Rapport présenté au Conseil économique et social. Paris : Les Editions des Journaux officiels, n° 10.

Blanc, Paul. (24 juillet 2002). *Compensation du handicap : le temps de la solidarité*. Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la politique de compensation du handicap. Paris : Sénat.

Blanc, Paul. (13 octobre 2004). *Projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Rapport n° 20 fait au nom de la commission des affaires sociales. http://www.senat.fr/rap/104-020/104-020_mono.html, consulté le 27 février 2014.

Bloch-Lainé, Jean-François. (1967). *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*. Rapport présenté au Premier Ministre. Paris : La Documentation française.

Caraglio, Martine, Delaubier, Jean-Paul. (juillet 2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*. Note n° 2012-100. IGEN /IGAEN.

Delaubier, Jean-Paul. (septembre 2011). *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Rapport n° 2011-104. IGEN.

Évaluation et statistiques. Note d'information –n°1210- mai 2012. *La scolarisation des jeunes handicapés*. <http://www.education.gouv.fr/cid60303/la-scolarisation-des-jeunes-handicapes.html>, consulté le 8 mars 2014.

Gohet, P. (2007). *Bilan de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées*. DIPH (Délégation Interministérielle aux Personnes Handicapées).

Gossot, Bernard. (1995). *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle.

Lachaud, Yvan. (octobre 2003). *Rapport relatif à l'intégration des enfants handicapés en*

milieu scolaire. http://dcalin.fr/rapport_lachaud.pdf, consulté le 6 mars 2014.

Repères et Références Statistiques-Les élèves du premier degré (2013). *Les élèves handicapés dans le premier degré*. In Repères Et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (pp.76-93).

Sénat (1975). *Handicapés. — Discussion d'un projet de loi*. Débats parlementaires compte-rendu intégral 2^{ème} séance, 3 avril 1975. Journal Officiel de la République Française, n° 13, pp. 283-306.

1.2 Textes juridiques

Arrêté du 12 août 1964. *Les classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux*. http://dcalin.fr/textoff/perf_1964.html, consulté le 02 mai 2013.

Bulletin.Officiel. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982. *La mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents*. http://dcalin.fr/textoff/integration_1982.html, consulté le 1^{er} mars 2014.

Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991. *Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire Classes d'intégration scolaire (CLIS)*. http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html, consulté le 3 avril 2012.

Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002. *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré*. <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>, consulté le 10 octobre 2013.

Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009. *Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)*. Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009.

Décret n° 2005-11 du 06 janvier 2005. *Conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques*. Bulletin officiel n° 6 du 8 janvier 2005. http://dcalin.fr/textoff/ir_2005.html, consulté le 5 mai 2014.

Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 *sur le reclassement professionnel des travailleurs handicapés*.

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19571124&numTexte=&pageDebut=10858&pageFin=, consulté le 16 juin 2013.

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 *d'orientation en faveur des personnes handicapées*.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976&dateTexte=20120606>, consulté le 10 juin 2013.

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 *d'orientation sur l'éducation*.

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=887AA0234BF6B07C6D16EC7CA45E4D94.tpdjo09v_2?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714, consulté le 24 mai 2013.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id#JORFARTI000001871122>, consulté le 24 avril 2012.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*.

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=1DCDB749E1157394CF8A1CABC3AC7F72.tpdjo07v_1?idArticle=JORFARTI000027678102&cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=29990101&categorieLien=id, consulté le 9 mars 2014.

1.3 Textes internationaux

Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf, consulté le 6 mars 2014.

OMS. (1988) *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies*. Vanves : CTNERHI-INSERM (1^{ère} édition suisse : 1980).

OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*.

Genève : WHO Press.

ONU. (13 décembre 2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>, consulté le 9 mars 2014.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatif spéciaux*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>, consulté le 26 juin 2014.

UNESCO. (2010). *Conférence internationale L'éducation inclusive : un outil pour promouvoir la cohésion sociale*. Madrid, 10-11 mars 2010. http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/912fd_madridflyer-fr.pdf, consulté le 5 mars 2014.

I. Glossaire

AES : Adaptation et Education Spéciale.

AIS : Adaptation et Intégration Scolaires.

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire.

AVSCO : Auxiliaire de Vie Scolaire Collective.

BEP : Besoins Educatifs Particuliers.

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap :

- Option A : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants

- Option B : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants

- Option C : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période ou s'invalisant

- Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives

- Option E : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique

- Option F : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté.

- Option G : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative.

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées.

CDES : Commission Départementale de l'Éducation Spéciale.

CE 1 : Cours Élémentaire 1.

CE 2 : Cours Élémentaire 2.

CFTMEA : Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent.

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé.

CIH : Classification Internationale du Handicap.

CIM : Classification Internationale des Maladies.

CLIN : Classe d'Initiation en élémentaire pour les élèves non francophones.

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire, puis Classe pour l'Inclusion Scolaire.

CM 1 : Cours Moyen 1.

CM 2 : Cours Moyen 2.

CMP : Centre Médico-Psychologique.

CP : Cours préparatoire.

CQCIDIH : Comité Québécois sur la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités, Handicaps.

CREAI : Centre Régional pour l'Étude et l'Action en faveur des Personnes Handicapées.

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

EERBEP : Enseignement, Education, Remédiations et Besoins Educatifs Particuliers.

EPE : Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation.

EPS : Education Physique et Sportive.

ESS : Equipe de Suivi de Scolarisation.

GAPP : Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique.

HJ : Hôpital de Jour.

IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale.

IEN-ASH : Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé d'Adaptation et d'Intégration Scolaire.

IME : Institut Médico-Éducatif.

IMP : Institut Médico-Psychologique.

IA-DSDEN : Inspecteur d'académie – Directeur des services départementaux de l'éducation nationale.

IA-IPR : Inspecteur d'académie- inspecteur pédagogique régional.

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale.

IEN-ASH : Inspecteur de l'Education nationale pour l'Adaptation Scolaire et la scolarisation des élèves handicapés.

IUFM : Institut de Formation des Maîtres.

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées.

OMPH : Organisation Mondiale des Personnes Handicapées.

OMS : Organisation Mondiale de la Santé.

ONU : Organisation des Nations Unies.

PPC : Plan Personnalisé de Compensation du handicap.

PPH : Processus de Production du Handicap.

PPS : Projet Personnalisé de scolarisation.

SAP : Système d'Attribution des Places.

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

SESSAD : Service d'Éducation et de Soins Spécialisés A Domicile.

SES : Sections d'éducation spéciale (remplacées par les SEGPA).

TSL : Troubles Sévères du Langage.

ULIS : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (second degré).

UNAPEI : Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés.

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration (second degré).

UPIAS : Union of the Physically Impaired Against Segregation.

Table des matières

Remerciements.....	1
Introduction.....	8
I. Handicap et liminalité	15
1. Le concept de liminalité	15
1.1 Les rites de passage	16
1.1.1 Les étapes des rites	17
1.1.2 L'importance du seuil	18
1.1.3 La communitas	18
1.1.4 Les rites d'institution.....	19
1.2 La liminalité	20
1.2.1 Une caractérisation de la situation des personnes handicapées moteur.....	20
1.2.2 Un fait de nature	22
1.2.3 Un fait de culture.....	23
1.2.4 Un défaut de construction sociale	25
1.3 Une question identitaire	27
1.3.1 Liminalité et stigmatisme	28
1.3.2 Une question de place	31
1.3.3 Liminalité et identité.....	34
Conclusion de la première partie	36
2. Le handicap dans la société	38
2.1 La définition du handicap.....	39
2.1.1 Etymologie	39
2.1.2 La puissance institutionnelle	40
2.1.3 Limites du mot handicap.....	42
2.2 La production sociale du handicap	44
2.2.1 Les représentations sociales.....	45
2.2.2 Le handicap et la norme.....	46
2.2.2.1 Définition de la norme.....	46
2.2.2.2 Le normal et le pathologique.....	47
2.2.2.3 La normativité du handicap	48
2.2.3 Les classifications.....	49
2.2.3.1 Normes et classifications	49
2.2.3.2 Les classifications du handicap	50
2.2.3.3 La production sociale du handicap	52
2.3 Nommer le handicap mental.....	53
2.3.1 Evolution des dénominations du handicap mental.....	54

2.3.1.1	De l'anormal aux « dys- »	54
2.3.1.2	Une dépréciation persistante	57
2.4	La construction idéologique de la débilité légère	59
	Conclusion de la deuxième partie.....	63
3.	La scolarisation des enfants en situation de handicap.....	64
3.1	Rappel historique	64
3.1.1	<i>L'éducabilité des enfants handicapés mentaux.....</i>	65
3.1.2	<i>La logique ségrégative : de la création des classes spécialisées à 1943.....</i>	66
3.1.3	<i>La logique d'adaptation : de 1943 à 1975.....</i>	67
3.1.4	<i>La logique intégrative : de 1975 à 2005</i>	69
3.1.4.1	La loi d'orientation de 1975.....	69
3.1.4.2	La création des CLIS	72
3.1.4.2.1	La circulaire du 18 novembre 1991.....	72
3.1.4.2.2	La circulaire du 30 avril 2002	74
3.2	La logique inclusive depuis 2005	75
3.2.1	<i>Les disability studies</i>	75
3.2.2	<i>L'éducation inclusive.....</i>	77
3.2.2.1	La notion scientifique	78
3.2.2.2	La notion politique.....	80
3.2.2.3	L'appropriation professionnelle	81
3.2.2.4	Les principes de la loi	84
3.2.2.5	Les dispositifs de scolarisation.....	85
3.2.3	<i>Les CLIS.....</i>	86
3.2.3.1	Les lacunes lexicales de la circulaire du 17 juillet 2009	86
3.2.3.2	La mise en place de l'éducation inclusive.....	89
	Conclusion de la troisième partie	91
4.	Conclusion du chapitre I	93
II.	Les cadres méthodologiques.....	96
1.	La sociologie de l'enfance	98
1.1	Une question ontologique	98
1.1.1	<i>La définition par âge.....</i>	98
1.1.2	<i>« A human beings now »</i>	99
1.2	Une question épistémologique.....	100
1.2.1	<i>Sociologie de l'enfance et psychologie.....</i>	101
1.2.2	<i>L'enfant en tant qu'acteur social.....</i>	102
1.2.3	<i>Quelle appréhension de l'élève de CLIS 1 ?.....</i>	103
1.3	Une question méthodologique	104

1.3.1	<i>Un emprunt au courant anglophone</i>	104
1.3.2	<i>La place de l'éthique</i>	105
1.3.3	<i>La parole enfantine</i>	106
1.4	<i>Une construction théorique</i>	108
1.4.1	<i>Le concept de socialisation</i>	108
1.4.2	<i>Socialisation et identité</i>	109
	Conclusion de la première partie	110
2.	L'analyse institutionnelle	111
2.1	La question de l'institution	111
2.1.1	<i>Définition louraldienne de l'institution</i>	111
2.1.2	<i>Institution et classifications</i>	114
2.1.3	<i>L'institution scolaire</i>	115
2.1.3.1	Le déclin de l'institution ?	116
2.1.3.2	La dynamique de l'institution	117
2.2	L'analyse institutionnelle	118
2.2.1	<i>Les visées de l'analyse institutionnelle</i>	118
2.2.1.1	Une visée opératoire	118
2.2.1.2	L'intervention socianalytique	119
2.2.1.3	Une visée scientifique.....	120
2.2.2	<i>Le concept d'implication</i>	121
2.2.2.1	Les apports de la psychanalyse	121
2.2.2.2	Définition de l'implication louraldienne.....	122
2.2.2.3	Implications primaires et secondaires	123
2.2.2.4	Implication et surimplication.....	125
2.2.3	<i>Les analyseurs</i>	127
	Conclusion de la deuxième partie	129
3.	Le praticien-chercheur	130
3.1	Le praticien réflexif	130
3.1.1	<i>Éléments autobiographiques</i>	130
3.1.2	<i>Une démarche universitaire</i>	131
3.2	Du praticien réflexif au praticien chercheur	132
3.2.1	<i>Des postures équilibrées ?</i>	133
3.2.2	<i>Le doctorant praticien chercheur : Une situation liminale</i>	134
3.3	Les relations avec les partenaires du terrain	135
3.3.1	<i>Le praticien chercheur complice</i>	135
3.3.2	<i>Le praticien chercheur expert</i>	138
3.3.3	<i>Le praticien chercheur espion</i>	139
3.3.4	<i>Le praticien chercheur traître</i>	142

Conclusion de la troisième partie	143
4. Une socio-clinique institutionnelle	143
4.1 Le fondement politique de ma démarche.....	144
4.2 Une recherche collaborative.....	148
4.2.1 Une recherche action ?	148
4.2.2 Une recherche collaborative ?	148
4.2.3 Une recherche participative ?	150
4.3 Le dispositif socio-clinique	151
4.3.1 Une « pluralité de recueil de données »	152
4.3.2 Chercher avec les acteurs de terrain	154
4.3.3 La distinction des places	156
4.3.4 Les effets de la recherche	158
4.3.5 Les temps de l'écriture	160
4.3.5.1 Une restitution permanente au cours de la recherche	160
4.3.5.2 Les synthèses des séances	162
4.3.5.3 L'analyse des données.....	163
Conclusion de la quatrième partie	165
5. Conclusion du chapitre II.....	166
III. La mise en œuvre de la recherche.....	168
1. La préparation de la recherche collaborative	170
1.1 La recherche de partenaires de recherches	171
1.2 Les trois CLIS.....	174
1.2.1 La CLIS Diderot.....	175
1.2.2 La CLIS Balzac	176
1.2.3 La CLIS Baudelaire.....	178
1.3 La préparation de la recherche avec les enseignantes	180
1.3.1 Le premier contact :	180
1.3.1.1 L'enseignante de la CLIS Diderot	181
1.3.1.2 L'enseignante de la CLIS Balzac.....	182
1.3.1.3 L'enseignante de la CLIS Baudelaire.....	183
1.3.2 Le rendez-vous préparatoire à la recherche participative	184
1.3.3 La commande et les demandes	186
Conclusion première partie	189
2. L'évolution du dispositif mis en place auprès des élèves.....	190
2.1 Les photographies	190
2.1.1 Le choix du « photolangage »	190
2.1.2 Prendre des photographies	192

2.1.3	<i>Présenter ses choix</i>	194
2.2	La réflexion collective	195
2.2.1	<i>Les effets de la disposition spatiale</i>	195
2.2.2	<i>La construction de la réflexion</i>	197
2.2.2.1	Comprendre et s'approprier le dispositif.....	197
2.2.2.2	Du chaos à la construction d'une réflexion.....	202
2.2.2.2.1	Des tensions permanentes.....	202
2.2.2.2.2	La pédagogie institutionnelle.....	204
2.2.2.3	Faire participer tout le monde ?.....	206
2.2.3	<i>La durée de la recherche</i>	210
	Conclusion de la deuxième partie	210
3.	Méthodologie de l'analyse	211
3.1	Le traitement des données	211
3.1.1	<i>La synthèse des séances collectives</i>	211
3.1.2	<i>L'analyse des synthèses</i>	212
3.2	L'implication du chercheur	213
3.2.1	<i>Effets de mes implications auprès des élèves</i>	213
3.2.1.1	La résistance des élèves de la CLIS Balzac.....	213
3.2.1.2	Le regard de Didier.....	215
3.2.1.3	L'importance de la présence des enseignantes.....	217
3.2.1.4	L'autorité éducative.....	219
3.2.2	<i>Effets de mes implications auprès des adultes</i>	221
3.2.2.1	Une relation privilégiée avec Amélie.....	221
3.2.2.2	Une relation forte avec Marine.....	222
3.2.2.3	Une relation distante avec Fabienne.....	224
	Conclusion de la troisième partie	226
4.	Conclusion du chapitre III	226
IV.	La place des élèves de CLIS 1 dans l'école	229
1.	La prédominance de la notion de travail	229
1.1	La raison de leur présence en CLIS	230
1.1.1	<i>Une orientation légitime</i>	230
1.1.1.1	Qui oriente et pourquoi ?.....	230
1.1.1.2	Des difficultés reconnues.....	231
1.1.2	<i>Leurs perceptions de la CLIS</i>	232
1.1.2.1	Un lieu rééducatif.....	232
1.1.2.2	L'ignorance de la spécificité institutionnelle de la CLIS.....	233
1.1.2.3	La CLIS 1, une classe aidante.....	235
1.2	Le choix des places photographiées et ses justifications	236

1.2.1	<i>Les places choisies au sein de l'école</i>	236
1.2.1.1	Les places formelles	237
1.2.1.2	Les places informelles	239
1.2.2	<i>Les places choisies dans la classe</i>	240
1.2.2.1	Les places de regroupement obligatoire	241
1.2.2.2	Les places de regroupement potentiel	243
1.2.2.3	Les places individuelles	245
1.3	Leurs perceptions sur les différences entre la CLIS et les classes ordinaires.	251
1.3.1	<i>Les différences normatives</i>	251
1.3.1.1	Une différence qualitative.....	252
1.3.1.2	Le rôle des enseignants.....	255
1.3.2	<i>Les différences structurelles</i>	257
1.3.2.1	La présence de l'AVS	257
1.3.2.2	L'hétérogénéité des élèves de CLIS.....	259
1.3.3	<i>Les différences identitaires</i>	260
	Conclusion de la première partie	262
2.	La socialisation	262
2.1	Les relations avec les élèves de l'école	264
2.1.1	<i>Des échanges limités</i>	264
2.1.2	<i>Dans les CLIS Diderot et Baudelaire</i>	266
2.1.2.1	Des élèves isolés	266
2.1.2.2	Des relations conflictuelles	267
2.1.2.3	La lettre ouverte à tous les élèves de l'école	271
2.1.3	<i>Dans la CLIS Balzac</i>	274
2.1.3.1	Des représentations normées	274
2.1.3.2	Les « petits » de la classe	275
2.1.3.3	Les « grands » de la classe.....	276
2.2	La socialisation au sein de la classe	279
2.2.1	<i>L'effet tribu</i>	279
2.2.1.1	Définition de la tribu	280
2.2.1.2	Les enjeux de la tribu.....	281
2.2.1.3	Des positions hiérarchisées	283
2.2.1.4	La CLIS : tribu ou communitas ?.....	285
2.2.2	<i>Le bouc émissaire</i>	287
2.3	Le stigmatisme	291
2.3.1.1	Une classe « pas normale »	291
2.3.1.2	Stigmatisme et classification.....	294
2.3.1.3	Romane, analyseur des représentations sociales	294

2.3.2	<i>De la différence au handicap.....</i>	296
2.3.2.1	Expérience et perception	298
2.3.2.2	Leurs perceptions du handicap.....	300
2.4	Quelle construction identitaire pour les élèves de CLIS ?.....	302
2.4.1.1	Des contradictions justificatrices de leurs places dans l'école.....	302
2.4.1.2	Une identité revendiquée au prix d'une socialisation partielle	304
2.4.1.3	Une résistance identitaire.....	305
	Conclusion de la deuxième partie	305
3.	Liminalité et inclusion	307
3.1	La liminalité	308
3.1.1	<i>Une liminalité plurielle</i>	308
3.1.2	<i>Un empan liminal.....</i>	310
3.1.2.1	Les élèves qui ne connaissent pas de temps d'inclusion.....	311
3.1.2.2	Les élèves qui connaissent très peu de temps d'inclusion.....	313
3.1.2.3	Les élèves qui connaissent une heure quotidienne de temps d'inclusion.....	314
3.1.2.4	Les élèves inclus à mi-temps ou plus	317
3.1.3	<i>Un processus dynamique</i>	318
3.1.3.1	Une liminalité évolutive.....	318
3.1.3.2	Une liminalité bénéfique	321
3.1.3.3	Rite de passage ou rite de purification ?	322
3.2	La question de l'inclusion.....	324
3.2.1	<i>La responsabilité institutionnelle sur le plan macro-social.....</i>	325
3.2.1.1	Les imprécisions lexicales	325
3.2.1.2	Les critères d'orientation.....	326
3.2.1.3	Individualisation des besoins et inclusion.....	328
3.2.2	<i>Les effets au niveau micro-social</i>	329
3.2.2.1	Les pratiques « inclusives ».....	329
3.2.2.2	L'isolement des enseignants spécialisés.....	331
3.2.3	<i>L'inclusion : une responsabilité politique.....</i>	334
3.2.3.1	L'absence du « vivre ensemble ».....	334
3.2.3.2	Les inclusions collectives	335
3.2.3.3	La nécessité d'une reconnaissance de l'école comme un lieu politique	337
	Conclusion de la troisième partie	338
4.	Conclusion du chapitre IV	340
	Conclusion générale.....	343
V.	Bibliographie	349
1.	Textes officiels	367
1.1	Rapports	367

1.2 Textes juridiques	368
1.3 Textes internationaux.....	369
I. Glossaire	371
Table des matières.....	374



UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE

ECOLE DOCTORALE DROIT ET SCIENCES HUMAINES ED 284

LABORATOIRE EMA

ECOLE, MUTATIONS, APPRENTISSAGES EA 4507

DOCTORAT SCIENCES DE L'EDUCATION

Claire de Saint Martin

Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ?

Un empan liminal

(Annexes au mémoire)

Le 26 novembre 2014

Sous la direction de Gilles Monceau

Jury :

Eric Plaisance, Professeur émérite de Sciences de l'éducation,
Université Paris V René Descartes

Julie Delalande, Professeure des universités en sciences de l'éducation,
Université de Caen

Michel Desjardins, Professeur adjoint, Département de psychologie,
Université de Saskatchewan, Canada

Gilles Monceau, Professeur des universités en sciences de l'éducation,
Université de Cergy-Pontoise

Sommaire

1. Annexe 1 : Les CLIS	2
1.1 L'école Diderot.....	2
1.2 L'école Balzac.....	2
1.3 L'école Baudelaire	3
2. Annexes 2 : Le choix des places	4
2.1 La CLIS Balzac	6
2.2 La CLIS Baudelaire	7
3. Annexe 3 : Les justifications des choix des places.....	8
3.1 La CLIS Diderot.....	8
3.2 La CLIS Balzac	10
3.3 La CLIS Baudelaire	12
4. Annexe 4 : Une réflexion collective.....	14
4.1 Dans la CLIS Diderot, transcription 3 ^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 22 février 2013	14
4.2 Dans la CLIS Balzac, transcription 5 ^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 mars 2013.....	21
4.3 Dans la CLIS Baudelaire, transcription 3 ^{ème} séance de réflexion collective, lundi 18 février 2013.....	35
5. Annexe 5 : les synthèses	44
5.1 Dans la CLIS Diderot.....	44
5.2 CLIS Balzac :	47
5.3 CLIS Baudelaire :	51
6. Annexe 6 : les écrits des classes.....	54
6.1 La lettre ouverte des élèves de la CLIS Baudelaire.....	54
6.2 Les réponses des classes :	56
6.3 L'exposition de la CLIS Diderot	59
7. Les bilans.....	64
7.1 Avec les élèves :.....	64
7.2 Avec les enseignantes	66
7.3 Avec les AVS :	88

1. Annexe 1 : Les CLIS

1.1 L'école Diderot



1.2 L'école Balzac



1.3 L'école Baudelaire



2. Annexes 2 : Le choix des places

La CLIS Diderot	Quelle est votre place préférée dans la classe ?	Quelle est la place que vous aimez le moins dans la classe ?	Quelle est votre place préférée dans l'école ?	Quelle est la place que vous aimez le moins dans l'école ?
Abdel	Table 1 	Estrade 1 	Cour 4 	Ecole 4 
Méryl	Regroupement 	Tableau 	Cour 	Classe CE2 
Didier	A ma table 	Ordinateur 	Cour de foot 	1 ^{ère} cour 
Morad	Derrière le tableau 	Le tableau 	CLIS 	Jeux de billes 
Aziza	A ma place 	La petite table 	CP A 	Petite cour 

Sam	A côté de mes copains, à ma table 	La chaise rouge 	Le football 	Le bureau de la directrice 
Luc	Sur la table jaune 	La table de Méryl 	Je ne sais pas	Aucun
Fabien	Sur ma place 	Le tableau 	La cour de foot 	Le CE2 
Marie	L'estrade 	Le mur de lecture 	La cour 	Aucun
Eloïse	A ma place 	La petite table 	J'aime tout	
Amélie	Le regroupement 	Le tableau 	La cour 	Aucun

2.1 La CLIS Balzac

	Quelle est votre place préférée dans la classe ?	Quelle est la place que vous aimez le moins dans la classe ?	Quelle est votre place préférée dans l'école ?	Quelle est la place que vous aimez le moins dans l'école ?
<u>Louis</u>	Ma place 	La mezzanine 	La classe de Mme R. 	Les toilettes des filles 
<u>Damien</u>	Le mur des mots 	La table qui regarde le tableau 	Mes copains, la cour, ma classe d'inclusion, 	Les toilettes 
<u>Aurore</u>	Ma place 	La place de Sara 	La classe de CP 	La grille d'entrée 
<u>Sara</u>	Ma table 	J'aime tout	Les peintures 	J'aime tout
<u>Elona</u>	Le mur du son 	La mezzanine 	L'abécédaire sur le mur du préau 	La classe de CP/CE1 
<u>Dany</u>	L'ordinateur 	Ma place 	Ma classe d'inclusion 	Une autre classe, où je vais quand la maîtresse n'est pas là 
<u>Anis</u>	L'ordinateur 	Ma place, quand Lydia est là 	Ma classe d'inclusion 	Les toilettes dehors 

2.2 La CLIS Baudelaire

	Quelle est votre place préférée dans la classe ?	Quelle la place que vous aimez le moins dans la classe ?	Quelle est votre place préférée dans l'école ?	Quelle la place que vous aimez le moins dans l'école ?
<u>Charlène</u>	Ma table 	Le regroupement 	Le CM 2 	La CLIS 
<u>Tom</u>	Ma table 	La bibliothèque 	Le CP 	La cour 
<u>Alla</u>	Le regroupement 	L'atelier 	La cour 	La loge 
<u>Eric</u>	Ma table 	L'atelier 	La cour 	Le bureau du directeur 
<u>Romane</u>	Ma table 	La bibliothèque 	La cour 	Je ne sais pas
<u>Djamel</u>	Devant la porte 	Ma table 	La cour 	Je ne sais pas
<u>Alec</u>	La bibliothèque 	Ma table 	La cour 	Le couloir 
<u>Riad</u>	La bibliothèque 	Je ne sais pas	La cour 	Je ne sais pas
<u>Asim</u>	Ma table 	J'aime tout	Je ne sais pas	La cantine 

3. Annexe 3 : Les justifications des choix des places

3.1 La CLIS Diderot

	Les raisons de vos choix			
	La place préférée dans la classe	La place que vous n'aimez pas dans la classe	La place préférée dans l'école	La place que vous n'aimez pas dans l'école
<u>Méryl</u>	<u>La table de regroupement</u> « Je dessine, je fais des jeux avec Guy, des choses que j'aime bien. »	<u>L'estrade</u> « J'aime bien on fait la date, le calcul, quand par exemple, la maîtresse, elle fait des choses, j'aime bien. Et j'aime bien effacer le tableau. » J'aime pas quand quelqu'un fait la date. »	<u>La cour</u> « J'aime bien le terrain de billes. »	<u>La classe de CE2</u> « Parce que j'aime pas la maîtresse. »
<u>Morad</u>	<u>Le tableau amovible</u> « En fait tu aimes bien quand tu peux écrire dessus ? « Oui ». »	<u>Le tableau</u> « Puisque tout le monde veut écrire et ne veut pas me laisser. Donc j'aime pas. La maîtresse n'a même pas dit que j'écris la date dans le tableau ; donc j'aime pas. »	<u>La CLIS</u> « Parce que moi, j'aime cette classe. Les lectures. »	<u>Le jeu de billes</u> « J'aime pas jouer aux billes et j'aime pas le terrain de billes, parce que tout le monde veut pas me laisser jouer avec eux, donc j'aime pas jouer aux billes. »
<u>Alim</u>	<u>Les tables de Didier et Abdel</u> « Je voudrais être là avec mes copains. Je veux être au milieu, pour voir au tableau. »	<u>Le tableau</u> « Je déteste les traces quand on efface. »	<u>La cour « de foot »</u> « J'aime bien le terrain de foot et on joue des fois au foot. »	<u>L'école</u> « On dirait un foyer. Non, parce que c'est trop grand le plafond et la forme, j'aime pas trop. »

<u>Fabien</u>	<u>Ma place</u> « J'aime bien ma place là-bas. A ma place, je fais plus rien. »	<u>Le tableau amovible</u> « J'aime pas, j'aime pas à côté du tableau. C'est nul. »	<u>La cour « de foot »</u> « Des fois, j'aime bien jouer avec mes copains. »	<u>La classe de CE2</u> « J'aime pas la maîtresse. Elle m'énerve. J'aime bien travailler. »
<u>Didier</u>	<u>Ma place</u> « Parce que j'aime bien être devant le tableau. »	<u>La table de l'ordinateur</u> « Je la déteste ; j'aime pas être ici. J'aime être envoyé travailler là. »	<u>La cour « de foot »</u> « J'aime bien le terrain de foot. J'aime bien jouer au foot. »	<u>La première cour</u> « J'aime pas, il n'y a pas de terrain de foot. »
<u>Luc</u>	<u>La table jaune</u> « Parce que sur ma table j'arrive pas à travailler, écrire la date. »	<u>La table de Méryl</u> « Parce que j'y suis jamais allé. »	« Je ne sais pas. »	« Aucun. »
<u>Sam</u>	<u>Ma place</u> « J'adore ma place, à côté de Didier, c'est mon copain et je ne veux pas changer de place. »	<u>La chaise rouge</u> « Quand je parle beaucoup avec mes copains, la maîtresse me prend et elle me met là-bas ; et je travaille. »	<u>La cour « de foot »</u> « J'aime bien jouer au foot avec mes copains. »	<u>Le bureau de la directrice</u> « Quand je fais des bêtises à la maîtresse, quand je réponds, la maîtresse m'envoie là-bas, ou dans le couloir. J'aime pas parce qu'on ne fait rien, on ne peut rien faire. »
<u>Aziza</u>	<u>Ma place</u> « Sinon, j'aime bien ma place. »	<u>La petite table</u> « J'aime pas trop la petite table, je préfère la place d'Alim. Je sais pas trop. »	<u>La classe de CP A</u> « J'aime bien cette classe, mais j'aime pas trop que la maîtresse me gronde. »	<u>La petite cour</u> « J'aime pas le terrain de foot et les toilettes là-bas. »
<u>Marie</u>	<u>L'estrade, le tableau</u> « J'aime écrire. »	<u>Le mur de lecture</u> « J'aime pas les images. »	<u>La cour « de foot »</u> « J'aime bien jouer avec mes copines. »	<u>La petite cour</u> « J'aime pas la petite cour. J'aime pas la marelle ; j'y joue jamais. »

La CLIS Balzac

	Les raisons de vos choix			
	La place préférée dans la classe	La place que vous n'aimez pas dans la classe	La place préférée dans l'école	La place que vous n'aimez pas dans l'école
<u>Louis</u>	<u>Ma place</u> <i>« J'aime bien travailler seul, avec la maîtresse et avec Paula. »</i>	<u>La mezzanine</u> <i>« J'aime pas le portant. »</i>	<u>La classe de Mme R.</u> <i>« J'aime bien la phonologie et les histoires. »</i>	<u>Les toilettes des filles</u> <i>« J'aime pas les portes. »</i>
<u>Damien</u>	<u>Le mur des mots</u> <i>« J'aime bien les sons, parce que je m'aide avec. »</i>	<u>La table qui regarde le tableau</u> <i>« J'aime pas cette place, celle de Stéfy, parce qu'elle n'arrête pas de me parler. Je suis juste derrière elle et elle n'arrête pas de me parler. »</i>	<u>Ma classe d'inclusion</u> <i>« J'aime bien, ma classe d'inclusion, parce que je fais des mathématiques. C'est pour le travail. »</i>	<u>Les toilettes</u> <i>« Je n'aime pas aller dans ces toilettes. Comme ça. »</i>
<u>Aurore</u>	<u>Ma place</u> <i>« J'aime bien ma place, parce que j'adore être à côté de Louis. »</i>	<u>La place de Sara</u> <i>« J'aime pas la place de Sara quand elle range pas bien. »</i>	<u>La classe de CP</u> <i>« C'est la classe de Mme V., j'aime bien. Dans cette classe j'aime bien travailler. »</i>	<u>La grille d'entrée</u> <i>« J'aime pas la grille d'entrée parce que c'est trop grand. »</i>
<u>Sara</u>	<u>Ma table</u> <i>« J'aime bien ma place, à côté de Louis, d'Aurore. J'aime bien le dessin. »</i>	<i>« J'aime tout »</i>	<u>Les porte-manteaux</u> <i>Il y a mon manteau, je le mets pour la cour.»</i>	<i>« J'aime tout »</i>

<u>Elona</u>	<u>Le mur du son</u> « Oui. »	<u>La mezzanine</u> « Non. »	<u>L'abécédaire sur le mur du préau</u> « Oui. »	<u>La classe de CP/CE1</u> « Non. »
<u>Anis</u>	<u>L'ordinateur</u> « J'aime bien y jouer. »	<u>Ma place quand Lydia est là</u> « Elle m'embête, mais elle est en CM2. C'était avant. »	<u>Ma classe d'inclusion</u> « J'aime bien le travail de CM1. »	<u>Les toilettes dehors</u> « Je n'aime pas l'odeur. »
<u>Dany</u>	<u>L'ordinateur</u> « J'aime bien l'ordinateur parce que il y a tout dedans, il y a des jeux et tout... »	<u>Ma place</u> « Parce qu'avant, je parlais avec Loïc... »	<u>Ma classe d'inclusion</u> « J'aime bien le travail. »	<u>La classe de CE2</u> « J'aime pas la porte, parce qu'il n'y a que les noms marqués, et il n'y a pas de dessins. »
<u>Stéfy</u>	<u>La table de motricité fine</u> « J'aime faire les lacets, la pâte à modeler. »	<u>La bibliothèque</u> « J'aime pas la bibliothèque, j'aime pas les petits canapés, parce que ça me dérange quand je travaille avec Paula. »	<u>La cour</u> « J'aime la cour avec mes copines, mes copains et mes copines encore. Comme copine, j'ai Elona, Sara, Aurore, Louis. A chaque fois, on joue aux flics. »	<u>Les autres classes</u> « La CLIS, ça me donne du bonheur. »
<u>Loman</u>	<u>Le regroupement</u> « J'aime bien parce qu'il y a des fois des questions. »	« J'aime tout. »	<u>La cantine</u> « J'aime la cantine, on est au chaud. Je mange avec mes copains. »	« J'aime tout. »

La CLIS Baudelaire

	Les raison de vos choix			
	La place préférée dans la classe	La place que vous n'aimez pas dans la classe	La place préférée dans l'école	La place que vous n'aimez pas dans l'école
<u>Asim</u>	<u>Ma table</u> « J'aime bien faire des choses, écrire, faire mes devoirs ainsi que faire du temps libre. »	« J'aime tout. »	?	<u>La cantine</u> « Je n'aime pas les légumes parce que des fois il y a des trucs que j'aime pas. »
<u>Tom</u>	<u>Ma table</u> « Parce que on s'assoit, on travaille dessus et ça m'aide à..., à... comment dire ? A regarder les différentes choses, sur la table. »	<u>La bibliothèque</u> « Il y a les coussins que j'aime pas, parce que ça nous aide pas à lire et je préférerais d'être assis normal. »	<u>La Classe de CP</u> « L'année dernière, j'étais dans cette classe-là, avec Mme R. et je l'aimais bien parce que je travaillais avec elle là-bas. Et ça m'aidait beaucoup. »	<u>La cour</u> « La cour, parce que je l'aime pas, je préfère la récréation d'en haut. C'est plus grand pour courir. »
<u>Djamel</u>	<u>L'espace devant la porte</u> ?	<u>Ma table</u> « Je voudrai être à la place de Charlène. »	<u>La cour</u> « C'est la cour, j'aime bien jouer à chat. »	<u>L'école</u> ?
<u>Eric</u>	<u>Ma table</u> « J'aime travailler. »	<u>L'atelier</u> « Je crois que j'y vais jamais, mais j'aime pas rester tout seul. »	<u>La cour</u> « J'aime bien la cour, j'aime bien jouer à chat. »	<u>Le bureau du directeur</u> « La porte du directeur, j'aime pas. »

<u>Alla</u>	<u>Le regroupement</u> « Le coin regroupement, c'est un lieu que j'aime. J'aime bien quand on fait les responsabilités, j'aime bien quand on fait la date et c'est tout. »	<u>L'atelier</u> « Des fois, on lit et on travaille sur Kimamila, mais j'y vais jamais. »	<u>La cour</u> « La cour, j'aime bien la cour, j'aime bien jouer ; des fois à cache-cache, des fois à chat. »	<u>La loge</u> « La loge, j'aime pas. Parce que des fois, le soir, j'aime pas quand on reste assis ici. »
<u>Alec</u>	<u>La bibliothèque</u> « J'aime bien. »	<u>Ma table ; la bibliothèque</u> « J'aime pas travailler. J'aime pas lire un livre. »	<u>La cour</u> « La récré, pour jouer à chat. »	<u>Le couloir</u> « J'aime pas. »
<u>Riad</u>	<u>La bibliothèque</u> « Moi j'aime bien m'asseoir là, me détendre. »	?	<u>La cour</u> « J'aime bien la cour, moi je joue, Tom, Alla, Alec, Asim, Djamel ; c'est tout. »	?
<u>Romane</u>	<u>Ma table</u> « J'aime. »	<u>La bibliothèque</u> Pas de justification.	<u>La cour</u> « Cour, classe, chante, on va manger à la cantine. »	?
<u>Charlène</u>	<u>Ma table</u> « J'aime bien ma place. J'aime bien dessiner. »	<u>Le regroupement</u> « J'aime pas le coin regroupement, parce que ça m'ennuie. Quand on est comme ça et qu'on parle, ça m'ennuie. »	<u>La classe de CM 2</u> « J'aime bien la classe de M. D... le travail, ce qu'on fait. »	<u>La CLIS</u> « J'aime pas être ici, j'aime pas être dans la classe. »

4. Annexe 4 : Une réflexion collective

4.1 Dans la CLIS Diderot, transcription 3^{ème} séance de réflexion collective, vendredi 22 février 2013

Sam : « On a expliqué que...pourquoi on va dans les autres classes. Pourquoi vous aimez aller dans les deux classes. Pourquoi vous aimez les deux classes et...Et deux tables. »

Méryl : « On avait dit aussi ...Fabien et Sam, ils avaient dit que par exemple, Aziza elle avait un problème de pied. »

Aziza : « C'est pas vrai. »

Sam : « Ben si. »

Aziza : « Tu dis n'importe quoi toi ! »

Sam : « Si. Elle marche pas bien. »

Aziza : « Si, je marche très bien. »

Marine : « On peut écouter ce que dit Méryl ? »

Méryl : « En fait, après, ils avaient dit que Marie, elle était... Je me rappelle plus comment elle est... »

Alim : « Handicapée ? »

Méryl : « Oui. »

Alim : « Ben, on va revenir sur les trucs qu'on a dit la dernière fois, ou on va dire d'autres trucs ? »

Alors, là on rappelle ce qui s'est dit, pour pouvoir approfondir ensuite la réflexion.

Aziza : « Aussi, on avait dit qu'on avait changé de place. Aussi, on avait dit que moi j'étais dans la classe de CPA, que moi, j'aimais pas ; que j'aimais que cette classe (la CLIS). Et aussi que j'aime que ma place. Et aussi, parfois, quand je suis dans la classe de CPA, je suis tout au fond, et quand j'écris la date, en fait, je vois pas trop bien. »

Abdel : « On a pris en photo ce qu'on aimait. »

Ça, c'était il y a longtemps Abdel.

Abdel : « Des fois, on va dans les autres classes pour travailler, pour apprendre, pour faire les maths, le français, pour faire les sciences... »

Voilà, vous avez dit ce que vous faisiez. Je vais maintenant vous lire la synthèse que j'ai écrite et vous allez me dire si vous êtes d'accord avec ça. Je lis le texte. A chaque phrase, les élèves disent « oui. », ou « c'est vrai » (Sam).

A partir de ça, je vous propose aujourd'hui de réfléchir sur ce qu'est le handicap.

Aziza : « Oh ! Moi ! »

Vous dites que c'est parce que vous avez plusieurs classes que les autres disent que vous êtes handicapés, je voudrais qu'on réfléchisse à ça. »

Marie : « Moi je pense, qu'en fait, c'est quand on est en fauteuil roulant. C'est quand par exemple, quand on n'a plus de jambes. C'est quand on marche mal. »

Le handicap, pour toi, c'est ça ?

Marie : « Oui. »

D'avoir un fauteuil roulant, de ne plus avoir de jambes ou de mal marcher.

Aziza : « En fait je suis pas d'accord avec Sam et Fabien, qui disent qu'on a du mal à marcher. On arrive très bien à marcher. »

Est-ce que tu es d'accord quand ils disent que tu es handicapée ?

Sam : « Oui. »

Aziza : « Non, pas d'accord, je suis pas handicapée. »

Pour toi, c'est quoi le handicap ?

Aziza : « Ben, aller dans un fauteuil roulant. Parfois il ya des gens qui sont dans un fauteuil roulant, qui sont dans un hôpital, parce qu'ils ont du mal à marcher. »

Donc, toi, tu es d'accord avec Marie, c'est parce qu'on marche mal ou qu'on est dans un fauteuil roulant qu'on est handicapé.

Aziza : « Ben oui ! »

Alim : « Ben, le handicap, ça peut pas être que ça. Le handicap c'est par exemple, on pourrait être malade... On pourrait être quelque chose... On aurait peut-être mal à la main. On pourrait être blessé dans le doigt. On peut tac tac, et ça peut forcément nous gêner pour toute la vie ou un truc comme ça. »

Alors, qu'est-ce que tu dis quand tu dis ça ? Parce que là, tu parles de maladie, tu parles de handicap.

Alim : « Parce qu'il y a plusieurs handicap. »

Comment tu peux définir les différents handicaps ?

Alim : « Il n'y a pas que le handicap par exemple fauteuil roulant, il y a plusieurs handicaps. »

Lesquels ?

Alim : « Ben, je sais pas, un handicap électronique. Parce qu'il y a un monsieur, il est comme ça (il s'immobilise, le bras plié), et il doit avancer avec un bouton, c'est comme une voiture. Et après, on peut avancer, et après, ça roule. Et des fois, c'est un fauteuil roulant, c'est comme ça, on pousse et ça roule ; et des fois il y a quelque chose qui nous gêne pour toute la vie, on a des problèmes de cœur, des trucs comme ça. »

Avoir un problème de cœur, pour toi, c'est un handicap ?

Alim : « Oui, ben oui. »

Tu dis que le handicap, c'est quelque chose qui gêne ?

Alim : « Non, pas que de gêner, des trucs qu'on a peut-être eu un accident, on a perdu une jambe, des trucs comme ça. »

Mais, quand tu as perdu une jambe, est-ce que ça te gêne ?

Alim : « Ben, oui. Ca veut dire qu'il y a plusieurs handicaps. »

Il y a plusieurs handicaps, mais tous sont gênants ?

Alim : « Oui. »

Méryl : « En fait, disons que ça gêne parce qu'on peut plus marcher. En fait, un handicap, on peut aussi avoir un gros truc blanc enroulé. »

Là vous énumérez, vous ne donnez que des exemples. A partir de ces exemples, est-ce que vous pouvez dire ce qu'est le handicap ? Alim dit qu'il y en a plusieurs et que ça gêne la personne.

Sam : « Il y a des enfants fous, parce que quand il est né, il est resté pour toute la vie comme ça. »

Qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?

Sam : « C'est un enfant qui va rester malade pour toute la vie. »

La maladie est un handicap ?

Sam : « Oui. Parce qu'il y a des enfants, qui... qui sont nés. Et ils sont restés des enfants fous ; ils sont dans une école spéciale. »

Qu'est-ce que c'est la folie pour toi ?

Sam : « Ben, c'est pas drôle. Parce que ça peut tomber sur nous un jour, parce que c'est pas marrant d'être fou. Un problème de cœur... Non, je voulais pas dire cœur, un problème de respiration ; il y en a qui ont un cancer. »

Ça, c'est la maladie ou c'est le handicap ?

Sam : « Ben, c'est un peu les deux. »

Méryl : « En fait, c'est pas drôle. Il y a des mamans, elles sont enceintes, et après leur bébé, en fait, après, ils ont des béquilles. »

Qui ça ?

Méryl : « Ben, les bébés. »

Aziza : « Ensuite, les gens aussi peuvent avoir un plâtre... »

Sam : « Comme toi. »

Aziza : « Non, je n'ai pas de plâtre, hein, excuse moi, j'en ai pas. (En me regardant) : Ben quoi, c'est vrai ! Euh... »

Sam : « Mais tu fais partie des handicapés. »

Aziza : « Ben non, pourquoi ? »

Sam : « Parce que t'as eu un problème à la jambe, tu marches mal. »

Aziza : « Euh, j'ai plus de problèmes hein ! »

Sam : « Si, elle marche pas comme nous. »

Aziza : « Excuse-moi, je marche normal. »

Sam : « Tu boites. Elle boite maîtresse ? »

Marine, l'enseignante : « Moi, je ne dis rien. »

Est-ce que ça te gêne Aziza ?

Aziza : « Ben non, ça me gêne pas. »

Est-ce que c'est un handicap si ça ne la gêne pas ? Vous avez dit tout à l'heure, que le handicap, ça gêne la personne.

Aziza : « Et puis, je sais très bien marcher correctement. »

Sam : « Tu marches pas comme nous, tu boites. »

Marine, l'enseignante : « Pourquoi, à ton avis, Sam parle de ça ? »

Aziza : « Ben, parce qu'il trouve que je suis handicapée. »

Sam : « Parce que t'as eu un problème à la cheville. »

Est-ce qu'elle a encore ce problème ?

Sam : « Oui, parce qu'elle n'arrête pas de boiter. »

Aziza : « Ben non, j'ai pas de problème ! »

Sam, Aziza dit que ça ne la gêne pas ?

Sam : « Vous ne remarquez pas qu'elle boite ? »

Toi, tu dis qu'elle handicapée, parce que tu la vois boiter. Elle dit qu'elle n'est pas handicapée, parce que ça ne la gêne pas, ce n'est pas un problème pour elle. Est-ce que c'est un handicap, si ça ne la gêne pas ?

Sam : « La maîtresse, elle sait toute la vérité. »

Aziza : « Ouh la ! »

Il n'y a pas qu'une vérité. Pourquoi ne croirait-on pas Aziza ?

Sam : « Elle n'arrête pas de boiter ! »

Elle dit que ça ne la gêne pas.

Aziza : « Il m'énerve. »

Alim : « Elle est née comme ça peut-être. Il y a des gens. Tout le monde n'est pas parfait dans la vie. Tous le monde n'est pas parfait dans la vie. Il dit du mal aux autres, comme nous, on pourrait dire du mal sur lui. »

La première définition que vous donnez du handicap, c'est une marque physique : une malformation, la perte d'un bras ou d'une jambe...Vous dites ensuite qu'il y a plusieurs handicaps, que la maladie peut être un handicap, la folie aussi. Mais le handicap, c'est pour la vie et c'est quelque chose qui est gênant. Etes-vous d'accord avec l'idée que le handicap est quelque chose de gênant ?

Marie, Aziza : « Non. »

Alim : « Sinon, ça peut donner beaucoup de difficultés ; chacun est différent. »

Tu dis que ça n'empêche pas de vivre ?

Alim : « Voilà. »

Sam : « Madame, ben c'est dur quand on est handicapé, c'est gênant, parce que les enfants... J'ai vu un enfant, il était maladie mentale, il arrêtait pas de me regarder, et moi j'ai dit « Pauvre garçon qui est en fauteuil roulant ». Euh... Il était malade mental. »

Vous dites que c'est gênant. Comment ça se fait que les autres élèves vous traitent de handicapés parce que vous avez deux classes ?

Aziza : « Ca veut pas dire que nous sommes handicapés. On n'est pas handicapés quand même. »

Marie : « C'est pas vrai qu'on est des handicapés. »

Mais alors, pourquoi les autres élèves disent ça ?

Sam : « Parce qu'on est en CLIS. »

Aziza : « Les autres élèves, ils disent « vous êtes handicapés, alors que c'est même pas vrai ! »

Sam fait la moue.

Aziza, à Sam : « Les enfants qui sont en CLIS, excuse-moi, on n'est pas handicapés ! »

Sam : « Ils disent ça parce qu'on on est en CLIS. »

Et qu'est-ce que ça fait d'être en CLIS ?

Sam : « Ben rien, ça fait rien qu'ils nous traitent ; ça fait aucune différence. On n'est pas à l'école pour dire « oh toi, t'es ci, toi t'es ça. »

En même temps, c'est assez fort, puisque la dernière fois, Abdel et Didier avaient dit « ils nous traitent de handicapés, parce qu'on est en CLIS ». Ils le prenaient pour une insulte.

Sam : « Oui, c'est Maeva. »

Alors, vous, est-ce qu'être handicapé, c'est une insulte pour vous ?

Sam : « Euh...Oui. Parce qu'on n'est pas handicapés déjà, ; on est en CLIS, parce qu'on a des difficultés à apprendre, à lire, à écrire et.. Et à parler. Par exemple, Alim, il a des difficultés à lire.»

Es-ce que les autres vous êtes d'accord ? Sam dit que les autres élèves vous traitent de handicapés parce que vous êtes en CLIS, et qu'ils confondent les difficultés et le handicap.

Aziza : « Ben, il a raison. D'habitude, ils n'ont pas le droit de nous traiter de handicapés, et je suis d'accord avec Sam. »

Ce n'est pas parce que vous avez des difficultés que vous êtes handicapés.

Aziza : « Ben oui, on n'est pas handicapés. »

Alim : « Comme tout le monde a des problèmes. Sam, des fois, il bugge. »

Tout le monde peut avoir des difficultés.

Alim : « Oui, tout le monde. »

Marie : « Les enfants, des fois, ils me traitent de handicapée ; c'est parce que les gens marchent mal. »

Toi, on te traite de handicapée, parce que tu marches mal, pas parce que tu es en CLIS ?

Marie : « Oui. »

Aziza : « Je suis pas d'accord avec Marie. C'est pas qu'on n'arrive pas à marcher. On arrive très bien à marcher. On sait marcher droit, mais de travers. »

Marie dit que dès que quelqu'un marche mal, les autres le traitent de handicapé.

Marie : « Oui. »

C'est aussi ce que dit Sam, quand il parle de toi.

Aziza : « Ce n'est pas vrai. »

Voilà, et toi, tu dis que tu n'es pas handicapée, parce que ça ne te gêne pas.

Sam : « Marie, elle court pas comme nous. »

Marie, est-ce que tu as du mal à marcher ?

Marie : « Ben non. »

Est-ce que ça te gêne ?

Marie : « Non. »

Marine, l'enseignante : « En plus, Marie court très bien et très vite. »

Est-ce que tu penses que tu as un handicap ?

Marie : « Non. »

Donc, ce n'est pas important si tu marches différemment des autres ?

Marie : « Oui. »

Est-ce que toi, tu es d'accord avec ce que dit Sam, que tu ne cours pas comme les autres ?

Marie : « Non. »

Pour toi, tu cours comme les autres enfants ?

Marie : « Oui. »

Aziza : « Euh... Ben moi je trouve qu'elle court super vite quoi. Par exemple quand elle rejoint Anne ou moi, eh ben, elle court très, très vite. Et moi je trouve que je cours un petit peu doucement. »

Donc tu es d'accord avec Marie ?

Aziza : « Oui. »

Même si elle a eu des difficultés pour marcher, ce n'est pas un handicap pour toi.

Aziza : « Oui, pour moi, c'est pas un handicap. Elle marche très, très...; enfin c'est pas qu'elle marche très vite, c'est plus quand elle court, elle marche très, très vite, elle court très vite. Moi quand je cours, je cours doucement quoi, pas vite. Et parfois, les enfants par exemple, ils courent plus vite que moi.»

Ok, on répète des exemples là Alim.

Alim : « Euh... Aziza elle est tombée. On était en train de jouer dans la cour, avec moi, Sam, Fabien, Didier. Elle est tombée. Après, on l'a ramassée, parce que ça se fait pas de laisser tomber. Et après tout le monde l'a regardée comme ça. Et nous, on est parti l'aider à se relever. »

Le débat est fermé. Je fais la synthèse.

Le premier handicap que vous notez, c'est le handicap physique : les personnes en fauteuil roulant, avec une jambe en moins, ou être dans un plâtre. Alim a dit qu'il y a plusieurs handicaps et vous avez défini la folie et les longues maladies comme des handicaps. Le handicap dure toute la vie et gêne la personne.

Concernant les élèves de la classe, Aziza et Marie ne sont pas d'accord avec Sam. Pour lui, elles sont handicapées, parce qu'elles ont des difficultés pour marcher. Elles disent qu'elles ne sont pas handicapées, parce que cela ne les gêne pas. D'ailleurs, Marie court très vite.

Les autres élèves vous traitent de handicapés parce que vous êtes en CLIS. Mais ils confondent les difficultés pour apprendre et le handicap.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur vos relations avec les autres élèves.

4.2 Dans la CLIS Balzac, transcription 5^{ème} séance de réflexion collective, mardi 19 mars 2013

Séance en demi-groupe : Anis, Damien, Dany, Loman

Vous souvenez-vous de ce qui s'est dit à la dernière séance ?

Damien : « C'est toujours la même chose ».

C'est toujours la même chose, tu trouves ?

Loman : « On a parlé de la cantine. »

Pas la dernière fois.

Anis : « Non, on a parlé de la cantine, des amis, quand on va à la cantine. On a parlé des amis, des copains. Et aussi, on a dit qu'ils nous aident.»

Loman : « Sur les anniversaires ; »

Anis : « Et aussi, c'est important pour aider. »

Oui, Damien, tu avais dit quelque chose aussi.

Damien : « Il faut pas taper les filles. »

Vous n'avez pas exactement dit ça. Je vous lis la synthèse. « A propos des relations avec les autres élèves, vous dénoncez d'abord les élèves qui tapent. Vous vous faites des copains par le jeu, grâce aux autres élèves de la CLIS, qui vous présentent aux autres enfants de l'école. Pour avoir des copains, il faut faire l'effort d'aller vers les autres. C'est important d'aller en inclusion, pour connaître d'autres élèves et d'y faire des copains.

Avoir des copains, c'est important

- *pour ne pas être seul dans l'école. Les copains vous aident aussi à vous défendre contre ceux qui vous embêtent.*
- *pour fêter son anniversaire et jouer en dehors de l'école avec eux.*

Elodie et Océane ont tous leurs copains dans la classe et cela leur suffit.

Aujourd'hui, à partir de ces réflexions, je vous propose de réfléchir sur le fait d'avoir deux classes dans l'école. Vous avez chacun deux classes ?

Damien : « Non. »

Tu as combien de classes ?

Dany : « Trois. »

Loman : « Non, on a tous deux classes, celle-là et le CE2 »

Anis : « Moi, je vais en CM1. »

Que pensez-vous de ça, le fait d'avoir deux classes ? Est-ce que ça vous aide à trouver votre place dans l'école, ou est-ce que vous trouvez ça plutôt gênant ?

Loman : « Moi, j'aime bien. Ben des fois, ici, dans la CLIS, on nous aide à lire et tout ça, et dans l'autre classe, on fait des trucs sérieux. »

Plus sérieux que dans la CLIS ?

Loman : « Oui. »

Qu'est-ce que tu entends par « plus sérieux » ?

Loman : « Ben, plus dur. »

D'accord, plus difficile. Et tu es satisfait d'avoir deux classes ou tu préférerais n'en avoir qu'une ?

Loman : « Ben oui, je suis content. »

Dany : « Ben moi, je préfère qu'une classe, parce que deux classes, c'est beaucoup. Et des fois, quand on fait des trucs bien, on suit pas des trucs. »

Tu trouves ça plutôt gênant, pour suivre dans les deux classes ? C'est difficile de changer tout le temps ?

Dany : « Oui. C'est difficile. »

Tu te sens bien dans les deux classes ?

Dany : « Les deux. »

Même si cela te demande une adaptation continue ?

Dany : « Oui. »

Anis : « Ben, je suis d'accord de Loman, ce qu'il dit. Parce qu'ici, des fois, ça me gêne trop, parce qu'il y a trop de travail, après, je suis fatigué. »

En classe d'inclusion ?

Anis : « Oui, des fois, je suis trop fatigué. Puis, après, j'ai fait beaucoup d'efforts. »

Ca demande plus d'efforts, la classe d'inclusion.

Anis : « Oui, plus d'efforts. »

Loman : « Non. »

Non, pas pour toi Loman ? Tu dis quand même que c'est plus difficile.

Loman : « Oui. »

Anis : « La classe d'inclusion, c'est plus difficile. »

Vous êtes d'accord avec ça ?

Dany : « Oui, c'est plus fatigant. »

Par exemple, Dany dit que c'est embêtant par rapport au travail, parce qu'il faut sans arrêt changer.

Loman : « Quand même, c'est pas grave. Quand même, si on veut, on peut quand même faire un petit effort, parce que, moi je pense que c'est bien d'avoir deux classes. »

Ça ne te gêne pas.

Loman : « Non. »

Dany : « Ben si ! Il a dit que... Quand on a fait un gâteau, et ben moi et Loman, Loman, il a dit « eh ben moi, je peux finir le gâteau, parce que je vais partir dans la classe. »

Ce n'est pas toujours plaisant ?

Loman : « Ben, des fois, j'aime bien, parce que des fois, on fait des trucs amusants, des jeux. On peut faire du travail de billets. (Il se tourne vers Anis) : La maîtresse, elle a dit quoi hier ? Elle a dit demain, on allait faire un travail de billets. »

Anis : « Pour vous, mais pas pour moi, je pense, pas pour les CM1. »

Loman : « Si, elle a dit pour tout le monde. »

Anis : « Ah, c'est vrai ! Oui, il a raison Loman, c'est bien des fois d'être dans la classe d'inclusion, mais c'est bien aussi des fois, de rester dans cette classe. Maintenant, ça me gêne pas. »

Je vais faire une première synthèse. Avoir deux classes, ça a des avantages, parce que vous faites des choses différentes dans les deux classes, et vous pouvez faire des choses plus amusantes dans une classe ou dans une autre. C'est bien aussi, parce que le travail en classe d'inclusion est plus difficile et plus fatigant ; revenir en CLIS permet de se reposer un peu. Vous êtes d'accord ?

Tous « Oui. »

En même temps, c'est aussi difficile, parce qu'il faut tout le temps changer, il faut tout le temps s'adapter. Dany ?

Dany : « Oui. »

Le travail n'est pas forcément suivi. Par exemple, vous commencez quelque chose dans la classe d'inclusion et vous devez revenir en CLIS, et les autres élèves finissent le travail sans vous. Ca interrompt les activités.

Loman : « Quand même, le vendredi, je reste dans la classe, je vais pas en inclusion. Dès qu'on fait des jeux, j'aime bien que Dany, il part. »

En CLIS ou en classe d'inclusion ?

Loman : « En CLIS. »

Dès que tu fais des jeux, Dany s'en va ?

Loman : « Oui, il fait des arts visuels. »

Ah d'accord, et les jeux, c'est en mathématiques ?

Dany : « Non, c'est à la fin de la journée. »

Anis : « Je peux dire quelque chose ? Maintenant, Loman, vendredi, on va avoir inclusion, parce qu'on va aller au golf. »

Loman : « Mais ça, il faut demander à la maîtresse. »

Anis : « Si, on peut, parce que c'est du sport quand même. »

Loman : « Oui, je sais. »

Anis : « Ben, on peut aller, il faut demander à la maîtresse. »

Et toi, Damien, que penses-tu du fait d'avoir deux classes ?

Damien : « Je sais pas trop. »

Loman : « Il va pas en inclusion. »

Tu vas en inclusion en mathématiques, Damien ?

Damien : « Ben non. »

Tu n'y vas plus ?

Loman : « Il y va presque plus. »

Damien : « C'est la maîtresse. »

Dany : « Non c'est pas la maîtresse de là (la CLIS), c'est la maîtresse de l'autre classe. »

Vous êtes les seuls élèves de l'école à avoir plusieurs classes ?

Tous : « Oui. »

Pour vous, c'est un avantage ou un inconvénient ?

Anis : « Un avantage. »

Loman : « C'est quoi un avantage ? »

Anis : « Je peux expliquer ? Ce veut dire, en fait, par exemple, un Pokémon haut et un Pokémon bas, ça a plus d'avantage, il est encore plus fort. »

Loman : « Oui, je sais, mais c'est pas de ça que je parle. Ce n'est pas des Pokémon que je parle. »

Anis : « Oui, mais c'est pour expliquer c'est quoi un avantage, tu comprends ? »

Un avantage, c'est ce qui apporte des choses, un inconvénient, c'est ce qui gêne. D'accord ?

Loman : « C'est un avantage. »

Pour toi, avoir deux classes, c'est un avantage.

Loman : « Pour moi, c'est un avantage, parce que j'aime bien aller dans deux classes, parce que là-bas, ça me donne à être fort en maths ; et ici, ça me fait reposer et des fois faire le travail. »

Damien : « Dans les autres classes d'inclusion, on apprend des autres trucs. »

Vous ne faites pas les mêmes choses dans les deux classes ? Mais est-ce que vous trouvez ça gênant par rapport aux autres élèves ?

Damien : « Plutôt bien. »

Anis : « C'est un avantage pour moi, comme eux, parce que je suis déjà fort en tout. Je suis plus fort en math. »

Loman : « Non, c'est moi. »

Anis : « C'est moi. »

Tu veux dire que quand on est fort dans une matière, c'est un avantage d'avoir deux classes ?

Anis : « Oui. J'arrive en sciences, et en math. »

Dany : « Et aussi, dans ma classe d'inclusion, il y en a un qui s'appelle Adrien, il est fort en math. Il finit tout le temps avant les autres. Et aussi, il a toujours des 20/20, et aussi, il a sauté une classe. »

Loman : « Et l'année dernière, la maîtresse, elle disait un exercice, il avait directement fini. Et la maîtresse, elle dit « Tu as déjà fini ? Je suis sûre que tu auras faux. » Et après, il a eu tout bon. »

Anis : « Aussi, avant, la grande sœur d'Adrien, elle était forte, pareil. »

Est-ce que dans les classes d'inclusion, il y a des élèves qui ont des difficultés ?

Loman, Anis : « Oui. »

Pourquoi ceux-là ne sont pas en CLIS ?

Loman : « Parce que ceux-là, ils savent lire. »

Anis : « Et écrire. »

Et ça justifie qu'ils restent dans leur classe ? C'est parce que vous ne savez pas lire et écrire que vous êtes en CLIS ?

Loman : « Non. »

Anis, tu sais lire ?

Loman : « Non, parce que moi, ce qui me gêne, c'est la grammaire, j'aime pas. A la grammaire, je suis trop nul. »

Et ça suffit à te donner une place en CLIS ? Parce que j'imagine que tu n'es pas le seul à avoir des difficultés en grammaire.

Loman : « Je sais pas. »

Pour quoi toi, tu es en CLIS et pas les autres ?

Loman : « Je sais pas. »

Est-ce que quelqu'un a une idée ?

Loman : « Je sais pas, je peux pas dire. »

Damien : « Il faut demander aux autres élèves. »

Loman : « Non, en fait, moi je sais, on est en CLIS, parce que des fois, les autres, ils arrivent pas. »

Anis : « En fait, j'ai tout compris pourquoi les autres, ils sont pas en CLIS. Parce que des fois, il y a des autres, qui n'arrêtent pas de se tromper, mais ils savent tout. »

Loman : « Non, ils savent pas tout. Gabin, à chaque fois, il recopie. »

Anis : « Ah oui, c'est vrai. »

Alors pourquoi il n'est pas en CLIS lui ?

Loman : « Ben je sais pas. »

Damien : « Ses parents, ils veulent pas. Les parents des autres, ils veulent pas les mettre en CLIS. »

Dany : « Il faut lui demander. »

Et vous, vos parents ont accepté ?

Loman : « Oui, je crois moi. »

Anis : « Oui, moi aussi. »

Et est-ce que vous pensez que c'est une chance qu'il y ait une CLIS ?

Damien : « Oui, pour aller au collège. »

Loman : « Non, en fait, la maîtresse, elle a dit, comme lui, il est en CM1 et moi en CE2, et Dany la même chose que moi, Damien, en CE1. Et après, moi, j'irai en CM2, mais j'ai redoublé le CM1 et la maîtresse, elle a dit : « je veux que tu travailles très bien en CE2, pour que ça t'aide à évoluer en math. »

Anis : « En fait, l'année prochaine, je serai en CM2 et les autres en CM1. »

Damien : « Non, je serai au collège. Je vais aller au collège après. Je fais deux mois et je pars. »

Tu as quel âge ?

Damien : « 10 ans. »

Je crois que quand tu es en CLIS, tu peux rester dans l'école jusqu'à tes douze ans. Tu as encore un an à faire ici. L'an prochain tu seras encore ici ?

Damien : « Oui, et après, je vais au collège. »

Loman : « Je suis pas d'accord, parce que Christian, lui, il est resté jusqu'à treize ans ou quatorze, peut-être même plus. »

Non, les textes disent jusqu'à douze ans. Il y a trop d'écart entre un élève de quatorze ans et les autres qui ont entre six et onze ans.

Je fais la synthèse. Avoir deux classes, ça a des avantages, parce que ça vous permet d'évoluer dans les matières où vous êtes déjà forts dans les classes d'inclusion. Ça vous permet de retourner progressivement dans les classes ordinaires, et quand le travail est plus dur et fatigant dans les classes d'inclusion, vous pouvez revenir vous reposer en CLIS ; Mais ça a aussi des inconvénients, parce que ça vous oblige à interrompre un travail, à changer souvent de lieu, et ce n'est pas toujours agréable. Etes-vous d'accord ?

Tous : « Oui. »

Vous ne savez pas pourquoi il y a des élèves en difficultés en CLIS, et d'autres qui restent dans les classes d'inclusion. Damien dit que c'est peut-être parce que leurs parents n'ont pas voulu. Loman, disait que c'était parce que vous ne saviez pas lire et écrire, mais on a vu qu'Anis savait lire et écrire.

Loman : « Non, il sait pas lire des longues histoires. »

Anis : « Si, je sais ! »

Est-ce que c'est gênant pour les relations avec les autres de changer de classe ?

Damien : « C'est bien. »

Loman : « Mais des fois, ça me gêne, de me lever et de repartir dans la classes, des fois ça fait mal aux jambes. »

Il y en a que ça gêne par rapport aux autres élèves ?

Tous : « Non. »

Et par rapport aux maîtresses ?

Tous : « Non. »

Avez-vous d'autre chose à dire sur le fait d'avoir deux places dans l'école ?

Loman : « Ben, c'est bien. Mais des fois, il y a mes copains, qui me disent « reviens dans l'école », parce qu'avant j'étais pas ici, j'étais dans une autre école. »

Pour être en CLIS, tu as dû changer d'école ?

Anis : « Moi aussi, c'était pareil. »

Dany : « Moi aussi. J'étais avec Loman. »

Loman : « Dany, je le voyais. »

Et vous trouvez gênant de changer d'école pour devoir aller en CLIS ?

Damien : « Oui, on doit changer d'amoureuse. »

Loman : « Parce que l'école où j'étais, ça a changé, la directrice, elle est partie, et il y a une autre directrice. J'avais beaucoup de copains et quand même, mes copains, je peux les voir dès que moi je suis au foot et dehors. »

Dany : « Et aussi, on a fait une bataille de boules de neige, contre les grands. Ils sont sortis et ils ont dit « oh, vous avez pris presque toute la neige ». »

Anis : « J'aimais pas changer. J'ai changé depuis que je suis tout petit. »

Et maintenant, tu te sens bien dans cette école ?

Anis : « Oui, très bien. En fait, j'étais dans trois écoles. Dans l'école, quand j'étais au CP, j'étais à S... »

Damien : « Je suis parti dans une autre école, mais j'avais mon amoureuse. »

Et du coup, tu n'étais pas très content de changer d'école ?

Damien : « Oui. »

Et maintenant, tu t'es habitué ?

Damien : « Oui, j'en ai trouvé une autre. »

Loman : « Moi aussi, avant j'avais deux amoureuses et à chaque fois, elles me disaient : « Loman, mets-toi à côté de moi. » Et ici, ça va. »

Anis : « C'est Manon. J'ai pas d'amoureuse, j'aime pas. J'aime pas l'amour aussi. »

Loman : « L'amour c'est bien. »

Anis : « C'est nul ! »

Loman : « Ben écoute ton cœur, ça te fait quelque chose. »

Anis : « Ben j'ai le cœur pour vivre et pas pour l'amour. »

Damien : « T'as jamais goûté. »

Anis : « Je serai jamais content. »

Le débat est fermé. Vous avez dit qu'être en CLIS, ça a des avantages et des inconvénients. Les avantages, c'est que vous faites du travail plus difficile dans la classe d'inclusion qui vous permet d'évoluer. Mais comme c'est plus fatigant, revenir en CLIS vous permet de vous reposer. Mais ça a des inconvénients : ça vous oblige à changer sans arrêt de classe, ça fait mal aux jambes, ça interrompt le travail et ça vous a obligés à changer d'école, ce qui ne vous plaît pas trop, notamment Damien et Loman, qui ont dû quitter leur amoureuse. J'ai oublié quelque chose ?

Loman : « Oui, Anis. »

Anis s'en fiche, parce qu'il n'a pas envie d'être amoureux.

Loman : « Oui, mais un jour Anis, tu auras quinze ans, seize ans, tu seras amoureux. »

Dany : « C'est bien d'être célibataire, parce qu'on peut aller partout, on est libre. Si on a une femme, ben elle va dire « c'est quand tu rentres ? » et nous, on n'a pas envie de rentrer. Et après, si on rentre pas, ben elle va nous quitter, si on est marié, elle va divorcer. »

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les relations entre vous. Je vous remercie.

Séance en demi-groupe : Anne-Lise, Aurore, Elona, Sara, Stéfy

Anne-Lise : « On avait parlé de la cantine. »

Ca, c'était la fois d'avant.

Aurore : « On avait parlé des madames de la cantine. »

Pas de souvenir, je lis la synthèse.

A partir de ces réflexions, je vous propose de réfléchir sur le fait d'avoir plusieurs places dans l'école.

Anne-Lise : « Moi, et ben dans l'école, il y a du travail ; la maîtresse des fois, elle donne le travail en autonomie. »

Et tu vas le faire dans une autre classe ?

Anne-Lise : « Non, ici. »

Est-ce que tu vas dans une autre classe ?

Anne-Lise : « Non. »

Aurore : « Moi j'ai changé d'école ; j'ai bien travaillé et Anne-Lise a bien travaillé. Et je suis copine avec Anne-Lise et avec Sara. »

Anne-Lise : « Nous, avec la maîtresse, des fois, nous on travaille. Et des fois je travaille avec Loman, Anis. »

D'accord. Et toi Aurore, est-ce que tu vas dans une autre classe ?

Aurore ; « Oui, chez Mme R.. »

Sara : « Je vais avec Mme V. »

Est-ce que ça vous plaît d'avoir deux classes ?

Sara, Aurore : « Oui. »

Aurore : « Je vais à la piscine. J'aime bien aller avec à la piscine avec les petits. »

Sara : « Parce que j'aime bien le plongeoir et nager comme ça. »

Stéfy : « Je vais chez Mme P., quand la maîtresse, elle serait en réunion. »

Et tu fais le même travail que les autres élèves ?

Stéfy : « Non. Je fais en autonomie. »

Et ça te plaît d'aller dans une autre classe ?

Stéfy : « Oui. »

Anne-Lise : « Eh ben, je vais chez Mme B... Et Louis il va à la piscine. »

Et toi Stéfy, tu préfères rester en CLIS ou aller dans une autre classe ?

Stéfy : « Aller dans une autre classe, pour faire du travail, des coloriages. »

Sara : « J'aime bien travailler avec Louis, Stéfy, Aurore. »

Mais c'est dans la CLIS ?

Sara : « Oui. »

Est-ce que tu aimerais travailler dans une autre classe ?

Sara : « Oui., travailler la date. »

Aurore : « Moi, je travaille bien. »

Vous êtes les seuls élèves de l'école à avoir deux classes, parce que les autres élèves restent toujours dans la même classe ?

Aurore : « Oui. Moi, je voudrais travailler dans une autre classe, parce que j'aime bien faire des coloriages, du dessin.»

Anne-Lise : « Moi, des fois, je ramène mon cahier du jour, mon crayon de couleur, ma trousse. »

Et les élèves font aussi du coloriage ou ils font autre chose ?

Anne-Lise : « « Non, ils font autre chose. J'étais avec Dany dans la classe. » Et ça t'a plu ?

Anne-Lise : « Oui, il y avait Paula dans la cour, parce qu'elle remplaçait la maîtresse. Moi, je préfère rester dans la CLIS, parce que, ben, heu... J'aime bien travailler avec la maîtresse. »

Mais tu pourrais travailler avec une autre maîtresse aussi ?

Anne-Lise : « Ben oui, avec Paula des fois. »

Oui, mais dans une autre classe, tu pourrais travailler avec une autre maîtresse ?

Anne-Lise : « Oui, je fais du coloriage, et je ramène une feuille de lutin. » (Feuille de lecture).

Aurore : « Moi, j'aime bien travailler en CLIS, avec ma maîtresse. »

Et est-ce que tu aimerais travailler avec une autre maîtresse, dans une autre classe ?

Aurore : « Oui. »

Qu'est-ce que tu aimerais faire ?

Aurore : « Les coloriages des princesses. »

Stéfy : « Moi, j'ai des coloriages en princesse, avec un miroir et Blanche-Neige »

Sara : « Moi, j'ai un dessin d'une autre princesse. »

Vous êtes les seuls élèves à avoir deux classes dans l'école. Vous trouvez que c'est une chance ?

Aurore : « Oui. »

Sara : « Oui, ça me plaît. »

Stéfy : « Moi, je me plais dans une autre classe, aller chez Mme P... Je joue à des jeux. Elle me laisse jouer. »

Et si tu y allais tout le temps, tu penses que tu jouerais tout le temps ?

Stéfy : « Oui. »

Anne-Lise : « Paula donne des fois du travail facile, des écritures. »

Elona : « Ak ak ak. » Elle se montre la gorge.

Tu fais du travail de parole ? Je ne comprends pas ce que tu veux dire. Tu es contente d'être en CLIS ?

Elona : « Ak ak ak. » Elle sourit.

Oui. Est-ce que tu voudrais être dans une autre classe ?

Elle fait la moue.

Non ? Tu veux rester dans la CLIS ?

Elona : « Ak. »

D'accord. Est-ce que tu veux dire autre chose ? Non, alors, passe le bâton de parole à Aurore.

Aurore : « J'adore Stéfy et Sara, je veux rester là, mais je voudrais une autre classe, en même temps que la CLIS. Ça m'apporterait, quand la maîtresse n'est pas là, on va dans une autre classe. »

D'accord, mais quand la maîtresse est là ?

Aurore : « Je travaille avec elle. »

Est-ce que tu aimerais faire ce travail dans une autre classe ?

Aurore : « Oui. »

Je fais une synthèse. Vous dites tous que vous aimez le travail en CLIS avec la maîtresse. Vous êtes contentes aussi d'aller dans les classes d'inclusion, parce que vous y faites des choses que vous aimez bien ; la piscine pour Aurore et Sara, les coloriages, le travail en autonomie pour Stéfy et Anne-Lise. Quand vous allez dans une autre classe, vous ne faites pas la même chose que les autres élèves. Aurore dit qu'elle aimerait bien aller travailler dans une autre classe. Elona et Anne-Lise sont contentes d'être en CLIS. (Les élèves s'allongent à plat ventre). Je veux bien qu'on s'installe comme ça, mais on poursuit le débat. Vous aimeriez bien aller faire des dessins dans les classes d'inclusion. C'est ça ?

Toutes : « Oui. »

Quand vous allez dans les classes d'inclusion, est-ce que les autres élèves vous parlent ?

Toutes : « Oui. »

Stéfy : « Non, parce que ce sont pas mes copains. »

C'est toi qui n'a pas envie de leur parler ?

Stéfy : « Oui. »

Aurore : « J'aime bien de rester dans la CLIS. »

C'est la classe de CLIS qui te plaît ?

Aurore : « Oui. »

Avant la CLIS, tu étais dans cette école ou dans une autre ?

Aurore : « Avant, j'étais dans une autre. »

Tu es venue ici pour la CLIS ?

Aurore : « Oui. »

Et toi Sara ?

Sara : « Je venue en CLIS. »

Anne-Lise : « J'étais dans en maternelle, et après au CP à P... »

Elona, tu es venue pour la CLIS ?

Elona : « Ak ak. »

Stéfy : « Avant, j'étais dans une autre école. »

Est-ce que ça vous a embêtées de changer d'école ?

Stéfy : « Non, je suis là pour faire du travail. »

Anne-Lise : « Ça m'a plu, moi je préfère ici. »

Aurore : « Un peu, parce que ça m'a dérangée un petit peu de changer d'école, parce qu'à cause de Damien. »

Tu trouves qu'il t'embête ?

Aurore : « Oui. »

Stéfy : « Non, je suis pas d'accord, parce que c'est Dany qui est à côté de Damien. Et elle est à côté de Dany. »

Elle dit qu'au début, ça l'a dérangée que Damien l'embête.

Stéfy : « Non, il l'embêtait pas. »

Aurore : « SI ! »

Stéfy ; « Non, il t'embêtait pas. »

Aurore : « Si, il m'embêtait. Vrai. »

Stéfy, c'est ce qu'elle ressent.

Stéfy : « Que dans la récréation. »

Oui, mais du coup, ça la dérangeait.

Stéfy : « Moi ça me gêne, Damien, il est derrière moi, j'aime pas. »

Aurore : « Pourquoi t'aimes pas ? »

Stéfy : « Ben tu sais bien, parce qu'à chaque fois, je regarde un petit peu dans l'air. Après, il me dit «- T'as quoi ? » J'aime pas ça, j'aime pas l'impolitesse. »

Et Sara, ça t'a plu de changer d'école ?

Sara : « Oui, avec ma maîtresse, c'est pareil, parce que je fais des efforts dans la CLIS. »

Anne-Lise s'en va, les enfants font du bruit et Elona commence à s'agiter, faire du bruit et pleure en se bouchant les oreilles.

Le débat est fermé, je fais une synthèse. Vous avez dit ça vous plaît d'avoir plusieurs classes, vous aimez bien faire des coloriages ou du travail d'autonomie dans la classe d'inclusion.

Vous aimeriez bien aller dans une autre classe, mais pas forcément pour travailler. Vous êtes assez contentes d'avoir changé d'école, mais Aurore et Stéfy se plaignent de Damien. Vous êtes d'accord avec ça ?

Toutes : « Oui. »

La semaine prochaine, à partir de ces réflexions, je vous propose de réfléchir sur vos relations avec les élèves de la classe. Je vous remercie.

Le groupe entier : séance « bonus » à la demande des élèves, sur le thème de la cour de récréation

Anis : « Je voulais dire que Stéfy n'arrête pas de m'embêter. Elle m'a traité. Moi je jouais au foot, après, elle m'a traité. »

Dany : « C'est que de Stéfy en fait. »

Anis : « Aussi, je veux parler du foot, parce que la première fois que j'ai joué au foot, j'ai bien aimé le foot. »

Loman : « Moi, Damien et Dany, on joue avec les plus grands. Des fois, on dit « Anis, viens, quand on n'a pas assez de joueurs. »

Est-ce que vous aimez les jeux de la cour ?

Tous : « Oui. »

C'est le foot qui vous plaît ?

Damien : « Et les potes. »

Le fait d'être avec des copains.

Les garçons : « Oui. »

C'est le fait d'être avec d'autres élèves que ceux de la CLIS ?

Anis : « Des fois, je préfère les grands. »

Tu aimes bien la cour, parce que tu es avec des élèves de ton âge ?

Anis : « Oui. »

Vous avez plus d'affinités avec les élèves de la cour qu'avec ceux qui sont dans la classe.

Les garçons : « Oui. »

Anis : « Avant à la cantine, les lundis et vendredi, on jouait au foot et l'animateur, c'était l'arbitre, rappelle-toi Loman. »

Loman : « En fait, je veux dire quelque chose. A la cantine, le lundi, on sait pas c'est quoi, le mardi, c'est la cour, le jeudi, c'est ? et vendredi, c'est foot. »

Sara, Aurore, Elona, Stéfy, la cour, ça vous plaît aussi ?

Elona : « Ak. »

Qu'est-ce qui vous plaît dans la cour ?

Stéfy : « Jouer avec les autres. »

Anis : « Une fois, Aurore, Sara, Louis et Stéfy, ils ont fait des bêtises. Pas Sara, mais ils ont fait des bêtises. »

Je fais une synthèse. Les garçons aiment la cour, parce qu'ils peuvent jouer avec des enfants de leur âge. Stéfy, Sara, Elona et Aurore, dans la cour, vous restez à jouer entre vous, avec Louis.

Stéfy : « Des fois, Louis joue avec les autres. »

Loman : « En fait Louis et Stéfy, ils n'arrêtent pas de se disputer. »

Sara : « Moi, avec Stéfy et Aurore, attrapé Elona. »

Vous jouez à courir ?

Sara : « Oui. »

Aurore : « J'aime bien jouer à la course. J'aime bien jouer avec Sara. »

Anis : « En fait, une fois Stéfy cherche Louis. Quand je sors de la cantine, je vois toujours Stéfy et Louis se battre, et après, c'est Stéfy qui a commencé. »

Stéfy : « Blablabla. »

Anis : « Si c'est vrai, j'ai vu. »

Stéfy : « Blablabla, mais c'est jouer ça, c'est s'amuser. On a rigolé. »

Anis : « Mais je suis pas d'accord. »

Stéfy : « Blablabla. On se battait pour jouer. On jouait à se battre. »

Anis : « Se battre pour jouer ? Ça c'est jouer ? »

Stéfy : « Ben oui, tu sais bien qu'on s'apprend à se défendre ! »

Vous jouez à vous battre pour vous apprendre à vous défendre.

Damien : « Tu voyais Louis, comme il était énervé. Il était défoncé. »

Loman : « Une fois, j'ai vu que Louis était très fâché contre Stéfy. »

Stéfy : « Mais c'était un jeu ! »

Vous jouiez peut-être au début, mais la bagarre, ça ne reste jamais un jeu.

Damien : « D'habitude, quand on se range pour aller à la cantine, ils se battent dans les toilettes, et Louis, il est toujours énervé. »

Stéfy : « Blablabla. »

Ani : « Stéfy, on se rangeait, elle nous embêtait, elle arrêta pas de crier. »

Stéfy : « Blablabla. »

En fait, dans la cour, Damien, Dany, Loman et Anis, vous jouez ensemble et Sara, Aurore, Stéfy, Elona et Louis jouent ensemble.

Anis : « Des fois, je joue pas avec Dany et Damien ; des fois je suis tout seul ; des fois, je joue avec Louis. On regarde les billes des fois. »

Est-ce que quelqu'un a autre chose à dire ?

Dany : « Oui. Anis, t'arrêtes de parler de Stéfy s'il te plaît ? Merci. »

Le débat est fermé. Je fais une synthèse. Les garçons aiment la cour, parce qu'ils peuvent jouer avec des enfants de leur âge. Ils aiment jouer au foot. Stéfy, Sara, Elona et Aurore, dans

la cour, vous restez à jouer entre vous, avec Louis. Anis reproche à Stéfy d'embêter les autres. Stéfy dit que qu'elle joue à la bagarre avec ses copains. Dany ne veut plus qu'Anis parle de Stéfy.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les relations entre vous. Je vous remercie.

4.3 Dans la CLIS Baudelaire, transcription 3^{ème} séance de réflexion collective, lundi 18 février 2013

Charlène, qui a mal à la tête, quitte le groupe et va s'allonger dans l'atelier, qui jouxte la classe ; elle laisse la porte ouverte.

Vous souvenez-vous de ce qui s'est dit la semaine dernière ?

Tom : « Je m'en souviens très peu. On avait parlé des inclusions. »

Voilà, on avait parlé des différences entre les classes d'inclusion et la CLIS. Et vous vous souvenez de ce que vous avez dit ?

Eric : « On avait dit aussi, que dans la CLIS, on avait plus d'aide, et en inclusion on n'avait pas d'aide. »

Tom : « On avait dit qu'en CLIS, on travaillait moins vite et en classe d'inclusion, on travaillait plus vite. »

Oui, vous aviez dit ça aussi. En classe d'inclusion, vous êtes obligés d'apprendre plus vite, parce que la maîtresse va plus vite. Vous aviez aussi dit que l'AVS et la maîtresse pouvaient vous aider en CLIS et Charlène avait dit que dans les classes d'inclusion, elle pouvait aussi être aidée par des copains, ou elle aider des copains.»

Tom : « Oui, moi j'ai des copains qui m'aident. »

J'ai écrit une synthèse, vous allez me dire si vous êtes d'accord. Je lis la synthèse. En CLIS :

- *Il y a moins d'enfants,*
- *Le travail y est plus facile que dans la classe d'inclusion ;*
- *On vous aide individuellement et pas en classe d'inclusion ;*
- *Il y a deux adultes, la maîtresse et l'AVS, pour vous aider à apprendre.*

Vous pensez que la classe d'inclusion est meilleure, parce que :

- *Vous devez être plus attentifs (Charlène)*
- *Les élèves sont de la même taille que vous (Charlène)*
- *La maîtresse va plus vite, vous êtes obligés d'apprendre plus vite (Tom).*

Les enfants ne m'interrompent pas, sauf quand je lis que les classes d'inclusion sont meilleures. «Oui. »

A partir de cette synthèse, je vous propose aujourd'hui de réfléchir sur ce qu'a dit Charlène : on ne va pas en CLIS parce qu'on a des difficultés ; dans les classes ordinaires, il y a aussi des élèves qui ont des difficultés. Qu'est-ce qui fait qu'il y ait des élèves qui restent dans les classes ordinaires, et qu'il y en ait d'autres, qui ont aussi des difficultés, qui vont en CLIS ? Le débat est ouvert.

Tom : « Moi, je vais dans la CLIS, parce que j'ai des difficultés. »

Est-ce que dans les classes ordinaires, il y a des élèves qui ont des difficultés ?

Tom : « Oui. »

Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Alla, tu vas dans quelle classe en classe d'inclusion ?

Alla : « En CP. »

Et dans ta classe de CP, est-ce que tous les élèves travaillent bien ?

Alla : « Oui. »

Est-ce qu'il y en a qui ont des difficultés par moments ?

Alla : « Non. »

Djamel, tu vas dans quelle classe en classe d'inclusion ?

Djamel : « En CM2. »

Amélie : « Tu n'es jamais allé en CM2 Djamel. »

Tu vas en quel niveau ?

Djamel : « ... »

Amélie : « Elle fait quelle classe Mme C... ? »

Djamel : « CE1. »

Tu fais quoi en CE1 ?

Djamel : « La peinture. » Amélie, l'enseignante, me fait signe que non.

Et quoi d'autre ?

Amélie, l'enseignante : « Où est-ce que tu étais, là, avec Alla ? »

Djamel : « ... »

Amélie, l'enseignante : « Tu étais en... lec... »

Djamel : « Lecture. »

Et est-ce que dans ta classe de CE1, il y a des élèves qui parfois ne comprennent pas et ont du mal à travailler ?

Djamel : « ...Non, ils travaillent. »

Alec : « En arts visuels, quelqu'un, y'a parfois quelqu'un qui travaille pas bien. Les deux, ils font des fautes, ils colorient au feutre, il fallait pas, il fallait peindre ! »

Les deux ont des difficultés dans le travail ?

Alec : « Oui. »

Et alors pourquoi ils ne sont pas en CLIS eux ?

Alec : « Je sais pas, parfois ils travaillent bien. »

Et alors, qu'est-ce qui fait qu'il y a des élèves qui ont des difficultés qui sont en CLIS, et d'autres élèves qui ont des difficultés qui ne sont pas en CLIS ?

Alec : « Des fois, moi, en inclusion, j'ai des difficultés. »

Mais tu n'es pas le seul, il y en a d'autres ?

Alec : « Oui. »

Pourquoi les autres ne sont pas en CLIS ?

Alec : « Il sont en CE1. »

Pourquoi toi, tu ne pourrais rester en CE1 ?

Alec : « Parce qu'il n'a pas redoublé. »

Pour toi, c'est quand on a redoublé qu'on va en CLIS.

Alec : « Oui. »

Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?

Eric : « Non. »

Je me souviens pourtant que tu avais dit ça aussi la première fois, qu'on allait en CLIS quand on avait redoublé une fois.

Tom: « Non, parfois on a des difficultés, parfois on peut avoir des problèmes. »

Quel genre de problèmes ?

Tom : « Problèmes, parce que...On a ... Quand une personne, elle a besoin d'aide, elle arrive pas, c'est arrivé qu'elle aille en CLIS. »

Tu veux dire qu'il y a des élèves qui ont des difficultés qui n'ont pas besoin d'aide ?

Tom : « Si. Par exemple, il y en a dans ma classe d'inclusion, ici, il y en a un qui avait du mal à ...A...A travailler. Et la maîtresse du coup, elle l'a un peu plus aidé, et elle l'a sorti. »

Mais il n'est pas venu en CLIS ?

Tom : « Si. »

Amélie, l'enseignante : « Qui ça ? »

Tom : « Quelqu'un de l'année dernière. »

Amélie, l'enseignante : « Qui était en quelle classe avant de venir en CLIS ? »

Tom : « Qui était en...En CP. »

Amélie, l'enseignante : « Comment il s'appelait ? Tu ne te souviens de son prénom, si c'était un copain de CLIS ? »

Tom regarde Alec et le prend à témoin. « Tu sais c'était... »

Alec : « C'était pas Mourad ? »

Tom : « Je me rappelle plus le nom. Ça fait longtemps que je l'ai pas vu. Et voilà. »

Alors, pour vous, qu'est-ce que ça veut dire être en CLIS ? Ça veut dire que vous avez deux places dans l'école. Est-ce que ça vous convient ça ?

Eric : « Non. »

Est-ce que tu peux expliquer ?

Eric : « Parce que j'aime pas la CLIS. »

C'est vrai que tu l'avais déjà dit ça. Et pourtant, tu dis que dans la CLIS, la maîtresse t'aide, alors que dans la classe d'inclusion, tu n'as pas d'aide.

Eric : « Oui. »

Qu'est-ce qui te gêne dans le fait d'être en CLIS ?

Eric : « Ce qui me gêne, c'est de venir. J'aime pas. »

Est-ce que tu peux expliquer ce qui te gêne dans le fait de venir ?

Eric : « J'aime, mais... C'est pas une classe normale. »

Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?

Tom : « Oui, c'est pas vraiment une classe normale. »

Les autres, est-ce que vous trouvez que la CLIS est une classe normale ou pas ?

Alla : « Non. »

Tom : « Parce que il y a des têtes, elles sont bizarres. »

Tu trouves que la tête des enfants de CLIS est bizarre.

Tom : « Oui. »

Amélie, l'enseignante : « Tu as une tête bizarre ? »

Tom : « NON, mais c'est Romane, comme c'est sa tête qui est bizarre, parce que, en fait...Ah, comment dire ? Parce que si elle venue en CLIS, elle avait peut-être besoin d'aide ? »

Et toi tu trouves qu'on voit peut-être qu'elle a besoin d'aide à sa tête.

Tom : « Oui. »

Est-ce que c'est vrai de tous les élèves de la CLIS ?

Tom : « Pas forcément, parce que, il y en a qui ont du mal à parler, et on les aide à mieux parler. »

Et c'est ça qui fait que la CLIS n'est pas une classe normale ? (Charlène revient avec nous).

Tom : « Oui, pour moi, oui. »

Eric : « Oui. »

Pour toi aussi Eric ? C'est l'apparence physique qui te fait dire que la CLIS n'est pas une classe normale ?

Eric : « Oui. »

Ça te gêne d'être dans la même classe que Romane, ou d'autres élèves.

Eric : « Oui. »

Qu'est-ce que ça veut dire pour toi d'être dans la même classe que Romane ?

Eric : « ... Ça me fait dire.... Dire que....Euh... »

C'est ça qui te fait dire que ce n'est pas une classe normale.

Eric : « Oui, les enfants ne parlent pas très bien. »

Le fait qu'ils ne parlent pas bien, qu'ils aient une tête bizarre, ça te gêne ?

Eric : « Oui, et j'aime pas aussi venir. »

A cause de ça ?

Eric : « Oui. »

En quoi tu trouves ça gênant ?

Eric : « ... Euh... C'est gênant, parce que c'est pas une classe normale, comme les autres classes. »

Et si ceux qui ont une tête bizarre ou parlent mal n'étaient pas là, tu accepterais d'être en CLIS ?

Eric : « Non. »

Donc ce n'est pas la seule chose qui te gêne dans le fait d'être en CLIS ?

Eric : « Non. »

Alla a dit quelque chose. Toi aussi, tu trouves que la CLIS n'est pas une classe normale ?

Alla : « Oui. »

Est-ce que tu peux expliquer ça ?

Alla : « ... »

Qu'est-ce qui fait que pour toi, ce n'est pas une classe normale ?

Alla : « Parce que j'aime pas. »

Alec : « En fait, j'aime pas rester dans la CLIS, parce que quelqu'un va se moquer de moi. »

Qui va se moquer de toi ?

Alec : « Y'a un copain de l'autre école. »

C'est le regard des autres qui te gêne ?

Alec : « Oui. »

Ça c'est intéressant, parce qu'Eric dit que c'est l'aspect de certains de élèves de CLIS qui fait qu'il n'aime pas cette classe, qui l'identifie comme une classe pas normale. Et toi, tu dis que c'est le regard des élèves des autres classes qui te gêne, parce que tu es en CLIS ?

Alec : « Du CP et d'autres classes. »

Et les autres, ça vous arrive aussi que des élèves se moquent de vous parce que vous êtes en CLIS ?

Riad, Djamel : « Non. »

Alla : « Je sais pas. »

Romane : « Oui. »

Qui s'est moqué de toi ?

Romane ; « Moqué de moi. »

Qui ?

Romane : « De élèves. »

Tom : « D'ici ? »

Romane : « Ecole. »

Des élèves de l'école se sont moqués de toi ?

Romane : « Non. »

Asim : « Non. »

Tom : « Non. »

Eric : « Non plus. »

Charlène : « Non. »

Donc, il n'y a qu'Alec et Romane qui ont cette expérience. Pourquoi ils se moquent de toi ?

Alec : « Ben, parce que je suis en CLIS. »

Et qu'est-ce qu'ils disent ?

Alec : « Parce que j'ai redoublé. »

Et qu'est-ce qu'ils disent les autres élèves ?

Alec : « Je suis resté deux fois en CLIS, après ils vont se moquer. Il faut que je dis rien. »

Mais comment ils se moquent de toi ?

Alec : « Ah ah ah ah. »

Ils rient, c'est tout, ils ne parlent pas ?

Alec : « Si aussi. »

Qu'est-ce qu'ils disent ?

Alec : « Je sais plus. »

Tom : « C'est aussi, parce que lui, il pense que nous, dans la CLIS, on est bêtes. »

Eric : « Non. »

Tu n'es pas d'accord avec ça ?

Eric : « C'est aussi parce que tu as des difficultés. »

Tu dis que ce n'est pas parce qu'on a besoin d'aide qu'on est bête.

Eric : « Oui. »

Tom : « Dans les autres classes, on a besoin d'aide. »

Eric : « Non. »

Tom : « Parce que moi, j'arrive. »

Eric : « J'arrive mieux à lire que les autres. Je sais mieux lire. Je sais lire tout, et je suis pas en CP pourtant. »

Riad : « Dans la CLI, problème nous. Moi a des difficultés, moi a des problèmes. Moi partir en CLI, problème.»

Tom « Je peux le contredire ? Il a dit qu'il avait un problème. »

Tu as dit ça Riad ?

Riad : « Oui. »

Tom : « Il avait un problème peut-être pour parler. »

C'est ça ?

Riad : « Oui. »

Et c'est pour ça que tu es en CLIS ?

Riad : « Oui. »

Est-ce que ça te plaît la CLIS ?

Riad : « Oui. »

Je fais une synthèse. Alec dit que ce qui le gêne d'être en CLIS, c'est que les autres élèves se moquent de lui. Et Tom dit que les autres élèves pensent que les élèves de CLIS sont bêtes. Eric n'est pas d'accord avec ça. Il dit « moi je sais lire. » On ne dit pas que vous êtes bêtes ; on dit que les autres élèves le pensent. Ils pensent que vous êtes en CLIS parce que vous êtes bêtes. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?

Tom, Alec, Alla : « Oui. »

Eric : « Non. Moi je suis tout à fait plus que pas d'accord.»

Est-ce que tu peux expliquer en quoi tu n'es pas d'accord ?

Eric : « C'est la même chose. »

Tu comprends bien que je ne dis pas que vous êtes en CLIS parce que vous êtes bêtes. Je rappelle ce que Tom dit : que les autres élèves pensent que vous êtes bêtes. Pas que vous êtes bêtes.

Eric : « Je suis pas d'accord. »

Qu'est-ce que tu penses toi ? Tu es gêné parce que l'apparence de certains élèves fait que la CLIS est une classe spéciale ?

Eric : « Oui. »

Ce n'est que ça qui te gêne ?

Eric : « Oui. »

Est-ce qu'il y en a d'autres que ça gêne ça ?

Riad : « Non, moi aime. »

Djamel, est-ce que l'apparence de certains élèves, qui montrent la CLIS comme une classe spéciale, est-ce que ça te gêne ?

Djamel : « Non. »

Alla, quand tu dis que la CLIS n'est pas une classe normale, qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?

Alla : « ... »

Par exemple, Charlène disait la semaine dernière que, ce qui la gêne dans la CLIS, c'est que les élèves sont petits. Elle dit très clairement qu'en CLIS les enfants ne sont pas bêtes. Charlène, tu as dit qu'il y avait des élèves qui réussissaient, comme dans les classes ordinaires.

Charlène : « Oui. »

Toi, Charlène, es-tu d'accord avec le fait que la CLIS soit une classe spéciale ?

Charlène : « Oui. »

Tu peux expliquer ?

Charlène : « Parce qu'il y a d'autres enfants qui viennent d'autres pays et qui savent pas parler français. Ils vont en CLIS. »

Est-ce que là, il y a des enfants qui viennent d'autres pays et qui ne savent pas parler français ?

Riad : « Oui, moi. Moi, vit Maroc »

Tu viens du Maroc ?

Djamel : « Moi aussi, je viens du Maroc. »

Mais tu parles français ?

Djamel : « Oui. »

Eric : « Moi, je suis espagnol. »

Toi, tu es d'origine espagnole ?

Tom : « Moi pareil. »

Amélie (à Eric) : « Mais quand tu es né, ta maman t'a parlé en français ?

Eric : « Oui. »

Amélie : « C'est pas pareil. Ce n'est pas la même chose que ce que dit Charlène. »

Charlène, tu parle des CLIN, des classes non francophones ?

Amélie « Tu parles de ton ancienne école, de la classe où tu étais ? Ce n'est pas exactement pareil ici, c'est CLIS, avec un S à la fin.»

En quoi la CLIS serait une classe spéciale ? Es-tu d'accord avec ça ?

Charlène : « Je sais pas. »

Tom : « Je peux dire ? En fait, parce que la CLIS, c'est pour aider les gens qui ont... »

Riad « Problèmes. »

Tom : « Des problèmes. Par exemple, de travail ; ou alors... qu'ils arrivent pas très bien à écrire. »

Riad : « Oui, moi. »

Tom : « Aussi, ils ont du mal parfois à marcher. »

Ils peuvent aller en CLIS quand ils ont du mal à marcher ?

Tom : « Oui. »

Eric : « Non. »

Tom : « Si, moi, j'en ai déjà vu. J'en avais déjà vu dans ma classe, qui étaient ici, et dans une autre école. »

Eric : « Oui, mais pas forcément, quand t'as du mal à marcher... »

Alla : « On prend des béquilles. »

Tom : « On prend des béquilles pour marcher comme ça. »

Eric : « Quand tu as mal à la jambe, tu vas à l'hôpital et ils te soignent. »

Tom : « Non, parce que regarde Romane, elle est là, et elle a du mal à marcher. »

Alla : « C'est pas obligé quand a des béquilles hein ! »

Tom : « Voilà. »

Riad : « C'est à qui parler ? »

Est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose ? Romane ?

Romane : « CLIS venir travailler, tapent moi. »

Il y a des élèves qui te tapent parce que tu es en CLIS ?

Romane : « Oui. »

Où ça ? Des élèves de la CLIS ou des élèves d'autres classes ?

Tom : « D'autres classes. »

Romane : « Classes. »

Il y a des élèves d'autres classes qui te tapent parce que tu es en CLIS ?

Romane : « Classes, autres. »

Alec : « En fait, y a quelqu'un qui est là, et depuis l'année dernière, il frappe tous les CLIS. »

Il y a un élève dans l'école qui vous frappe.

Alec : « Oui, il revient le matin. »

Alla : « C'est Nathan. »

Riad : « Oui. »

Il est en CLIS lui ?

Riad : « Oui. »

Alec : « Depuis l'année dernière. »

Tom : « C'est vrai, il tape tout le temps. »

Alec : « Oui, il tape les CM2 et en CLIS. »

On doit s'arrêter là. On pourra en parler la semaine prochaine si vous voulez. Le débat est fermé. Aujourd'hui, vous avez dit que la CLIS est une classe spéciale, Eric, parce qu'il y a des enfants physiquement marqués, qui montrent que la CLIS est une classe spéciale. Alec et Romane disent que c'est une classe spéciale, parce que les autres élèves se moquent de vous ou vous tapent. Tom dit que c'est une classe spéciale, parce que les autres élèves pensent que vous êtes en CLIS parce que vous êtes bêtes et Eric n'est pas d'accord avec ça. Pour finir, Alec, a parlé d'un élève de la CLIS qui tape les autres.

Eric : « Mais il ne me tape pas moi. »

Tom : « C'est normal ; parce que t'es à l'hôpital de jour ! »

Alec : « Si, l'année dernière, il t'a frappé. »

Eric : « Mais maintenant, non ! »

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur vos relations avec les autres élèves de l'école.

Riad : « D'accord. »

Tom : « D'accord. »

Je vous remercie.

5. Annexe 5 : les synthèses

5.1 Dans la CLIS Diderot

Vendredi 25 janvier 2013 : le choix des tables individuelles :

Avoir une place qui nous appartient dans l'école est important. Elle est le signe qu'on a le droit d'être à l'école.

La table individuelle permet :

- d'avoir une place dans la classe que l'on choisit ;
- de travailler plus facilement, et confortablement en face du tableau ;
- de garder des choses personnelles dans le casier ;
- d'être à côté de ses copains.

Quand on est en CLIS, on a deux places à soi dans l'école : sa table dans la CLIS et sa table dans la classe d'inclusion.

Vendredi 15 février 2013 : avoir deux places dans l'école, une place dans la CLIS et une place dans la classe d'inclusion :

C'est bien d'avoir deux classes dans l'école, parce que ça libère la maitresse de CLIS qui a plus de travail dans les autres classes. Même s'il y a moins d'enfants, elle aide plus et elle fait plus comprendre que dans les autres classes.

Avoir plusieurs places dans l'école veut dire que vous travaillez bien en CLIS, parce que vous venez en CLIS parce que vous avez des difficultés et que vous retournez dans une classe d'inclusion quand vous avez surmonté ces difficultés.

Certains élèves vous traitent d'handicapés, parce que vous avez plusieurs classes.

Sam et Fabien disent que dans la classe, il y a des élèves handicapés. Vous avez cité Marie et Aziza qui ont des problèmes de jambes ou de pieds.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur ce qu'est le handicap.

Vendredi 22 février 2013 : ce qu'est le handicap :

Le premier handicap que vous notez est le handicap physique : les personnes en fauteuil roulant, avec une jambe en moins. Il y a plusieurs handicaps : vous avez défini la folie et les longues maladies comme des handicaps. Le handicap dure toute la vie et gêne la personne.

Pour Sam, Aziza et Marie sont handicapées, parce qu'elles ont des difficultés pour marcher. Elles disent qu'elles ne sont pas handicapées, parce que cela ne les gêne pas. D'ailleurs, Marie court très vite.

Les autres élèves vous traitent de handicapés parce que vous êtes en CLIS. Mais ils confondent les difficultés pour apprendre et le handicap.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur vos relations avec les autres élèves.

Vendredi 1^{er} mars 2013 : vos relations avec les autres élèves de l'école :

Abdel, Didier, Fabien, Sam :

Vous avez des copains en CM2, avec qui vous jouez au foot et au ping-pong.

Les relations avec les autres élèves se passent bien. Cependant, vous préférez rester entre vous, parce que des élèves vous maltraitent, du fait que vous êtes en CLIS, et vous dénoncent de façon injuste à leurs parents.

Leurs insultes vous obligent à les attaquer, pour vous défendre.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les relations entre vous.

Aziza, Anne, Eloïse, Marie, Méryl :

Vos meilleurs amis sont les élèves de la CLIS, ceux avec qui vous jouez.

Etre copain avec quelqu'un, ça veut dire jouer avec lui, ou simplement bien l'aimer, mais aussi pouvoir se disputer parfois avec lui.

Il est difficile d'avoir des copains dans les autres classes. Les autres élèves vous rejettent un peu parce que vous êtes en CLIS. Ils disent que vous êtes nuls.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les relations entre vous.

Vendredi 22 mars 2013 : les relations entre vous :

Vous vous entendez bien, mais vous trouvez que Marie et Fabien embêtent souvent les autres.

Vous préférez jouer entre vous, parce que les autres vous traitent.

Les plus grands doivent défendre les plus petits.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir vos relations avec les adultes dans l'école.

Vendredi 29 mars 2013 : vos relations avec les adultes dans l'école :

Il est indispensable que les adultes protègent et défendent les enfants.

Dans l'école, les adultes qui ont ce rôle, ce sont les animateurs et les enseignants.

Ils vous surveillent et font respecter la loi.

Les enseignants vous notent et vous aident à apprendre.

Vous n'avez pas de problèmes avec les adultes de l'école, qui vous connaissent tous.

La prochaine fois, je vous propose de réfléchir sur les interventions extérieures à l'école.

Vendredi 29 mars 2013, Corrigé :

Il est indispensable que les adultes protègent et défendent les enfants. Les parents d'un élève vous agressent parce qu'ils disent que vous embêtez leur fils.

Vous devez respecter la loi de l'école.

Dans l'école, les adultes qui ont ce rôle, ce sont les animateurs et les enseignants.

Ils vous surveillent et font respecter la loi.

Les enseignants vous notent et vous aident à apprendre.

Vous n'avez pas de problèmes avec les adultes de l'école, qui vous connaissent tous.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les interventions extérieures à l'école.

Vendredi 05 avril 2013 : les interventions extérieures :

Chacun d'entre vous a des intervenants extérieurs à l'école qui vous oblige à quitter la classe.

Quand vous allez chez l'orthophoniste et quand le SESSAD vient, c'est sur des temps de classe. Sam dit qu'il arrive en retard le lundi et le jeudi.

Fabien est plutôt content des intervenants extérieurs, parce qu'il trouve que ça l'aide à rester dans la classe. Mais Marie et Aziza trouvent que ça les dérange, Marie parce qu'elle doit quitter une activité qu'elle aime, Aziza, parce qu'elle rate des choses.

5.2 CLIS Balzac :

Mardi 29 janvier 2013 : Le choix des tables individuelles :

La table individuelle est la place que beaucoup préfèrent dans la classe.

Elle permet de travailler en autonomie. Vous y faites un travail souvent facile. Vous pouvez montrer que vous savez faire un travail. Le travail, c'est important, parce que c'est ce qui donne plus tard un métier et de l'argent.

Il y a différents niveaux et différents âges dans la classe de CLIS, alors que dans les autres classes, les élèves ont tous le même niveau.

Vous dites que vous êtes en CLIS parce que vous avez tous des difficultés. Aurore, elle, n'est pas d'accord et dit qu'elle est en CLIS, juste parce qu'elle est un petit peu petite.

Mardi 05 février 2013 : « Est-ce que vous avez votre place en CLIS ? » :

Vous êtes dans une classe différente des autres parce que vous avez des difficultés.

La CLIS est une classe différente des autres, parce que le travail y est plus facile.

Cette différence, pour la plupart d'entre vous, ne vous rend pas vous différents des autres élèves.

Aurore et Sara se sentent différentes, quand elles vont dans leur classe d'inclusion.

Anis dit aussi qu'avant, il était différent, parce qu'il rapportait à la maîtresse d'inclusion les bêtises des élèves.

La prochaine séance, vous souhaitez parler de vos relations avec les adultes de l'école.

Mardi 05 février 2013 : « Est-ce que vous avez votre place en CLIS ? » Corrigé :

Vous êtes dans une classe différente des autres parce que vous avez des difficultés.

La CLIS est une classe différente des autres, parce que le travail y est plus facile.

Cette différence, pour la plupart d'entre vous, ne vous rend pas vous différents des autres élèves.

Aurore et Sara se sentent différentes, quand elles vont dans leur classe d'inclusion.

Anis dit aussi qu'avant, il était différent, parce qu'il faisait des bêtises.

La prochaine séance, vous souhaitez parler de vos relations avec les adultes de l'école

Mardi 19 février 2013 : Vos relations avec les adultes dans l'école :

Anne-Lise ne mange pas à la cantine et ne connaît pas les animateurs.

Cette année, la cantine plaît moins à Dany, Loman, Damien et Anis, parce les animateurs ont changé. S'ils organisent toujours des jeux, vous avez moins la possibilité de manger avec vos copains. Vous restez trop longtemps dans la cantine, parce qu'il faut sortir table par table et pas quand vous avez fini de manger.

Elona et Stéfy sont très contentes de manger à la cantine, parce qu'elles sont avec leurs copines.

Sara et Louis se plaignent du bruit qui donne mal à la tête.

Louis aimerait bien manger avec des élèves d'autres classes, et pas toujours avec Stéfy, Sara, Aurore et Elona. Aurore et lui aimeraient être plus autonomes à la cantine.

Aurore aime bien manger à la cantine avec Paula. Cependant, Paula est là pour vous aider dans la classe. Aurore pense qu'elle n'a pas besoin d'aide à la cantine, et que ça marque sa différence avec les autres élèves. Elle aimerait bien être plus avec les animateurs.

Vous n'avez pas grand-chose à dire sur les maîtresses de l'école. Ca se passe bien.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur vos relations avec les autres élèves.

Mardi 26 février 2013 : Vos relations avec les autres élèves de l'école :

A propos des relations avec les autres élèves, vous dénoncez d'abord les élèves qui tapent.

Vous vous faites des copains par le jeu, grâce aux autres élèves de la CLIS, qui vous présentent aux autres enfants de l'école. Pour avoir des copains, il faut faire l'effort d'aller vers les autres.

C'est important d'aller en inclusion, pour connaître d'autres élèves et d'y faire des copains.

Avoir des copains, c'est important :

- pour ne pas être seul dans l'école. Les copains vous aident aussi à vous défendre contre ceux qui vous embêtent ;
- pour fêter son anniversaire et jouer en dehors de l'école avec eux.

Elona et Aurore ont tous leurs copains dans la classe et cela leur suffit.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur le fait d'avoir plusieurs classes dans l'école.

Mardi 19 mars 2013 : Avoir deux classes dans l'école :

Anis, Dany, Damien, Loman :

Vous avez dit qu'être en CLIS, ça a des avantages et des inconvénients.

Ça vous permet d'évoluer dans les matières où vous êtes déjà forts dans les classes d'inclusion. Ça vous permet de retourner progressivement dans les classes ordinaires, et quand le travail est plus dur et fatigant dans les classes d'inclusion, vous pouvez revenir vous reposer en CLIS.

Mais ça vous oblige à changer sans arrêt de classe, ça fait mal aux jambes, ça interrompt le travail et ça vous a obligé à changer d'école, ce qui ne vous plaît pas trop, notamment Damien et Loman, qui ont dû quitter leur amoureuse. Anis s'en fiche, parce qu'il n'a pas envie d'être amoureux.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les relations entre vous.

Anne-Lise, Elona, Aurore, Sara, Stéfy :

Vous aimez le travail en CLIS avec la maîtresse.

Vous êtes contentes aussi d'aller dans les classes d'inclusion, parce que vous y faites des choses que vous aimez bien : la piscine pour Aurore et Sara ; les coloriages, le travail en autonomie pour Stéfy et Anne-Lise.

Quand vous allez dans une autre classe, vous ne faites pas la même chose que les autres élèves. Aurore dit qu'elle aimerait bien aller travailler dans une autre classe. Elona et Anne-Lise sont contentes d'être en CLIS.

Vous aimeriez bien aller faire des dessins dans les classes d'inclusion, pas forcément pour travailler. Vous êtes assez contentes d'avoir changé d'école, mais Aurore et Stéfy se plaignent de Damien.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les relations entre vous.

La cour de récréation :

Les garçons aiment la cour, parce qu'ils peuvent jouer avec des enfants de leur âge. Ils aiment jouer au foot.

Stéfy, Sara, Elona et Aurore, dans la cour, vous restez à jouer entre vous, avec Louis.

Vous avez surtout parlé de Stéfy à qui vous reprochez d'embêter les autres. Stéfy dit que c'est faux, qu'elle joue à la bagarre avec ses copains.

Dany ne veut plus qu'Anis parle de Stéfy.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les relations entre vous.

Mardi 02 avril 2013 : Les relations entre vous :

Dans la cour, il y a les garçons d'un côté et les filles de l'autre. C'est normal, parce que vous ne jouez pas aux mêmes jeux. Louis est le seul à naviguer d'un groupe à l'autre.

Dans la classe de CLIS il y a deux groupes, un groupe de grands et un groupe de petits.

Mais il y a aussi différents groupes, selon les niveaux scolaires. Damien, Dany et Aurore travaillent ensemble, Loman, Anne-Lise et Anis travaillent ensemble ; Sara, Stéfy et Elona forment le dernier groupe. Louis va dans tous les groupes, selon les apprentissages. Visiblement, cela vous convient.

Aurore dit préférer travailler seule.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les intervenants extérieurs.

Mardi 09 avril 2013 :

A part Stéfy, vous avez tous des prises en charge à l'extérieur de l'école.

Anne-Lise va à l'hôpital de jour, où elle a des ateliers éducatifs et thérapeutiques. Elle aimerait venir plus longtemps à l'école, en CLIS.

Sinon, vous ne parlez que de l'orthophoniste. Vous aimez tous ce temps-là et ça ne vous dérange pas de quitter la classe pour y aller, parce que là-bas, vous apprenez aussi des choses.

Louis dit que ça ne l'aide pas pour le travail scolaire.

5.3 CLIS Baudelaire :

Lundi 04 février 2013 : Le choix des tables individuelles :

Les tables individuelles sont importantes, parce que vous avez le droit d'y avoir une aide individuelle, alors que dans les classes d'inclusion, vous n'avez pas cette aide.

Vous aimez bien votre table, parce que pouvez y faire des jeux, avoir du temps libre, comme dans les classes d'inclusion, quand vous avez terminé votre travail.

Vous êtes en CLIS parce que vous avez eu des difficultés, mais pas forcément parce que vous avez redoublé.

Eric, Alec et Charlène disent qu'ils n'aiment pas la CLIS.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois je vous propose de réfléchir sur les différences entre la CLIS et les classes d'inclusion.

Lundi 11 février : Les différences entre la CLIS et les classes d'inclusion :

En CLIS :

- Il y a moins d'enfants,
- Le travail y est plus facile que dans la classe d'inclusion ;
- On vous aide individuellement et pas en classe d'inclusion ;
- Il y deux adultes, la maîtresse et l'AVS, pour vous aider à apprendre.

Vous pensez que la classe d'inclusion est meilleure, parce que :

- Vous devez être plus attentifs (Charlène)
- Les élèves sont de la même taille que vous (Charlène)
- La maîtresse va plus vite, vous êtes obligés d'apprendre plus vite (Tom).

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur le fait qu'il y a des élèves en difficulté qui restent dans les classes ordinaire, et qu'il y en a d'autres, qui ont aussi des difficultés, qui vont en CLIS.

Lundi 18 février 2013 : Qu'est-ce qui fait qu'il y ait des élèves qui restent dans les classes ordinaires, et qu'il y en ait d'autres, qui ont aussi des difficultés, qui vont en CLIS ? » :

La CLIS est une classe spéciale parce que :

- Il y a des enfants physiquement bizarres (Eric, Tom)
- Les autres élèves se moquent de vous ou vous tapent (Alec, Romane)
- Les autres élèves pensent que vous êtes en CLIS parce que vous êtes bêtes (Tom ; Eric n'est pas d'accord).
- Dans la CLIS, un élève tape les autres.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur vos relations avec les autres élèves de l'école.

Lundi 25 février 2013 : Vos relations avec les autres élèves de l'école :

Vous n'avez pas beaucoup de relations avec les élèves des autres classes, sauf Romane qui joue avec ses copines dans la cour. Les autres, vous restez beaucoup entre vous. Eric dit qu'il n'a pas envie d'aller vers les autres.

En classe d'inclusion non plus, vous ne parlez avec les élèves que lorsque vous avez des difficultés. Sinon, vous travaillez souvent seul.

Vous ne travaillez pas de la même façon en CLIS et en classe d'inclusion. C'est aussi pour ça que finalement, vous avez peu de relations avec les élèves de l'école. Vous en avez quand ils vous embêtent ou que vous les embêtez.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur le fait d'avoir deux places dans l'école.

Lundi 18 mars 2013 : Avoir deux places dans l'école :

Vous êtes beaucoup revenus sur les élèves qui vous embêtent.

Vous avez tous plusieurs classes dans l'école. Il y en a qui sont contents.

Eric dit qu'il préférerait rester en CLIS, parce que c'est difficile en classe d'inclusion, avec la maîtresse et les autres élèves.

Tom est à la fois content d'être dans une CLIS et dans une autre classe, et en même temps, ça l'embête, parce que les autres élèves pensent qu'il n'est pas intelligent. C'est pour cela qu'ils vous embêtent.

Les autres, vous pensez que vous êtes en CLIS parce que vous avez des problèmes. Vous dites tous, que la CLIS vous aide à travailler.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur les relations entre vous.

Lundi 25 mars 2013 : Les relations entre vous :

Vous êtes contents d'être dans la même classe, parce que vous êtes les meilleurs amis de monde. C'est important parce que ça vous évite d'être seuls.

Le fait de ne pas être nombreux dans la classe favorise une solidarité entre vous, une entraide dans le jeu, mais aussi dans le travail. Même quand vous allez en classe d'inclusion, vous préférez y aller à deux, pour avoir un copain à qui parler. Tom dit que c'est bien d'y aller aussi seul, pour se faire des copains dans les autres classes. Mais dans ce cas-là, il faut faire l'effort d'aller vers eux.

A partir de ces réflexions, je vous propose la prochaine fois de réfléchir sur le fait que vous n'êtes pas tout le temps en classe, du fait de soins ou de rééducation que vous recevez.

Ce sera la dernière séance de réflexion.

Lundi 08 avril 2013 : Les interventions extérieures :

Chacun d'entre vous est pris en rééducation ou en soins, soit dans l'école avec le SESSAD, soit à l'extérieur. Vous parlez surtout de l'orthophonie. Vous pensez que ce n'est pas très gênant de quitter la classe, parce que ce que vous ratez en classe, vous l'apprenez avec l'orthophoniste. Il n'y a qu'Eric qui trouve que les soins ne lui apportent rien et que le travail à l'école est plus important. Il perd son temps à l'hôpital de jour.

6. Annexe 6 : les écrits des classes

6.1 La lettre ouverte des élèves de la CLIS Baudelaire

À l'attention des enseignants
et de leurs élèves :

Dans le cadre d'un sujet de
recherche de thèse sur le
thème "la place de la CLIS dans
l'école", l'enseignante Claire
de St Martin est venue dans
la CLIS les lundis après-midi
depuis le mois de janvier. Les
élèves ont donc réfléchi collecti-
vement (sous forme de débat) sur
leur place dans l'école et voici
ce qui est ressorti :
(et ce qu'ils veulent vous dire...)

M, C de St Martin. les élèves de CLIS.

À tout le monde

arrêtez de penser que on est bêtes,
parce que on est en classe.

on est intelligent, on est capables
de travailler... tout seuls...

On a juste des problèmes et
la dis nous aide et nous
permet d'évoluer.

On a notre place dans l'école,
comme vous.

Chaque élève présent a signé : Alec, Asim, Djamel, Eric, Riad, Romane, Tom.

6.2 Les réponses des classes :

Chers CLIS,

Nous n'avons jamais douté de votre intelligence - Vous avez bien sûr votre place dans l'école et vous êtes les bienvenus dans notre classe -

Signé :

La classe de
CP2 10 -

Bonjour à tous

Le CM2 de monsieur

Voici notre réponse à votre lettre. Nous avons tous été très touché. A bientôt. (2).

Vous êtes intégrés dans cette école vous croyez être bête alors que nous c'est le contraire. Moi parfois je viens vous voir je vous demande ce qu'il y a et vous ne me répondez pas. Je vois Romane seule et je viens la chercher pour qu'elle se sente mieux. Cela est une preuve que vous êtes mornoux. aller kiss! A G. ♥

Bonjour vous avez tous raison Malgré votre handicap vous êtes comme tout le monde vous n'êtes pas de bile vous êtes gentille Au revoir. C.

Vous n'êtes pas bête ce sont les personnes qui se moquent de vous qui sont bêtes. M. ~~MD~~

I.

Il n'y a pas que vous qui avez des petits défauts. Votre lettre est très touchante, mais ne vous inquiétez pas, on vous considère comme toutes les autres personnes. Salut



Vous faites des efforts pour vous intégrer et cela devrait être récompensé

pe

Cher dis J'ai bien aimé votre message ça m'a touché, ne vous inquiétez pas on va vous aider. ✂



Bonjour nous n'étés pas bêtes nous êtes intelligentes, nous dans notre classe nous avons aussi des personnes qui ont des difficultés alors qu'elles n'ont pas en chis.

Vous avez raison vous n'êtes pas bête. J'aime "Romane." Car elle et mes copines on joue ensemble et on s'amuse toujours

Bonjour à tous votre lettre ma beaucoup Bise M
touché enfin je crois que tous le monde aussi
moi entenda je me vous jugen pas bon solut. A

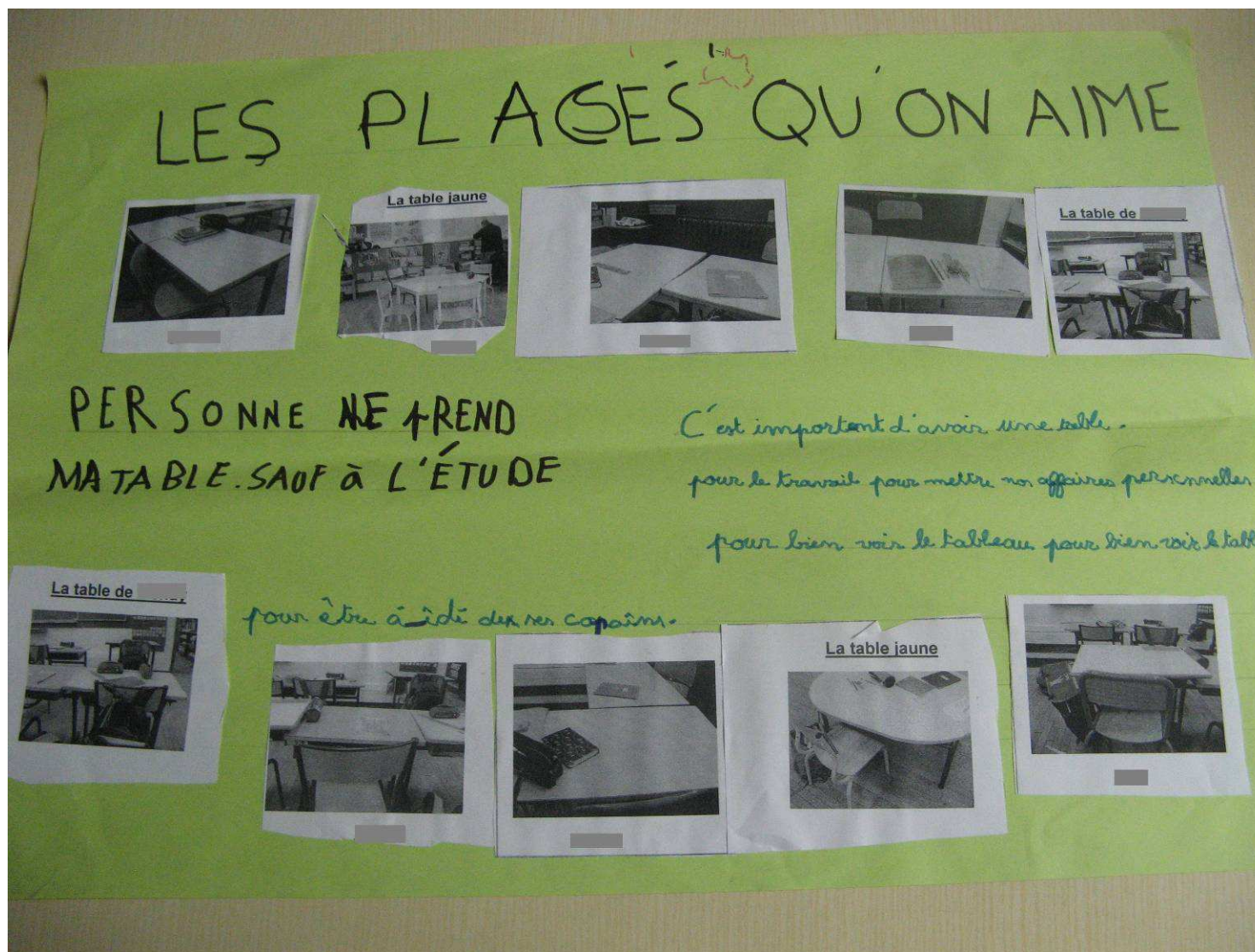
Cher dis, ce sont les personnes qui vous traitent de sêtes qui le sont (c'est celui qui dit qui est!!!) Vous êtes dans l'école alors vous y avez votre place. Je suis sûre que vous êtes très gentils, grâce à Romane je connais plein de tactiques pour chiper les pizzas! Garder courage!

JD
votre lettre m'a beaucoup ému et touché et je voulais vous dire qu'on ne vous prend pas pour des bêtes et ceux qui le pensent sont bêtes.

JD
Bonjour les dis vous êtes des personnes intelligentes, Sampa et Courugère, Jamais j'ai douté de votre Incompétence. En disant que vous êtes intelligent vous m'avez Pas tort parce que Chloé fait beaucoup de progrès elle a même eu 14/20 à la dictée.
Cordialement I. B. Je chers monsieur

Seules, les initiales des prénoms de l'enseignant et des élèves de ce CM2 ont été conservées.

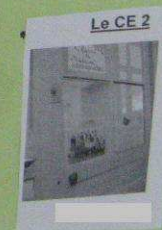
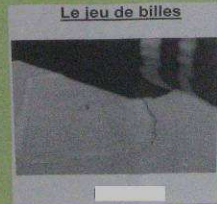
6.3 L'exposition de la CLIS Diderot



LES PLACES QU'ON N'AIME PAS

des fois nous jouons
avec les autres élèves mais
ils nous traitent
de handicapés, parce qu'on est en CLIS

En classe d'initiation
d'inclusion le tra-
vail est trop
difficile.



On aime bien jouer
au foot, aux raquettes, à l'élastique
Nous jouons ensemble parce
que nous sommes copains.



Les adultes doivent protéger les enfants

Les animateurs sont là pour nous faire respecter la loi et

nous surveiller Les maîtres sont là pour nous aider à apprendre

nous faire respecter.

L'ordinateur



L'école



Le bureau de la directrice



La CLIS



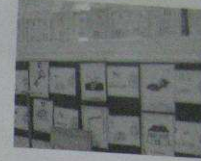
L'estrade



Le CPA



Le mur de lecture



ON A BESOIN

d'aide parce que on a
des difficultés. La maîtresse
nous aide.

On a 2 classes: dans la classe de CLIS
et dans ~~la classe~~ la classe d'inclusion

On a besoin d'aide parce que on

a des difficultés. La maîtresse et les nous aide.

en CLIS. le travail est plus facile qu'en
classe d'inclusion

Le tableau



7. Les bilans

7.1 Avec les élèves :

CLIS Diderot, vendredi 05 avril 2013 :

« Le tableau des photos a montré que la majorité d'entre vous préféraient leur table individuelle dans la classe. Vous avez donc d'abord réfléchi à ça. Vos tables sont importantes, parce qu'elles vous appartiennent, vous permettent de travailler et d'être à côté de vos copains. Vous en avez deux, une dans la CLIS et une dans la classe d'inclusion. Vous êtes contents d'avoir deux classes, parce que le travail est plus difficile en classe d'inclusion et que Marine vous aide plus. Vous êtes en CLIS parce que vous avez des difficultés, mais vous n'avez pas de problèmes. Mais certains élèves vous traitent de handicapés. Sam pense qu'Aziza l'est, parce qu'il la voit boiter. Sam acquiesce et Aziza lui répond. Non, on ne reprend pas ce débat. Aziza dit qu'elle ne l'est pas parce que ça ne la gêne pas. Le handicap, c'est quelque chose qui gêne et qui dure toute la vie. Abdel, Sam, Fabien et Didier ont des copains dans les autres classes, mais préfèrent rester entre eux, parce que les autres cherchent souvent la bagarre en vous insultant. Les filles préfèrent aussi rester entre elles pour les mêmes raisons. Les autres élèves vous insultent parce que vous êtes en CLIS. Vous vous entendez bien entre vous, même si Fabien et Marie embêtent un peu les autres. Les plus grands doivent défendre les plus petits. Les adultes aussi doivent protéger les enfants. A l'école, ils sont là pour faire respecter les règles. Vous n'avez pas de problèmes avec eux. Chacun a des intervenants extérieurs et ça vous aide à rester dans l'école, mais c'est parfois embêtant, parce que ça vous oblige à quitter la classe.

La réflexion collective est finie, vous avez bien réfléchi et vous m'avez beaucoup aidée. J'ai été très contente de faire ce travail avec vous et je vous remercie.

Les élèves applaudissent.

CLIS Balzac, mardi 09 avril 2013

Dany : « Oui, on a pris des photos. »

Oui, et je me suis rendu compte que votre place préférée dans la classe, c'étaient les tables individuelles. C'avait été le premier sujet de la réflexion. Vous avez tous dit que c'était parce que le travail est important. Vous avez dit ensuite que vous étiez en CLIS, parce que vous aviez des difficultés. Anis a dit que la CLIS servait à enlever les difficultés. Au début, vous

êtes beaucoup en CLIS et peu à peu, vous allez dans les classes d'inclusion, quand vous travaillez bien en CLIS. Après, vous avez parlé de ces classes d'inclusion. Ceux qui n'ont pas de temps d'inclusion n'ont pas envie de connaître d'autres classes que la CLIS. Ils s'y sentent bien et ne veulent pas changer. Ceux qui ont des petits temps d'inclusion, Aurore, elle aimerait bien aller plus en CP. Ceux qui ont de grands temps d'inclusion, disent que c'est bien parce que ça vous aide à progresser. En même temps, vous trouvez gênant de changer tout le temps de classe, parce que vous ne finissez pas toujours les activités et vous devez tout le temps vous adapter. Le fait de changer d'école était embêtant, parce que ça vous oblige à vous faire de nouveaux copains. La CLIS est une classe différente des autres, parce que le travail y est plus facile mais ça ne vous rend pas différents des autres élèves, sauf Aurore et Sara. Mais certains d'entre vous se sentent différents des élèves de CLIS. Vous avez aussi parlé de vos relations avec les adultes de l'école. Vous regrettez les animateurs de la cantine de l'année dernière. Aurore voudrait être plus autonome à la cantine. Ca se passe bien avec les maîtresses de l'école. Vous vous entendez bien avec les autres élèves de l'école et vous trouvez important d'avoir des copains. Sara, Stéfy et Aurore sont contentes de n'avoir que des copains de CLIS. Vous avez plus de difficultés à vous entendre entre vous. Les intervenants extérieurs vous aident à bien travailler.

Je voulais vous dire que j'ai été très contente de travailler avec vous. Vous avez bien réfléchi et vous m'avez beaucoup appris. Je vous remercie.

CLIS Baudelaire, lundi 08 avril 2013 :

Dans la classe, la place que beaucoup préfèrent est la table individuelle, parce que la maîtresse et Laura vous aide individuellement, ce que ne font pas les enseignants dans les classes d'inclusion. A votre table, vous pouvez aussi jouer. Vous êtes en CLIS parce que vous avez des difficultés. Il y a moins d'enfants que dans la classe d'inclusion, le travail y est plus facile. Mais certains d'entre vous ne l'aiment pas et pensent que la classe d'inclusion est meilleure. Ils disent que la CLIS est une classe bizarre à cause du physique de certains enfants. Mais, même si Eric n'aime pas la CLIS, il préfère y rester plutôt que d'aller en classe d'inclusion, parce que la maîtresse de la CLIS aide vraiment les élèves à apprendre. Il y a aussi les élèves des autres classes qui se moquent de vous parce que vous êtes en CLIS. Ils disent que vous y êtes parce que vous êtes bêtes, ce qui est faux. Vous avez seulement des difficultés. Vous n'avez pas de copains dans les autres classes, sauf Romane, parce que ceux de votre classe d'inclusion sont trop petits pour vous. Vous préférez rester entre vous. Vous

êtes contents d'avoir deux places dans l'école, parce que ça vous aide à bien travailler, mais en même temps, c'est gênant, parce que les autres se moquent de vous. Les intervenants extérieurs ne vous gênent pas, parce que vous apprenez aussi avec eux. Eric voudrait quitter l'hôpital de jour et rester à l'école, parce que c'est plus important.

Voilà, le travail que l'on avait à faire ensemble est fini et vous avez très bien réfléchi. Je voulais vous dire que j'ai été très contente faire cette réflexion avec vous et que vous m'avez beaucoup appris. Je vous remercie.

7.2 Avec les enseignantes

Bilan réalisé avec Marine, l'enseignante de la CLIS Diderot

Je ne savais pas trop comment tu allais procéder, comment on allait faire et comment tu allais diriger les ateliers. Je t'ai laissée faire et j'étais vachement surprise, parce que pour mes élèves, malgré même le bruit, la non concentration de certains, ils ont tous bien participé. Ils se sont quand même tous mis dans la tâche. Et moi, mes attentes particulières, je pensais que ça allait être une réflexion globale ensemble, mais je ne pensais pas qu'ils allaient sortir autant de choses, mes élèves. Ca m'a permis de découvrir mes élèves sous une autre facette. Et...

Au début, tu avais l'idée d'avoir une autre connaissance des élèves ou...

En fait, au début, quand tu m'as proposé le projet, la place des enfants de CLIS au sein de l'école, je me suis dit « ça va me permettre... ». Enfin, ça va permettre aux élèves de réfléchir sur leur place, même si moi, je l'avais déjà fait les deux dernières années. On avait réfléchi dessus, je m'étais dit, qu'il y ait une personne extérieure qui vienne, qu'eux puissent se permettre de parler différemment, qu'ils aient un regard extérieur, qu'ils puissent exprimer leurs ressentis, que ce ne soit pas communiquer uniquement avec la maîtresse. C'est ça en fait qui était intéressant, qu'une personne lambda, enfin, qu'ils ne connaissent absolument pas ; qu'ils puissent communiquer et s'exprimer sur leurs ressentis avec ça. Je me suis dit, « voilà, ça va être pas mal ; ça va être un projet sur lequel ils sont capables, comme ce sont tous des verbaux, ils sont capables de se mettre tous dans ce projet-là. Je n'avais pas de crainte et j'espérais à travers ça pouvoir écouter un peu tous mes élèves, un peu tous les entendre. Donc, certain, comme Eloïse, qu'on a entendu à un certain moment, mais pas tous. Et j'aurais aimé, elle du coup, plus creuser. Mais bon, c'est la personnalité d'Eloïse qui fait que c'est un peu compliqué.

Dans le groupe, elle ne pouvait pas.

Dans le groupe, elle ne pouvait pas et de toute manière, les attitudes qu'ils ont eues, ce sont les attitudes qu'ils ont aussi d'une manière générale. Ils n'ont pas modifié leur comportement vis-à-vis de toi. Peut-être qu'ils ont été plus attentifs, surtout au début, parce que c'était une découverte, voilà ce qu'on allait faire, une nouvelle manière de fonctionner, une nouvelle interlocutrice. Mais je pensais que certains pourraient se libérer, et d'autres qui justement habituellement parlent trop, seraient un peu en retrait. Et en fait, voilà, pour mes élèves, j'ai retrouvé vraiment complètement mes élèves.

Après ce que ça m'a apporté, c'est de connaître un peu plus mes élèves, parce que tu as creusé un petit peu avec eux ; chacun a rebondi, chacun a eu la parole, même s'il y en qui étaient un peu plus en retrait ; sur ceux qui ont le plus parlé, j'ai trouvé que c'était intéressant, tout ce qu'ils ont dit. J'ai pu les connaître avec un œil, comme je me mettais un petit peu en retrait, je voyais vraiment leurs interactions et leurs réflexions, et leurs pensées et c'est des choses que je n'avais pas vraiment abordées avec eux, surtout avec ces élèves-là. Donc, pour moi, c'était super intéressant et puis, je trouve que d'une manière générale, ils se sont tous mis dans ce projet. Tous les vendredis, ils étaient tous là « Oh, il y a Claire qui vient, il y a Claire qui vient. » Ils savaient très bien qu'on allait parler, ils avaient compris le système de passer le bâton de parole, même s'il y en a qui respectaient un peu moins que d'autres.

Ca, c'était plutôt symbolique, c'était plutôt pour qu'ils puissent s'écouter, parce qu'il y avait des problèmes d'écoute au début.

Et que tout le monde puisse avoir la parole quand même.

Est-ce que tu penses qu'il y a eu des effets concrets ?

Euh... Des effets concrets... Euh, pour certains, je pense notamment à Alim., où il a pu vraiment s'exprimer, parce que ce qu'il a dit au cours des différents ateliers, des différentes séances, c'est des choses qu'il a pu redire devant les autres, quand on était en grand groupe, quand on parlait, qu'on devait s'écouter, ce système de respect envers l'autre. Après, sur le profond du sujet, sur leur place dans la CLIS, ce n'est pas ressorti ça. Mais je pense que ça leur appartenait, c'était dans la classe, c'était en groupe, c'était avec toi, c'était un moment donné. Pour eux, ça n'avait pas lieu d'être que ça ressorte dans la cour, avec une autre maîtresse. Moi, je pense que ça leur a permis qu'on s'intéresse à eux et qu'ils puissent avoir un petit peu la parole, comme tous les élèves dans toutes les autres classes, qu'ils puissent vraiment s'exprimer.

C'est ce qui est ressorti des entretiens individuels. Ils ont tous dit que ç'avait été important pour eux de parler.

Oui, complètement, complètement.

Est-ce que ça t'a amenée à modifier des choses, dans ta pratique ou ton organisation ?

Effectivement, on en parlait tout à l'heure avec des collègues, de certaines inclusions qui sont un petit peu trop difficiles, parce qu'ils ont l'image d'être trop en difficulté vis-à-vis des autres, et c'est cette image qui reste. Effectivement, pour certains élèves, je vais revoir les inclusions et les préparer différemment. Moi, ça me fait réfléchir sur ma pratique. Ça m'a permis un peu mieux de comprendre mes élèves, mais aussi, ça m'a permis de réfléchir sur ma pratique et sur les inclusions, comment ça devait se passer et pour certains, si c'était trop compliqué, ce que je devais mettre en place à côté. Donc, ça a été bien, un petit peu dans les deux sens. Mais c'était super intéressant, d'écouter les élèves, de sortir de ce cercle de parole, de les observer, de voir leurs échanges, leurs points de vue, leurs ressentis.

J'ai trouvé qu'ils s'étaient drôlement bien approprié le dispositif et quand je considère ma propre évolution, c'est flagrant. Au départ, c'était beaucoup en duel, et peu à peu, ça fusait entre eux.

C'étaient des échanges. Aziza, si elle a prononcé le mot de handicap, c'est parce que depuis qu'elle est sortie de l'hôpital, qu'elle est en maternelle, elle a toujours eu cette image et les parents lui ont toujours dit qu'elle avait un handicap, ne lui ont jamais caché la réalité. Ils ont vraiment posé les mots.

Mais elle le nie fortement et elle a trouvé l'argument. Elle dit qu'elle n'a pas de handicap, parce que cela ne la gêne pas.

Mais voilà, c'est parce que c'est l'image qu'elle avait au début, parce qu'elle a un parcours un petit peu chaotique, et c'est comme ça qu'elle s'identifiait au début. Cela fait trois ans que je l'ai et je sais qu'elle a évolué aussi sur ça, sur son image et dans la cour la première année, on lui disait encore ce mot, et à Marie aussi. Mais je pense que sa propre image a évolué aussi, son image personnelle, comme pour certains. Même s'ils se sentent encore différents des autres, je ne pense pas qu'ils ont une image détériorée d'eux-mêmes.

Je trouve qu'ils résistent bien à l'identité de handicapé que leur donnent les autres. Ça m'a surprise dans toutes les CLIS, la force et la volonté des gamins : « on a des difficultés d'accord, mais ce ne sont que des difficultés, qui ne remettent pas en cause notre intégrité ».

Le refus de la stigmatisation ; ils ne rentrent pas du tout là-dedans, ils n'adhèrent pas à cette image et ils n'y répondent pas, ils sont en résistance. Ils résistent à cette identité que leur donnent les autres élèves.

Je pense que c'est aussi l'avantage de la CLIS, un des avantages. Même s'ils sont dans une classe à part, le fait de les inclure dans une autre classe, c'est aussi montrer aux autres qu'ils sont un peu comme eux, qu'ils sont capables d'aller dans une autre classe et qu'ils sont capables de suivre. C'est un mélange de tout le monde et je pense que les élèves adhèrent à ça.

Et en fait, ça les préserve de l'identité de handicapé, même si c'est celle que leur donnent les autres élèves.

Oui, mais j'ai vu une différence sur certains élèves, où il y a beaucoup moins cette dévalorisation qu'au début ; le fait qu'ils grandissent, le fait que les autres les connaissent, qu'ils soient inclus dans d'autres classes, qu'ils soient capables de suivre exactement comme les autres. Ça aurait été intéressant d'interroger des élèves d'autres classes aussi.

J'y ai pensé, mais je devais faire des choix et je voulais donner la parole à ces élèves, en dehors d'un protocole extrêmement codifié. Le simple fait de le faire, ce qui les a touchés je pense, c'est de s'apercevoir que je considérais véritablement leurs paroles, que je les prenais au sérieux et que je les écoutais. Alors que c'est des enfants sans cesse trimballés d'un lieu à un autre, réifiés, sans qu'on leur demande leur avis. Tous, sans exception ont dit qu'ils avaient aimé ce projet parce qu'ils avaient pu parler, même Eloïse.

Je pense que c'était un moment important pour eux, de parler d'eux, de pouvoir s'exprimer en classe entière, devant les autres, de leur situation, parce qu'ils sont tous dans la CLIS, ce n'est pas pour rien. Pouvoir échanger en classe, parce qu'effectivement en classe, ce n'est pas quelque chose qu'on fait régulièrement. J'essaie de le faire surtout en début d'année, quand il y a des nouveaux, que les anciens expliquent et que les nouveaux essaient de comprendre pourquoi ils sont en CLIS, ce qu'ils vont faire, ce qu'on attend d'eux, ce qu'ils vont être capables de faire. Que là, tout le monde puisse s'exprimer et parler de leurs ressentis et de leur vécu, j'ai trouvé ça super intéressant.

Est-ce que tu as des critiques ?

Non, non. J'aurais peut-être bien aimé refaire une séance en petits groupe, parce que je trouve que ça avait bien marché, ça avait pu libérer la parole des filles.

Pour les garçons, ç'avait été compliqué.

J'avais peut-être mal choisi ce moment-là, parce que tu sais, c'était un jour où ils faisaient la cuisine, ils étaient moins disponibles. Peut-être qu'on aurait pu faire l'inverse, les filles d'abord et les garçons ensuite ; ou le refaire la semaine suivante. Je pense que c'est plus le moment que le dispositif en lui-même. Sinon, je n'ai pas de critique ; il y avait un début avec les photos ; il y a eu une fin avec la mise en page, la présentation de l'expo qui se fera bientôt. Eux, ils ont bien compris le sens, ce qu'on leur demandait, ce qu'ils allaient faire, le pourquoi du comment. Je trouve que c'était bien ficelé, ils étaient bien acteurs de la réflexion. Non, non, je n'ai pas de critique, j'ai trouvé ça très bien.

Bilan réalisé avec Fabienne, l'enseignante de la CLIS Balzac

D'abord, ce qui est intéressant à repérer, c'est que les enfants se sont impliqués dans la démarche. Ça, c'est intéressant, quels que soient leur âge et leurs troubles. Donc, ils ont été partie prenante. Ils t'attendaient. Ils savaient quand tu allais venir. Ils savaient très bien, ils avaient repéré qui tu étais et ce que tu faisais. Enfin, ils avaient repéré que tu venais parler avec eux. Après, ce que tu faisais exactement, je pense que des enfants comme Dany, Anis, Damien, peut-être Loman, avaient bien repéré l'objet général de la réflexion. Ils ont pu peut-être. .. Euh, prendre de la distance par rapport à eux, ce qu'ils vivaient. En tout cas, ils mettaient de la distance entre « ce que j'ai vécu, ce que je vis à la cantine, ce que je vis dans les classes », voilà. Les plus jeunes, je pense que ça a été plus compliqué, parce qu'on est avec eux dans des vrais troubles de la compréhension. Voilà, donc je ne suis pas sûre qu'ils aient compris exactement ce sur quoi on leur demandait de réfléchir, y compris Louis. Il répondait à tes questions, maintenant, je ne suis pas sûre que lorsqu'on lui demandait « comment ça se passe dans ta classe d'inclusion ? », je ne pense pas, que pour lui, c'était réfléchir à « est-ce que je suis bien accueilli par mes autres petits camarades ? Qu'est-ce qui se passe avec la maîtresse ? » Tu vois, je pense qu'il n'a pas pris cette distance là. Ils sont très dans l'immédiateté en fait. Tu vois, les réponses « C'était bien, c'est bien, je m'amuse bien ; je suis bien. » Ce sont des réponses très immédiates. J'ai plus ressenti ça. Qu'est-ce que je peux te dire d'autre ? *Silence.*

Alors, bon, après, il y a aussi le travail..., enfin la dynamique du groupe. C'est-à-dire que lorsqu'on a des temps de parole dans ce groupe-là, qui est très spécifique, euh... On est avec tous les travers des enfants. Par exemple, tu as des enfants qui sont beaucoup dans l'écholalie dans ma classe ; ou alors qui vont systématiquement être dans l'opposition alors que ce n'est

pas ce qu'on leur demande, tu vois. Tout ça, ce sont des choses qui m'ont marquée. Voilà. En fait, qu'est-ce que tu veux que je te dise d'autre ? » *Elle rit.*

Par exemple, Paula m'a dit qu'elle était très perplexe sur le projet, et notamment par rapport à Elona. Je disais qu'elle était présente, qu'elle prenait ce qu'elle avait à prendre, qu'elle était active dans la discussion. Paula m'a dit « non, non, ce n'est pas ça. »

On va prendre chaque enfant si tu veux. Elona est présente, et de plus en plus présente dans le groupe classe. Ça, c'est une réalité, d'autant plus qu'elle est passée à temps plein. Et elle est heureuse d'être avec nous et d'être avec les autres élèves. En tout cas, c'est ce qu'elle manifeste. Après, aujourd'hui, je suis incapable de dire, de traduire la pensée d'Elona. Mais je dirais qu'il y a trois ans je ne savais pas ; l'année dernière, je ne savais pas et aujourd'hui, je ne sais pas. Ce que je peux dire, c'est que factuellement, jour après jour, je prends note de ce qu'elle me montre ; c'est très compliqué, moi, j'ai beaucoup de mal, mais avec plein d'enfants, à être très assertive avec « il s'est passé ça ; elle m'a dit ça ». En fait je me rends compte que, plus je travaille en CLIS, plus j'ai du mal à être affirmative, à me dire « ah ! Il se passe ça, c'est que donc, on en est là ». Je trouve qu'on est tellement sur un champ... Elona, on est dans le plus, plus, plus ; alors là on est dans un grand inconnu, mais les autres aussi je dirais.

Je dis ça, parce qu'une fois, elle avait très bien exprimé qu'elle n'aimait pas travailler avec Paula, et qu'elle aimait travailler avec toi. C'était clair, c'était net. Et ensuite, Paula m'a confirmé qu'elle la rejetait depuis la rentrée. Fabienne acquiesce de la tête de la voix à ce que je dis. A partir de cette corrélation-là, je me dis « oui, Elona prend des choses ».

Elle prend des choses, ça, c'est vrai. Elle prend des choses, je ne sais pas si elle donne des choses, mais elle prend des choses. Euh... Euh.... Elle prend des choses, et aujourd'hui en tout cas, sa présence en classe, dans les différentes activités, je confirme, s'affermir, avec plutôt des signes de joie.

J'ai trouvé qu'il y avait une évolution quand elle est dans le regroupement. Au début, je la voyais complètement isolée ; elle ne regardait même pas le tableau. Et au fil du temps, j'ai trouvé qu'elle était plus présente. Alors effectivement, il y a le fait qu'elle vienne à plein-temps, mais la dernière fois, quand elle a sollicité Sara, j'ai été très surprise.

Tout à fait. Alors effectivement, ça ce sont aussi des nouveautés, elle commence à entrer en lien avec les autres élèves de la classe. Est-ce que c'est le travail de réflexion qu'il y a eu, ou

est-ce que c'est le fait qu'elle vienne à plein-temps, ça, je ne peux pas le dire. Je sais que c'est une évolution que je vois nettement depuis qu'elle est à plein-temps. Et on en avait peur de cette présence à plein-temps, enfin peur, quand un enfant ne parle pas du tout et ne comprend pas les mots, et ne travaille qu'autour du mimétisme ou autour de ce qu'elle imagine de la situation, la communication est très compliquée. Et donc, elle est forcément assez rudimentaire, même si elle existe. On se rend compte oui, qu'Elona est présente. Il y a six mois, elle ne serait jamais restée dans le cercle comme elle est restée ; elle aurait fait beaucoup de bruit, elle n'aurait pas contrôlé comme elle contrôlait ces petits bruits qu'elle fait « uh, uh, uh », enfin tous ces petits bruits qu'elle fait. Il y a six mois, le volume sonore était beaucoup plus haut. Ce sont des choses effectivement, qui nous permettent de dire « Elona évolue positivement ». Elle ne régresse pas dans son comportement social. C'est ce que je vois aujourd'hui sur Elona. Après, les apprentissages, pour le moment, je dirais que c'est presque secondaire. Ce n'est pas une priorité, sachant que l'on ne peut pas travailler le langage. Voilà, mais on est sur des pictogrammes, des choses comme ça, enfin sur autre chose. Mais c'est intéressant le cas d'Elona, oui, très intéressant.

J'ai trouvé qu'elle était très présente. Je pense que ça lui a plus apporté à elle par exemple, qu'à Sara.

Oui, certainement. Sara change de sujet constamment. En fait, elle prend un mot et ça part sur un conte, si le mot était dans un conte ; et puis, elle va te parler de tout autre chose. Sara, les questions ouvertes, elle ne sait pas faire. Même les questions fermées, je me demande de plus en plus si elles prennent du sens, quand ce ne sont pas des questions vraiment concrètes, reliées aux gestes du quotidien. En plus, je pense qu'elle est en nette régression pour plein de choses, je le vois.

Après, euh... Il y a Stéfy. C'était intéressant de voir le travail que Stéfy a fait. Je pense que c'est peut-être pour elle que le travail que tu as fait a été le plus porteur. Parce que Stéfy est une enfant très agitée, qui est venue dans la classe avec une histoire douloureuse, et qui est tout de suite arrivée en installant du conflit. Enfin, pas de son fait, mais tout de suite, le premier jour, il y avait du conflit partout dans tous les sens autour de Stéfy. Et je trouve que, alors je ne sais pas si c'est dû à ça ou si c'est le temps qui passe, mais en tout cas, elle a pu prendre la parole. Surtout elle dû être écoutée. Prendre la parole, ça, elle le faisait déjà dans la classe, dans le groupe, mais quelquefois les autres ne l'entendaient pas, ne voulaient pas l'écouter. Et là, ils étaient dans l'obligation de le faire, puisque la consigne, la prise de parole,

c'est « oui, mais vous écoutez l'autre. » Je trouve qu'elle a pu dire des choses très intéressante, et c'est elle souvent que j'ai trouvé la plus pertinente, dans ses prises de position, dans ses réflexions, dans le fait que des fois elle disait : « Mais non, pas du tout, ça ne se passe pas comme ça à la cantine. C'est pas vrai ». Et elle remettait les choses à leur vraie place, moi j'ai trouvé. Euh... A la fin, elle était fatiguée, mais les premiers temps lui ont fait beaucoup de bien, cette prise de parole... Alors que c'est une enfant qui vient d'arriver en CLIS, qui n'est pas du tout incluse dans les autres classes, donc pour elle, tu vois, sa place dans l'école, c'est plutôt sa place dans la CLIS. D'ailleurs, elle ne parlait que de ça et elle en a besoin.

Elle le disait très nettement « pour moi, la CLIS, c'est le bonheur ». Elle a toujours été très claire dans ce qu'elle disait.

Tout à fait. Sachant, que j'ai eu une équipe de suivi en début de semaine, où j'ai mieux compris ce qui se passait précédemment dans les autres classes. Précédemment, son parcours de scolarité a toujours été un rejet de toutes les classes dans lesquelles elle était. Donc, arrivée dans une classe où là elle n'est pas rejetée, effectivement, c'est nouveau pour elle. Et là c'est sa classe. Elle s'est identifiée en tant que petite fille, élève de la CLIS. »

Bon, j'ai trouvé Louis pas très acteur.

Non, il était très en retrait.

Alors que c'est un enfant présent par ses demandes auprès des adultes en permanence, par ses demandes, par son travail, voilà, il est toujours, toujours, enfin on ne l'oublie pas. Tu ne peux pas l'oublier comme une petite fille comme Sara qui peut passer inaperçue si tu ne vas pas l'interpeller, elle ne te dit rien. Louis, il était toujours là, à te demander, à être présent dans les activités de la classe. C'est vrai que ça a correspondu au moment où on a suspendu son inclusion. Est-ce que ça a eu un impact sur sa réflexion ? « De toute façon, moi je ne suis plus inclus, donc ma place... » Pourquoi pas ? Je n'en sais rien. Il ne nous en a pas du tout reparlé, à aucun moment, de ton travail, de ta présence. J'ai eu l'impression que ça glissait sur lui, que...

J'ai pensé qu'il ne se sentait pas concerné.

Ben oui.

En même temps, tout le monde dit que Louis, c'est celui qui circule entre les groupes, je me dis voilà, il circule, mais ne se pose pas.

Et c'est un enfant encore pour lequel la relation à l'autre est très compliquée. Il a du mal à mettre de la distance, la bonne distance. Le contact est toujours très..., quand ce n'est pas un cadre, rassurant de la classe, le contact est toujours conflictuel, très souvent. Voilà, donc, la relation à l'autre reste problématique. Est-ce que c'est pour ça que sa place dans l'école, il ne l'envisage pas encore ? Enfin, il a du mal à poser une réflexion dessus, je ne sais pas. J'ai, vraiment c'est compliqué de se dire « qu'est-ce qu'il y a dans la tête de ces enfants ? J'ai beaucoup de mal. Mais ce qu'on peut dire, oui, c'est que Louis, était très extérieur à la démarche. D'ailleurs, même physiquement, il se reculait. Il a rarement demandé le bâton de parole, je ne sais même pas s'il écoutait vraiment.

Ça ne m'a pas gênée, parce qu'à moment où je donnais une liberté de parole, je donnais aussi une liberté de silence.

Tout à fait.

Louis et Sara sont les enfants qui sont les moins intervenus dans le projet.

Alors Louis aujourd'hui a un trouble du langage important ; donc, la prise de parole est toujours difficile pour lui. Lorsqu'on est dans le conseil des enfants le vendredi, lorsqu'il doit prendre la parole, les mots prennent du temps à venir. Donc, on lui laisse du temps. C'est toujours exprimé correctement, mais ça prend toujours beaucoup de temps. Et donc, c'est aussi peut-être une des raisons, parce qu'effectivement, sa façon de parler n'est pas fluide, lorsqu'il faut élaborer une pensée. Ce n'est pas... Il est dans la compréhension aujourd'hui Louis. On a fait, enfin il a fait beaucoup de progrès depuis trois ans. Mais voilà, la parole met encore beaucoup de temps à venir. Alors est-ce que c'était une des raisons qui le freinait ? Je ne sais pas.

Après, Il y a la petite Aurore. Aurore, je pense que le niveau de compréhension... Elle a vraiment un gros trouble de la compréhension, que j'ai repéré, il n'y a pas si longtemps que ça. On a commencé un travail et c'est vrai qu'il est nécessaire avec Aurore de parler très lentement, de répéter, de valider si elle a compris. Du flot de paroles, elle va retenir un mot. Elle va retenir peut-être le mot essentiel, mais pas du tout le verbe qui permet de comprendre le message. Donc elle est très vite bloquée. D'où toujours les mêmes réponses : « oui, je suis très contente, » ou, « non, je suis pas d'accord ; oui je suis d'accord ». C'était toujours une espèce de répétition, elle répétait.

Et en même temps, je trouve qu'elle a apporté des éléments, quand elle a dit vouloir manger en autonomie à la cantine par exemple. Paula me dit qu'il ne faut pas la croire, mais cela n'avait pas été dit avant. Pour moi, Aurore est un peu un mystère, parce que j'entends ce que vous dites, mais je ne le retrouve pas vraiment dans la discussion où elle a eu des fulgurances qui m'ont surprise. Cet écart-là me questionne.

Dans le « je veux faire plaisir à l'adulte et j'essaie de répondre ce qu'il a envie d'entendre ». Elle est un peu comme ça Aurore.

C'était intéressant aussi de voir ce groupe. Ce qui m'a très vite sauté aux yeux, c'était le côté exaspéré de Dany, enfin impatient. Dany comprend très vite et très bien maintenant, et maintenant que sa maturité est plus grande, et que souvent, il disait « n'importe quoi, mais n'importe quoi ». Ici, Fabienne se trompe : c'est Damien qui le disait. Et je me suis aperçue que Dany était en décalage avec le groupe, tout comme Anis. Ce sont des enfants dont l'inclusion se passe très bien. Ils ont pris beaucoup d'assurance, ils apprennent bien et on sent leur place en CLIS qui est de moins en moins forte dans leur tête. Ils sont déjà dans une autre classe. Ça c'était intéressant de le voir en tant qu'enseignante pour moi. Je l'avais vu pour Anis, mais c'est encore compliqué pour Anis, mais je ne l'avais pas vu à ce point-là chez Dany. Je savais qu'il était très heureux dans sa classe d'inclusion, que ça se passait très bien, mais il n'y est pas si souvent que ça. Il y est une heure tous les matins, et après il y est un petit peu l'après-midi en dessin. Donc, ce n'est pas énorme finalement. Eh bien, ça prend énormément de place dans son cœur en fait, dans son affect et il a investi pleinement sa classe d'inclusion. Et je pense qu'aujourd'hui, il manifeste de l'impatience dans la CLIS. C'était intéressant de voir ça, de voir que ce travail de groupe et ces échanges entre enfants, pour moi, m'a permis de savoir comment les uns et les autres se positionnaient dans la classe.

J'ai trouvé que c'était l'un de ceux qui avaient le plus évolué au sein de la réflexion. Au début, il était très en retrait et peu à peu, il a pris le rôle de régulateur. Il m'a impressionnée quand il a demandé à Anis de cesser de parler de Stéfy, après avoir demandé s'il pouvait dire quelque chose. C'était dit de façon calme et maîtrisée, alors qu'on sentait en même temps son énervement.

Il ne s'énerve jamais Dany. C'est un enfant très serein, enfin non, il n'est pas très serein, mais il n'est jamais dans le conflit. Il est capable d'avoir une analyse de ce qui se passe entre les gens et de tempérer s'il y a du conflit, ou s'il y a besoin de dire les choses, de les dire. Dans la classe aujourd'hui, c'est celui qui est moteur.

Anis n'est pas moteur, parce qu'il est toujours dans la même obsession de la règle et du fait qu'il doit toujours être le plus fort. Effectivement, en termes de compétences scolaires, il est doué et il est le plus fort. Dans tout ce qui est automatisation, il n'y a pas de souci. Maintenant, ce n'est pas forcément ça qui m'intéresse et qui nous intéresse dans la dynamique de la classe. De fait aujourd'hui, son inclusion est pratiquement à temps-plein. Tu es intervenue au moment où son temps d'inclusion basculait. On augmentait progressivement ses temps d'inclusion, jusqu'à aujourd'hui, où en fait, il n'est quasiment plus dans notre classe, juste quelques fois. Ce soir, en sport, il va peut-être venir avec nous. Il a des temps comme ça, où il souffle, où il respire.

Loman n'est pas du tout moteur de la classe, pas du tout. Loman... C'est un enfant qui est autocentré, qui ne voit pas ce qui se passe dans la CLIS, dans la classe, qui n'a pas cette distance que peut avoir Dany lorsqu'il va voir un plus jeune et qui sait que cet enfant est plus jeune que lui, donc, n'a pas les mêmes compétences ou a plus de difficultés en motricité etc. Loman ne va pas voir ça. Donc, il n'est pas dans la compréhension. Il ne comprend pas, on a de gros soucis de compréhension avec Loman. Et il ne comprend pas aujourd'hui encore, où il en est dans son évolution. Euh... Il ne comprend pas ou il ne veut pas. C'est très blessant pour lui en fait. Il est très très blessé Loman, depuis que je l'ai, depuis qu'il est arrivé en CLIS il y a deux ans. Il refusait la CLIS, il a refusé longtemps d'être ici, d'avoir ses copains là. Toute l'année dernière il a refusé ; il a refusé notre aide en disant qu'il n'avait pas de problèmes, que tout allait bien et par moment, ça revient. Il a un gros travail à faire sur lui-même, et nous avec lui. Mais pour le coup, il n'est pas moteur, il ne fédère pas la classe. Il est plutôt centré, enfin sur sa problématique, sur son mal être. Alors que Dany n'a pas vraiment de mal-être. Dany, il a compris quelles étaient ses difficultés, quelle est sa place dans l'école, quelle est sa place dans la classe. Il est bien au point. Loman ne sait pas encore. Il ne comprend pas pourquoi il est en CLIS. Alors, si, de temps en temps, il le dit, mais finalement, il n'y croit pas. En tout cas, il donne le change.

En tout cas, il était un de ceux qui étaient le plus à l'aise dans la réflexion, avec Anis. Ce qui m'a intéressée dans l'évolution du groupe, c'est que les échanges se sont apaisés au fil des séances. Au début, chacun s'opposait systématiquement aux propos des autres. ..

Oui, oui. *Rires.*

Et c'était le temps qu'ils comprennent que ce n'était pas une activité scolaire. Et après, ça s'est apaisé et Loman est beaucoup intervenu.

Moi, j'ai souvent entendu Loman dire, rendre le bâton et dire « je ne sais pas ». « Je ne sais pas, ah ben non, je ne sais pas. Je ne sais plus » Voilà, c'est...

Damien, (*silence*) ; La prise de parole pour Damien est difficile. Mais elle l'a toujours été. Il est arrivé, c'était... (*Petits rires*). Il aurait pu se cacher sous la terre (*rires*) qu'il l'aurait fait Euh... C'est intéressant, parce que, malgré tout, il y arrive. Il prend sur lui, il essaie. C'est un enfant qui comprend très bien la situation, qui bien sûr, quand même, voilà, il est quand même blessé. Il est rudement blessé Damien, à la fois par ses difficultés qu'il a acceptées, à la fois par sa présence en CLIS. Mais aujourd'hui, ça y est, il se reconstruit bien et je crois qu'il a confiance dans les garçons de la CLIS. Il a beaucoup confiance, donc la prise de parole lui pose de moins en moins de difficultés. Il sait qu'il ne sera pas jugé, etc...

Il l'a dit, à propos des copains, que c'était grâce à Loman qu'il avait trouvé sa place dans l'école.

Tout à fait, oui, oui, tout à fait. Donc, il a confiance et c'est un grand pas, parce qu'au début de l'année, il était vraiment dans un refus de tout, et puis une dévalorisation permanente de lui-même. Il était incapable de ..., enfin c'est ce qu'il disait « je ne sais rien, je ne sais rien faire. » Et donc, il ne sait rien (*rire*). Et donc, il a bien changé. Avant toute chose, il avait à régler ce problème de « quelle est ma place en CLIS ? Quelle est ma place dans l'école ? Quelle est ma place dans la CLIS ? » Je ne sais pas si c'est le temps de parole qui lui a permis de réfléchir à ça.

Lui aussi a évolué. Au début, il était beaucoup dans la provocation, il narguait les autres, et surtout Stéfy et Louis. Et petit à petit, il avait comme un rituel : « je manifeste que je n'ai pas envie de participer, je me mets physiquement en retrait du groupe, et peu à peu, je me rapproche et puis finalement... » Pendant tout ce temps, Fabienne acquiesce par des petits « oui, mmm ».

« Je participe. »

« Je prends la parole ». Il avait ce rituel là qui m'a amusée. J'ai trouvé que ses interventions étaient toujours pertinentes.

Oui, Damien il est...

Alors lui, pour le coup, il est l'un de ceux qui ont le plus su être dans l'analyse, et pas uniquement dans le descriptif.

Donc, voilà, les grands, oui, je pense qu'ils ont... enfin, les grands, à l'exception de Loman, je ne suis pas sûre qu'il comprenne encore sa place en CLIS et la CLIS dans l'école. Je ne crois pas.

Anne-Lise, c'est intéressant. C'est intéressant parce que j'ai repéré qu'elle structurait de mieux en mieux ses phrases, et ça, c'est nouveau. C'est aussi l'évolution de l'année. Elle a pris beaucoup la parole, elle voulait prendre la parole, elle monopolisait la parole. C'est un peu aussi son trouble de prendre beaucoup de place. L'année dernière, elle prenait tellement de place qu'elle sautait sur moi et elle me couvrait. Donc, en fait, je ne pouvais pas travailler et elle prenait toute la place. Elle aurait pu m'avaler, elle m'aurait avalée. Voilà, c'est son trouble, qui existe encore. Donc, elle prend la place différemment d'une autre façon, mais elle la prend quand même. Par exemple, le matin, elle va arriver en criant très fort « bonjour ». Tout de suite, elle va me parler, elle va monopoliser la parole. Sur les bancs, elle parle beaucoup, elle interrompt les autres. Dès qu'il y a une petite erreur de faite, elle va se précipiter pour la corriger. Elle prend de la place et donc, elle a voulu beaucoup prendre le bâton de parole, pour montrer qu'elle était là, qu'elle était présente. Je ne me souviens plus très bien de ce qu'elle disait.

La dernière fois, elle a clairement énoncé qu'elle voulait plus de temps de CLIS, rester un peu encore à l'hôpital de jour, mais venir plus en CLIS.

Elle a dit ça ? Je n'ai pas entendu. Ce sera peut-être possible, je n'en sais rien encore. Je n'ai pas entendu ça. C'est vrai qu'Anne-Lise nous quitte à 11h30, tous les jours et il y a une coupure. La difficulté, c'est que c'est très profitable l'hôpital. C'est-à-dire qu'aujourd'hui, Anne-Lise peut participer à un groupe de travail, alors d'ailleurs, au début, elle ne tenait pas la séance. Il fallait qu'elle parte, parce qu'elle était trop agitée, parce que ça se passait mal, parce que c'était trop impliquant. Donc, l'hôpital est nécessaire et je pense qu'elle aura encore une bonne année à mi-temps. Est-ce qu'elle vit mal la séparation à 11h30 ? C'est possible. Après, je sais qu'elle a des petites copines à l'hôpital, elle nous en a parlé. Son enseignante est vraiment super, donc, ça se passe bien à l'hôpital aussi. Elle y a des temps scolaires importants qui se passent très, très bien, qui sont très positifs. Elle progresse à une vitesse incroyable, elle est pratiquement lectrice. En numération, en math, on n'a jamais eu trop de problèmes. Mais je sais que le comportement aussi s'assagit. Plein de choses se mettent en place chez cette petite fille et elle est aujourd'hui capable d'une relation à l'autre apaisée. Apaisée comme elle peut, parce qu'on sent beaucoup encore de tensions. C'est quand même

très, très tendu tout ça. Et, alors, je..., elle a créé des liens, elle connaît les enfants de la CLIS, mais elle n'est pas très, très copine comme peuvent l'être entre elles Stéfy, Sara, Aurore. C'est un vrai petit groupe de petites filles. Anne-Lise souvent passe la récréation à côté de moi. C'est pour ça, est-ce qu'elle veut être là pour être plus avec nous, avec moi, dans sa différence comme elle l'était l'an dernier, où elle m'avalait ? C'est ça aussi...

Il y a un lien très fort avec toi.

Oui, il y a un lien exprimé fortement l'année dernière et qui a créé sa déscolarisation. C'était... Parce qu'elle m'empêchait de faire classe. Elle venait à plein-temps. Elle voulait l'exclusivité, donc elle refusait complètement mon lien avec les autres élèves. C'était... Les chaises volaient. Les chaises volaient, elle mordait les autres enfants, elle me donnait des coups. Sur une journée, c'était permanent. Quand c'est tous les jours, pendant trois mois, à un moment donné, tu dis « il y a urgence ». On a vécu 2011, de septembre à décembre 2011, les élèves que tu vois là, alors il n'y avait pas Damien, ni Aurore, -étaient terrorisés. Donc, on n'a rien mis en route dans le groupe classe. Ils étaient terrorisés, c'était dramatique. Je t'assure, c'étaient les trousse, les chaises, tout, tout partait en vrille. Elle tapait partout. On était obligée de la sortir, mais comme elle se jetait par terre, il fallait que Paula et moi, on la trainait, on n'avait pas d'autre choix. On la soulevait. Enfin, c'était, pouf... Une enfant en grande souffrance et aujourd'hui, tu as vu ce qu'elle peut faire. Donc, effectivement, elle a investi les relations avec l'adulte, qui était moi en l'occurrence, mais de façon tellement forte qu'il est possible que ce soit la rupture tous les jours qui reste encore douloureuse. Mais maintenant, ce qui est très intéressant, c'est qu'elle arrive à gérer. Elle part sans crise. Mais on a eu une journée toute entière à travailler, un mercredi. Le mercredi après-midi était très tendu. On se rend compte quand même que rester la journée, c'est difficile pour Anne-Lise, parce que ça rejaillit tout ça. « La maîtresse est aussi avec les autres ; il faut que je partage, ça refait vivre en moi des séparations primaires, dadadadada... » Et on est dans quelque chose de très douloureux. Mais je trouve déjà, qu'elle ait pu rester dans un groupe pour parler calmement, parce que finalement elle a réussi progressivement à rester dans le groupe, à parler, à dire des choses dans le sujet. Comme elle est perfectionniste, elle déteste être dans l'erreur. Elle a une image d'elle-même qui est très détériorée. Ça enclenche à nouveau une forte colère.

Voilà, on a fait le tour des élèves.

Et sinon, par rapport aux attentes, à ce que tu imaginais au début...

En fait, je ne me faisais aucune idée. Rires. Je ne me faisais aucune idée, je me suis laissé vraiment embarquer et j'ai dit « on verra ». Non, je n'avais pas d'attente et je n'avais pas d'idées. Je ne pouvais pas...

Et alors, pourquoi as-tu accepté finalement que je fasse ce projet. Qu'est-ce qui t'a intéressée ?

Dans le fait que tu viennes ? Oh, parce que moi, j'aime bien toujours tenter, tester des trucs. Eclats de rire. C'est nouveau, j'aime bien...

J'ai été assez surprise de la facilité avec laquelle tu l'as fait, la liberté que tu m'as laissée...

D'abord, c'est ta démarche, je n'ai pas... A partir du moment où je sais que tu as un travail de thèse à faire, c'est ta démarche, je n'ai pas à intervenir. Après, oui, je t'ai dit « tu prends la classe », Et puis, je crois que j'aime bien. Ça me fait... J'aime bien ce type de..., en tout cas, pour moi, c'est une expérience, pour toi c'est un travail, pour moi, c'est plutôt une expérience, parce que ça me permet de prendre du recul sur les enfants. Et je trouve que prendre du recul sur les élèves de la CLIS, on en a vraiment besoin, quand on est enseignante de CLIS, parce qu'on est tous les jours, toutes les heures, toutes les minutes sur le front pour les contenir. Parce que notre boulot, c'est avant tout de les contenir, si on veut les mettre dans une activité d'apprentissage, il faut avant tout les contenir. Donc, c'est forcément épuisant de contenir tous ces enfants. Et tu as du mal à prendre du recul, malgré tout, quand tu es tout le temps acteur. Tu ne prends pas de recul. Tu en prends le soir, tu en prends le midi, mais... Je trouve que c'est intéressant, à un moment donné, de passer un peu le relais et de voir, d'observer, de..., sans jugement préconçu. Moi, plus ça va dans la CLIS, plus je... Tu vois, c'est ma quatrième d'enseignement en CLIS, je suis aujourd'hui très prudente sur les conclusions que je peux avoir sur les enfants. Je reste très factuelle : « Tiens, aujourd'hui, il a fait ça, il a dit ça. Il le dit plusieurs fois, sur un mois, deux mois, trois mois ». Et ce n'est qu'au bout d'un certain temps que je peux me dire « ah, là, je pense que... Effectivement, on est sur cette problématique-là. » Et vraiment, je... Je suis en permanence en train de me poser des questions sur les enfants et sur le « pourquoi il dit ça ? Pourquoi ils font ça ? » Enfin, c'est « ils ont fait ça. » Pourquoi, je n'en sais rien, peut-être qu'un jour, j'aurais une réponse. Alors, si, il y a des niveaux d'apprentissage où on peut quand même avoir quelques réponses. Mais, au niveau de leurs troubles, leur pathologie... Tu vois, en ce moment, je me pose énormément de questions par rapport à Sara. Je n'ai pas de réponse, juste, je suis factuelle : « tiens, ça fait plusieurs mois qu'on en est là, qu'on n'avance pas, qu'il se passe ça, qu'il se passe ça, qu'il se

passé encore ça, c'est toujours la même tendance. Qu'est-ce que ça veut dire ? Je croise avec ce que me dit la maman, ce n'est pas du tout la même chose. Après tu te dis : « la maman ne me dit pas du tout ça, je vais appeler l'orthophoniste, donc tu vois... Donc, je trouve intéressant, oui, quand quelqu'un vient comme ça dans ma classe, pour mener une démarche de me retirer un petit peu et de voir. De voir aussi comment les enfants se comportent avec quelqu'un d'autre. Parce que quelquefois, la CLIS peut être aussi enfermante. Tu vois, on parlait de Dany, ou d'Anis, où on a peut-être parfois... Par exemple, pour l'inclusion d'Anis, on a mis des garde-fous, parce qu'il était dans des états d'angoisse très forts. Paula l'accompagnait etc. Finalement, quand on détaché Paula, l'inclusion s'est mieux passée. Des choses, peut-être, c'est normal, peut-être ça se passe toujours comme ça, je n'en sais rien. En tout cas, pour Anis, le fait d'enlever l'AVS lui a permis d'aller beaucoup mieux en inclusion. Et c'est là que l'inclusion a augmenté. C'est intéressant de ... Je pense que pour Dany, on en est au même point aujourd'hui. Pour les autres, comment la CLIS peut être aidante sans être enfermante. Ce que je pense aussi pour mes débutants lecteurs, Damien, Dany, par moment, on n'avance plus, ils ânonnent, ils ne sont plus dedans. Tu te dis « peut-être qu'on formate, que la CLIS formate à un certain niveau. » On est dans la CLIS, donc on reste à un certain niveau et monter une marche, ce n'est pas la CLIS. En ce moment, je suis vraiment là-dedans avec les grands. Comment tu les boustes à un moment donné ? Comment tu leur permets de passer un barreau ?

Loman a dit que dans la classe d'inclusion, il faisait un travail sérieux.

Loman est là-dedans.

Anis a renchérit en disant que la CLIS lui permettait de se reposer. En fait, ce n'est pas du tout ce qu'ont dit...

Les plus jeunes.

Oui, parce qu'ils n'ont pas du tout de temps d'inclusion.

Très peu. On a commencé avec Aurore. Elle va tous les matins, pendant trente à quarante minutes en lecture, les lundis et mardis ; On a commencé hier. Ça se passe très bien.

Elle n'avait pas cette expérience pendant les séances. En fait, à partir du moment où les élèves sont inclus dans des matières fondamentales, la CLIS devient plutôt un temps de repos.

Oui, on se repose.

C'est exactement ça. D'ailleurs, Anis l'a très bien explicité.

Maintenant, il peut de moins en moins se reposer, parce qu'il y passe toutes ses journées. (Rires).

Du coup, ce qui fait la valeur de la CLIS, c'est sa dévalorisation.

Et ça pose un vrai problème, parce qu'ils sont en CLIS également sur des disciplines où ils ont encore des soucis. Par exemple, mes trois grands ne vont pas en inclusion en français, en maîtrise de la langue, parce qu'ils ne sont pas lecteurs. Il faut que je fasse un point avec eux sur « qu'est-ce que ça veut dire être lecteur ? », parce qu'ils pensent qu'ils sont lecteurs. Le travail aujourd'hui qu'ils font en lecture, tu as l'impression qu'ils ne se sentent autorisés que d'aller là et qu'ils n'ont pas compris en fait ce que c'est d'être lecteur. Pourtant, on a travaillé, mais il faut reprendre, il faut que je reprenne avec eux, parce qu'ils croient qu'ils y sont arrivés. Alors, on attend, on est là pour faire des petits travaux et ils ne s'accrochent plus ; ils sont en train de perdre. Tu parlais de Loman, c'est tout à fait ça. Moins Damien, mais il n'est pas inclus, parce que l'inclusion s'est mal passé, pas de son fait d'ailleurs. Damien, c'est sa classe. Loman est vraiment dans une dimension... Et d'ailleurs je le vois, quand il revient dans la CLIS, il déballe ses affaires à deux à l'heure, on prend bien son temps. En fait, il gagne du temps (rires), il est vraiment dans l'évitement de la tâche, parce que je pense qu'il considère aujourd'hui que ce n'est pas le vrai travail. Effectivement, quand je les entends dire ça, je prends du recul, je les envisage différemment. Quels sont les axes sur lesquels je peux retravailler, de compréhension, qu'est-ce qu'est la CLIS pour eux ? Ça m'a permis de voir mieux où ils en étaient, de voir mieux comment les enfants, ceux qui sont inclus, vivaient l'inclusion et comment moi, je pouvais leur faire vivre la CLIS de façon beaucoup plus porteuse. Je ne sais pas comment encore. Mais je sais qu'il faut que je réfléchisse à ça.

Tu vois, je me rends compte qu'ils sont attachés à des choses auxquelles je ne pensais pas qu'ils l'étaient. Par exemple, en inclusion, ils ont beaucoup d'inclusions et ils ont des notes, de très bonnes notes d'ailleurs, 17/20, 18/20, 20/20. Anis ramène des 20/20. Et ils aiment ça, avoir des notes. En CLIS, outre le fait qu'on n'a plus le droit, mais bon, les enseignantes qui sont ici mettent encore des notes. Moi, je mets des bien, des très bien. Je ne mets même pas assez bien, je mets quelquefois excellent, quelquefois je mets un tiret en fait, il semblerait que ça a une valeur pas très importante à leurs yeux. Donc, qu'est-ce que je peux faire ? Est-ce que je leur mets des notes ? J'ai testé quelque chose, parce que jeudi et vendredi derniers, j'avais dans ma classe un public de grands, c'était « on ne fait plus rien ». Ils étaient vraiment

à l'aise. Le jeudi et le vendredi, je travaille sur des questions de compréhension, de lexique, de vocabulaire etc. Et là, j'ai décidé de remélanger les groupes, de ne pas avoir le groupe des grands et le groupe des petits, parce que la compréhension ne croise pas les âges et le lexique et la phonologie non plus. Ça permet d'avoir des groupes un peu atypiques comme Loman, Anne-Lise et Aurore, sur la compréhension. Au début, Loman n'a pas vécu forcément très bien le fait d'être avec elles. Je lui ai expliqué. Sur la phonologie, Dany a des gros soucis et il était à un moment donné aussi avec Aurore. Il y avait le groupe de Stéfy, Louis et Damien. Ça a permis de casser un peu ces dynamiques de « on est cool, ce qui est bien, c'est les classes d'inclusion et en CLIS, on ne fait plus rien, on joue ». Pour le coup, j'ai trouvé qu'ils étaient un peu plus participatifs. Et puis, je me suis dit... C'étaient des exercices à partir de jeux, mais c'était sur « trouver des intrus sur le lexique, changer le mot d'une phrase qui n'est pas le bon etc. etc. » Plein de petits jeux, et j'ai opéré un système de comptabilisation de points. Après, tu as vingt items, tu peux très bien en faire une note. Et j'ai transformé en note, pour voir comment ils réagissaient. Louis était ravi, mais les autres aussi. Ça les a boustés et je me suis dit « mais est-ce que ça voudrait dire que je dois mettre des notes à mes élèves pour qu'ils sentent que c'est sérieux la CLIS ? » C'est une vraie question. Je ne sais pas, mais c'est une vraie question. Même dans les classe ordinaires, je mettais des bien, des très bien, je n'ai jamais mis de notes et là, je pose cette question ; est-ce que maintenant, il faut que je mette des notes pour Dany, Damien, Loman et même Louis, pour qui ça a un impact, en plus, il a eu d'excellentes notes, parce qu'il a un bon lexique, Louis, mine de rien, même s'il met du temps à le trouver, il est là, quelque part ; il faut qu'il trouve le chemin, mais il est là. Il a une bonne compréhension, donc il a été bien meilleur que Loman. Je peux te dire que Loman, tout à coup, il s'est... Mais parfois, tu te dis, c'est bénéfique, il faut qu'on les pousse là-dedans, qu'il y ait une réaction.

Ca restitue aussi l'aspect scolaire et les attentes scolaires.

Donc voilà. Après, je me suis posé des questions sur mes tables. Faut-il que je les mette tous face au tableau ? Effectivement, tu te dis, par rapport à des élèves comme les nôtres, peut-être c'est vrai pour d'autres élèves. Est-ce que d'autres élèves qui se retrouveraient dans une classe à petit effectif n'auraient pas l'impression que c'est pour de rire ?

En même temps, ils ont quand même une histoire dans la CLIS. Au début, ils y sont à temps plein. Par exemple, si Stéfy reste, j'imagine que son regard sur la CLIS va évoluer, en fonction de ses temps d'inclusion.

Alors, est-ce que c'est aussi l'âge qui fait ça ? Ou la durée dans une classe ? Dany, c'est la troisième année, Loman et Anis, c'est la deuxième année. Louis, c'est la troisième année et on a eu beaucoup de mal... Il s'est passé beaucoup d'événements chez lui depuis septembre, mais il n'était plus impliqué. Il y a un tas de choses qui se croisent. En fait, quand tu prends du recul par rapport à ton travail, tu te dis, ben voilà, leur place en CLIS, ils l'investissent moins que leur place en classe d'inclusion, ce qui est bien. Enfin, ce qui est bien, c'est qu'ils investissent leur place en classe d'inclusion, mais il ne faut pas qu'ils dévalorisent la CLIS, parce que c'est là que se fait le boulot. S'ils vont en classe d'inclusion, c'est parce qu'on a fait le boulot avant. On a travaillé avant.

Tu vois Anis, il faut que je le revoie, parce qu'on ne l'a pratiquement pas vu la semaine dernière, or on a toujours nos ceintures de comportement dans la classe. Mais il n'est plus dans la classe, donc je ne le vois plus et je ne vois plus son comportement. Et de toute façon, même s'il avait des responsabilités, il ne pourrait pas les faire, parce qu'il n'est plus dans la classe. Mais ce matin, il m'a demandé quand on ferait sa ceinture. Donc, il va falloir que je le prenne pour qu'on échange dessus, parce que ça n'a plus de sens. Mais pour lui, ça a un sens, qui est certainement quelque part, d'être rassuré quand même, d'avoir besoin d'un cadre important.

Ca reste quand même une béquille. Il y a des contradictions qui s'expriment. Dans une autre classe, un élève disait qu'il n'aimait pas la CLIS et en même temps, qu'il voulait y rester.

Quand tu dois organiser toutes ces contradictions, c'est vraiment compliqué. Là, je mets en place de nouveaux groupes de compréhension pour des raisons à la fois de compréhension et de comportement, qui n'avaient pas lieu d'être il y a trois mois et qui peut-être, en juin, seront changés. C'est cette adaptation permanente qu'en tant qu'enseignante, tu dois faire mais qui déstabilisent aussi les enfants. Eux aussi doivent se remettre en cause.

En CLIS, on est très seul et je trouve qu'il devrait avoir une vraie réflexion sur l'inclusion avec les autres enseignants.

Ce qui est bien ici, c'est que les enseignantes, à l'exception d'une, sont vraiment partie prenante à une réflexion autour de l'enfant. Elles sont toujours en demande d'avoir des informations sur l'enfant, comment il fonctionne, quelles sont ses difficultés et me questionnent « là, il s'est passé ça, qu'est-ce qui se passe ? » Moi, je les rassure tout de suite, parce qu'elles ont très peur d'être en cause, d'être responsables, ce qui est un échec en fait.

Mais, au-delà de ça, ça permet de nourrir des réflexions sur d'autres enfants de l'école, qui ne sont pas en CLIS, mais pour qui la réflexion CLIS s'est posée ou se posera, ou qui ne se posera jamais, mais quand même, qui sont des enfants en grande difficulté. Et ça permet, quand je parle de tel enfant, quand je parle des problèmes de langage, des problèmes de stratégie, des problèmes de procédure, d'angoisse ..., ça permet de faire des liens avec d'autres enfants. Quelquefois, depuis cette année, elles m'envoient des enfants en observation ; « tiens, est-ce que tu peux le garder pendant une heure ou deux et tu me diras ce que tu en penses ». Ce sont des petites choses qui n'arrivaient pas l'année dernière. C'est sympa.

Bilan réalisé avec Amélie, l'enseignante de la CLIS Baudelaire

Je voulais juste que tu fasses un bilan du projet, ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné. Est-ce que tu aurais voulu qu'il y ait des choses qui se passent autrement ? Qu'as-tu pensé de l'évolution de la réflexion, du dispositif ?

OK, Alors...(Rires). Non, ben le projet dans sa globalité, c'est un projet qui a plutôt bien fonctionné, puisque tous les élèves ont, à leur manière, participé et donné leur point de vue. Euh... Le débat, c'est quelque chose que j'ai repris par la suite dans le même temps. Donc, c'est quelque chose qui a permis de faire tremplin dans une autre perspective, qui est la perspective du débat, de l'échange et de la réflexion collective. Voilà, c'était un projet plutôt positif dans la classe. Et par rapport aux élèves, je trouve que chacun a évolué d'une certaine manière et plutôt positivement, parce que certains se sont ouverts par rapport à certaines pensées, d'autres se sont révélés sur... C'est un peu la même chose ce que je vais dire. D'autres ont réussi à exprimer leurs opinions sur le fait de vouloir parler à certains moments et se taire à certains moments. Et d'autres ont pris leur temps au niveau des séances, pour s'ouvrir pour participer. D'autres ont participé tout de suite et ont choisi de se taire vers la fin. Enfin, c'était vraiment un mélange d'implications qui a rendu le projet assez intéressant.

Moi, ça m'a permis de faire le point sur déjà pourquoi certains avaient du mal à s'impliquer dans leur classe d'inclusion, pourquoi ils jouaient entre eux dans la cour, pourquoi certains ne jouaient avec personne. Euh... Moi essayer éventuellement de discuter avec eux sur ces points-là et rebondir dessus, et....Euh.... »

Laura par exemple a dit que cela l'avait aidé à mieux comprendre les enfants et leurs difficultés...

Laura n'avait pas vraiment de recul face à ce qu'est une CLIS réellement, parce qu'elle a vraiment débarqué ici sans vraiment savoir ce que c'était. J'ai dû lui expliquer ce que c'était, ce que signifiait les lettres du mot CLIS. Donc, c'est pour ça que ça lui a peut-être fait du bien qu'ils l'expriment, parce que parfois, quand elle travaillait avec eux, elle était peut-être plus impatiente sur le fait qu'ils n'y arrivaient pas, alors qu'en fait, c'était vraiment parce qu'ils ne comprenaient pas. Alors que moi finalement, je sais qu'ils sont là parce qu'il y a de réelles difficultés, donc ce n'est pas la même approche. Moi, ce n'est pas du tout là que ça a joué, c'est plus sur leurs ressentis et ma manière d'appréhender leurs réflexions, que je pouvais parfois trouver un peu des enfantillages, alors que ça repose sur un sentiment d'exclusion plus profond. Quand Eric dit qu'il ne veut pas jouer avec les CE1 avec qui il est en inclusion, parce qu'ils pensent que c'est un enfant débile. Au départ, moi je disais, « bon, ben, tu es avec eux, ils ont le même âge, tu peux essayer de faire un effort. Et en fait, ce qui ressort c'est que lui se sent mal perçu par les autres ; et ça, c'était un des premiers à le faire ressortir après. Au moment du bilan, il était le premier à dire « oui, on n'est pas des débiles. » Donc, ça ne se joue pas uniquement du côté des CLIS, ça se joue aussi du côté des autres élèves. Et le fait qu'ils aient eu envie d'écrire ensuite une lettre à tous les élèves de l'école, montre aussi que le ressenti était collectif. Il n'y en a pas un qui a dit « Oh ! Non, on ne m'a jamais dit que j'étais débile, que la CLIS c'était pas pareil que tout le monde. » Ils ont tous le même ressenti, c'est que pour les élèves de l'école, la CLIS n'est pas une classe comme les autres et que du coup, s'ils sont dedans, c'est qu'ils sont différents. Et pour eux, différents, c'est associé, dans leur vocabulaire, à la débilité.

Charlène, elle est partie au bout de quatre séances. Elle, ça m'a permis de réaliser... parce qu'elle était déjà à 90% du temps en inclusion extérieure, en CE2 et en CM2 et de la garder que sur ce temps là, ça a permis de faire ressortir davantage que la CLIS n'était plus l'endroit qu'il fallait, qu'elle n'avait pas sa place dans la classe et ça a permis d'accentuer ce fait-là, parce quand elle acceptait de s'exprimer sur le sujet, elle le faisait clairement remarquer « moi, ma classe, c'est le CM2 ; moi, mes copains sont en CM2 ; moi, mon âge, c'est le CM2 etc. » Et en plus, le fait qu'elle se mette aussi à l'écart à certaines séances montrait bien le fait qu'elle se mettait hors du groupe et hors de la classe. Donc, ces séances-là ont permis l'inclusion à temps plein en CM2. La décision de l'inclure totalement en CM2 est reliée à la réflexion, et aussi les concertations avec les autres enseignants pour préparer sa SEGPA l'an prochain. Quel était le meilleur moyen pour qu'elle appréhende mieux sa SEGPA de l'an prochain. Mais c'est vrai que la réflexion et de là l'entendre s'exprimer et de la voir s'isoler,

ça a contribué énormément à la décision. Ses propos ne laissaient aucun doute et depuis, elle revient de temps en temps nous dire bonjour avec plaisir et elle n'est plus du tout dans l'appréhension de cette classe, au contraire. Je pense qu'elle a beaucoup d'affection pour tous les élèves qui sont là et pour moi, mais de loin. Du coup, quand elle vient pour dire bonjour, elle est vraiment heureuse de franchir la porte, alors qu'avant, quand elle venait ici le lundi après-midi, c'était le calvaire, même pour une heure. Oui, pour Charlène, ça a changé beaucoup de choses.

J'ai bien apprécié le fait de pouvoir relire moi aussi en avance ce qui s'était dit la semaine précédente, donc le fait que tu m'envoies un mail avec la synthèse. Cela me permettait mieux de pouvoir rebondir sur le sujet. Et sur la chronologie des séances, j'ai trouvé qu'à chaque fois, c'était assez pertinent, parce que ça rebondissait sur la fois précédente avec une ouverture par une question à la fin. Après, c'est vrai qu'au niveau de la mémorisation des élèves sur les séances, c'était un petit plus compliqué. Mais j'ai trouvé qu'en fin de déroulé, ils arrivaient quand même mieux à se souvenir. Au début, c'était le chaos total. Ils ne se souvenaient de rien, de qui on a parlé, « qui, quoi, moi j'ai dit ça » ; « ah non, tu avais dit ça » ; « ah oui, c'est vrai ». Alors qu'à la fin, ils étaient quand même, vu qu'on répétait à chaque fois pas mal de choses similaires, ils étaient..., ils restaient positionnés sur la même réflexion. Et ils n'étaient plus en train de se demander ce qu'ils avaient dit la fois précédente.

Et ensuite la lettre, ça a été décidé au dernier moment, mais ce n'était pas une mauvaise idée. C'est ce qui est sorti des élèves, donc voilà, c'était bien d'en profiter et de prendre la perche au vol. D'ailleurs, on a eu les réponses. On n'en a pas eu beaucoup, mais le peu qu'on a eu, ça leur a fait du bien de voir l'impact que ça a eu sur les autres élèves. Je leur ai lu. Tom me regardait avec des grands yeux, il faisait « Oui, c'est vrai ça. » « Vous n'êtes pas débiles ». « Oh ! Ben non hein, ça c'est clair. » Ils ont expliqué aussi à Alla, qui était absente le jour de l'écriture. Ils lui ont expliqué « On a écrit une lettre avec Claire, pour expliquer qu'on avait notre place dans l'école. Ça c'est Tom qui l'a dit et Riad a ajouté, « qu'on n'est pas des débiles. » Donc oui, sur la mise en place du projet et la préparation, non, rien à dire.

Je trouve qu'au niveau de la durée d'une séance, c'était plutôt pas mal. On avait trois quart d'heure, mais forcément, parfois c'était un peu trop long, parfois ça ne l'était pas assez. De toute manière, on avait jusqu'à la récréation, ça s'accordait pas mal. Et sur la durée dans le temps, depuis le mois de janvier, j'ai trouvé que c'était un nombre de séance suffisant. Je ne sais pas si on avait prévu un nombre de séances... »

Douze.

« Tu avais dit douze. Et on en a fait ? »

Dix.

Non, mais c'était bien. C'était très bien dix. En fait, au début ça stagnait beaucoup dans la réflexion. Ça tournait toujours sur le même sujet « je suis en CLIS parce que j'ai des difficultés » ; Ils n'arrivaient pas à sortir de cette idée, donc du coup, tout le monde se l'appropriait, donc ça tournait un peu en rond. Et à partir d'un moment, ce doit être au bout de la 4ème séance, je ne sais pas si tu te souviens, c'est parti sur « les copains qu'on a en inclusion, les copains qu'on a dans la classe » etc. Quand Romane a dit qu'elle avait des copines ailleurs etc. Et là, ça a commencé à se décanter un peu et chacun a commencé à s'approprier ses propres idées. Ils étaient différents à ce sujet-là. Romane était comme ça ; Eric avait du mal à se départager ; Asim était dans deux classes, mais finalement, il ne jouait avec personne ; Tom était copain avec tout le monde, mais quand même, la CLIS, c'était plus important. Et là, ça a commencé à se dégager et j'ai trouvé que ça avait beaucoup plus de dynamisme. Sinon, voilà, au niveau du temps, dans tous les sens du terme, j'ai trouvé ça bien. »

Et tu vois des effets sur les élèves ?

Je pense le voir encore plus sur le long terme. Là, tout de suite, non, à part le fait qu'on reprenne des séances de débat, et encore, c'est plus un quoi de neuf qu'un débat, pour l'instant, je ne vois pas vraiment de différences. Ils t'ont vue tout à l'heure, ils ont dit « Ah, c'est Claire ». Riad a expliqué : « c'est celle avec qui on faisait le bâton de parole. » Ça m'a fait rire. Mais l'effet direct, non. Ils ne me répètent pas qu'ils ne sont pas débiles. Je pense que les relations avec les autres élèves, je le verrai plus en classe de mer l'année prochaine. J'aurai peut-être plus de facilité à cerner s'ils se mélangent ou s'ils restent entre eux. Donc, à l'année prochaine, sur du plus long terme, si tu viens en classe de mer.

7.3 Avec les AVS :

Entretien avec Laura, l'AVS de la CLIS Baudelaire, le 08 avril 2013

Comme tu as assisté à toutes les séances de réflexion, de l'extérieur, je voudrais savoir ce que tu en as pensé, par rapport à la connaissance que tu as des enfants, à ce qui s'était dit...

Ben écouter, par rapport à cette classe surtout, en fait, c'était bien, parce que même si j'étais avec eux, je les connaissais pas trop tu vois. Et toi, tu as essayé de savoir le fin fond de leurs pensées, par rapport à leur situation en classe. Ça m'a un petit peu ouvert les yeux parmi quelques élèves. Et je les ai découverts autrement, je les vois autrement, tu vois, même si quelque part, ils ont tous un certain handicap, en fin de compte, je me rends compte qu'il y en a, ils sont conscients de leur handicap. Et moi je ne voyais pas ça de ce côté, en étant là.

Tu parles de qui plus précisément ?

En général, comme Riad. Il m'a impressionnée quand il a dit : « Je suis là parce que je ne sais pas parler en fait. Euh... Tom, c'est vrai qu'il a l'air très débrouillard, mais en fin de compte, il est perdu parmi... Il veut faire des efforts, mais il n'arrive pas. Il est conscient en fait que « j'y arrive pas, j'y arrive pas. » Mais, voilà, des trucs comme ça qui me... » *Elle fait une moue.*

Et tu n'avais pas pris conscience de leur fragilité ?

Non, du tout. Fragilité, je l'ai découvert au fur et à mesure, mais la prise de conscience que EUX, ils s'en rendaient compte. En fait, on est là pour les aider en classe ; on les aide à travailler et tout. Mais toi, en t'y prenant, en posant des questions, ils sont arrivés à s'extérioriser par rapport à leur handicap. Et ça c'est très enrichissant pour moi.

Du coup, tu penses que ça va avoir des effets sur ta façon de les voir et de les aider ?

Tout à fait, bien sûr. Après, j'ai une autre façon de voir les enfants. Tu vois tu te dis... En fait, ils sont là physiquement, ils ont rien, mais le mental est là en fait. Et des fois, on a des réactions assez impulsives, tu vois. Moi, je n'ai pas étudié sur ça, je ne suis qu'AVS, donc je suis là pour les aider. Mais à un moment donné, j'oublie, tu vois. Et donc, ça me prend encore et voilà, maintenant je me dis : « je suis là, parce qu'ils sont vraiment en difficulté. »

Oui, ils ne le font pas exprès, ce n'est pas de la provocation.

Voilà, tout à fait. Exactement. Chose, que je ne fais pas avec les enfants que je gardais avant, qui sont des enfants tout à fait normaux. Ils sont là pour progresser par rapport à leur âge et leur intelligence.

Ça, c'est par rapport à toi, mais est-ce que tu as vu d'autres effets par rapport à eux ?

Non, non, pas spécialement. Après, c'est des idées qu'ils te disent du jour au lendemain. En tant qu'AVS, on était là pour les aider et le fin fond de leurs pensées, je ne le connaissais pas.

Et par rapport à eux, tu as fait des découvertes individuellement ?

Individuellement non, c'est surtout toi. Ils se sont vraiment extériorisés en fait. Parce qu'en fait, tu posais bien les questions, tu savais les poser et ils étaient là au début, un petit peu perdus, mais après ils ont su comment te répondre. Au début ils étaient intimidés, et après, ils étaient là. Parce que moi, je pensais qu'ils n'allaient pas du tout parler en fait. Au début, je disais : « oh, ceux-là, ils sont partis pour ne rien dire. Ils sont perdus dans leur...Ouais ! En fin de compte non, chacun a fait son truc.

Oui, et il y a eu des échanges entre eux. Ils ont rebondi sur les propos des uns et des autres.

Oui, oui. Tout à fait.

Mais il y a une grande solidarité dans cette classe, je trouve.

Euh ! Je ne sais pas s'ils s'en rendent compte, mais la solidarité qu'ils ont, si jamais il y a une tierce personne qui vient, ils l'oublient facilement en fait. Ils sont en groupe ; il suffit qu'une autre personne vienne pour prendre la tête, ils s'éparpillent, ils vont vers la personne qui est chef. Elle est fragile la solidarité.

Est-ce que tu penses que ce travail a eu un effet sur les élèves eux-mêmes ?

Je ne sais pas, je ne crois pas. Non, je ne sais pas. Les connaissant et travaillant avec eux, ils oublient vite. Ils vont garder ça, mais après, leur mémoire, elle est tellement fragile. Ils oublient tellement vite que je ne sais pas s'ils vont garder ça. Ils vont penser à toi peut-être une semaine, deux semaines, mais tu vois ?

Est-ce que tu penses que ça eu des effets sur les relations avec les autres, dans l'école ?

Oui, oui, oui. J'espère que ça va continuer, mais comme je te dis, c'est des enfants qui oublient vite.

Tu as vu quels effets ?

C'est-à-dire avec les autres non, mais un petit peu avec Romane ; C'est très dur avec elle en fait . Dans la cour, la dernière fois, tous les autres l'évitaient. Je ne sais pas si c'est avec les mêmes enseignants, mais je pense qu'avec Marie, ils avaient dit qu'elle est assez spéciale Romane en tant qu'enfant et je te promets qu'ils la fuyaient comme un monstre. Et l'une des filles, elle est venue et elle m'a dit : « Laura, ils sont en train de se moquer de Romane. Et ça, tout un groupe, une vingtaine. Et ils disent que c'est un monstre, qu'elle n'est pas normale et tout. » Et moi, je suis allée leur parler et leur dire. Alors, par rapport à ça, est-ce que Romane,

elle a ce ressenti là ? Je ne sais pas comment elle prend les choses. Même si elle veut progresser, il y a un petit... Je ne sais pas comment dire, une repousse quoi.

Un rejet ?

Oui, voilà, c'est ça. Un rejet de la part des autres. Mais après, avec les autres, je ne sais pas.

Peut-être que Charlène est aussi en CM2, parce que dans les temps de réflexion, elle n'a pas cessé de dire qu'elle refusait la CLIS.

Charlène, c'est un autre cas. Déjà, la première fois, quand je suis venue, je voyais que c'était une fille qui n'aimait pas du tout la CLIS. Et à chaque fois que j'avancais vers elle, elle se taisait et elle ne disait rien. Et ce qu'on a découvert avec toi, c'est qu'elle n'aimait pas du tout, parce qu'elle n'était pas avec les enfants qu'il fallait. Elle se croit, ou elle est, grande, et dans sa physionomie et dans sa tête. Elle se dit « j'ai pas ma place ici. » Mais apparemment, ça a bien marché, parce que depuis qu'elle là-bas (en CM 2), ça se passe très bien.

Est-ce que tu as des critiques à apporter ?

Des critiques, non, tu fais un bon travail. Tu poses les bonnes questions. On découvre les enfants en même temps que toi. Sincèrement, c'est une bonne chose. Maintenant, à savoir si ça a un impact pour eux, s'ils vont évoluer par rapport à ça, je ne sais pas.

Journal de recherche, entretien avec Paula, l'AVS de la CLIS Balzac, mardi 02 avril 2014.

Paula me demande comment s'est passé l'entretien avec Elona. Elle me dit travailler ¾ d'heure chaque jour avec elle sur ABA, à la demande de Fabienne et ajoute : « *Je ne ferais même pas ça à mon chien.* » Elle me demande des conseils et je lui raconte comment je suis entrée en relation avec Mattéo, puis lui donne les références de Laurent Danon-Boileau.

A la fin des entretiens, elle commence à me dire ce qu'elle pense de mon travail, mais refuse que je l'enregistre. Elle dit « *Ce me rend perplexe, parce que tu n'es pas objective, tu travailles avec ta subjectivité, tu interprètes.* » Elle me donne comme exemple Elona, dont je prétends qu'elle dit des choses alors qu'elle-même ne voit rien. Puis elle ajoute que depuis qu'elle travaille avec la fillette, elle s'est rendu compte qu'effectivement Elona parle à sa façon et qu'elle a acquis de nouveaux sons depuis qu'elle vient à temps plein à l'école (depuis mars). Elle me parle aussi d'Anis et critique mon constat des plaintes continues de celui-ci à l'encontre de Stéfy, parce que je ne connais pas le parcours d'Anis, et qu'il a beaucoup progressé depuis son arrivée l'an dernier. Je ne peux pas vraiment comprendre, parce que je travaille avec les enfants que sur un moment donné. Je lui réponds, que je ne fais qu'un constat et que je ne veux pas me situer dans une perspective

psychologique. Mais le fait qu'Anis revienne sans cesse sur ce conflit, pour une part imaginaire, dit des choses sur la classe.

Enfin, elle me dit que ma recherche ne peut pas être complète parce que je n'ai pas interrogé les autres élèves de l'école, ni les enseignantes. Je lui réponds que je me suis posé la question, mais que j'ai pris le parti de savoir ce que les élèves disent eux-mêmes de leur place dans l'école, et que le fait de mener la recherche dans trois CLIS et de pouvoir en comparer les résultats légitime cette méthodologie. Elle est sur le point de dire autre chose, mais la cloche sonne. Nous retournons dans la classe. Elle commence à parler, puis avise Fabienne, toute proche, et me dit que nous continuerons la semaine prochaine.