



HAL
open science

Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collège : représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de handicap

Céline Gaulot

► To cite this version:

Céline Gaulot. Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collège : représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de handicap. Education. Université de Bordeaux, 2018. Français. NNT : 2018BORD0242 . tel-02117112v1

HAL Id: tel-02117112

<https://theses.hal.science/tel-02117112v1>

Submitted on 2 May 2019 (v1), last revised 14 May 2019 (v2)

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.

Thèse en vue de l'obtention du grade de

Docteur de

L'Université de Bordeaux

Présentée par :

Céline, Lucile GAULOT

École Doctorale Société, Politiques, Santé Publique (EDSP2)

Spécialité : Sciences de l'Éducation

Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collège

Représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et
construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de
handicap

Directeur de thèse : M. Éric DUGAS, Professeur des Universités

Membres du jury :

M. Joël ZAFFRAN, Professeur des Universités, Université de Bordeaux, Président du jury

M. Gilles FERREOL , Professeur des Universités, Université de Franche Comté, Rapporteur

Mme Émilie BOUJUT, Maître de Conférences HDR, Université de Cergy-Pontoise
Rapporteuse

Mme Séverine COLINET, Maître de Conférences, Université de Cergy-Pontoise, Experte

M. Franck PEYROU , Conseiller Technique A-SH, Rectorat de Paris, Invité

22 Novembre 2018

Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collège Représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de handicap

Résumé :

Le traitement du handicap et la place des personnes handicapées a varié selon les époques. Actuellement, dans la lignée des droits de l'homme, les politiques nationales et internationales tendent à promouvoir l'égalité pour tous les hommes et la lutte contre les discriminations se concrétise par des politiques publiques actives, dans la plupart des pays. Au niveau de l'Éducation, le concept d'inclusion a été avalisé à la Conférence de Salamanque (UNESCO 1994), et sa mise en œuvre est décrite comme « une réforme qui appuie et accueille favorablement la diversité de tous les apprenants » (UNESCO 2001). En France, la loi du 11 février 2005 a introduit une évolution majeure dans le traitement social des personnes handicapées. L'éducation inclusive dans son paradigme appelle à une prise en compte de la complexité de l'humain et des institutions auxquelles il appartient. La présente recherche tend à rendre compte de certains aspects de cette complexité en mettant au jour les représentations et les pratiques d'inclusion en collège auprès d'élèves en situation de handicap à dominante visible ou invisible et en les mettant en lien avec la construction individuelle et interactionnelle de ces adolescents. Quatre dimensions ont été étudiées à partir de la situation de cinq élèves en situation de handicap à dominante visible ou invisible. Le contexte scolaire est le premier niveau : il apporte une structuration objective au processus d'inclusion par la présence d'un dispositif, d'une organisation et de personnes investies dans ce projet. Les représentations du handicap et les pratiques pédagogiques des enseignants sont interrogées dans le deuxième niveau. Le troisième niveau est celui des pairs des élèves en situation de handicap, où ont été questionnés les réseaux socio-affectifs des classes. Enfin, le quatrième niveau concerne la dimension individuelle des cinq élèves. Les résultats de cette recherche de type ethnographique indiquent que la structuration du contexte inclusif a une influence sur la représentation du handicap activée : plus elle est visible car portée par un dispositif et des personnels qui lui sont dédiés, plus la représentation du handicap est riche. Le noyau de la représentation du handicap chez les enseignants (constitué des éléments « monstre », « mort », « handicap physique », « fauteuil roulant » et « autisme ») est identique à celui rencontré dans la population générale, avec une variation spécifique professionnelle (« dyslexie ») entrant dans le champ de la réparation possible du handicap. Lorsque la structuration de l'inclusion est humainement investie, une représentation dite « de reliance » intègre les différents niveaux antérieurs de la représentation et y intègre la situation de handicap. En ce sens, elle est évoluée car elle prend en considération les dernières avancées sociétales en la matière ; on peut la penser aussi transitoire, au même titre que la forme actuelle de l'Éducation inclusive. Des archétypes sont sous-jacents à ces représentations et diffèrent selon la visibilité (où l'archétype activé est celui du monstre et de l'altérité fondamentale) ou l'invisibilité du handicap (où l'archétype activé est celui de l'étranger et de l'inconnaissable), cette notion faisant le lien entre la perception et la représentation dans la dimension intrapsychique de l'individu. Les représentations peuvent évoluer par mise au jour, acceptation et intégration de ses différentes composantes d'une part, par l'expérience concrète discutée et réfléchie du processus inclusif par ses acteurs d'autre part. Ceci induit alors une co-construction entre les différents partenaires et la nécessité de formation pour accéder à une compréhension des singularités des élèves porteurs d'altérité dans l'objectif d'identifier et de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers.

Mots clés : Handicap-Inclusion-Visible/Invisible

Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES EA 7437)

Visible or Invisible Disability and Inclusion: Representations, practices and personal and social construction of teenagers

The treatment of the handicap and the of persons with disabilities has varied over time. Currently, in line with human rights, national and international policies tend to promote equality for all men and the fight against discrimination becomes a reality by active public policies in most countries. At the education level, the concept of inclusion was endorsed at the Salamanca conference (UNESCO, 1994) and its implementation is described as « a reform that supports and welcomes the diversity of all the learners » (UNESCO, 2001). In France, the law of 11 February 2005 introduced a major change into the social treatment of disabled people. Inclusive Education calls to a consideration of the complexity of the human person and the institutions to which he belongs. This research aims to account for some aspects of this complexity by bringing to light the representations and practices of inclusion in middle school among pupils with dominant visible or invisible disabilities and by linking them to the individual and interactionnal construction of these adolescents. Four dimensions were studied based on the situation of five students with visible or invisible disabilities. The school context is the first level : it provides an objective structure to the inclusion process by the presence of a device, an organization and people involved in this project. We then questioned the representations of disability and the pedagogical practices of the teachers in the second level. The third level is the one of the peers of the disabled pupils, where the socio-affective networks were questioned. Finally, the fourth level concerns the individual dimension of the five selected pupils. The results of this ethnographic research indicate that the structuring of the inclusive context has an influence on the activated representation of the handicap : the more it is visibly carried by a system and a dedicated staff, the richer is the representation. The core-representation of disability among teachers (consisting in « monster », « death », « physical disability », « wheelchair » and « autism » elements) is identical to the one found in the general population, with a professional specific variation (« dyslexia ») within the scope of possible disability repair. When the structuring of inclusion is carried by a lot of invested people, a representation called « linking » integrates the different previous levels of the representation and joins the situation of disability. In this sense, it is evolved because it considers the latest societal advances in this field ; it can be thought as transitional, in the same way as the current form of inclusive education. Archetypes are underlying these representations and differ according to the visibility (where the activated archetype is the one of the monster and fundamental alterity) or the invisibility (which activate the archetype of the stranger and the unknowable), this motion making the link between perception and representation in the psychic dimension of the individual. Representations may evolve by uncovering, accepting and integrating its different components by the individual on the one hand, and by the concrete experience discussed and reflected by the actors on the other. This then leads to a co-construction between partners and the need for training to access an understanding of the singularities of students with alterities in order to identify and respond to their special educational needs.

Key-words : Disability-Inclusion-Visible/Invisible

Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES EA 7437)

Préambule

La présente recherche s'appuie sur des études de cas. C'est donc un travail qualitatif. De nombreuses personnes m'ont accompagnée dans cette aventure, qui ne seront pas toutes présentes dans l'écrit que vous allez lire. Elles sont les fils invisibles qui ont contribué à créer cet *opus*. Il s'agit des AVS, des élèves, des personnels des établissements, toutes les personnes qui ont rendu cette recherche possible, etc. Cinq élèves en situation de handicap sont le fil rouge de cette recherche. Les données ont été recueillies dans trois collèges.

Ce travail a-t-il une validité scientifique de par le faible nombre de personnes impliquées ? Est-il objectif dans la mesure où nous, chercheuse dans ce travail sommes bien consciente de notre subjectivité et du regard spécifique (et peut-être déformé) qu'ont apporté des années de pratique en tant qu'enseignante, psychologue scolaire, puis formatrice d'enseignants ? Anthropologue dans l'âme et psychanalyste jungienne, nous pensons que l'inconscient collectif existe, c'est-à-dire que nous pensons qu'il existe un espace invisible, réservoir psychique commun à l'humanité dans lequel les individus puisent la *materia prima* qui les constitue personnellement à un certain niveau, les fait évoluer et surtout les relie les uns aux autres, ce que d'aucuns nommeraient donc une dimension transpersonnelle. On pourrait l'appeler, de manière poétique « espace du rêve ». Nous n'inventons rien, de « vrais » anthropologues l'ont montré depuis longtemps. La présente recherche s'en veut un nouvel exemple. Nous avons rencontré les intelligences des personnes ainsi que l'intelligence des lieux (celle-ci encore plus invisible peut-être pour nos regards contemporains) et celle des contextes ; des personnes qui font du mieux qu'elles peuvent et souvent montrent un grand engagement dans leurs missions. Accepter que soit mise en évidence des représentations, des pratiques, des manières d'être ou de faire, au fond une certaine intimité demande du courage. Chaque interlocuteur a parlé en son nom, mais nous faisons le pari que chacun était aussi porte-parole d'une partie de la dimension collective (le pari est facile, Kaës et Anzieu l'ont montré il y a longtemps). Et c'est ainsi que nous vous invitons à les entendre. Rassembler ces paroles a été pour nous une expérience de mise au jour d'une intelligence collective formidable. Que ces personnes soient remerciées de leur engagement, de leur sincérité et de leur authenticité et surtout de la confiance qu'elles nous ont accordée pour qu'à notre tour, nous soyons porte-parole d'une certaine réalité. Et c'est dans la mise en évidence d'une réalité sous-jacente, invisible, structurante formant un tout (qui est plus que la somme des parties dirait Morin) de toutes ces individualités et de toutes ces spécificités que réside peut être le caractère scientifique de ce travail.

Remerciements

Ce travail n'aurait pas vu le jour sans l'optimisme, la détermination, l'endurance et l'accompagnement du Professeur Éric Dugas. Nous le remercions grandement pour avoir rendu ce projet concret.

Dans cette recherche est apparue pour nous la nécessité de relier différentes disciplines pour accéder à un sens global. La transdisciplinarité et le dialogue entre différentes sphères nous apparaissent des éléments essentiels de la constitution d'un savoir. L'ensemble des membres du jury forme alors un laboratoire de cette diversité de pensée qui nous honore. Que chacun d'eux soit remercié pour son intérêt pour cette recherche :

- M. Joël Zaffran, professeur en Sociologie à l'Université de Bordeaux dont les travaux sur la scolarisation des élèves handicapés ont été pour nous une source d'inspiration et un modèle ;

- M. Gilles Ferréol, professeur de Sociologie à l'Université de Franche Comté, qui illustre par ses fonctions et son érudition cette ouverture à tout ce qui est humain ;

- Mme Émilie Boujut, maître de conférence en Psychopathologie à l'Université de Cergy Pontoise, dont les travaux s'intéressent à rendre visibles les invisibles de la psyché humaine ;

- Mme Séverine Colinet, maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Cergy-Pontoise, dont les travaux sur la santé et l'éducation incluent les différentes dimensions de l'être humain ;

- M. Franck Peyrou, conseiller technique Adaptation-Scolarisation des Élèves en situation de handicap de l'Académie de Paris, avec qui nous avons pu travailler plusieurs années sur le lien entre théories et pratiques par des conversations constructives.

Nous remercions les personnes qui nous ont fait confiance et ont accueilli notre recherche (les principaux de collège, les personnels administratifs, les professeurs, les auxiliaires de vie scolaire et les élèves), ainsi que ceux qui l'ont favorisée.

Nous remercions notre famille et nos amis qui nous ont soutenue matériellement et moralement pendant cette épreuve initiatique. Plus particulièrement, nous rendons hommage à Coline Gaulot, artiste, pour ses compétences en graphisme, qui a su traduire en images à la lisibilité évidente ce que des mots auraient failli à rendre clair.

Nous remercions chaleureusement M. Jean-Pierre Marmonier, Docteur en Psychologie pour son soutien indéfectible et ses conseils judicieux dans les moments de doute et de difficulté inhérents à toute transformation.

À Silas

À l'Invisible, au Visible et à leur Beauté

Table des matières

Introduction	16
Partie 1 : Le handicap et les regards.....	25
Chapitre 1. Histoire du handicap	27
1.1. Histoire de la notion de handicap.....	27
1.1.1. Définition, présentation	27
1.1.2. Regard sur les handicapés dans nos sociétés : le handicapé est-il un homme ?..	28
1.1.2.1. Le handicap visible : l'altération physique : le monstre ou le sacré.....	29
1.1.2.2. Handicap sans déficience visible : Le handicapé mental est-il un homme ?	30
1.1.2.3. Le handicapé mental lourd ou le polyhandicapé font-ils partie de l'humanité pleine et entière ?.....	31
1.1.2.4. Où est la pensée de la personne au lourd handicap ?.....	32
1.1.2.5. Le fou est-il un homme ? La question du handicap psychique	32
1.1.2.6. Quelle est la part acquise dans le handicap psychique ?	33
1.2. Handicap et société depuis le XXème siècle	35
1.2.1. Les prémisses : le XIXème siècle.....	35
1.2.2. XXème siècle : de la nécessité de créer une classification universelle.....	35
1.2.3. Place du handicap dans la société.....	36
1.2.3.1. Les évolutions des années 1970.....	36
1.2.3.2. La loi du 11 Février 2005	37
1.2.3.3. Les besoins et la capacité des personnes handicapées	39
1.2.3.4. Approcher le handicap dans sa complexité	40
Chapitre 2. Le regard et le handicap.....	42
2.1. Handicap dans le champ social	42
2.1.1 Stigmatisation, déstigmatisation.....	42
2.1.1.1. Processus de stigmatisation sociale.	42
2.1.1.2. Tensions entre handicap et normalité	43

2.1.1.3. De la dénonciation de la production du handicap à la revendication des personnes handicapées ; vers une déstigmatisation ?	44
2.1.2. Le modèle social du handicap	46
2.1.2.1. Du stigmaté au citoyen	46
2.1.2.2. Prendre en compte la réalité des personnes ; critiques du modèle social	48
2.1.2.3. Changer le regard social	49
2.1.3. La liminalité, un concept pour comprendre le vécu social des personnes en situation de handicap	50
2.1.3.1. Qu'est-ce que la liminalité ?	50
2.1.3.2. La liminalité est-elle le signe d'une intégration inachevée ?	51
2.1.3.3. La liminalité est-elle un état de marge ? Structuration sociale et handicap..	51
2.1.3.4. La liminalité, un entre-deux.....	53
2.1.4. Être visible ou invisible dans la sphère sociale ?	54
2.1.4.1. Handicapé ou malade ?	55
2.1.4.2. Norme sociale et handicap.....	55
2.1.4.3. La visibilité et l'invisibilité comme indicateur de positionnement social	56
2.2. La construction du regard : approches philosophique et psycho-développementale.	58
2.2.1. Du visible comme trace de l'invisible. Approche phénoménologique	59
2.2.2. Constitution du regard : approche psychologique.....	61
2.2.2.1. L'origine de la pensée dans le corps : les engrammes.....	61
2.2.2.3. De la transmodalité à la différenciation ; rencontrer l'autre.....	63
2.2.2.4. Rencontrer le visible et l'invisible.....	64
2.2.3. Soi et l'autre, l'entre-deux, le visible et l'invisible	64
Chapitre 3. Handicap, représentations et scolarité.....	66
3.1. Les représentations contemporaines du handicap.....	66
3.2. Des représentations du handicap aux pratiques d'inclusion	68
3.2.1. L'éducation pour tous : un projet mondial vers l'inclusion	68
3.2.1.1. Définition de l'inclusion	68

3.2.1.2. Des variations entre pays	70
3.2.2. En France.....	76
3.2.2.1. Evolution institutionnelle : ségrégation, intégration, inclusion	77
3.2.2.2. Évolution des structures.....	79
3.2.3. La réalité de l'inclusion.....	81
3.2.3.1. Une approche individualisée : les besoins éducatifs particuliers.....	81
3.2.3.2. Conditions de l'inclusion.....	82
3.2.3.3. Les freins et écueils à l'inclusion.....	83
3.3. Le visible et l'invisible de l'inclusion.....	84
Chapitre 4 : Adolescence et handicap.....	86
4.1. La construction de la personnalité à l'adolescence	86
4.2. Être un adolescent en situation de handicap : construire sa place	88
4.2.1. Handicap et résonances psychiques	88
4.2.1.1. Caractéristiques du développement de l'enfant handicapé : une relation différente.....	89
4.2.1.2. Un travail de deuil d'une certaine « normalité »	90
4.2.1.3. Du côté des parents.....	91
4.2.2. Regard et adolescence handicapée	93
4.2.2.1. Le regard au cœur de la construction individuelle et relationnelle.....	93
4.2.2.2. Handicap visible, handicap invisible, approche différentielle adulte/adolescent.....	95
4.3. Conclusion	96
Partie 2 : Une méthodologie prenant en compte la complexité.....	99
Chapitre 5 : Problématique, hypothèses et méthodologie générale	100
5.1. Hypothèses	101
5.2. Une méthodologie à plusieurs niveaux	102
5.2.1. Positionnement méthodologique.	103
5.2.1.1. De l'épistémè à la méthodologie.	103

5.2.1.2. Tendre vers l'objectivité	104
5.2.1.3. Prise en compte de la complexité.	104
5.2.1.4. Finalité d'une recherche complexe.	105
5.2.1.5. L'apport de la méthode systémique.	106
5.2.1.6. Une approche ethnographique.	107
5.2.1.7. Synthèse	108
Chapitre 6. Méthodologie de la recherche	109
6.1. Cadre de la recherche	109
6.1.1. Présentation générale : les niveaux d'analyse	109
6.1.2. Le point de départ : la construction d'une méta-catégorisation des handicaps selon la dominante visible ou invisible	110
6.1.2.1. Une enquête exploratoire	110
6.1.2.2. Une première approche de la situation de handicap : les éléments contextuels facteurs de visibilité ou d'invisibilité du handicap	111
6.1.2.3. Détermination des degrés de visibilité du handicap : la méthode des experts	113
Chapitre 7 : Le contexte et la population d'étude	120
7.1. Les élèves au départ de l'étude	120
7.2. Contexte	126
7.3. Contextes et publics de l'étude	127
7.3.1 Les établissements scolaires	127
7.3.1.1. Les caractéristiques communes de ces établissements	127
7.3.2. Les adultes interrogés	134
7.3.3. Les pairs	134
Chapitre 8. Les enseignants, dimension des représentations et pratiques	136
8.1. Hypothèses spécifiques	136
8.2. Opérationnalisation des hypothèses : thématiques et critères retenus	136

8.2.1. Hypothèse 1 : les représentations du handicap sont différentes selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap.....	136
8.2.2 Hypothèse 2 : Les pratiques pédagogiques sont différentes selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap.....	139
8.3. Les outils : l'entretien semi-dirigé et la grille d'observation.....	140
8.3.1 L'entretien semi-dirigé (cf. annexe 3).....	140
8.3.1.1. Définition et intérêts.....	140
8.3.1.1. Orientations de l'entretien.....	141
8.3.2. Grille d'observation (cf. Annexes 4 et 5).....	143
8.3.2.1. Définition et intérêts.....	143
8.3.2.2. Mise en place.....	144
Chapitre 9 : Les pairs, la dimension de la socialisation.....	146
9.1. Hypothèses.....	146
9.2. Opérationnalisation des hypothèses : proxémie, quantité et qualité des interactions et affinités socio-affectives.....	147
9.2.1. La proxémie.....	147
9.2.2. Le type d'interaction.....	147
9.2.3. L'affinité socio-affective.....	148
9.3. Les outils : observation, questionnaire sociométrique.....	149
9.3.1. L'observation en classe et en temps périscolaire.....	149
9.3.2. Le questionnaire sociométrique.....	149
Chapitre 10 : Les élèves en situation de handicap, dimension individuelle.....	151
10.1. Hypothèses.....	151
10.2. Opérationnalisation des hypothèses : Estime de soi et motivation scolaire.....	151
10.2.1. L'estime de soi.....	151
10.2.2. La motivation scolaire.....	152
10.3. Les outils d'étude de l'estime de soi et de la motivation scolaire.....	153
10.3.1 L'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith : SEI.....	153

10.3.2. Questionnaire de motivation à la réussite : QMF.....	154
Chapitre 11 : Le vécu des adolescents rencontrés.	156
11.1. Hypothèses.....	156
11.2. Le soi et le projet.....	156
11.3. L’entretien semi-guidé et le TAT (Thematic Apperception Test) -Supplément scolaire.....	158
11.3.1. L’entretien semi-guidé basé sur la GIDS (Groningen Identity Developmental Scale) (cf. Annexe 9).....	158
11.3.2. Une approche du fonctionnement intrapsychique avec le TAT-S	161
3 ^{ème} partie : Résultats.....	167
Chapitre 12 : Du côté des enseignants.....	168
12.1. Analyse des contextes d’inclusion	168
12.1.1. Le collège des Vignes, établissement de scolarisation d’Aurore.	168
12.1.2. Le collège des Bois : établissement de Lucas et Saül	173
12.1.3. Le collège de la Dune. Établissement d’Élodie et Mehdi	177
12.2. Représentations du handicap visible	183
12.2.1. Collège des Vignes : les deux figures du handicap.....	184
12.2.1.1. Ce qu’évoque le terme « Handicap » pour les enseignants	184
12.2.1.2. Aurore, une élève volontaire.....	187
12.2.2 Les représentations du handicap au collège des Bois.....	189
12.2.2.1. Le handicap comme stigmaté	189
12.2.2.2 Lucas, un élève perçu comme « en retrait »	194
12.2.2.3 Saül, « à fond »	196
12.3. Handicap Invisible et représentations du handicap au collège de la Dune	199
12.3.1. Une représentation « de reliance »	199
12.3.2. Élodie, une élève difficile à cerner.....	202
12.3.3. Mehdi, un élève qui « marche à l’affectif »	204

12.4. Représentations du handicap chez les enseignants et comparaison visible/invisible	206
12.5. Handicap visible ou invisible et pratiques pédagogiques	210
12.5.1. Proxémie, empathie et handicap à dominante visible	212
12.5.1.1. Aurore	212
12.5.1.2. Lucas.....	213
12.5.1.3. Saül	215
12.5.1.4. Proxémie, empathie des enseignants : une comparaison entre élèves « lambda » et élèves en situation de handicap visible	216
12.5.2. Proxémie, empathie et handicap invisible	220
12.5.2.1. Élodie.....	220
12.5.2.2. Mehdi.....	221
12.5.2.3. Proxémie des enseignants et handicap invisible : approche statistique....	223
12.5.3. Comparaison de la proxémie et de l'empathie selon le type de handicap.....	225
12.5.3.1. Proxémie et handicap.....	226
12.5.3.2. Empathie et handicap.....	232
12.6. Des représentations et des pratiques qui varient selon la dominante visible ou invisible du handicap et selon le contexte d'inclusion.....	240
Chapitre 13 : Du côté des pairs : élèves en situation de handicap visible ou invisible et socialisation	244
13.1. Inclusion et socialisation au sein de la classe	244
13.2. Les réseaux socio-affectifs des élèves à handicap « visible »	245
13.2.1 La classe d'Aurore (handicap visible).....	245
13.2.2. Socialisation d'Aurore.....	249
13.2.3. Classe de Lucas et Saül (Handicap visible).....	254
13.2.4. La socialisation de Lucas	258
13.2.5. La socialisation de Saül.....	263
13.3. Les réseaux socio-affectifs des élèves à handicap « invisible »	269

13.3.1. Classe d'Elodie.....	269
13.3.2. Socialisation d'Elodie.	272
13.3.3. Classe de Medhi (Handicap invisible).....	276
13.3.4. La socialisation de Medhi	279
13.4. Proxémie et types d'interaction entre pairs.....	284
13.4.1. Étude comparative de la proxémie entre pairs selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap	284
13.4.2. Étude statistique des interactions entre élèves	287
12.4.2.1. Existe-t-il une différence significative entre l'activité d'émetteur et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap ?	288
13.4.2.2. Existe-t-il une différence significative entre l'activité des élèves en situation de handicap visible et élèves en situation de handicap invisible selon les différentes modalités d'interaction ?	293
13.4.3. Des élèves évités qui cherchent à s'affirmer	299
13.5. Conclusion : handicaps à dominante visible ou invisible et socialisation au sein de contextes spécifiques d'inclusion.....	300
Chapitre 14. Des adolescents particuliers.....	301
14.1. Du discours à l'intrapsychique.....	301
14.2. L'estime de soi et la motivation à la réussite scolaire ; des cas individuels dans une population d'adolescents.....	303
14.3. Aurore : étudier malgré tout ?.....	308
13.4. Lucas, grandir	314
14.5. Saül, faire avec	319
14.6. Elodie, être une adolescente pour cacher la peur d'apprendre.....	325
14.7. Mehdi, le jeu et le support social	329
14.8. Conclusion : l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers	332
Partie 4. Discussion et conclusion générale	338
Discussion.....	339

Conclusion.....	355
Bibliographie.....	364
Liste des tableaux.....	382
Liste des figures.....	386
Index des auteurs.....	388
Annexes.....	390
Annexe 1: Méthode des Experts. Questionnaire.....	391
Annexe 2: résultats statistiques de la méthode des experts selon des critères spécifiques (âge, ancienneté, expertise, etc.).....	396
Annexe 3: Guide d'entretien semi-dirigé à destination des enseignants.....	406
Annexe 4 Grille d'observation en classe.....	409
Annexe 5: Grille d'observation en temps périscolaire.....	411
Annexe 6: Inventaire d'estime de soi de Coopersmith. Étalonnages.....	412
Annexe 7: Questionnaire de motivation en situation de formation (QMF). Étalonnages.....	413
Annexe 8: TAT SCOL (supplément scolaire au TAT) de NATHAN et MAUCAU.	415
Annexe 9: Groningen Identity Development Scale (GIDS). Présentation	417
Annexe 10: Présentation du questionnaire de motivation dans les situations de formation.....	419
Annexe 11: Corpus d'entretiens adolescents et adultes.....	Volume II

Introduction

L'éducation est définie comme la « *mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain* » (Dictionnaire Robert, 2015). Edgar Faure, alors rapporteur de l'Unesco rappelle que « *le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements : individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur de rêves* ». (Faure, 1972, p.16)

La formation des êtres humains est un champ social essentiel. L'Education Nationale a pour mission de former des citoyens éclairés, des sujets pensants, des adultes responsables. « *La mission de cet enseignement est de transmettre, non du pur savoir, mais une culture qui permet de comprendre notre condition et de nous aider à vivre ; elle est en même temps de favoriser une façon de penser ouverte et libre* ». (Morin, 1999, p. 11)

Cette ambition philosophique s'inscrit dans une transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être correspondant à un idéal républicain dans une société donnée. Elle se décline en différents niveaux d'intervention ayant chacun leurs spécificités en termes d'objectifs et d'organisation qui se veulent en adéquation avec les particularités développementales des individus qui en bénéficient. Des modalités pratiques en découlent en termes d'organisation institutionnelle : l'école maternelle s'attache à permettre aux enfants de se socialiser en développant leur langage et leurs compétences relationnelles¹ ; l'école primaire poursuit cet objectif et permet le développement de compétences liées à des apprentissages fondamentaux. Le collège propose une organisation différente, avec un découpage par matières qui reste d'actualité, même si la réforme des collèges tente de l'assouplir. Le lycée prépare à l'entrée dans le monde des adultes, et l'université responsabilise le jeune et lui permet d'affiner ses choix professionnels et ses choix de vie. La formation se poursuit tout au long de la vie, par des expériences, des initiations, des changements d'orientation, etc. Faure le résume ainsi : « *Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves*

¹ « *Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. C'est une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. Ils y développent leur langage oral et commencent à découvrir les écrits, les nombres et d'autres domaines d'apprentissage. Ils apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant.* » <http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle-organisation-programme-et-fonctionnement.html> consulté le 06.04.17

une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. » (Ibid.)

L'ambition sociétale de l'Éducation est à mettre en regard des conditions nécessaires au vivre-ensemble, que l'Éducation Nationale tente de développer chez chaque individu. En effet, un citoyen est partie prenante de la société et on peut penser qu'il le sera d'autant mieux que son propre développement a été favorisé. A la suite de Morin (1999) et Meirieu (2013), nous pouvons penser que la vie est un apprentissage qui permet le développement de la conscience. Ainsi, développement individuel et société vont de pair et la concrétisation de cette dimension humaine globale est influencée par la culture, qui « *fournit les connaissances, valeurs, symboles qui orientent et guident les vies humaines* » (Morin, 1999, p. 52).

Les préconisations et les objectifs institutionnels de l'école par rapport à la réussite de tous et au vivre-ensemble transmis par les documents officiels concernent tous les élèves que l'Éducation Nationale se propose de former (B.O.E.N. n° 23 du 4 juin 2015).

Parmi ceux-ci se trouvent des individus ayant des situations particulières, c'est-à-dire « hors normes », « extraordinaires », hors de la moyenne. Ce sont les élèves en situation de handicap. Ils ont besoin d'adaptations pour pouvoir poursuivre leur processus de développement dans les structures de l'Éducation Nationale car ils sont « *capables autrement* » (Plaisance, 2011), mais surtout capables.

Toutefois la place des élèves en situation de handicap à l'école ne semble pourtant pas aller de soi. L'histoire révèle que « *si les représentations ne cessent d'évoluer, de se transformer au cours du temps, certaines ont la vie dure et celles liées au handicap souvent perdurent* » (Dugas, 2014). Effectivement, le traitement du handicap et la place des personnes handicapées a varié selon les époques (Stiker, 1996). Le monstre ou le sacré de l'Antiquité ont été intériorisés et ces représentations se sont enrichies et ont évolué vers une considération de la personne handicapée comme un individu avec les mêmes droits que les autres. Au cours du XXème siècle, nous sommes passés d'une logique biologisante, médicale de la personne handicapée à la perspective holiste et contextuelle du handicap. Actuellement, dans la lignée des droits de l'homme, les politiques nationales et internationales tendent à promouvoir l'égalité pour tous les hommes et la lutte contre les discriminations se concrétise par des politiques publiques actives, dans la plupart des pays.

Plus particulièrement, dans le domaine de l'éducation, depuis 1990 et la conférence de l'UNESCO à Jomtien, la plupart des pays s'est engagée dans le défi de l'Éducation Pour

Tous. Cette évolution globale se traduit par des approches éducatives différentes. Au XX^{ème} siècle se sont ainsi succédé logique ségrégative, logique d'adaptation, logique d'intégration (Zaffran, 2007). Actuellement, la logique inclusive est prônée. Le concept d'inclusion a été avalisé en 1994, à la Conférence de Salamanque (UNESCO, 1994) et sa mise en œuvre est décrite comme « *une réforme qui appuie et accueille favorablement la diversité de tous les apprenants* » (UNESCO, 2001) ; la concrétisation est pourtant disparate du fait de la diversité culturelle des pays. La définition même de ce qu'est l'inclusion est sujette à de multiples interprétations qui vont se traduire par des mises en œuvre bigarrées selon les pays (Evans, 2007).

Néanmoins, adhérer au concept d'inclusion induit un changement majeur des pratiques et des représentations du handicap. Nous sommes face à un changement de paradigme qui exige « *un raisonnement nouveau qui remette en cause les présupposés profondément enracinés chez certains spécialistes de l'éducation à travers le monde. Cela exige en particulier de cesser de chercher des explications à l'échec scolaire selon chaque enfant et leur famille, et d'analyser les obstacles à la participation et à l'apprentissage de certains élèves dans les systèmes éducatifs* (Booth et Ainscow, 2002). *Ici, la notion d'obstacles nous amène à réfléchir, par exemple, à la mesure dans laquelle le manque de ressources ou de compétences, l'inadéquation des curricula ou des méthodes d'apprentissage, et les comportements empêchent certains apprenants de participer et de réussir leur scolarité.* » (Ainscow et Miles, 2008, p. 24)

En effet, il s'agit avec l'inclusion non plus de penser l'individu handicapé comme devant s'intégrer dans une collectivité, mais repenser la collectivité pour qu'elle offre à la personne handicapée des conditions de vie et de réussite équivalentes à celles offertes à tous. En France, la loi du 11 février 2005 porte l'esprit de cette évolution majeure dans le traitement social des personnes handicapées. Elle propose ainsi ce renversement paradigmatique dont on peut penser que l'origine est liée aux travaux de Wood (1978) en posant les principes d'accessibilité et de compensation afin de permettre aux personnes handicapées de pouvoir exercer les mêmes droits que les autres citoyens. La société a le devoir de compenser le handicap afin que tous les citoyens soient égaux.

Sur le plan de la scolarité, les élèves handicapés peuvent bénéficier, de par cette loi, d'une scolarisation adaptée à leurs besoins dans l'établissement qui sera le plus profitable pour leurs apprentissages. Le principe qui découle de cette orientation, l'inclusion, a pour conséquence pratique que l'institution scolaire, entre autres, a le devoir de s'adapter à l'élève handicapé pour lui offrir toutes les chances de réussite (Plaisance, 2005). Son parcours de

scolarisation est alors établi en fonction de son projet. Concrètement, se sont développées dans les collèges et lycées les ULIS (Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire), qui permettent à des adolescents handicapés de poursuivre leurs apprentissages dans des classes « ordinaires » tout en proposant des aménagements afin de rendre possibles et de faciliter ces apprentissages. Cela suppose de ne plus considérer la personne handicapée comme porteuse d'un stigmatisme individuel (Goffman, 1968), mais comme une personne en situation de handicap produite par la société. Cette façon de penser induit un changement de posture et de pratiques : une éducation inclusive s'appuie sur des réseaux, sur la participation au niveau local de tous les acteurs impliqués (dont les personnes handicapées) dans la lutte contre l'exclusion dans un processus visant à la réussite (Evans, 2007 ; Barry, 2014).

En France, si la loi du 11 février 2005 donne un cadre pour faire évoluer les représentations et les pratiques, il semble cependant que la réalité ne soit pas au niveau des espérances portées par sa promulgation. Quelle est la teneur de cet écart ? On pourrait penser en premier lieu que les personnes en situation de handicap se sentent discriminées et que le poids de cette discrimination ne peut être compensé par des aides. Au-delà des bonnes intentions, le poids du handicap semble bien souvent porté par les handicapés eux-mêmes. Le stigmatisme perdure. Pour Goffman (1963), le premier regard, en tant qu'interaction perceptive et psychosociale va conduire à attribuer à l'interlocuteur handicapé une identité sociale « virtuelle » mortifère. Le handicapé est alors évité, car porteur du stigmatisme. Elias (1997) considère que les handicapés sont des « outsiders », menaçant la société, que leur handicap soit visible ou non. Cette menace provoque une réaction de la société qui met en place des stratégies d'exclusion des personnes handicapées (Oliver, 1990), qui peuvent être comprises comme un « processus de production du handicap » (Fougeyrollas, 2010). Ces résistances à l'intégration sociale des handicapés conduisent ceux-ci dans un entre-deux, celui de la liminalité définie par Murphy (1990) et dont Gardou expose les conséquences : « *ni étrangers ni familiers. Ni jugés coupables, ni traités comme innocents, car gênants et fautifs de troubler la quiétude d'une société qui rêve d'hommes et de femmes zéro défaut. Ni esclaves ni citoyens à part entière. Ni totalement asservis ni libres* » (Gardou, 1997.p. 8).

Revenons à notre intérêt pour l'éducation. Pour Jacques Delors, alors rapporteur d'un congrès de l'UNESCO, « [Le] développement de l'être humain, qui va de la naissance à la fin de la vie, est un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui. En ce sens, l'éducation est avant tout un voyage intérieur, dont les étapes correspondent à celles de la maturation continue de la personnalité. » (Delors, 1996, p. 104)

Connaissance de soi, connaissance de soi en relation avec le monde et avec l'autre, sont à la croisée des chemins de l'éducation et de la psychologie et prennent sens dans le socle de l'unité de soi formée par le corps. Ainsi, nous pouvons interroger le regard qui est porté sur les personnes en situation de handicap à l'aune de la construction de soi, car le rapport au handicap a des racines psychiques profondes, qui résonnent avec la question de l'altérité et du double en soi (Korf-Sausse, 2001 ; Stiker, 2007).

En tant que psychologue, psychanalyste et enseignante à l'ESPE d'Aquitaine, dans le cadre des formations initiales, de la formation d'enseignants spécialisés et de psychologues de l'Éducation Nationale, la question de la construction identitaire traverse nos questionnements et nos recherches. Cette question induit la question de soi mais aussi la part de l'autre dans cette construction. Elle parle de l'altérité, altérité sociale, altérité en soi et dans les interactions. Si des théories existent quant au développement de l'être humain et de sa construction, il nous apparaît nécessaire de les relier pour rendre compte des subtilités des représentations qui aboutissent à des différences dans les pratiques d'inclusion scolaire. Nous supposons dès lors que ces différences semblent irréductibles à la question des lois, se jouant dans des soubassements psychologiques qui mettent en défaut l'application de la loi et la réelle pratique d'éducation inclusive.

Prendre en compte l'autre, interagir avec lui et l'aider dans sa construction est un phénomène complexe. En effet, sont développées alors – et bien souvent à l'insu des acteurs – des actions s'appuyant sur des représentations plus ou moins conscientes qui peuvent s'avérer discriminatoires. Ces actions et représentations sont influencées par le contexte social et historique mais aussi par la qualité (l'âge, le sexe, par exemple) et le statut des acteurs en présence (leur expérience et leur expertise, par exemple).

Ainsi sont entremêlées les dimensions de transmission, d'acquisitions de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire et d'évolution personnelle. Si une partie de notre parcours nous inscrit dans la recherche d'une connaissance de soi, en tant que psychanalyste, l'autre partie sait combien l'apprentissage et la connaissance du monde, la formation est nécessaire dans le processus de développement. En tant que formatrice, nous pensons que les deux aspects sont les deux faces d'une même médaille, qui, si elles sont reliées, permettent le développement de la conscience, et de fait l'évolution des représentations. Travailler la question de l'accueil des personnes en situation de handicap nous apparaît donc comme une opportunité de développement de la connaissance qui pourrait aboutir à une réflexion sur les enjeux de la formation prenant en compte les besoins des différents acteurs (élèves et adultes).

Dans le cadre de notre recherche, nous interrogeons alors la dimension du regard, en tant que modalité perceptive immédiate mettant néanmoins en jeu des dimensions sociale, cognitive, psychoaffective et aboutissant à un jugement. Le regard a ainsi un caractère au premier abord « naturel », parce que perceptif mais il est lui-même influencé par des dimensions culturelles.

La question du regard renvoie aux notions de visibilité et d'invisibilité. Il s'agit d'abord d'invisibilité et visibilité sociale : comment le regard de l'autre nous co-construit-il, et quelles sont les origines de ce regard ? Quelle place le regard de l'autre nous attribue-t-il ? Si nous rétrécissons le champ de cette question de la visibilité ou de l'invisibilité au handicap, nous rencontrons un regard, là encore façonné par des enjeux multiples ou plus particulièrement culturels et historiques, avec des incidences dans le vécu des personnes en situation de handicap.

Dans cette perspective, notre point de vue partira de l'étude de la dimension phénoménologique du regard et s'appuiera sur des travaux philosophiques (notamment Merleau-Ponty, Kant) et psychologiques (Korff-Sausse ; Golse) afin de déterminer les soubassements de la question du regard.

Quelle est la valence de l'invisibilité et de la visibilité pour les personnes en situation de handicap ? L'actualité nous indique qu'elle n'est pas unique, ni simple. Certains revendiquent le droit à la visibilité, qui alors se combine à une demande de reconnaissance (nous l'avons vu récemment dans le champ socio-politique avec d'autres personnes jusque-là stigmatisées avec la question du mariage pour tous, ou des travailleurs sans papiers par exemple, et la mise en scène des corps handicapés en est aussi une illustration. D'autres recherchent une invisibilité de leur statut. Ainsi, le service interuniversitaire pour l'insertion des personnels et étudiants handicapés indique qu'une partie importante des étudiants handicapés qui pourraient solliciter une aide technique ou humaine, ou un aménagement de leur scolarité n'en font pas la demande (Dugas, 2017²).

La question est vaste et nous souhaitons réduire notre champ de recherche appliquée au regard de nos intérêts professionnels, donc dans le champ de l'éducation.

Nous souhaitons interroger cette question générale du regard et des co-influences des regards réciproques dans la construction de soi en réduisant le champ d'investigation. Nous étudierons cette question dans le champ de la scolarité des élèves adolescents, en situation reconnue de handicap.

² Le Pr. Dugas est en charge du service handicap de l'université de Bordeaux et nous a communiqué ces statistiques de 2016

En effet, le collège est un lieu hautement important dans la construction individuelle et interactionnelle des élèves adolescents, par les interactions sociales qu'elle amène. Elles permettent aux adolescents de se construire, dans une identité personnelle (marquée par l'estime de soi, la motivation à la réussite scolaire, la socialisation et la perception de soi) dans un projet. Les enseignants ont un rôle important dans le processus de l'inclusion, et en dernier ressort, peuvent influencer la construction individuelle et interactionnelle des adolescents. Les individus sont acteurs dans un contexte donné, où les conditions politiques (au sens large) et matérielles peuvent faire varier les actions. C'est pourquoi notre étude s'inscrit dans une problématique complexe où différents niveaux sont en jeu et où différents systèmes peuvent s'influencer. Elle s'inscrit dans le champ des Sciences de l'Éducation et utilisera des outils psycho-sociaux et des outils du domaine de la psychologie du développement et de la psychanalyse. Cette recherche a pour objectif de comprendre les interactions entre différents systèmes, qui forment un maillage autour de l'élève en situation de handicap et qui sont une forme de l'éducation inclusive actuelle. Nous faisons l'hypothèse que ces formes peuvent être diverses. Notre postulat de départ étant psycho-perceptif, puisque nous parlons du regard porté – celui étant aussi, nous le verrons dans la première partie éminemment social, professionnel et subjectif-, nous proposons une étude différenciant ces représentations et pratiques selon que le handicap des élèves est à dominante visible ou invisible. Notre étude ayant lieu dans un champ spécifique qu'est celui de l'Éducation Nationale, il est possible que les dominantes visible ou invisible des handicaps soient perçues spécifiquement par les acteurs de ce champ. Aussi, pour les caractériser, nous interrogerons des enseignants mis alors en position d'expert et des professionnels non enseignants travaillant avec des élèves en situation de handicap. De cette enquête sera issue une méta catégorisation des handicaps (selon la dominante visible ou invisible) qui nous permettra de sélectionner des élèves des deux valences. Ainsi, à partir de contextes d'inclusion différents en collège, nous étudierons les liens entre les représentations du handicap d'enseignants et les pratiques d'inclusion usitées dans l'établissement et les répercussions éventuelles de ces représentations et pratiques sur la construction individuelle et interactionnelle des élèves.

Nous faisons l'hypothèse que les représentations du handicap et de l'inclusion des enseignants peuvent partiellement influencer sur cette construction identitaire en favorisant ou non l'émergence et la concrétisation d'un projet d'inscription sociale dans lequel l'adolescent va pouvoir s'engager, à travers des pratiques, soit au présent dans son établissement ou hors établissement, soit au futur, dans une vie d'adulte. Nous suggérons que ces pratiques seront différentes selon que le handicap de l'élève est visible ou invisible. Nous pensons que les

représentations dont les enseignants sont porteurs, ainsi que les pratiques dont ils sont les acteurs sont influencées par le macro-système collège qui traduit les politiques de l'Éducation Nationale concernant l'éducation inclusive dans son contexte.

Afin de rendre compte de la complexité des liens entre les éléments en présence, nous nous inspirons de différentes méthodologies (systémie, ethnographie, études de cas). En les adaptant à notre recherche, nous proposons trois niveaux d'analyse, de trois systèmes :

Le niveau contextuel ou réel, c'est-à-dire celui de l'institution collège s'inscrivant dans une dimension plus vaste qui inclut celle de l'histoire de la prise en charge du handicap par l'Education Nationale, et celle de la réalité sociale de l'établissement, qui peut correspondre aux éléments de structure et processus décrits par Van Den Maren (2003). Ici, les éléments objectifs de caractérisation du contexte socio-économique seront complétés par le discours des dirigeants de l'établissement apportant la traduction concrète des politiques d'inclusion appliquée à chaque établissement.

Le niveau psycho-social. Nous parlons ici d'interrelations entre les individus, les personnes entourant l'élève handicapé, que nous limiterons aux enseignants et aux pairs. Ce niveau correspond à ce que Van Der Maren (2003) décrit comme le climat. Du côté des enseignants, deux niveaux d'analyse sont ici convoqués : d'une part celui des représentations, et d'autre part celui des pratiques, et les outils correspondants seront l'entretien semi-dirigé et l'observation. Les entretiens permettront de mettre en évidence les représentations du handicap des enseignants et leur traduction pédagogique, et de ce fait de dresser un profil d'inclusion. Les observations seront mises en résonance avec les discours tenus, en s'appuyant sur les critères de proxémie (Hall, 1963) et d'empathie (Favre, 2007 ; Tisseron, 2010)

Du côté des élèves, les outils utilisés seront le questionnaire sociométrique (Moréno, 1950, Parlebas, 1992) et l'observation. Concernant la sociométrie, il s'agira de mettre en évidence l'invisible des relations entre pairs et plus particulièrement la place occupée par l'élève en situation de handicap dans le réseau socio-affectif de la classe. L'observation permettra de comprendre la quantité et la qualité des interactions entre élèves (Zaffran, 2007) quelles relations sont tissées entre élève handicapé et pairs.

Le troisième niveau est celui de la subjectivité : il s'agira de comprendre comment les élèves handicapés se déterminent dans leurs relations sociales, quel impact peuvent avoir les niveaux précédents sur lui, en termes de socialisation et de construction identitaire. Les données recueillies lors des observations seront mises en lien avec des entretiens avec les élèves handicapés. Lors de ces entretiens, la dimension subjective de l'élève sera étudiée par

des outils différents : le déclaratif de l'élève sera recueilli par un entretien reprenant les grands thèmes existentiels (amitié, famille, scolarité, projets, etc.) Ces éléments seront approfondis par un test d'estime de soi scolaire, un test de motivation scolaire et un test projectif afin de contourner l'écueil de la désirabilité sociale fréquemment rencontrée dans les entretiens.

Il s'agira alors de mettre au jour les leviers et les écueils pour penser des déterminants favorables au processus d'inclusion et donc au développement des adolescents en situation de handicap.

En tout état de cause, le fil rouge de la présente recherche est dans la dialectique du visible et de l'invisible. Si, dans une première partie, il sera mis en évidence à travers les représentations du handicap dans l'histoire d'une part, puis à travers la question du regard dans un abord sociologique, philosophique puis psychologique, ensuite étudié à l'aune des pratiques d'inclusion et mis en résonance dans la dialectique adolescente, il restera à le définir précisément en ce qui concerne le handicap en milieu scolaire. Définir ce que représente handicap visible et handicap invisible sera le point de départ de notre étude empirique, à partir de quoi la méthodologie prendra son sens.

Aurore, Lucas, Saül, Élodie et Mehdi sont les fils rouges de cette étude. Nous nous approcherons progressivement d'eux, comme dans une rencontre réelle. Nous étudierons d'abord le contexte scolaire dans lequel ils évoluent, puis le point de vue des enseignants à travers leurs représentations et leurs pratiques, ensuite, nous mettrons au jour le réseau socio-affectif dans lequel ces élèves évoluent avec leurs pairs. Enfin, leur parole sera entendue et mise en regard des éléments précédents. L'ensemble de ces données nous permettra de déterminer si leurs besoins éducatifs particuliers sont considérés et comblés. Une discussion finale poursuivra la réflexion autour de l'éducation inclusive et sa mise en œuvre, proposera une esquisse de typologie d'enseignants ainsi qu'une réflexion sur les soubassements constitutifs des représentations des handicaps à dominante visible ou invisible.

Partie 1 : Le handicap et les regards

Aborder la question du handicap c'est entrer dans un monde en soi, un monde à part, et en même temps un monde où l'on est présent, qui nous interroge et nous met à l'épreuve. Il s'agit du monde de l'altérité, où la norme rassurante n'a pas de lieu, où elle est questionnée dans des allers-retours, des rapprochements et des éloignements. La limite entre dedans et dehors fluctue, dedans et dehors de la société, dedans et dehors de l'individu, le rapport à soi-même est sans cesse interrogé dans ce rapport à l'autre qui résonne et conduit à des attitudes variables, que ce soit dans la dimension sociale ou dans la dimension intime. La question du regard, comme mode d'appréhension du réel, traverse la question du handicap, car il s'agit alors de décrypter le mystère sous-jacent et invisible, de créer du sens, à partir des traces laissées dans l'histoire, dans la société, en soi, de cette irréductible altérité. Visible et invisible forment alors un fil d'Ariane dans ce labyrinthe humain que nous allons suivre.

Nous explorerons dans cette partie la question du handicap en la déployant dans différentes dimensions. Penser le handicap aujourd'hui nous pousse à nous pencher en arrière, sur la manière dont il a été appréhendé à travers les âges, pour comprendre les soubassements et les motivations actuelles. Il faut une profondeur de champ pour appréhender le présent. Un regard historique s'avère alors nécessaire, étayé par une réflexion philosophique. Ensuite, ce regard se focalisera sur l'histoire la plus récente, du XIX^{ème} siècle à nos jours. Après cette approche sociétale, un zoom sur le vécu des personnes handicapées permettra d'entrer dans le champ de la liminalité. Celui-ci nous amènera à interroger d'une autre façon la visibilité ou l'invisibilité : laquelle serait la plus désirable ? La réponse sera illustrée par la présentation des stratégies des personnes en situation de handicap dans le champ social. Mais pour explorer les raisons de la mise en place de ses stratégies, nous aurons à faire un contre-champ, et regarder dans la glace ce qui constitue les soubassements de nos représentations des personnes handicapées. Nous entrerons alors dans l'invisible de soi, par la porte de la perception visuelle. Cela passera par la présentation de la construction du regard dans son aspect psychologique et développement.

Nous ne prétendons pas épuiser la question du regard sur le handicap, mais en faire un tour, avec différents points de vue.

Puis, dans un deuxième temps, nous explorerons plus précisément les questions qui nous occupent en abordant la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap, dans un abord historique, puis géographique. L'actualité de l'inclusion en sera le terme, avec

les nouveautés que ce concept amène dans le regard porté sur les personnes en situation de handicap, avec ses innovations positives et ses éventuelles limites.

Enfin, suivant ainsi le cheminement d'une focale de plus en plus serrée, nous aborderons la question de l'adolescence, où le regard, le visible et l'invisible sont des questions fondamentales, dans la mesure où ils participent à la construction de la personne dans son individualité et dans sa socialisation.

Ce chemin, qui va du plan large au plan serré, empruntera aux différentes disciplines des sciences humaines, pour préciser une problématique complexe.

Chapitre 1. Histoire du handicap

1.1. Histoire de la notion de handicap

1.1.1. Définition, présentation

Le dictionnaire Larousse associe le terme « handicap » au « désavantage », à l'« infirmité », à la « déficience ». La C.I.F (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé) définit le handicap comme un terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et restrictions à la participation. Le handicap est l'interaction entre des sujets présentant une affection médicale (paralysie cérébrale, syndrome de Down ou dépression) et des facteurs personnels et environnementaux (par exemple attitudes négatives, moyens de transport et bâtiments publics inaccessibles, et soutiens sociaux limités). Actuellement, plus d'un milliard de personnes, c'est-à-dire environ 15% de la population mondiale, présentent une forme ou une autre de handicap. Entre 110 et 190 millions de personnes adultes ont des difficultés importantes sur le plan fonctionnel. (OMS, 2016).

La notion de handicap est récente, apparue au XVI^{ème} siècle. Etymologiquement issu de l'expression anglaise « hand in cap », le terme « handicap » fait référence au hasard, au tiers, dans un premier sens.³ Dans un second sens, attribué aux courses hippiques, il fait référence au fait d'égaliser les chances entre chevaux en dotant les plus performants d'une charge supérieure à celle attribuée aux chevaux médiocres. Ce poids est aussi déterminé par un tiers (arbitre). Le handicap est ce qui restreint les plus forts, et dans c'est dans ce dernier sens de « restriction » qu'un glissement se fait, du monde des courses hippiques vers les êtres humains, et de l'anglais vers le français, progressivement, du XVII^{ème} au XX^{ème} siècle, où il remplace au milieu du siècle celui d'inadaptation (pour les enfants) et d'invalidité (pour les adultes) (Guigue, 2011).

Si le terme est d'apparition récente et continue d'évoluer (actuellement, on évoque davantage les personnes en situation de handicap, ou porteuses de handicap (Nuss, 2011)), les personnes handicapées, c'est-à-dire porteuses de différences, de déficiences, ont existé de tous temps. L'attribution d'un statut les différenciant d'autres personnes est fonction de la société,

³ "Le terme de handicap est d'origine irlandaise. Dans ce pays où monter à cheval est l'occupation de tous les hommes indépendants par leur fortune, les ventes de chevaux entre horsemen sont très fréquentes. Pour éviter des débats ennuyeux sur la valeur du cheval, on s'en rapporte à l'opinion d'un tiers. Dès qu'il a parlé, l'acheteur met la main dans sa toque ou sa casquette, en retire la somme fixée par l'arbitre, et le marché est conclu. De là l'origine du mot handicap (hand in cap)". (Définition du *Grand Dictionnaire Universel du XIX^e siècle de Pierre Larousse*)

d'une structuration sociale et culturelle précise (Foucault, 1976, 1999 ; Stiker, 1982), cette dernière rendant compte d'un mode de pensée spécifique à une époque.

Auguste Comte (2009) définit une évolution ontologique de la pensée selon trois stades : le stade théologique de l'antiquité au moyen âge, le stade de l'abstraction, stade intermédiaire, du moyen âge au XX^{ème} siècle, le stade positif adulte au XX^{ème} et au XXI^{ème} siècle. Ce modèle de pensée indique pour lui une évolution allant vers une organisation plus grande des savoirs et des sociétés, ce qu'on pourrait appeler un développement de la conscience. Le stade théologique est caractérisé par la création d'un sens sur les mystères de la vie des hommes en les mettant en lien avec des divinités extérieures. Le stade métaphysique met en lien les faits observables de la nature en faisant émerger des causes premières et des causes finales. Le stade positif met en avant des lois scientifiques, basées sur la description, sans chercher une origine (Pickering, 2011).

Pour Comte, l'état de structuration de la pensée se traduit aussi bien au niveau individuel que sociétal et politique. Le regard est perception, il est aussi attribution. Il reçoit et émet, dans une dialectique visible-invisible qui peut renvoyer à une opposition normal-anormal.

Selon cette idée, comment les personnes handicapées (définies en tant que telles actuellement) ont-elles été envisagées à travers l'histoire humaine ? Quel regard était porté sur elles ? Quelles questions posaient-elles dans leur altérité à leurs pairs, et quelles réponses ceux-ci y apportaient-ils ?

1.1.2. Regard sur les handicapés dans nos sociétés : le handicapé est-il un homme ?

« Le handicapé est-il un homme ? » Quentin (2014) a passé cette question au tamis de la philosophie à travers l'histoire. Elle met en dialectique les valeurs essentielles mises en avant à chaque époque en rapport avec la personne handicapée, celle-ci étant selon les époques considérée comme faisant partie de la communauté des hommes ou comme porteuse d'une altérité fondamentale ne lui autorisant pas ce statut d'homme. L'attribution d'un statut social (identique aux valides ou spécifique) ne préjuge en rien de la nature de la prise en compte de l'individu handicapé. Nous verrons ainsi que la stigmatisation (Goffman, 1975) est toujours à l'œuvre, selon des formes plus ou moins visibles, plus ou moins différentes selon les époques, créant une liminalité (Murphy, 1989, Calvez, 2007). Avant d'évoquer cette question de la liminalité, considérons la relation des hommes au handicap depuis l'Antiquité.

1.1.2.1. *Le handicap visible : l'altération physique : le monstre ou le sacré*

Dans l'Antiquité, et plus particulièrement dans le monde grec, la beauté et l'équilibre sont des valeurs fondamentales. L'enfant difforme interroge alors la société. Est-il un homme ? fait-il partie des humains ? Il apparaît ainsi qu'historiquement, l'incontestablement visible est ce qui heurte le regard, donc en premier lieu les altérations physiques.

L'enfant contrefait est perçu comme un monstre. Le mot « monstre » vient du verbe *moneo* signifiant « faire souvenir, avertir, instruire » (Quentin, 2014). Le monstre est perçu comme un rappel divin, une question posée à l'homme par les dieux, dans ce stade de pensée théologique (Comte, *cf infra*). La question de l'humanité de l'enfant difforme, donc celle de sa place dans la communauté, est posée aux dieux par les hommes dans la cérémonie de l'exposition. Par l'intermédiaire de l'exposition de l'enfant sur la place publique, l'enfant monstrueux était remis aux dieux, à charge pour eux de lui dessiner son destin (la mort ou la vie). Dans cette ère où le psychisme humain remettait aux dieux ce qui apparaissait comme une énigme, il incombait à ceux-ci de sceller le destin des enfants hors normes. Il s'agit bien d'une énigme que ces enfants différents, dans un monde humain célébrant la beauté et l'harmonie. Néanmoins, Aristote note « *Du point de vue de la vie éternelle, rien ne se produit contre nature* »⁴, indiquant par là-même les deux niveaux de la psyché en dialectique, profane et sacré, et le mystère que peut constituer pour le profane la dimension sacrée.

Dans le monde romain, l'approche est plus pragmatique. Puisque rares sont les nourrissons qui survivent aux conditions de l'exposition, on tue les enfants qui n'ont pas une forme considérée comme normale (par noyade ou étranglement), en prenant appui sur une loi édictant que « *Ce ne sont pas des enfants ceux qui sont procréés sans avoir la forme correspondant au genre humain* » (citée par Quentin, p.22). Cette pratique perdurera jusqu'au IV^{ème} siècle et l'avènement d'une loi condamnant l'infanticide.

Dans cette tendance générale, des relativismes sont présents, conditionnés par des positionnements éthiques ou des contextes différents (les parents désireux d'accueillir leur enfant handicapé peuvent le faire, par exemple). Cette approche de l'Antiquité nous montre combien la condition de personne handicapée est liée à une conformité physiologique visible. Bien sûr, ce que nous appelons actuellement le handicap psychique existe aussi, mais son traitement social est différent (comme nous le verrons plus loin).

Que nous indiquent ces pratiques grecques et romaines ? Elles semblent parler de la peur d'une fin ou d'une dégénérescence de l'espèce et de la nécessité de sa préservation.

⁴ In De la génération des animaux, cité par Quentin, p. 26

Celle-ci trouvera sa traduction dans la philosophie eugéniste du XIX^{ème} siècle⁵ qui servira de terreau à l'idéologie nazie et à des génocides à travers le monde et l'histoire. Morel (1857) dans son *Essai sur les dégénérescences de l'espèce humaine* amplifie le clivage « normaux/dégénérés » en appelant les « normaux » à se protéger des dégénérés. « Le politique avait par conséquent pour rôle et responsabilité de prévenir la prolifération du handicap ». (Quentin, 2014, p.30). Pourtant, le handicap a aussi une fonction sociale, servant de rassurement aux valides, à travers les pratiques d'exhibition qu'on trouve au XIX^{ème} siècle où sont mises en scène les formes les plus outrancières du handicap que sont ceux qu'on appelait alors, « monstres ». Les foires exhibaient des « phénomènes » et les « zoos humains » (Marcellini, 2007). L'attrait pour la monstruosité du handicap découle alors du goût pour le « hors norme », « le curieux » qui a pu nourrir les cabinets de curiosité depuis la Renaissance et révèle un plaisir plus ou moins morbide jouant avec les limites esthétiques et un attrait scientifique. De nos jours, cette monstration a davantage une dimension à la fois ludique et pédagogique : elle joue sur la spectacularisation du difforme à travers lequel la norme est à présent mise en question et l'individu normal placé du côté rassurant de la scène (Ibid.). Là encore, nous sommes dans un rejet des handicapés qui perdurera tacitement au XX^{ème} siècle avec un handicap que l'on dissimule derrière des volets clos en le coupant de la sphère sociale. La surdité sera le handicap emblématique de ces tensions sociales et philosophiques, une communauté et une culture sociale ayant pu s'épanouir grâce à des hommes novateurs (Wallis, Bonet, L'Abbé de l'Épée) jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. En 1880, le congrès international de Milan sur l'instruction des sourds et muets portera un coup fatal à cette intégration en affirmant un lien entre intelligence et langage. On retrouvera cette affiliation des sourds à une espèce dégénérée pendant les années nazies, où ils seront stérilisés ou éliminés.

1.1.2.2. Handicap sans déficience visible : Le handicapé mental est-il un homme ?

Si l'Antiquité a exclu de fait les handicapés physiques (les nourrissons exposés sur la place publique sans soins ni nourriture n'étant que très rarement appelés à survivre), les handicapés mentaux pouvaient continuer à vivre, dans une forme de liminalité car considérés en partie dans le monde des hommes, en partie dans celui des dieux, messagers des cieux. L'évolution de la pensée, où l'homme prendra une place prépondérante comparée à celle de Dieu (qui correspond au stade métaphysique de Comte), à partir de la Renaissance et du siècle

⁵ Citons par exemple Gobineau et son *Essai sur l'inégalité des races humaines*, en 1857.

des Lumières fera évoluer le statut des personnes handicapées mentales ou psychiques. Le philosophe Pascal en sera un acteur zélé. Lui-même handicapé physique, et grand penseur, il n'aura de cesse de redéfinir les contours de l'humanité en promulguant une attitude réflexive et en instaurant une hiérarchie Corps-Esprit-Charité. Le célèbre « Je pense donc je suis » devient un critère prépondérant de l'humanité de l'homme quand il s'exprime en « Toute notre dignité consiste donc en la pensée » (1962, *Pensées*, in *Œuvres Complètes*, La pléiade, p. 347). La logique de Pascal est que l'esprit prime et s'élève dans une expression de charité, attitude que lui-même mettra largement en œuvre dans sa vie. La charité s'exerce envers celui qui souffre. Un nouvel équilibre apparaît : si le handicapé mental ne peut être considéré comme détenteur d'un esprit, il peut être l'objet de la charité de ceux dont l'esprit n'est pas troublé. Mais le questionnement demeure quant à l'humanité de la personne handicapée, selon l'intensité du trouble, amenant par là même la recherche d'une définition de critères de l'humanité.

1.1.2.3. Le handicapé mental lourd ou le polyhandicapé font-ils partie de l'humanité pleine et entière ?

Après Pascal, cette question pourrait trouver une réponse dans le critère de la souffrance. La possibilité de souffrir de son état pourrait être un indicateur d'humanité, la souffrance faisant référence à la conscience. Une personne handicapée qui « ne souffre pas » (apparemment) est-elle un homme ? Locke (1632-1704) répond par la négative concernant les handicapés mentaux. Pour lui, ils sont entre la bête et l'homme, certaines bêtes pouvant même être situées plus haut sur son échelle de la conscience.

Deux attitudes découlent de cette approche : l'une serait de considérer certains êtres humains comme des bêtes et éventuellement les éliminer, l'autre, au contraire, serait de considérer les animaux comme égaux aux êtres humains ayant le même fonctionnement mental. Découle de cette seconde attitude une protection à donner aux êtres, attitude que l'on retrouve dans le courant antispéciste. Regan (1983) définit la protection à donner aux êtres. La condition à l'obtention de cette « bulle protectrice » qui est d'être « sujet d'une vie », soit « possédant des croyances, des désirs, une mémoire, un sens du futur et qui fait l'expérience d'une vie se déroulant bien ou mal » (Quentin, *op.cit.* p.43). Cette définition exclut alors les personnes en situation de coma.

1.1.2.4. Où est la pensée de la personne au lourd handicap ?

Considérer l'humanité d'un homme à l'aune de ses performances intellectuelles est faire preuve d'une vision utilitariste. Dans la théorie de Locke, l'autre de la personne handicapée serait en mesure d'évaluer son humanité à l'aune de ce qu'il voit, présageant que ce qui n'est pas visible (en l'occurrence la souffrance) n'existe pas dans le for intérieur de la personne ne pouvant pas l'exprimer.

Leibniz y avait opposé l'argument de la potentialité de l'exercice d'une raison. En l'occurrence, dans le cas de personnes lourdement handicapées ou ne pouvant pas exprimer leur potentialité elles-mêmes, l'autre de la personne handicapé, l'accompagnant, dans sa position éthique est essentiel. Dans la rencontre, chacun amenant ce qu'il est à l'aune de ses possibilités, l'accompagnant devient vecteur de la parole non dite mais perçue du handicapé. On peut penser que plus le sujet est handicapé, plus l'accompagnant reçoit la charge de porter le projet de vie pour les deux. Dans ces derniers cas, le handicapé permet à l'autre de développer ses propres potentialités (Blondel, 2005), car « *s'ouvrir à un projet de communication avec le « sujet handicapé » suppose aussi de s'ouvrir à soi-même, et de s'interroger sur ce que produit en soi le fait de s'occuper d'un autre aussi différent et dépositaire pourtant de la même qualité d'homme.* » (Quentin, *idem*, p. 114). Les « valides » deviennent alors les garants symboliques (Pelluchon, 2011) de l'humanité de tous.

Aristote définissait l'homme comme un animal politique et philosophique exerçant des responsabilités. Penser la personne polyhandicapée comme un être humain élargit le champ de la réflexion à la connexion entre les hommes. Car, si le polyhandicapé n'exerce pas directement une action politique et philosophique, il le fait indirectement en ouvrant les potentialités de celui qui l'accompagne en le guidant sur la voie de la responsabilité.

1.1.2.5. Le fou est-il un homme ? La question du handicap psychique

La folie, pour Cicéron, décrit un état où l'homme est agi et subit des forces psychiques qui entravent son action consciente. Ses manifestations peuvent être considérées comme sacrées (épilepsie par exemple), c'est-à-dire comme rendant compte d'une manifestation divine au sein de l'homme. La folie peut s'appeler démence, manie, épilepsie, insania, furor, melancholia, dépression, etc. Dès l'Antiquité, le mal psychique est perçu comme endogène, lié à l'histoire de l'individu, et affirme la qualité de sujet au patient, susceptible d'évolution. « Le sujet est affecté par des passions qui le défigurent mais ne sont pas réellement lui et sur lesquelles il peut reprendre du terrain. » (Quentin, *ibid.* p.57)

Le médecin Pinel s'inspirera de cette éthique lorsqu'il fera évoluer l'accueil des malades psychiques à la Salpêtrière au XVIIIème siècle. Les chaînes seront remplacées par la camisole, la violence envers les patients sera interdite. Pinel apporte le terme d'« aliénation mentale », exprimant ainsi l'aspect passionnel de la maladie : le malade subit un autre en lui. Pinel propose un traitement (moral, basé sur des entretiens à visée éducative) et invente ainsi la psychiatrie (mot qui apparaît en 1802), dont les progrès sont rapides. De grands espoirs sont présents. Le patient est dans un premier temps réhabilité dans sa dimension humaine, sujet malgré son aliénation. Pinel propose un traitement individuel, proche du behaviorisme. Esquirol, son collaborateur, le fera évoluer, mettant en avant la dimension thérapeutique de l'institution. L'asile évolue donc d'un espace où sont parqués les individus qui dérangent la société à un endroit où ces mêmes individus peuvent être protégés d'une société qui peut être violente pour eux. Mais 50 ans après l'apparition de ces pratiques innovantes, le constat n'est pas à la hauteur des espoirs initiaux : seuls 8.4% des patients entre 1856 et 1860 sont déclarés guéris (Quétel, 2009). Ce constat remettrait-il en question les a priori de départ ? La maladie psychique serait-elle en fait une caractéristique intrinsèque et non évolutive de l'individu ?

1.1.2.6. Quelle est la part acquise dans le handicap psychique ?

Foucault (1975) soulève la question de la difficulté à définir ce que serait la maladie mentale et la santé mentale. Pour lui, cette difficulté est due à la référence somatique utilisée. Ce qui peut être vu dans le cadre de la nosographie de la médecine somatique ne l'est pas en psychopathologie et l'absence d'un modèle spécifique à la maladie mentale apporte de la confusion. Il serait important pour lui de considérer la maladie mentale comme une organisation de différents éléments au sein d'un ensemble comme une personnalité réseau dans lequel une partie saine (qu'il appelle « point de cohérence ») aurait à être prise en compte.

À la même époque, Goffman (1968) aux Etats Unis, pose la question de la responsabilité de la société dans la maladie mentale. Il a été sensibilisé personnellement à la question de la maladie mentale, (il a fait un travail d'immersion en hôpital psychiatrique en 1954, et sa femme a souffert de psychose maniaco-dépressive jusqu'à son suicide en 1964). Dans ses travaux, il dénonce l'application d'une méthode médicale basée sur l'organique pour les aspects psychopathologiques, qui aboutissent à une approche mécanique de l'être humain dont il s'agirait de réparer les parties altérées, et qui peuvent se traduire par des lobotomies et des électrochocs, ou des traitements au lithium qui transforment les patients en « bûches ».

Goffman conçoit donc la maladie mentale comme politique, (contrairement à la maladie organique, perçue comme individuelle), dans le sens où elle peut être l'indice d'un dysfonctionnement du social auquel l'individu n'arrive plus à s'adapter.

L'éclairage de l'ethnologue Devereux (1970) peut permettre d'approfondir cette idée. Celui-ci a introduit la notion de relativisme culturel concernant la norme et la pathologie : pour lui, un malade mental ne l'était que par rapport à une société donnée. Les psychopathologies diffèrent selon les cultures, tant au niveau de leur acceptation que de leur degré de manifestation. Certaines pathologies sont typiques de certaines cultures et n'existent pas dans d'autres. Devereux va plus loin en indiquant qu'une société peut être malade et que dans celle-ci, les individus les plus « sains » objectivement (c'est-à-dire en degré de conscience et d'individuation) sont alors considérés par la société comme malades. Ce fut le cas, ainsi que l'indique Goffman (1971), pour les dissidents, les hippies, les militants noirs. La différence entre normalité et pathologie serait alors signifiée par l'intention ou non de l'individu de s'adapter au monde social. Ce serait la différence entre un « dévié » (qui subit son écart à la norme, ce qui engendre une baisse de l'estime de soi) et un « déviant » (qui agit de manière volontaire cet écart).

Cette pression sociale créant une pathologie est décrite par le concept de collusion, énoncé par Goffman (1971) et repris par Quentin (2014) :

« La collusion est une conspiration de personnes envers celle qu'elles considèrent comme ayant un problème mental. Elle crée une réalité instable parce que reposant sur des non-dits à l'exclu – qu'il faut maintenir coûte que coûte- et rend également la relation personnelle fragile, car celle-ci s'effondrerait si l'exclu savait qu'il existe une relation collusoire par rapport à lui » (Quentin, 2014, p.74)

Pour Goffman, les psychanalystes, contrairement au médecin de famille, adoptent une attitude éloignée de l'omniscience et favorisent une communication sans non-dits et de ce fait éloignent le risque de collusion dans l'espace partenarial avec les familles. Néanmoins, le risque collusoire reste présent au sein de la relation patient-analyste vis-à-vis de l'extérieur. Du côté de la famille, une souffrance peut émerger de la maladie mentale, faite de fatigue, de peur, limitant sa participation sociale en la focalisant sur une maladie dont elle peut se sentir responsable. Un lourd secret pèse alors sur la famille.

Ainsi peut-on considérer le handicap comme une question collective et profonde, puisqu'elle interroge tout un chacun sur sa propre humanité, sur son essence, mais aussi sur sa

responsabilité individuelle, éthique et politique, tant dans la production du handicap que dans son accompagnement.

Si l'on revient au modèle proposé par Comte, la fin du XIX^{ème} siècle et le XX^{ème} siècle voient l'émergence d'un autre stade de pensée, celui de la pensée positive, dans lequel on peut voir se développer une éthique de la responsabilité, dans une considération de l'individu. Quels sont les éléments marquants de cette évolution, concernant le handicap ? Nous nous focaliserons sur la question de l'enfance, dans la partie suivante.

1.2. Handicap et société depuis le XX^{ème} siècle

1.2.1. Les prémisses : le XIX^{ème} siècle

Ce siècle est marqué par 3 projets : éduquer (lois scolaires), relever (moralisation et technique) et assister (hospitalisation et institution protectrice) (Gueslin et Stiker, 2003). Dans cet état d'esprit d'expansion et de progrès, cette époque verra la création de multiples établissements, asiles-écoles, établissement médico-pédagogique, classes spécialisées. Ces créations se font sur des initiatives privées. Dès 1845, on observe une prise de conscience du sort réservé aux handicapés et une modification des prises en charge thérapeutiques. En 1848, Seguin (1812-1880), instituteur puis médecin, introduit la notion de soin et d'éducabilité. À sa suite, Bourneville et Montessori développent des méthodes éducatives, médico-pédagogique. À la fin du siècle, cet enthousiasme subit un revers avec le diagnostic de handicap mental fondé sur la dégénérescence s'appuyant sur la théorie de la transmission génétique des déficits de Darwin. La conséquence de ce diagnostic est que les « arriérés » (les handicapés mentaux) ne seraient donc pas éducatibles.

1.2.2. XX^{ème} siècle : de la nécessité de créer une classification universelle

Le XX^{ème} siècle verra éclore de nombreuses polémiques, sur fond de classifications qui peuvent aboutir à une ségrégation (Zaffran, 2007), de désillusions face au succès très relatif des méthodes d'éducation, de montée de l'eugénisme, et du scientisme. L'idéal de normalisation du siècle précédent se trouve confronté à l'irréductibilité du handicap. L'illusion de l'acquisition de l'autonomie des handicapés éduqués retombe. Les enjeux strictement médicaux deviennent des enjeux sociaux.

La commission Bourgeois de 1904 (Vial et Hugon, 1999)⁶ définit un critère d'inadaptabilité scolaire. Mais la multitude de référents classificatoires rend difficile un réel diagnostic. Au départ étaient distingués les aveugles, sourds, muets, idiots, arriérés. Puis de nouvelles catégories apparurent : enfant soumis au régime pénitentiaire, durs d'oreilles, bègues, paralytiques, idiots gâteux, aliénés, imbéciles, épileptiques, incurables etc..

Les tests de mesure de l'intelligence sont mis au point et développés (Binet/ Simon en France ; Wechsler aux Etats Unis). Ils seront largement utilisés pour déterminer le handicap mental proposant une ségrégation entre inadaptés et arriérés. Pendant cette période, les termes évoluent. Le terme de handicap est pour la première fois utilisé officiellement en 1957, dans la loi sur le reclassement des travailleurs handicapés, et son utilisation s'étend (Plaisance, 2009). Concernant les enfants, au début du XXème siècle, on parle d'enfance anormale, en 1945 d'enfance inadaptée, en 1967 d'enfance en difficulté et en 1975 d'enfance handicapée (avec la loi du 30 Juin 1975 « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées »). À travers les siècles, on est passé d'un idéal de bienfaisance à celui de normalisation pour aboutir à celui de réadaptation, à une « société orthopédique » (Stiker, 2013).

1.2.3. Place du handicap dans la société

1.2.3.1. Les évolutions des années 1970

La question de la nature humaine de la personne handicapée ne se pose plus. En 1971, la déclaration des droits généraux stipule que le handicapé a les mêmes droits que les autres êtres humains. La loi du 30 Juin 1975 signe une politique d'intégration et de prévention des exclusions, avec une intention d'insertion sociale. Le handicap est une différence que la société a en charge d'intégrer. Le handicap n'est alors plus associé à la simple déficience, caractéristique intrinsèque à l'individu, mais est pensé dans ses résonances avec la société.

Dans la même période, en Angleterre, une nouvelle définition du handicap est pensée par Wood qui propose un découpage de la notion de handicap. Sa réflexion aboutira en 1982 à la Nouvelle Classification Internationale des handicaps (CIH1).

Wood distingue 3 notions, 3 champs dans le handicap :

- La déficience : elle concerne l'individu et fait référence à la perte ou au dysfonctionnement. Il s'agit ici de l'aspect lésionnel du handicap qu'on peut traduire

⁶ Vial, M. Hugon, M. (1999) La commission Bourgeois (1904-1905). Documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée, Paris, CTNERHI

par une perte de substance ou l'altération d'une structure ou d'une fonction anatomique, physiologique ou psychologique.

- L'incapacité : elle est la conséquence de la déficience, l'écart à la norme. Elle indique la réduction de l'activité normale. C'est la situation de la personne qui par suite de la déficience (durable ou momentanée) se trouve dans l'incapacité de produire certains gestes.
- Le désavantage évoque le côté social du handicap, situationnel. Ce terme désigne l'impossibilité de la personne à remplir les rôles sociaux attendus ou auxquels elle peut aspirer.

En France, deux courants vont se différencier :

- Un courant médical, où le handicap est considéré comme conséquence d'un état pathologique.
- Un courant anthropologique qui considère que le handicap est au croisement de l'être humain avec l'environnement. C'est la déficience qui crée la personne handicapée, et c'est la société qui crée la situation de handicap (Quentin, *op.cit.*)

Ces réflexions aboutissent à un remodelage de la CIH 1. En mai 2001 elle est remplacée par la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, dans laquelle est introduite une ouverture vers la dimension sociale où sont donc pris en compte les facteurs environnementaux.

1.2.3.2. La loi du 11 Février 2005

En France, la loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 a introduit une évolution majeure dans le traitement social des personnes handicapées. Elle propose un renversement paradigmatique s'appuyant sur les travaux de Wood (Wood, 1978). A sa suite, l'OMS présente une définition du handicap en trois dimensions (la déficience, l'incapacité, le désavantage), et apporte ainsi une épaisseur à cette notion, la rendant plus proche de la réalité des individus handicapés. Ainsi, si la référence médicale est conservée (avec la notion de déficience), la dimension subjective et l'expérience singulière du handicap sont prises en compte dans les notions d'incapacité et de désavantage. La loi du 11 février 2005 en tire les conséquences en mettant en avant le préjudice subi par les personnes handicapées dans leurs

droits de citoyen et en responsabilisant la société. Elle pose les principes d'accessibilité et de compensation afin de permettre aux personnes handicapées de pouvoir exercer les mêmes droits que les autres citoyens. La société a le devoir de compenser le handicap afin que tous les citoyens soient égaux.

Cette loi remplace la loi de 1975 et s'inscrit dans l'esprit de la CIF. Elle valorise l'accessibilité de tous les champs sociaux aux handicapés (en particulier dans le cadre du travail et en permettant aux enfants l'accès à l'école) ; elle met en place le droit à compensation (AAH, AEH⁷, ...) et par la création des MDPH⁸ ; elle a pour but de promouvoir la proximité et la participation des handicapés dans l'établissement de leur projet de vie.

La loi de 2005 définit le handicap dans son article 2 : « *constitue un 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 trouble de santé invalidant* ».

Les différents types de handicaps nommés sont :

- Le handicap physique, moteur :

Un handicap moteur (ou déficience motrice) est un trouble de la motricité par lequel une personne perd tout ou partie de la capacité de mouvement. Les causes peuvent être très variées : maladie acquise ou génétique, malformation congénitale, traumatisme dû à un accident, vieillissement...

- Le handicap sensoriel : concernant la vue, l'ouïe...

- Le handicap mental : déficience intellectuelle ou maladie mentale

- Le handicap cognitif : Handicap d'origine neuropsychologique

(Dyslexie dysorthographe, dyspraxie visuo-spatiale, dyscalculie...) ou difficulté massive d'apprentissage ou illettrisme...

* Le handicap psychique : lié à une pathologie ou à des troubles psychiques. TED, troubles psychotiques, schizophrénie....

- Le polyhandicap : plusieurs troubles associés.

L'évolution des politiques concernant la prise en compte des personnes porteuses de handicap va dans le sens d'une égalité entre citoyens. Néanmoins, ce cadrage légal sur les

⁷ AAH : Allocation Adulte Handicapé ; AEH : Allocation Enfant Handicapé

⁸ MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

personnes handicapées peut-il influencer le regard (entendu ici au sens de représentation) des humains qui constituent la société ? Quel effet ce cadrage légal a-t-il ?

1.2.3.3. Les besoins et la capacité des personnes handicapées

Nous avons vu précédemment que l'assimilation des personnes handicapées au genre humain n'était pas allée de soi au cours de l'histoire. Le XX^{ème} siècle s'est convaincu de cette réalité et a développé une responsabilité, pour penser et accompagner ces personnes. Ce mouvement de pensée s'inscrit dans un mouvement plus global de démarche de connaissance de l'individu. Ainsi, le psychologue Maslow, après étude sur le comportement humain de 1939 à 1943, définit une hiérarchisation des besoins humains, dans le but de définir les leviers de la motivation. La pyramide qu'il propose part des besoins physiologiques, primaires voire "animaux" de survie, puis viennent le besoin de sécurité physique, les besoins sociaux ou de reconnaissance, le besoin d'estime. Enfin, la réalisation de soi est l'affirmation de son individualité, la touche tout à fait personnelle ou ce qui identifie l'individu de manière "unique" au sein des autres, sa singularité.

Le modèle social du handicap, sur lequel nous reviendrons par ailleurs, tend à créer les conditions adéquates pour cette réalisation de soi, en compensant les difficultés rencontrées par la personne handicapée. En regard de cet accompagnement par la société, qui pourrait avoir comme excès une objectivation de l'être handicapé, s'est développé le concept de capacité, qui rend compte de la possibilité pour un individu de faire des choix et de pouvoir atteindre des objectifs (Sen, 1985 ; Monnet, 2007). L'approche de Sen est d'abord économique et prend en compte la position de l'agent. Elle permet ainsi de relativiser les choix faits, ce qui vient en opposition aux théories de Rawls sur les biens premiers. Moyennant quoi, elle remet en question la normativité et offre un espace de développement pour une réflexion sur l'altérité.

« La liste des « biens premiers » établis par Rawls – biens utiles quel que soit notre projet de vie rationnel –, comprend en premier lieu les libertés de base (liberté politique, liberté de pensée, de conscience, de mouvement...), en second lieu les aspects socio-économiques (répartition des richesses, revenus, accès aux positions d'autorité et de responsabilité), et enfin les bases sociales du respect de soi-même. Selon Sen, l'égalité des biens premiers n'est pas un bon critère de justice car cette démarche ne prend pas en compte la capacité qu'a chaque agent de choisir et de profiter de cette dotation en biens premiers. Sen prend souvent l'exemple du handicap physique pour illustrer la

nécessité de prendre en compte la liberté réelle d'user de ses ressources matérielles (revenu, richesse) et formelles (liberté, droits). » (Monnet, 2007, p. 105)

Penser le social passe par la prise en compte des personnes en situation de handicap, et aboutit à mettre en avant des droits différents : « *l'examen du cas du handicap nous amène à nous focaliser sur l'importance du soin comme droit social premier* » (Nussbaum, 2007, p.178).

Prendre soin de l'autre en respectant son espace de libre choix pour une réalisation de soi suppose une vigilance importante à l'espace entre les individus, espace tissé de relations, de projections, de non-dits et de mystère. Penser cet espace ainsi permet de sortir de l'opposition entre modèle médical et social pour entrer dans une prise en compte des différentes composantes d'une situation donnée.

1.2.3.4. Approcher le handicap dans sa complexité

Le regard sur le handicap au XX^{ème} siècle a suivi un mouvement de balancier, portant aux extrêmes, avec d'une part le regard médical porté sur la déficience, et d'autre part le modèle social portant sur les désavantages à compenser. L'excès du modèle médical aboutit à oublier le sujet pour traiter la déficience physiologique, quand l'excès du modèle social valorise le sujet dans son milieu, mais au risque de banaliser, voire nier, l'impact de la déficience sur la vie quotidienne de la personne handicapée. Envisager le handicap dans sa complexité, ayant des composantes biologiques, psychologiques, culturelles, sociales et politiques permet de sortir du clivage et de rendre compte de la réalité concrète des personnes handicapées. Dès lors, il devient possible de prendre soin de ces personnes, non dans une perspective d'égalité parfaite entre handicapés et valides, mais dans une volonté d'équité prenant en compte tous les aspects de la personne. Cette approche réhabilite les personnes handicapées en tant que sujets, responsables de leur vie en mettant l'accent sur la relation. (Shakespeare, Watson, 2002).

La prise en compte du handicap, traduite par des lois ou des mises en œuvre institutionnelles et observées dans les interactions, nous ramène à la question de la norme et du statut social octroyé aux personnes handicapées. Nous voyons donc que prendre en compte réellement les personnes en situation de handicap peut constituer une expérience à risque pour certains « valides ». Même si Nussbaum et Shakespeare nous invitent à la rencontre singulière, la norme des comportements vis-à-vis des handicapés est probablement différente.

Les raisons peuvent avoir pour fondement une vision handicap irrémédiablement associé à un manque à être (Korff-Sausse, 1996 ; Sticker, 2007 ; Morvan, 2008). Nous aurions là une origine qui conduit à des manifestations différentes sur le plan social. C'est cette question de la dimension sociale du handicap que nous allons maintenant étudier, avant d'aller plus avant dans les fondements de ses manifestations à travers l'étude de la formation du regard.

Chapitre 2. Le regard et le handicap

2.1. Handicap dans le champ social

Pour Goffman, (1975) le premier regard, en tant qu'interaction perceptive et psychosociale va conduire à attribuer à l'interlocuteur handicapé une identité sociale « virtuelle » mortifère. Le handicapé est alors évité, comme porteur de stigmat. Elias (1997) considère que les handicapés sont des « outsiders », menaçant la société, que leur handicap soit visible ou non. Cette menace provoque une réaction de la société qui met en place des stratégies d'exclusion des personnes handicapées (Oliver, 1990). Fougeyrollas (2010) parle de « processus de production du handicap ». Il s'agit de remettre en question les étiquettes posées. Pour Vanderstraeten (2015), « définir, c'est exclure ». Il met en question les tentatives de définition du handicap et de l'inclusion au regard du droit (au niveau national et international) et aboutit à la conclusion que les tentatives d'inscrire dans les décrets la dimension sociale portée par les projets inclusifs se heurtent à l'impossibilité de dépasser un modèle médical de référence concernant la définition du handicap. Ce recours à des critères médicaux aboutit à une impossible prise en compte des diversités des handicaps. Ces résistances à l'intégration sociale des handicapés conduit les handicapés dans un entre-deux de la liminalité que Murphy (1989, p.183) définit ainsi : « *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. Ce sont des êtres humains mais leurs corps sont déformés et fonctionnent de façon défectueuse, ce qui laisse planer un doute sur leur pleine humanité.* » Cette partie sera consacrée à la présentation des tensions liées à l'étiquette de handicap autour des concepts de stigmatisation-déstigmatisation, aux stratégies sociales actuelles mises en place par les personnes handicapées avec l'exemple du champ sportif, et présentera ensuite ce qui est en jeu dans ces tensions, à travers la question de la liminalité.

2.1.1 Stigmatisation, déstigmatisation

2.1.1.1. Processus de stigmatisation sociale.

Les stigmates évoquent à l'origine les marques faites au fer, pour évoluer vers une définition plus large : « toute marque et toute trace qui relève une dégradation ». 9 Goffman l'étend au champ social, en étudiant ces stigmates qui sont alors l'attribution à un individu par

⁹ Dictionnaire Larousse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/stigmate/74709> consulté le 17.09.17

les autres d'un statut ou de qualités dévalorisants. (Goffman, 1963) Ce stigmatisme signe un écart à la norme et se caractérise par la différence entre la perception que l'individu stigmatisé a de lui-même et ce qu'il perçoit du regard de l'autre. Un individu stigmatisé « se perçoit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part. » (Nizet et Rigaud, 2005, p.26). « Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue » (Goffman, 1963, p.161) qui sont aux prises à l'écart entre une identité sociale virtuelle faite de représentations et une identité réelle de la personne. Le visible et l'invisible en sont des données essentielles : la perception de la personne par le monde social, induit des processus de stigmatisation ou de masquage des différences plus ou moins marqués. La stigmatisation se joue donc au sein de la relation et est l'enjeu de négociations identitaires, faite de tensions sociales et de stratégies individuelles afin de ne pas être stigmatisé voire d'être destigmatisé.

2.1.1.2. Tensions entre handicap et normalité

Se saisissant des relations qui existent aujourd'hui dans nos sociétés occidentales entre l'anormalité, la déficience et le monde du sport, Marcellini observe les dynamiques de transformation des représentations du corps et de la normalité. Le discrédit du handicap a longtemps pu recevoir le qualificatif de stigmatisme. Le handicap mental est apparu comme le plus stigmatisé au point d'aboutir au paradoxe de Giami que « *le handicap mental se voit alors que le handicap physique ne se voit pas* » car le regard sur le corps porte en ce cas la surstigmatisation du handicap mental (Marcellini, 2007). Par ailleurs, si l'atteinte motrice ou physique est moins stigmatisée, elle reste tout au long du XXème siècle associée au confinement domestique : le corps handicapé est reclus derrière les murs et les volets clos de même que l'aliéné est confiné dans son asile. Le handicap est ainsi invisible dans la sphère sociale ouverte ce qui impose en contrepartie des figures fantasmatisées à son propos.

Cependant, à l'approche du XXIème siècle, cette configuration va être complètement bousculée, « *les personnes « dites handicapées » passent du mutisme à la prise de parole, de la médecine à la politique, de la prise en charge à l'auto-organisation, de l'assistance à la revendication de citoyenneté, de l'immobilité au mouvement et de l'invisibilité à l'exposition de soi* » (Marcellini, 2007, p.200).

Dans l'après-guerre, les discours sur le handicap sont le plus souvent externes et proviennent des sphères médicales, rééducatives et caritatives : ils aboutissent à des catégorisations stigmatisantes et assignent à des identités négatives le handicap : il est caractérisé par le « moins » et le « manque ». Mais avec et après 1968, les handicapés vont

sortir de ce mutisme, se regrouper en association et produire des publications comme « les handicapés méchants » qui vont à l'encontre des stéréotypes à la base des opérations caritatives. Les romans autobiographiques et autobiographies fleurissent et précèdent, à partir des années 1990 une vague de témoignages encouragés par les institutions. C'est l'émergence d'un discours « des » personnes handicapées, qui tourne au débat sociétal comme le montre le texte de Stiker Pour le débat démocratique : la question du handicap, mis en scène en 2000 qui appelle une entrée en scène et une prise de parole des personnes handicapées. L'apport essentiel de ce mouvement est que « ces discours des personnes dites handicapées font le plus souvent rupture avec les discours d'experts, dans le sens où ils opèrent des redéfinitions catégorielles qui entrent en conflit avec les catégories instituées et ce, dans une stratégie conscientisée ou non de déstigmatisation » (Marcellini, 2007, p.202). Cette prise de parole s'étend au champ associatif et à celui de la recherche avec la part prise par des militants handicapés dans la construction des discours scientifiques et en particulier ce que l'on a appelé les disabilities studies. La figure de l'intellectuel handicapé moteur apparaît au demeurant comme une figure de l'assimilation dans la mesure où son handicap n'entre pas en ligne de compte car il opère dans un secteur où sa déficience n'est pas handicapante pour lui.

2.1.1.3. De la dénonciation de la production du handicap à la revendication des personnes handicapées ; vers une déstigmatisation ?

Les débats à l'OMS pour la classification des maladies et handicaps sont sous-tendus par des intérêts politiques, idéologiques et économiques. L'évolution se caractérise par le passage d'un modèle médical à un modèle social du handicap qui donne sa place aux facteurs environnementaux. Ce modèle social promu en particulier par le Comité Québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps des militants Muller, Bolduc et Fougeyrollas, met en question la société dans la part qu'elle prend dans la production de situations de handicap. La situation s'inverse doublement dans la mesure où les personnes handicapées sortent de l'ombre, prennent la parole et questionnent la société jusqu'alors porteuse des représentations stigmatisantes sur le handicap.

Le début du XXIème siècle est caractérisé par la visibilité d'une présence par corps des personnes ayant des déficiences. Alors que dominait antérieurement une attitude de réclusion et de masquage des corps handicapés, ils donnent aujourd'hui lieu à l'*auto-exposition* (Marcellini, 2007) sous des formes sportives, artistiques ou militantes. Il s'agit d'une véritable révolution. À travers la photographie, il est possible d'observer la spectacularisation du sport des personnes handicapées et la parfaite mimésis qui est instaurée

entre le sportif handicapé et le sportif valide. Le dépassement de la déficience se fait chez le sportif par un recours à la technologie et le sportif handicapé, à l'image de l'homme bionique des romans, incarne un dépassement valorisé des déterminations biologiques. Le corps de la personne handicapée se trouve ainsi attiré vers la norme instaurée par le sport. Ainsi la personne apparaît davantage sportive qu'handicapée. De ce fait, la norme, qui n'a pas pour fonction d'exclure, mais de donner l'axe du préférable et par contrecoup de fixer les critères du repoussé et du détestable est modifiée. Ce qui reste ainsi dans l'ombre, dans le hors cadre de la photo du sportif handicapé, c'est la gesticulatio qui diffère du gestus sportif. Elle est liée à l'idée de gestes agités, de gesticulations et contorsions dont l'historien Jacques Le Goff (cité par Marcellini) rappelait qu'elles évoquaient l'image du diable, comme si nos imaginaires profonds restaient empreints des schémas médiévaux de l'informe. A contrario, le gestus fait signe et symbole en tant qu'il est de l'ordre de la figuration du mouvement et, en l'occurrence, possède une dimension esthétique. La déstigmatisation est-elle garantie par une tension vers la norme sportive dominante dont la caractéristique serait davantage une forme de motricité inscrite dans une logique concurrentielle que sur l'intégrité corporelle ou la morphologie ? « On pourrait dire que la figure du sportif handicapé repose sur l'association entre une déficience déclarée ou perceptible directement, et une certaine esthétique de l'efficace et de l'héroïsme rendue par un gestus » (Marcellini, 2007, p.204). Les corps déniés et cachés donnent alors lieu à une mise en scène de soi par le corps. Il ne s'agit plus de figures monstrueuses stigmatisées et mises en scène par autrui mais d'une auto-monstration de personnes ayant des déficiences mais pouvant échapper à la stigmatisation. Cette évolution dans le sport se révèle caractéristique de la déstigmatisation générale du handicap dans la société contemporaine même si les figures fantasmatiques stigmatisantes continuent à coexister à côté de ces évolutions. Alors que les premiers mouvements de revendication des personnes handicapées avaient misé sur l'évitement par le biais de la figure de l'intellectuel handicapé, avec un dualisme de représentation pouvant modifier la perception des stigmatés, les nouvelles figures du handicap assument frontalement la parole comme l'image du corps. Elles imposent de rendre relative la déficience dans la représentation de la personne et ainsi de parvenir à la déstigmatisation. Marcellini évoque alors « l'affirmation incarnée d'appartenances sociales, du partage de code sociaux, bref d'une humanité » (idem) qui font disparaître dans l'image le nimbe ancien de l'infirmité. Cette mutation de l'image du corps handicapé entre dans un mouvement plus vaste des sociétés contemporaines qui tend à remettre le corps au centre des identités et des relations. Ainsi la déficience peut être normalisée et considérée comme une identité comme une autre qui demande à être mise au

cœur des identités structurantes dans cette nouvelle dynamique. Par contrecoup, ce sont des catégories du handicap qui ne peuvent « correctement » entrer dans ces interactions en face à face comme la déficience intellectuelle lorsqu'elle inscrit dans le corps une *gesticulatio* qui stigmatise. Au demeurant, si l'on n'habite pas le corps par les formes instituées, on encourt dans notre société la stigmatisation bien au-delà de la déficience et concerne potentiellement tout individu.

La figure de l'infirmité comme handicap est-elle en train de s'estomper ? Il semble que l'on passe d'une figure accidentelle avec sa manifestation dans le fauteuil roulant à une figure génétique d'ordre inné qu'elle soit d'ordre psychotique ou avec des formes neuromusculaires. Selon Marcellini, les figures du handicap peuvent à présent se distinguer en deux groupes : « celle qu'en référence aux réflexions d'Alain Giami on peut dénommer la « figure fondamentale du handicap », intimement associée à la figure plus ancienne de la monstruosité, de l'infra-humanité et liée au *gesticulatio*, et celle que nous proposerions ici d'appeler la « figure de la réparation technoscientifique de l'humain » associée elle à une image plus futuriste de l'homme bionique éternellement « réparable », jeune et performant, liée au *gestus* et dont le sportif handicapé est emblématique » (Marcellini, 2007, p.205) La prédominance contemporaine de cette dernière signerait la fin du handicap en tant que situation stigmatisée.

2.1.2. Le modèle social du handicap

2.1.2.1. Du stigmaté au citoyen

Le modèle social du handicap est apparu en Grande-Bretagne à l'instigation du Syndicat des handicapés physiques contre la ségrégation et a été intellectuellement légitimé par les travaux de Finkelstein (1980,1981), Barnes (1991) et Oliver (1990, 1996) au point d'être devenu l'aune de jugement des politiques sociales en matière de handicap. Dans les Principes fondamentaux du handicap, Oliver énonce :

« (...) À notre point de vue, c'est la société qui handicape les personnes déficientes. Le handicap est quelque chose d'imposé du haut de nos déficiences par la manière dont nous sommes inutilement isolés et exclus d'une pleine participation à la société. Pour cette raison, les personnes handicapées constituent une partie opprimée de la société. Pour comprendre ceci, il faut saisir la distinction entre la déficience physique et la situation sociale dénommée « handicap » des personnes avec une telle déficience. Ainsi nous définissons la déficience comme le manque total ou partiel d'un

membre ou le fait d'avoir un membre, un organe ou un fonctionnement du corps défaillant et le handicap comme le préjudice ou la restriction d'activité engendrée par une organisation sociale contemporaine qui tient peu ou pas du tout compte des personnes qui ont une déficience physique et qui les exclut ainsi de la participation dans le cours global des activités¹⁰. » (Cité par Shakespeare, 2002).

Cette approche pose les handicapés comme un groupe social opprimé alors que les déficiences sont distinctes de leur oppression. Le handicap constitue ainsi une oppression sociale et non la nature propre de la déficience. Un tel modèle social a eu des implications dans la stratégie politique concernant le handicap. D'une part, considérant que la société handicape les personnes ayant une déficience, il s'est agi de faire tomber les barrières sociales et de parvenir à l'inclusion non plus en poursuivant une réadaptation et des traitements médicaux des handicapés mais en transformant la société et en instaurant des droits civiques. Par ailleurs, au point de vue individuel, il a été libérateur de transformer le regard traditionnel fondé sur un modèle médical des déficits corporels du handicapé en un nouveau regard où le problème provient d'une oppression sociale. À l'instar des mouvements féministes ou LGBT, les personnes handicapées pouvaient dès lors exprimer leur colère d'avoir été opprimés car la société était fautive et non eux-mêmes. Ils n'étaient plus tributaires de la charité ou du bon vouloir mais pouvaient réclamer leurs droits (Shakespeare, 2002). Même si telle n'était pas l'intention de ses promoteurs, le modèle social devenait aussi quelque peu manichéen puisqu'il s'agissait de juger si les politiques et les organisations utilisaient le terme « handicapé » ou l'expression « personne souffrant de handicap », si elles prônaient la réhabilitation et l'intervention médicale, ou si elles appelaient la fin des barrières sociales. Au plan personnel, ce modèle social transforma en Grande-Bretagne l'estime de soi des personnes handicapées en leur donnant une conscience durable d'avoir été opprimées par la société. Adoucissant cette dichotomie, Oliver (cité par Shakespeare, 2002) propose d'établir deux colonnes comme deux pôles de lecture du handicap : d'une part figurent les mots « médicalisation », « ajustement », « préjudice », « attitudes », « soins », « disposition », etc. Et de l'autre, on trouvera « auto-assistance », « affirmation », « discrimination », « comportement », « droit », « politique ».

¹⁰ Nous traduisons.

2.1.2.2. Prendre en compte la réalité des personnes ; critiques du modèle social

Cependant le modèle social britannique encourt un certain nombre de critiques que Shakespeare propose de classer en trois catégories. D'une part, ce modèle fait totalement abstraction de la déficience du handicapé lui-même pour renvoyer la responsabilité du handicap sur la société. Telle position peut être taxée d'idéaliste car elle omet la réalité de la déficience dans le cas des personnes handicapées. Les déficiences ont différentes conséquences pour la santé et les capacités individuelles mais aussi entraînent des réponses diverses de la part du milieu culturel et social au sens large. La déficience visible entraîne des réponses sociales alors que la déficience invisible peut ne pas en entraîner, sans compter toutes les distinctions entre déficience congénitale ou acquises, l'évolution possible de la déficience ou encore l'impact qu'elles peuvent avoir sur l'apparence ou sur les fonctions. En outre la référence exclusive au modèle social écarte les solutions d'intervention médicale ou d'adaptation du handicap alors qu'il y aurait un bénéfice à l'évitement et à la réduction de la déficience, tout particulièrement si elle est d'origine génétique.

Par ailleurs, le modèle social repose sur une dichotomie difficilement soutenable entre la déficience d'ordre biologique et le handicap inhérent au social. Dans une certaine mesure, la déficience est aussi une construction sociale comme le trahit le langage. Il est d'autre part impossible de supprimer tous les obstacles sociaux à la déficience, ce qui témoigne que la déficience existe par elle-même et ne peut se distinguer totalement du handicap comme construction sociale. Si, par exemple, la déficience entraîne une souffrance constante, comment pourrait-on l'imputer à la société ? Abberley (1997) a ainsi souligné qu'une société du plein emploi pour les handicapés était utopique. Il convient donc d'accepter que tout le monde ne puisse parvenir à l'inclusion dans l'économie et qu'une société accomplie accompagne les handicapés en fonction de leurs besoins et non du travail qu'ils accomplissent. Le handicap est la quintessence du concept post-moderne en raison de sa complexité, de sa variabilité, de sa contingence, de sa situation. Il réside à l'intersection de la biologie et de la société, de la structure et de l'agent (Shakespeare, 2002). Ainsi, si une approche au cas par cas est difficile à mettre en œuvre au niveau politique (bien que semblant la plus appropriée), une approche globale constituée d'un mélange de modèle social et de modèle médical serait pertinente.

Enfin, le modèle social rencontre des limites quand on s'interroge sur l'identité et que l'on constate que personne aujourd'hui n'est réductible à une chose/identité. Or dans leur activisme, certains handicapés brandissent cette identité comme un étendard ce qui engendre

un risque de ghettoïsation et la relégation dans une culture de l'opposition (Abberley, 1997). Cependant bien des personnes handicapées refusent le modèle médical comme le modèle social et souhaitent entrer dans le flux commun de l'identité. Rien ne saurait les obliger à s'identifier à une minorité plutôt que choisir d'être un simple citoyen. Tel est le cas des enfants handicapés qui se considèrent comme normaux avant tout, quoique différents, et résistent au qualificatif d'handicapés. Les personnes adultes handicapées peuvent aussi prioriser leur identité ethnique, sexuelle ou de classe au statut d'handicapés. Cette pluralité parfois labile permet de rejoindre la position de Foucault (1975) qui disait qu'on ne lui demande pas qui il était, ni de demeurer le même et de laisser cette tâche de classement à la police et aux bureaucrates. Enfin, certains revendiquent une inscription à la fois dans la norme et dans les marges : c'est le cas par exemple de certains mouvements artistiques aux États-Unis (Sandalh, 2017) qui tentent ainsi de faire évoluer le regard social.

2.1.2.3. Changer le regard social

Aussi peut-on rejoindre Bailey et Hall (1992) quand ils avancent qu'un modèle politiquement progressiste peut devenir au fil du temps très restreint jusqu'à devenir répressif et qu'alors, il convient de se doter d'un nouveau système paradigmatique qui n'éliminerait pas l'ancien modèle mais le compléterait ou le nuancerait. Le handicap et la déficience sont à considérer sur un continuum et dans cette perspective le handicap ne peut être limité à une condition médicale ni réduit au produit des barrières sociales : moyennant quoi, il ne faut renoncer ni à l'intervention médicale et adaptative dans certains cas ni à une intervention sur les barrières sociales plus généralement. En effet, le regard sur le handicap est à relativiser et à adapter selon les contextes spécifiques par exemple ethniques (Gardou, 2010) mais aussi au regard du flou de la figure du handicapé (Gardou, 2015). Une nouvelle approche ontologique considérant que le handicap n'est pas la condition anormale d'une part limitée de l'humanité mais est la condition humaine normale serait plus proche de la réalité. Selon Shakespeare, notre erreur remonte aux Lumières où l'être humain a été défini par ce qui le distinguait de l'animal et non dans le continuum avec celui-ci (Shakespeare, 2002). Au lieu de dissocier la déficience (un trait du corps) et le handicap (une création sociale), une ontologie du corps avancerait que la question d'une différence des personnes handicapées n'aurait pas lieu d'être, chaque être humain étant porteur de spécificités et potentiellement de déficiences comme le démontrent par ailleurs les avancées de la génétique. Nos sociétés se sont organisées pour estomper les déficiences de la majorité des personnes dans une normalisation mondiale et elles rejettent les personnes handicapées qui, peut-être, incarnent les déficiences de chacun

mais que la majorité souhaite tenir à distance. Une autre approche fondée sur l'ontologie de la déficience devrait permettre de dépasser ces clivages négatifs que perpétuait le modèle social. Si des tendances en ce sens se dessinent, la majorité des personnes en situation de handicap vivent néanmoins dans un entre-deux social qu'est la liminalité, concept qui permet d'approcher leur vécu social.

2.1.3. La liminalité, un concept pour comprendre le vécu social des personnes en situation de handicap

Nous observons que la question de la visibilité et de l'invisibilité du handicap traverse les relations handicapés-non handicapés au fil des âges. Pourtant, cet aspect est toujours mis dans l'ombre, soit comme une évidence qui ne nécessiterait pas d'être interrogée, soit comme un événement qui n'existe pas, dénié, car renvoyant l'être humain qui se veut pensant à des aspects bien plus archaïques et instinctuels dont il ne voudrait pas voir combien ils se jouent de sa pensée. La question du regard renvoie à celle de l'invisible, et du visible, et si les lois, visibles, visent à une égalité, la réalité du vécu des personnes en situation de handicap est bien souvent une différenciation plus ou moins discriminante et douloureuse, une relégation dans un entre-deux de la liminalité. C'est cet espace que nous allons explorer maintenant.

2.1.3.1. Qu'est-ce que la liminalité ?

Issu de l'anthropologie, ce concept définit le moment de transition où un individu est sorti d'un statut ou d'un état et n'est pas encore dans le statut ou l'état suivant lors de rites de passages (Van Gennep, 1909)¹, rendant compte d'un seuil. Murphy ((1987, 1989) l'a étendu à la situation de handicap en tant que situation de seuil permanente¹ dans la situation sociale d'invalidité. Calvez (1994, 2000)¹ a une approche plus centrée sur le rôle des contextes sociaux et culturels dans l'établissement de la liminalité.

Comment situer les personnes handicapées ? C'est toute la question de la liminalité. Si Goffman (1975), en présentant le stigmaté, définit l'écart entre les caractéristiques dont un individu est porteur et les attentes sociales, il les inscrit en tant que déviance. Murphy (1990), s'attachant au handicap visible, physique, met l'accent sur la notion de choix, indiquant ainsi qu'assimiler handicap et déviance (qui peut être plus ou moins choisie ou refusée, comme dans le cas de la délinquance) est réducteur. Il s'attache davantage aux effets produits par le handicap physique, qui sont la répulsion, la crainte, l'hostilité ou la compassion. Pour lui, ces réactions s'inscrivent dans le champ de la culture, comme la manifestation d'une atteinte aux

valeurs dominantes. On pourrait penser que le concept de liminalité qu'il développe est alors une réponse qui propose (paradoxalement peut être) un statut aux personnes invalides, au lieu de les inscrire dans la marginalité. Cependant pour Murphy la liminalité indique justement une absence de statut. Pour expliquer la situation de marge que connaissent les invalides, il fait appel à la distinction de Lévi-Strauss (1971) entre la nature et la culture. Pour lui, les invalides personnifient une transgression culturelle car leur condition d'être de culture est détruite par l'intrusion de la nature dans les manifestations corporelles qui accompagnent l'invalidité. Le brouillage des distinctions conventionnelles remet en cause leur humanité même aux yeux de ceux qui se revendiquent pleinement comme des êtres de culture. Reprenant le rapport de Douglas (1971), il explique que les situations qui échappent aux classifications culturelles établies sont associées à des pouvoirs et des périls. Dès lors, le fait de s'écarter des catégories établies conduit à considérer les invalides comme dangereux et contribue à l'aversion à leur égard, car « ils personnifient une forme de pollution de l'intégrité de la personne humaine » (Calvez, 1994, p. 84). La dépendance caractéristique de l'invalidité contribue aussi à la liminalité.

2.1.3.2. La liminalité est-elle le signe d'une intégration inachevée ?

Si l'on reprend l'idée des rites de passage de Van Gennep, la liminalité se situe entre deux états, le second état étant l'aboutissement d'une intégration. À ce titre, la situation de handicap pourrait être vue comme une intégration inachevée. Calvez (*ibid.*), soutient que les attitudes spécifiques envers les handicapés (rejet, attribution d'un statut mineur, ambivalence) soutenues par des représentations (irresponsabilité, danger social et sexuel, craintes de contagion) par la distanciation qu'elles provoquent entre handicapés et non handicapés est la marque de cette non- intégration. La structuration sociale des institutions peut avoir des attentes différentes envers les personnes handicapées, et de fait, contribuer à la création de l'état de liminalité.

2.1.3.3. La liminalité est-elle un état de marge ? Structuration sociale et handicap

Renvoyant à un ordre social et symbolique, la place faite aux handicapés semble mettre en exergue cet état de marge de la liminalité : enfermement, isolement, mauvais traitements, stérilisation, etc., dénoncés par Wolfensberger (cité par Calvez) comme processus de fabrication de mort (« deathmaking »). La non-acceptation du handicap actuelle est normalisée par des pratiques de dépistage anténatal visant à permettre des interruptions de

grossesse dans le cas de handicap. En ce cas, est illustré le poids des institutions sociales face au désir et à l'éthique personnelle, quant au choix de donner la vie ou non, d'accepter ou non la situation de handicap, de la reconnaître comme forme de vie.

La liminalité est donc fondamentalement une question culturelle, dans le sens où la place des personnes handicapées et les interactions présentes entre handicapés et non-handicapés sont influencées par les représentations symboliques de la déficience (Edgerton, 1970, Calvez, 1990, 1994) et la structuration culturelle des acteurs. « *Chaque groupe social engendre sa propre vision du monde et développe un style de pensée qui alimente des modèles particuliers d'interaction* » (Calvez, 1994, p.78). Pour Stiker (1982), le handicap est intimement lié à la structuration sociale et culturelle. Calvez (1994), à partir d'une étude ethnographique sur les interactions entre handicapés déficients et gens d'un village dans lequel ils résident, définit quatre types de structuration sociale avec les représentations et les interactions qui en découlent :

- La structure sociale individualiste se caractérise par la concurrence entre les individus, des choix étendus et non contraints par des rôles prédéfinis, la possibilité de développer des réseaux et des alliances. Elle favorise la mobilité sociale. Le déficient dans cette structure est perçu comme intolérable car elle remet en cause un des principes fondamentaux de la structure, à savoir l'égalité des chances initiale. Les déficients sont tenus à l'écart ou assujettis afin que les personnes considérées comme adéquates par rapport aux normes groupales puissent tirer parti de leurs ressources sans que les déficients interfèrent directement.
- La structure hiérarchique impose des rôles aux individus au sein du groupe. Les rôles et les statuts sont différenciés et interdépendants. Le groupe est prédominant. Les différences peuvent être intégrées tant qu'elles ne remettent pas en cause le groupe.
- La structure égalitaire distingue intérieur du groupe, où les rôles peuvent être négociés, et extérieur du groupe qui peut être vécu comme dangereux. Le déficient peut être perçu comme bon s'il participe au groupe de façon similaire. Mais dans le cas de dissonances comportementales, d'une non-adéquation avec les règles comportementales implicites du groupe, le déficient sera perçu comme mauvais et pourra devenir bouc émissaire du groupe.
- La structure d'isolement ou de subordination sociale assigne les individus à des rôles fixes, sans autonomie. En ce cas, on ne peut parler de groupe et les déficients peuvent être considérés avec commisération tant que leur condition n'est pas perçue comme meilleure que celle de leurs interlocuteurs. Si c'est le cas, l'attitude évolue vers du

rejet, car le déficient est alors victime de l'envie de son interlocuteur. La déficience est donc tolérable dans les limites du désavantage comparatif.

Les réponses aux situations de handicap, les attitudes envers les personnes handicapées, les interactions entre personnes handicapées et personnes non handicapées, en tant qu'elles mettent en évidence un écart à la norme, signent la situation de liminalité.

2.1.3.4. La liminalité, un entre-deux

L'approfondissement de ce concept révèle une tension entre deux tendances dans l'appréhension du handicap que serait d'une part un élan vers la normalisation du handicap (Ebersold, 1992) et d'autre part la prise en compte du handicap comme réalité d'une altérité irréductible. Dans cette seconde perspective, le handicapé peut être envisagé comme un double (Stiker, 2007). Cet entre-deux de la liminalité ramène l'homme aux mythes fondateurs et l'espace psychique y afférant peut alors évoquer les limbes ou le purgatoire. Le handicap renvoie alors à une question sacrée, dans le sens d'un mystère ontologique dans lequel se situent aussi la mort, la sexualité, les ancêtres, etc. (Blaise, 2002)¹. Dans la mesure où la pensée ne suffit pas à éclairer le mystère, les émotions et les sentiments sont convoqués. Le non-contrôlable laisse la place à la peur et au fantasme. La peur est celle que constitue pour l'individu non handicapé la personne handicapée en tant que miroir de sa propre déchéance, de son incomplétude humaine, et de sa finitude effrayante, bref, de son altérité inconnaissable. (Freud, 1985 ; Korff-Sausse, 1996). « L'enfant handicapé met à nu nos propres imperfections et reflète une image dans laquelle nous n'avons pas envie de nous reconnaître » (Stiker, 2007, p.13) Ainsi, le handicapé crée chez son interlocuteur une ambivalence, entre compassion et rejet et aboutit à la liminalité. Stiker pose la question de la fonction individuelle de la liminalité à travers la question du double. Reprenant des exemples littéraires, et s'appuyant sur les travaux du psychanalyste O. Rank¹ il expose que le double peut être idéal du moi insupportable et nuisible, mauvaise face de soi, part redoutée et gênante de nous, ce que Jung et Rank définissent comme étant les caractéristiques de l'ombre, part inconsciente de soi, souvent redoutée et projetée sur l'autre. La fonction de la liminalité serait donc de mettre à distance cet intolérable de soi, d'assurer l'individu d'une certaine distance vis-à-vis de cet événement fascinant et effrayant de l'altérité en soi, de ces dialectiques mortalité-immortalité, mort-amour, vulnérabilité-invulnérabilité, portées alors par les personnes handicapées. Détruire le double serait détruire le porteur de notre immortalité, donc de notre âme. Le handicapé s'avère alors nécessaire en tant que représentant symbolique de ces dimensions intrapsychiques rendues visibles dans le handicap, qui consolent le non-handicapé de sa

condition humaine, vulnérable et mortelle, et le confortent dans son illusion et son espoir d'immortalité. Stiker va plus loin en affirmant que cette situation de liminalité est maintenue par les sociétés, car elle a une vertu sociale de régulation. « La liminalité tant comme statut du double psychique que du danger social, évite la pathologie, la folie complète, de l'individu et du groupe. Il me semble qu'on comprend les raisons de la liminalité seulement si on fait l'hypothèse que l'infirmité est construite, pour le collectif comme double déstabilisateur et régulateur tout à la fois. » (Stiker, 2007, p. 21)

Cet entre-deux, du nécessaire non désiré, les mouvements contradictoires au plus profond de la psyché sont aussi apparents dans le traitement social et politique du handicap : « Quant au traitement contemporain du handicap, il semble clair que la société hésite, est partagée, fait des pas en avant et recule aussitôt. L'examen des lois et de leur discussion parlementaire ou dans l'opinion, la façon dont on inclut et intègre mais jamais totalement et franchement, les enquêtes sociologiques qui surprennent les citoyens dans leurs attitudes spontanées, tout converge vers cette situation de l'entre deux, de frontière, de ligne de crête, de point de basculement » (idem). Ces deux dimensions, intime d'une part, sociale de l'autre, ont à être étudiées au niveau individuel et dans l'interaction entre valides et handicapés, à l'aune de la visibilité et de l'invisibilité.

2.1.4. Être visible ou invisible dans la sphère sociale ?

Par sa spécificité en dehors de la norme, la personne handicapée représente pour autrui une limite, un seuil, dont le passage ouvre vers des dimensions métaphysiques et ontologiques. En ce sens, la personne handicapée remplit un rôle social essentiel mais non reconnu car renvoyant à des dimensions intrapsychiques, inconscientes. Le niveau conscient s'attachera bien davantage à faire perdurer la situation de liminalité dans sa dimension de non aboutissement d'un processus en renvoyant les personnes handicapées à leur manque de compétence. Ainsi, le manque fondamentalement humain est rabattu sur un manque de compétences intrinsèque à l'individu handicapé.

Les mouvements inclusifs ou discriminants des membres de la société résonnent avec les attitudes des personnes handicapées elles-mêmes, dont les stratégies peuvent traduire une tentative d'assimilation à la population tout-venant, quitte à ne pas profiter des adaptations qui leur sont proposées ou à une démarcation par l'affirmation d'une marginalité. Le poids du stigmatisme social semble alors être plus lourd que les désavantages liés au handicap.

Voir ou ne pas voir n'est pas une question de déficience sensorielle. Le regard, la perception sont influencés par les soubassements représentationnels d'ordre social ou psychique. La sociologie et la philosophie nous apportent des éléments de compréhension sur les mécanismes en jeu. D'autre part, le regard suppose un « regardé » qui peut aussi mettre en place des stratégies plus ou moins conscientes pour être reconnu ou trouver une place dans la société. La question de la valence de la visibilité et de l'invisibilité se pose. Vaut-il mieux être « vu » ou invisible ? Vaut-il mieux être reconnu handicapé ou essayer de se fondre dans la masse de la norme ? Nous étudierons ces différents aspects dans le chapitre qui suit.

2.1.4.1. Handicapé ou malade ?

La notion de handicap est variable. Elle est sociale pour Goffman (1975), dans la pensée duquel les caractéristiques biologiques de l'individu ne sont qu'une partie, voire peuvent ne pas être un facteur de handicap en soi (comme dans le cas des prostituées, des délinquants, des homosexuels par exemple), et rendrait davantage compte d'une discrimination que d'un handicap. Si l'on se réfère à la vision médicale, le handicap est lié à une déficience physiologique ou fonctionnelle. En l'occurrence, la distinction entre maladie et handicap peut être floue. Considère-t-on comme handicapé ou comme malade une personne ayant des troubles psychiques ? La notion de fixité des caractéristiques personnelles, donc en définitive une vision en termes de déficience physiologique peut permettre de les distinguer. Le handicapé serait porteur de caractéristiques corporelles, d'une traduction dans son être d'une pathologie qui le rend inapte à être guéri. La maladie renvoie à l'idée de guérison, le handicap à un état. Là encore, cette distinction s'appuyant sur un point de vue médical mérite d'être combinée avec une approche sociale. Dans la mesure où certaines personnes, porteuses de maladies non guérissables (Stephen Hawking, Tom Shakespeare en sont des représentants connus), peuvent avoir une participation à la vie sociale et s'y épanouir, doit-on les considérer comme handicapées ? Se considèrent-elles comme porteuses d'une pathologie (malades donc) ou comme handicapées ?

2.1.4.2. Norme sociale et handicap

La question du handicap renvoie à la différence, en rapport avec une norme. Elle pose la question du stigmatisme. Elle induit la question de la place dans la société. L'évolution apportée par Wood (1978), faisant glisser la question du handicap considéré comme une déficience en premier lieu, vers une approche sociale (la situation de handicap) intègre en

conséquence une responsabilisation de la société. Elle interroge les pratiques sociales d'intégration ou d'exclusion. En France, la Loi du 11 Février 2005 réaffirme à sa suite l'« égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Néanmoins, la séparation demeure par effet de catégorisation et d'étiquetage. En droit, sont considérés uniquement les handicaps liés à des déficiences ou des troubles des fonctions, le handicap social n'ayant été pris en compte qu'entre 1970 et 1984. (Guigue, 2011). Pourtant, la qualité de handicapé apparaît conditionnée par « *la distance entre l'employabilité et l'incapacité à s'adapter aux exigences des nouveaux modes d'organisation du travail et à suivre les évolutions engendrées par les mutations économiques et sociales* » (Ebersold, 1996, p. 87). Bien qu'actuellement l'approche par la situation de handicap prône une compensation¹¹, afin que la personne handicapée soit le moins possible en situation de handicap, elle n'a pas effacé la prise en compte en premier lieu de la déficience dont est porteur l'individu. Au niveau juridique, Guigue note que « *les différents textes en faveur des infirmes de guerre ou de l'industrie sont centrés sur le caractère diminué du corps et non sur la personne. Les premières dispositions ayant pour objectif d'assurer une protection juridique des invalides consacrent un système de compensation financière de l'invalidité. [...] C'est donc l'infirmité, l'incapacité et par conséquent le handicap réduit à la déficience qui est au cœur de ces dispositions législatives* » (2011, p. 14).

La contradiction d'une société promouvant l'égalité des droits et des chances tout en catégorisant une partie des citoyens en leur attribuant le statut de handicapé est évocatrice des tensions provoquées par la situation de handicap et la liminalité qui en découle. Dit plus simplement, la société serait dans un paradoxe de rendre visible (en étiquetant) dans l'objectif de rendre invisible le handicap dans la sphère sociale, par l'inclusion Cette tension se présente aux différents niveaux de la société et l'enjeu social de la visibilité et de l'invisibilité est de taille car il indique un positionnement social.

2.1.4.3. La visibilité et l'invisibilité comme indicateur de positionnement social

La question de la visibilité ou de l'invisibilité sociale entre dans le champ subtil de l'exclusion et des discriminations. « La visibilité et l'invisibilité ne sont nullement des qualités naturelles mais des modes sociaux de confirmation ou d'infirmité des existences » (Le Blanc, 2015).

¹¹ A ce titre, l'étymologie même du terme « compensation » est intéressante, puisqu'elle met en exergue la dimension partagée de la « dette ». Compensation : extinction réciproque de deux dettes. (source <http://www.cnrtl.fr/etymologie/compensation>, consulté le 25.02.2018)

Le narrateur du roman *Le temps où nous chantions*, métis américain, montre la tragédie d'être considéré dans un « camp » ou un autre, jamais assez noir ou assez blanc, tour à tour rejeté ou intégré, en recherche d'une appartenance. Celui du roman *Homme invisible*, pour qui chantes-tu ? témoigne des regards qui le traversent, de l'œil intérieur aveugle des gens qu'il croise parce qu'il est noir et eux blancs dans l'Amérique raciste. L'invisibilité est une pratique de domination récurrente dans l'histoire (Honneth, 2004).

Voir et reconnaître sont donc deux actes distincts, perceptifs et sociaux, entremêlés. Avant de reconnaître, il faut connaître et pour cela, il convient de voir. Il y a donc une différence entre la perception et la reconnaissance, dont le passage se fait par la dimension cognitive de connaissance. Il s'agit alors de rendre intelligible ce qui est perçu, donc de l'évaluer pour le connaître, ce que Kant résume ainsi : « *Toute connaissance commence par les sens, passe de là à l'entendement et s'achève dans la raison, au –dessus de laquelle il n'y a rien en nous de plus élevé pour élaborer la matière de l'intuition et pour la ramener à l'unité la plus haute de la pensée* » (Honneth, 2004, p.254).

De cet enchaînement perception-cognition découle une action de reconnaissance, qui peut être dans son versant positif action bienveillante. Pour Honneth (2004), la visibilité sociale se fonde sur deux mécanismes : l'identification, et l'expression, c'est-à-dire l'affirmation comportementale ou verbale d'une valeur sociale de l'individu considéré. « *Les sujets humains sont visibles pour un autre sujet selon le degré auquel celui-ci est capable de les identifier – selon la nature du rapport social considéré – comme des personnes possédant des propriétés clairement définies.* » (Op.cit. p. 139).

Il y a donc une étape cognitive (l'identification) et une étape d'attribution de valeur par la mise en œuvre de comportements appropriés, qui indiquent au récepteur le statut qui lui est accordé. L'absence de ces comportements a aussi valeur de reconnaissance : simuler qu'on ne voit pas la personne, est une façon de lui montrer délibérément de cette manière combien son statut social est insignifiant. A cette extrémité se trouve l'humiliation pour la personne ignorée (Ibid). L'invisibilité est alors subie et vécue de manière négative par les personnes qui la subissent. Elle s'oppose alors à la visibilité, en termes de désirabilité sociale¹². Ce jeu de pouvoir montre que le regard est bien souvent une arme à laquelle les puissants peuvent être eux-mêmes sensibles. Par exemple, les personnalités politiques mettent tout en œuvre pour

¹² « Alors que par "connaissance" d'une personne, nous entendons exprimer son identification en tant qu'individu – identification qui peut être graduellement améliorée –, par "reconnaissance", nous entendons un acte expressif par lequel cette connaissance est conférée avec le sens positif d'une affirmation. Contrairement à la connaissance qui est un acte cognitif non public, la reconnaissance dépend de moyens de communication qui expriment le fait que l'autre personne est censée posséder une "valeur" sociale » (Honneth, 2004, p. 141).

être vues, et peuvent vivre comme un affront le fait qu'un individu ordinaire ne les reconnaisse pas lors de bains de foule¹³. Dans le cas où la visibilité des personnes est délibérément niée, l'invisibilité qu'elles subissent est liée à un phénomène complexe se produit : la personne est identifiée (donc perçue) mais il est choisi de ne pas la reconnaître. « L'invisibilité sociale ne possède ce caractère public que parce qu'elle est paradoxalement exprimée par l'absence des formes positives d'expression empathiques habituellement liées à l'acte de l'identification individuelle » (Honneth, 2004, p. 141).

Le lien à l'autre dans sa dimension sociale s'inscrit donc dans une séquence voir-connaître-reconnaître. La dimension perceptive (le « voir ») est liée à une dimension plus intime de connaissance. Ce « connaître » renvoie alors à la capacité de relier ce qui est perçu par les sens à du déjà-connu, auquel un sens et une valeur ont été attribuées. Le « reconnaître » s'inscrit dans une dimension sociale où le comportement de l'émetteur du message transmet au récepteur, par son comportement, cette valeur et ce sens, et en définitive, lui attribue une place. Nous pouvons donc penser que le regard n'est pas neutre. L'acte perceptif naturel est conditionné culturellement et psychologiquement. Il s'inscrit en outre dans un système de production de sens et renvoie à une dialectique de confirmation de ce qui est « déjà su » et de production de nouvelles connaissances. « Connaître, c'est produire une traduction des réalités du monde extérieur » (Morin, 1999).

La question se pose alors à un niveau plus profond de l'individu. Comment le regard, en tant que mode d'appréhension du réel, se construit-il ?

2.2. La construction du regard : approches philosophique et psycho-développementale

Les comportements des individus dans la société à l'égard des personnes handicapées et les réponses et attitudes des personnes handicapées à ces épreuves de stigmatisation sont autant de signes visibles d'un rapport à l'altérité. Nous nous interrogeons maintenant sur le processus de construction du regard, c'est-à-dire sur les assises du regard sur l'invisible de la psyché. Comment le « voir », perceptif, conduit-il à une représentation cognitive et sociale ? L'approche phénoménologique et l'approche psychologique seront nos guides.

¹³ Cf. à ce sujet Aubert, N., Haroche, J.C. (2011) *les tyrannies de la visibilité*, Toulouse, Érès.

2.2.1. Du visible comme trace de l'invisible. Approche phénoménologique

La philosophie phénoménologique s'est attachée à envisager la place de l'homme dans le monde et plus particulièrement à comprendre les liens entre l'homme et la nature, les espaces propres du moi et du non-moi et leurs points de rencontre. « Toute phénoménologie [...] consiste à comprendre que les notions du « manifeste » et du « simplement pour moi » sont antinomiques : « manifeste » est une négation du "simplement pour moi" ». (De Waelhens, 1954, p. 239)¹⁴. Cette affirmation séparant conscience et monde naturel conduit à s'interroger sur les contenus de l'une et de l'autre. Pour Hegel (cité par Waelhens) la conscience tend vers un absolu et cet absolu, « possession pure de soi », ne peut être atteint que par le dialogue entre matière et esprit, intérieur et extérieur. Si la conscience porte en germe cet absolu, elle ne le réalise qu'en se réalisant elle-même par une adéquation entre son projet et son expérience. L'expérience transforme la conscience pour sa réalisation pleine et entière. L'intention de la conscience serait donc sa dissolution dans le monde, dans une harmonie retrouvée et les expériences vécues tendent à permettre le lien entre esprit et choses. Ainsi pourrait-on dire que « *dès la perception, la conscience se révèle comme une intériorité extatique, c'est-à-dire comme une intériorité qui est (et non pas qui a) un mouvement vers l'autre que soi* » (De Waelhens, 1954, p. 239).

Ce qui fait lien entre le monde et le soi est donc le corps, véhicule des perceptions. Néanmoins, le corps n'est pas hors du monde, l'être humain avec son corps et son esprit sont partie prenante de ce monde, qu'il perçoit à travers son propre filtre. Il est au-dedans du monde et pourtant aussi à une certaine distance, par sa capacité à penser. La phénoménologie de Merleau-Ponty, s'attachant au visible, se distingue de l'opposition cartésienne corps-esprit pour penser cette relation à soi, en soi et en relation avec le monde. L'invisible est ce qui nous échappe radicalement, que l'autre voit et nous renvoie, image de notre déchéance ou de notre potentiel. Le regard de l'autre nous ramène à notre aliénation et à notre mortalité. Mais contrairement à la philosophie classique qui fait du corps « le tombeau de l'âme », Merleau-Ponty le reconnaît aussi comme lieu d'expression et de créativité et en ce sens créateur d'esprit. L'expérience perceptive et corporelle est le lieu de formation de l'esprit. Corps et esprit sont dans un emboîtement réciproque, le corps étant le lieu d'expression et de développement de l'esprit, et n'existant que par lui. La difficulté réside dans l'accordage entre

¹⁴ De Waelhens, A. (1954) Phénoménologie husserlienne et phénoménologie hégélienne in *Revue philosophique de Louvain*, vol.52, n°34, pp.234-249

l'expérience du corps et la réflexion, dans le risque d'une mauvaise interprétation de l'expérience, une falsification du vécu, qui éloignerait de la vérité, de la réalisation de soi.

On peut penser que les personnes handicapées peuvent être alors ressenties comme renvoyant une image trop altérée de soi, une image qu'on ne peut encore intégrer, car trop proche de la blessure de l'aliénation à la condition mortelle. On peut aussi penser que l'altération même de la personne handicapée crée de l'angoisse en ce qu'elle présente un impossible ou une déviation de la perception à celui qui, en recherche de sa propre vérité, est en proie aux empêchements propres au chemin vers soi.

Car ce visible renvoie à de l'invisible. Il ne s'agit pas là seulement d'un invisible qui le serait pour moi mais visible pour l'autre. Il s'agirait ici alors d'un invisible potentiellement visible. Visible et invisible sont toujours réversibles pour Merleau-Ponty, selon le point de vue. Mais il existe aussi un invisible radical, qu'on ne peut que deviner à travers le visible. Il serait l'armature des choses, l'armature du monde, le sens. L'invisible est ce qui fait sens, et l'être humain le cherche à travers ses manifestations dans le visible, qui en est hanté. On peut s'en approcher, y accéder, à travers l'art et les idées, qui en sont traversées. Et seule la perception nous permet de les effleurer.

« L'idée musicale, l'idée littéraire, la dialectique de l'amour et aussi les articulations de la lumière, les modes d'exhibition du son et du toucher nous parlent, ont leur logique, leur cohérence, leur recoupement, leur concordance. Et ici aussi, les apparences sont le déguisement de forces, et de lois inconnues. Simplement, c'est comme si le secret où elles sont et d'où l'expression littéraire les tire était leur propre mode d'existence. Ces vérités ne sont pas seulement cachées comme une réalité physique que l'on n'a pas su découvrir, invisible de fait, que nous pourrions voir un jour face à face, que d'autres mieux placés pourraient voir dès maintenant, pourvu que l'écran qui les masque soit ôté. Ici au contraire, il n'y a pas de vision sans écran. Les idées dont nous parlons ne seraient pas mieux connues de nous si nous n'avions pas de corps et de sensibilité. C'est alors qu'elles nous seraient inaccessibles. La petite phrase, la notion de la lumière, pas plus qu'une idée de l'intelligence ne sont épuisées par leurs manifestations, ne sauraient, comme idées, nous être données dans une expérience charnelle. Ce n'est pas seulement que nous trouvions l'occasion de les penser. C'est qu'elles tiennent leur autorité, leur puissance fascinante, indestructible,

de ceci précisément, qu'elles sont en transparence derrière le sensible, ou en son cœur
» (Merleau-Ponty¹⁵).

L'apparence est donc la condition d'être de l'invisible. L'invisible ne se voit qu'en transparence à travers le visible. L'essence et la manifestation sont indissociables. Et si, pour Hegel, ils sont la condition nécessaire pour l'apparition de l'esprit, pour Merleau-Ponty, il n'y a pas d'extinction du sensible par l'intelligible (Dupond, 2012). L'intelligible est un mode d'expression du sensible, un mode d'articulation du sensible.

L'intelligence est partout, invisible, dans les membrures du visible, et se manifeste de multiples façons. Présence au monde et présence à soi sont indissociables. Dans cette perspective, les contacts abrupts, les malentendus et les rejets dans la relation aux personnes handicapées ne font que rendre compte de nos propres limitations dans la rencontre de notre être complet. Ces limitations sont inhérentes à l'immanence de l'incarnation humaine. Elles sont aussi fonction de notre construction psychologique. C'est pourquoi nous allons maintenant étudier la constitution du regard au niveau psychologique.

2.2.2. Constitution du regard : approche psychologique

La manière dont on regarde l'autre est conditionnée par la manière dont on a été regardé, dont nous-mêmes avons été constitués, fondés par l'autre (Honneth, 2004, Golse). C'est toute la découverte de la psychanalyse qui, dans le transfert, tente de mettre à jour et dénouer les schémas néfastes de la biographie (Freud, 1923 ; Winnicott, 1969). Par le dispositif de la psychanalyse, le regard posé par le thérapeute offre un miroir à l'analysant. Celui-ci peut alors poursuivre le processus de création de soi en transformant ce qu'il a reçu.

2.2.2.1. L'origine de la pensée dans le corps : les engrammes

L'enfant qui naît n'est pas une tabula rasa. Les conditions même de sa création, le désir des parents, le contexte historique, social, géographique dans lequel naît l'enfant sont un terreau inconscient qui influencera son développement (Cyrulnik,). Après 9 mois de gestation, lorsqu'il naît, son corps est encore en développement, et baigné des expériences vécues in utero. Son appareil psychique immature est alors constitué de son corps, dans lequel les expériences laissent leur empreinte, qui détermineront ensuite des aspects de son comportement. Lorsque l'enfant est créé, et qu'il se développe dans l'utérus maternel, il le fait dans un autre qu'est la mère. Cet autre et ce soi sont liés, l'un dans l'autre emboîtés, à un

¹⁵ *Op. cité* chap. l'entrelac et le chiasme

endroit d'indifférenciation psychique, où chacun transforme l'autre. « *La mère transforme le bébé en répondant à ses besoins d'une manière satisfaisante et celui-ci transforme la mère par sa disponibilité à recevoir et à agir sur elle.* » (Aucouturier, 2005) La mère elle-même est médiatrice vers son enfant de l'inconscient des lignées paternelle et maternelle (Freud, 1905) et des stimulations contextuelles qui modulent son activité intérieure. L'enfant, en premier lieu, reçoit. Il reçoit la nourriture, bonne ou mauvaise, qui va imprégner son développement dans son corps. Ainsi, les prémisses de la pensée et de l'évaluation du monde sont inscrites dans le corps de l'enfant qui reçoit. Mais, dans cette interaction indifférenciée, l'enfant va agir aussi. Au cours de la vie prénatale, le fœtus a besoin d'une rythmicité, d'une continuité maternelle satisfaisante afin de pouvoir suivre son développement biologique et sensori-moteur. « *Ainsi le fœtus et la mère chercheront ils à établir et à perfectionner un rapport toujours plus étroit par l'ajustement de stimuli venant de l'un comme de l'autre.* » (Idem), dans un accordage (Stern, 2007) qui s'affine. Cet équilibre est lié à des qualités biologiques (un placenta fonctionnel) et psychiques (à partir du 4^{ème} mois, lorsque la mère sent bouger son enfant, des contenus inconscients relatifs à sa propre enfance vont émerger). Il est spécifique au contexte dans lequel l'enfant se développe et ainsi, le bébé va développer, à travers les expériences répétées des interactions, une théorie du monde (Golse, 2012) faite des rythmes proposés par l'environnement et engrammés dans le corps de l'enfant. Il reçoit, mais aussi agit, d'abord dans des mouvements non-coordonnés, qui vont progressivement s'affiner et correspondre à l'intention initiale de l'enfant. Les expériences d'action et les affects de plaisir associés sont engrammés au niveau physique (le psychique n'ayant alors pas de lieu spécifique).

L'enfant, développe alors des prémisses d'un appareil psychique, qu'on appelle « engrammes », à la jonction de ses sphères sensorielle, corporelle propres et en relation avec de celles de l'autre.

« Ces engrammes d'action sont le creuset des scénarios fantasmatiques d'action à partir desquels l'activité onirique et de tous nos désirs inconscients archaïques prendra son essor. Cependant ces engrammes ne pourront jamais être exprimés par le langage, mais uniquement par le non-verbal et la trace, d'autre part, ils constituent la strate primitive du plaisir. [...] Les engrammes d'action fusionnent avec l'affect de plaisir pour ouvrir le monde des représentations inconscientes et aux échanges avec le monde extérieur. » (Aucouturier, op.cité)

2.2.2.3. *De la transmodalité à la différenciation ; rencontrer l'autre.*

L'enfant qui naît est dans une néotonie où sa sphère sensorielle est unifiée. Le bébé perçoit le monde de manière globale, à travers tous ses sens en même temps, c'est la transmodalité (Stern, 2004). Les expériences qu'il vit évoluent vers une différenciation où la transmodalité¹⁶ (Ibid ; Golse, 2012) progressivement s'atténue : les canaux sensoriels sont différenciés, et les sensations sont reliées les unes aux autres et non plus confondues (Meltzer, Golse, 2012). Ce phénomène commence dès le 4ème mois de la grossesse, et s'il s'affine et se différencie par le développement de compétences physiques et psychiques ; on peut penser qu'il est actif tout au long de la vie.

Ainsi, l'être humain progressivement se sépare des expériences originelles sensorielles et se distingue de l'autre, en développant une conscience personnelle. Néanmoins, les expériences archaïques resteront présentes dans son être tout au long de sa vie. Leur caractéristique est qu'elles sont inconscientes et actives (Ciccone, 2012). Elles sont marquées par la dépendance et bien souvent par la détresse du nourrisson face à la non-satisfaction de ses besoins, voire par des luttes violentes pour un territoire psychique différencié (Bergeret, 1984) alors qu'il est partagé par mère et enfant (ce qu'on peut appeler pudiquement « baby-blues » mais qui peut aboutir à une psychose puerpérale). Cette période de développement renvoie donc à l'autre, inéluctablement, à l'espace de la rencontre qui se construit par l'advenue d'un espace transitionnel (Winnicott, 1971). L'autre est celui grâce à qui l'humain peut devenir lui-même, c'est le paradoxe de l'homme, être social et donc fondamentalement et irrémédiablement relié aux autres.

La qualité de ces expériences et la possibilité d'aller les rencontrer alors qu'elles ont été lors du développement refoulées ou transformées renvoie donc à la possibilité d'entrer en contact avec cet autre en nous, autre-bébé des premiers temps, autre-mère intériorisés qui partageaient et nourrissaient alors un espace psychique commun.

Il nous semble qu'ici apparaît un point de rencontre fait de l'inconnaissable mais pourtant su, fait des expériences archaïques (avec la dépendance peut-être insupportable, la relation fusionnelle à l'autre dont on peut se défendre, etc.) engrammées dans le corps et qui ont fondé notre regard originellement sur la considération de soi-même, de l'autre en soi (inconscient), et de l'autre en dehors, qui peut alors être miroir de notre inconnu-su. Dans cet espace de savoir, la sphère intellectuelle et rationnelle est mise à mal, et la compréhension ne

¹⁶ C'est-à-dire la capacité à appréhender le monde de manière globale (bien que restreinte), par le fonctionnement simultané des différentes modalités sensorielles.

peut se faire que par d'autres modalités, peut-être davantage émotionnelles et sensorielles. C'est probablement cet espace intime et inconnu en soi que la rencontre avec l'autre qu'est la personne handicapée convoque. C'est aussi probablement dans ces modalités de savoir que la rencontre avec l'autre-handicapé peut avoir lieu, rencontre renvoyant alors aux fondements de l'être, ce qui peut peut-être la rendre douloureuse.

2.2.2.4. Rencontrer le visible et l'invisible.

Nous observons dans ce chapitre que notre regard est fondamentalement influencé par notre histoire, qui comprend toutes les expériences passées et présentes de notre culture, de nos lignées, de nos corps et de nos interactions. Il existe en chaque individu une tension vers une réalisation personnelle, une réalisation de soi, aux prises avec la reconnaissance de ce qui nous a fondés (Jung, 1964, 1973). Aménager la relation entre réalité extérieure et vie intérieure est un travail de toute une vie (Winnicott, 1970). Le visible et l'invisible sont en soi, tant il est difficile de mettre à jour les expériences initiales et de les rendre conscientes. Ainsi, ce visible de ce que l'on est, de ce que l'on montre, de ce que l'on croit être est régi par l'invisible. « Je est un autre » disait Rimbaud. L'être psychique et corporel, l'intimité de soi sont marqués par l'autre qui a laissé des traces aussi invisibles que structurantes. Dans cette perspective, nous voyons que le rapport à l'altérité est fondamentalement un rapport à soi-même, qui va être éveillé et mis en résonance par les relations avec les autres de l'extérieur, dans des dynamiques de projections mutuelles.

La place de la personne handicapée dans le regard que chacun lui porte dépend donc de la place que chacun autorise à l'altérité en soi.

2.2.3. Soi et l'autre, l'entre-deux, le visible et l'invisible

L'étude du handicap à travers les focales historique, sociologique, philosophique et psychologique ramène à un entre-deux, où les valeurs oscillent entre des extrêmes. On pourrait situer cet entre-deux comme l'espace de rencontre des individus, un espace commun. On peut se demander alors si la rencontre a lieu, et si oui, dans quelles conditions. Ce que fait vivre l'autre peut être considéré comme une violence qui pousse à se retirer ou à repousser l'autre, en le stigmatisant ou en le rendant invisible socialement. Le visible et l'invisible sont alors des indicateurs de la valeur et de la représentation accordée au handicap. De cela, on peut déduire un sens. Cette expérience peut aussi permettre de nous comprendre davantage, que l'on soit ou non valide dans ce qui nous a fondés et dans ce qui nous meut. On se fait soi-

même avec l'autre et avec de l'autre qu'on transforme en soi-même, en soi-propre. Ce qu'on prend de l'autre est au service du développement de soi. La personne « valide » est mise à l'épreuve par le handicap.

Dépasser la barrière du visible nous invite alors à rencontrer la personne handicapée, à la considérer comme un sujet ayant un projet de vie, un projet du soi, invisible derrière le visible. C'est en cela que la personne handicapée est un être humain à part entière, dans cette acceptation par tous des éléments qui nous constituent dans notre histoire et surtout du mystère peut-être transcendant de notre unicité.

L'espace de rencontre entre personne handicapée et personne ne valide peut donc être inexistant, il peut être aussi réel. Dans la première modalité, le visible pourrait être ce que le valide identifie et dont il veut se tenir éloigné du fait de l'effraction psychique que représente cette altérité invisible incarnée par la personne handicapée. Le valide serait pris au risque alors « mis à nu » psychologiquement, et avoir une réaction qu'on pourrait qualifier d'instinctive (car non médiatisée par la culture) de protection par l'exclusion. Dans le second cas, la société apporte un cadre et des valeurs pour « faire face » au handicap, en régulant par des dispositifs, en promouvant des valeurs, en essayant d'offrir à chacun des protagonistes un endroit de sécurité intérieure. Ces propositions sociales semblent alors en écho aux besoins intérieurs. Elles aménagent le corps social en une tentative de création d'un espace commun où chacun pourrait s'épanouir.

Pour approfondir ce thème de l'entre-deux de manière plus ciblée, nous allons dans un progressivement recentrer notre regard sur l'accueil des élèves handicapés dans le milieu scolaire. Il s'agira alors d'observer les représentations du handicap et leurs conséquences concrètes dans les pratiques sociales. Plus spécifiquement, l'évolution de la prise en compte de ces élèves par l'institution scolaire jusqu'à l'inclusion actuellement prônée montre les variations de cet espace commun. Ensuite, nous regarderons cet espace commun à travers l'étude de l'adolescence, période cruciale du développement, où la tension soi-autre est puissante et fertile.

Comment cet espace commun s'est-il développé dans l'éducation ?

Chapitre 3. Handicap, représentations et scolarité

La représentation est un concept commun en sciences sociales introduit par Durkheim en 1898 et le cœur des recherches de Moscovici (1960). Elle est « *une forme de connaissances socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 2003, p.53). Plus précisément,

« Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. » (Ibid.)

Les représentations sociales sont donc intrinsèques à l'individu et ont une fonction d'adaptation sociale. Elles sont structurées autour d'un noyau stable formé de différents aspects et d'éléments annexes pouvant évoluer pour s'adapter à la réalité (Abric, 1984). Seule une modification d'une des caractéristiques du noyau peut permettre une évolution de la représentation (Guillemi, 1994).

3.1. Les représentations contemporaines du handicap

La première image qui vient à une personne *lambda* lorsqu'on évoque le « handicapé » est un fauteuil roulant (Harma *et al.* 2016), le handicap physique formant la catégorie de base (Louvet et Rohmer, 2006). Des stéréotypes sont associés aux personnes handicapées qui varient de ceux associés aux personnes en général. Ainsi, les personnes handicapées sont perçues comme plus agréables et plus courageuses que celles sans handicap, mais aussi moins compétentes (Rohmer et Louvet, 2011) et moins chaleureuses (Rohmer et Louvet, 2016.a). Parmi les handicapés, les personnes ayant un handicap physique ou sensoriel sont jugées plus compétentes et plus courageuses que les autistes, qui sont associés aux trisomiques et aux

déficients intellectuels (*ibid.*). On peut penser que dans la pensée commune, une différenciation se fait automatiquement entre deux catégories que sont le handicap physique d'une part (avec des altérations motrices ou sensorielles) et le handicap mental d'autre part (catégorie qui comprend en plus du handicap mental, la trisomie et l'autisme). L'emploi de personnes handicapées reste un problème puisqu'on trouve deux fois plus de demandeurs d'emploi dans cette catégorie que dans la population générale (observatoire des inégalités, 2018) et le taux d'emploi stagne à 3% (Louvet et Rohmer, 2016.b). Une étude auprès des managers montre que le handicap est perçu négativement, que son évocation porte une forte charge émotionnelle, que ces dirigeants ont du mal à faire le lien entre handicap et emploi et qu'ils perçoivent le handicap d'abord de façon morale (sur un versant altruiste de leur part) et non en termes de productivité (Scharnitzky, 2011). Le champ économique apparaît très éloigné de la question du handicap. On pourrait penser qu'une proximité avec les personnes en situation de handicap pourrait faire évoluer ces préjugés. Si la loi du 11 février 2005 a favorisé la scolarisation des élèves en situation de handicap, les représentations et les jugements qui leur sont attribués sont les mêmes, car « *les barrières psychosociales liées aux représentations du handicap véhiculées dans notre société [sont] difficiles à surmonter et résistantes aux politiques volontaristes de réduction de situation de handicap* » (Louvet et Rohmer, 2016.b, p.160). En effet, si des changements relatifs sont observés par la proximité d'adolescents avec des pairs en situation de handicap visible, c'est-à-dire pour les types de déficiences associées au « fauteuil roulant », si le contact est indirect, la représentation associée au handicapé reste négative. (Harna *et al.* 2016). Si l'on interroge des étudiants, ils jugeront un handicapé plus favorablement sur la dimension de l'effort (et lui attribueront les qualificatifs de « courageux », « persévérant », etc.) que sur celle de la compétence (à laquelle sont associés les vocables « compétent », « compétitif », « efficace », etc.) et celle de la désirabilité sociale (traduite par « agréable », « sympathique », « gentil », « chaleureux » etc.). Au contraire, un étudiant non handicapé dans la même configuration sera jugé plus positivement sur sa compétence, le handicapé, lui, étant évalué comme devant faire des efforts pour compenser son handicap. (Louvet et Rohmer, 2016.b).

Du côté des professionnels encadrant les personnes en situation de handicap, Morvan a effectué une étude en 1988 portant sur les représentations des situations de handicaps et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants sociaux et les enseignants spécialisés en formation. Sa recherche s'appuie sur trois types de handicap : le handicap physique, la déficience mentale et la mésadaptation socio-affective et montre que « *le handicap physique se traduit par un signe-objet : le fauteuil roulant et par un affect : la*

tristesse ; la déficience mentale est représentée par les signes " mongolisme et institution " et évoque le vide ; la mésadaptation socio-affective est associée aux signes "errant", "étranger" et est rattachée à la solitude » (Morvan, 1988, p.222). Les représentations sont des éléments solides psychiquement, concernent l'individu dans sa dimension intrinsèque et est partagée par d'autres car elles sont construites dans une dimension pratique et socialement adaptative.

3.2. Des représentations du handicap aux pratiques d'inclusion

Les représentations du handicap dans le champ social indiquent une incompréhension entre valides et handicapés. Réduire l'espace de liminalité pour les personnes handicapées passe par des décisions politiques. La promotion de l'inclusion s'inscrit dans un projet mondial qui est décliné selon les pays.

3.2.1. L'éducation pour tous : un projet mondial vers l'inclusion

3.2.1.1. Définition de l'inclusion

Même si le mot *intégration* est encore présent dans la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », c'est déjà le principe d'*inclusion* qui y est décrit. Ce concept tend à se substituer au précédent depuis quelques années. Bien plus qu'une évolution par un « plus » ou un « mieux » d'intégration, l'inclusion relève, comme le souligne Le Capitaine d'un changement de paradigme et même d'une « *révolution conceptuelle* » (Le Capitaine, 2013). L'inclusion découle des concepts de société ou d'éducation inclusives développés dans les années 1970 dans les pays anglo-saxons et repris d'une part durant la décennie du handicap (1983-1992) et plus récemment dans la Convention relative au droit des personnes handicapées du 13 décembre 2006. Ebershold (2009) rappelle que le terme commence à apparaître dans les objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque. Ce texte réaffirme le droit universel de toute personne à l'éducation et confirme les engagements pris dans la convention internationale sur l'éducation pour tous de 1990 que ce droit soit appliqué sans tenir compte des différences individuelles. Il fait écho aux règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année. La charte du Luxembourg promulguée en 1996 par l'Union européenne recommande l'éducation pour tous et pour chacun en plaçant au centre la personne avec son potentiel et ses besoins spécifiques. La même année est créée l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers qui a pour mission de fédérer la coopération en la matière au niveau européen. Le

traité d'Amsterdam de 1997 énonce sur le plan juridique un principe de non-discrimination envers les personnes souffrant de handicap. Plus récemment, la question de l'inclusion apparaît dans un des indicateurs retenus par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques (UNESCO, 1994; ONU, 1994 ; Union européenne, 2002) (Ebersold, 2009). Enfin, lors de la déclaration de Lisbonne en 2007, les jeunes participants, tout élève à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement secondaire, professionnel ou supérieur, se sont mis d'accord sur un ensemble de propositions -reprises dans la déclaration -concernant leurs besoins, leurs droits et les défis à surmonter pour aboutir à une éducation inclusive réussie (Beaucher, 2012).

Au cours de cette évolution, on est passé d'une approche individuelle, où le regard biomédical cernait des traits distinctifs chez les personnes handicapées, à une approche sociétale où l'inclusion revient de plein droit aux personnes handicapées comme non handicapées et qui pose la question du regard que société et institutions portent sur le handicap. Dans le Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas que cite Le Capitaine (Le Capitaine, 2013), la participation sociale du handicap est tributaire d'une interaction entre des éléments personnels qui peuvent être des déficiences visibles ou non au niveau organique, des facteurs identitaires ou des aptitudes (capacités ou incapacités) mais aussi des facteurs environnementaux (personnels, communautaires ou sociétaux). Cette approche présente l'avantage de mieux cerner les conditions de l'inclusion. Car si, dans le modèle intégratif, il s'agissait de diminuer ou de gommer les traits organiques sensibles (par des opérations chirurgicales, des prothèses ou des prescriptions de médicaments) et de réduire les incapacités par rapport à la norme sociale (par de la rééducation ou des processus d'assistance) pour permettre à l'individu handicapé d'entrer dans la société – en laissant dramatiquement de côté dans des institutions ceux qui ne pouvaient pas parvenir à ce seuil, le modèle inclusif avance avant tout la normalité pour toute personne en posant son interaction avec l'environnement, tout le monde étant par définition « normal » en regard d'un indice de performance sur lequel se construisait autrefois la norme. On comprend dès lors la nuance établie par Thomazet : « [...] *l'école ordinaire, pour devenir inclusive, doit s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves alors que l'intégration, appelée mainstream aux USA (litt. : dans le courant principal) suppose la mise en oeuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire (il en est retiré lorsqu'il n'est pas jugé capable de bénéficier de l'enseignement dispensé)* » (Thomazet, 2006, p.19). Dans cette optique, c'est à l'environnement de se rendre accessible à tous puisque tous entrent désormais dans la norme.

Alors que l'intégration tentait de rendre la personne handicapée apte à intégrer une société faite pour les personnes « normales », l'inclusion tente de mettre la société en état d'être accessible à toute personne et rejette toute exclusion.

3.2.1.2. Des variations entre pays

Une étude des politiques de scolarisation des enfants souffrant de handicap dans quelques pays permet de mettre en évidence des situations contrastées dans le passage de l'intégration à l'inclusion. Les situations quant à l'inclusion sont très diverses allant de l'inclusion partielle ou totale, à l'orientation vers des filières spécialisées. À la suite de Beaucher, nous nous limiterons à des pays comme l'Italie et la Suède qui ont été des pays pionniers en matière de scolarisation des élèves souffrant de handicap, à l'Angleterre dont la politique a été très contrastée, à la Belgique francophone et à l'Allemagne qui ont maintenu une éducation spécialisée scindée de l'éducation ordinaire, ou encore au Portugal où la politique d'inclusion s'accompagne d'une pratique d'enseignement peu individualisée (Beaucher 2012).

La Suède et l'Italie font partie des pays européens qui ont choisi la « voie unique » (*one track approach*) en orientant systématiquement les élèves en situation de handicap vers l'école ordinaire et en n'ayant qu'exceptionnellement recours à l'éducation spécialisée. Ainsi, ces deux pays ont fermé la plupart des écoles spécialisées pour en faire des centres nationaux de ressources documentaires. Moins de 0,5% des élèves continuent à être orientés vers des centres spécialisés comme c'est le cas en Suède avec les enfants sourds ou malentendant ainsi que les enfants présentant des déficiences sévères.

L'Italie s'est montrée pionnière en matière de scolarisation des enfants souffrant de handicap. La loi 118 de 1971 édicte le principe de l'intégration des enfants souffrant de handicap dans les classes et les écoles ou classes spécialisées ont été abolies par la loi 517 de 1977. Celle-ci a mis l'accent sur la formation initiale et continue des enseignants pour l'accueil des enfants à besoins particuliers. Tous les enseignants reçoivent une formation sur ce type d'élèves et les enseignants spécialisés effectuent une année universitaire de formation supplémentaire. La réforme de l'éducation de 1974 a donné les moyens de sortir des situations de marginalisation, en impliquant les parents et en ouvrant l'école sur la communauté sociale. Le protocole d'inclusion démarre avec le repérage des enfants souffrant de handicap qui sont identifiés, classés et répertoriés, puis un certificat de déficience physique ou intellectuelle leur est délivré par le service de santé local. Pour chaque enfant identifié, l'école reçoit des ressources économiques, matérielles et humaines supplémentaires et le professeur de soutien adapte,

simplifie ou ajuste les objectifs scolaires tandis qu'est rédigé un plan d'éducation individualisé (PEI) en fonction du profil dynamico-fonctionnel (article 12 de la loi cadre 104 de 1992). L'enseignant de soutien qui a reçu une formation spécialisée peut dès lors intervenir en prenant en charge de un à quatre élèves selon leur niveau de difficulté. L'enseignant spécialisé s'occupe des groupes de rattrapage et appliquent le PEI au sein de l'équipe pédagogique. L'effectif des classes intégrant un enfant à besoin spécifique est de vingt élèves (au lieu de 25 dans les classes sans intégration). L'état finance les élèves à besoins particuliers par le biais de la décentralisation des moyens ce qui fait que l'effort peut connaître des disparités en fonction des régions.

En Suède, dès les années 60 a été menée une politique de désinstitutionalisation conduisant au passage du concept d'enfant handicapé à celui d'enfant en situation de handicap. Le principe de l'inclusion n'est stipulé dans aucune des lois qui ont été votées depuis 2000 même si le principe inclusif y est tacitement présent et si le modèle médical y a été abandonné – au profit des besoins éducatifs particuliers – ainsi que le principe de l'éducation spécialisée, en permettant ainsi une communauté de vie de tous les enfants. La loi ne précise que deux catégories de diagnostic : la malentendance/surdité et les difficultés d'apprentissage. L'agence nationale pour l'éducation a décidé de ne pas répartir en catégories les élèves en situation de handicap et il n'y a donc pas de catégories dans la loi sur l'éducation, le décret sur l'éducation obligatoire ordinaire ou le cursus. Les catégories diagnostiques ne sont pas utilisées et il est simplement question dans les documents juridiques d'« enfants nécessitant une aide spéciale » lesquels se répartissent en plusieurs groupes : instruction générale dans la langue maternelle, cours de rattrapage, instruction spéciale (pour les élèves hospitalisés de longue date) et programme adapté. La loi prévoit l'accès de tous à l'éducation et la loi 2008.567 met en place des dispositions contre les discriminations. La société est considérée comme responsable pour que toutes les activités soient accessibles à tous. L'agence nationale suédoise pour l'éducation a élaboré en 2007 un plan qui prône l'inclusion pour développer une école pour tous, l'égalité des chances et l'égalité des enfants, adolescents et adultes. La plus grande partie des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont intégrés dans l'école ordinaire et les exceptions sont décrites par la loi sur l'éducation de juin 2010 : 800 qui institue les écoles spéciales et les programmes spéciaux pour les élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles ordinaires ainsi que le degré variable d'activités communes avec le groupe ordinaire. Une école de formation existe pour les élèves ayant des difficultés mentales lourdes et des objectifs spécifiques sont définis pour les élèves malentendant ou malvoyants et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. L'accompagnement social est fait dès la naissance et tout le long

de la vie des personnes handicapées par des *social pedagogs*. Au terme de la décentralisation, les municipalités détiennent le financement et peuvent choisir de l'orienter davantage vers des écoles séparées ou des services inclusifs. Elles ont la responsabilité de l'offre éducative pour les besoins spécifiques des élèves par l'intermédiaire d'aide matérielle et humaine (des enseignants spécialisés intégrés aux équipes éducatives) et de petits groupes d'enseignement pour les élèves repérés. 70% de ceux-ci avec un handicap intellectuel léger suivent l'école « séparée » de base ; les 30% qui souffrent d'un handicap plus grave suivent l'école d'« entraînement ». Les enseignements sont formés dans leur cursus universitaire aux besoins éducatifs particuliers et les enseignants de soutien reçoivent une formation spécifique. Les deux catégories sont astreintes à la formation continue.

Le Portugal a adopté la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS) et mène aussi une politique inclusive dans l'éducation avec le terme *EI* (éducation inclusive) qui signifie que tous les élèves, y compris les élèves souffrant d'un handicap, ont droit à une éducation commune quel que soit leur statut socio-économique ou leurs capacités. La scolarisation se déroule par divers modèles intégratifs dans les écoles ordinaires. Il s'agit d'une pratique où les élèves suivent un même enseignement scolaire peu individualisé. Il est organisé par la loi générale sur l'enseignement de 1986 et le décret de 1991 qui garantit les droits des enfants handicapés en matière d'accès à l'école ordinaire. Sur la base de l'adaptation au processus d'apprentissage et non plus de critères médicaux, un plan d'éducation individuel est élaboré par l'équipe psychologique et éducative avec les parents. Les écoles spécialisées sont devenues des centres de ressource pour les écoles ordinaires et l'ensemble de la communauté. Des équipes formées d'enseignants de l'école et hors école structurent le soutien éducatif aux élèves, s'assurent que le programme puisse être flexible, et conçoivent des stratégies et des méthodes d'éducation. Les enseignants suivent une formation spécialisée de 60 heures par an et les enseignants spécialisés reçoivent une formation complémentaire de deux ans.

Les pays comme l'Allemagne ou la Belgique francophone ont maintenu deux systèmes d'éducation distincts (*two track approach*) Les élèves en situation de handicap sont scolarisés dans des instituts spécialisés ou des classes spéciales. La législation en vigueur est d'ailleurs différente pour l'éducation spécialisée (même lorsqu'il y a inclusion dans une classe ordinaire) et l'école commune. L'Allemagne a un système législatif qui s'appuie sur une définition médicale du handicap et de la déficience. Dans le *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (Art 3), au chapitre 12 du code social (*Sozialgesetzbuch XII – Sozialhilfe –*) est inscrit le principe d'une éducation pour tous. La conférence permanente des

ministres de l'éducation et des affaires culturelles des *Länder* édicte des recommandations pour l'éducation spéciale qu'elle soit en institut spécialisé ou en milieu ouvert. En Belgique, le droit à l'éducation pour tous est inscrit dans la constitution et l'enseignement spécialisé et l'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoin spécifique dans l'enseignement obligatoire par l'article 2 du décret du 5 février 2009 ainsi que par le décret du 24 juillet 1997 sur les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre qui régissent pour les élèves entre 3 et 21 ans l'orientation au terme d'une commission multidisciplinaire vers l'enseignement spécialisé ou intégré. Huit types d'enseignement répondant à des besoins particuliers qui recourent le handicap ont ainsi été définis :

- Type 1 : retard mental léger.
- Type 2 : retard mental modéré ou sévère.
- Type 3 : troubles du comportement (troubles structurels et/ou fonctionnels de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique de la personnalité, d'une gravité telle qu'ils exigent le recours à des méthodes éducatives, rééducatives et psychothérapeutiques spécifiques).
- Type 4 : déficiences physiques (dont l'état nécessite des traitements médicaux réguliers).
- Type 5 : malades et convalescents.
- Type 6 : déficiences visuelles.
- Type 7 : déficiences auditives.
- Type 8 : troubles des apprentissages (qui peuvent se traduire par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans qu'il y ait retard mental ou de déficit majeur sur le plan physique, de comportemental ou sensoriel ; il s'agit de troubles complexes aux origines multifactorielles).

Cependant, en dépit de l'affectation des élèves souffrant de handicap dans l'enseignement spécialisé, la Belgique francophone pratique une politique d'intégration dans l'enseignement ordinaire chaque fois que c'est possible et selon des horaires variables d'insertion dans les classes en faisant appel à un projet d'intégration rédigé et un service d'aide à l'intégration (SAI) financé par l'agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées. Par ailleurs, le décret du 3 juillet 2002 a défini la formation en cours de carrière des enseignants spécialisés et un institut a été créé à cet effet.

Enfin des pays comme la France et l'Angleterre ont une approche mixte (*multi track approach*) : selon le handicap, les enfants peuvent suivre, au terme de la concertation entre professionnels, des parcours variés allant de l'inclusion à l'orientation en filière spécialisée.

En Angleterre, les politiques publiques en faveur de l'inclusion des élèves handicapés à l'école entrent en conflit avec une culture éducative conforme à la loi du « marché » dans laquelle les établissements voient leurs résultats aux examens rendus publics et les salaires des enseignants augmentés selon qu'ils font réussir leurs élèves. D'autre part, la politique néo-travailliste qui promeut la responsabilité de travailler et la nécessité de se former à cet effet s'oppose tacitement aux personnes handicapées jugées « improductives », nécessitant une plus grande part du produit social et qui ne sont pas vues comme des parents et des contribuables potentiels (Amstrong, 2001). L'emploi des personnes handicapées reste réduit, ce qui peut être une conséquence du manque d'adaptation du marché de l'emploi aux handicapés, de la déficience de la formation professionnelle des écoles spéciales et des attitudes négatives envers le potentiel d'emploi des handicapés (Barnes, 1998). La politique d'inclusion semble stagner dans la mesure où les effectifs des écoles spécialisées ont très peu baissé de 1987 à 1999 alors que l'*Education Reform Act* de 1988 a encouragé la compétition entre élèves et entre écoles ce qui a eu tendance à écarter les élèves handicapés « peu performants ». L'inclusion implique que l'on restructure les pratiques, les politiques et les cultures et entre donc en opposition avec l'*Education Reform Act* qui a introduit une évaluation et une formation au niveau national en contradiction avec les fragilités des élèves les plus vulnérables. La soumission de l'école aux lois du marché l'a rendue réticente à recevoir des élèves qui font baisser les résultats des établissements. Par rapport à l'inclusion, l'intégration se contente de processus assimilationnistes : des professionnels jugent quels élèves présentant des déficiences pourront s'adapter aux exigences de l'école ordinaire. Si les élèves peuvent fréquenter les cours avec leurs pairs, ils sont dotés d'un assistant de soutien durant leur apprentissage. Cette assistance entrave leur capacité à devenir des apprenants autonomes, au contraire de l'inclusion qui suppose que tout adulte est potentiellement au service de l'ensemble des apprenants dans l'école. Alors que l'intégration se focalise, parfois de manière décourageante, sur les difficultés de l'apprenant, l'inclusion va interroger le contexte et donner à l'enseignant la possibilité de favoriser le succès de l'enfant.

La philanthropie victorienne avait encouragé dès l'*Education Act* de 1870 l'organisation d'écoles spéciales où les enfants « malades » étaient placés sous le regard d'inspecteur médicaux et d'enseignants davantage pour soulager leur détresse que pour leur enseigner et donna lieu à une hiérarchie des déficiences au profit de ceux qui étaient atteints de

déficiences sensorielles. Cette inégalité perdure puisque les enfants atteints de déficiences physiques ont encore aujourd'hui davantage de chances d'intégrer l'école normale. Alors que l'*Education Act* de 1944 avait laissé en dehors de l'éducation obligatoire les enfants jugés inéducables, celui de 1970 a transformé les « patients » en élèves, même si c'était encore dans des écoles spéciales avec un curriculum limité et un regard médical basé sur la déficience. Découlant du rapport Warnock (1978), l'*Education Act* de 1981 abandonnait officiellement (dans les faits les étiquettes ont perduré) les catégories de handicap pour l'appellation « besoins éducatifs spéciaux ». À partir de 1988, le curriculum national s'est imposé à tous les élèves des écoles ordinaires et spéciales. Cependant cette politique s'est heurtée au manque de formation académique pour le niveau secondaire des enseignants des écoles spéciales qui étaient initialement des instituteurs, et a conduit au transfert de beaucoup d'élèves souffrant de handicap vers les écoles secondaires où il a été pris conscience d'assurer un enseignement plus flexible devant la diversité du public accueilli. Toutefois, avec le même *Education Act* de 1988 ont été mises en place les politiques contradictoires, tant travaillistes que conservatrices, visant à promouvoir la réussite, à optimiser le rapport qualité/prix, l'efficacité de l'école ou encore le choix des parents.

La politique de fermeture des écoles spéciales après 1988 a eu pour résultat de concentrer dans les établissements subsistants tous les élèves souffrant de déficiences que l'on ne pouvait pas intégrer dans les écoles ordinaires. Ceci est une conséquence de la politique d'intégration qui, contrairement à l'inclusion, a besoin d'établissements pour prendre en charge les enfants qui ne peuvent être assimilés par les établissements ordinaires. L'intégration a conduit paradoxalement à un processus de sélection et d'exclusion. Les tentatives de fermeture d'écoles spéciales et de transposition des élèves vers des écoles ordinaires au titre de l'inclusion n'ont pas toujours abouti comme dans le cas de la tentative de fermeture de l'école spéciale Freetown (Amstrong, 2001). Plaisance rappelle qu'un outil, l'*Index for inclusion*, a été élaboré pour aider les écoles en Angleterre à infléchir leurs pratiques dans le sens d'une éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2000). Ce document écrit, conçu par une équipe de chercheurs et de praticiens, a été diffusé dans tous les établissements par le ministère britannique de l'Éducation. Il propose, comme support à une réflexion en équipe, un questionnement sur les obstacles aux apprentissages, liés au contexte, et sur les moyens que l'école peut mettre en œuvre pour augmenter sa capacité à prendre en compte la diversité (Plaisance, 2007). Ainsi l'*Education Act* de 1996 a défini les besoins éducatifs spéciaux dont le *Spécial Educationnal Needs Code of Practice* indique les modalités de prise en compte pour les établissements et proscrit la discrimination envers les élèves en

situation de handicap. Ces besoins éducatifs spéciaux subsument le handicap au sens traditionnel et concernent les enfants ayant des « difficultés de compréhension, de concentration, d'élocution, de difficultés physiques ou sensorielles, émotionnelles, comportementales ou relationnelles » (Beaucher, 2012). La loi de 2005 (*Disability discrimination Act*) impose une politique de l'égalité et de la différence dans les écoles. Celle-ci est conforme à la politique générale de *mainstreaming* (intégration dans le courant de la vie ordinaire). Pour l'Angleterre, il faut noter une très grande disparité des situations selon les régions (allant de l'inclusion à la prédominance de l'éducation spécialisée) ainsi qu'une politique restrictive en matière d'intervention publique qui fait qu'une part de l'intervention est effectuée par des organisations caritatives. Sur les 3 % d'enfants qui font l'objet d'un rapport d'éducation spéciale, les trois-quarts sont intégrés dans des classes ordinaires et le quart restant peut faire l'objet d'une demande d'évaluation détaillée de la part des parents. L'évaluation des élèves se fait dans un délai de 6 mois avec d'une part l'évaluation des besoins particuliers par l'école, un psychologue, un médecin, les services sociaux et les parents et, d'autre part, l'établissement du rapport d'éducation spéciale qui fixe des objectifs à court et long terme en coordination avec les choix des parents. Le financement est assuré par l'État qui verse les fonds pour les besoins éducatifs particuliers aux collectivités locales. Le statut de professeur qualifié est accessible aux enseignants ayant un an d'ancienneté qui suivent une formation aux besoins éducatifs particuliers.

3.2.2. En France

L'article L114-2 de la loi du 11 Février 2005 stipule qu'à la fin d'assurer la scolarité de tous les élèves, « *l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie.* » La scolarisation des élèves en situation de handicap en France a été marquée par des évolutions institutionnelles.

3.2.2.1. Evolution institutionnelle : ségrégation, intégration, inclusion

Les premières tentatives pour essayer d'amener les jeunes en situation de handicap vers une instruction pleine et complète naissent au XVIIIème siècle avec les initiatives de l'abbé Charles-Michel de l'Épée et avec les écoles pour les sourds qui vont ensuite se développer au XIXème siècle et au XXème siècle avec de grandes institutions publiques ou confessionnelles.

La politique qui a d'abord prévalu a été celle de la ségrégation avec une intégration des enfants en situation de handicap dans des filières spécialisées en dehors de l'école ordinaire. La politique d'intégration qui lui fera immédiatement suite conduira à des comportements élitistes (n'étaient intégré que les enfants les plus performants en regard de la norme) ou à des choix d'intégration partielle dans les domaines où l'enfant handicapé souffrait le moins.

Le modèle intégratif a prévalu dans l'institution scolaire pendant 30 ans, de 1975 à 2005 (Le Capitaine, 2013) ; il s'agissait alors d'intégrer l'enfant « quand c'était possible », c'est-à-dire que l'école posait une norme d'intégration en termes de capacité pour l'enfant à suivre les programmes et la vie du groupe et de faculté d'assimilation sans adaptation pour l'institution scolaire elle-même. Ceci supposait non seulement des dispositions de la part de l'enfant handicapé mais encore des processus de compensation ou de réadaptation pour qu'il puisse faire « comme » les valides. Ce modèle demandait des efforts considérables voire insoutenables aux enfants en situation de handicap, et écartaient de l'école tous ceux qui ne pouvaient, par compensations, parvenir à la norme supposée de normalité. Il restait largement excluant en écartant les enfants d'une partie voire de tous les enseignements. L'école ne remplissait ainsi pas son principe d'intégration de tous les enfants à la société.

Le modèle inclusif qui se répand à partir du début du XXIème siècle sous l'influence des pays anglo-saxons – le terme « inclusion » étant au départ un anglicisme – a modifié les paradigmes comme nous l'avons vu par ailleurs. Tout enfant, quel que soit son handicap a désormais par principe sa place à l'école et « *il y a lieu que l'école s'adapte à ses caractéristiques (par des moyens de compensation et d'accessibilité) pour qu'il puisse avoir la même vie sociale que les autres* » (Le Capitaine, 2013). Ce modèle veut une école accueillante avec des services d'accompagnement de l'enfant et aussi de transformation de l'environnement pour l'adapter. Pour Ebershold, « *un élève « inclus » grandit dans un environnement « normal » et doit prendre pleinement et activement part à la vie de l'école pour expérimenter les formes de reconnaissance qui fondent l'appartenance à la communauté*

scolaire et, plus généralement, à la société (Farrell, 2000) » (Ebersold, 2009, consulté le 10.07.17). Ce changement de perspective modifie les modalités de légitimation de l'institution scolaire : « Outre les dimensions liées à la transmission des savoirs, ce glissement de perspective associe l'éducation et la formation à un vecteur de protection sociale conférant aux élèves les formes de capital essentielles à la condition de sujet, au bien être personnel ainsi qu'à la protection contre les vicissitudes de la vie » (Ibid). La convention de Salamanque considère cette attitude comme la plus adaptée pour lutter contre les discriminations, créer une société accueillante et concilier éducation pour tous et rentabilité du système éducatif. L'OCDE y voit le gage d'un soutien mutuel qui prépare les individus aux exigences du marché du travail et donc les protège du chômage et aux vulnérabilités qui en découlent. Dans cette conception, les écoles sont considérées comme des micro-sociétés dotées d'une mission d'affiliation, permettant l'ouverture et la justice sociale. Les politiques peuvent dès lors mettre l'accent sur les principes qui font des élèves des membres à part entière de la communauté, sur l'ouverture de celle-ci à la diversité, sur les organisations de la pédagogie ou les modifications de l'environnement de l'école. Selon Ebershold, ces politiques d'inclusion doivent être inscrites dans les projets d'établissement dans de nombreux pays. Le projet d'établissement devra spécifier les principes éthiques et les droits individuels, les modes de reconnaissance de l'autonomie des élèves, le concept de gestion collective permettant à chacun de se sentir membre de la communauté. Ils devront mettre en œuvre des projets personnalisés de scolarisation.

Plutôt qu'aux élèves moyens, les établissements sont invités à s'intéresser à la diversité des attentes, des besoins et des profils, en considérant, comme y invite la déclaration de Salamanque, les élèves en situation de handicap comme des élèves « à besoins éducatifs particuliers » aussi bien déficients que surdoués pour lesquels des ressources humaines, techniques ou financières sont susceptibles d'être mobilisées.

Cependant, dans la réalité, le modèle inclusif continue à échouer car, outre ses objectifs d'instruction, l'école a aujourd'hui ceux de l'orientation et de la distribution des élèves dans des niveaux sociaux qui sont encore uniment portés par des critères de sélection et de compétition (Ibid).

3.2.2.2. *Évolution des structures*

Au terme de la loi de 2005, les structures concrètes ont été amenées à évoluer en France pour tendre vers l'inclusion des élèves en situation de handicap. Il s'agit ici de permettre l'évolution des structures mentales par la mise en place d'une structuration sociale nouvelle dans la prise en compte des personnes handicapées.

Au niveau des jeunes en âge d'être scolarisés, cela se manifeste par la création pour chaque élève en situation de handicap d'un *projet personnalisé de scolarisation* (PPS). Cet acte écrit permet de définir dans un premier temps les besoins particuliers d'un enfant en situation de handicap au cours de sa scolarité. L'élève est donc au centre du projet personnalisé de scolarisation : ce sont ses caractéristiques, ses capacités, ses besoins et ses objectifs de vie (ou ceux émis par ses parents) qui structurent ce projet. Celui-ci vise à formaliser ces divers éléments de la réalité en les mettant en lien avec les ressources compensatoires et/ou étayantes pouvant permettre la réalisation du projet de l'élève. À titre d'exemple, les compensations peuvent consister aussi bien à pourvoir l'élève sur le plan humain avec un accompagnement, à le doter éventuellement d'un matériel pédagogique adapté ou encore à le dispenser de certains cours. Le PPS est formalisé sous une forme écrite qui suit l'élève pendant toute sa scolarité et s'impose à tous les établissements scolaires, médicaux ou sociaux. Le PPS d'un élève mineur est porté par ses parents ou représentants légaux et est élaboré par les différents partenaires en collaboration avec l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Il est validé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui décide de l'orientation en concertation avec les parents. Ce document est ensuite transmis à un enseignant référent qui veille à la continuité de sa mise en œuvre avec l'équipe de suivi de scolarisation.

En école primaire, jusqu'en 2015, les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) sont destinées à accueillir les enfants ayant un handicap moteur ou mental. On distingue :

- Les CLIS 1 (ou D) destinés aux enfants qui ont des troubles cognitifs.
- Les CLIS 2 (ou A) destinés aux enfants sourds ou malentendants.
- Les CLIS 3 (ou B) destinés aux enfants aveugles ou mal voyants.
- Les CLIS 4 (ou C) destinés aux enfants ayant une déficience motrice grave ou une maladie invalidante.

Certains départements ont en outre mis en place des CLIS dys (dyslexie ou dysphasie).

Ces enfants sont aussi intégrés de manière individuelle dans d'autres classes ordinaires de l'école. Les CLIS suivent les programmes scolaires des cycles 1, 2 et 3 en fonction des capacités des élèves et des dispositifs possibles. L'orientation d'un élève en situation de handicap n'est pas obligatoire, certains élèves étant scolarisés dans des classes ordinaires, d'autres dans des établissements plus spécialisés dans la prise en charge du handicap. Ce dispositif a évolué en 2015 en ULIS école, offrant ainsi une meilleure lisibilité dans la continuité des dispositifs de l'école élémentaire au lycée¹⁷ dans la politique de l'éducation inclusive. L'ULIS s'inscrit aussi comme une organisation en cohérence avec le projet de l'Éducation Inclusive dans la mesure où il ne s'agit pas d'une classe, mais d'un dispositif d'accompagnement des élèves régulièrement inscrits dans leur classe de référence.

En collège et lycée, les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) remplacent depuis la circulaire 2010-88 du 18 juin 2010 les anciennes Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI). Les ULIS s'adressent à des élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives et mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap, maladies invalidantes). Ils permettent la mise en œuvre des PPS en proposant à de petits groupes un enseignement adapté aux potentialités et aux besoins tout en incluant l'élève concerné dans une classe ordinaire avec son rythme d'apprentissage propre une partie du temps. La circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 prévoit que les ULIS sont dénommés ULIS-école, ULIS-collège, etc. et que ces dispositifs encadrent l'accessibilité pédagogique des élèves en situation de handicap. Sont créés par cette circulaire les ULIS TSLA (troubles spécifiques du langage et des apprentissages). Le dispositif des ULIS est destiné à fonctionner en lien avec le projet d'établissement.

¹⁷ « S'agissant de la scolarisation des élèves en situation de handicap, pour favoriser la continuité des parcours et harmoniser les pratiques entre le premier et le second degrés, la [future] circulaire sur les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) redéfinit les classes pour l'inclusion scolaire (Clis) qui deviennent des « ULIS école ». Désormais appelés « ULIS école », « ULIS collège » et « ULIS lycée », ces dispositifs ont vocation à accompagner les élèves en situation de handicap vers une meilleure insertion professionnelle. » **Circulaire n° 2015-085 du 3 juin 2015 B.O.E.N. n° 23 du 4 juin 2015**
NOR : MENE1512598C MENESR – DGESCO A

3.2.3. La réalité de l'inclusion

3.2.3.1. Une approche individualisée : les besoins éducatifs particuliers

Comme nous avons pu le voir dans les parties précédentes, l'émergence des besoins éducatifs particuliers a fait suite dans plusieurs pays au modèle médical ségrégatif en matière de handicap. La notion de *besoins éducatifs particuliers* est apparue dès le début des années 80 en Grande-Bretagne avec le rapport Warnock (1981) qui évoquait les *special education needs*. En 1996, l'OCDE a repris le concept en le définissant comme les besoins dus à une déficience, à une difficulté d'apprentissage, ou à des difficultés socio-économiques et culturelles.

L'inspecteur de l'Éducation Nationale Carlos Cruiz traduit en termes concrets ce que peut représenter ce concept : pour lui, « *les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages* » (Cruiz, 2010). Ainsi, la notion de Besoin Éducatif Particulier peut-elle concerner :

- Les enfants en situation de handicap (physique, sensoriel, mentaux)
- Les enfants en situation sociale ou familiale difficile.
- Les enfants intellectuellement précoces.
- Les enfants nouvellement arrivés en France (ENAF).
- Les enfants malades.
- Les enfants des gens du voyage.
- Les enfants mineurs en situation carcérale, etc.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers couvrent donc un ensemble dont les élèves en situation de handicap ne sont qu'un sous-ensemble. Cette nouvelle perspective contribue au désenclavement de la notion de handicap dans la société (Mazereau, 2008). Ce concept est utilisé en Grande-Bretagne, en Italie et en Finlande.

La prise en compte des besoins éducatifs particuliers est une condition de l'avènement d'une école inclusive.

3.2.3.2. Conditions de l'inclusion

Pour pouvoir parvenir à l'inclusion, il convient d'inverser le questionnement qui sous-tendait initialement celui de l'intégration scolaire : il ne s'agit plus de demander si un enfant va pouvoir atteindre les standards éducatifs proposés par l'école et s'y intégrer, mais de demander à l'institution scolaire si elle va pouvoir prodiguer un enseignement à tous les enfants en mettant en place les moyens nécessaires à la réalisation du projet spécifique de scolarisation de l'enfant.

Au plan structurel, cela induit de renoncer à l'idée de l'homogénéité dans les classes et au contraire d'accepter que tous les enfants sont différents, et certains plus que d'autres. Ceci suppose deux corollaires qui ont partie liée : d'une part, cela implique d'introduire des pratiques de différenciation de l'enseignement dans les classes, de l'autre, l'institution scolaire a à reconnaître les besoins de tous les enfants et non seulement de ceux en situation de handicap.

L'inclusion se distingue en ce sens de l'intégration antérieure et qui, dans une certaine mesure, reste encore d'actualité dans la réalité. Selon Hinz (2002), alors que l'intégration supposait l'insertion d'enfants ayant certains besoins avec un système différencié selon le handicap, l'inclusion propose un système où tous les enfants pourront vivre et apprendre de manière dans l'école. Il s'agit d'une position radicale « *demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal* (Armstrong, 1998, p. 53) : *l'intégration repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer. Au contraire, la notion d'école inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages* » (Plaisance, 2006, p. 161).

Par conséquent, il convient de dépasser une théorie de deux groupes dans la classe avec des ressources réservées aux seuls enfants ayant l'étiquette « handicapés » dans des groupes de soutien pour atteindre à des groupes hétérogènes avec des ressources pour l'ensemble de la classe : « *L'éducation inclusive suppose une conception souple du soutien qui s'attache au maximum à éviter la stigmatisation des élèves. Dans cette perspective, l'objectif est que l'ensemble des soutiens dont tous les élèves peuvent avoir besoin soit disponible dans le fonctionnement ordinaire de l'école. Cela n'exclut pas pour autant que*

certaines élèves puissent bénéficier par ailleurs de soins médicaux ou de thérapies, en dehors de l'école » (Plaisance, 2007, p.161)

La pédagogie, qui supposait un soutien particulier dans le cadre d'un projet individuel pour les enfants handicapés devra s'axer dans le système inclusif sur l'apprentissage commun et individuel avec une réflexion et une planification pédagogique commune à tous les élèves de manière indifférenciée. Les enseignants devront donc faire l'objet d'un travail de formation pour les rendre aptes à approfondir les connaissances pédagogiques afin d'accueillir les élèves dans leur diversité, et pour les sensibiliser au handicap afin que l'éducabilité devienne plus importante que les déficiences (Plaisance, 2007).

Alors que les enseignants spécialisés étaient affectés comme soutiens directs des élèves handicapés dans l'intégration, ils doivent devenir les soutiens de tous les enseignants, classes et écoles. En d'autres termes, les enfants souffrant de handicap ne devront plus être identifiés par le dispositif particulier qui s'adressait antérieurement à eux. Si l'enseignement spécialisé avait une influence au sein de l'école intégrative, en particulier par le regard des experts sur le travail des élèves souffrant de handicap, l'école inclusive conduira à un changement des pratiques et fera appel à un travail en équipe (équipe de suivi de scolarisation). Pour mettre en œuvre ce travail de collaboration, il conviendra de dépasser les habitudes individualistes en la matière dans le système scolaire français.

Car, comme le rappellent Éric Plaisance et Cornelia Schneider, la généralisation du concept d'inclusion n'implique pas celle de sa pratique (Plaisance et Schneider, 2009).

3.2.3.3. Les freins et écueils à l'inclusion

En effet, de nombreux freins et obstacles subsistent pour parvenir à une inclusion totale. Le rapport de 2003 de l'OCDE propose un critère pour jauger la réussite de l'inclusion : « *Le nombre d'élèves qui fréquentent des écoles spéciales montre si cette condition est remplie : s'il est élevé, c'est le signe que le circuit scolaire ordinaire n'a pas su s'adapter à la diversité des besoins* » (OCDE, 2003)¹⁸. L'inclusion implique de renoncer à l'idée d'homogénéité dans les classes et les écoles. Or l'enseignement en France repose sur une tradition élitiste qui s'allie à une politique de sélection et d'homogénéité des classes (Cormier, 2016). Par ailleurs, l'inclusion reste freinée par la représentation du handicap dans la société. Celle-ci est caractérisée par l'invisibilité et le rejet. La réaction de la communauté éducative reste empreinte de ces représentations même si les douze années qui nous séparent

¹⁸ <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/26527532.pdf> consulté le 20.03.2016

de la loi de 2005 ont permis de faire évoluer les mentalités en même temps que la scolarisation des enfants souffrant de handicap se généralisait (*idem*). Enfin, la séparation traditionnelle des structures médicales et éducatives qui sont amenées à travailler ensemble pour permettre l'inclusion constitue un obstacle institutionnel à sa mise en place. Les adaptations des programmes aux enfants souffrant de handicap constituent aussi une difficulté : quel programme d'enseignement proposer à des enfants dont il est patent qu'ils ne sauront jamais pleinement lire, écrire ou compter ? Dans ce cadre, l'inclusion risque d'être partielle dans la mesure où l'enfant souffrant de handicap ne pourra être inclus dans certains cours sans perdre son temps. La notion de Besoins Éducatifs Particuliers apporte une réponse individualisée soutenue par le Projet Personnalisé de Scolarisation ; cet aspect pouvant être mis en œuvre au sein des classes peut fonctionner. Néanmoins, une réorganisation structurelle majeure de l'institution apparaît nécessaire pour une réalisation complète de l'Éducation Inclusive ; elle passe entre autres par un changement de mentalités et des moyens qui permettraient l'ouverture à un travail en partenariat.

3.3. Le visible et l'invisible de l'inclusion

Une inclusion réelle induit la prise en compte de la diversité humaine en tant que normes. Dans cette perspective, l'inclusion serait donc invisible, puisque les adaptations et les dispositifs spécifiques aux élèves en situation de handicap seraient inclus dans un ensemble commun où les besoins de chaque élève seraient considérés dans une différenciation pédagogique. La transformation qu'elle appelle est donc structurelle, puisqu'elle induit une souplesse de fonctionnement tant à l'intérieur de la classe que de l'établissement et qu'elle appelle à une ouverture à des partenaires extérieurs. A l'heure actuelle, les mentalités des enseignants restent assez empreintes d'une stigmatisation¹⁹ qui renvoie à une organisation des établissements et de la scolarité conçue comme plutôt rigide et fermée. Les adaptations nécessaires à la participation des élèves en situation de handicap sont souvent très visibles, parce que très vues et considérées comme une exception à la norme. Ainsi, les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) sont « tolérés » dans les classes sans que les enseignants sachent comment travailler avec eux, les matériels adaptés, comme les ordinateurs par exemple, peuvent être perçus comme des enjeux de rivalité entre élèves, les élèves relevant d'ULIS

¹⁹ C'est ce que nous observons en particulier lors des formations à l'Éducation Inclusive que nous proposons à l'ESPE d'Aquitaine où les premières questions systématiques sont de l'ordre de la discrimination d'un élève vis-à-vis d'un groupe, par exemple « que doit-on dire aux autres lorsqu'on accueille un élève handicapé ? », « un élève qui aurait des adaptations pédagogiques ne risque-t-il pas d'être exclus socialement puisqu'il ne fait pas comme les autres ? » etc. Ce type de questionnement se retrouve chez les enseignants en poste accueillant ou non des élèves en situation de handicap.

peuvent être identifiés comme tels (« élèves d'ULIS ») et les aménagements exceptionnels concernant l'accessibilité peuvent déranger un ordre habituel²⁰. Tous ces éléments de compensation et d'adaptations sont alors très visibles et contribuent à une discrimination des élèves en situation de handicap.

Dans une situation où les conditions de souplesse seraient réunies (qui incluent la présence considérée comme ordinaire d'autres adultes dans une classe ou un établissement, la participation des parents au projet de scolarisation, la fluidité d'emplois du temps adaptés par exemple (Evans, 2007)), la situation de handicap serait rendue moins visible, jusqu'à être invisible. Dans cette situation, l'invisibilité a une valence positive pour les élèves en situation de handicap, puisqu'elle renvoie à une diversification conçue comme une norme. Ainsi, les indices irréductibles et visibles du handicap liés à la déficience (comme la présence d'un fauteuil roulant ou les aménagements d'accessibilité quels qu'ils soient) verraient leur visibilité stigmatisante atténuée par la représentation intérieure d'une spécificité incluse dans une norme de diversité. On est encore loin de ce fonctionnement psychique au niveau social, comme en témoignent les différentes recherches évoquées précédemment. Le regard reste bien souvent un instrument de jauge et de jugement social. C'est particulièrement le cas au moment de l'adolescence, ainsi que le chapitre suivant le montrera.

²⁰ Là encore, nous nous appuyons sur les propos des enseignants en poste qui rendent compte de la perception de « dérangement » que peut provoquer l'inclusion.

Chapitre 4 : Adolescence et handicap

4.1. La construction de la personnalité à l'adolescence

Ce que nous désignons comme l'adolescence correspond au temps des évolutions physiologiques de la puberté, même si aujourd'hui il est de plus en plus question de préadolescents pour les 8 à 12 ans et d'adolescents ensuite, jusqu'aux adultes après 24 ans (Anatrella, 2003). La période de l'adolescence semble ainsi moins strictement limitée à la puberté. Une société qui propose de moins en moins un consensus contraignant sur les attentes lors de ce passage et qui laisse donc de plus en plus de liberté au sujet pour construire son identité adulte à partir de son cheminement intérieur, cette période peut s'étirer au fil de la vie.

L'adolescent doit se séparer de ce pour quoi il nourrissait de l'attachement dans l'enfance et de se tourner vers d'autres. D'un point de vue anthropologique, la puberté correspond au moment où le sujet devient fécond et il doit donc être écarté du groupe de ses géniteurs pour que le groupe ne soit pas sous la menace de la désorganisation. La sexualisation du corps modifie les rapports que l'adolescent peut avoir avec ses parents et le pousse à aller vers les autres.

L'adolescent va se trouver confronté à une contradiction qui peut être extrêmement vive, douloureuse : *« plus il se sentira en insécurité, plus il aura besoin de recevoir des adultes la force qui lui manque, et plus il ressentira ce besoin comme une menace de son désir d'autonomie »* (Jeammet, 2008). Le sentiment d'insécurité conduit en effet à penser que l'autre exerce une tyrannie sur soi et empêche de ce fait l'adolescent de trouver chez l'autre ce dont pourtant il a besoin pour se nourrir psychiquement. Les conduites d'opposition de l'adolescent correspondront ainsi à des prises de distance face aux personnes avec qui il se trouve en relation. Un cercle vicieux peut alors s'instaurer dans la mesure où s'éloignant des autres, il se coupe de ce qui le nourrit et ainsi fragilisé il repousse encore davantage l'autre comme menaçant pour lui. D'emblée, la dialectique soi-l'autre est mise en jeu comme la condition et l'état de la construction adolescente.

L'adolescence est une période de transition au cours de laquelle se produisent des transformations multiples. Elle fait donc office de passage, de l'enfance vers l'âge adulte.

Dans les sociétés traditionnelles, ce passage était marqué par une reconnaissance sociale, une cérémonie qui faisait office de rite de passage. Le rite de passage marque une intégration dans un nouveau corps social et la reconnaissance d'une nouvelle identité. Il a

donc un rôle intégrateur. Il symbolise dans une mise à distance sociale, l'advenue d'un nouvel homme ou d'une nouvelle femme. Car, en effet, l'adolescence, phénomène global de transformation prend son origine dans une évolution physiologique, la puberté.

La puberté est la période pendant laquelle le corps se transforme, passant d'un corps d'enfant à celui d'un être sexuellement identifié comme homme ou femme, apte se reproduire, génitalement mature. Cette évolution physiologique n'est pas toujours harmonieuse. Les transformations apparentes sont le visible d'une intense restructuration interne. Le corps grandit, prend les attributs sexuels ; le système pileux se développe, les épaules des garçons s'élargissent, ils grandissent, le bassin des filles se marque, leur poitrine apparaît Le système hormonal sexuel se met en route, et n'est pas exempt de ratés, qui peuvent avoir une incidence directe sur le comportement. Les tensions corporelles sont des pulsions qui cherchent une décharge dans la mise en acte. L'adolescent se trouve soumis à des transformations qu'il ne contrôle pas, pris dans un inconnu dont il ne connaît pas l'issue.

Chez l'homme physique et psychique sont étroitement liés, et les modifications physiques vont induire des transformations psychiques. Avec l'arrivée de la puberté, la période de latence arrive à son terme, l'enfant qui a grandi se retrouve face à une nouvelle puissance, celle de la possibilité de réaliser le désir infantile, et en conséquence face à l'interdit de l'inceste. Au niveau psychologique, les relations aux parents (comme à tous les adultes) sont fortement fantasmatisées, érotisées. L'adolescent doit s'en démarquer, il ne peut plus trouver réconfort auprès du corps de ses parents qui n'est alors plus celui d'un père ou d'une mère rassurante mais celui d'un homme ou d'une femme menaçante.

Les ressources narcissiques, celles qui proviennent de l'image des parents sont remises en cause, et l'adolescent doit choisir d'une part de nouveaux objets (ce qu'il trouvera auprès de ses amis), et d'autre part doit se choisir lui-même comme objet d'intérêt, d'estime: il doit intégrer le regard positif que lui portaient ses parents : il doit désormais le porter lui-même. C'est la recherche de l'autonomie. Plus les relations précoces ont été satisfaisantes, ont permis un investissement de soi et l'instauration d'un sentiment de continuité d'être, plus le sentiment d'identité sera stable et solide chez l'adolescent.

La construction de l'identité à l'adolescence_a une dimension sociale importante : l'enfant est maintenant en position de devenir un adulte. Il doit se séparer psychiquement de ses parents. Pour ce faire, il essaie de retrouver d'autres figures d'identification. D'un côté, les pairs de même sexe lui apportent soutien, sentiment d'appartenance, et portent l'idéal du moi. L'identité individuelle peut se construire en partie chez l'adolescent dans la fusion dans un

groupe. A plusieurs ils créent un système de valeurs qu'ils estiment nouveau, qui se démarque de celui des adultes, donc des parents. D'autre part, de nouveaux adultes sont pris comme modèles, intérieurement. Ils sont des figures d'identification. La quête de l'autonomie psychique se fait dans une dialectique plus ou moins conflictuelle avec des adultes qui incarnent des valeurs parentales et les parents. L'adolescent dont l'enveloppe psychique est fragile recherche dans l'autre des limites. Pour les parents, la tâche est celle de donner à leur enfant des repères qui permettent à l'enfant de jalonner son parcours d'évolution et de se montrer solide. En effet, ces repères sont aussi ceux que l'adolescent va mettre à mal pour en tester la résistance, la légitimité en tant que valeur. Les limites sont un moyen de se distinguer, de s'échapper d'une empreinte parentale vécue comme une emprise, tout en s'appuyant dessus. Les limites sont aussi celles du corps. Le corps est mis en jeu. La peau joue son rôle d'enveloppe, et à travers les atteintes qu'on lui fait subir, c'est aussi notre propre solidité psychique qui est testée.: « *le recours au corps est un moyen d'expression. Le corps est en effet un repère fixe pour une personnalité qui se cherche et qui n'a encore qu'une image de soi flottante. Il est un point de rencontre entre le dedans et le dehors. Le corps est une présence tout à la fois familière et étrangère, il est simultanément quelque chose qui vous appartient et quelque chose qui représente autrui, et notamment les parents... message adressé aux autres, il signe les rituels d'appartenance* (Marcelli et Braconnier, 1995)»

L'enjeu pour l'adolescent est de prendre propriété de soi-même (Rufo, 2005), de devenir responsable. (ie *une quête de pouvoir au sens de capacité à répondre de (response ability)*). Cette quête passe par un tissage de liens.

4.2. Être un adolescent en situation de handicap : construire sa place

4.2.1. Handicap et résonances psychiques

Avec l'évolution contemporaine du regard médical, les enfants et jeunes adultes souffrant d'un handicap ne sont plus seulement considérés comme des corps souffrants mais pris en compte dans leur unité et leur personnalité complexe avec des répercussions et bouleversements psychologiques de leur handicap. La souffrance psychique de l'enfant souffrant de handicap est ainsi désormais reconnue même si son évaluation demeure difficile. Elle peut découler de l'atteinte à l'image corporelle, de la relation à autrui ou, comme nous le verrons dans un dernier temps, des sentiments de culpabilité ou d'impuissance.

4.2.1.1. Caractéristiques du développement de l'enfant handicapé : une relation différente

On considèrera tout d'abord que la douleur et la souffrance sont les deux interfaces d'une même réalité : la première est la réalité corporelle qui se traduit par le cri, et la seconde est le sens donné à cette réalité qui se traduit par la plainte. Toutes deux font partie intégrante du parcours de développement de l'enfant. Pour celui-ci, « deux types d'événements peuvent être à l'origine de manifestations de souffrance psychique : lorsque les capacités psychiques d'élaboration de l'enfant et les capacités adaptatives du moi sont débordées et lorsque les situations témoignent d'un conflit entre deux instances psychiques qui mobilisent les défenses dont l'enfant dispose » (Romano, 2007, p.225). Or l'enfant souffrant de handicap s'interroge très tôt sur sa différence envers les autres et sur l'incapacité de la médecine à résorber cette différence. Il tentera de comprendre ce qu'il ressent, ou non, de restaurer des liens de sens par rapport au drame de son handicap. Aussi sa souffrance est-elle liée au fait que ses capacités d'élaboration psychique seront dépassées par ce qui lui « arrive » et à reprendre possession d'un corps énigmatique.

L'enfant exprime sa souffrance avec son langage propre de mots, de gestes, d'attitudes et de comportement, et manifeste en cela beaucoup d'inhibitions par rapport aux adultes dans le but de ne pas blesser son interlocuteur avec le risque de développer un faux-self d'obéissance parfaite aux consignes sans aucune émotion propre. La tristesse, la dépréciation de soi, l'anxiété et l'angoisse pourront traduire la souffrance intériorisée et mentalisée tandis qu'au plan du plan du corps ou du comportement des manifestations aussi diverses que les troubles psychosomatiques, la phobie, le retrait, les conduites à risque, la dépression voire la tentative de suicide viendront extérioriser la souffrance. À travers ces attitudes, ce sont des affects non intégrés et le risque d'une perturbation de la construction identitaire tant dans l'enfance que pour l'adolescence. Avec le handicap, l'enfant est confronté à l'impossible, à l'impensable et il ne peut les accepter : cette « agonie psychique » (Romano, 2007) est de l'ordre de l'irreprésentable par la pensée ou les mots de la souffrance, des peurs, des sensations et des culpabilités.

Le corps peut être atteint par le handicap à la naissance de manière plus ou moins visible et douloureuse pour l'enfant. Il peut s'agir d'une malformation congénitale acquise à la naissance, des conséquences d'un accident ou d'une maladie évolutive comme la myopathie. Ses difficultés de mobilité peuvent être ponctuelles ou durables, fixes ou évolutives. Son apparence corporelle peut être altérée par des traitements médicaux ou des

prothèses et le handicap peut aussi bien se manifester par des déficiences corporelles que psychiques avec des perturbations au niveau de la parole et du langage. Déformations et transformations constituent une altération du rapport inconscient au corps avec le risque de le voir perçu comme un persécuteur qui occupe la place et réclame toute l'attention pour les soins et les adaptations à la réalité. Cette souffrance dépasse les capacités d'élaboration de l'enfant chez qui la pulsion de mort l'emporte sur la pulsion de vie avec des attitudes de figement ou de sidération et un corps rejeté comme honteux ou mauvais. Tous les enfants ne peuvent surmonter ou sublimer cette difficulté, même si on leur propose une aide ou un appareillage et leur vie demeure alors une survie.

Dans sa souffrance psychique, l'enfant ne peut ni élaborer ce qu'il ressent ni le partager à autrui. Même s'il dépasse ce stade et parvient à communiquer, il peut avoir l'impression d'être incompris dans sa difficulté et s'enfermer alors dans le silence. L'absence de signes extérieurs de souffrance ne signifiera donc pas que l'enfant ne souffre pas. Si l'impossibilité à communiquer se cumule avec l'impuissance face à modifier le cours des choses, l'enfant peut ressentir une grande culpabilité qui constitue une béquille psychique face à l'arbitraire dans la mesure où l'enfant se réapproprie un sens en s'imputant la responsabilité.

4.2.1.2. Un travail de deuil d'une certaine « normalité »

Une mère d'un enfant handicapé avait écrit qu'avoir un enfant handicapé était comme avoir prévu d'aller en Italie et se retrouver en Hollande. Cette métaphore du voyage, où les paysages sont forcément différents, mais peut être tous les deux appréciables, illustre la nécessité du deuil d'un idéal, renvoyant à l'enfant fantasmé, pour les parents, afin de permettre une rencontre avec la réalité de l'enfant. L'enfant est lui-même porteur de cet idéal, par transmission psychique des parents, et par la pression sociale qui le regarde comme « hors-norme ». Faire le deuil serait alors renoncer à une norme rêvée pour entrer dans la réalité de soi. (Romano, 2007).

Le travail du handicap comparable à celui du deuil passe par différentes phases (Kübler-Ross, 1975) :

- *La sidération.* Cette phase où l'enfant est abattu et comme engourdi correspond à un moment où l'enfant est inaccessible aux informations rationnelles et où il peut manifester des troubles de l'appétit et du sommeil.
- *La révolte et le déni.* Retrouvant son énergie, l'enfant entre en opposition contre le diagnostic et peut même aller vers l'agressivité en rendant parent et/ou soignant responsables de la difficulté.

- *Le marchandage*. Le handicap devient l'objet d'une négociation complexe de la part de l'enfant.
- *La dépression*. La confrontation avec la réalité incontournable engendre la dépression avec des phénomènes somatiques et cognitifs comme la perte d'appétit, les troubles du sommeil ou de l'humeur et les difficultés de concentration ou de la mémoire à court terme.
- *L'acceptation*. La personne restructure son identité en l'aménageant avec la réalité du handicap et ses conséquences.

Dans l'esprit d'un enfant qui élabore du sens sur ce qu'il ignore avec des théories infantiles, l'inconnu du handicap peut donner lieu à plusieurs types d'élaborations (Romano, 2007) :

- *La théorie du traumatisme*. Cette élaboration fréquente conduit l'enfant à croire qu'il est victime d'un accident et à écarter la responsabilité dans son traumatisme.
- *La théorie du chaos*. Dans cette approche, la difficulté devient dramatique et tout paraît menaçant pour l'enfant.
- *La théorie de la punition*. Comme nous l'avons vu, l'enfant préfère construire du sens, même s'il n'est pas pertinent, en pensant qu'il est puni par son handicap pour une faute qu'il aurait commise.
- *La théorie de la transmission familiale*. L'enfant imagine que pour faire partie de sa famille, il doit être handicapé.

Ces différents mythes infantiles renseignent l'observateur non seulement sur l'intégration du handicap par l'enfant mais aussi sur l'intensité de son vécu douloureux.

4.2.1.3. *Du côté des parents*

L'enfant ne peut être considéré seul dans sa souffrance. Les parents lui sont étroitement associés et ils sont eux-mêmes souvent dans la souffrance et la détresse face à la situation de l'enfant. En effet, dès avant la naissance, l'enfant porte les identifications parentales, le souhait d'un enfant idéal et le désir qu'il soit protégé de toute atteinte par la maladie ou la mort. Le constat de la réalité du handicap chez l'enfant viendra bouleverser voire annihiler toutes ces attentes et engendrer chez les parents l'espace d'un manque et d'une impossible réparation. Le temps de l'annonce du handicap aux parents les confronte à un vide, une impossibilité de symbolisation puis à une culpabilité et à une incapacité à reconnaître cet enfant au corps modifié. Ils doivent alors faire le deuil de l'enfant imaginaire et réadapter

leurs attentes et comportement à la réalité du handicap. Auparavant, les parents sont tentés par des scénarios fantasmatiques face à l'enfant. Selon Hélène Romano (2007), plusieurs types de réactions sont alors d'autant plus à envisager qu'elles font entrer en résonance la souffrance de l'enfant :

- *L'anxiété parentale*. Elle est d'autant plus forte que le handicap de l'enfant engage son pronostic vital ou comporte des séquelles importantes, qu'il s'agit de trisomie (socialement marquée), qu'il entraîne des séparations pour hospitalisation ou que les parents souffrent eux-mêmes de troubles. Dans la relation avec l'enfant, cette anxiété peut engendrer les deux extrêmes de la surprotection étouffante par ses interdits ou de la permissivité à laquelle l'enfant va se confronter en ayant des comportements à risques pour tester les limites des parents, ou bien en ayant un comportement fusionnel qui retardera son développement.
- *La dépression*. Elle pourra s'exprimer différemment envers les enfants. Il existe le risque d'une exigence excessive des parents envers l'enfant qui doit se montrer un malade exemplaire sans plainte ni refus des traitements. Ceci aboutira à la création d'un faux-self conforme aux désirs de l'autre parental avec le risque ultérieur de dépression ou d'anxiété de l'enfant.
- *La démission parentale*. Dépossédés de leur enfant par l'institution médicale qui le prend en charge, les parents peuvent avoir tendance à abdiquer leur rôle, et à laisser ainsi l'enfant dans la souffrance de la solitude par rapport aux figures affectives.
- *Le « lâchage » de l'enfant*. Les parents épuisés par les soins à donner et, parfois, dégoûté par des aspects physiques du handicap, s'écartent de lui psychologiquement et émotionnellement, ne lui prodiguant plus que des apports matériels.
- *Le rejet de l'enfant*. Perçu comme l'élément qui introduit la difficulté et l'anomalie dans la famille, l'enfant est rejeté par ses parents. Cette attitude constitue une maltraitance source de souffrance pour l'enfant et l'installe ou le conforte dans un douloureux sentiment de culpabilité face à son handicap.
- *Une objectivation de l'enfant*. L'enfant n'est perçu qu'à travers son handicap que ses parents soignent scrupuleusement en s'inscrivant dans une collusion traumatique avec la difficulté et sans laisser d'espace psychique pour la relation avec l'enfant. Ils veulent tout contrôler, des apprentissages aux soins qu'ils anticipent ou qu'ils requièrent même s'ils sont intrusifs.
- *Un exutoire au mal familial*. La famille fait de l'enfant souffrant de handicap le pivot de toutes les relations et difficultés relationnelles ou affectives du cercle familial car

toute l'attention converge vers le handicap. Dans ce cas, l'enfant se sentira enfermé dans son statut de personne handicapée car c'est le handicap qui assure la cohésion familiale.

La souffrance que ressent l'enfant souffrant de handicap le pousse à formuler face à ses parents des questions souvent sans réponse : pourquoi lui et son corps sont différents ? Est-ce qu'il a le droit d'être normal ? Face à de telles interrogations, parents comme soignants se trouvent désemparés et impuissants. La souffrance psychique de l'enfant peut être telle que les parents choisissent de ne pas comprendre : en n'entendant pas les questions ou en n'y répondant pas, le parent se retire dans une position de défense où il occulte la réalité, où il n'est pas confronté à l'impuissance à agir contre le handicap et l'arbitraire de la vie. Or l'enfant ne pourra évoluer dans sa souffrance que si les parents lui offrent un discours vrai et adapté aux capacités de compréhension de son âge. « *Faire du handicap et de ses conséquences un sujet tabou c'est priver l'enfant de son histoire mais c'est aussi le projeter dans un monde insécure organisé autour du mensonge où aucun adulte n'est plus digne de confiance* » (Romano, 2007, p.229).

4.2.2. Regard et adolescence handicapée

4.2.2.1. Le regard au cœur de la construction individuelle et relationnelle

L'adolescence est une phase de restructuration de l'image de soi initialement construite dans l'enfance au stade du miroir (Lacan, 1948). Alors l'enfant prenait conscience de sa différence et de sa nature d'individu séparé de la mère et du père ; il s'extrait de la dépendance du regard de l'autre : « le narcissisme devient une affaire personnelle » (Marcelli, 2008). Avec l'adolescence, l'individu rentre à la fois dans le début de l'âge adulte où le regard est un lien d'autant plus organisateur que la société a conservé son caractère traditionnel ou qu'elle constitue un théâtre généralisé du paraître et dans une période de maturation où le regard est un objet constant de souci car il est la base de la structuration de l'image de soi. Durant cette période, l'apparence du corps se transforme et il prend ses traits adultes. L'adolescent se trouve à la fois en quête d'une image corporelle qui fasse sens pour lui tant au plan symbolique qu'imaginaire et dans un désir de conquête de l'indépendance et de l'autonomie par rapport au regard que les parents continuent à porter sur lui : il doit inventer ses propres voiles par rapport à ceux que les parents lui avaient attribués. Dans cette période d'inquiétude narcissique et de grande fragilité psychologique que Dolto a comparé à la période de mue où le homard se retrouve sans carapace (Dolto, 1989, p. 16), le regard des

autres en dehors des parents est alors, pour l'adolescent, puissamment attractif et énigmatique : le regard sur soi devient le critère même du narcissisme, se substituant au simple miroir individuante des premières années et prenant le pas sur les intérêts strictement personnels. Une étude en matière de prévention de l'obésité chez les adolescents a ainsi mis en évidence que ceux-ci étaient beaucoup plus sensibles à l'argument social (risque de moquerie des autres) qu'à l'argument santé (Werle, 2010). Le regard de l'autre est largement privilégié par rapport à l'intérêt personnel. Ce miroir humain peut donc se révéler trop fort pour le sujet adolescent et devenir source de troubles, parfois graves. Le besoin du regard et son éventuelle force excessive, persécutrice, placent l'adolescent dans une double contrainte. L'adolescent peut ressentir d'autant plus de difficultés dans cette structuration de l'image de soi que les phases antérieures de développement ont été lacunaires. La dimension narcissique du regard fera en outre que l'adolescent ne supportera pas la dimension potentiellement intrusive du regard des autres et il ne pourra accepter en lui-même son propre besoin du regard que s'il s'est construit avec des regards antérieurs bienveillants qui deviennent le « fondement hétéronome de sa subjectivité » (Marcelli, 2008, p. 53). L'adolescence n'est pas sans risque pour la constitution de la personnalité si les bases antérieures présentent des fragilités ou s'il se livre trop nuement au regard de l'autre : *« sans écrans ni images, l'adolescent court le risque de se retrouver sous l'emprise du regard d'autrui qui le ravit. Face au ravissement, pris dans une confusion narcissique et identitaire, il n'aura en sa possession que l'agir et le passage à l'acte pour sortir de l'angoisse de dépersonnalisation et de l'effondrement. Le moi de l'adolescent mis à mal dans ses idéaux et ses assises narcissiques par la pulsion, a besoin de se retrouver une altérité imaginaire pour se consolider »* (Cuny, 2013²¹)

Cette relation au regard se complexifie du fait qu'avec l'adolescence, le sujet accède à une autre étape de la sexualité en se reconnaissant comme objet de désir pour l'autre, avec son excitation pubertaire, l'accès à l'altérité absolue du désir et en général la complémentarité entre les sexes. Cuny explique que l'adolescent accède alors *« à une place "d'objet a" reste et déchet dans la rencontre avec le désir de l'Autre, cela n'est pas sans effet dépressif et dénarcissisant »* (Ibid.). C'est la pulsion scopique qui produit ce regard, cet objet cause. L'adolescent se constitue au travers du regard de l'autre en se donnant à voir ou en se voilant, jouant ainsi avec le désir et sa trace qu'est le regard.

²¹ <http://www.psicho-ressources.com/bibli/developpement-adolescence.html> (Consulté le 6 septembre 2017).

Le regard partagé entre alors dans le sentiment de complétude avec l'autre et il existe une volonté de maîtrise du regard pour ne pas être capté, en particulier pour les garçons, par le regard de l'autre. Le regard devient à l'adolescence une source d'émois mais aussi le siège d'un jugement esthétique. Être reconnu comme un individu sexuellement attirant constitue à la fois une reconnaissance sexuelle et une satisfaction du narcissisme. Si cette reconnaissance n'opère pas, le sujet se trouve en danger dans sa structuration et en position de souffrance. Un adolescent rivalisera donc d'attractivité dans son apparence physique et imaginaire pour briser les codes établis et établir ses propres codes. En outre, l'adolescent devra faire écran à ce rien du phallus qui est l'inaccessible, il est « *en prise avec le renforcement spéculaire de son moi, utilise la vêtue, l'enluminure corporelle pour se soutenir imaginativement dans le regard de l'Autre, il se fait phallus imaginaire pour l'Autre* » (Ibid.) Un adolescent souffrant d'un handicap qui s'impose à lui et aux autres comme une apparence non choisie dans un univers où chaque adolescent rivalise d'attractivité dans son apparence physique et vestimentaire est donc sujet à la peur du rejet par les autres fondé sur « *les attitudes culturelles, à commencer par les attitudes normatives sur l'attractivité corporelle et celles sur la dévalorisation des malformations ou des infirmités* » (Alvin, 2006, p.28)

4.2.2.2. *Handicap visible, handicap invisible, approche différentielle adulte/adolescent*

La question du handicap invisible reçoit une réponse particulière pour le temps de l'adolescence. On sait combien l'adolescent est préoccupé par son apparence et fait à travers elle des essais (coiffures, piercing, tatouages, etc.) pour afficher une identité or le handicap visible constitue a contrario une apparence subie qui conduit à des phénomènes de perte d'estime de soi. Ainsi, les adolescents qui présentent des malformations crânio-faciales, des troubles du langage ou de l'obésité font l'objet d'attaques des autres enfants tandis que des critiques faites sur cette apparence peuvent avoir des conséquences allant jusqu'au suicide chez de jeunes adolescentes (Alvin, 2006). L'étude déjà ancienne de Goldberg (1974) faisait apparaître que « *l'image qu'a d'elle même une jeune personne handicapée est plus altérée par un handicap visible sans limitation fonctionnelle que par un handicap invisible avec limitation fonctionnelle* » (Alvin, 2006, p. 30). Cependant l'étude plus récente de Wollman (1994) ne fait pas apparaître de différence de bien-être émotionnel entre adolescents atteints de handicap visible ou non visible. L'étude de Suris (1996) sur la vie sexuelle des adolescents confirme cette tendance : il n'existe pas de différence entre adolescents porteurs d'un handicap visible ou invisible « *pour ce qui est de l'existence d'une activité sexuelle, de l'âge*

aux premières relations sexuelles, de l'existence et du type de contraception, de l'orientation sexuelle ou des raisons pour différer les relations sexuelles » (Alvin, 2006, p. 30). Une étude de 2002 portant sur des enfants suivis en endocrinologie mettait en évidence que les adolescents atteints de handicap non visible souffraient davantage des effets de la victimisation ce qui pouvait s'expliquer par le fait que les individus au handicap visible étaient susceptibles de bénéficier de davantage de soutien.

4.3. Conclusion

Cette première partie a été consacrée à la présentation des représentations et attitudes liées au handicap, d'abord dans une perspective historique et philosophique puis contemporaine. Les personnes handicapées ont de tous temps posé question à leurs contemporains qui les ont vus comme hors-normes, voire hors-humanité. Des positions opposées ont été adoptées, allant du rejet à l'espoir d'une réparation. Quelle que soit l'époque, les personnes handicapées ont été reléguées dans une liminalité, sorte d'espace social et psychique entre-deux où ils ne sont ni acceptés ni complètement rejetés. On peut penser qu'il y a eu une intériorisation psychique des pratiques anciennes de rejet et d'exclusion ou de l'attribution d'une place spécifique à l'handicapé au fil du temps. Ainsi, si une évolution sociale apparaît au XIX^{ème} siècle pour aboutir au souhait politique et éthique d'une inclusion des personnes handicapées, c'est-à-dire à la considération d'une société constituée d'une diversité humaine de fait, on peut se demander ce qu'il en est de l'évolution des représentations du handicap. Comment cet héritage se traduit-il aujourd'hui au niveau social ? L'inclusion dans sa philosophie tend vers une invisibilité du handicap rendue possible par sa considération au sein d'une norme humaine faite de différences. Nous avons vu que visibilité et l'invisibilité peuvent avoir des valences²² positives ou négatives selon les époques ou le point de vue. Le handicap peut induire au niveau social un choix de revendication d'une altérité ou d'une tentative d'intégration dans une norme, ces actions (plus ou moins possibles et plus ou conscientes) s'inscrivant comme des tentatives de sortir de l'espace de liminalité. Ainsi, des militants handicapés tendent à rendre visible leur handicap pour une acceptation de leur spécificité dans la société, quand la plupart essaient de la rendre invisible pour être intégrés dans la norme « mainstream ». Mais être invisible est aussi un indicateur d'une non-reconnaissance sociale, le regard posé étant alors jugement d'attribution et facteur

²² Le terme de « valence » est entendu ici au sens de Kurt Lewin (1988 ;1997) comme la qualité intrinsèque d'une situation qui peut avoir deux polarités opposées, l'une négative, l'autre positive. « *on pourra donc poser la définition suivante de la valence : une région qui a une valence est définie comme une région à l'intérieur de l'espace de vie d'un individu B qui attire ou repousse cet individu* » (Kauffman, 1968 p.176)

d'exclusion. Nous nous sommes donc interrogés sur la constitution du regard au niveau psychologique. Celui-ci est situé dans un entre-deux de la relation, il constitue l'espace transitionnel entre deux personnes et renvoie donc *in fine* à soi-même dans sa construction psychique initiale, faite d'engrammes inconscients. On se construit soi-même à travers l'autre et, au départ de la vie psychique, par l'autre. Le handicap de l'autre semble alors faire résonner ces expériences psychiques primaires où se mêlent ces dimensions fusionnelles et vulnérables de soi-même, expériences quelquefois douloureuses qui renvoient inmanquablement à un manque à être. Ces expériences renvoient alors à un passé, une dimension ontologique et amènent à des questionnements profonds qu'illustrent les vécus des personnes à l'annonce d'un handicap ou d'une maladie d'eux-mêmes ou de leurs proches. Ils sont faits d'une activation de questionnements existentiels, d'un remodelage des idéaux dans un processus de deuil, de remaniements psychiques éprouvants.

La promotion de l'Éducation Inclusive au niveau mondial depuis trois décennies semble se vouloir une réponse à ces exclusions. Comment une politique mondiale peut-elle avoir une influence sur les constructions psychiques intimes ? En France, la loi du 11 Février 2005 promeut ainsi l'égalité des droits et des chances et la participation à la citoyenneté des personnes handicapées et propose une compensation sociale des situations de handicap. Quel est son impact dans la réalité ? Le renversement paradigmatique appelé par l'inclusion a-t-il lieu ? En effet, nous avons tenté de montrer que plusieurs niveaux humains étaient convoqués, partant des profondeurs de la psyché, constituées d'éléments inconscients, passant par les interactions entre personnes à travers le regard conçu alors comme mouvement perceptif et action sociale individuelle et aboutissant à une méta-dimension, sociale et politique. Comment ces différents niveaux interagissent-ils ? Nous avons choisi d'étudier cette complexité au sein de collèges. Ces établissements accueillent des adolescents. Nous avons vu que cette phase de la vie est une charnière entre monde de l'enfance et monde adulte au cours de laquelle sont réactivées les modalités primaires de construction de soi, en particulier à travers le regard. Charnière, passage, elle met en exergue l'appui sur les autres pour la constitution d'une identité propre de futur adulte, elle évoque les remaniements d'une biographie antérieure et une dimension prospective dans un projet futur. Le collège s'inscrit alors comme un espace de construction de soi globale de l'adolescent auquel se joint l'en-dehors de l'établissement. Nous nous demandons alors quelle est la réalité de l'inclusion dans les établissements, c'est-à-dire quelles sont les représentations véhiculées autour du handicap et quelles pratiques en découlent. Nous faisons l'hypothèse que des liens existent entre une réalité d'inclusion et la construction individuelle et interactionnelle des élèves en situation de handicap. Au vu de

l'importance du regard que nous avons mise en avant, il nous apparaît comme une évidence de questionner ce regard à travers la visibilité et l'invisibilité et des valences qui lui sont associées. Celles-ci sont entendues comme présentes à différents niveaux, celui de l'établissement, celui des classes, etc. et nous choisissons comme point de départ la visibilité ou l'invisibilité du handicap (entendu ici comme une caractéristique portée par un individu). Cette recherche interroge alors différents niveaux de réalité de l'inclusion en milieu scolaire pour comprendre en quoi leurs interrelations peuvent être des facteurs de développement ou des entraves dans la construction psychique d'élèves en situation de handicap à dominante visible ou invisible. Il conviendra dans un premier temps de définir une méta-catégorie des dominantes visibles ou invisibles des handicaps et de mettre en place une méthodologie prenant en compte ces différentes dimensions afin de les relier. La partie suivante s'attachera à présenter cette méthodologie tendant vers une prise en considération de la complexité.

Partie 2 : Une méthodologie prenant en compte la complexité

Chapitre 5 : Problématique, hypothèses et méthodologie générale

Nous avons vu précédemment que la perception que chacun peut avoir du handicap est formée dans un terreau multidimensionnel, avec des racines dans l'histoire des hommes et leurs mythes, tissée avec l'histoire personnelle des individus, histoire psychobiologique et sociale qui colore cette perception de manière variable et permet une appréhension différente des personnes en situation de handicap. Il en résulte des représentations et des pratiques particulières.

De cette approche, se fondant sur la perception, qui tend vers la phénoménologie, nous avons choisi un sens, la vue, comme un point d'entrée permettant l'abord de dimensions globales. On ne voit jamais que ce qu'on est préparé à voir, ce qui signifie que les représentations initiales influencent notre perception. Le regard peut être modulé par différents facteurs (l'expérience du handicap, une formation, etc.) qui peuvent alors avoir un impact sur les représentations et les pratiques. Concernant le handicap, le degré perçu de visibilité est constitué de ce qui est vu au premier coup d'œil, selon les situations vécues en interaction et le temps passé. Les modalités de perception du visible à l'invisible sont variées et peuvent couvrir un spectre large de caractéristiques, du fauteuil roulant à un handicap invisible (comme une maladie invisible : néphropathie, cardiopathie, diabète, lombalgie ou comme le handicap cognitif). D'autre part, le handicap invisible est un concept complexe et s'applique dans bien des situations de handicap (sensoriel, psychique, cognitif.). Ce terme se médiatise, dans tous les contextes, en guise d'excuse de ne pas voir, de ne pas comprendre²³ : une personne souffrant d'un handicap invisible a souvent des difficultés à se faire reconnaître par les autres comme handicapée. Les situations de handicap sont mal identifiées par son entourage qui ne comprend pas les difficultés qu'il peut rencontrer sur des tâches simples. Pour l'entourage, il est plus facile d'admettre les déficits comme étant des traits de caractère ou des défauts : l'impulsivité, la paresse, la nonchalance, la colère... (Rubinstein, 2008) Du fait de la multiplicité des perceptions possibles, des situations possibles et la combinaison possible de caractéristiques visibles et invisibles, nous nous attacherons à la dominance de la visibilité et de l'invisibilité telle que définie par les groupes d'experts plutôt qu'à leur exclusivité.

²³ <https://www.handinorme.com/accessibilite-handicap/45-le-handicap-invisible-comprendre-les-differents-handicaps>

Afin d'approfondir cette idée initiale, nous nous demandons, dans la présente recherche, si **les représentations du handicap et les pratiques d'inclusion des acteurs de l'enseignement sont différentes selon que le handicap de l'élève est plutôt visible ou invisible. Nous en étudierons les répercussions sur la construction individuelle et interactionnelle des différents adolescents étudiés.**

Notre étude n'est donc pas comparative au sens strict (car toutes choses ne sont pas égales par ailleurs) mais entend s'appuyer sur des études de cas que nous mettrons en résonnance afin de déterminer d'éventuelles et subtiles distinctions.

Notre recherche se situe dans le champ des sciences de l'éducation, dont l'histoire des sciences nous montre qu'elles sont tiraillées entre ses origines ayant ses racines dans la philosophie et une approche méthodologique quantitative plus récente. Il nous apparaît alors essentiel de situer la présente recherche dans ses fondements méthodologiques, que nous présenterons dans un premier temps.

Notre problématique a pour origine des élèves adolescents de collège en situation de handicap que nous avons différenciés selon le degré de visibilité du handicap. Ainsi que nous l'avons précédemment étudié, la perception du handicap est délicate et variable et il est difficile de déterminer de manière catégorique la visibilité ou l'invisibilité d'un handicap. Nous avons donc choisi de nous rapprocher de l'objectivité en rassemblant les subjectivités de différents types d'acteurs de l'Enseignement, par la « méthode des experts ». Nous vous présenterons, dans un second temps, les résultats de cette méthode, qui nous a permis de catégoriser les handicaps selon qu'ils sont perçus à dominante visible ou invisible.

À partir de cette catégorisation, nous avons choisi des élèves représentatifs des catégories dans des établissements structurés de manière différente. Dans un troisième temps, nous présenterons les trois établissements dans lesquels nous avons recueilli les données, ceux-ci ayant des caractéristiques structurelles différentes en matière d'inclusion. Ces deux niveaux, point d'origine de la recherche (avec les élèves en situation de handicap), et structure de l'établissement seront les bornes à l'intérieur desquelles notre recherche se place.

Notre problématique se décline en trois hypothèses qui elles-mêmes seront scindées en différentes hypothèses opérationnelles.

5.1. Hypothèses

Notre étude s'appuie sur différentes dimensions concrètes que nous croisons pour comprendre la réalité de l'inclusion de nos jours et ses implications sur la construction identitaire d'adolescents en situation de handicap. Chaque hypothèse rend compte d'un niveau

de lecture de la réalité selon un point de vue. Chacune d'entre elles fait l'objet d'une enquête visant à la description du réel. Ainsi, la première hypothèse a sa focale sur les enseignants et s'appuiera sur le recueil des représentations et pratiques et leur description avant de les comparer entre handicap à dominante visible et invisible. La seconde porte sur le niveau des pairs, et la troisième sur les élèves en situation de handicap. Les trois niveaux d'étude feront l'objet d'une méthodologie complexe, c'est-à-dire s'appuyant sur différents outils. Il s'agit de combiner éléments quantitatifs et qualitatifs. Les éléments quantitatifs sont issus de l'observation, de la passation d'un questionnaire sociométrique et de la passation de tests (la dimension quantitative ici est issue de la possibilité de comprendre les résultats des élèves étudiés en s'appuyant sur l'étalonnage). Les éléments qualitatifs sont constitués d'une étude de type ethnographique fondée sur le recueil de données, en ce qui concerne la dimension de l'observation collective, sur la passation et l'analyse d'entretiens d'enseignants et sur des études de cas cliniques (basées sur des observations, des entretiens et un test psycho-affectif) en ce qui concerne les cinq élèves en situation de handicap qui sont au cœur de notre recherche. Les hypothèses de recherche rendent compte de ces trois niveaux étudiés :

Hypothèse 1 : Les pratiques et représentations du handicap des enseignants sont différentes selon que le handicap de l'élève est davantage visible ou invisible.

Hypothèse 2 : L'inclusion et la socialisation des élèves avec leurs pairs se distingue selon que le handicap de l'élève est plutôt visible ou invisible.

Hypothèse 3 : La construction individuelle et interactionnelle des élèves en situation de handicap est différente de leurs pairs non-handicapés et varie selon la visibilité du handicap.

Nous présenterons chaque point de focalisation avec les critères que nous avons retenus et les outils y afférant. Enfin, nous présenterons la mise en œuvre temporelle et concrète de ce travail.

5.2. Une méthodologie à plusieurs niveaux

Notre recherche s'attache à mettre en lien différentes dimensions du réel pour en tirer des éléments de compréhension, des éléments de sens. Elle s'inscrit dans un mouvement de pensée de la complexité, dont les éléments sous-tendent notre action et notre travail. La méthode que nous appliquons à notre recherche est aussi celle que nous appliquons à notre pensée. En conséquence, penser la méthodologie de la présente recherche passe par une inscription dans l'histoire des sciences de l'éducation.

5.2.1. Positionnement méthodologique.

5.2.1.1. De l'épistémè à la méthodologie.

De nombreux auteurs ont proposé des méthodologies en sciences, dans l'idée de définir ce que serait la science, c'est-à-dire le « vrai » (au sens philosophique du terme) en Sciences Humaines. Il s'agit alors de définir des lois intangibles qui permettraient une appréhension et une organisation de la réalité. Mais, l'objet d'étude en Sciences Humaines (qu'est l'humanité dans ses multiples dimensions et organisations) est mouvant et évolutif. Le chercheur même, qui partage la nature humaine de ceux qu'il observe, peut être facteur de modifications de ce qu'il cherche à observer en « toute objectivité », (et on observe ce phénomène aussi en physique, ce que nous montrent les travaux en physique quantique). Son regard modifie le terrain. Son regard est aussi formaté par ses différences expériences et voit ce qu'il peut ou veut voir. Un des risques pour le chercheur est de ne voir que ce qui valide ses hypothèses. Nous nous sommes demandé comment prendre en compte (et rendre compte de) ces spécificités inhérentes à la qualité humaine (ensemble biophysique et psycho-social) dans notre recherche.

Organiser notre travail passait par une structuration des éléments. Nous avons choisi de nous appuyer sur un modèle de recherche qui conduit notre travail à s'organiser à un niveau global sur les niveaux de pensée suivants : épistémologie, méthode, et méthodologie. « *L'épistémè est fondatrice ; [...] ensuite vient la Méthode puis la méthodologie* » (Peyron-Bonjan, 2014, p. 20). L'épistémologie, « *ni une science de la science, ni une philosophie de la connaissance, [...] ne s'intéresse jamais à des modes de connaissances non scientifiques.* » et elle « *[...] ne saurait être réduite à l'examen purement technologique des méthodes scientifiques des sciences, méthodes, au sens d'outillage* » (Granger, 1967 cité par Peyron-Bonjan p.21). L'épistémologie, théorie de la connaissance a plusieurs visages. L'un est une construction de savoir par la confrontation de concepts opposés, s'appuyant ou non sur la causalité (Durkheim, 1924). L'épistémologie phénoménologique privilégie, quant à elle, le chercheur dans son intention et sa conscience, plus que l'objet. Une autre voie de l'épistémologie est la définition de ce qui serait scientifique ou pas.

La méthode qui en découle peut être empiriste, comme dans la méthode expérimentale, et cherche à valider des hypothèses en établissant un lien de causalité. Mais là encore, l'objectivité n'est pas garantie. Est-il possible d'être objectif en sciences, et *a fortiori* en Sciences Humaines ? Merleau-Ponty répondrait non à cette question. Pour lui, « *tout ce*

que je sais du monde même par science, je le sais à partir d'une vue qui est mienne, qui est ma conscience interne qui regarde le terrain sous cette forme ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire » (Merleau-Ponty, 1945, avant-propos II)

Comment sortir de l'impasse d'une approche uniquement descriptive et qualitative, qui n'aboutirait pas à une production de sens ? Quelle méthode pourrait rendre compte des différents niveaux, les relier entre eux, créer du sens, un sens qui pourrait être une base de discussion, de réflexion à partager et à faire évoluer ? Dans un premier temps, nous est apparue la nécessité de tendre vers l'objectivité. Que pourrait être l'objectivité en Sciences Humaines ?

5.2.1.2. Tendre vers l'objectivité

Selon les époques, les sciences humaines ont travaillé sur un modèle philosophique, puis sur un modèle positiviste, ont questionné la validité des données qualitatives ou la généralisation apportée par des données quantitatives. Les allers-retours historiques en termes d'épistémologie et de méthode qui vont de l'objet de recherche au sujet chercheur rendent compte de l'importance de ces deux facteurs, de l'inaliénable subjectivité inhérente à une recherche. Et si « *L'interprétation de la qualité est notre spécificité scientifique* » (Boumard, 2014, p. 147), données quantitatives et qualitatives sont à relier.

De ce fait, l'objectivité semble ne pouvoir être atteinte que par la confrontation des subjectivités, ce que Peyron-Bonjan (2014) appelle « le tribunal des pairs ». Ce positionnement nous semble opérant, dans la mesure où il rassemble les différents courants historiques qui ont cherché à définir ce que serait la science et nous le transférons dans la méthode des experts que nous utilisons.

5.2.1.3. Prise en compte de la complexité.

Pour préciser, l'évolution historique des critères de scientificité a été la suivante : la scientificité classique promeut la rigueur et ses critères sont la validité interne, la validité externe, la validité du concept, la reproductibilité et l'objectivité. La scientificité alternative promeut la rigueur et l'honnêteté, qui seront atteintes grâce aux critères de crédibilité, de transfert, de stabilité, de confirmation, s'appuyant sur une véracité relative et une subjectivité. La scientificité éducative promeut la rigueur, l'honnêteté, l'éthique et a des critères d'utilité et d'engagement (Sabiron et Arraiz, 2014).

De cet héritage, découle une appréhension d'une réalité aux aspects multiples orientés par des points de vue (au sens premier de « de là d'où je regarde ») différents, qu'il convient de mettre en dialogue dans un objectif de connaissance du réel, en premier lieu, mais pas seulement : « *La science [...] n'a pas seulement à organiser la connaissance, mais à initier à vivre, affronter l'incertitude, apprendre à devenir citoyen* » » (Aït Abdelmalek, 2004, p. 104). Cette assertion nous invite donc à penser la production scientifique comme un processus, s'inscrivant dans une complexité. Qu'est-ce que la complexité ?

Complectere, en latin, signifie embrasser. La notion de complexité s'oppose donc à celle de simplicité, car il s'agit dans cette approche d'embrasser les différents niveaux d'une situation pour la comprendre (Aït Abdelmalek, 2004) L'approche par la complexité introduit une étude des relations dans un système à différents niveaux afin d'en comprendre des lois générales, celles-ci étant dynamiques. Edgar Morin, auteur d'une œuvre essentielle, résume cette approche par la phrase de Pascal « *Je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus de connaître le tout sans connaître les parties* » (Morin, 1990)²⁴. De son monumental travail, il tirera la conclusion d'un besoin de réforme de la pensée qui consisterait en la prise en compte de la nécessité de lier niveau particulier et niveau global (Morin, 1977, 1980, 1986, 1991, 2001, 2004) pour aboutir à « une tête bien faite » (1999), c'est-à-dire capable de poser et traiter des problèmes et de relier des savoirs en leur donnant sens.

5.2.1.4. Finalité d'une recherche complexe.

S'inscrire dans une méthode de la complexité suppose alors de sortir d'une approche causale, binaire, pour entrer dans une mise en lien d'éléments formant une réalité à un instant T, qui peut permettre la mise en mouvement d'une réflexion et d'une transformation chez les différents acteurs. « [...] *La complexité interroge, comme condition préalable, l'utilité de la recherche et l'engagement envers les personnes en déterminant l'une et l'autre les compétences complexes qui, à travers la recherche en éducation pourraient enrichir la formation des personnes tant dans leur pensée dialectique fondée sur la logique du tiers inclus que dans le comportement dialogique de communication avec les autres, et de développement partagé d'une action professionnelle (affrontement et auto-détermination) sous les nouvelles coordonnées spatiotemporelles, réelles et virtuelles* » (Sabiron et Arraiz, 2014, p. 39).

²⁴

http://www.intelligence-complexite.org/fr/documents/dictionnaire-de-citations.html?tx_contagged%5Bsource%5D=default&tx_contagged%5Buid%5D=66&cHash=e2a277fca907dbb6a70770915dd7cc1b (consulté le 22.09.2016)

Pour mettre en œuvre une telle approche, identifier les différents niveaux d'une réalité formant un système est essentiel.

5.2.1.5. *L'apport de la méthode systémique.*

"L'acteur n'existe pas au-dehors du système qui définit la liberté qui est sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer". (Crozier et al. 2014, p.11)

L'approche systémique prend en compte la complexité des organisations en analysant ses sous-parties, leurs interactions et en proposant une vision globale s'appuyant sur la maxime célèbre et initialement produite par Aristote que le tout est plus que la somme des parties. Dans la perspective de l'inclusion scolaire, il s'agit alors de penser ces différents éléments du point de vue de l'individu. Pour Crozier (1977 et 2014), les individus ont une capacité d'action sur le système. Cette action individuelle est dominée par une non-rationalité au niveau social car elle est soumise à des objectifs multiples, évolutifs, plus ou moins conscients et éminemment subjectifs. L'individu met en place des stratégies (au sens sociologique du terme) pour atteindre ces objectifs mais sa capacité d'action est limitée par des contraintes. Ce jeu des acteurs est influencé par des jeux de pouvoirs. Il est possible d'analyser un système en déterminant quels sont les acteurs, leurs objectifs et leurs ressources pour comprendre la logique des acteurs et du système.

Pour aller plus loin, Filion (2012) distingue trois différentes dimensions de la réalité, que sont les histoires de vie, les activités humaines et organisationnelles, et la pensée conceptuelle (qui consiste en l'élaboration de modèles et de concepts). Pour Filion (*ibid.*, p. 30), « *cette méthode comprend l'analyse du monde réel qui entoure un acteur organisationnel ainsi que celle de son monde subjectif* » Il compare ensuite ces deux mondes. De cette base générale, comment appréhender une situation ?

Van der Maren (2013) distingue dans la phase d'identification trois catégories d'éléments : la structure (qui comprend l'organisation matérielle, la hiérarchie institutionnelle, les réseaux de communication etc.) ; les processus (les actions, les opérations nécessaires à la production, comme planifier, donner les consignes, corriger, discuter, etc.) et le climat qu'il décrit comme la rencontre entre la structure et les processus, qui est l'élément social (croyances, valeurs, attitudes, normes, etc.).

Ces auteurs nous permettent de proposer le découpage suivant :

Structure et processus	Analyse du monde réel
Climat	Analyse du monde subjectif 2 niveaux : - Les acteurs institutionnels - Les élèves en situation de Handicap

5.2.1.6. Une approche ethnographique.

L'ethnographie est une méthode issue de l'anthropologie. Elle a été utilisée en premier lieu par des chercheurs en anthropologie sociale et culturelle, afin d'étudier des systèmes culturels non-occidentaux. Mead (1963) et Lévi-Strauss (1971) ont par exemple décrit des systèmes organisationnels de tribus spécifiques (en Océanie pour Mead, en Amérique du Sud pour Lévi-Strauss). Lévi-Strauss en a déduit une théorie générale sur les liens sociaux établis entre êtres humains (les structures élémentaires de la parenté), en mettant au départ en exergue les transactions sociales dans un groupe social restreint.

La question de la place de l'observateur s'est posée et a abouti au constat que l'observateur modifiait par sa présence et son regard les situations qu'il observait.²⁵

La méthode ethnographique est utilisée aujourd'hui en sciences de l'éducation. Elle cherche à dépasser la rupture entre une systématisation des données, (avec traitement statistique, quantitatif) qui ne rend pas pleinement compte d'une situation et une approche qualitative, qui a pu se caractériser par un flou tant épistémologique que méthodologique. Elle s'inscrit alors dans un mode alternatif de production de scientificité (Boumard, 2014).

Les critères de scientificité d'une méthode ethnographique reposent sur la solidité des références épistémologiques mises en lien avec une réflexivité du chercheur et des acteurs. La méthode ethnographique s'inscrit dans une approche complexe de la réalité, et de ce fait, a recours à la transdisciplinarité (Nicolescu, 1996) qui induit une multiréférentialité épistémologique (Ardoino, 1993).

Enfin, la subjectivité assumée des différents acteurs permet la création d'une réalité différenciée de soi-même dont la personne est aussi partie prenante (tiers inclus), dans le dialogue et par la conscience de l'engagement.

²⁵ Voir à ce sujet le magnifique ouvrage de Leiris, M. (1934) *l'Afrique fantôme*, Paris Gallimard. 658p.

5.2.1.7. Synthèse

Le modèle de méta-analyse de la recherche présente trois niveaux : épistémologique, méthodique (au sens de la Méthode) et méthodologique (qui présente les outils permettant une opérationnalisation de la recherche).

Nous nous inscrivons dans une méthode ethnographique et complexe, dans laquelle différentes dimensions de la réalité seront mises en lien, dans une perspective d'objectivation faisant dialoguer les multiples points de subjectivité.

Dans la partie suivante, nous nous attacherons à présenter les différents niveaux de la réalité. Puis, nous détaillerons pour chaque niveau les points épistémologiques sur lesquels nous nous appuyons pour définir des critères d'appréhension de la réalité, et les outils nous permettant de recueillir les données afférentes à ces critères. Enfin, les contextes d'étude et les personnes participant à l'étude seront présentés.

Chapitre 6. Méthodologie de la recherche

6.1. Cadre de la recherche

6.1.1. Présentation générale : les niveaux d'analyse

Nous inspirant de ces méthodologies, en les adaptant à notre recherche, nous proposons trois niveaux d'analyse, de trois systèmes :

- le niveau contextuel, ou réel, c'est-à-dire celui de l'institution collège s'inscrivant dans une dimension plus vaste qui inclut celle de l'histoire de la prise en charge du handicap par l'Éducation Nationale, et celle de la réalité sociale de l'établissement qui peut correspondre aux éléments de structure et processus décrits par Van der Maren (2013).
- Le niveau psycho-social. Nous parlons ici d'interrelations entre les individus, que nous limiterons à l'élève handicapé, à ses pairs et aux enseignants. Le groupe qui constitue le point d'origine de ce travail est constitué d'élèves en situation de handicap. Il est divisé en deux sous-groupes différenciés : élèves porteurs de « Handicap Visible » (HV) et élèves porteurs de « Handicap Invisible » (HI). Ouvrons une parenthèse pour faire l'hypothèse que l'évolution de la notion de situation de handicap n'est pas encore entrée dans les mentalités et que pour les enseignants, il y a assimilation du handicap à la déficience (telle que présentée par Wood, 1978) et, en conséquence, assimilation des handicaps invisibles à la norme et distinction des handicaps visibles de la norme. Ce fond constitué par les mentalités et les représentations peut être assimilé au climat (Van der Maren, 2013) dans lequel les pratiques se développent.
- Le troisième niveau est celui de la subjectivité : il s'agira de comprendre comment les élèves au handicap à dominante visible ou invisible se déterminent dans leurs relations sociales, quel impact peut avoir les niveaux 1 et 2 sur eux, en termes de socialisation et de construction identitaire.

6.1.2. Le point de départ : la construction d'une méta-catégorisation des handicaps selon la dominante visible ou invisible

6.1.2.1. Une enquête exploratoire

Afin d'éprouver la validité de notre intuition de recherche initiale, nous avons passé un an à la questionner de différentes manières. D'une part, tout au long des formations que nous proposons aux enseignants en formation initiale ou continue (concernant les enseignants du premier et du second degré préparant CAPA-SH ou 2CA-SH²⁶), nous avons interviewé ces professeurs débutants ou confirmés pour connaître leur point de vue sur l'inclusion et leurs représentations du handicap, voire leur connaissance du processus de développement de l'adolescence. Nous avons pratiqué en outre cette enquête auprès des personnels de l'Éducation Nationale participant aux jurys CAPASH et 2CASH. Cette phase nous a permis de mettre à jour les représentations du handicap véhiculées dans le milieu enseignant, ce qui a servi de base à l'élaboration d'un questionnaire adapté utilisé pour déterminer les méta-catégories « Dominante Visible » et « Dominante Invisible » des handicaps. Elle nous a aussi permis d'appréhender le niveau de connaissance du fonctionnement adolescent des professeurs. D'autre part, pendant cette même année, nous avons rencontré des enseignants en poste, des personnels administratifs et de direction, des élèves en situation de handicap et des élèves lambda dans trois collèges différents, lors d'entretiens, d'observations en classe (ou à l'occasion des jurys d'examen que nous avons mis à profit pour recueillir des informations sur la variété des fonctionnements inclusifs de manière plus informelle). Ici il était davantage question de se familiariser avec des modalités d'inclusion dans leur diversité, d'être présente dans les établissements pour nous y intégrer, de rencontrer les personnes, d'entendre leur point de vue. Cette première immersion devait dans notre projet initial être la première étape d'une recherche au long cours dans ces établissements de départ. Nous avons choisi trois établissements aux profils différents : un collège privé inclus dans une communauté scolaire allant de la maternelle aux classes préparatoires accueillant une ULIS sans spécificité de

²⁶ CAPASH : Certificat d'Aptitude pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves Handicapés ; 2CASH : certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

handicap ; un collège péri-urbain accueillant une ULIS « troubles cognitifs » et un collège urbain accueillant une ULIS « troubles moteurs ». De par la familiarisation des acteurs des établissements avec notre présence, nous pensions poursuivre notre recherche dans ceux-ci mais les changements d'interlocuteurs au gré des mouvements de mutation a rendu cette possibilité concrète caduque. Restent les précieuses informations recueillies qui ont abouti à la construction du guide d'entretien des enseignants, des grilles d'observation et des critères étudiés concernant les établissements.

6.1.2.2. Une première approche de la situation de handicap : les éléments contextuels facteurs de visibilité ou d'invisibilité du handicap

Nous avons vu précédemment que le handicap physique engendrait chez l'interlocuteur de la personne handicapée un mouvement d'attribution de caractéristiques psychiques issues d'une généralisation de la déficience à la sphère intellectuelle (Murphy, 1990). Les handicaps invisibles, quant à eux, peuvent provoquer des perceptions faussées de la part des interlocuteurs des handicapés, ceux-ci s'appuyant sur leur sens commun et attribuant par exemple de la mauvaise volonté ou de la paresse à des individus aux compétences cognitives altérées (Rubinstein, 2008).

Nous faisons l'hypothèse que la dominante visible ou invisible du handicap induit des pratiques différentes de la part des acteurs de l'inclusion. A la suite du modèle de Wood (1978) on pourrait émettre l'hypothèse que la situation de handicap est constituée d'une dimension personnelle (attribut de la personne, déficience, maladie, etc.), qui engendre une incapacité à remplir certains rôles et d'une dimension sociale. Dans cette perspective, nous pouvons envisager les facteurs contextuels comme confortant le caractère visible ou invisible du handicap de la personne, aboutissant à l'attribution d'une caractéristique identitaire. « *Représentations, identité et pratiques sociales forment un tout indissociable.* » (Ville, 2002, p. 50). Les stratégies des personnes handicapées vont dans le sens de rendre invisible leur différence, ce qui revient à dire se rapprocher de la norme.

Nous basant sur le tout venant des collégiens, la visibilité des situations de handicap nous apparaît alors comme un écart à cette norme, qui peut avoir des conséquences en termes de prise en compte de la personne handicapée, dans son altérité, mais qui, en tout état de cause, a un effet d'étiquetage.

L'enquête exploratoire²⁷ visant à déterminer les caractéristiques actuelles de l'inclusion en collège a permis de constater une organisation où le cadre administratif et contextuel déterminait les pratiques des acteurs. Si l'on reprend le schéma de Wood qui détermine trois dimensions dans la situation de handicap – la déficience, l'incapacité et le désavantage – on peut affirmer alors que le point nodal de la situation de handicap en collège est au niveau de l'incapacité. En effet, on peut se demander comment la déficience est accueillie dans un établissement scolaire qui est donc par définition un lieu d'apprentissage mais pas un lieu de soins. Dans le contexte du collège, la situation de handicap a deux dimensions : d'une part les données institutionnelles et contextuelles qui sont le cadre dans lequel évoluent les acteurs étudiés (enseignants et élèves), et d'autre part les conséquences de la prise en compte de l'incapacité (dans son identification et les réponses qui y sont apportées).

Nous avons alors mené une première réflexion incluant les critères contextuels, organisationnels et personnels en nous appuyant sur les observations d'une réalité de l'inclusion à un moment donné de l'histoire²⁸ qui a abouti à la classification suivante :

Critères de visibilité contextuelle de la situation de handicap :

- Inscription de la visibilité par une aide humaine
 - Aide humaine par la présence d'AVS
 - Aide humaine par la présence d'un Educateur scolaire
- Visibilité par attributs extra-ordinaires
 - Aide matérielle : ordinateur, fauteuil roulant, autre
- Inclusion (niveau de l'établissement)
 - Inscription ULIS
 - Temps de scolarisation ULIS > 50% du temps total de scolarisation
 - Temps de scolarisation < 50% du temps normal de scolarisation
- Aménagements institutionnels (en rapport avec loi 2005)
 - Tiers temps (ou temps majoré) : les contrôles et examens sont décalés par rapport aux autres élèves

Critères d'invisibilité contextuelle de la situation de handicap :

- Aide humaine

²⁷ Réalisée pendant l'année scolaire 2013.2014, elle avait pour objectifs, d'une part, de familiariser les membres des établissements avec notre présence, d'autre part d'affiner la construction de nos outils méthodologiques.

²⁸ En effet, nous pensons l'inclusion comme un processus en cours dont nous avons montré dans la première partie que réussie, elle amènera à une invisibilité des adaptations par une intégration dans la norme des pratiques.

- Adaptations pédagogiques dans la classe (inclues dans la différenciation)
- Absence d'aide matérielle ou aide matérielle au même titre que les autres, ou vécue comme « normale » par les pairs
- Inclusion :
 - Elève inscrit dans sa classe de référence
 - Elève présent dans sa classe d'inclusion à + de 75% du temps
 - Elève sans dispositif ULIS
- Vie sociale :
 - Elève participant aux activités de socialisation (repas, récréation, activités foyer, etc.)

(À noter : dans cette situation, l'invisibilité se fait par la visibilité : si l'élève est présent, il est là au même titre que les autres et donc c'est sa non-présence qui signe alors la visibilité du handicap)

6.1.2.3. Détermination des degrés de visibilité du handicap : la méthode des experts

Dans notre société, les individus surestiment le poids des caractéristiques individuelles au détriment des facteurs contextuels (Ville, 2002).

C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse qu'en dernier ressort, en correspondance avec le reste de la population, les caractéristiques individuelles des élèves en situation de handicap sont déterminantes dans les pratiques des enseignants. Nous pensons que le degré de visibilité ou d'invisibilité du handicap a un impact sur la prise en compte de ces élèves par les enseignants. Aussi a-t-il été nécessaire de catégoriser selon la dominante invisible ou visible perçue des handicaps. Pour ce faire, nous avons cherché à déterminer une méta-catégorisation des handicaps visibles et invisibles en lien avec les caractéristiques personnelles des élèves avec l'aide d'acteurs sociaux sensibilisés à la question du handicap que nous nommons alors « experts ». Cette méthode rejoint le « tribunal des pairs » décrit par Peyron-Bonjan (2014) dans une tentative d'atteindre à une objectivité par la confrontation des subjectivités. Les experts ont été invités à définir les caractéristiques dominantes des handicaps, selon leur dominance visible ou invisible.

Les experts ont été choisis pour leur implication, à divers degrés, dans l'école. Ils appartiennent à des catégories professionnelles différentes. Il s'agit, d'une part, de professionnels ayant pu avoir une formation quant à la question du handicap (médecins, chercheurs en sciences humaines et sociales, neuropsychologues) et d'autre part, de praticiens de terrain (enseignants). Parmi les enseignants, il y a une forte variabilité d'ancienneté dans la

carrière (de moins d'un an à 26 ans). Nous avons choisi ces experts car leur statut les positionne sur les différents niveaux de prise en compte des situations de handicap dans le monde scolaire. Chacun d'eux est concerné dans sa pratique professionnelle par la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Leur implication est qualitativement variable, certains étant des professionnels travaillant auprès des élèves, d'autres intervenant dans le champ médical ou du soin, d'autres enfin dans le domaine de la recherche. Cette variété montrait pour nous l'importance de la prise en compte de la représentation et des pratiques, les réponses convergentes validant la pertinence de cette distinction Visible/Invisible.

Nous leur avons proposé de catégoriser les dominances visibles ou invisibles des caractéristiques de handicap en répondant au questionnaire présenté ci-après.

6.1.2.3.1. Présentation du questionnaire de méta-catégorisation « Dominante visible ou invisible » (cf. annexe 1)

Nous avons construit un questionnaire en deux parties. Dans un premier temps différentes caractéristiques qu'on retrouve comme des manifestations de handicaps ont été répertoriées et nous avons demandé à deux catégories de professionnels de les catégoriser selon qu'elles leur apparaissaient à dominante visible ou invisible (ce qui correspond à la question « Pensez-vous que cette caractéristique est plutôt visible ou plutôt invisible ? »). Les caractéristiques principales des handicaps ont été répertoriées avant d'être proposées dans un tableau à double entrée où ces caractéristiques apparaissent en ordonnée à associer à un choix parmi les trois proposés en abscisse (Dominante Visible / Dominante Invisible / Difficile à classer). Une liste de comportements, symptômes, empêchements relatifs que les acteurs connaissent est proposée, dans des termes communs afin qu'ils se réfèrent pour chacun à un éventuel souvenir ou à une expérience ou éventuellement à une représentation. Ces caractéristiques sont présentées de manière aléatoire afin que chacune fasse l'objet d'une considération unique et ne soit pas soumise à une forme d'entraînement où les réponses pourraient devenir automatiques.

Nous avons ensuite demandé aux « experts » de déterminer si ces caractéristiques étaient pour eux à dominante visible ou invisible. Dans la présentation, est spécifiée la dimension temporelle de la rencontre (Dugas, 2017²⁹) qui participe à une identification de la dominance de la visibilité ou l'invisibilité du handicap. Concrètement, la présentation propose de considérer chaque caractéristique à l'aune d'un contact d'un quart d'heure avec un élève.

²⁹ Dugas, 2017 ; intervention séminaire de recherche LACES, Bordeaux

Par exemple, la fatigabilité, la difficulté motrice, le trouble sensoriel, etc. sont-ils plutôt visibles ou invisibles dans le côtoiement d'un élève sur un laps de temps court ³⁰? Dans un souci d'exhaustivité, nous avons adjoint des éléments caractéristiques de handicap liés à la compensation du handicap à ces caractéristiques physiques liées à la dimension déficience du handicap (Wood, 1978). En effet, un handicapé moteur va être davantage identifié comme tel du fait de la visibilité en premier lieu de son appareillage, s'il en a un³¹.

Une fois l'objectif et la méthodologie du questionnaire présentés, les experts sont invités à attribuer selon leur conviction la dominante visible ou invisible à chaque caractéristique proposée, en mettant une croix dans la colonne appropriée. Une 3^{ème} colonne est celle des hésitations sur l'attribution d'une dominante visible ou invisible, la colonne « difficile à classer » proposant un possible « je ne sais pas ». Elle permet à chaque participant de poursuivre la participation au questionnaire sans être bloqué et en étant au plus juste de sa perception. À la fin du questionnaire sont proposées des cases libres dans lesquelles les participants peuvent ajouter des caractéristiques qui leur sembleraient avoir été oubliées ou des commentaires pour enrichir les réponses. En effet, certains vocables sont plus évocateurs que d'autres pour les personnes même s'ils renvoient à une réalité similaire.

Dans un second temps, nous nous sommes appuyés sur la catégorisation proposée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche³² et nous avons demandé aux participants d'associer ces caractéristiques avec des handicaps définis selon cinq grandes catégories définies par la loi du 11 février 2005³³.

³⁰ Cette présentation n'apparaît pas comme telle dans le document-questionnaire en annexe car elle était faite oralement lors des passations en présentiel et par écrit dans le mail de présentation lorsque la passation avait lieu à distance.

³¹ Il est intéressant à ce titre de noter que dans certaines recherches en psychologie sociale, l'image présentée du handicapé est une personne en fauteuil roulant. Voir à ce sujet les travaux d'Eva Louvet et son équipe, présentés lors du colloque international « Education Inclusive, la question de l'évaluation » (Toulouse, 2, 3 février 2015) et en particulier

Rohmer, O., & Louvet, E. (2016). Implicit stereotyping against people with disability. *Group Processes and Intergroup Relations*.

Louvet, E., & Rohmer, O. (2016). Evaluation des personnes en situation de handicap en milieu éducatif et professionnel : approche expérimentale. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 74, 145-159.

³² https://ww.sup.adc.education.fr/handiu_stat/ (consulté le 06.10.2014) Lui-même adaptant les catégories proposées par la loi du 11 février 2005, issues de l'OMS et de la CIF 10

³³ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647> (consulté le 12.10.2012) La Loi du 11 Février 2005 propose de fait 6 catégories, mais il est apparu que la catégorie du polyhandicapé (6^{ème} catégorie) avait peu de pertinence dans notre étude, de par la non représentation de ce handicap en milieu scolaire.

6.1.2.3.2. Conditions de passation

Le questionnaire était intégré dans une présentation de la recherche, permettant aux personnes interrogées de comprendre l'enjeu de ce travail et de se positionner en tant que professionnels.

Les conditions de passation ont été variables, envoi par mail pour les chercheurs, passation en présence pour les enseignants. Dans les deux situations, nous étions disponibles pour expliciter pour d'aucun les attentes (à savoir la finalité globale de la recherche sans pour autant entrer dans les détails), pour d'autres ce que recouvraient les items sélectionnés. Cette phase d'explicitation, d'adaptation en langage courant de critères d'origine médicale a plus particulièrement été nécessaire avec les enseignants, moins habitués à ce type de vocabulaire. Notre présence lors des passations a garanti une uniformité de compréhension des items.

6.1.2.3.3. Résultats : détermination des dominantes visibles ou invisibles.

Afin de comprendre de manière fine les éventuelles différences de pratiques inclusives, nous avons souhaité déterminer une méta-catégorisation des handicaps en deux champs : visible ou invisible. Cette méta-catégorisation s'inscrit dans une prise en compte de l'humain et de ses subtilités. Alors, les vocables « Visible » et « Invisible » sont à entendre dans les nuances suivantes : Un handicap est dit « visible » si ses caractéristiques sont perçues comme à dominante visible par les experts, un handicap est dit « invisible » si ses caractéristiques sont à dominante invisible. Ainsi que nous l'avons développé précédemment, nous nous sommes appuyés sur le recueil de perceptions de deux types de populations, que nous avons mis en position d'experts pour aider à cette catégorisation ; il s'agit d'une part de praticiens, enseignants et d'autre part de professionnels ayant reçu une formation quant aux handicaps. Ces deux populations ont une expérience des élèves en situation de handicap, c'est pourquoi nous considérons qu'elles forment un groupe d'experts. Au total, 28 caractéristiques (fatigabilité, sommeil, douleur, angoisse ...) sont proposées dans le cadre d'un questionnaire et 37 personnes ont participé, que l'on peut diversifier selon le sexe, l'expertise et l'ancienneté. Ces différenciations n'aboutissent pas à des variations très significatives (cf annexe 2), aussi nous nous attacherons à présenter les résultats globaux.

Catégorisation des handicaps :

Nous nous basons sur le pourcentage des réponses données aux différentes caractéristiques des handicaps pour déterminer le champ de l'handicap.

Par exemple, concernant l’item « fatigabilité » ; nous avons 18.9% des participants à l’enquête qui ont opté pour la réponse « visible » alors que 64.9% ont répondu que ce handicap est invisible. D’après ces statistiques, on peut catégoriser cette caractéristique comme étant à dominante **invisible**.

Pour le reste des formes de handicaps, nous résumerons les résultats dans le tableau suivant

Caractéristiques des handicaps	Visible	Invisible	Non déterminé	Dominante
Alt physique	100%	–	–	Visible
perf.cognit	16,2%	75,7%	8,1%	Invisible
Sommeil	13,5%	67,6%	18,9%	Invisible
Douleur	13,5%	62,2%	24,3%	Invisible
Comport	81,1%	8,1%	10,8%	Visible
Vie en soc.	70,3%	16,2%	13,5%	Visible
Réalité	29,7%	48,6%	21,6%	Invisible
Délire	94,6%	–	5,4%	Visible
Angoisse	18,9%	64,9%	16,2%	Invisible
Perception	18,9%	64,9%	16,2%	Invisible
Mémoire	10,8	75,7%	13,5%	Invisible
Attention	29,7%	54,1%	16,2%	Invisible
Pensée	10,8%	78,4%	10,8%	Invisible
fonct.exec.	16,2%	67,6%	16,2%	Invisible
raisonnem.	16,2%	73,0%	10,8%	Invisible
lang.oral	97,3%	–	2,7%	Visible
lang.écrit	75,7%	8,1%	16,2%	Visible
Appareillage	97,3%	–	2,7%	Visible
Orientation	8,1%	70,3%	21,6%	Invisible
Anxiété	18,9%	67,6%	13,5%	Invisible
Préhension	97,3%	2,7%	–	Visible
Motrice	97,3%	2,7%	–	Visible

Isolement	41,7%	58,3%	–	Invisible
Praxies	90,0%	–	10,0%	Visible
déf.aud.vis	60,0%	40,0%	–	Invisible
repér.temp	50,0%	50%	–	Non déterminé
repér.spatial	90,0%	10,0%	–	Visible

Tableau 1 : répartition selon la dominante visible ou invisible de caractéristiques de handicap

Un traitement statistique a permis de mettre en exergue des caractéristiques en les distinguant dans les champs de la dominante visible et de la dominante invisible. Il en ressort la conclusion générale suivante :

D'après les experts,

- Se classent parmi les caractéristiques à dominante visible :
 - L'altération physique
 - Les troubles du jugement et du comportement
 - Les difficultés à s'adapter à la vie en société
 - Les délires
 - Les troubles du langage oral et de la communication
 - Les troubles du langage écrit
 - Les appareillages
 - La difficulté de préhension d'objets
 - Les difficultés motrices et praxiques

Ces caractéristiques sont associées aux catégories de handicaps :

- Troubles envahissants de la santé,
- Handicap psychique,
- Handicap physique

D'autre part, se classent parmi les caractéristiques à dominante invisible :

- La fatigabilité
- La variabilité des performances cognitives
- La douleur
- Les troubles de la perception,
- Les troubles de l'attention
- Les troubles de la mémoire

- Les troubles de la pensée et du raisonnement
- Les troubles de l'orientation spatiale
- Les troubles des fonctions exécutives et perceptives,
- L'anxiété et l'angoisse

Ces caractéristiques sont associées aux catégories suivantes :

- Handicap mental³⁴
- Handicap cognitif
- Handicap physique (douleur, anxiété)

Cette méta-catégorie proposée par les professionnels mis en position d'« experts » a donc déterminé le choix des élèves de notre étude. Ils sont le point de départ de cette recherche à partir duquel nous avons cherché établissements d'accueil. Les différentes dimensions que sont le contexte du collège, les enseignants, le niveau des élèves, pairs des élèves en situation de handicap et les élèves en situation de handicap seront donc étudiés comme des études de situations. Nous allons ainsi d'une dimension institutionnelle à une dimension intrapsychique, chaque contexte étant considéré dans sa singularité.

Chaque dimension est étudiée sur la base de critères précis, faisant l'objet de recueil de données quantitatives et/ou qualitatives que nous allons vous présenter maintenant et qui feront l'objet de l'analyse dans la partie suivante de cette recherche.

³⁴ Il est intéressant de noter que la trisomie n'a pas été considérée comme un handicap mental, ce qui l'aurait positionnée dans la catégorie « dominante visible », mais plutôt dans le handicap physique ou la maladie.

Chapitre 7 : Le contexte et la population d'étude

7.1. Les élèves au départ de l'étude

L'enquête exploratoire nous avait conduite à travailler dans quatre établissements dans lesquels des élèves présentant des handicaps considérés comme à dominante visible ou invisible étaient scolarisés. Il n'a pas été possible de faire perdurer cette collaboration pour deux d'entre eux pour des raisons institutionnelles. La méthode des experts avait déterminé des critères de choix et nous avons ajouté la possibilité d'avoir un élève de chaque sexe dans chaque catégorie. Nous aurions alors abouti dans l'idéal à étudier quatre élèves dans quatre établissements différents, soit une fille et un garçon dans la catégorie du handicap à dominante visible et une fille et un garçon dans la catégorie du handicap à dominante invisible. Nous souhaitions en outre que ces élèves soient en classe de 4^{ème} lors du moment du recueil de données afin que les enseignants les connaissent suffisamment et qu'eux-mêmes soient à l'aise dans leur établissement de par sa fréquentation mais aussi et surtout qu'ils ne soient pas pris dans des enjeux d'examen ou d'orientation comme cela peut être le cas en 3^{ème}. Devant la difficulté concrète à trouver des établissements ayant les critères nécessaires et acceptant d'accueillir la présente recherche, nous avons dû réduire nos exigences scientifiques : les deux élèves porteurs de handicap invisible sont scolarisés dans le même collège. Une fille en situation de handicap visible était présente depuis le début de l'étude, mais il nous manquait un garçon. Nous avons eu la chance d'être accueillie dans un collège où deux garçons au handicap à dominante visible étaient scolarisés dans la même classe de 4^{ème}. Les observations préliminaires ayant montré que ces deux élèves avaient des profils très différents, il nous a paru pertinent de les intégrer tous les deux dans la recherche. C'est pourquoi cette recherche s'appuie sur cinq élèves et trois établissements. Trois élèves (deux garçons, une fille) sont porteurs de caractéristiques considérées comme à dominante visible et deux (un garçon, une fille) ont des caractéristiques considérées comme invisibles.

Voici une présentation de ceux-ci³⁵ :

* les élèves au handicap à dominante visible

* Aurore est une jeune fille de 14 ans scolarisée en 4^{ème} dans un collège comportant une ULIS à laquelle elle est affiliée. Une maladie génétique la rend fragile et fatigable. Cette maladie rare affecte son cœur et sa colonne vertébrale

³⁵ Les prénoms des élèves ont été changés et les informations sont juste mais sciemment parcellaires afin de préserver leur anonymat. Il en est de même concernant chaque personne ayant participé à cette recherche. Le nom des établissements a lui aussi été modifié.

et nécessite un suivi médical intense ainsi que des opérations lourdes. Aurore partage donc son temps entre le collège, auquel elle vient en taxi, les soins en hôpital et son domicile familial. Elle a une carrure très réduite, est très mince, sa démarche est ralentie comparée aux autres. Elle est toujours souriante et discrète. Lorsqu'elle s'exprime, sa voix porte peu, comme si un voile la recouvrait. En termes de visibilité, outre sa stature en deçà des jeunes de son âge et sa minceur, elle peut par période porter une sonde nasale. Elle est accompagnée pendant certains cours par Amélie, AVS individuelle à temps partiel, qui remplit par ailleurs de fonctions d'AED dans le collège et qui peut aussi l'aider dans l'ULIS pour reprendre des contenus de cours, faire des évaluations ou des devoirs mais aussi pour discuter avec elle de sa vie d'adolescente et de collégienne. Amélie a une formation de psychologue clinicienne. Aurore participe à quasiment tous les cours (sauf l'EPS) et une souplesse est mise en œuvre pour qu'elle participe selon son état de santé : lorsqu'elle est fatiguée par exemple, elle va à moins de cours. Ces adaptations sont travaillées par le coordinateur de l'ULIS, M. D. et la principale adjointe chargée de la SEGPA et de la scolarisation des élèves en situation de handicap, Mme N. Aurore participe peu à la vie sociale dans la mesure où elle se rend à l'infirmerie pour se reposer pendant les récréations. Son niveau scolaire est considéré comme correspondant à celui de sa classe d'âge. Elle dispose d'un ordinateur portable et d'une clé USB pour que les professeurs puissent y transférer les cours.

*Lucas est un jeune homme souffrant d'une maladie dégénérative affectant progressivement sa motricité globale et sa motricité fine. Il a une démarche claudicante et des difficultés à écrire. Il participe à tous les cours de sa classe, sauf l'EPS, car le gymnase est loin du collège et la marche nécessaire pour s'y rendre est considérée comme trop éprouvante pour lui. Pourtant, il marche beaucoup au sein du collège, lors des récréations en particulier, dans l'objectif affiché de faire fonctionner ses muscles, de les entraîner et de préserver ainsi au maximum ses fonctions musculaires. C'est un garçon calme et avenant. Il est souriant et malgré son retrait, a l'air curieux de la vie sociale. Il parle peu en classe, il est souvent seul mais il essaie de se rapprocher de ses pairs et aime rire et discuter avec eux. Il est considéré comme un élève moyen, voire un peu faible au niveau des apprentissages. Les aménagements qui lui

sont proposés sont essentiellement de l'ordre de l'accessibilité des locaux : l'établissement est équipé de rampes permettant un accès plus aisé à certains lieux en dénivelé (restauration scolaire, salles de classe) et d'un ascenseur dont la clé lui a été remise pour qu'il puisse accéder aux salles aux étages. Une AESH³⁶ collective le décharge du poids de son cartable en le lui amenant dans les différents cours, autant que possible. Elle l'accueille aussi sur certains créneaux durant lesquels la classe est en permanence pour du travail scolaire ou éducatif (elle a une formation initiale d'éducatrice spécialisée). Un SESSAD³⁷ intervient au collège en proposant à Lucas et Saül des séances individuelles de psychomotricité. Lucas ne bénéficie pas de matériels adaptés, type ordinateur.

*Saül est le seul des élèves que nous avons suivi qui n'est pas scolarisé dans l'établissement depuis la 6^{ème}. Il est arrivé en début d'année de 4^{ème} d'un pays étranger dans lequel sa maladie dégénérative a été diagnostiquée. Ses parents ont fait le choix d'envoyer Saül en France afin qu'il bénéficie des soins et d'une scolarisation adaptée à la hauteur de ses compétences intellectuelles. Lucas et lui sont dans la même classe, dont les horaires aménagés pour une partie de la classe exerçant des activités artistiques permettent que les prises en charge médicales et paramédicales soient invisibles. C'est un garçon plutôt frêle mais plein d'énergie. Sa démarche est chancelante, déséquilibrée. Saül prend beaucoup sur lui et essaie de rendre invisible son handicap en agissant « comme les autres » autant que faire se peut. Ainsi, il évite souvent d'utiliser l'ascenseur mis à sa disposition (et à celle de Lucas) et comme il a des difficultés à descendre ou monter les escaliers (à la rampe desquels il essaie de ne pas s'accrocher), il a pu tomber. Il a aussi des difficultés dans la motricité fine qu'il compense : il écrit peu mais intervient beaucoup à l'oral en classe et mémorise les leçons et les nouveaux concepts. Au niveau social, il est rarement seul pendant les récréations. Il préfère être près des garçons qui jouent à des jeux de ballon auxquels il s'essaie lui-même parfois. Il a un niveau scolaire correspondant à celui de sa classe d'âge et il est considéré par certains enseignants comme ayant un niveau au-delà de sa classe d'âge. Le Français n'étant pas sa langue maternelle, il peut toutefois avoir des problèmes de compréhension. Il bénéficie des mêmes aides que Lucas.

³⁶ AESH : Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap. C'est le nom nouvellement utilisé pour les AVS.

³⁷ SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile, structure dépendant du secteur médico-social.

* Les élèves au handicap à dominante invisible

* Élodie est une jeune fille considérée comme ayant des troubles cognitifs, avec des difficultés de concentration et d'attention. Elle est scolarisée dans le collège depuis la 6^{ème} et inscrite normalement dans sa classe de référence tout en bénéficiant du dispositif ULIS présent dans l'établissement. Elle se montre comme une jeune fille ordinaire et adhère fortement aux signaux de visibilité du processus adolescent en étant très attentive à son apparence. Elle est aussi très vigilante à ce qui l'entoure en termes de mouvements socio-affectifs. Au niveau scolaire, elle compense des difficultés de mise en œuvre d'une pensée argumentative et imaginative par une application dans la forme : elle écrit très bien. Elle est perçue par les enseignants comme pouvant avoir des difficultés en termes d'intelligence ou un manque d'intérêt pour les apprentissages au profit d'une certaine futilité. Elle ne participe pas à tous les cours et son projet de scolarisation est réévalué régulièrement avec Mme M. coordinatrice de l'ULIS qui la perçoit plus comme étant fragile et empêchée de penser par ses troubles cognitifs. Mme M. l'encourage et la rassure et s'assure que les cours auxquels l'élève va participer seront pour elle des occasions de développer une estime de soi et n'alimenteront pas son image d'elle-même en tant qu'élève dégradée. Élodie peut être accompagnée en classe par Mme M. dans les objectifs d'offrir un contenant sécurisant à l'élève et de faire un lien pédagogique en partenariat avec l'enseignant de la classe pour des concepts qui seront repris ultérieurement avec Élodie en individuel à l'ULIS. Une AVS peut aussi être présente et se consacre alors à aider l'élève à se focaliser sur la leçon ou à l'aider dans la prise de notes.

* Mehdi est scolarisé dans le même collège qu'Élodie et bénéficie des mêmes aménagements (dispositif ULIS, présence non systématique d'un AVS en classe). C'est un élève considéré comme intelligent par ses enseignants et gentil mais qui peut avoir des moments d'agressivité. Il est considéré comme ayant des troubles de l'attention et de la concentration. Son fonctionnement cognitif est directement relié à celui de son corps par lequel il manifeste de manière inconsciente le plus souvent son état : il peut montrer une agitation motrice ou une hypotonie. C'est un élève bien intégré au niveau social dans la mesure où il a une grande aisance corporelle et il trouve alors un groupe lors des récréations pour jouer à des jeux sportifs. Il est suivi par une orthophoniste

à l'extérieur et par un médecin qui lui prescrit des psychotropes régulateurs d'humeur. Le traitement est adapté selon ce que Mehdi manifeste au collège. Ainsi, lors d'une période où de nombreux conflits ont éclaté entre lui et ses pairs, un ajustement médicamenteux a été proposé.

Un enjeu de ce travail de recherche est de comprendre si ces élèves bénéficient de conditions adéquates dans leur scolarisation pour se développer. Nous avancerons donc pas à pas dans leur connaissance. Le tableau suivant reprend leurs principales caractéristiques à l'aune des critères de visibilité et d'invisibilité que nous avons proposés.

Elève		Critères Visibilité	Critères Invisibilité	Remarques
Aurore HV	4ème	Aide humaine. Accompagnement par AVS Maladie qui ne permet pas une participation aux activités sportives Physique : adolescente très mince, en lien avec sa maladie. Difficultés respiratoires rendant impossible la montée des escaliers : utilisation de l'ascenseur pour les déplacements entre étages.	Classe d'inclusion a été de + 75 % mais a été réduite. Niveau scolaire conforme à sa classe d'âge	Maladie génétique ayant une incidence sur la santé. Des problèmes de concentration non vus par les enseignants. Grosse compensation par un travail personnel intense.
Lucas HV	4ème	Aide par AVS pour les déplacements. Maladie ne permettant pas la participation aux activités sportives. Physique : Elèves grand, jambes très minces. Difficulté de mobilité. La marche est lente, les mouvements saccadés. Prend l'ascenseur lorsque c'est possible. La classe a souvent lieu dans des salles banalisées en rez- de chaussée.	Scolarisation à temps plein sauf activités EPS. Inclus dans une classe à horaires aménagés.	La socialisation semble difficile
Saül HV	4ème	Maladie invalidante. Claudication. Prend l'ascenseur lorsqu'il n'a pas le choix (2 ^{ème} étage).	Très bonnes performances intellectuelles, grande participation en classe.	Il est possible qu'il refuse son handicap, qu'il se mette en souffrance pour être comme les autres. Très sociable.
Elodie HI	4ème	Aide par AVS	Adhère pleinement aux critères visibles de l'adolescence (grand soin dans la tenue, grand intérêt pour les relations sociales...). Très adaptée aux règles du collège.	Caractéristique de la catégorie invisible : étant très adaptée au niveau social, les enseignants ont du mal à considérer ses difficultés, qu'ils peuvent quelquefois appréhender comme de la mauvaise volonté
Mehdi HI	4ème	Difficulté de concentration. Aide humaine : AVS	Sociable. Développement moteur normal	Grosses difficulté de concentration. Agitation motrice discrète (souvent non perçue par les enseignants), mais permanente.

Tableau 2 : Présentation synthétique des élèves de l'étude

Nous faisons l'hypothèse que des liens invisibles existent entre la dimension intrapsychique et des élèves et ce qu'ils vivent dans leur établissement, c'est-à-dire que nous

mettons en avant que chaque contexte est spécifique et que la question d'une adéquation de la personnalité et des besoins de l'élève avec un contexte spécifique se pose. C'est une position relativiste basée sur la réalité de la diversité des modalités de fonctionnement des collèves. Voici les différents contextes dans lesquels se situe notre étude.

7.2. Contexte

Notre recherche s'inscrit dans un contexte. Nous avons choisi de limiter ce contexte à l'espace géographique du collège. Nous avons conscience que, ce faisant, nous limitons notre objectif de rendre compte de la réelle complexité de la situation. Comprendre la construction individuelle et interactionnelle de collégiens en situation de handicap devrait intégrer des éléments familiaux et ceux des services de soins. C'est avec conscience des limites de notre travail que nous avons choisi de nous focaliser sur cet espace du collège, qui est un monde en soi. Les éléments situés en dehors de notre cadrage géographique pourront apparaître dans l'étude de la dimension subjective.

Dans ce contexte du collège et pour rappel, nous avons délimité trois niveaux d'étude, que sont le niveau des enseignants, celui des pairs des élèves en situation de handicap, et celui des élèves eux-mêmes.

Chaque niveau nécessite une grille de lecture de la réalité. Nous la construisons grâce à des éléments épistémologiques aboutissant au choix de critères mesurés par des outils qui seront des jalons dans la construction d'une connaissance. Dans un souci d'exhaustivité et de respect de la complexité nous décrirons le contexte dans lequel évoluent les enseignants et les élèves, contexte dont nous pensons qu'il a une influence sur les représentations et les pratiques. Ce premier niveau d'analyse s'appuiera sur la réalité sociologique d'implantation de l'établissement et sur le discours des responsables recueillis au cours d'un entretien libre portant sur les thèmes suivants : contextualisation de la création de l'ULIS, positionnement éthique vis-à-vis de la scolarisation des élèves en situation de handicap au regard des préconisations politiques, mise en œuvre de l'inclusion. Ces données discursives des dirigeants seront croisées avec une analyse du discours des enseignants sur leur perception du positionnement institutionnel. Les données objectives seront celles de la structuration de l'établissement concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap, qui donnera lieu à un schéma neutre présentant les différents niveaux de prise en compte institutionnelle des élèves en situation de handicap. Ce schéma structurel sera enrichi par les données des entretiens avec les adultes encadrant pour illustrer la réalité fonctionnelle de l'inclusion (dans

la partie discussion). En synthèse, voici les éléments sélectionnés pour établir le portrait de chaque établissement :

- La population

Il s'agira, dans un premier temps, de positionner l'établissement sociologiquement, selon son implantation et la population accueillie. Les variations de population accueillie peuvent être facteur d'invisibilité de la situation de handicap, par effet de normalisation de la difficulté par exemple, qui induit des prises en compte de la part de l'équipe des enseignants des élèves porteurs de spécificités. Les élèves porteurs d'altérité peuvent être alors fondus dans la catégorie plus vaste des élèves considérés comme différents.

- Les dispositifs A-SH

La présence de dispositifs A-SH, tels que l'ULIS ou la SEGPA peut contribuer à un effet de normalisation, rendant les situations de handicap davantage invisibles ou, au contraire, amener une stigmatisation et une exclusion des élèves en situation de handicap.

- Le discours des responsables

Le discours des responsables de l'établissement (principal, principal-adjoint, directeur de SEGPA) sera recueilli afin de déterminer la traduction dans l'établissement des politiques nationales en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap, dans le discours et les actions mises en œuvre au quotidien. Nous évaluerons alors si ces pratiques et ces discours tendent vers un lissage normatif ou vers une mise en exergue de spécificités liées au handicap.

7.3. Contextes et publics de l'étude

7.3.1 Les établissements scolaires

Nous avons recueilli les données de la présente recherche dans trois établissements. Ceux-ci ont des aspects communs et des spécificités qui peuvent avoir une influence sur les pratiques d'inclusion. Nous présenterons d'abord les points communs de ces établissements puis ferons un portrait plus précis de chacun afin de mettre à jour les spécificités qui ont une incidence sur l'appréhension des situations de handicap.

7.3.1.1. Les caractéristiques communes de ces établissements

Les trois établissements sont situés en zone urbaine ou péri-urbaine. Leurs capacités d'accueil en font des établissements de taille moyenne (environ 600 élèves). Ils ne font pas partie d'une communauté scolaire et sont des entités séparées des lycées et écoles avoisinantes. Ils ont donc une autonomie. Les parents des élèves accueillis appartiennent à

différentes catégories socio-professionnelles, ce qui rend la population de ces établissements hétérogène, à l'image de la société. Lorsque des dispositifs d'adaptation ou de scolarisation des élèves en situation de handicap sont présents, leur implantation est relativement récente (entre 3 et 5 ans).

* Le Collège des Vignes, collège d'Aurore³⁸

Le collège des Vignes a une histoire particulière. Initialement sans SEGPA ni ULIS, ce collège était vécu comme « bien côté » par les parents d'élèves, qui y voyaient un collège d'excellence dans un entre-soi de classes moyennes. Un redécoupage de la carte scolaire se traduisant par l'affectation à cet établissement d'une SEGPA et l'ouverture d'une ULIS a été source de tensions dans la communauté scolaire, plus particulièrement du côté des parents d'élèves, qui y voyaient un risque de perte de qualité de l'enseignement et donc de déclassement social. L'ULIS a été implantée en même temps que la SEGPA et les élèves relevant de ces dispositifs ont été stigmatisés en tant que groupe, comme vecteur possible de disqualification sociale et de violence. Effectivement, la première année a été houleuse, non du fait des caractéristiques éventuellement violentes des élèves stigmatisés, mais par la non-acceptation par les pairs de cette disqualification fantasmée et relayée par les adultes. Un changement de l'équipe de direction s'est alors avéré nécessaire.

Au niveau de l'établissement, deux discours sont tenus. Le principal ne parle pas de handicap ni de retard scolaire. Son discours est global et distingue en son sein des élèves « en difficulté » (qui peuvent dépendre ou non des dispositifs et structures A-SH) d'autres élèves qui ne le sont pas. La qualité de vie et de travail est prônée, l'accent est mis sur « le vivre-ensemble », les dimensions individuelles des élèves sont prises en compte dans un maillage groupal. Le terme clé de ce discours est « Différence », qui peut se décliner en acceptation, vivre ensemble, tolérance, équité.

La directrice de la SEGPA a aussi en responsabilité les élèves de l'ULIS.

Voici une synthèse sous forme de tableau structurel des principaux acteurs de l'éducation inclusive de ce collège avec les fonctions qu'ils remplissent.

³⁸ Afin de garantir l'anonymat des élèves et personnels et la non reconnaissance des établissements sur lesquels porte l'étude, nous leur avons donné des noms fictifs.

Acteurs principaux de l'inclusion dans l'établissement	Actions dans le processus d'éducation inclusive	Interlocuteurs et partenaires externes	Niveau
Principal	Supervision de l'inclusion ; Intégration de l'inclusion dans un fonctionnement global axée sur le respect des différences	Partenaires institutionnels	Niveau global : Éducation Nationale Établissement Représentation et communication. Porteur d'un état d'esprit
Principal adjoint chargé de la SEGPA et de l'Inclusion	Garant de l'accessibilité et de la mise en œuvre du PPS et des actions qui en découlent Participation à l'élaboration du PPS et aux réunions de concertations (ESS)	Enseignants ; Personnel, administratif, médical, psychologue de l'éducation nationale Partenaires extérieurs dans le cadre du projet d'orientation ;	Niveau organisationnel : Intra-établissement, et extra-établissement. Représentant de la fonction de la direction lors des réunions.
Enseignant coordonnateur ULIS	Réflexion et mise en œuvre autour du PPS Organisation pédagogique Pédagogie Accompagnement des élèves	Élèves, AVS, Enseignants, Familles, Partenaires	Niveau Mise en œuvre du PPS
Enseignants	Conception et mise en œuvre des adaptations pédagogiques Concertation avec l'enseignant coordonnateur, le directeur de la SEGPA en charge de l'ULIS Et l'AVS	Élèves, Coordonnateur d'ULIS, Directeur de la SEGPA, Principal, AVS, Familles	Niveau de la classe : Intra classe (niveau pédagogique) Référence à la norme dans le processus d'éducation inclusive
AVS	Accompagnement (selon ses besoins éducatifs particuliers) de l'élève en situation de handicap Compensation et adaptation au quotidien selon la réalité des possibilités de l'élève Liaison classe ordinaire/ ULIS	Élève en situation de handicap Pairs de l'élève Enseignants Vie scolaire	Niveau interrelationnel Niveau des besoins éducatifs particuliers de l'élève

Tableau 3. Synthèse structurelle et fonctionnelle de l'inclusion au collège des Vignes

* Le collège du Bois

Ce collège est situé au centre d'une agglomération de taille moyenne. Les élèves en situation de handicap sont accueillis dans leur classe de référence sans dispositif particulier. La majorité des élèves en situation de handicap de cet établissement montrent des difficultés motrices. Une AVS est présente et aide les élèves plus particulièrement dans les déplacements. Des aménagements sont pensés par l'équipe de direction au niveau matériel. Par exemple, dans les bâtiments sans ascenseur, des salles sont banalisées en rez-de-chaussée. La dimension ergonomique de l'inclusion est valorisée. Le Principal de l'établissement et l'équipe de direction sont très investis dans la promotion et la mise en œuvre de l'Éducation Inclusive. Ils portent une dimension éthique forte et face à la réalité du peu de moyens à leur disposition, ils sont très actifs dans la réflexion et la mise en œuvre de conditions d'inclusion favorables aux élèves et respectant leur Projet Personnalisé de Scolarisation. Le Principal du collège étant formé et expérimenté dans le domaine de l'Adaptation et la Scolarisation des élèves Handicapés (A-SH) apporte une vigilance toute particulière à l'inclusion dans l'établissement. L'accueil du SESSAD au sein de l'établissement, la présence d'une AESH collective, le partenariat avec une assistante sociale ayant un bureau dans les locaux et l'investissement de la Conseillère Principale d'Éducation et de l'infirmière scolaire participent de la mise en œuvre d'un maillage global qui se veut une alternative à un dispositif dédié de type ULIS. L'inclusion ici s'appuie sur des forces vives et humaines, sur le respect du cadre légal l'organisant et sur une créativité institutionnelle et pédagogique.

Voici les acteurs principaux de l'éducation inclusive et leurs actions :

Acteurs principaux de l'inclusion dans l'établissement	Actions principales dans le processus d'éducation inclusive	Interlocuteurs et partenaires externes principaux	Niveau d'intervention
Principal et Principal adjoint	Action institutionnelle et administrative : favoriser le respect des lois et le fonctionnement de l'éducation inclusive. Participation à l'élaboration du PPS et aux réunions de concertations (ESS) Garant de la mise en œuvre du PPS et des actions qui en découlent Fonction d'autorité	Partenaires institutionnels Élèves, AVS, Enseignants, Familles Partenaires extérieurs Personnel, administratif, médical, etc.	Niveau global : Éducation Nationale Établissement Niveau organisationnel : gestion des personnels, de l'organisation des répartitions des classes, des emplois du temps, des espaces et des réunions. Représentation symbolique de l'éducation inclusive
Enseignants	Conception et mise en œuvre des adaptations pédagogiques	Élèves, Principal, AVS, Familles	Niveau de la classe : Intra classe (niveau pédagogique) Référence à la norme
AVS	Aide à l'accessibilité Accompagnement de l'élève en situation de handicap	Élève en situation de handicap Pairs de l'élève Enseignants Vie scolaire Partenaires extérieurs, Familles	Niveau des besoins éducatifs particuliers de l'élève (ergonomique, organisationnel, autres...)

Tableau 4. Synthèse structurelle et fonctionnelle de l'inclusion au collège du Bois

* Le collège de la Dune (collège d'Élodie et Mehdi)

Ce collège se situe lui aussi en périphérie d'une grande agglomération. Les élèves accueillis sont issus du secteur scolaire, sauf les élèves d'ULIS qui peuvent avoir des temps de déplacement assez longs du fait de leur affectation dans cet établissement. L'ULIS a été implantée dans cet établissement il y a 3 ans et fonctionne au maximum de ses capacités. Ce dispositif accueille des élèves ayant des troubles des apprentissages, la plupart d'entre eux ne sont donc pas porteurs de stigmates visibles de leur handicap.

La gestion de l'inclusion est portée par la coordonnatrice de l'ULIS, Mme M.. Le Principal du collège lui laisse le champ libre, tout en assurant un soutien au niveau logistique

et hiérarchique (recrutement des AVS, rappel de la loi). La position du Principal est donc plutôt à distance. Pour lui, la question du handicap n'a pas à se poser en particulier et peut être assimilée à la prise en charge pédagogique ordinaire. Une expérience en ZEP³⁹, où de nombreux élèves sont en difficulté pour de multiples raisons, conforte ce traitement selon la loi commune. Il s'agit de prendre en compte les individus selon leurs spécificités et non de les inclure dans une catégorie.

³⁹ ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

Acteurs principaux de l'inclusion dans l'établissement	Actions principales dans le processus d'éducation inclusive	Interlocuteurs et partenaires externes principaux	Niveau d'intervention
Principal	Action institutionnelle et administrative : favoriser le respect des lois et le fonctionnement de l'éducation inclusive	Partenaires institutionnels	Niveau global : Éducation Nationale Établissement Niveau organisationnel : gestion des personnels et des réunions.
Enseignant coordonnateur ULIS	Participation à l'élaboration du PPS et aux réunions de concertations (ESS) Réflexion et mise en œuvre autour du PPS Garant de la mise en œuvre du PPS et des actions qui en découlent Gestion pédagogique des AVS Soutien pédagogique axé sur les BEPs des élèves Pédagogie adaptée Accompagnement des élèves Concertations Réunions Formation	Élèves, AVS, Enseignants, Familles, Partenaires Personnel, administratif, médical, psychologue de l'éducation nationale Partenaires extérieurs	Niveau Mise en œuvre du PPS Adaptation pédagogique Personne ressource
Enseignants	Conception et mise en œuvre des adaptations pédagogiques Concertation avec l'enseignant coordonnateur Implication dans la construction des projets d'orientation	Élèves, Coordonnateur d'ULIS, Principal, AVS, Familles	Niveau de la classe : Intra classe (niveau pédagogique) Référence à la norme dans le processus d'éducation inclusive
AVS	Accompagnement (selon ses besoins éducatifs particuliers) de l'élève en situation de handicap Compensation et adaptation au quotidien selon la réalité des possibilités de l'élève en lien avec les préconisations de l'enseignant coordonnateur	Élève en situation de handicap Pairs de l'élève Coordonnateur Enseignants Vie scolaire	Niveau des besoins éducatifs particuliers de l'élève (pédagogique et social)

Tableau 5. Synthèse structurelle et fonctionnelle de l'inclusion au collège de la Dune

Au sein de ces différentes structures interagissent des personnes qui sont les acteurs au quotidien de l'inclusion et qui construisent un climat (Van der Maren, 2003) psycho-social. C'est ce niveau que nous allons maintenant vous présenter.

7.3.2. Les adultes interrogés

Nous avons rencontré et interviewé des adultes travaillant dans ces collèges, ayant des fonctions différentes dans des entretiens informels et formels, qui nous ont permis dans un premier temps de nous intégrer au fonctionnement du collège et de recueillir le vécu de ces personnes dans ces établissements. Nous avons ainsi pu percevoir l'ambiance générale, avec son rythme, ses habitudes de fonctionnement et le niveau de bien-être des personnels. De manière générale, les adultes se sont montrés accueillants et diserts, que leur vécu professionnel soit difficile ou épanouissant. Les adultes en question sont des personnels administratifs, des personnels techniques et de service, des surveillants, des personnels soignants (infirmières scolaires et psychomotricienne de SESSAD), des auxiliaires de vie scolaire (AVS ou AESH), des enseignants et des personnels de direction. Nous nous sommes adaptées à leurs disponibilités pour recueillir une parole authentique. Nous avons recueilli la parole des enseignants, celle des AVS et celle des personnels de direction en tant que données de l'étude. Les propos recueillis auprès des personnels de direction alimentent la connaissance de la structuration de l'établissement. Celles recueillies auprès des enseignants feront l'objet d'un traitement de corpus. Celles concernant les AVS seront traitées de manière approfondie dans un travail ultérieur et serviront dans la présente étude à fournir des indications sur les élèves.

Au total, les entretiens formels concernent 37 adultes, soit 26 enseignants, 8 AVS et 3 principaux de collège. Le guide d'entretien sera analysé lors de la présentation des outils. Les observations ont eu lieu sur 38 cours (18 pour les élèves en situation de handicap visible et 20 pour les élèves en situation de handicap invisible) et se sont réparties sur 3 années scolaires (de 2014 à 2017)

7.3.3. Les pairs

Quatre classes de 4^{ème} ont servi de support à cette recherche, soit 97 élèves en tout, selon la répartition suivante :

Collège	Élève(s)	Nombre de garçons	Nombre de filles	Total
Collège des Vignes	Aurore	13	13	26
Collège du Bois	Lucas, Saül	13	11	24
Collège de la Dune	Elodie	13	9	22
Collège de la Dune	Mehdi	15	10	25
Total		54	43	97

Tableau 6. Répartition selon le sexe des pairs des élèves en situation de handicap dans les classes

Le contexte posé, élément de la compréhension de l'inclusion, et les populations décrites, les variables d'étude se répartissent sur trois dimensions. Chacune d'elle fait l'objet d'une présentation et est traduite en hypothèse opérationnelle.

Chapitre 8. Les enseignants, dimension des représentations et pratiques

8.1. Hypothèses spécifiques

Notre niveau d'analyse est ici quantitatif, comparatif et qualitatif.

Les enseignants sont les porteurs des pratiques d'inclusion. Ils se situent dans le maillage contextuel, transmettant par leurs pratiques des préconisations institutionnelles quant à la scolarisation des élèves en situation de handicap. D'autre part, ils sont eux-mêmes porteurs d'habitus professionnels et de représentations du handicap qui influencent ces pratiques et ces préconisations institutionnelles. Nous faisons les hypothèses suivantes :

- i. Les représentations du handicap sont différentes selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap.
- ii. Les pratiques pédagogiques sont différentes selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap.
- iii. Représentations et pratiques sont influencées par la structuration du contexte.

8.2. Opérationnalisation des hypothèses : thématiques et critères retenus

8.2.1. Hypothèse 1 : les représentations du handicap sont différentes selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap

Définissons d'abord ce qu'est une représentation. Au sens étymologique du terme, la représentation désigne « l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un⁴⁰ ». Elle est dans le sens commun l'image du monde que chacun se fait. La représentation semble par nature invisible, et de ce faite difficilement appréhendable. Elle renvoie à l'invisible tel que décrit par Merleau-Ponty (*op. cit.*). Il nous est apparu évident alors qu'une approche de même nature était la seule à même de pouvoir approcher les représentations des enseignants sur le handicap. Nous avons exposé dans la première partie comment celle-ci pouvait se fonder, nous avons vu comment son origine est complexe, faite des expériences perceptives et

⁴⁰ Définition issue du Centre national de ressources textuelles et lexical. <http://www.cnrtl.fr/definition/representation> (consulté le 22.03.2018)

intellectuelles, visible et invisible dans ses méandres comme dans ses expressions. Le handicap fait résonner en chacun une image fondamentale du handicap qui renvoie aux aspects les plus archaïques de la psyché, associant le handicap à des représentations extrêmes, du monstre ou du sacré (Stiker, 2007 ; Gardou, 2013). Ces représentations originaires sont nuancées par la connaissance et la proximité avec des personnes réellement handicapées (Stiker et *al.* 2009 ; Nuss, 2011). Néanmoins, la désirabilité sociale rend difficile d'énoncer les préjugés que l'on peut avoir concernant les personnes handicapées. Les représentations des enseignants rendent compte de l'influence de la sphère sociale globale (Ville, 2002), puis celle de l'établissement et de ce qu'il véhicule en termes de préconisations et valeurs dans un premier temps. La représentation a à être contextualisée. Elle semble n'être modifiable qu'avec l'expérience et la formation.

C'est pourquoi nous souhaitons mettre en lien les discours tenus avec les faits observés pendant les cours, la mise en lien de ces deux dimensions concourant à la prise en compte d'une réalité complexe. Mettre au jour les représentations du handicap des enseignants s'avère tâche délicate, tant une représentation ne s'approche pas de front, mais se révèle dans les interstices. Aussi nous faudra-t-il passer par des chemins différents, qui, se rejoignant, permettront (c'est notre hypothèse méthodologique) de révéler cette image. Les chemins que nous empruntons sont d'abord directs : ce sont ceux des pratiques pédagogiques, du fonctionnement de l'inclusion dans les collèges, des opinions sur le handicap et la scolarisation des élèves handicapés, sur lesquels nous interrogeons les enseignants. Ces chemins pourront être aussi de traverse, dans l'observation que nous ferons des pratiques, dans ce qui sera révélé ou non-dit dans les discours, dans ce qu'impliquent certains choix pédagogiques, dans ce que la perception que livrent les enseignants des élèves particuliers qu'ils accompagnent dit de leur proximité. En effet, il nous apparaît nécessaire de prendre en compte une multiplicité de données, de différents ordres pour mettre au jour la subtilité des représentations. Nous les différencierons ensuite selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap des élèves que ces personnes accompagnent. Nous mettons à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les références à cette image fondamentale dans les discours des adultes seront plus prégnantes dans le cas du handicap visible. Nous pensons qu'un discours généralisant autour de l'humanité rendra compte d'une méconnaissance de l'élève en situation de handicap, discours dont la teneur neutre pourrait aussi rendre compte de préjugés non exprimables. Une forme d'exclusion peut être déplacée à travers les choix faits dans les pratiques pédagogiques ou à travers les propos tenus sur l'inclusion. Comment rendre compte

de cette proximité ? Il nous est apparu que l'empathie pouvait être ce critère objectif dans le recueil de discours et dans les observations. Nous définissons comme suit l'empathie :

L'empathie est la capacité à se mettre à la place de l'autre sans se confondre avec lui, nous dit Rogers (1959, 1975). Compétence innée de l'être humain, elle est une composante importante des relations sociales (Daniel, 2008), puisqu'elle est un précurseur de l'altruisme (Batson, 2008) et permet le jugement et la compréhension sociale (Krulowitz, 1982) et participe au développement cognitif de l'enfant (Hoffman, 1977). Chaque être humain a donc un potentiel empathique, qu'il peut exprimer ou inhiber. L'empathie a donc un caractère physiologique, psychocorporel, et social (Cosnier, 1997). Elle peut aussi être développée (Daniel, 2008).

Pour Tisseron (2010, p. 18), « *l'empathie a deux visages, comme le dieu Janus de l'Antiquité. D'une part, elle nous permet d'avoir une représentation mentale du fonctionnement mental et affectif de notre interlocuteur ; d'autre part, elle nous fait entrer en résonance avec états sensoriels et émotionnels* ». L'empathie comporte donc deux aspects, cognitif et affectif. Nous en ferons deux critères d'observation distincts.

L'empathie a une base émotionnelle, mais elle représente une qualité particulière de résonance à l'autre. Lorsque cette résonance empathique n'est pas là, des phénomènes de contamination émotionnelle ou, à l'opposé, de coupure émotionnelle peuvent être observés, excès entre lesquels l'empathie indique un équilibre relationnel (Favre, 2007).

Les critères retenus pour l'observation des différents niveaux d'empathie allant de son absence à ces deux composantes seront donc :

- La contamination émotionnelle, dans laquelle l'enseignant ou les élèves montreront une exaltation émotionnelle, où les affects seront les éléments de communication (verbaux et/ou non verbaux) majeurs ;
- L'empathie affective, dans laquelle on assistera à un accordage entre enseignant et élèves, et entre élèves. L'observable sera alors la prise en compte de l'autre dans sa spécificité et la manifestation d'un désir ou d'une réalisation d'une prise en compte des états affectifs de l'autre, soit par une communication adaptée à l'interlocuteur, selon ce qui est perçu, soit par la verbalisation des émotions qu'on perçoit de l'autre.
- L'empathie cognitive fera référence à des échanges verbaux montrant la capacité de l'enseignant à comprendre et à accompagner la pensée de l'élève dans son cheminement, en partant de là où il en est, vers un niveau de compétence ou de connaissance plus élaboré. Cette dimension peut faire référence à la capacité de

l'enseignant à évaluer la zone proximale de développement de l'enfant (Vygotski, 1985)

- La coupure émotionnelle est une réaction à la situation de classe qui fait que l'enseignant dénie les manifestations émotionnelles des élèves, comme s'il ne les voyait pas. On observera alors une coupure de la relation, l'enseignant se focalisant sur le savoir à transmettre, ou la tâche à accomplir.

Ces différentes dimensions s'inscrivant dans une dynamique humaine et dans la durée d'un cours, nous mesurerons la durée pendant laquelle les participants sont dans chacune de ces modalités. La dimension empathique sera aussi évaluée à travers l'analyse du discours. Elle peut être évaluée par la quantité de discours tenu (Favre, 2007) sur l'élève et par sa qualité. La qualité du discours empathique rend alors compte d'une connaissance presque intime de l'élève, de son fonctionnement cognitif et social.

Le matériau de validation de cette hypothèse est issu du maillage des différents outils que nous utilisons – l'entretien semi-guidé, l'observation –, de la réalité du contexte et de la mise en regard avec les réponses des autres acteurs interrogés, les élèves.

8.2.2 Hypothèse 2 : Les pratiques pédagogiques sont différentes selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap

Les pratiques se situent dans la dimension visible, par conséquent elles sont plus facilement perceptibles et susceptibles de faire l'objet d'un discours. L'empathie sera de nouveau étudiée, au niveau de l'observation et au niveau du discours. La proxémie apporte une dimension supplémentaire dans la mesure où elle introduit la spatialisation des corps, met à jour des comportements bien souvent inconscients et révélateurs de la proximité entre les personnes. En effet, la proxémie, concept créé par Hall (1966), renvoie à la « dimension cachée de la communication » (Hall, 1971), sa dimension analogique. Elle est une étude de la distance entre les interlocuteurs, qui peut rendre compte de leur degré de proximité. Entre 3.60m et plus de 7.5m de distance entre deux participants d'une communication, la distance est dite publique. Lointaine au-delà de 7.50m, elle est dite proche entre 3.60m et 7.50m. L'orateur se situe dans cette distance publique proche lorsqu'il veut transmettre un message à un nombre important de personnes. C'est la posture du cours magistral, où la connaissance de l'individu est limitée. La seconde catégorie est la distance sociale, lointaine entre 2.10m et 3.60m et proche entre 1.25m et 2.10m. Dans ces situations, la voix n'a pas à être forcée pour être entendue. S'il n'y a pas de relation corporelle directe, nous sommes néanmoins dans une

distance permettant des relations interpersonnelles de qualité, éventuellement plus individualisées. La zone personnelle lointaine (0.75m à 1.25m) permet une relation plus personnalisée bien qu'un autre interlocuteur puisse y participer. La zone personnelle proche (0.45m à 0.75 m) est davantage celle de la confiance, où des échanges peuvent devenir personnalisés et des contacts physiques advenir. La zone intime n'est normalement pas utilisée dans les échanges sociaux, la zone intime lointaine (0.15m à 0.45m) étant d'usage familial, la zone intime proche étant celle des contacts physiques rapprochés. Nous voyons ainsi que la distance mise entre personnes caractérise leur relation ou leur désir de relation. Dans notre étude, nous noterons la ou les distance(s) communément pratiquée(s) par l'enseignant vis-à-vis de ses élèves en chronométrant les différentes phases éventuelles et nous comparerons cet habitus avec ses pratiques spécifiques concernant l'élève en situation de handicap, afin de mettre en évidence les éventuels écarts de pratiques envers les élèves ordinaires et l'élève handicapé. Puis, au niveau quantitatif, nous comparerons ces écarts selon la distinction handicap visible, handicap invisible.

8.3. Les outils : l'entretien semi-dirigé et la grille d'observation

8.3.1 L'entretien semi-dirigé (cf. annexe 3)

8.3.1.1. Définition et intérêts

Nous pouvons définir l'entretien semi-dirigé, aussi nommé « semi-directif » ou encore « compréhensif » comme « *une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations* » (Imbert, 2010, p.23). L'entretien se fait avec une inférence modérée selon un ordre plus ou moins prédéterminé en respectant des points de passage et en s'adaptant de manière souple aux réponses de l'interviewé. Il consiste à recueillir dans un temps raisonnable une information de bonne qualité en réponse au but poursuivi. Cette approche qualitative relève des paradigmes constructivistes. Sur un plan épistémologique, elle s'avère « *globale, proximale, directe et interprétative* » (Imbert, 2010, p. 24). Elle répond à des principes méthodologiques de mise à jour des processus, et non d'analyse des causes, avec une démarche souple, réursive et par induction qui cerne progressivement les phénomènes. La collaboration entre l'interviewer et la personne interrogée permet une élaboration commune

du sens en suivant un canevas d'entretien. Celui-ci se déroule dans une relation de confiance impliquant l'écoute, le partage et la reconnaissance du statut du chercheur. À partir du canevas initial de questions, l'intervieweur veille à être dans une écoute attentive et active de manière à réorienter le dialogue par des questions de relance improvisées. Il suppose aussi une empathie avec la personne interrogée, pondérée par une distance critique par rapport à ses propos de manière à pouvoir réorienter le questionnement afin de répondre aux buts de l'enquête. Une démarche éthique et rigoureuse s'impose à l'intervieweur avec « *la clarification et l'approfondissement de son questionnement de départ ainsi que les objectifs qu'il envisage de poursuivre tout en veillant à respecter les droits et la dignité des personnes interrogées* » (Ibid. 2010, p.25).

Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des personnes interrogées et soumis à des clauses d'anonymat des réponses. Leur teneur a ensuite été retranscrite (cf annexe 10) en tenant compte des hésitations, des silences, des reprises, etc. qui ont aussi une signification.

8.3.1.1. Orientations de l'entretien

L'enquête exploratoire a mis en évidence la méconnaissance importante des enseignants de collège non spécialisés de la thématique de l'inclusion et des politiques de l'A-SH. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer une progression dans les questions qui va de la pratique quotidienne et de la connaissance de l'élève handicapé, se poursuit sur la perception de l'enseignant sur le positionnement de l'établissement en matière d'inclusion, pour aboutir à des questions plus générales sur la connaissance et le positionnement de l'enseignant par rapport aux politiques de l'A-SH. En effet, partir de la pratique permet l'établissement d'une relation de confiance et une narration personnelle. L'enquête exploratoire a montré que les questions en relation avec les politiques de l'A-SH pouvaient être perçues comme des évaluations de connaissances qui mettent mal à l'aise l'interviewé. Dans la mesure où ces éléments ne sont pas centraux dans notre étude, nous avons préféré les proposer en fin d'entretien, comme une ouverture vers une réflexion plus générale, qui permet une transition naturelle vers une fin d'entretien.

Dans un recueil de discours, nous travaillons au niveau des représentations en majorité. Certaines questions vont pourtant permettre de recueillir des faits et/ou des constats. Ces dernières indications seront des éléments pour déterminer les pratiques habituelles du collège en matière d'inclusion et permettront de définir son profil qui sera présenté dans sa dimension fonctionnelle.

Les thématiques retenues pour le questionnaire semi-guidé sont de trois ordres :

* L'enseignant dans sa classe, son vécu personnel ; à ce niveau sont questionnées les pratiques pédagogiques, les pratiques pédagogiques adaptées aux élèves en situation de handicap, le ressenti et le vécu concernant l'élève handicapé étudié et l'expérience de l'enseignant concernant le handicap (expériences professionnelles et/personnelles) et ses représentations du handicap en général.

* l'enseignant et l'inclusion dans l'établissement : ici, est recueillie la parole de l'enseignant sur son vécu de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le cadre du collège, s'il se sent aidé et soutenu par une équipe pédagogique et/ou l'établissement, de quelle manière il perçoit l'éducation inclusive dans son contexte, comment il agit dans la dynamique de l'inclusion.

* les représentations, la connaissance institutionnelle de la scolarisation des élèves en situation de handicap : nous passons ici à un autre niveau, celui des connaissances et opinions concernant le handicap, l'inclusion, la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Elles ont pour objectif de mettre en évidence :

- Si l'enseignant réagit sans anticipation (profil passif ou émotif réactif), s'adapte à la situation sans projet préalable (actif/adaptatif), s'emploie à prévoir les situations (proactif/précatif), par des questions visant à mettre à jour les stratégies pédagogiques (Dugas, 2018)⁴¹.
- Le profil empathique de l'enseignant. Il comprend une dimension quantitative (quantité de discours tenu sur l'élève) et qualitative (connaissance de l'élève). (Favre, 2007).
- La participation de l'enseignant à l'éducation inclusive par la connaissance de la politique de l'ASH, le travail en équipe, la formation.
- Les représentations du handicap et de la place de l'enseignant dans l'éducation inclusive.

Ces données discursives sont enrichies et mises en regard de données de l'observation. La passation des entretiens a eu lieu lorsqu'un lien de confiance a été créé avec l'enseignant. Cela passe par une familiarisation de l'enseignant avec la présence du chercheur. Celui-ci a été introduit par des membres de la communauté scolaire, dans le cas du collège des Vignes par la directrice de SEGPA chargée des élèves en situation de handicap et par le coordonnateur d'ULIS, dans le cas du collège de la Dune par la coordinatrice d'ULIS, dans le cas du collège du Bois par le Principal du collège et l'AESH. Dans tous les cas, nous avons

⁴¹ E ; Dugas a construit un modèle pour situer l'aisance éducative des enseignants. Ce modèle est actuellement en phase de consolidation et paraîtra dans sa forme finalisée fin 2018.

proposé de présenter les grandes lignes de notre recherche (sans en dévoiler la problématique précise afin d'éviter le biais de désirabilité sociale) en amont. La présentation orale avec discussion a été possible au collège de la Dune. Dans les deux autres collèges, aménager un temps collectif pour cette présentation n'a pas été possible, ce qui a été pallié par un poster affiché dans la salle des professeurs qui venait en complément et référence d'entretiens informels individuels ou en petits groupes. En effet, notre présence fréquente dans ce lieu stratégique permettait une prise de contact avec les adultes encadrants. L'entretien a donc été d'emblée présenté comme un outil de la recherche. Concrètement, il s'inscrit comme la suite de l'observation en classe, ce moment partagé étant alors considéré comme un medium facilitant la parole. Néanmoins, l'acceptation d'une observation en classe par l'enseignant n'induit pas de manière systématique un entretien. En effet, l'entretien se fait avec l'assentiment du professeur et dans plusieurs cas, des enseignants semblent ne pas s'être autorisés à refuser une observation en classe⁴² et leur réticence s'est exprimée par un refus plus ou moins exprimé ou mis en acte de l'entretien. La passation de l'entretien est faite dans l'espace professionnel de l'établissement, soit dans la classe de l'enseignant, soit dans un espace dédié. Nous avons cherché des lieux qui soient marqués par la confidentialité pour favoriser une parole authentique.

Nous avons cherché à mettre en place des conditions convenables en nous adaptant aux disponibilités des enseignants. Les entretiens ont donc eu lieu à des moments variables et sont de durées différentes (de 15 minutes à 2h30). Au total, 26 enseignants ont été interrogés.

8.3.2. Grille d'observation (cf. Annexes 4 et 5)

8.3.2.1. Définition et intérêts

Le travail engagé relève d'une enquête de terrain sur l'espace classe et engage donc d'autres modes de documentation. « Le travail de terrain sera envisagé ici comme l'observation des gens *in situ* : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe » (Hugues, 1996, p. 297). Ce travail suppose une présence du chercheur sur le terrain observé comme l'indique la démarche

⁴² Ici, on peut penser que la pression sociale sous-jacente selon laquelle les enseignants devraient avoir leur classe ouverte, dans un idéal de transparence et de collaboration a joué. Dans un cas, le Principal a imposé l'observation, malgré nos réticences.

sociologique. « *L'observation est souvent identifiée à l'expression « travail de terrain » de l'ethnographie française, ou à celle de field work dans la tradition de l'anthropologie anglaise ou celle de l'ethnographie nord-américaine. Elle signifie une présence systématique et souvent prolongée sur les lieux mêmes de l'enquête au sein du groupe social étudié* » (Peretz, 2004, p.3). Cette présence *in situ* suppose à la fois une position de réserve et de retrait et un ensemble de paramètres d'observation sur les comportements non verbaux. Il s'agit d'un processus d'« *attention volontaire et d'intelligence, orientée par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations*⁴³ ».

Afin de mener à bien cette enquête, nous avons donc eu recours à l'outil grille d'observation qui répond aux objectifs fixés : « *L'objectif final de l'observation est de trouver une signification sociologique aux données recueillies, de les classer et de mesurer leur degré de généralité* » (Peretz, 2004, p. 4). Il s'agit d'une observation systématique avec une grille standardisée, sans implication personnelle et avec pour visée le degré de réactivité des sujets. La grille d'observation est construite à partir d'un modèle théorique. Ce dernier doit identifier et définir avec clarté la variable dépendante ou variable observée (Y). Il convient d'opérationnaliser la dimension retenue et donc de décomposer le VD en indicateurs qui doivent être eux-mêmes paramétrés (fréquence, absence/présence, latence, durée, ordre d'apparition, quantité/intensité).

L'observation présente l'intérêt « *d'appréhender une réalité vécue, plutôt que d'en obtenir un écho éventuellement déformé au travers des représentations que les gens s'en forgent*⁴⁴ ». Elle présente néanmoins des inconvénients car les événements sont non répétitifs et que dans toute situation observée, les personnes peuvent modifier leur comportement.

8.3.2.2. *Mise en place*

La relation pédagogique ou sociale est une relation riche de dimensions qui interagissent pour fonder une réalité. S'il nous est impossible de rendre compte de la totalité de la complexité d'une situation, nous pouvons néanmoins tenter de circonscrire la réalité à des items d'observation qui nous permettront de focaliser notre regard le plus objectivement possible sur des éléments comparables d'une situation de classe à l'autre sans en omettre. Telle est la vertu de la grille d'observation, support d'une observation qui sera d'autre part sous-tendue par un regard plus ethnographique. Celui-ci complètera les items observés en leur

⁴³ www.stes-apes.med.ulg.ac.be>MET-DON (consulté le 31 mars 2018).

⁴⁴ www.stes-apes.med.ulg.ac.be>MET-DON (idem)

adjoignant d'autres éléments d'analyse peut être plus rares par leur fréquence mais non moins porteurs de sens.

Dans le cadre de l'observation en classe, l'élève en situation de handicap est au centre. À partir de lui, notre objectif premier est de noter les interactions dans leur quantité et leur qualité. Le premier niveau est donc visible. Nous notons dans un premier temps **la place occupée par l'élève dans l'espace-classe** par le croquis du plan d'occupation de la classe. Cette première observation nous permet de déterminer si l'élève est plus ou moins socialisé, considéré ou se considérant comme un élève à part entière de cette classe ou stigmatisé ou se sentant stigmatisé. Il conviendra de compléter cette observation par une enquête auprès de l'enseignant afin de déterminer les règles de placement en fonctionnement dans cette classe. Sont-elles libres ou imposées ? Sont-elles fixes ou variables ?

La présence d'une compensation individuelle, une aide humaine (AVS par exemple) ou matérielle (ordinateur par exemple) fera partie de la description de ce contexte.

Les interactions verbales entre l'enseignant et les élèves seront notées afin d'évaluer la prise en compte de l'élève en situation de handicap. Le calcul du prorata d'interactions spécifiquement adressées à l'élève en situation de handicap en relation avec le nombre total d'interactions élèves-enseignants et le nombre total d'élèves nous permettra d'avoir une première prise en compte de la situation occupée par l'élève. La qualité des interactions enseignant-élève en situation de handicap sera aussi notée, déterminant si ces relations ont plutôt une visée cognitive ordinaire (à savoir identique à celle pratiquée avec les autres élèves de la classe), d'adaptation pédagogique d'inclusion sociale, de mise en lien avec des ressources matérielles indiquant par exemple une anticipation des besoins spécifiques de l'élève, ou de réassurance (à dominante affective). La dimension empathique sera prise en compte en nous fondant notamment sur les travaux de Favre (2007). Ces différentes données participeront de la création d'un profil de l'enseignant, du « passif au préactif » (Dugas, 2015) et permettront de croiser ces résultats avec les données issues des entretiens.

La qualité d'émetteur ou de récepteur de la communication de l'élève sera établie, comme un indicateur de sa socialisation.

La grille d'observation sera aussi un outil précieux dans l'étude du second niveau, celui des pairs des élèves en situation de handicap, ainsi que nous allons l'approfondir dans le chapitre suivant.

Chapitre 9 : Les pairs, la dimension de la socialisation

9.1. Hypothèses

De nombreux auteurs ont étudié l'adolescence. Communément entendue comme une période de troubles intérieurs, de fluctuations identitaires, de « crise », elle est une étape de transition, de restructuration identitaire.

Ce remaniement psychique s'appuie sur l'inter-relation, et aboutit à la construction d'une identité propre. Ainsi, construction psychique et construction sociale sont profondément en interrelation à l'adolescence dans la construction de l'identité. Il apparaît alors important dans une étude de l'adolescence *« d'articuler la spécificité du fonctionnement mental des adolescents, laquelle relève de leur identité, avec leur place et leurs fonctions dans leur milieu naturel, qui relèvent de leur appartenance : interagissant les uns avec les autres, tous ces aspects se nourrissent entre eux et sont quasi indissociables »* (Goldbeter Merinfeld, 2008, p.6). C'est pourquoi nous essayerons dans notre étude de travailler sur l'aspect intrapsychique et l'aspect interrelationnel en établissant des liens entre ces deux dimensions.

L'identité est une réponse complexe à la question « Qui suis-je ? » (Doise, 1983 et 1996) met en évidence quatre niveaux d'analyse en psychologie sociale :

- Le premier niveau est centré sur les processus intra-individuels et analyse comment s'organisent les perceptions et l'évaluation de l'environnement social, sans que l'interaction entre individus soit prise en compte. Pour nous, psychanalyste et psychologue clinicienne, elle renvoie à la construction intra-psychique.
- Le second niveau s'intéresse aux processus interindividuels dans une situation donnée. Ne sont pas prises en compte les positions que peuvent occuper les individus dans d'autres situations que celle qui est considérée.
- Le troisième introduit « les différences de positions sociales qui interviennent dans une interaction situationnelle mais qui lui préexistent » (Doise, 1983, p.58). Le pouvoir et l'identité sociale sont des thèmes de recherche dans lesquels on retrouve ces notions d'insertion et de position sociale des individus.
- Le quatrième niveau traite des systèmes de croyance et de représentations, d'évaluations et de normes des sujets.

Nous nous situons donc dans une perspective dynamique (quelles sont les influences réciproques entre les différents éléments de contexte et les caractéristiques personnelles dans une perspective de développement) et dans une approche interactionniste, où, à la suite de

Lerner (1982), nous considérons l'adolescent comme constructeur dans un contexte donné de son identité. Il y a une interdépendance dynamique entre individu et contexte. D'autre part, nous avons vu que la construction de l'adolescent en situation de handicap peut être différente de celles de leurs pairs non handicapés. La socialisation étant essentielle dans cette évolution nous posons les hypothèses suivantes :

- i. La socialisation des élèves en situation de handicap est différente de leurs pairs.
- ii. La socialisation des élèves en situation de handicap visible est différente de celle des élèves en situation de handicap invisible.

9.2. Opérationnalisation des hypothèses : proxémie, quantité et qualité des interactions et affinités socio-affectives

Différents critères ont été choisis pour l'investigation de cette dimension sociale.

9.2.1. La proxémie

La méthode ethnographique comprenant un relevé de données d'observation à l'aide de la grille précédemment décrite. Nos observations porteront sur la proxémie et le type de relation entre élève handicapés et élèves ordinaires. Elles auront lieu en classe et dans l'établissement hors temps de classe.

9.2.2. Le type d'interaction

Nous avons vu précédemment que l'observation des interactions en milieu scolaire nous permet de prendre en compte deux dimensions que sont d'une part la quantité d'interactions, d'autre part, la qualité des interactions. La quantité des interactions peut varier selon l'interlocuteur. Si la somme des interactions avec l'élève en situation de handicap diffère de la moyenne des interactions par élève, que ce soit par excès ou par défaut, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. L'une d'elles serait, dans le cas d'un nombre supérieur d'interactions, que l'enseignant a recours à davantage d'adaptations envers l'élève qui en a besoin, qu'il étaye davantage l'élève (Bruner, 1983). Néanmoins, le nombre d'interactions ne rend pas compte de la qualité des interactions. Ainsi, dans le cas de l'enseignant, il sera nécessaire d'identifier le type d'interaction en œuvre que nous distinguons alors dans notre grille d'observation.

Concernant les élèves, Zaffran (2007) indique une différence d'investissement relationnel en temps selon que l'élève est handicapé ou non. Dans son étude, il constate que l'élève handicapé a de plus longs moments sans interaction sociale. Nous comparerons de notre côté les temps d'interaction des élèves en situation de handicap visible et ceux dont le handicap est majoritairement invisible. Les temps hors classe seront donc chronométrés et seront distingués selon qu'il y ait interaction ou absence d'interaction (isolement social). Nous distinguerons en outre les possibles compensations mises en œuvre par l'établissement (présence d'un adulte par exemple). D'autre part, les différents types d'interaction seront indiqués en nous basant sur la classification établie par Zaffran (*Ibid.*). Ces interactions sont de nature émotionnelle et sont regroupées selon deux modalités, que sont la « Compétition » et la « Coopération ». Ses deux modalités sont affinées par les 6 dimensions suivantes (Montagner, 1978, Zaffran 2007): dans la modalité *Compétition* nous trouvons les dimensions « attaque », « fuite », « défense » ; dans la modalité *Coopération* nous trouvons les dimensions « approche », « aide-soutien », « attachement ». À ces deux modalités nous ajoutons celle d'*Isolement*, qui marque l'indifférence des pairs à l'égard de l'élève et/ou son isolement.

9.2.3. L'affinité socio-affective

Les pratiques sociales des élèves mises en évidence ne sont pas forcément conscientes et ne rendent pas compte complètement de la place occupée par l'élève handicapé dans son réseau social. Un réseau est « *un ensemble de liaisons reliant les éléments d'un ensemble d'objets ou de personnes ensemble* » (Parlebas, 1992, p. 100). En ce sens, comprendre les liens qui unissent ou non les élèves nous permet d'avoir une cartographie sociale plus objective, au-delà des seuls processus psycho-affectifs. Plus précisément, La sociométrie aboutit à la notion de réseaux, qui met en évidence les liaisons entre les individus. « *Les individus seront caractérisés non pas par ce qui est en eux mais par ce qui est entre eux* » (Parlebas, *idem*).

Le questionnaire sociométrique, que nous allons présenter dans la partie suivante, a pour objectif de rendre compte de la place occupée par l'élève en situation de handicap au sein d'un réseau spécifique, en termes de choix ou de rejet.

9.3. Les outils : observation, questionnaire sociométrique

9.3.1. L'observation en classe et en temps périscolaire

Elle prend en considération deux dimensions qui sont la proxémie et les interactions. La proxémie (Hall, 1966) est quantifiée en temps et s'appuie sur les catégories habituelles précédemment définies (cf. *infra*). Pour chaque élève en situation de handicap et dans chaque situation (séquence scolaire ou périscolaire), les observations rendent compte de la distance physique séparant les élèves, de la proxémie intime à la proxémie publique. Dans la mesure où les places en classe sont bien souvent assignées par les adultes et qu'elles induisent une proxémie imposée, il est essentiel dans les observations de compléter ces données par des aspects qui rendent compte des interactions entre élèves,

Les aspects quantitatifs et qualitatifs sont pris en considération dans l'étude des interactions.

Du côté quantitatif, les interactions sont quantifiées, chaque interaction étant comptabilisée. Les élèves en situation de handicap étant davantage soumis à l'isolement (Zaffran, 1991), le temps éventuel d'isolement est comptabilisé.

Du côté qualitatif, les catégories « coopération, approche, attaque, défense, fuite » décrites par Zaffran (*ibid.*) seront le point d'appui de l'observation.

9.3.2. Le questionnaire sociométrique

Le questionnaire sociométrique est un outil créé par Moreno (1970). Son objectif est « la mesure des relations inter-humaines » qui passe par le dévoilement des réseaux de relations socio-affectives dans un groupe. Le questionnaire sociométrique permet de construire une cartographie des relations, sous forme d'attentes ou de rejets, et de perception d'attente ou de rejet. Dans notre recherche, nous étudions l'intégration sociale et scolaire d'un élève en situation de handicap (dans une perspective plus globale d'étudier le développement identitaire de l'élève au collège en lien avec les pratiques d'inclusion). Le questionnaire sociométrique permet de savoir quelle place l'élève occupe dans le réseau socio-affectif de son groupe classe. Cet outil est simple : il s'appuie sur deux séries de trois questions. La première série est celle des choix, l'élève est amené à choisir les élèves avec lesquels il aimerait être associé lors d'une activité sociale et les élèves qu'il choisirait comme chef. On lui demande en outre par qui il s'attend à être choisi. La deuxième série comporte les mêmes aspects, mais sur la dimension du rejet (rejet, attente de rejet, rejet de chef).

La durée de la passation est courte (15 minutes maxi). Il s'agit pour les élèves de répondre spontanément à une question impliquante.

Chaque élève reçoit un exemplaire du questionnaire. Il est important que chaque élève se sente libre de répondre de ce fait une certaine intimité est nécessaire. Par exemple, il peut être difficile pour eux de répondre à la question du rejet (« *avec qui n'aimerais-tu pas être ?* ») s'ils sentent que leur réponse peut être lue par un autre. Aussi est-il important d'insister sur le caractère personnel des réponses.

« Dans le cadre d'une recherche, vous êtes invités à répondre à quelques questions. Nous lisons ensemble chaque question et vous aurez le temps d'y répondre par écrit avant de me les transmettre. Vos réponses sont confidentielles, c'est-à-dire qu'elles ne seront pas divulguées, elles restent secrètes. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Je vous demande juste de répondre sincèrement ce que vous pensez être le plus juste.

Sur la feuille, après chaque question, il y a un tableau avec 8 cases numérotées. Vous écrivez en premier le nom de la personne la plus importante, puis dans la case 2 la deuxième plus importante, etc. Vous pouvez mettre le nombre de personnes que vous voulez. S'il y en a 3, vous écrivez les trois noms, dans l'ordre de préférence. S'il y en a plus que 8, vous pouvez ajouter les noms en-dessous, en les numérotant. Vous pouvez écrire juste le prénom des personnes, pas la peine d'écrire le nom de famille, sauf si deux personnes ont le même prénom. Y a-t-il des questions ? (Il s'agit alors de les rassurer) »

Nous avons pensé faire passer ces questionnaires pendant des temps de permanence, mais au vu de la difficulté d'organisation, les passations ont été réalisées sur des temps qu'ont offerts les enseignants. Ces données apportent des compléments d'information pour mieux comprendre comment l'adolescent en situation de handicap se situe et se construit. Cette dimension plus personnelle est traitée dans le chapitre suivant.

Chapitre 10 : Les élèves en situation de handicap, dimension individuelle

10.1. Hypothèses

- i. Les élèves en situation de handicap ont une estime de soi différente des élèves ordinaires
- ii. Les élèves en situation de handicap ont une motivation scolaire différente des élèves ordinaires

L'adolescence s'inscrit dans une dynamique, c'est-à-dire dans un mouvement de vie, poussée pulsionnelle vers « l'âge d'homme » (comme dirait Leiris), qui suppose l'expression d'un projet, plus ou moins structuré ou en construction (Lannegrand-Willems, 2000), ou tout au moins une projection de soi (Lacadée, 2007). Dans cette projection dans l'avenir, les adolescents peuvent rencontrer des phases différentes de développement, faites d'explorations, d'engagements ou d'inertie. Nous pensons que les soubassements de ces mouvements d'évolution peuvent être liés à la manière dont les adolescents se perçoivent eux-mêmes, c'est-à-dire ici liés à leur estime de soi et à leur motivation scolaire. Nous étudions donc dans un premier temps ces deux dimensions à l'aide de tests étalonnés qui nous permettent de comparer les élèves en situation de handicap choisis avec la population générale des adolescents du même âge.

10.2. Opérationnalisation des hypothèses : Estime de soi et motivation scolaire

10.2.1. L'estime de soi

L'estime de soi est associée à des facteurs de santé mentale dans les travaux de recherches.

Comme le soulignent Vallières et Vallerand (1990, p. 306):

« La popularité de l'estime de soi globale repose moins sur sa valeur prédictive comportementale que sur son association à des facteurs de santé mentale telle que démontrée par de nombreuses évidences empiriques (Bahcman et al., 1967 ; Harter, 1983 ; Rosenberg, 1965, 1986 ; Rosenberg et Simmons, 1972, Wylie, 1974). En effet,

une faible estime de soi est régulièrement associée à la dépression chez les populations normales tant adultes qu'adolescentes (Bachman, 1970 ; Kaplan et Pokorny, 1969; Luck et Heiss, 1972 ; Rosenberg et Simmons, 1972) à des indicateurs psychologiques et psychophysiologiques d'anxiété (Bachman, 1970 ; Kaplan et Pokorny , 1969 ; Luck et Heiss, 1972 ; Rosenberg et Simmons, 1972), à des niveaux inférieurs de satisfaction de vie (Andrews et Whithney, 1976 ; Campbell, 1981 ; Crandall, 1973) et à des états affectifs négatifs tels que l'irritabilité, l'impulsivité agressive et l'anomie (Bachman et al., 1967 ; Rosenberg, 1985). Enfin, des recherches récentes indiquent que les individus ayant une faible estime d'eux-mêmes sont plus susceptibles de ressentir des sentiments de culpabilité, de crainte morbide de l'échec et qu'ils sont plus vulnérables à différents problèmes psychologiques (Carmines, 1978 ; Rosenberg, 1985) ».

Les incidences du niveau d'estime de soi sont donc nombreuses au niveau social. En effet, les personnes à l'estime de soi faible manifestent un sentiment d'incapacité ou d'impuissance, (Wylie, 1961⁴⁵), un manque de ressources intérieures nécessaires pour faire face aux évènements stressants de la vie (Rogers et Dymond, 1954⁴⁶), une insatisfaction des réalisations face aux aspirations, une grande attente de reconnaissance sociale pour préserver une image de soi, ce qui conduit à une vulnérabilité aux tentatives d'influence ou d'intimidation (Janis, 1954⁴⁷) et une créativité sociale réduite.

Le critère de l'estime de soi est transversal à la construction identitaire. Notre recherche se situant dans des collèges, la question de la motivation scolaire est un indicateur complémentaire dans la compréhension de ces adolescents.

10.2.2. La motivation scolaire

La motivation à la réussite scolaire est une combinaison du besoin de réussite, du contrôle interne et de perspective temporelle :

« Le Besoin de Réussite décrit la tendance de la personne à ressentir une émotion de fierté liée à la réussite à une tâche présentant une certaine difficulté (Atkinson, 1983). Il est donc susceptible de dynamiser tout comportement qui peut être lié à une réussite. Un fort Besoin de Réussite présente trois grands types d'effets : – il incite à choisir des buts de difficulté moyenne ou raisonnable, – il fait varier le niveau

⁴⁵ Cité par Vallières et Valleyrand

⁴⁶ *idem*

⁴⁷ *idem*

d'aspiration de manière cohérente (une élévation après une série de réussites ou une baisse après une série d'échecs), – il encourage à persister en cas d'échec dans des activités de difficulté moyenne. Pour ces raisons la notion permet une bonne opérationnalisation de la motivation en situation de formation (voire mutatis mutandis en situation professionnelle) » (Forner, 2006).

Le contrôle est l'attribution que fait l'individu de ce qui lui arrive sur des composantes extérieures ou intérieures. Le contrôle interne définit donc le sentiment que le sujet a de maîtriser les événements de sa vie (Forner, 2006).

La perspective temporelle est la capacité pour un individu de considérer la temporalité dans son comportement et son projet (*ibid.*). Une présentation plus précise des outils permettant cette étude permettra d'en comprendre l'intérêt dans notre étude.

10.3. Les outils d'étude de l'estime de soi et de la motivation scolaire

10.3.1 L'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith : SEI

Le SEI (Inventaire d'Estime de Soi) de Coopersmith (1984) mesure les attitudes évaluatives envers soi-même dans les domaines social, scolaire, familial, personnel. Une échelle de mensonge a été ajoutée. Nous remarquons ici que l'estime de soi est liée à une auto-évaluation, donc fait appel aux capacités réflexives de l'élève, avec le biais de désirabilité associé à une passation en entretien individuel. Au niveau scolaire, l'estime de soi semble être un facteur important de réussite dans les domaines mathématiques et littéraires (Bledsoe, 1964, Bodwin, 1962⁴⁸) et est un facteur déterminant dans la poursuite d'études supérieures (Quimby, 1967 ; Shaw et Alves, 1963⁴⁹).

L'inventaire d'estime de soi scolaire de Coopersmith (S.E.I.) est composé de 50 items recouvrant 4 domaines, social, familial, scolaire et personnel, auxquels est ajoutée une échelle de mensonge, rendant compte des attitudes défensives à l'égard du test.

Il met en évidence les sentiments positifs ou négatifs vis-à-vis de soi-même et permet ainsi une évaluation des facteurs conatifs de la réussite scolaire, d'où découle la possibilité de prévention des difficultés scolaires. (ECPA, 2017)⁵⁰. L'échelle est composée de 58 items répartis en une échelle générale (personnelle) de 26 items puis 3 échelles (sociale, scolaire,

⁴⁸ Cité dans le Manuel du SEI

⁴⁹ *idem*

⁵⁰ <https://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1489> Consulté le 25.11.17

familiale) et une échelle de mensonge de 8 items chacune. Chaque item est une affirmation pour laquelle le participant doit choisir si elle lui correspond ou pas en cochant une case « me ressemble » ou « ne me ressemble pas ».

Dans notre étude, la passation est individuelle et orale : nous lisons l'affirmation à l'élève qui nous répond si elle lui ressemble ou pas et nous transcrivons sa réponse. Ce choix d'une passation orale correspond à une volonté de rester dans une relation et surtout de compenser le handicap de motricité fine de certains élèves. Nous proposons ce test au cours d'un entretien où d'autres questions sont abordées. L'analyse des réponses est simple puisqu'il s'agit de porter un point à chaque réponse identifiée dans la grille de correction. Les résultats peuvent être étudiés en relation avec les quatre échelles et ainsi présenter les domaines les plus investis ou à l'inverse les plus problématiques en termes d'estime de soi des élèves. L'addition des scores de ces quatre échelles donne l'indice d'estime de soi global qui peut être comparé aux résultats obtenus lors de l'étalonnage de l'outil. Ceci nous permet alors de situer les élèves en situation de handicap en regard des résultats d'une population ordinaire de la même tranche d'âge. Une note inférieure à 18 indique une estime de soi basse.

10.3.2. Questionnaire de motivation à la réussite : QMF.

La motivation à la réussite dans les situations de formation (QMF, Forner, 1992) apporte des compléments dans la connaissance du fonctionnement psychique des élèves étudiés. En effet, l'enquête exploratoire a montré un fort investissement de la part des élèves des situations scolaires, relevant un discours performatif qui peut être interprété comme un collage à la norme pour y être intégré. Nous souhaitons mettre en évidence les caractéristiques des élèves étudiés dans leur fonctionnement psychique au niveau du besoin de réussite, de contrôle interne, c'est-à-dire de motivation scolaire. Nous cherchons ainsi à confirmer ou infirmer de manière scientifique ce qui est apparu dans l'enquête exploratoire, à savoir que les élèves en situation de handicap surinvestissent les situations scolaires.

La mesure de la motivation scolaire à la réussite apporte des éléments spécifiques, dans le sens où cette motivation est indépendante de facteurs intrinsèques de personnalité, de l'aptitude intellectuelle et du parcours de formation envisagé. Elle est en revanche en lien direct avec l'existence d'un projet de formation, le réalisme de celui-ci (Forner, 1987).

Le Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation (QMF) a été créé par Forner en 1992. Il mesure trois dimensions qui sont le besoin de réussite (BR), le contrôle interne (CI) et la perspective temporelle (PT) par 48 propositions de comportements

auxquelles le participant doit répondre en choisissant si elles correspondent ou non à son comportement habituel. Les propositions sont en lien avec des situations de formation. La version choisie pour la comparaison des résultats de la présente étude s'appuie sur l'étalonnage spécifique au public de collègue.

Fornier a établi un étalonnage en 5 classes normalisées pour chacune des composantes internes de la motivation à la réussite scolaire. Nous nous appuyerons sur cet étalonnage pour analyser les réponses des élèves en situation de handicap de notre étude. Comme pour le SEI, la passation de ce questionnaire est individuelle et est proposée de manière orale, ce qui complète les entretiens en apportant un médium (tiers) qui peut être rassurant pour les élèves.

Entrer dans la dimension du projet c'est entrer encore plus en profondeur dans la réalité intrapsychique de l'individu. Celle-ci est unique et ne peut faire l'objet d'une généralisation. C'est pourquoi des études de cas nous paraissent appropriées. Elle nous apparaît nécessaire pour valider la concordance entre ce que les adultes et les pairs perçoivent de l'élève et la manière dont lui-même se représente. La finalité de cette investigation est de mettre en évidence les besoins éducatifs particuliers de ces élèves et de constater l'adéquation des réponses qui leur sont offertes.

Chapitre 11 : Le vécu des adolescents rencontrés.

11.1. Hypothèses

La construction individuelle et interactionnelle des élèves en situation de handicap est différente de leurs pairs non-handicapés et varie selon la visibilité du handicap.

ii. Les besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap sont peu perçus par les adultes et les pairs. La perception qu'ont les professeurs des élèves en situation de handicap diffère de ce que les élèves vivent.

La première hypothèse semble déjà être partiellement validée (Zaffran 2007). Nous sommes intéressés par la compréhension d'un vécu unique et personnel (qui donnera lieu ensuite à des études de cas). La seconde hypothèse de cette partie boucle la boucle de notre recherche, en mettant en lien les différents niveaux étudiés au long de ce travail.

11.2. Le soi et le projet

Dans cette période fluctuante au niveau identitaire, où des remaniements physiologiques et psychiques induisent des mouvements parfois chaotiques, ce qui fait sens d'une identité pourrait être le sentiment de continuité d'être (Winnicott, 1952), que Houzel (2016) définit en termes de stabilité structurelle au niveau psychique au cours d'un processus de transformation identitaire.

Ce processus est considéré comme immanent à la vie d'un être humain soumis à des évolutions intérieures et extérieures permanentes et d'intensité variable selon les époques de la vie. L'identité se retrouve dans le **sentiment de permanence de soi**, et la **capacité à gérer les processus de différenciation et de séparation** (Ruffo 2005). Le sentiment de continuité d'être représente la stabilité intérieure, le sentiment d'être soi. Ce sentiment d'être soi est une expérience subjective et intime, qui peut se métaphoriser par l'image d'un axe intérieur reliant les dimensions biographiques, physiologiques, conscientes et inconscientes constitutives de la personnalité à des dimensions plus prospectives de désir (au niveau conscient et inconscient) et de projets, le point de rencontre de ces éléments de la personnalité pouvant alors être appelé Soi (Jung, 1964 ; 1973, 2003) à la fois centre et circonférence de la personnalité. Le Soi, tel qu'entendu par les psychanalystes (Winnicott, Jung par exemple) rend donc compte d'une représentation fictive mais néanmoins efficace du psychisme (à l'instar des topiques de

Freud⁵¹ Les racines psychanalytiques du concept illustrent la profondeur de ce sentiment de continuité qui peut être aussi étudié à l'aune de la psychologie du développement, où l'approche est davantage appréhendable dans l'interaction et donc davantage opérationnalisable, puisqu'elle offre des outils et critères de recueil des données.

Ainsi, les éléments constitutifs du soi⁵² ont été définis par L'Ecuyer (1978) dans son modèle expérientiel-développemental du concept de soi. Son étude s'est étendue sur 30 années au cours desquelles il a recueilli la parole de sujets de 3 à 100 ans pour établir les composantes d'un soi normal à travers le recueil de la parole sur l'expérience de soi. Il s'agit donc ici d'une approche développementale basée sur la subjectivité. L'Ecuyer définit 5 structures, chacune étant divisée en 2 sous-structures :

- Le soi matériel est réparti en soi somatique (qui traite de l'apparence physique et de la santé) et en soi possessif (possession d'objets et de personnes) ;
- le soi personnel est divisé en une sous-catégorie « image de soi » (qui comprend les activités, les goûts, les aspirations, les sentiments, les qualités et défauts, les capacités et aptitudes) et la sous-catégorie « identité de soi » (qui rend compte des rôles et statuts, de la perception idéale de soi) ;
- Le soi adaptatif évoque d'une part la valeur de soi (en termes de compétence et valeur personnelle) et les activités du soi (avec le style de vie, les stratégies d'adaptation, la dépendance, l'ambivalence, etc.) ;
- le soi social est dirigée vers l'autre et rend compte des préoccupations et attitudes sociales (modalités de rapport à l'autre, réceptivité, domination, altruisme) et des références à la sexualité (en termes de désirs ou d'activités) ;
- le soi-non soi fait référence aux autres en tant que figures d'identification ou de rejets et en tant que sources d'opinions.

Cette étude s'inscrit dans une visée d'étude du développement de l'être humain et a permis de définir des stades de développement selon la prégnance et les contenus des catégories abordées. L'auteur définit quatre périodes déclinées en six stades. Les trois premiers stades correspondent à l'enfance, de 0 à 10 ans, le 4^{ème} à l'adolescence (de 11-12 ans à 21-23 ans), le 5^{ème} à l'âge adulte (de 24-25 ans à 55-57 ans) et le 6^{ème} à la vieillesse (58-60 ans à 100 ans et plus).

⁵¹ 1^{ère} topique : inconscient-préconscient-conscient in Freud, S. (1900), *L'interprétation des rêves*,

² 2^{ème} topique : ça-moi-surmoi in Freud, S. (1923) *Le moi et le ça*.

⁵² Le soi en psychologie du développement est écrit sans majuscule, contrairement au Soi de la psychanalyse.

Le stade qui nous occupe est le stade IV, dans lequel L'Ecuyer distingue deux sous-stades, le premier étant la différenciation de soi (entre 12-13 ans et 15-16 ans) et le second celui de l'adaptation du soi (entre 17-18 ans et 21-23 ans). Le premier sous-stade correspond à l'âge des élèves de la présente étude, il est marqué, selon L'Ecuyer, par une désorganisation-réorganisation au cours de laquelle les adolescents ont des difficultés à établir une hiérarchie entre les éléments de leur vie, certaines priorités antérieures perdant leur sens, alors que d'autres émergent. Il en ressort que seules 4 structures sont maintenues dans la définition de son identité, à savoir le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif et le soi social, et que la cinquième structure (soi-non soi) est beaucoup moins présente. Ce constat converge avec les toutes les études sur les adolescents montrant une forme de resserrement de l'intérêt sur sa propre personne et son entourage social, ces deux éléments pouvant être considérés comme le matériau brut de la construction narcissique axée sur le concret et l'expérience, au détriment d'un monde plus abstrait des idées. Ces cinq structures déterminent donc des thèmes à porter à l'investigation pour comprendre et situer les adolescents de la présente étude.

Ici nous sommes encore au niveau conscient, celui du discours sur soi, que les élèves en situation de handicap, bien souvent très habitués à être en contact étroit avec des adultes soignants, connaissent. Nous avons souhaité aller au-delà du conscient, dans un registre plus préconscient ou inconscient, afin de connaître le vécu intime de l'élève de sa scolarité. C'est pourquoi, pour traiter ces deux aspects, nous avons utilisé deux outils différents, que sont d'une part l'entretien semi-guidé, et d'autre part un test projectif (le complément scolaire du TAT) que nous allons vous présenter.

11.3. L'entretien semi-guidé et le TAT (Thematic Apperception Test) -Supplément scolaire

11.3.1. L'entretien semi-guidé basé sur la GIDS (Groningen Identity Developmental Scale) (cf. Annexe 9)

L'enquête exploratoire auprès des adolescents en situation de handicap a montré qu'en grande majorité, les élèves rencontrés faisaient preuve d'inhibition lorsqu'il s'agissait de parler d'eux-mêmes. De nombreuses explications sont possibles face à ce phénomène :

- Développementale, l'adolescence étant une période où le narcissisme étant fragile, il n'est pas aisé de parler de soi ;

- ces attitudes peuvent être liées à la situation de handicap, ces élèves ayant rencontré dans leur parcours scolaire et personnel de nombreux professionnels spécialisés, ils peuvent en concevoir une certaine méfiance, ou chercher inconsciemment à répondre à des attentes qui les entravent dans une expression spontanée ;
- elles peuvent être liées à leur handicap, avec des difficultés au niveau de l'élaboration en lien avec des problématiques psychiques et/ou cognitives.
- Nous pouvons penser aussi qu'elles peuvent mettre en évidence une immersion insuffisante du chercheur ou une attribution d'un statut mal perçu par l'adolescent.

Il apparaît alors essentiel de guider l'entretien des élèves pour faciliter leur prise de parole authentique en leur offrant une sécurité. Ainsi, si nous évaluons notre hypothèse en nous appuyant sur les travaux de L'Ecuyer, nous faciliterions le recueil de la parole des élèves en nous inspirant du GIDS (*Groningen Identity Developmental Scale*, Kunnen and Van der Gaag, 2011, cf. Annexe 9) qui structure l'entretien selon les thèmes qui peuvent être recoupés avec ceux de L'Ecuyer, mais qui vont aussi plus en profondeur dans la problématique spécifique de cet âge de la vie. En effet, cette échelle s'appuyant sur des questions nous a paru pertinente dans la mesure où elle se situe dans le prolongement psycho-développemental proposé par L'Ecuyer tout en prenant en compte la dimension sociale, si structurante à l'adolescence. Néanmoins, nous n'avons pas utilisé l'échelle en son entier (elle se décompose en une part d'entretien et une part de questionnaire destinée à des passations de groupes) mais avons été sensibles à son approche multidimensionnelle, à sa dimension prospective et à la forme des questions qu'elle propose aux adolescents. Elle nous a donc servi de guide pour les entretiens avec les adolescents. La mise en œuvre du recueil des données est faite par entretiens.

L'investissement langagier dans les différents champs proposés nous permettra de déterminer au niveau clinique quels sont les domaines investis par l'élève dans sa construction psychique.

La *Groningen Identity Development Scale* (GIDS) est une méthode d'investigation de l'identité développée par Bosma (1985) et révisée par Kunnen et Van der Gaag en 2011. Nous nous appuyons sur les questions de l'entretien qui permettent de recueillir le point de vue des adolescents sur différents domaines de leur identité, de manière qualitative. Les données recueillies par questionnaire par les chercheurs initiaux amèneront des résultats quantitatifs qui pourront être utilisés dans la présente étude à titre de comparaison.

Les soubassements théoriques de l'échelle sont ceux proposés par Erikson (1968) qui s'est intéressé à la construction de l'identité adolescente. Il met en évidence la dialectique à

l'œuvre dans cette période où construction de l'identité et confusion de l'identité forment un dynamique dans laquelle les adolescents peuvent osciller entre des statuts différents. Marcia les a opérationnalisés en 4 statuts, regroupés selon deux dimensions : la dimension « engagement » et la dimension « exploration ». Le processus de l'adolescence est selon cette théorie marquée par des allers-retours entre ces deux dimensions pour aboutir à une identité personnelle de l'individu avec un engagement dans un projet personnel et spécifique mêlant les résultats de ses explorations et de ses identifications à ses attentes pour le futur.

Les quatre statuts définis par Marcia sont les suivants :

- La réalisation identitaire est marquée par une période exploratoire antérieure qui a abouti à la réalisation de choix autonomes dans des projets concernant différents domaines de la vie. L'adolescent, après avoir étudié différentes possibilités et voies est solide dans ses choix ;
- le moratoire indique une crise identitaire. L'adolescent est en exploration, n'a pas de choix précis ;
- la forclusion est caractéristique d'adolescents qui montrent des engagements forts mais qui ne résultent pas de choix personnels, mais plutôt de ceux de leurs parents. On peut alors penser qu'il n'y a pas eu exploration de la part de l'adolescent ;
- la diffusion identitaire caractérise les adolescents qui ne s'engagent pas, qu'il y ait eu ou pas de période exploratoire. Il y a pour l'adolescent une difficulté de discrimination entre les différents choix possibles qui ne lui permet pas de les hiérarchiser et de ce fait, de s'inscrire dans un projet personnel.

Cette théorie propose donc une approche dynamique qui correspond pleinement au processus même de l'adolescence.

Concernant notre méthodologie, le guide d'entretien de la GIDS est tout aussi adapté aux adolescents, dans la mesure où il offre des exemples variés de réponse selon les thèmes abordés. Cette variété permet d'ouvrir le champ de réflexion de l'adolescent et d'accompagner la mise en œuvre de sa réflexivité.

L'entretien semi-guidé se déroule en respectant les préconisations de la GIDS⁵³, de la manière suivante :

Une courte introduction permet de présenter la procédure, l'objectif, la question de la confidentialité et celle des réponses aux questions jugées trop personnelles par l'élève. L'objectif est présenté ainsi : « *Nous pensons que les jeunes de ton âge sont à une période de vie où ils vont avoir de grandes décisions à prendre concernant leur vie. Les questions que je*

⁵³ Le paragraphe suivant reprend donc celles-ci, telles qu'indiquées dans le fascicule

vais te poser sont par rapport à cela. Nous cherchons à comprendre ce que les personnes de ton âge pensent leur vie et leurs projets ».

La procédure est la suivante : « Je te propose aujourd'hui de parler de certains sujets de ta vie, que sont "les parents", "l'amitié", "l'école", "les loisirs", "toi et comment tu te vois, tes caractéristiques personnelles", "les relations intimes" et "la vie". À chaque thème, je vais te poser des questions pour que tu puisses parler de tous les aspects de ce domaine de ta vie. Puis, je te demanderai de proposer une conclusion ou un résumé de ce thème. Ensuite nous passerons au thème suivant et nous procéderons de la même manière. J'écrirai tes réponses ».

La question de la confidentialité est essentielle et est aussi présentée aux élèves : « notre conversation est confidentielle (le terme est expliqué si nécessaire, l'interviewer s'assure que l'élève le comprend bien, le reformule éventuellement). Ce que tu vas dire ne sera partagé qu'entre peu de personnes et ces personnes ne connaîtront pas ton nom. Les autres ne sauront pas ce que tu as dit pendant cet entretien ».

Par rapport aux questions qui pourraient être jugées trop personnelles, nous laissons la liberté à l'élève d'y répondre ou non : « si des questions te paraissent trop personnelles, trop difficiles ou que tu n'as pas envie d'y répondre, tu peux dire " je ne sais pas" ou "passons à la question suivante". L'essentiel pour nous est que tu te sentes à l'aise et libre de répondre ou non ».

Nous demandons ensuite si l'élève a des questions, et lorsque les éventuelles réponses y ont été apportées, nous nous enquêrons de la préférence éventuelle pour un thème à traiter pour commencer. Après cette introduction, nous proposons le premier thème (ou celui qui a été choisi par l'élève) avec les questions d'accompagnement (et de relances si besoin). Puis, les autres thèmes sont proposés. L'entretien est donc constitué d'échanges libres, de questions thématiques, de la passation de deux questionnaires et d'un test psycho-affectif, le supplément scolaire du TAT.

11.3.2. Une approche du fonctionnement intrapsychique avec le TAT-S

Les élèves en situation de handicap ont une construction identitaire intrapsychique spécifique, car il s'agit pour lui d'accepter son identité et son altérité (Korf-Sausse, 1996 ; Nuss, 2013)

Ce surinvestissement sera à mettre en lien avec une réalité psychique sous-jacente. En effet, des attitudes de surinvestissement indiquent souvent au niveau clinique une

compensation psychique d'une perception de soi inconsciente dévalorisée. Afin d'explorer cette dimension intrapsychique plus inconsciente, nous nous appuyerons sur deux outils projectifs : Le complément du TAT, TAT-S (*Thematic aperception Test- Planches de situation scolaire*) est composé de trois planches décrivant trois situations scolaires différentes. La première représente une cours de récréation, la seconde une salle de classe avec la présence d'un professeur, la dernière un groupe d'enfants dans une salle non identifiée. La narration qui aura lieu en relation avec chacune de ces planches, dans sa forme et son contenu, nous donneront des indications sur la réalité psychique de l'élève, à travers ce qu'il veut être, ce qu'il est, ce qu'il craint d'être.

La passation est proposée au cours des entretiens avec les élèves, lorsque la relation de confiance a été créée. Elle intervient souvent en fin d'entretien. La passation est assez rapide, puisque seules trois planches sont présentées. Nous présentons l'activité en disant que nous proposons à l'élève de regarder trois images l'une après l'autre. « *Pour chacune d'elle, peux-tu raconter une histoire ? J'écrirai ce que tu diras* ». Après accord, nous présentons la première planche à l'élève, écrivons ce qu'il exprime, et faisons les relances attendues si nécessaire.

Ces données seront regroupées en études de cas. Nous serons alors parvenus au terme de notre recherche, ces élèves étant notre point de départ et notre point d'arrivée. Nous pourrons alors répondre à notre dernière hypothèse qui concerne l'adéquation des dispositifs, pratiques et représentations de l'inclusion avec les besoins de ces élèves.

Résumé de la méthodologie employée

Le tableau suivant permet de synthétiser les différentes hypothèses et différents niveaux d'analyse avec les outils associés.

Niveau d'analyse	objectifs	Modalités de recueil de données	Hypothèses
Niveau Préparatoire	Déterminer une méta-catégorisation des handicaps selon une dominante visible ou invisible	Questionnaire. Méthode des Experts	Hypothèse préalable : les handicaps peuvent être méta-catégorisés selon la dominante visible ou invisible de leurs caractéristiques
Niveau 1 : institutionnel Approche descriptive	Descriptif : définir les profils inclusifs des établissements, définir le contexte	Recueil du discours du principal Recueil du discours des enseignants Schéma structurel de l'établissement	
Niveau 2 : les enseignants Approches quantitative et qualitative	-mise au jour des représentations du handicap et des pratiques d'éducation inclusive	- observations en classe - entretiens semi-dirigés	Hypothèse 1 : Les pratiques et représentations du handicap des enseignants sont différentes selon que le handicap de l'élève est davantage visible ou invisible
Niveau 3 : l'inclusion, interactions sociales. Niveau des pairs Approche quantitative	- déterminer la socialisation au niveau interactionnel entre pairs.	- questionnaire sociométrique - observations in vivo (classe, récréation)	Hypothèse 2 : L'inclusion et la socialisation des élèves avec leurs pairs se distingue selon que le handicap de l'élève est plutôt visible ou invisible
Niveau 4 : le vécu des élèves handicapés Approches quantitative et clinique	- déterminer les impacts de l'inclusion sur la construction individuelle et interactionnelle des élèves handicapés	- questionnaire sociométrique - Test School Aperception Test/ Test d'attitude Scolaire - Test Estime de soi - Etude du développement psycho-social - Entretiens	Hypothèse 3 : La construction individuelle et interactionnelle des élèves en situation de handicap est différente de leurs pairs non-handicapés et varie selon la visibilité du handicap.
Synthèse : mise en lien des différents niveaux	- déterminer les facteurs favorisant ou entravant le développement et la scolarisation des élèves en situation de handicap	Analyse globale des résultats	Hypothèse 4 : Les représentations du handicap, les conditions d'inclusion et la dominante visible ou invisible du handicap ont une incidence sur le développement individuel et interactionnel des élèves en situation de handicap

Tableau 7 . Synthèse globale de la méthodologie

Le tableau suivant présente une synthèse de l'opérationnalisation des hypothèses de recherche. Il conclut cette partie consacré à la présentation de la méthodologie et des résultats de l'hypothèse préalable qui ont permis la réalisation de la présente étude et s'inscrit comme une transition vers la présentation des résultats qui font l'objet de la partie suivante.

Hypothèse de recherche	Hypothèses opérationnelles	Critères	Outils
Hypothèse préalable : les handicaps peuvent être méta-catégorisés selon la dominante visible ou invisible de leurs caractéristiques	<p>HP1 : les caractéristiques des handicaps sont à dominante visible ou invisible</p> <p>HP2 : la perception de la dominante visible ou l'invisible des caractéristiques des handicaps est différente selon le sexe du répondant ;</p> <p>HP3 : la perception de la dominante visible ou l'invisible des caractéristiques des handicaps est différente selon l'expertise du répondant</p> <p>HP4 : la perception de la dominante visible ou l'invisible des caractéristiques des handicaps est différente selon l'ancienneté du répondant</p>	- Dominante visible ou invisible	Recueil : Méthode des juges Validation : SPSS
Hypothèse 1 : Les pratiques et représentations du handicap des enseignants sont différentes selon que le handicap de l'élève est davantage visible ou invisible	<p>H1.1 : la proxémie des enseignants varie selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap</p> <p>H1.2 : l'empathie des enseignants varie selon la dominante visible ou invisible du handicap</p> <p>H1.3 : Il existe une variabilité des représentations du handicap selon la dominante visible ou invisible des caractéristiques.</p> <p>H1.4 : les représentations des handicaps, la connaissance des politiques concernant le handicap et l'expérience des enseignants ont une influence sur les adaptations pédagogiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proxémie - Empathie - Adaptation pédagogique - Connaissance des handicaps et des politiques y afférentes. 	Observation en classe Entretiens semi-dirigés

<p>Hypothèse 2 : L'inclusion et la socialisation des élèves avec leurs pairs se distingue selon que le handicap de l'élève est plutôt visible ou invisible</p>	<p>H2.1 : les élèves en situation de handicap sont moins inclus dans les réseaux socio-affectifs que leurs pairs H2.2 : les élèves en situation de handicap sont plus rejetés que leurs pairs non handicapés. H2.3 : il existe des différences d'intégration socio-affective selon que l'élève est en situation de handicap visible ou invisible.</p>	<p>Choix et rejets socio-affectifs Quantité et qualité des interactions</p>	<p>Questionnaire sociométrique Observations</p>
<p>Hypothèse 3 : La construction individuelle et interactionnelle des élèves en situation de handicap est différente de leurs pairs non-handicapés et varie selon la visibilité du handicap.</p> <p>Etudes de cas</p>	<p>H3.1 : les élèves en situation de handicap ont une estime de soi différente de leurs pairs non-handicapés ; H3.2 : les élèves en situation de handicap ont une motivation scolaire différente de leurs pairs non-handicapés. H3.3 : Les élèves en situation de handicap ont un projet différent de leurs pairs non-handicapés ; H3.4 : les élèves en situation de handicap ont un vécu intrapsychique de la scolarité différent de ce qu'ils énoncent.</p>	<p>Estime de soi Motivation scolaire Projet, positionnement en tant qu'individu. Priorités de vie Dimension intrapsychique du vécu scolaire</p>	<p>SEI : inventaire d'estime de soi de Coopersmith (1984) QMF : Questionnaire de Motivation à la réussite dans les situations de Formation de Forner (1992) Entretiens semi-dirigés basés sur la GIDS (<i>Groningen Identity Development Scale</i> (Bosma, 1985 ; Kunnen et Van der Gaag, 2011). TAT-S (<i>Thematic aperception Test-Planches de situation scolaire</i>)</p>
<p>Hypothèse 4 : Les représentations du handicap, les conditions d'inclusion et la dominante visible ou invisible du handicap ont une incidence sur le développement individuel et interactionnel des élèves en situation de handicap</p>			

Tableau 8.. Synthèse des hypothèses de recherche et des hypothèses opérationnelles

3^{ème} partie : Résultats

Chapitre 12 : Du côté des enseignants

12.1. Analyse des contextes d'inclusion

Nous avons proposé une présentation simplifiée des collègues dans la partie précédente (chap.7, pp117-123). Elle est issue de nos observations en leur sein. À travers les réponses aux questions des entretiens portant sur quatre thèmes (que sont les pratiques pédagogiques, la perception des élèves en situation de handicap de la classe, les représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés en général ainsi que la connaissance des lois et dispositifs d'inclusion), nous pouvons désormais définir chaque contexte plus précisément, en relation avec le vécu des enseignants et leur discours. Il est apparu assez clairement au cours de ces entretiens que les vingt-deux enseignants de collège interrogés déclaraient n'avoir eu aucune formation concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap, contrairement aux trois enseignants spécialisés (issus du 1^{er} degré) en charge de la coordination des ULIS ou de leur fonctionnement au sein de l'établissement. En conséquence, dans la mesure où les enseignants spécialisés ont une connaissance très poussée des pratiques et préconisations concernant l'éducation inclusive, le choix est fait de distinguer ces deux populations. Afin d'être au plus près des pratiques et représentations générales sur le handicap et l'inclusion, en corrélation avec un vécu empirique, nous nous appuyerons sur les réponses des enseignants de collège. En effet, les réponses des enseignants spécialisés ont les caractéristiques d'être plus conceptuelles concernant l'inclusion et plus précises concernant la connaissance des élèves en situation de handicap de l'étude. Ces réponses seront donc utilisées ultérieurement, d'une part dans la discussion concernant l'inclusion, d'autre part dans la présentation des élèves de l'étude. D'ores et déjà, nous proposons ici, une présentation de chaque collègue selon ces discours. Cette présentation est associée aux élèves en situation de handicap de l'étude. Elle vise à dresser le portrait de l'inclusion telle qu'elle est vécue par les enseignants selon quatre axes que sont les modalités de l'inclusion, le fonctionnement de l'inclusion et la communication, le ressenti des enseignants pour, *in fine*, s'élargir sur leurs réflexions (qui peuvent comprendre les avantages, les obstacles, les conditions et des propositions sur l'inclusion) et aboutir à leurs définitions de l'inclusion.

12.1.1. Le collège des Vignes, établissement de scolarisation d'Aurore.

Pour rappel, le collège des Vignes comprend une SEGPA et une ULIS. Le Principal porte un discours de tolérance autour de l'acceptation de la différence. Les personnels

associés à l'adaptation et la scolarisation des élèves en situation de handicap sont Mme L., directrice de la SEGPA en charge des ULIS aussi, M. D., coordonnateur d'ULIS, Mme A., AVS collective travaillant principalement dans le local dédié à l'ULIS et Amélie, AED et AVS individuelle d'Aurore. Nous avons interrogé huit enseignants dans ce collège, tous expérimentés (c'est-à-dire non débutants).

* Modalités de l'inclusion

Pour certains enseignants, l'inclusion de l'élève dans leur classe semble se faire sur la base du volontariat, (« *elle a été intégrée dans ma classe on m'a demandé en début d'année. Donc le dispositif on me l'a demandé, mais peut-être que si j'avais dit non on me l'aurait quand même imposé.* » Ent.1) alors que pour d'autres, l'inclusion est liée à l'inscription administrative de l'élève dans une classe et à l'affectation de la classe à un enseignant (« *non, c'est par classe, elle est rattachée à la classe et je suis enseignant de la classe je ne peux pas vous dire, je pense que c'est le Chef d'Etablissement avec les parents* » (Ent.8). Pour l'enseignant n°6, l'inclusion est imposée, sans qu'il y ait d'information, alors que l'enseignant n°7 indique au contraire qu'il y a une information institutionnelle en début d'année, puis des échanges en cours d'année avec les personnels de l'ULIS (coordinateur, AVS). Cette variation dans les réponses est peut-être davantage l'indicateur de l'investissement des enseignants dans le processus inclusif que celui d'une réalité objective, fait qu'on pourrait résumer en citant un professeur « *Si on ne questionne pas, on ne nous informe pas trop.* » (Ent.8). Il semble y avoir une limite invisible entre dans et hors la classe, les enseignants pouvant considérer leur travail en premier lieu comme celui de la transmission de connaissance (« *je ne veux pas trop m'immiscer dans tout ça, je ne veux pas que ça modifie mon jugement par rapport à l'élève, je suis là pour l'instruire* » Ent.8. « *La priorité c'est la formation dans ma matière* » Ent.2.), les difficultés personnelles n'y ayant pas place (« *Quand je les ai dans ma classe, je ne me préoccupe pas de tout ça. J'essaie de tirer au mieux... Est-ce qu'ils ont tous des capacités, des compétences qu'ils n'exploitent pas ? Souvent je leur dis, votre problème, vous le laissez à la porte de la classe, vous les laissez dehors* » Ent.1).

Néanmoins, la présence d'élèves en situation de handicap induit un fonctionnement dans lequel d'autres interlocuteurs sont sollicités.

* Fonctionnement de l'inclusion et communication

Au sein du collège, la personne identifiée comme la plus proche, avec laquelle des interactions sont fréquentes est l'AVS d'Aurore (« *la seule ressource que j'ai, c'est Amélie, l'AVS d'Aurore, intermédiaire avec Aurore* » Ent.1). Celle-ci est un pivot, de par ses fonctions (AVS et AED) et un conseil, de par sa formation initiale de psychologue. Elle est

reconnue comme un médiateur (Ent.4), ayant une fonction de régulation (« *elle dit quand c'est trop dur ou ça va trop vite* » (Ent.1)) de conseil (Ent.8), essentielle dans la circulation de l'information (Ent.6) mais peut aussi être considérée comme un frein pour la socialisation de l'élève (Ent.7) ou à la relation pédagogique (Ent.6 ; Ent.1 : « *C'est aussi un point négatif, vu que comme il y a Amélie, ça peut m'arriver parfois de ne pas voir Aurore, de ne pas aller la voir.* ») Le coordonnateur et « *les adultes autour de l'ULIS* » (Ent. 5) semblent être considérés comme des personnes ressources plus éloignées. La directrice de la SEGPA en charge des ULIS peut être associée au coordonnateur dans sa fonction de facilitation de la scolarisation ou à la Principale, dans sa fonction administrative. Dans cette dimension, l'inclusion est alors associée par les enseignants à l'accessibilité des locaux et à l'aménagement des classes et des emplois du temps la permettant (Ent.8 : « *Ici, moi je trouve que tout se passe bien, les élèves que j'ai eu ça s'est bien passé, l'intégration est bien faite, au niveau ergonomique ça a été bien géré, à un moment j'ai eu un élève avec fauteuil roulant électrique, pendant un temps ils avaient leur propre classe, au deuxième étage, les élèves sortaient pas vraiment de leur classe en fait, lui il allait pas forcément en récréation et après y'a eu une demande pour qu'il puisse aller en récréation et la classe a été déplacée au rez-de-chaussée comme ça il avait accès à la cour en fait* »). Les partenaires sont les parents ou la famille (Ent.5 : « *On inclut bien : il y a beaucoup d'aménagements et de discussion avec les familles* ») lors des réunions formelles habituelles (réunions parents-professeurs, conseils de classe, etc.). Les enseignants ne sont pas en contact avec les professionnels extérieurs prenant en charge les élèves, ce qu'ils peuvent déplorer (Ent.1 « *je trouve que leur handicap on n'en parle pas assez... entre nous parce que ben on considère que qui a un problème de santé c'est secret professionnel. C'est difficile d'avoir l'information, et quand on l'a, on vous dit clairement que... il faut le garder pour soi, mais il faut mettre tout en place pour que ça se passe bien. Donc j'avoue que c'est un peu paradoxal, ça, c'est et c'est frustrant c'est-à-dire que des fois on vous dit « ah ben il y a des gros problèmes... » et on reste très évasif et on ne vous dit pas les choses, et on doit soi-disant adapter notre enseignement sur des enfants en difficulté, handicap, handicap on ne sait pas trop quoi.* »)

Nous pouvons voir dans ce recueil de discours que les enseignants connaissent peu les modalités objectives de l'inclusion et que leur rôle dans ce processus est assez limité à leur enseignement. Qu'en est-il de leur ressenti ?

* Ressenti des enseignants

Pour l'enseignante n° 2, « *les vrais handicapés ne sont pas scolarisés* ». Par contre, elle note la présence de nombreux élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes. Au

fond, pour elle, comme pour la plupart de ses collègues, les élèves de l'ULIS posent moins de problèmes que d'autres élèves en difficulté parce qu'ils bénéficient d'un accompagnement dans et hors du collège et surtout parce que l'inscription en ULIS est le signe de l'acceptation par les parents du handicap de leur enfant, gage d'un dialogue possible. De ce fait, les enseignants se sentent soutenus par l'établissement pour l'inclusion, bien que certains déplorent que des « *décisions soient prises sans concertation* » (Ent. 7). Ainsi, si « *la bonne volonté de l'établissement* » est reconnue, « *il manque des aides pour les enseignants* » (Ent. 6). Les aides dont il est question portent essentiellement sur les moyens, ceux-ci étant traductibles en termes d'effectifs. Cette question des moyens est récurrente chez tous les enseignants, quel que soit leur établissement. Parler de moyens signifie aussi déplacer la responsabilité sur des instances hiérarchiquement plus élevées, au-delà de l'établissement. Il y a alors encore un effet de clivage entre le « bon » qui serait l'entre-soi que l'on essaie de préserver et le « mauvais » qu'on relègue à l'extérieur de l'établissement. L'établissement est perçu par les enseignants comme de qualité en ce qui concerne les aménagements d'accessibilité, qui sont probablement les plus visibles pour eux. Dans leur classe, l'expérience de l'inclusion est décrite comme intéressante lorsqu'elle est prise en compte par les enseignants. Mais rapidement les obstacles sont aussi présentés et ceux-ci sont ceux du manque de moyens, d'effectifs trop lourds, arguments rabattus sur l'inclusion mais relevant d'une politique générale. Puis apparaît aussi la question de la « lourdeur » du handicap, comme une menace flottante bien qu'encore lointaine et la légitimité de leurs compétences (Ent.1 : « *moi je veux bien faire toutes les choses du monde, mais... on n'est pas formé pour ça, on n'est pas formé pour les élèves en situation de handicap. On n'est pas soutenu. Le collègue à son échelle aimerait faire beaucoup de choses, ont plein d'ambition le ministère a plein d'ambition puis sur le terrain il n'y a rien, c'est-à-dire que nous on est censé... moi prof principale je suis censée déclarer tous ces élèves dyslexiques ou dys quelque chose de ma classe pour mettre en place un P.P.R.E, je fais ça comment ? Quel document ? Quelle validité et quelle crédibilité j'ai auprès des parents en tant que prof de maths. On est démuni* »).

Les enseignants souhaiteraient davantage de communication, de concertation, d'information, de formation mais conviennent aussi qu'ils n'ont pas de temps pour s'investir dans cette réflexion et cette action. La question de la motivation semble donc importante. Celle-ci peut être reliée à celle de la connaissance, c'est pourquoi nous avons essayé d'en apprendre plus sur la conception qu'ont les enseignants de ce qu'est l'inclusion.

* **Des définitions de l'inclusion**

Il est assez difficile pour les enseignants d'arriver à une conceptualisation de l'inclusion. Leur savoir et leur opinion s'appuient sur leur expérience, qu'elle soit professionnelle ou personnelle et se nourrit de leurs convictions et leurs valeurs. Pour certains, inclure est identique à intégrer. Partant de l'impossible paradoxe normalité/handicap qui provoquerait l'injonction de considérer à part certaines personnes tout en les incluant (Ent.1 « *Je n'ai pas envie qu'on me dise " mais qu'est-ce que vous allez dire là ? Ce n'est pas vrai, et puis de toute façon faut les traiter comme tout le monde"*, je suis mal à l'aise avec ça ») et de la figure fantasmée de la personne handicapée « lourde » (qui renvoie au monstre de l'Antiquité), certains envisagent l'inclusion comme une intégration partielle ou ponctuelle d'un élève handicapé dans une classe. Il s'agit alors de limiter la présence des élèves handicapés dans les classes avec la réactivation du préjugé rabattant handicap avec limitation (Ent.1 : « *C'est la quantité d'élèves dans la classe, moi je trouve ça bien, le dispositif est bien, on ne peut pas le généraliser je pense qu'on ne peut pas intégrer trois-quatre élèves dans chaque classe On est là aussi pour transmettre un savoir et pour qu'ils aillent le plus loin possible. Moi je ne suis pas pour... le minimum pour tout le monde, c'est le maximum pour le maximum de personnes. Donc... si c'est pour avoir un maximum d'élèves en difficulté pour faire le minimum ben les autres on en fait quoi ?* »). Il y aurait une condition à cette inclusion, qui serait la motivation de l'élève, sinon il serait plus approprié qu'il « *reste à sa place* » (Ent.1). Un enseignant peut même dire « *l'inclusion, j'ai pas eu ça encore, heureusement !* » (Ent.8). Ces enseignants se font alors porte-parole de ceux, plus nombreux, qui éludent la question en la reportant sur des enjeux matériels. L'enjeu de l'inclusion est ici pour l'élève de « *se changer les idées* » (Ent.8), d'apprendre les bases de la vie en société et de se socialiser. Si ces propos peuvent paraître choquants, il ne s'agit pas dans notre démonstration de dénoncer des psychés archaïques et d'alimenter ainsi un clivage entre les « *incluants* » et les « *excluants* ». En effet, les personnes interrogées sont d'autre part sensibilisée au handicap de manière personnelle et souhaitent plus ou moins consciemment participer à la mise en œuvre de l'esprit de la loi du 11 Février 2005. Il s'agit ici plutôt de mettre en évidence combien les représentations inconscientes du handicap sont toujours à l'œuvre, filtrant d'une manière ou d'une autre dans les discours. On pourrait dire alors qu'apparaît ici l'invisible de la représentation du handicap, l'irrationnel puissant. Car, en miroir de ces propos, apparaît « *le mélange, c'est la vie* » (Ent. 5). Est frappante ici l'absence de conceptualisation. On peut penser alors qu'une conceptualisation pourrait être un moyen (un processus pour) de mettre en dialectique les opposés rencontrés (et non plus seulement une finalité).

Pour résumer le portrait du collège des Vignes, l'inclusion est portée au niveau institutionnel par la Principale, la Directrice de SEGPA et le coordonnateur. Les inclusions respectent la loi, en ce sens que les élèves sont effectivement inscrits dans leur classe d'âge de référence. L'AVS est l'interlocutrice privilégiée des enseignants. Ceux-ci se sentent peu investis (ou s'investissent peu) dans la dynamique de l'éducation inclusive et ont une représentation de l'inclusion marquée par des craintes s'originant dans les représentations archaïques du handicap. Nous verrons plus loin si cela a une influence sur le regard porté sur Aurore.

Qu'en est-il du collège des Bois ?

12.1.2. Le collège des Bois : établissement de Lucas et Saül

Pour rappel, le collège des Bois est un établissement sans structure spécifique de l'ASH. Il n'y a ni SEGPA ni ULIS. La scolarisation des élèves en situation de handicap est donc portée au niveau institutionnel par le Principal et la Principale Adjointe. Une AESH collective remplit de multiples fonctions, tant au niveau organisationnel qu'aux niveaux matériel et de l'accompagnement des élèves. Des intervenants extérieurs de SESSAD peuvent prendre en charge les élèves pendant le temps scolaire car un local leur est fourni. Les enseignants accueillent les élèves dans leurs cours. Nous avons recueilli leurs discours pour connaître leur vécu. Il est à noter une certaine réticence de la part de certains enseignants (3 sur 8) qui n'ont pas souhaité participer à notre étude, en « oubliant » les rendez-vous proposés ou en ne donnant pas suite, malgré des relances, tout en ayant déclaré leur accord préalablement.

*** Modalités de l'inclusion**

En début d'année, une information générale sur tous les élèves à besoins éducatifs particuliers dont les élèves en situation de handicap est donnée par la direction lors d'une réunion de rentrée. Ce qui est mis en avant concernant les élèves handicapés est *a priori* plutôt leurs besoins en termes d'accessibilité, c'est-à-dire les aménagements d'organisation des classes facilitant la scolarisation de ces élèves en termes d'accès aux classes et aux cours. C'est en tout cas ce que retiennent tous les enseignants interrogés. Le handicap dit « moteur » de Lucas et Saül semble ici prendre le premier plan, au détriment d'éventuels autres besoins, que ce soit au niveau cognitif, social ou psychologique. Mais, si l'information est donnée en début d'année, elle peut être vite oubliée (Ent. 10) dans la mesure où les enseignants ne connaissent pas encore leurs classes. Ici, la question du volontariat ou de l'implication des

enseignants dans le processus d'inclusion n'existe pas : les élèves sont inclus parce que cela fait partie du fonctionnement du collège. L'autorité et la responsabilité sont portées par le Principal. Les enseignants connaissent peu le fonctionnement de l'inclusion, un seul ajoutera qu'il lui est demandé de « *remplir des formulaires pour les équipes de suivi* » (Ent.9).

* **Fonctionnement de l'inclusion**

On peut dire ici que la séparation entre le processus inclusif, qui induit une communication et un travail de réseau, et le fonctionnement de la classe est très marquée. Chacun a sa place et sa fonction (« *Je ne serais pas allé les voir pour leur demander ce qu'ils avaient. Je ne me serais pas permis. Ce n'est pas mon rôle* » (Ent.10). C'est pour les enseignants plutôt du rôle de l'institution que de pourvoir aux nécessités de l'inclusion, représentée alors par l'infirmière scolaire et le Principal. Il est question ici de la représentation du rôle d'enseignant au sein de l'institution. Certains l'envisagent dans la classe uniquement (« *Le travail se fait dans la classe, pas ailleurs* » Ent.13), d'autres considèrent qu'ils ont un certain rôle à jouer dans le processus d'inclusion (« *Être interventionniste, ne pas attendre d'aide* » Ent.11). Tous les enseignants savent que la classe est spécifique, dans la mesure où les élèves du conservatoire et les élèves en situation de handicap y ont été regroupés du fait de leur besoin commun d'horaires aménagés. Cette organisation en « *classe d'élite-classe poubelle* » (Ent.11) peut créer des tensions que ce soit entre élèves ou de la part des parents. Les enseignants se sentent soutenus par l'établissement dans les aspects matériels de l'inclusion et lui reconnaissent « *une réelle volonté d'inclure* » (Ent.11). Néanmoins, là encore, le manque de moyens est mis en avant et la responsabilité de l'Éducation Nationale est incriminée. Au niveau de l'établissement, on note un manque de communication qui peut être vécu de manière passive par les enseignants acceptant cette répartition des rôles et reconnaissant une compétence spécifique au Principal dans la question de la scolarisation des élèves handicapés ou de manière plus douloureuse par ceux s'impliquant davantage dans l'inclusion. Ces derniers déplorent alors une absence d'information sur l'évolution de la maladie des élèves, l'absence de retour d'informations après les réunions ESS (équipes de suivi de scolarisation) et de contact avec les familles (Ent. 11). Et effectivement, certaines prises en charge que cet enseignant souhaiterait voir mises en œuvre pour les élèves de notre étude ont déjà lieu au sein du collège. Est mis ici en avant la nécessité d'aller-retour entre les différents partenaires, des éléments médicaux pouvant permettre aux enseignants de fixer des objectifs pédagogiques adaptés aux élèves, les professeurs pouvant aussi être force de proposition de par leurs compétences, par exemple dans l'adaptation des examens. Ainsi, l'Enseignant n°11 a des idées d'adaptation des critères du brevet pour proposer un brevet

adapté aux élèves dyslexiques. Les enseignants peuvent s'appuyer sur le Principal, qui porte le projet de l'inclusion et prend en charge avec son équipe les aspects administratifs et relationnels avec les parents et les professionnels extérieurs. L'AESH collective est aussi considérée comme une personne ressource, plus en lien avec la classe. Elle peut être mise en place d'experte en « dys » (Ent.10 et 11) ou comme un conseil pour l'adaptation des évaluations, en partenariat avec le Principal (Ent.9), ce qui peut questionner sur les compétences attribuées à cette personne qui n'a pas une formation d'enseignante ni d'orthophoniste. Nous pouvons percevoir les besoins des enseignants d'un étayage plus spécifique en matière de pédagogie adaptée, qu'ils vont donc demander à l'AESH, interlocuteur proche. Mais celle-ci est débordée par sa tâche (elle prend en charge tous les élèves handicapés de l'établissement dans les aspects ergonomiques) et, si elle est en formation « sur le tas » permanente, on peut s'interroger sur le glissement qui la positionne dans un certain sens à la place d'un coordonnateur, sans en avoir les attributions ni les modalités d'action. Sa suractivité, déclarée et observée par les enseignants rendent difficile un dialogue autour des besoins éducatifs au sein de la classe. Par exemple, l'enseignant 10, qui lui accorde une position d'« experte en dys » n'ose pas lui demander d'intervenir au sein de la classe en tant que secrétaire des élèves, ce qu'il sent être un besoin des élèves en situation de handicap. Il renonce donc à l'avance à instaurer un dialogue ou à faire une demande en ce sens et accepte la position de conseil tenue par l'AESH. Ainsi, l'AESH accompagne les élèves jusqu'à la classe, les reçoit individuellement dans un local conçu à cet effet pour « *les faire parler, reprendre certaines notions, construire un projet d'orientation* », mais intervient très rarement au sein même des classes, sauf pour évaluer la pratique de l'enseignant (« *Elle est venue et m'a dit "ça va dans ta classe, tu gères"*. » Ent. 12). En creux apparaît donc un fonctionnement type ULIS sans ULIS, avec une responsabilité très (trop ?) grande accordée à une personne très volontaire mais débordée par les multiples rôles qu'elle a à remplir et ne pouvant que déléguer de fait celui de l'accompagnement pédagogique des élèves en relation avec les enseignants.

*** Ressenti des enseignants**

Pour autant, les enseignants ne se plaignent pas de ce fonctionnement intra-établissement. Ils acceptent la frontière marquée entre hors et dans la classe et cette répartition des missions qui leur permet de préserver leur rôle d'enseignant dans la classe. Leur éventuel ressentiment peut s'exprimer contre l'institution (au sens large, ce peut être l'Éducation Nationale ou la MDPH ou le Conseil Général) du fait de manques de moyens (par ex, Ent.11 au cours duquel sont évoqués des ordinateurs pour la compensation des handicaps qui ne sont

toujours pas attribués après 6 mois de notification « *L'inclusion, c'est ce qu'on fait mais avec pas de moyen. Ça m'énerve !* ». Il est à noter que parmi les enseignants interrogés, deux sont débutants et trois très expérimentés. Les débutants se consacrent essentiellement à la préparation de leurs cours et s'appuient sur leur bon sens et leur sens relationnel pour interagir avec les élèves à besoins éducatifs particulier et adapter éventuellement leur enseignement. Parmi les trois ayant une ancienneté importante, nous observons une personne qui est très concentrée sur sa matière, une qui pourrait davantage s'investir dans l'inclusion mais n'ose pas et une troisième très investie dans l'inclusion mais se sentant très seule. Ces dimensions seront développées dans la partie « discussion ».

*** Des définitions de l'inclusion**

À part pour l'enseignante n°11, l'inclusion reste un concept très vague pour les enseignants. Ici encore, on observe qu'il est rattaché à l'expérience vécue, à part pour l'enseignant n°9 qui donne une définition rattachée à sa matière (« *l'inclusion : la définition mathématique, c'est mettre une chose dans un ensemble* ») et celle-ci semble difficile à identifier au-delà des mises en œuvre d'accessibilité observées. Si pour les enseignants du collège des Vignes (et aussi pour ceux du collège de la Dune, ainsi que nous l'étudierons plus tard), l'inclusion se traduit dans une réalité concrète, elle semble plus floue pour les enseignants du collège des Bois (l'enseignant 10 par exemple ne peut rien en dire). On peut alors penser que la présence d'un dispositif dédié et identifié comme aide aux élèves handicapés, bien que rendant visible l'attribution de handicap (et de ce fait augmentant le risque de stigmatisation) a l'avantage d'apporter une structuration sociale permettant aux enseignants de se situer dans le processus et aux différents acteurs de l'inclusion de se positionner dans des rôles. Au contraire, au collège des Bois, les enseignants ne pouvant intégrer leurs pratiques dans un cadre de fonctionnement structuré les rapportent comme des pratiques isolées en relation avec le visible de l'inclusion (il s'agirait alors de vérifier que les cours imprimés ont été transmis, pendant pédagogique de l'accessibilité vue dans l'établissement, Ent.9) ou portent l'inclusion et son projet sociétal seul (Ent.11 : « *j'ai tout fait par moi-même* »). Alors la discussion sur l'inclusion peut devenir générale et vectrice d'un discours plus politique autour de l'intégration sociale des populations défavorisées, le manque de soutien institutionnel et la crainte (probablement liée à une expérience) des élèves « *perturbateurs* » (Ent.13). Tous témoignent d'un besoin de formation. Certaines propositions sont faites, comme la présence de l'élève concerné lors des Équipes de suivi de scolarisation ou l'instauration d'une communication entre les différents acteurs.

Le collège de la Dune se présente très différent des autres. C'est ce que nous allons maintenant mettre au jour.

12.1.3. Le collège de la Dune. Établissement d'Élodie et Mehdi

Nous avons pu réaliser 9 entretiens avec les enseignants de ce collège. Ces enseignants sont répartis prioritairement en deux catégories : ceux ayant une ancienneté importante (trois enseignants ont plus de 20 ans d'ancienneté) et ceux ayant entre 10 et 15 ans d'ancienneté (5 enseignants concernés). Un seul professeur était en poste pour la première année.

Pour rappel, le collège de la Dune accueille une ULIS spécifique « troubles cognitifs ». La création de cette ULIS est récente. Nous verrons qu'elle a engendré chez les enseignants des réactions variables. De nombreux AVS facilitent la scolarisation des élèves handicapés, plus particulièrement au niveau des apprentissages, en ayant pour fonction de les accompagner pendant les cours, faisant office de secrétaire pour certains, focalisant l'attention d'autres sur une tâche, éclaircissant les consignes en les reformulant ou les séquençant en différentes étapes de travail par exemple. La coordinatrice de l'ULIS a une fonction de communication importante, relais entre partenaires extérieurs, familles et établissement mais aussi dans l'équipe enseignante par l'apport de stratégies pédagogiques adaptées et par l'inscription dans un processus d'inclusion où tous les acteurs sont partenaires. Le chef d'établissement est plus en retrait, s'assurant des aspects institutionnels et matériels et laissant une grande autonomie aux enseignants. Le collège reçoit une population assez hétérogène, plutôt en difficulté, les classes moyennes du secteur essayant de scolariser leurs enfants dans un autre établissement. Le collège de la Dune scolarise Mehdi et Élodie.

*** Modalités de l'inclusion**

Pour les plus anciens, évoquer les modalités d'inclusion renvoie à la création de l'ULIS dans le collège. En effet, il n'y a pas de souci quant à l'inclusion même, le collège suit la procédure issue de la loi du 11 Février 2005 et les élèves sont inscrits dans leur classe de référence. Les enseignants qui reçoivent ces élèves sont informés en début d'année, collectivement puis individuellement par la coordinatrice du profil spécifique de l'élève, de ses besoins et des adaptations possibles (cf. entretiens de tous les enseignants sauf n°18, arrivé en cours d'année). La coordinatrice de l'ULIS remplit un rôle essentiel d'interface entre l'équipe pédagogique, les élèves et les partenaires extérieurs. Elle a le soutien direct de la Principale qui lui laisse une grande autonomie et remplit les rôles administratifs qui lui incombent. La parole de la coordinatrice est très écoutée et les enseignants se sentent rassurés

par ce dialogue. Toutefois, comme nous le présentions, si le fonctionnement actuel semble harmonieux et souple, avec des enseignants motivés parce que soutenus, la création de l'ULIS n'a pas été sans heurt. En effet, les enseignants regrettent de ne pas avoir été informés (Ent.14 « *Du fait de notre bonne entente avec Mme M., ça se passe bien. [...] Quand ça a été mis en place... on a eu l'annonce qui nous a été faite, je trouve qu'il y a eu très peu, voire aucun travail en amont, d'information, tout simplement puisque quand on connaît, on comprend mieux. Mme M., à un moment, a dû tout retracer, marquer son territoire et trouver sa place* ») et ils ont accepté l'ULIS du fait de l'avantage perçu au niveau de l'établissement (Ent.15 « *L'ULIS ne nous a pas mobilisés, on ne nous a pas demandé notre avis. Non, on l'a vu comme une opportunité, comme une chance donc... toute l'équipe... d'abord par rapport à la perte d'effectifs, on a pensé que c'était une solution. Et puis voilà. C'était une approche aussi originale. Et de toute façon, c'est à mettre en parallèle avec la multiplication des PPRE.* ») Ainsi, si la mise en place de l'ULIS dans l'établissement a créé quelques mouvements d'insécurité, nous pouvons penser que le dispositif s'est rapidement intégré à un fonctionnement global dans un collège où de nombreux élèves ont des besoins éducatifs particuliers. Allons plus avant dans le fonctionnement de l'ULIS et de l'inclusion.

*** Fonctionnement de l'inclusion. Communication**

Comme nous l'avons remarqué, le fonctionnement de l'inclusion s'appuie sur la personne de la coordinatrice, très présente à différents niveaux (par exemple, Ent.16 « *Beaucoup le contact avec Mme M. puisqu'elle connaît beaucoup mieux les élèves que moi, elle connaît beaucoup mieux leurs difficultés, donc moi, je me fie totalement à elle pour savoir comment adapter certaines choses* »). Ainsi, elle s'occupe de l'évaluation initiale (diagnostique) des élèves, discute en amont avec eux des cours dans lesquels ils pourraient aller, établit un programme pour chacun combinant des moments en classe (qui sont favorisés) et des enseignements dans l'ULIS, ces derniers pouvant être complémentaires des apprentissages en classe ou spécifiques lorsqu'il n'y a pas d'inclusion dans la matière. Les temps d'ULIS peuvent être aussi consacrés aux évaluations (en prenant en compte le tiers-temps) ou à la reprise de notions non acquises en cours, en partenariat avec l'enseignant de la classe. Lorsqu'une inclusion est décidée, la coordinatrice peut accompagner l'élève dans la classe, ce qui lui permet de rassurer l'élève, de se familiariser avec les attentes du professeur et d'ainsi s'en faire le relais et de pouvoir communiquer sur des éléments concrets au niveau pédagogique avec l'enseignant ou avec l'AVS (Ent.17 « *Mme M., elle les connaît, elle connaît leur handicap, donc elle peut nous expliquer, que ça c'est possible à faire, que là, il va falloir en rediscuter, elle est un guide dans l'adaptation et sur ce qu'on peut attendre d'eux* »).

aussi. »). La communication est permanente, la coordinatrice étant au centre d'un réseau comprenant l'équipe pédagogique, les professionnels extérieurs et la famille (Ent.19 « Mme M., elle fait un peu le tri, j'ai l'impression, entre l'élève, la famille, les médecins, entre tout le monde, entre ce qu'il peut faire, ne peut pas faire, veut faire, veut pas faire, quel besoin il a, où est-ce qu'il doit être pris seul comme dans certaines disciplines, Français, Maths ou autre, est-ce qu'il vaut mieux pas le prendre tout seul et puis est-ce qu'il y a des problèmes d'inclusion dans la classe... Après, nous l'élève, il fait partie de la classe, les ULIS sont intégrés dans la classe, c'est Mme M. qui fait leur emploi du temps ». On peut dire qu'elle incarne l'inclusion (Ent.20 « Pour moi, l'indispensable c'est l'institut spécialisée qui fait le lien entre tous les partenaires, finalement, que ce soit les élèves, les professeurs, les parents, les AVS... C'est l'"outil", mais ce n'est pas un outil, c'est une personne, mais c'est l'outil indispensable, quoi. ».) Cette communication utilise plusieurs voies que sont les réunions institutionnelles (réunion de début d'année, conseils de classe, équipes de suivi de scolarisation, etc.), les temps informels (Ent.15 : « On discute beaucoup pendant le déjeuner ») pendant le temps scolaire et la communication écrite par email en dehors des temps de classe (Ent.20 « On échange beaucoup avec Mme M. On échange beaucoup par mail, [...] on se cale sur ce qu'on fait, moi, je lui passe ma progression, mes séquences entières aussi. »). Cette présence insuffle une dynamique supplémentaire dans un fonctionnement d'équipe où la voix de chacun compte. La communication est essentielle pour maintenir une cohésion et une cohérence dans un établissement où de nombreux AVS sont présents. Ainsi, l'enseignant n°15 témoigne : « Un truc tout bête, le nombre d'AVS qu'il y a dans ce collège, c'est étonnant, c'est de la foule dans la salle des profs et à la récré de 10h00, il y a plus d'AVS que d'enseignants. » Le ressenti des enseignants nous donne des indices supplémentaires sur leur vécu de l'inclusion.

*** ressenti des enseignants**

D'une manière générale, les enseignants qui se sont exprimés avaient une vision plutôt positive de l'inclusion. Cette vision positive est directement reliée à la présence du dispositif ULIS (Ent.16 : « Je pense quand même qu'on est pas mal encadrés de par le fait que l'ULIS soit dans le collège, donc qu'il y ait des personnes ressources qu'on peut aller voir à tout moment pour [...] essayer de gérer un problème ou se reposer sur ces personnes-là, s'il y a quelque chose qui ne s'est pas bien passé en cours, parce que la difficulté est trop importante. Donc, moi, j'ai bien l'impression qu'on est bien épaulé, parce qu'il y a les AVS et parce qu'il y a l'ULIS qui est présente directement dans l'établissement. »). D'une part, les professionnels rattachés à l'ULIS sont identifiés comme des personnes ressources, et d'autre

part, l'affectation en ULIS est pour les professeurs la garantie d'un partenariat possible avec les parents (Ent.20 : « *S'ils sont en ULIS, c'est que ça a été reconnu par la famille et du coup ils acceptent leur handicap. Pour moi, les parents ont un rôle extrêmement important [dans la reconnaissance du handicap, dans l'acceptation de l'aide par les élèves et donc dans la motivation des élèves] »*). Ainsi, ce n'est pas tant l'inclusion qui est vécue positivement que le dispositif ULIS (Ent.16 : « *Maintenant, il faut qu'il y ait cet accompagnement-là pour que ça se passe bien, parce que, le fait qu'il soit intégré, s'il n'y a pas d'accompagnement ULIS, ça peut être plus compliqué, et du coup ne pas être forcément bien vécu par les autres élèves de la classe. Donc, il faut pouvoir mettre en place tout ce suivi au niveau de la classe : il faut qu'il y ait des AVS qui puissent s'occuper d'eux, parce que ces élèves-là, s'ils n'avaient pas un adulte pour les aider... moi, je pourrais difficilement m'occuper de toute la classe et bien de ces élèves-là. Donc, à mon avis, ça se passe dans de bonnes conditions, donc c'est quelque chose de positif. Mais dans d'autres conditions, ça pourrait être catastrophique pour ces enfants-là ou pour le groupe-classe »*). L'expérience de l'inclusion à travers l'implantation du dispositif ULIS est perçue comme « bénéfique », « géniale », « enrichissante ». Elle permet aux élèves d'apprendre à « accepter l'autre », leur enseigne « la tolérance et l'acceptation de la différence ». Du côté des enseignants, elle a d'une part permis à certains d'enrichir leur pratique pédagogique et de modifier leur regard sur tous les élèves (Ent.14 : « *Je revois ma manière d'enseigner grâce à eux [...] C'est très enrichissant pour tout le monde, ça permet de changer le regard qu'ont les élèves ordinaires »*), principalement en décalant la focalisation antérieure sur les programmes vers une prise en considération des individus. (Ent.22 : « *Ça a changé le regard sur le handicap [...] et finalement le regard sur l'évaluation des gamins. On est quand même dans une évaluation quantitative. Chaque prof, pour des raisons différentes, parce qu'il y a le programme à terminer, parce qu'il y a l'examen à la fin, parce qu'il y a le passage en seconde... il faut avoir bouclé. Quand on voit les élèves en situation de handicap, l'objectif, c'est quoi ? Est-ce que c'est vraiment de terminer le programme ? Ou au contraire de permettre au gamin de suivre sa scolarité de manière adaptée, pour arriver à quelque chose aussi de positif ? Eh bien, je trouve que c'est assez intéressant »*). D'autre part, la communication induite par l'inclusion a développé un travail en équipe et stimulé des enseignants à s'investir davantage dans l'Éducation Inclusive. Ainsi, par exemple, l'enseignant n°17, qui enseigne la musique et reçoit donc tous les élèves du collège sur les 4 ans de scolarisation, a demandé à être professeur principal de la classe de 6^{ème} qui accueille tous les élèves entrant en ULIS et monte régulièrement des projets avec la coordinatrice à destination des élèves de l'ULIS ; l'enseignant n°18 a pris, quant à lui, en

soutien individuel sur son temps personnel un élève d'ULIS pour l'accompagner dans la préparation de l'examen du brevet ; l'enseignant n°22 a accompagné un élève d'ULIS de 3^{ème} et sa famille dans la construction d'un parcours d'orientation adapté et l'enseignant n°19 a monté un projet pour qu'un élève en situation de handicap moteur puisse participer à une classe de neige. Certains proposent même d'étendre ces pratiques inclusives à d'autres types de handicap. À travers la richesse des expériences vécues, les enseignants sont à même de dire ce que représente pour eux le concept d'inclusion.

*** Des définitions de l'inclusion**

Dans la suite logique de ce que nous avons observé dans les deux collèges précédents, la définition de l'inclusion s'appuie sur une expérience concrète. Dans le collège de la Dune, où les enseignants sont des acteurs très présents dans l'Éducation Inclusive, le matériau nécessaire produit l'élaboration de définitions mises en lien avec des convictions ou des valeurs personnelles et pallie la quasi-absence de formations déclarée. Pour l'enseignant n°14, *« l'inclusion, c'est le fait d'intégrer des élèves dans nos cours, il participe aux mêmes cours que les autres. Ils sont inclus, ils sont intégrés au cours avec la présence ou non de l'AVS. L'inclusion peut se faire dans tous les cours, dans certains cours. Elle peut se faire dans certaines matières et pas dans d'autres ; on peut commencer en cours d'année en fonction de l'évolution de l'enfant et de sa perception par Mme M., les propositions qu'elle peut nous faire. Pour moi, c'est ça l'inclusion, c'est le fait de l'avoir dans mon cours, inclus. »* Nous voyons ici que l'inclusion est conçue comme évolutive, ayant son point d'origine en l'élève et son objectif dans une scolarisation en classe de référence. Il est aussi fait mention de la personne ressource qu'est la coordinatrice. L'inclusion reste ici très reliée à une dimension vécue. Une autre enseignante définit l'inclusion en rapport avec le temps de scolarisation en classe de référence : *« L'inclusion, c'est le fait d'intégrer un élève en situation de handicap dans une classe... ponctuellement, pas forcément sur la totalité de l'emploi du temps. S'il fait partie à 100 % de la classe, pour moi, ce n'est pas de l'inclusion, en fait, il fait partie de la classe »* (Ent. 16). Dans ce cas, l'inclusion serait directement dépendante du temps de scolarisation. Nous pouvons considérer ici les limites de l'unique expérience dans la compréhension de l'Éducation Inclusive. Pour certains, l'inclusion est évaluée selon un objectif de socialisation (Ent.17 : *« L'inclusion, c'est que l'enfant fasse partie du groupe-classe, c'est une bonne inclusion lorsque l'enfant, même s'il n'est là que partiellement dans la classe, soit considéré comme un membre de la classe. »*) La question des moyens et des conditions nécessaires à une inclusion de qualité est aussi évoquée (Ent.22 : *« Il faut qu'on ait une logique si on veut inclure, moi je trouve que c'est très positif, l'inclusion des élèves*

d'ULIS au sein des classes mais il ne faut pas parallèlement augmenter les effectifs, parce que ça ne marche pas [...] sinon, on se repose sur l'AVS qui va faire tout le boulot pour essayer de rattraper le cours normal du cours ».) L'évolution des vocables, d' « intégration » à « inclusion » ne fait pas sens dans la pratique quotidienne (Ent.19 : « La différence c'est que la connotation n'est pas la même entre "intégration" et "inclusion". Intégrer ça veut dire qu'il y a une démarche qui est faite entre quelque chose qui est différent et qu'on intègre quelque chose et l'inclusion peut être que la démarche n'existe pas, c'est-à-dire que c'est plus utopiste, j'ai l'impression qu'elle inclue dedans... je sais pas, après ça me parle pas plus que ça, c'est ce que j'appelle l'intégration. ». Ce qui peut davantage faire sens est l'appui sur des valeurs et des convictions (Ent.19 : « Ce que je trouve important c'est d'intégrer des gamins handicapés dans le monde de l'école, au mieux, dans des conditions normales, en se donnant les moyens et je trouve que plus on le fait tôt mieux c'est, parce qu'on rend le handicap « banal ». Pour les gamins, plus ils y sont sensibles tôt et plus ils intégreront plus tard facilement les handicapés et comprendront la problématique des handicapés. [...] C'est bien de les confronter très tôt avec leurs différences parce qu'il y a des choses super qu'on voit arriver entre eux, j'ai toujours pensé que les enfants étaient plus intelligents que les adultes, ils sont plus spontanés. Il y avait un reportage sur Internet [...] qui disait que par nature, les gamins sont plus généreux et attentifs aux autres »).

Pour conclure, si l'expérience de l'implantation d'une ULIS dans cet établissement est vécue majoritairement de manière positive par les enseignants interrogés⁵⁴, ils sont aussi très conscients des enjeux relationnels à l'œuvre et peuvent envisager l'inclusion comme une négociation dynamique (Ent. 22 : « Je pense qu'avant l'arrivée de l'ULIS, on s'est dit "on nous rajoute une couche ", finalement, non, je dirais même peut être au contraire. Ce qu'on pensait être une charge supplémentaire de travail...bon, parce que aussi, il y a de très bonnes relations avec l'ULIS et ça se passe très bien avec Mme M. et que l'administration joue le jeu... oui, je pense que c'est une bonne chose...[...] Après, ça demande beaucoup de concertation, beaucoup de travail de concertation entre les enseignants, et on est quand même sur une minorité par rapport à une majorité.[...] On est toujours sur un compromis pour que tout le monde y trouve son compte. »

En comparant ces trois établissements, nous observons une grande diversité de fonctionnement selon les endroits. Il nous apparaît que plus les enseignants en sont acteurs, plus ils intègrent dans leur réflexion une fluidité qui relie les différentes dimensions de leur

⁵⁴ Nous tenons à préciser qu'il est possible que parmi les enseignants non interrogés, la vision et le vécu de l'inclusion soient peut être radicalement différents.

être et peuvent se sentir nourris par l'expérience. Au contraire, lorsqu'ils sont peu investis (pour diverses raisons, qu'elles soient personnelles, professionnelles ou liées au fonctionnement de l'établissement), les discours professionnel, personnel et les valeurs ne sont pas reliés. Pour certains enseignants, cela contribue à produire une frustration. Nous observons d'autre part qu'une séparation nette peut exister entre prise en compte des élèves dans leur individualité et prise en compte en premier lieu des programmes. Il apparaît dans les discours que les enseignants en début de carrière mais pas débutants (entre 3 et 10 ans d'ancienneté) sont les plus focalisés sur les programmes et que cette priorité peut s'assouplir lorsqu'ils se sentent assez confiants dans leur pédagogie pour davantage s'intéresser aux besoins individuels des élèves. Ainsi, des enseignants plus expérimentés peuvent répondre aux besoins des élèves en situation de handicap sans faire référence au handicap ou à l'inclusion mais en s'appuyant sur leur pédagogie. Ces différents aspects seront développés dans la partie « discussion » conduisant à une proposition d'une typologie. Néanmoins, de cette dernière remarque émerge la possibilité d'un écart entre les représentations du handicap et les pratiques pédagogiques. Cela nous amène à notre première hypothèse de recherche définie ainsi,

Hypothèse 1 : Les pratiques et représentations du handicap des enseignants sont différentes selon que le handicap de l'élève est davantage visible ou invisible.

Nous étudierons cet aspect d'abord au niveau des représentations du handicap, en comparant les représentations du handicap en général avec les discours tenus sur les élèves de notre étude, d'abord du côté de la dominance visible du handicap, puis du côté de la dominance invisible. Ensuite, dans les champs que sont les deux types de handicap défini, nous introduirons des aspects pédagogiques tirés des entretiens des enseignants et des observations faites en classe. Enfin, nous étudierons les dimensions de proxémie et d'empathie pour déterminer s'il existe des différences dans l'approche des professeurs selon que le handicap est à dominante visible ou invisible.

12.2. Représentations du handicap visible

Comme nous l'avons vu précédemment, les représentations du handicap ont souvent à voir avec des préjugés archaïques dont la plupart des êtres humains sont porteurs et qui agissent à un niveau inconscient. Dans notre société « moderne », il est socialement peu désirable de faire état de ces représentations. Aussi se manifestent-elles bien souvent discrètement dans les discours. Nous proposons une vision générale du handicap en reprenant les entretiens des enseignants desquels sont extraits les termes associés au « handicap » en

général. Ceux-ci seront mis en exergue dans une représentation graphique évocatrice qu'est le nuage de mots. La fréquence de l'utilisation du terme induit sa taille dans l'image. Le nuage de mots sera aussi utilisé pour les termes associés aux élèves de l'étude.

12.2.1. Collège des Vignes : les deux figures du handicap

12.2.1.1. Ce qu'évoque le terme « Handicap » pour les enseignants

Il y a de fortes réticences de la part de nombreux enseignants à utiliser le vocable « handicap », ce qui peut être interprété comme l'expression d'une prudence afin d'éviter le risque du « politiquement incorrect. » D'une manière générale, les enseignants sont mal à l'aise avec ce terme, trop chargé négativement pour eux ou trop éloigné de leur expérience quotidienne. Ainsi, l'enseignante 2 peut dire « *les vrais handicapés ne sont pas scolarisés* », déclaration qui résonne avec la théorie de Marcellini (2017). En effet, cette auteure montre que la représentation du handicap est constituée de deux figures séparées : la « figure fondamentale du handicap » faite de monstruosité d'une part, et d'autre part la « figure de la réparation technoscientifique de l'humain ». Ces deux figures sont à l'œuvre dans les propos des enseignants. Concernant la « figure de la réparation technoscientifique », penser le handicap en termes de réparation en tant qu'enseignant est peut-être un moyen de contourner le problème posé par la première figure et libère une possibilité d'action au quotidien. Car, en effet, l'observation a montré que cette enseignante a une manière subtile et très efficace de prendre en compte les besoins éducatifs de **tous** les élèves de la classe, les faisant progresser chacun selon leur rythme selon ses objectifs et dans un fonctionnement groupal. Il ne s'agit donc pas ici d'exclure mais de s'appuyer sur ses compétences pédagogiques et sa connaissance de tous les élèves pour inclure au mieux. Pour ces enseignants, dont elle se fait porte-parole, « handicap » n'est donc pas un terme opérationnalisable, c'est-à-dire ouvrant sur un champ d'action. Sa remarque met donc en exergue la largeur du spectre sémantique que recouvre le terme de « handicap », terme qui peut être utilisé pour décrire des troubles peut être transitoires ou des situations de handicap reliées à une déficience massive (on peut penser par exemple au polyhandicap). Il y aurait donc un handicap « qui ne concerne pas l'école ». En regard de cette constatation, existerait-il un handicap qui la concerne ? Effectivement, nous faisons le constat qu'une particularité du milieu enseignant est l'attraction provoquée par

les troubles « dys ». En particulier, la dyslexie⁵⁵ est souvent évoquée en tant que « handicap à prendre en charge », que ce soit en matière diagnostique (Ens.1) ou dans les adaptations matérielles en découlant (Ens.7 par exemple). Nous sommes donc bien ici dans la sphère d'un idéal de réparation. Un fossé semble donc exister entre un handicap au quotidien et des représentations du handicap qui se nourrissent davantage d'un autre champ. Pour tous les enseignants interrogés, une expérience du handicap a été vécue plus ou moins directement au niveau personnel, une hospitalisation pour l'un, la présence de personnes handicapées dans la famille ou dans l'entourage proche pour d'autres, l'accueil en classe d'élèves lourdement handicapés ou le travail de membres de la famille auprès de personnes handicapées. Lorsque ces personnes les relatent, les traces laissées au niveau affectif apparaissent, que ce soit en termes de trauma à dénier ou dans une expression émotionnelle qui sourd et dont la force est indiquée par sa manifestation débordant la mise en place d'un système défensif massif mais qui ne parvient pas à son objectif de faire barrage. Que se cache-t-il derrière ? Pour reprendre Merleau-Ponty, quelles sont ces idées « [qui] tiennent *leur autorité, leur puissance fascinante, indestructible, de ceci précisément, qu'elles sont en transparence derrière le sensible, ou en son cœur* »⁵⁶ ? Ceci nous évoque la trame, un ensemble de fils entremêlés qui fait tenir des liens sensibles, ceci nous évoque un son qui résonne lorsqu'on pince une corde ou un ensemble de gouttelettes qui forment un nuage. Pour rendre compte de cette réalité subtile, nous avons choisi de la représenter sous forme de nuage de mots. Il est constitué de mots extraits des entretiens avec les enseignants, mots associés au handicap de manière large : soit ils désignent des handicaps particuliers, soit ils qualifient les handicaps ou les handicapés, soit ils sont les réactions (des enseignants ou attribuées par eux aux élèves ou aux « autres ») au handicap. Leur taille dans la représentation graphique varie selon la fréquence à laquelle ils sont utilisés. Nous posons le postulat que les mots « nus » issus du discours et rassemblés en un nuage mettent en exergue la trame invisible de la représentation.

⁵⁵ Nous approfondirons la question des fondements de l'attractivité des « dys » lorsque nous étudierons la représentation du handicap au collège des Bois.

⁵⁶ Cf.p.49



Figure 1. Représentation du handicap collègue des Vignes

Nous notons les régularités observées au niveau de la population globale (Louvet et Rohmer, 2016), à savoir une association du terme handicap au handicap physique et à ses attributs (fauteuil roulant en premier lieu). Les différents types de handicap cités sont la maladie lourde, le handicap physique, le handicap intellectuel, la surdité, l'autisme et les « dys ». Les autres définitions s'expriment en termes de « problème » (« de santé », « cognitif », « physiques », « cardiaque » ...). Tout un vocabulaire issu du champ sémantique de la maladie et de la mort est employé, qui renvoie dans les entretiens à des expériences professionnelles ou personnelles antérieures, même si on peut penser que la situation d'Aurore, elle-même atteinte d'une pathologie lourde et fréquemment hospitalisée résonne et les fait émerger (Dugas et al., 2014). Enfin, les réactions aux handicapés oscillent entre les opposés les considérant d'une part comme « favorisés » ou au contraire traités avec « inégalité ». Ils ne sont « pas différents », mais le handicap (« horrible ») est une « barrière » et ceux qui en sont porteurs peuvent être victimes de « moqueries » ou de « jalousie ». Si « ce n'est pas de [leur] faute », il leur incombe néanmoins de « surmonter » leur handicap et d'en

« faire abstraction ». Ils mettent les autres « mal à l'aise ». Le discours des enseignants apparaît très empreint du spectre de la mort et nous rappelle les soubassements inconscients décrits par de nombreux auteurs (dont Stiker, 1982 ; Blaise, 2002, etc.) auxquels la notion de handicap est rattachée. Nous sommes ici sur un niveau de discours faisant appel aux représentations, c'est-à-dire à un « *savoir de sens commun* » (Jodelet, 1984). Nous savons que les représentations sociales sont structurées par deux types d'éléments, les uns, non négociables en formant le noyau, les seconds pouvant être modifiés par le rapport à la réalité (Abric, 1984). Nous pouvons donc penser que nous avons affaire ici au noyau de la représentation du handicap et que le discours tenu sur Aurore fera émerger ce second type d'éléments.

12.2.1.2. Aurore, une élève volontaire

Aurore est porteuse d'un syndrome affectant sa santé et son développement. Il se traduit par des problèmes physiques généraux et plus particulièrement au niveau du cœur mais aussi du squelette induisant des opérations importantes. Elle peut avoir du mal à s'alimenter et est venue en classe pendant une période avec une sonde nasale. Elle se déplace avec une certaine lenteur et prend l'ascenseur pour rejoindre les classes à l'étage. Elle a aussi accès à l'infirmerie pour se reposer lorsqu'elle en a besoin. Sa présence en classe de référence est variable pendant l'année, selon son état de santé. Celle-ci est modulée selon les besoins de récupération de l'élève et les prises en charge médicales. Lorsqu'elle le peut, Aurore assiste aux cours de toutes les matières, hormis l'EPS. Elle y est souvent accompagnée par Amélie, son AVS individuelle mais pas à chaque cours. Des apprentissages, réinvestissements ou évaluations ont aussi lieu dans le local de l'ULIS, la plupart du temps avec un accompagnement individuel par l'AVS individuelle, l'AVS collective ou le coordonnateur de l'ULIS. La priorité est donc donnée aux aspects physiologiques et médicaux puisqu'il semble qu'Aurore ait un niveau scolaire équivalent à celui de ses pairs. Certains enseignants se déclarent contents de sa présence et la mettent ainsi en avant, d'autres la considèrent comme une élève à besoins éducatifs particuliers parmi d'autres. Nous avons rassemblé les termes employés par les enseignants lorsqu'ils parlent d'Aurore en un nuage de mots selon la méthode précédemment utilisée. Voici son portrait :

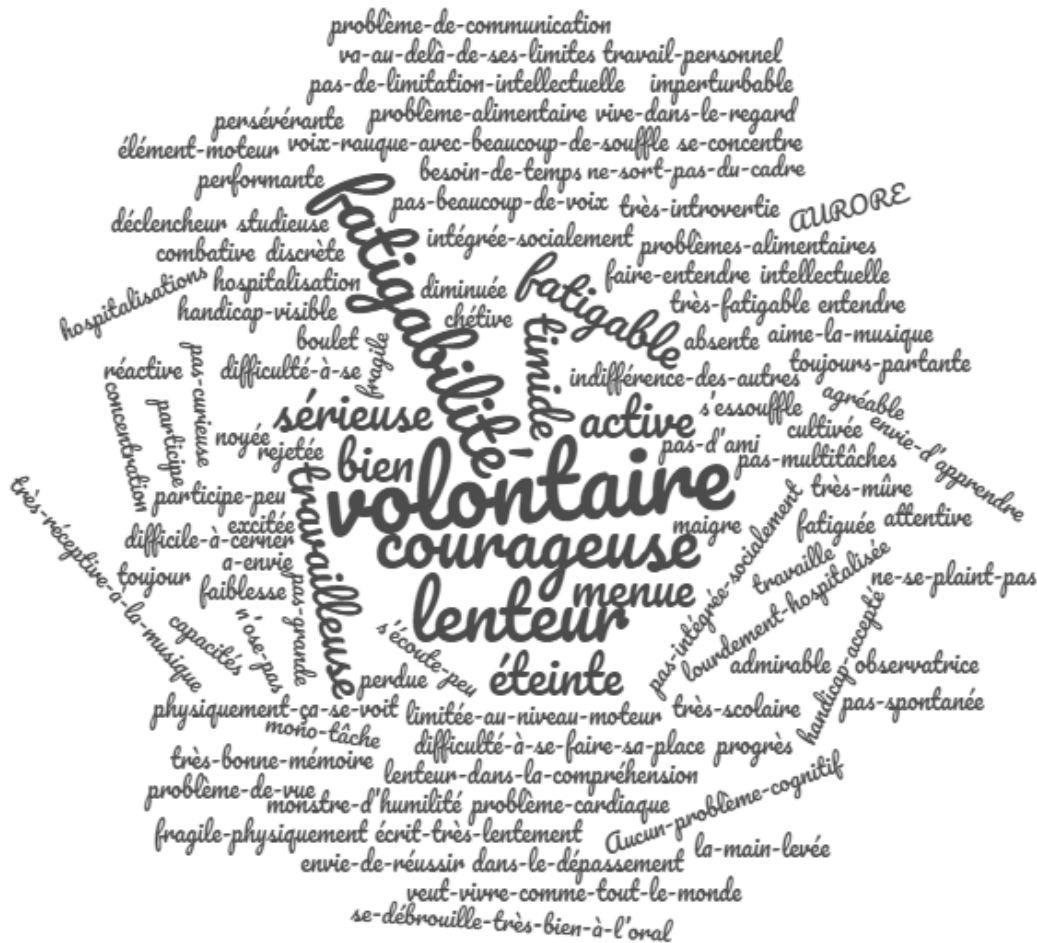


Figure 2. Représentation d’Aurore, élève à handicap visible

Pour les enseignants, la principale qualité d’Aurore est qu’elle est « volontaire ». Certains ne tarissent pas d’éloges sur cette adolescente, perçue comme « admirable », « courageuse », « combative », « sérieuse », « très mûre », « toujours partante », « attentive » « un monstre d’humilité », « dans le dépassement », ne se plaignant pas, etc., autant de qualités morales qui contrebalancent l’évidence de ses limitations physiques. Car Aurore est aussi « menue », « lente », « limitée au niveau moteur » « a des problèmes de vue », « fatiguée » ou « fatigable », « éteinte » et « physiquement, ça se voit ». Elle « écrit lentement », « s’essouffle », est « fragile physiquement », etc. Peu connaissent sa maladie, « un problème cardiaque » qui nécessite de « lourdes hospitalisations ». Au niveau de ses compétences scolaires, les appréciations sont variables : pour les uns, elle n’a « aucun problème cognitif », a une « très bonne mémoire » alors que d’autres subodoraient une « lenteur dans la compréhension » et l’estiment « mono-tâche » (en opposition à « multi-tâches »). Il en est de même concernant sa socialisation. Alors que les uns la considèrent « intégrée

socialement » et étant un « élément moteur » dans la classe, beaucoup constatent d'autre part une difficulté à « se faire entendre » et une « indifférence des autres » à son égard. Dans le discours des enseignants, l'attribution de qualités morales semblent faire office de compensation aux déficiences physiques flagrantes mais les descriptions dans le champ cognitif ou social sont floues, marquées par des oppositions qui laissent à penser que la connaissance réelle de l'élève est tout du moins variable sinon inatteignable par les professeurs. La dimension cognitive est par nature invisible, puisqu'intrapsychique et la « discrétion » d'Aurore rend difficiles à observer des comportements qui la mettraient à jour. On peut penser alors que les professeurs en sont réduits à émettre des hypothèses selon les constats qu'ils ont faits. Quant à la dimension sociale, son abord est entravé par la présence de l'AVS qui peut, ou les orienter vers l'idée d'une socialisation d'Aurore par sa fonction de médiatrice avec les pairs, ou au contraire ne pas leur permettre d'évaluer une socialisation directe de pair à pair. L'absence d'Aurore sur les moments périscolaires peut donner l'impression à certains qu'elle est peu socialisée, impression confirmée par les enseignants qui accueillent Aurore sans AVS et par les observations. Ces dernières formeront la suite de l'étude de cas d'Aurore.

Mais poursuivons d'abord l'investigation des figures de la représentation du handicap visible avec le collège des Bois, établissement de Lucas et Saül.

12.2.2 Les représentations du handicap au collège des Bois

12.2.2.1. Le handicap comme stigmat

Le collège des Bois accueille des élèves à besoins éducatifs particuliers sans dispositif particulier. Nous avons sélectionné Lucas et Saül car leurs caractéristiques correspondaient aux critères établis par la méthode des experts pour déterminer la dominance visible du handicap mais de nombreux autres élèves relevant ou non du champ du handicap sont identifiés comme en difficulté par la communauté éducative. Voici les associations que les enseignants font quand on leur parle de « handicap ».

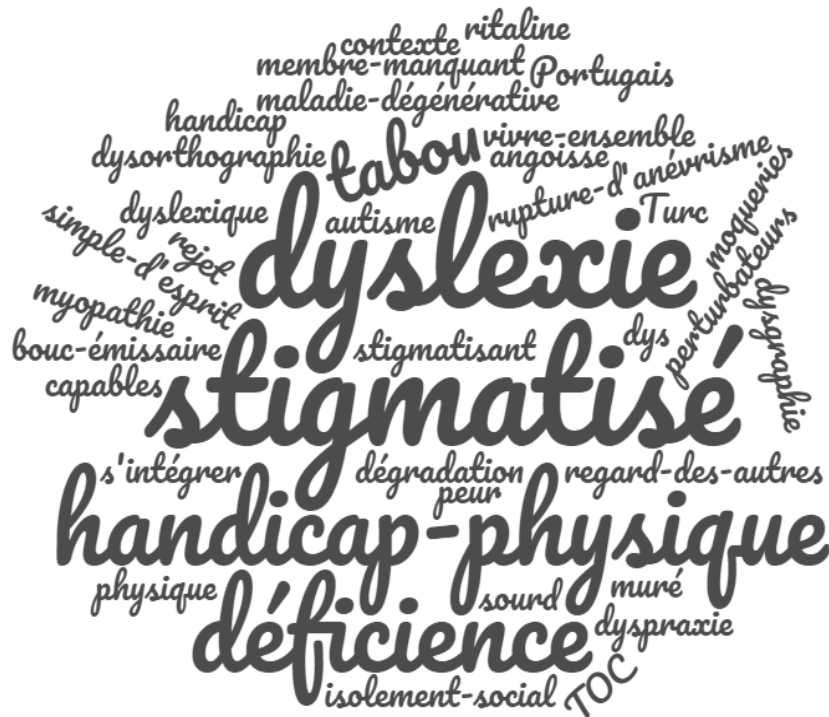


Figure 3. Représentation du handicap ; collège des Bois

Les mots les plus utilisés par les enseignants de cet établissement sont « stigmatisé », « dyslexie » (4 occurrences), « handicap physique », « déficiência » (3 occurrences) et « tabou » (2 occurrences), représentatifs du noyau de la représentation (cf. Abric, 1984). Il est frappant de constater combien ils résumant ce que les chercheurs ont mis en évidence depuis plus de 50 ans, le stigmate de Goffman (1963), l'association première du handicap au handicap physique (Louvet et al. 2006) la proximité dans le noyau de la représentation du handicap physique et de la déficiência intellectuelle, dont Murphy (1990) a décrit les effets sociaux en termes de liminalité. Une spécificité apparaît néanmoins, qu'on peut attribuer au monde scolaire, qui est la présence du terme « dyslexie » et de ses déclinaisons en « dys » (« dyspraxie », « dysorthographe », etc.). Précédemment, dans le cadre de l'étude du noyau de la représentation au collège des Vignes, avait été aussi mise en évidence l'attractivité de ce terme, qui semble inclure en lui à la fois la nomination du handicap et sa possible réparation s'opposant à la figure fondamentale du handicap (Marcellini, 2017). Cette récurrence doit être interrogée. Pour ce faire, il est nécessaire d'élargir le champ de réflexion, car la dyslexie se présente comme un mot-clé cristallisant plusieurs aspects. En premier lieu, leur expression inscrit ceux qui le prononcent dans une contemporanéité ; en effet, c'est un terme « à la mode » pour parler d'un certain type de difficultés qui auparavant étaient traités dans un

champ social différent (soit scolaire, en tant que « difficultés d'apprentissage de la lecture », soit psychanalytique en tant que symptôme d'une problématique du sujet). Écartons-nous un moment du concret du collège des Bois pour tenter de comprendre ce dont les enseignants sont porteurs, peut-être à leur insu. Car, le choix de ce terme ouvre aussi sur la question plus vaste des tensions entre champs disciplinaires⁵⁷. Si l'on élargit encore au champ social français, on peut observer que le terme « dyslexie », comme d'autres termes actuellement très utilisés (par exemple TDAH, Autisme, Hyperactivité, Troubles Bipolaires, etc.) rendent compte d'un débat plus profond. En effet, le champ social est saturé de l'opposition entre tenants de la psychanalyse et des approches centrées sur la globalité du sujet et de l'autre des approches cognitives s'appuyant sur les progrès en investigation neurobiologique et proposant des outils techniques de re-médiation des troubles. Nous sommes ici dans le champ des idées, le débat de fond nous apparaissant comme idéologique entre une idée de progrès portée par les tenants de neurosciences en opposition à un conservatisme incarné par la psychanalyse. Dans l'histoire contemporaine, l'opposition de la science (d'où émane le progrès) à la psychanalyse, pouvant être considérée comme dogmatique⁵⁸ (et associée alors à une forme de religion) a eu des enjeux économiques importants ; nous pouvons penser qu'après une période (années 1960 à 1980) d'apogée de la présence de la psychanalyse dans les institutions médico-sociales, un retournement s'est opéré dans les décennies suivantes au profit d'approches plus pragmatiques (mais aussi au premier abord, plus courtes, plus lisibles et surtout considérées comme plus efficaces), avec une désaffection pour une psychanalyse considérée comme étant le lieu d'excès de toute-puissance mâtinée d'un corpus théorique pour certains bien nébuleux ou pour le moins difficile d'accès. Au contraire, les approches neuroscientifiques et leurs concrétisations pratiques claires ont pu séduire par leur apparence accessible à tous, compréhensible et traductible dans le quotidien. Cependant, si la science est brandie comme argument incontournable de validité, sa banalisation dans le champ social peut se traduire par une absence de rigueur contraire à son essence amenant une généralisation d'étiquetage d'un trouble alors que sa définition initiale et son diagnostic se veulent au contraire très spécifique. C'est le cas pour la dyslexie, qui fait l'objet d'une description très précise (INSERM, 2007) . Pourtant, selon les auteurs, la prévalence varie de 2.4% (INSERM, 2007) à un intervalle de 3 à 15% de la population (Habib *et al.*, 2013), ce qui pose la question

⁵⁷ Voir par exemple à ce sujet

Vereecken, P. (2010) et Colombo, L. (2012).

⁵⁸ Le documentaire de S. Robert, « Le Mur » (Le Mur, la psychanalyse à l'épreuve de l'autisme, (2011) Océan Invisible Productions) est à ce titre un pamphlet emblématique contre la psychanalyse/pro-neurosciences et la polémique qu'il a suscitée (<https://www.dragonbleutv.com/documentaires/2-le-mur-ou-la-psychanalyse-a-l-epreuve-de-l-autisme>) est l'indicateur du conflit de l' « air du temps ».

de ce trouble en tant que « préoccupation scientifique ou préoccupation sociale » (Giot *et al.*, 2012) Il s'agit donc d'un mouvement de fond sociétal qui a modifié l'abord de nombreuses problématiques psychiques, jusqu'à en changer pour certaines la dénomination, (l'autisme devenant « Troubles Envahissants du Développement » puis « Troubles du Spectre Autistique », la psychose maniaco-dépressive évoluant vers les Troubles Bipolaires, etc.)⁵⁹ en déplaçant la prise en charge vers des professionnels spécialistes. Ainsi, la dyslexie, à l'origine basée sur des troubles de l'apprentissage de la lecture, est-elle devenue le domaine d'intervention des spécialistes en troubles du langage, et les enseignants s'en sont trouvés dessaisis (Moret, 2018). De nos jours, une démythification (*idem*) est en cours et d'une part par une prise de conscience de leur part de ce que recouvre en réalité le terme lié à la sensibilisation des enseignants à cette problématique par l'Éducation Nationale et d'autre part par une communication favorisée entre les différents intervenants aboutissant à un partenariat, les professeurs peuvent commencer à se considérer comme acteurs dans le dépistage ou la prise en charge de ce trouble. Par la porosité sémantique existant entre la notion de trouble et celle de handicap⁶⁰ et la réalité des élèves qui rend difficile pour les enseignants une distinction claire entre élèves en situation de handicap et élèves avec des difficultés (Thomazet, 2012), la dyslexie peut être associée au handicap et représenter pour les enseignants un handicap pour lequel ils peuvent possiblement avoir une action, ce qui renvoie alors à la figure de réparation du handicap. Pour revenir aux adultes du collège des Bois, ils apparaissent comme des porte-paroles d'une certaine actualité de la représentation du handicap, alimentée d'expériences personnelles, de vocabulaire courant, ils seraient alors les vecteurs de la représentation sociale telle que définie par Jodelet (2003, p.53), à savoir, « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » Elle précise que la représentation sociale est « *également désignée comme " savoir de sens commun " ou encore " savoir naïf ", " naturel ", cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique.* » Celle-ci est élaborée « *avec les moyens du bord* » (*idem*, p.51). En ce sens, l'entremêlement de termes d'un langage assez familier (« simple d'esprit », « bouc émissaire », « perturbateurs », etc.) avec des vocables très médiatisés (« autisme »,

⁵⁹ A ce sujet, les différentes versions du DSM, Diagnostical Statistical Manual. Traduit en français Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, avec une première édition en 1952 et la dernière en 2013 illustrent l'évolution sémantique en lien avec les référents théoriques, les deux premières versions étant considérées comme s'appuyant sur le modèle psychanalytique de la psychanalyste, les trois suivantes se voulant athéoriques mais perçues par les experts comme influencées par le modèle biomédical. Voir à ce sujet Coudurier, J. (2005) ; Allen, F. (2014), Lane, C. (2009) et Fombonne, O. (2007)

⁶⁰ Comme en témoigne par exemple l'évolution du DSM au fil de ses actualisations.

« myopathie », « rupture d'anévrisme », « dyslexie », etc.) et liés à des actions de santé, au niveau de la prévention⁶¹ ou au niveau politique⁶² et d'autres ayant une résonance émotionnelle plus directe de par leur aspect spectaculaire (« le syndrome Gilles de la Tourette », « un membre manquant », etc.) témoignent de l'aspect originellement empirique de la construction de la représentation. Cette définition du handicap qui nous est offerte et qu'on pourrait qualifier de « naturelle » s'accompagne de termes qui décrivent ce que les personnes interrogées associent au handicap. Ainsi, pour elles, la situation de handicap induit un « regard des autres » stigmatisant, un « isolement social », un « rejet » ; elle fait « peur », peut provoquer des « moqueries », bien que les individus handicapés soient « capables ». Tous ces éléments décrivent parfaitement l'état de liminalité cher à Murphy (1990) et perçu directement par les sens par ces enseignants. Nous notons en outre l'association du terme à des nationalités différentes (« Portugais », « Turcs ») et à des situations sociales difficiles (cf. ent.13 par exemple), qui superpose alors « handicap » et « stigmaté » et n'est pas sans évoquer le célèbre travail de Goffman dans son fond et renvoie aussi à la notion de besoins éducatifs particuliers et à la diversité de leur définition (ESENERS, 2018⁶³). Nous qualifions donc de « naturelle » cette représentation, c'est-à-dire que pour nous, elle renvoie à une représentation du handicap « tout-venant », sans filtre, c'est-à-dire non spécifique à la profession d'enseignant. En creux émerge la situation des différents contextes d'inclusion des collègues et nous faisons l'hypothèse qu'un lien peut être fait entre la structuration concrète et incarnée de l'inclusion dans l'établissement et la représentation générale du handicap. En effet, dans le collège des Vignes, où davantage d'acteurs se rejoignent autour d'un dispositif d'inclusion associé à un lieu, la dimension réparatrice de l'inclusion faisait un pendant compensateur à la figure originelle du handicap, ce qui est moins le cas pour le collège des Bois moins bien loti en termes matériels et humains pour l'éducation inclusive.

Cette présentation d'un niveau général a à être mise en lien avec la réalité des élèves. Comme nous l'avons fait pour Aurore, nous vous proposons maintenant d'aller plus avant dans la rencontre avec Lucas et Saül à travers le regard de leurs enseignants, ces élèves étant identifiés comme porteurs d'un handicap visible par la méthode des experts.

⁶¹ L'identification des symptômes d'une rupture d'anévrisme, des AVC, etc. ont par exemple fait l'objet de campagnes de sensibilisation récentes.

⁶² Nous pensons par exemple aux plans autisme qui se succèdent depuis 2005 et font l'objet d'émissions, de débats, d'informations dans les médias, sans parler du « Téléthon », évènement annuel de demande de participation financière à la recherche sur la myopathie.

⁶³ <http://www.esen.education.fr> (consulté le 18.07.2018)

12.2.2.2 Lucas, un élève perçu comme « en retrait »

Lucas a rencontré des difficultés tout au long de sa scolarité. Difficultés bénignes dans les apprentissages mais qui laissaient perplexes ses enseignants de par leur étrangeté. On ne comprenait pas pourquoi cet élève avait du mal à écrire ou à apprendre. De nombreux bilans et examens médicaux ont été faits et ont finalement abouti à la détection d'une maladie dégénérative rare. A partir de la 5^{ème}, Lucas a donc pu être suivi par le SESSAD APF⁶⁴, intégrant les dispositifs de la MDPH et bénéficiant depuis d'un PPS. Il suit tous les cours de sa classe hormis ceux d'EPS (au grand dam de la professeure d'EPS qui trouve inadéquat de lui faire manquer ces moments de socialisation, interroge le préjugé institutionnel selon lequel les élèves ayant un handicap physique ne pourraient pas participer à ces cours, préjugé qui permet selon elle d'économiser une réflexion sur l'accessibilité au gymnase éloigné du collège). Les horaires aménagés permettent sa présence sur les temps d'enseignement, le temps de récréation et de restauration tout en combinant des temps paramédicaux (une psychomotricienne du SESSAD intervient au collège pour lui et Saül) et médicaux (hors collège). L'AESH collective assiste quelques-uns de ses déplacements en portant son cartable et le reçoit individuellement sur des créneaux dédiés au cours desquels est suivi le travail scolaire, sont évoqués son vécu et son orientation ou où est réajusté son emploi du temps selon l'actualité du collège, par exemple. Voici le portrait de Lucas, tel qu'il ressort des entretiens avec les enseignants :

⁶⁴ SESSAD APF : service d'éducation spéciale et de soins à domicile de l'association des paralysés de France. Structure médico-sociale de prises en charge pluri-disciplinaires pouvant intervenir au domicile familial, à l'école ou dans ses locaux.



Figure 4.. Représentation de Lucas, élève à handicap visible

On peut déduire de l'ensemble des vocables associés à Lucas que cet élève semble atteint d'une certaine passivité. Il est qualifié majoritairement comme étant « en retrait » (3 occurrences) et de nombreux autres adjectifs lui étant attribués sont issus du même champ sémantique : « reculé », « muré », « passif », « muet », « effacé », etc. Les descriptions utilisent souvent la négation. Ainsi, Lucas ne « fait pas d'effort », « ne participe pas », « ne travaille pas », bref, il « ne fait pas de bruit » et « fait ce qu'on lui demande ». Il faut « le bousculer ». Certains voient cette attitude comme un indice de la « maladie dégénérative » (« sclérose en plaques » ou « myopathie ») dont il est porteur et qui induit « un ralentissement général », « une écriture détruite » et le fait qu'il « perd en tout » et est « fatigable ». D'autres y voient l'indice de problèmes cognitifs, « problème de compréhension » ou « problème de mémoire », une « difficulté à s'organiser » ou moteurs (« difficulté à écrire comme les autres », « difficulté motrice »). Pour d'autres encore, qui le voient « souriant », il est « autonome », « ne demande pas d'aide », veut « faire seul ». Est évoquée aussi une « timidité », qui pourrait expliquer qu'il soit « bloqué à l'oral ». Mais, d'un autre côté « il peut bien chanter ». La principale difficulté évoquée est liée à l'écrit mais certains professeurs lui

attribuent un niveau « moyen ». Comme dans la situation d'Aurore, on voit combien il est peu aisé de décrire un élève qui semble assez introverti. Contrairement à Aurore, les limitations observées ne sont pas compensées par des qualificatifs moraux. Les objectifs des enseignants sont scolaires, il faut « le motiver » (Ent. 12). Il n'est pas fait mention de la dimension psycho-sociale concernant Lucas, hormis par un professeur (n°11) qui le déclare bien socialisé, ayant des amis. Nous allons voir que la description qui est faite de Saül est très différente.

12.2.2.3 Saül, « à fond »

Saül est un élève d'origine magrébine arrivé en début de 4^{ème} au collège des Bois. Sa langue maternelle n'est pas le Français. Il présente les mêmes symptômes que Lucas : claudication, démarche mal assurée, jambes amaigries en comparaison du reste du corps. Leur pathologie est similaire. Ils sont tous les deux dans la même classe et bénéficient des mêmes prises en charge et aménagements dans le collège (SESSAD, horaires spécifiques, accompagnement de l'AESH collective...) et du même emploi du temps. La différence est que Saül est plus réticent que Lucas à utiliser les aménagements d'accessibilité du collège, ce qui peut mener à une mise à mal de son corps. Ainsi, il évite d'utiliser les rampes d'accès et l'ascenseur. Il fait tout pour rendre son handicap invisible. Un jour, lors d'une bousculade, il a chuté et a dû utiliser un fauteuil roulant pendant une période. Voici le portrait qu'en dressent les enseignants :



Figure 5. Représentation de Saül, élève à handicap visible

Ce qui semble donc caractériser Saül en premier lieu est sa « volonté ». Il est perçu comme « très motivé », « très performant », « excellent », il « donne les bonnes réponses », il a « l'esprit d'initiative » et « veut réussir », « ne lâche pas ». Son côté « fonceur » et sa « volonté d'être au milieu des autres » peuvent aussi être perçus de manière négative, comme une tentative de « s'imposer au groupe », une dimension « autoritaire ». Un enseignant constate qu'« il fait tout de tête » et les autres le complètent en mettant en avant sa « difficulté d'écriture ». Mais au lieu de considérer son omniprésence à l'oral (le fait par exemple qu'« il lève toujours la main ») peut-être comme une manière qu'il a trouvé de pallier son handicap dans la motricité fine, et donc l'écrit, les enseignants peuvent être gênés par cet élève qui ne respecte pas les règles, car « il ne demande pas la parole », « s'impose » et « a besoin d'être recadré », jusqu'à pouvoir penser qu'il « abuse de son handicap ». Nous touchons ici un point sensible dans le corps enseignant qui a à voir avec l'autorité. En effet, malgré tous les adjectifs apparemment laudatifs qui lui sont attribués, les observations montrent un agacement certain parmi quelques professeurs l'accueillant. On peut alors se demander s'il n'est pas plus aisé pour les professeurs d'accueillir des élèves perçus comme dociles quitte à ce qu'ils aient des compétences intellectuelles faibles plutôt que des élèves perçus comme « perturbateurs » (Ent.13) qui montrent une activité intellectuelle performante. Le spectre de la perturbation semble planer sur ce collège à l'ambiance générale marquée par une organisation rigoureuse

(probablement essentielle à un fonctionnement complexe porté par une équipe assez réduite). Peut-être Saül pourrait-il représenter du désordre ? Un enseignant note qu'il « ne comprend pas bien ». On pourrait se demander ce qu'il ne comprend pas bien (les consignes, la langue française, les règles de bienséance du collège, etc. ?) et ce qui fait qu'il ne comprend pas bien (est-ce lié à son arrivée récente en France, à la nécessité d'une adaptation culturelle ou langagière par exemple ?). Saül semble donc un élève « étrange » car il est à la fois handicapé, plein de vie, apparemment extraverti. Cette étrangeté nous interroge en miroir, sur le parcours ordinaire des élèves en situation de handicap en France et résonne avec « la fabrication de l'élève en difficulté » (Roiné, 2015) par l'imposition sociale de parcours spécifiques aboutissant à un appauvrissement des apprentissages (Roiné, 2011) et pouvant se traduire par un vécu d'exclusion aboutissant à un renoncement de l'élève. Le parcours scolaire de Saül et son arrivée récente dans ce collège et dans le système éducatif français, à la différence de Lucas scolarisé sur le secteur depuis la maternelle, se présente comme en rupture avec un avant (une scolarisation dans le pays d'origine), peut être porteuse d'un espoir ou d'une idéalisation. La rupture peut être aussi une partie du vécu des enseignants qui font face avec cet adolescent à un élève handicapé différent, puisque n'ayant pas renoncé à la réussite scolaire et montrant ostensiblement qu'il a cet objectif, ce qui contraste avec la discrétion de Lucas. Ce phénomène peut mettre à mal la liminalité ordinaire habituelle dans laquelle sont tenues les personnes handicapées.

À travers ces trois exemples autour du handicap visible se dessine une représentation du handicap générale, connue et en même temps spécifique à un corps de métier (les enseignants) et à trois élèves support. La spécificité a été mise en évidence par la dyslexie et les troubles « dys » concepts à la fois pratiques (par la possible action qu'ils induisent) et peu maniables (parce qu'invisibles). Ces « dys » sont au cœur des troubles cognitifs et les élèves de l'ULIS du collège de la Dune sont orientés ici de par la reconnaissance en eux par la MDPH de ces troubles. Afin de répondre à notre première hypothèse qui interroge la possibilité de différences dans les représentations du handicap et les pratiques d'inclusion selon la dominante visible ou invisible des handicaps, il convient de passer aux représentations du handicap au collège de la Dune, accueillant Élodie et Mehdi, représentants dans la présente étude des handicaps à dominante invisible.

12.3. Handicap Invisible et représentations du handicap au collège de la Dune

12.3.1. Une représentation « de reliance »

Le collège de la Dune a la particularité d'avoir en son sein une ULIS « troubles cognitifs » et d'accueillir d'autre part un élève handicapé physique en fauteuil roulant et d'autres élèves reconnus par la MDPH non associés à l'ULIS. Les inclusions d'élèves en situation de handicap sont nombreuses et se déclinent en relation ou non avec l'ULIS. Du côté des enseignants, on observe une grande sensibilisation à la question du handicap, que ce soit par des expériences personnelles ou familiales (personnes qui se sont senties en situation de handicap à un moment de leur vie (Ens. N°16 et 18 par exemple), qui côtoient dans leur sphère personnelle des personnes handicapées (Ens. N°19)) ou par des expériences professionnelles (travail d'un membre de la famille dans des structures d'accompagnement des handicapés (Ens. n°14 et n°22), réalisation d'un documentaire (Ens. N°21), expérience antérieure avec des élèves d'ULIS lourdement handicapés (Ens.20)). Ce panel très large de références aboutit à une représentation du handicap fournie, ainsi que l'illustre le nuage de mots suivant, constitué des vocables exprimés par les enseignants.

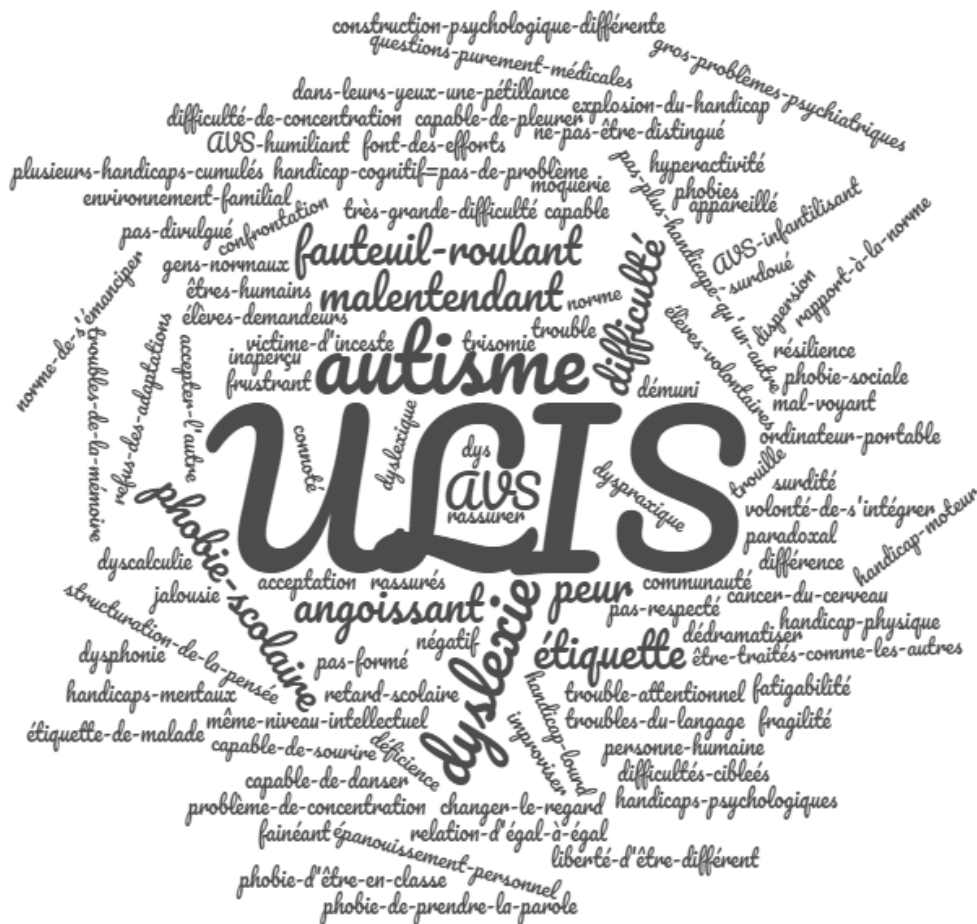


Figure 6. Représentation du handicap, collègue de la Dune

L'expérience vécue est un attracteur puissant dans la représentation du handicap. Les conditions de l'entretien, dans le cadre professionnel, participent probablement des réponses apportées par les enseignants. Ainsi, ce qui ressort le plus des entretiens est l'association de l'acronyme « ULIS » au mot « handicap », le remplaçant même dans certains discours. Associer la notion de « handicap » à un dispositif d'éducation inclusive peut être interprété comme une manière pour les enseignants de rendre visible ce qui ne l'est pas, à savoir une ou des caractéristiques portées par les élèves, ce que Wood (1978) définissait comme la déficience. On peut penser ici que le handicap invisible renvoie à un extérieur du corps et qu'il est alors associé à une dimension sociale, comme l'a montré Morvan (1988) concernant ce qu'il nomme les inadaptés sociaux. Nous pensons néanmoins que ce phénomène peut aussi évoquer une réelle appropriation du paradigme de l'éducation inclusive (Plaisance, 2007 ; Thomazet, 2008), dans la mesure où la réalité vécue par ces professionnels influe sur leur façon d'envisager le handicap. Nous sommes face ici à une représentation que nous qualifierons de reliance puisqu'elle relie différents niveaux de réalité. On peut la dire aussi

« évoluée », en référence à l'évolution de la considération des personnes handicapées dans la société, de la ségrégation à l'inclusion (Zaffran, 2007). Elle intègre les précédents niveaux de la représentation :

- le noyau décrit précédemment, associant handicap à « handicap physique » et « fauteuil roulant » par exemple, mais aussi les réactions au handicap, « peur », « moqueries », etc. ;
- les figures du handicap, figure fondamentale et figure de la réparation techno-scientifique (Marcellini, 2017) avec, dans cette deuxième dimension :
- la spécificité liée à la profession avec tous les termes associés à la « dyslexie ».

Mais cette représentation comporte des éléments supplémentaires. En effet, peut-être pouvons-nous penser qu'associer « handicap » à « ULIS » est une traduction concrète de l'esprit de la loi du 11 Février 2005 et des préconisations mondiales portées par l'UNESCO depuis les années 1990 visant à transformer une vision individuelle et organique du handicap en une approche sociale. Dans cet ordre d'idée, l'utilisation de l'acronyme « ULIS », qui désigne une structure d'accompagnement des élèves, indique un positionnement de pensée se référant davantage à la « situation de handicap » qu'à la « déficience » d'un individu. Pour autant, ce positionnement n'exclut pas les caractéristiques personnelles des personnes handicapées, au contraire elle les prend en compte en élargissant même le point de vue. Ainsi, si dans les établissements précédents apparaissaient majoritairement associées au handicap des appréciations plutôt négatives, au collège de la Dune d'autres points de vue émergent. Oui, nous trouvons bien sûr le préjugé décrit par Murphy selon lequel les handicapés sont forcément « déficients », et qu'il vaudrait mieux les rassembler en « *communauté, parce que ...comme ça, ils sont rassurés. [...] Ils ont vraiment besoin... d'être avec des élèves du même niveau intellectuel, avec qui ...ils peuvent échanger, ils se comprennent, ça les rassure, en fait* » (Ent.20). Mais, d'autre part, le rapport à la « norme » est interrogé de la même manière qu'il l'est par Shakespeare et Watson (2002), réhabilitant un sujet à qui il faut « *laisser la liberté d'être complètement différent des autres* », des sujets qui ont besoin d'informations car « *ils ne se construisent pas comme des êtres " normaux", donc déjà ils se disent "je suis fou " quelque part et ça aggrave le problème et ils n'ont pas l'information qui pourrait les faire revenir à une certaine sérénité* », qui peuvent avoir « *un épanouissement personnel* » et qui peuvent devenir des « *adultes très intéressants à fréquenter.* » (Ent.18). Et le « handicapé », quelle que soit la « lourdeur » de son handicap devient alors une personne « capable », capable de faire des choix, au sens initial de la capabilité décrite par Sen (1985) « capable de danser », « capable d'aimer », « capable de sourire », « capable de pleurer », mais surtout capable de permettre à son interlocuteur de s'ouvrir à soi-même (Quentin, 2013) et de

rencontrer sa qualité humaine fondamentale et inaltérée (« *J'ai passé deux ans dans un foyer de handicapés.[...] J'ai trouvé fabuleux le regard des handicapés ; dans leurs yeux, j'avais trouvé plus de choses, une espèce de pétillance que je vois pas chez « les gens normaux » ; une espèce de truc, là, ça brille quoi, chez nous ça ne brille plus, il y a beaucoup de gens ça ne brille plus.* » Ent. 21). Cela nous évoque alors le célèbre « autrement capables » de Plaisance (2009) qui ici prend une dimension supplémentaire d'ouverture à l'essence ou au mystère de l'humanité en soi (Blondel, 2005).

Il est intéressant de noter aussi que toutes les altérations pouvant être à l'origine d'une situation de handicap données par la loi du 11 Février 2005 (qui sont pour rappel, d'ordre physique, sensoriel, mental, cognitif, psychique, trouble de la santé, polyhandicap) sont présentes dans les évocations de ces enseignants. Nous désignons donc la représentation du handicap telle qu'exposée par ces professionnels du qualificatif d'« évoluée ». Nous parlons ici de la représentation générale du handicap et nous souhaitons connaître sa déclinaison en ce qui concerne les élèves en situation de handicap invisible. Comment cette représentation se manifeste-t-elle lorsqu'il s'agit d'évoquer Élodie et Mehdi ? La présentation suivante se focalisera sur ces deux élèves et permettra de poursuivre leur portrait.

12.3.2. Élodie, une élève difficile à cerner

Élodie a 14 ans. Elle est dans l'établissement depuis la sixième, inscrite dans sa classe de référence et accompagnée par le dispositif ULIS. Elle assiste à tous les cours qui lui conviennent. En effet, son PPS est actualisé de manière souple selon ses possibilités et besoins. Sa présence en cours est décidée après discussion avec la coordinatrice et prend en considération son niveau scolaire, ses capacités cognitives et des données subjectives, comme l'appréhension qu'elle peut avoir d'aller dans certains cours. L'inclusion, lorsqu'elle concerne une nouvelle matière, est accompagnée au début par Mme M., puis lorsqu'il est évalué que c'est nécessaire, par une AVS. Il peut arriver que cette AVS soit « partagée » avec un ou plusieurs autres élèves de l'ULIS. Voici ce que disent ses professeurs d'Élodie :

Figure 8. Représentation de Mehdi, élève à handicap invisible

Mehdi est perçu avant tout comme un élève qui « marche à l'affectif », il n'est « pas facile à manipuler ». Il faut « se le mettre dans la poche » pour espérer le voir travailler. Et même malgré cela, il est « à remobiliser en permanence », « à rappeler à l'ordre » sinon il « ne s'investit pas en classe », « ne voit pas l'intérêt », « distrait ses camarades », « bavarde », etc. Pourtant ses professeurs lui reconnaissent une « grande capacité intellectuelle », « des fulgurances » même. Il a un « potentiel », est « capable », « étonnant », « bon élève », avec une culture générale plus étendue que la plupart de ses pairs (Ent.15), ce qui peut le rendre « méprisant » lorsqu'ils ne comprennent pas ce que lui comprend aisément. Lorsqu'il ne va pas bien, il peut être « de mauvaise humeur » dans « une opposition passive » et « refuser de travailler » ou « pousser les autres à bout », mais la plupart du temps, il est considéré comme « très poli », « très souriant », « très volontaire », « autonome », « pas inquiétant ». Le portrait dressé de Mehdi met l'accent sur cette dimension affective et émotionnelle qui le caractérise, mais qui en fait bon an mal an un adolescent « comme les autres » dans cet établissement habitué à gérer de fortes personnalités. Toutefois, s'il a « de bonnes relations » avec ses pairs, dont il recherche davantage la compagnie que celle des adultes, il a une « place à part » car il est « compliqué ». En effet, il semble qu'il ait moins de limites internes que les autres, il « refuse les règles », « cherche les ennuis », « est souvent dans les mauvais coups ». Ces descriptions nous évoquent une problématique psycho-développementale de construction des limites psychiques telle que décrite par Misès (1999) permettant à l'individu d'avoir un Moi-peau (Anzieu, 1985) contenant les pulsions et permettant un ajustement au monde externe. Pourtant, son affectation dans cette ULIS est associée à des troubles cognitifs. Les enseignants notent qu'il est « dispersé », a des « troubles de la concentration », des « difficultés à écrire », une « inattention » et une « agitation ». Il serait intéressant de comprendre quels liens peuvent être faits entre ces deux dimensions dans la mesure où cela nous informerait peut-être davantage sur les besoins particuliers de cet élève d'où pourraient découler des réponses. La réponse actuelle est l'AVS, qui le remobilise sur son travail.

Aurore, Lucas, Saül, trois adolescents porteurs de handicap à dominante visible, Élodie et Mehdi, deux élèves au handicap à dominante invisible, cinq élèves dont on voit se dessiner la particularité à travers les portraits qui sont faits d'eux par les enseignants. Ils sont le fil rouge grâce auquel les investigations sur les représentations du handicap et les pratiques d'inclusion se poursuivent. Nous concluons cette partie en opérant un rapprochement entre les représentations du handicap visible et ceux concernant le handicap invisible afin de répondre

à la première partie de notre hypothèse 1 qui proposait que les représentations du handicap et les pratiques d'inclusion variaient selon la dominante visible ou invisible du handicap.

12.4. Représentations du handicap chez les enseignants et comparaison visible/invisible

La première hypothèse de cette recherche est la suivante :

Hypothèse 1 : Les représentations du handicap et les pratiques des enseignants sont différentes selon que le handicap de l'élève est davantage visible ou invisible.

Elle se décline en plusieurs hypothèses opérationnelles :

=> H1.1 : Les représentations du handicap varient selon le contexte d'inclusion

=>H1.2 : Il existe une variabilité des représentations du handicap selon la dominante visible ou invisible des caractéristiques.

=>H1.3 : l'empathie des enseignants varie selon la dominante visible ou invisible du handicap

=>H1.4 : la proxémie des enseignants varie selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap

=>H1.5 : les représentations des handicaps, la connaissance des politiques concernant le handicap et l'expérience des enseignants ont une influence sur les adaptations pédagogiques.

Nous pouvons d'ores et déjà apporter des réponses aux hypothèses H1.1 et H1.2 et répondre partiellement à l'hypothèse H1.3. Prenons encore une fois la précaution de noter que ces résultats s'appuient sur des études de cas et ne sont peut-être pas généralisables.

L'hypothèse H1.1 semble validée. En effet, les trois collèges accueillant la recherche présentent des caractéristiques structurelles en matière d'inclusion assez distinctes qu'on peut mettre en lien avec des représentations du handicap différentes. D'une manière générale, il semble que **plus la structuration de l'inclusion est perceptible, plus la représentation du handicap est riche**. Cela se traduit aussi par une intégration des différents niveaux de représentation (noyau, éléments périphériques faits d'expériences personnelles et professionnelles) qui aboutit à une représentation spécifique du handicap chez les enseignants les plus proches de l'esprit du paradigme inclusif. Ainsi, si nous reprenons l'exemple du collège des Vignes, l'inclusion est structurée autour d'un dispositif d'adaptation et d'une ULIS. Chaque membre de l'équipe pédagogique a un rôle défini et identifié, répartition structurelle qui conduit à un effet de « dedans-dehors », dans la classe où les enseignants sont responsables de la pédagogie et sont peu intéressés (ou informés ?) de ce qui a lieu hors de la classe en matière d'inclusion. Les mises en œuvre relatives à l'inclusion sont portées essentiellement par le coordonnateur et la directrice de SEGPA en charge de la scolarisation

des élèves handicapés. Moyennant quoi, la représentation du handicap traduit aussi cette dichotomie, par l'apparition dans les discours des deux figures du handicap : la première est nourrie des représentations archaïques inconscientes autour de l'altérité radicale porteuse d'inquiétante étrangeté (figure fondamentale) et induisant des mouvements psychiques puissants et contrastés, dans les opposés, du rejet à la fusion, de l'exclusion à l'indifférenciation. La seconde (figure de la réparation technoscientifique portée par la dyslexie) rend davantage envisageable l'action pédagogique et se réfère alors au « dedans » de la classe. La communication est plutôt institutionnelle, le soutien pédagogique à l'inclusion étant essentiellement incarné par l'AVS. Au collège des Bois, au contraire, la structuration de l'inclusion est beaucoup moins visible car elle n'est pas portée par des dispositifs localisés concrètement mais l'est par des personnes peu nombreuses, ce faible nombre d'acteurs de l'inclusion contribuant à notre sens à une dilution de l'impact possible de l'éducation inclusive. Cette organisation se traduit dans les représentations des enseignants par l'absence de filtre, leur représentation du handicap est en prise directe avec leur vécu personnel et avec la « sagesse du monde ». Leur discours met à jour la représentation sociale générale du handicap avec une certaine conscience des enjeux de la participation des personnes handicapées dans la vie courante. Enfin, le collège de la Dune a une structure d'inclusion appuyée sur la présence d'une ULIS dans ses locaux qui ancre et localise le « lieu de l'inclusion ». On peut l'envisager ici comme un centre à partir duquel peut rayonner l'éducation inclusive. Les fonctions de chaque membre de ce réseau sont identifiées mais une certaine souplesse existe dans le fonctionnement, en relation avec une communication très présente et avec la présence d'une personne ressource qui l'est pour tous les acteurs (élèves, enseignants, etc.). La Principale laisse une grande autonomie à son équipe et assure la gestion des dimensions administratives. Le fonctionnement de l'inclusion dans ce collège s'appuie donc sur un réseau souple. Un réseau se définit communément comme « un ensemble de liens » (Larousse, 2018). La représentation du handicap qui émerge rend compte de ce réseau et sa présence au sein même de la pensée des acteurs de cet établissement qui font des liens entre différents niveaux de pensée et de vécu, mettant à jour les aspects de la représentation antérieurement rencontrés en les reliant avec des valeurs humanistes. Nous pensons donc que **la structuration concrète de l'inclusion a un impact sur la représentation du handicap dans la mesure où elle permet aux acteurs de relier différents niveaux d'expérience.** Le contexte a donc une influence sur la représentation du handicap.

Notre seconde hypothèse opérationnelle porte sur l'influence de la dominante visible ou invisible du handicap sur la représentation du handicap. Nous nous sommes appuyée ici

sur les discours des enseignants concernant les élèves de l'étude. La dominante visible du handicap est représentée par Aurore, Lucas et Saül. Concernant Aurore et le collègue des Vignes, le mot le plus utilisé dans la représentation du handicap est « mort ». On peut penser ici que la pathologie lourde de l'élève, avec un affaiblissement visible durant certaines périodes – puisqu'à un moment, elle portait une sonde, allait moins en cours et plus à l'infirmerie, qu'une vigilance accrue était portée à son besoin de repos – active la connotation morbide présente dans le noyau de la représentation du handicap. Elle active aussi dans la représentation qu'ont les enseignants de cette élève une compensation défensive contre la mort par l'attribution à l'élève de hautes qualités morales. Pour Lucas et Saül, au collège des Bois, le lien est peut-être plus ténu entre la représentation générale du handicap et la présence de ces deux élèves. Si l'on peut penser que la figure fondamentale du handicap est activée puisque nous notons l'association faite de « handicap » avec « handicap physique » et « déficience », les enseignants l'approchent avec prudence, conscients du tabou et de la possible stigmatisation. Mais surtout, on remarque que si le handicap de ces élèves est nommé, si les enseignants en voient les répercussions au niveau moteur, s'ils peuvent aussi parler de l'attitude face au travail scolaire, ils semblent avoir des difficultés à relier ce qu'ils observent (attitude scolaire) et ce qu'ils savent (handicap physique) pour en tirer des hypothèses en termes de besoin éducatif particulier. On pourrait dire alors que le visible oblitère l'accès à l'invisible que serait par exemple, la dimension intrapsychique. Ce constat est aussi valable en ce qui concerne Aurore, dans la mesure où l'attribution de qualités morales, dans son côté massif, peut être considérée davantage comme une projection que comme une réelle connaissance de la dimension intrapsychique de l'élève. En ce sens, le handicap visible et la représentation qui lui est associée semblent être une entrave à l'empathie. En effet, l'empathie, dans sa définition première, est la capacité à se mettre à la place de l'autre sans s'y perdre (Rogers, 1968) ce qui suppose de pouvoir avoir accès à sa vie intérieure. Or, les discours indiquent que la proximité nécessaire pour cela n'a pas lieu puisque les adultes se tiennent très à distance de la réalité de l'élève, soit par projection de caractéristiques, soit par déni des répercussions du handicap. On pourrait donc penser que la représentation du handicap visible induit la relégation des élèves handicapés dans une zone de liminalité. Pour autant, il est difficile de préciser s'il s'agit de la liminalité décrite par les auteurs (Calvez, 2007 ; Stiker, 2007) ou si cette attitude est plutôt représentative d'une conception de l'enseignement ou d'une formation où la didactique laisse peu de place à l'individualité de l'élève. Nous serions alors ici face à une dimension générale liée au processus de formation et non à un traitement particulier des élèves en situation de handicap.

Il serait donc intéressant de poursuivre l'étude de cette hypothèse ; néanmoins, peut-être que l'étude de la deuxième partie de notre hypothèse – la représentation des handicaps invisibles – et des résultats associés peut-elle contribuer à apporter des éléments de réponse.

Le collège de la Dune accueille Élodie et Mehdi, tous deux considérés comme ayant des troubles cognitifs. Nous avons pu constater combien le visible structure la pensée. Associer ces élèves au physique « normal » d'adolescents, au langage ordinaire, aux habitudes de collégiens au handicap provoque des perturbations entre représentation et réalité. Les enseignants trouvent une issue à cette dissonance cognitive en déplaçant la notion de « handicap » vers la « situation de handicap » et sa compensation : l'ULIS devient alors un élément descriptif, le visible du handicap. Ce constat laisse à penser que le visible est un élément de structuration important de la pensée, de la représentation. L'invisible du handicap cognitif trouble les enseignants qui n'arrivent pas toujours à déterminer ce que recouvre l'étiquette posée sur l'élève. Alors, soit ils vont à la rencontre de l'élève spécifique avec leurs outils pédagogiques habituels, une empathie et une curiosité en mettant de côté l'étiquette, soit l'étiquette de handicap les déstabilise et entrave la relation à l'élève.

En conclusion, nous observons des différences dans la représentation du handicap selon qu'il est visible ou invisible, le handicap visible formant un attracteur puissant mettant en évidence l'altérité de l'élève et renvoyant au noyau archaïque de la représentation du handicap, le handicap invisible apportant une dissonance cognitive induisant un déplacement cognitif. Nous élaborerons une réflexion sur cette question dans la partie « discussion ».

L'hypothèse 1.2 semble alors confirmée. Néanmoins, cette variation semble multifactorielle et l'étude serait à approfondir. Il apparaît par contre de manière certaine que la représentation du handicap induit une distance relationnelle envers l'élève handicapé et celle-ci semble plus grande dans le cas du handicap visible que dans le cas du handicap invisible, où les enseignants peuvent évacuer le problème posé par la représentation pour entrer dans la relation.

Concernant l'hypothèse 1.3, selon laquelle l'empathie des enseignants varie selon la dominante visible ou invisible du handicap, nous pouvons répondre partiellement d'après leur discours que l'empathie semble davantage entravée dans les situations de handicap visible. Dans la partie suivante, les résultats des observations réalisées apporteront des éléments complémentaires concernant l'empathie et la proxémie des enseignants.

12.5. Handicap visible ou invisible et pratiques pédagogiques

Cette partie poursuit la présentation des résultats pour valider ou non la première hypothèse de recherche (Hypothèse 1 : Les représentations du handicap et les pratiques d'inclusion des enseignants sont différentes selon que le handicap de l'élève est davantage visible ou invisible). Celle-ci se décline en cinq hypothèses opérationnelles. Elle est partiellement validée dans ses deux premières composantes. Les résultats portant sur les représentations étaient issus des données des entretiens semi-dirigés proposés aux enseignants. La suite portera sur l'analyse des pratiques qui sera le fruit des données recueillies lors des observations en classe et apportera une éventuelle validation aux hypothèses opérationnelles suivantes :

=> H1.3 : l'empathie des enseignants varie selon la dominante visible ou invisible du handicap

=> H1.4 : la proxémie des enseignants varie selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap

=> H1.5 : les représentations des handicaps, la connaissance des politiques concernant le handicap et l'expérience des enseignants ont une influence sur les adaptations pédagogiques.

Les cinq élèves, Aurore, Lucas, Saül, Élodie et Mehdi étant – pour rappel – notre fil conducteur, les observations ont eu lieu pendant des cours auxquels ils participaient. Selon la disponibilité et le désir des enseignants de participer ou non à la recherche, le nombre d'observations par élève est variable : il y en a 10 pour Aurore, 8 pour Lucas et Saül (qui sont dans la même classe), 10 pour Élodie ainsi que pour Mehdi, soit 38 observations en classe en tout. Elles sont complétées d'observations en temps périscolaires qui seront traitées ultérieurement. Le recueil de données s'est appuyé sur une grille d'observation amenant des indices objectifs (identification du cours, du nombre d'élèves, plan de classe, présence ou non d'un AVS, compensation avec matériel, etc.) et quantifiables (mesure du temps des différentes catégories de proxémie, comptage du nombre d'interactions enseignant/élèves et enseignant/élève handicapé⁶⁵ selon les différentes catégories) mais aussi des éléments qualitatifs (qualité d'empathie des enseignants) et ethnographiques (les situations sont décrites sur la partie carnet de bord)⁶⁶. Comme précédemment, la validation des hypothèses sera basée sur les élèves en situation de handicap, que nous découvrirons encore un peu plus à travers leurs comportements et les actions des professeurs à leur égard dans le contexte de la classe puis elle évoluera vers une généralisation qui tendra vers une différenciation entre

⁶⁵ Mais aussi des interactions entre élèves qui enrichiront les études de cas dans la partie suivante consacrée aux pairs.

⁶⁶ Pour une présentation plus complète, se référer à la partie méthodologie.

dominantes visible et invisible des handicaps selon les critères de proxémie et d'empathie. Les critères de proxémie et d'empathie seront exposés dans un premier temps au regard de chaque élève avec des données qualitatives. Puis pour chacun des deux groupes (« handicap visible » et « handicap invisible »), une étude statistique de la proxémie sera présentée. Les données statistiques concernant l'empathie seront présentées conjointement pour les deux groupes, dans une approche comparative. La représentation graphique ci-après permet d'avoir une vision globale des différences de proxémie observées selon le type d'élèves avec lequel l'enseignant est en contact. Elle sera complétée par les résultats statistiques.

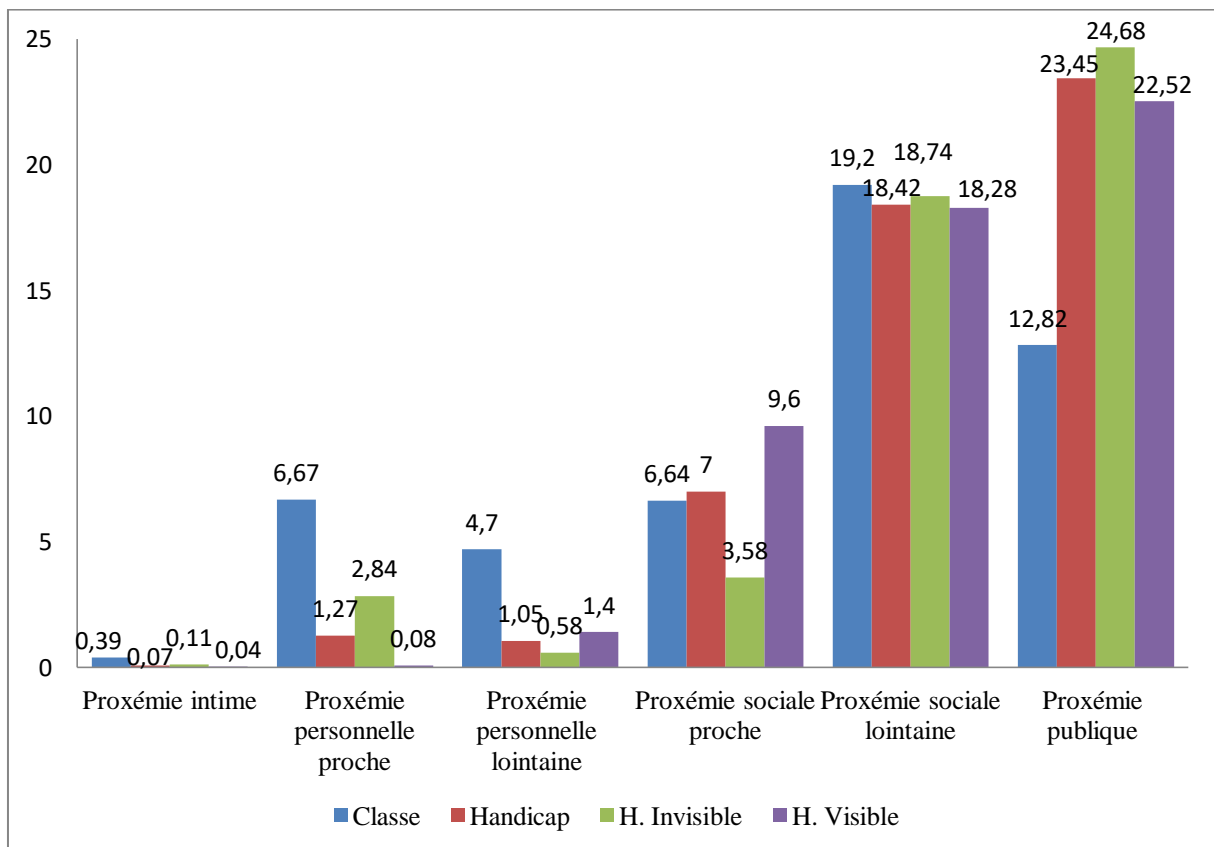


Figure 9. Proxémie des enseignants selon le type d'élèves

Comme les enseignants ont été l'objet de deux mesures de proxémie (vis-à-vis de la classe entière et vis-à-vis des élevées avec handicap) et que nos variables dépendantes sont quantitatives (sexe=garçon/fille, handicap= visible/invisible), nous allons procéder à des tests dits « **test T**, connu aussi sous le nom de test T de student » **pour échantillons appariés** et **test T des échantillons indépendants** pour comparer les moyennes des groupes, par exemple : différence de moyennes entre proxémie intime des enseignants vis-à-vis de la classe « Prox-intime-Ens.-Classe » et proxémie intime des enseignants vis-à-vis de l'élève porteur d'handicap « Prox-intime-Ens.-E.H ». Débutons avec le groupe des élèves représentant le handicap à dominante visible, représenté par Aurore, Lucas et Saül.

12.5.1. Proxémie, empathie et handicap à dominante visible

12.5.1.1. Aurore

En classe, Aurore peut être seule ou accompagnée d'Amélie, son AVS. Elle peut avoir un ordinateur ou non, selon les cours. Sur les 10 observations de cours, au long desquelles de multiples interactions entre professeurs et élèves se sont produites (leur nombre total est supérieur à 1000), Aurore a demandé la parole 6 fois (dont 5 fois pendant le même cours), a répondu 10 fois (4 fois lors du cours où elle a demandé souvent la parole, et 6 fois à des sollicitations des enseignants). Pendant 9 cours, Aurore n'a donc pas demandé la parole. Lorsqu'elle l'a fait, elle était accompagnée de son AVS. Le rôle renforçateur ou incitant de l'AVS en est déduit. La qualité de ses interventions est basée sur ses connaissances. Il est frappant de constater que l'enseignante qui l'a interrogée 4 fois met en avant son intelligence (« Aurore est hors-normes, par le haut. Dans une classe de fainéants, elle dénote ») et qui pratique une pédagogie essentiellement basée sur la réflexion (les élèves sont amenés en groupe à produire des raisonnements et une pensée), sollicite uniquement Aurore sur des questions de cours, faisant donc appel à une mémorisation de connaissances et non à une réflexion. On peut penser ici que le préjugé inconscient assimilant handicap à déficience intellectuelle agit quand bien même les dispositions de l'enseignante contredisent cette position. On retrouve ce fonctionnement avec d'autres professeurs qui peuvent avoir des interactions basées sur un discours plutôt infantilisant auprès de l'élève (par exemple, un enseignant qui traduit un problème abstrait en éléments concrets « imagine que ce sont des bonbons » alors même qu'il estime Aurore capable de raisonnements abstraits). Ces observations confirment que la représentation du handicap est déstabilisante dans la prise en charge pédagogique de l'élève. En ce qui concerne les adaptations pédagogiques spécifiques, elles sont minimales, bien souvent cantonnées aux préconisations du coordonnateur et constituées de la transmission du cours par clé USB. Au niveau relationnel, les enseignants s'appuient sur l'AVS qui soutient Aurore au niveau social et affectif, qui peut identifier les indices de fatigue de l'élève, qui reformule les consignes éventuellement, peut faire un travail de secrétariat, qui fait montre d'une grande souplesse permettant d'adapter la charge de travail aux possibilités de l'élève. Eux-mêmes, pour la plupart, présentent une pédagogie de type magistrale avec une transmission des savoirs qui peut alterner avec des attentions individuelles lors des mises en pratique des concepts proposés. Dans cette alternance de proxémie publique (ou sociale) et de proxémie intime ou personnelle proche (Hall, 1971), la

présence de l'AVS semble une entrave à un rapproché de l'enseignant vers l'élève. D'autres types pédagogiques sont davantage fondés sur l'enrôlement des élèves, avec une prise en considération des besoins spécifiques de chacun dans la construction d'un savoir commun. Nous avons choisi des critères d'empathie allant d'une absence d'empathie (traductible en réactivité émotionnelle ou en indifférence) à une empathie cognitive (par une stimulation cognitive basée sur le soutien du processus de pensée souvent par des questions et par une stimulation motivationnelle s'appuyant sur la reconnaissance de compétences de l'élève entre autres) ou à une empathie affective prenant en considération la dimension intrapsychique de l'élève. Dans ce second type pédagogique une empathie cognitive et/ou affective facilite cette construction puisque l'enseignant peut trouver des leviers personnalisés pour permettre à l'élève de s'engager dans la tâche et l'apprentissage. Il est à noter toutefois que cette empathie n'est pas spécifiquement adressée à l'élève en situation de handicap mais relève davantage d'une approche pédagogique générale. De plus, l'empathie manifestée par les enseignants peut être inversement proportionnelle à la proxémie, c'est-à-dire que certains professeurs s'autorisent d'autant plus de familiarité avec les élèves qu'ils en sont éloignés physiquement, et au contraire restent sur des contenus de discours très reliés aux connaissances et au cours lorsqu'ils sont dans une proxémie intime ou personnelle. La question de la distance relationnelle semble être ici en jeu.

12.5.1.2. Lucas

Lucas est un élève discret et plutôt avenant. Toujours souriant, il montre une adaptabilité sociale, que ce soit avec les enseignants ou avec ses pairs. Pendant les 8 cours observés, au cours desquels la parole a été très utilisée, Lucas a demandé la parole 6 fois, a donné la réponse à la question posée 2 fois et a été sollicité par les enseignants 3 fois. C'est pendant un cours, où tous les élèves semblaient réagir à la réactivité émotionnelle du professeur (manifestée par une dureté teintée de mépris à leur égard) par un abattement silencieux que Lucas a le plus demandé la parole. On pourrait penser qu'il agit là comme régulateur social, en se faisant l'allié d'un enseignant qui apparaît coupé du groupe classe au niveau affectif et d'un groupe classe ayant perdu tout dynamisme. Ses réponses sont incorrectes, mais leur but semble être la création de liens et une sorte de « réanimation » de la vie de la classe. L'enseignant se positionne alors assez près de lui, comme sentant son rôle possible de médiateur. À part cette situation extrême d'un professeur apparemment proche d'un *burn out*, Lucas intervient surtout en réponse à des sollicitations des enseignants, mais en définitive, elles sont peu nombreuses. Lucas se positionne bien souvent en retrait, il ne

sollicite pas d'aide ni d'adaptation et s'il a des difficultés graphiques, il fait de son mieux pour les compenser et les cacher. Ces observations valident donc la représentation qu'ont de lui les enseignants présentée en amont. Deux enseignants prennent le relais pour le secrétariat. Pour l'un, cette adaptation se fait au fil du cours, de manière discrète pendant que les autres élèves écrivent. Dans le second cas, le cours est plus long et plus dense, l'enseignante a à écrire trois cours pour les trois élèves en situation de handicap de la classe et cette adaptation empiète sur le déroulé du cours. D'autres enseignants vérifient l'écrit de Lucas et lui font des remarques ou lui donnent des conseils pour améliorer sa production, de manière assez anecdotique et probablement peu efficace en regard des besoins de Lucas. Les adaptations portent donc essentiellement sur l'écrit, soit par les aides citées ci-dessus, soit par réduction de la quantité d'exercices à produire. Lorsque Lucas est interrogé sur son besoin d'aide, il répond qu'il n'en a pas besoin et les enseignants qui répondent à son besoin effectif de secrétariat le lui imposent. On peut penser que Lucas a un tel désir de normalité qu'il cherche à créer une harmonie dans le groupe classe (dans la première situation) ou refuse les aides qu'il pourrait envisager comme stigmatisantes. Pourtant, il utilise hors classe les possibilités d'accessibilité, peut-être parce qu'il investit son corps et ses potentialités, peut-être parce que le fait d'avoir une autonomie dans la gestion de l'ascenseur (il en a la clé) est valorisant pour lui. La réticence de Lucas pour des aides en classe est-elle un indicateur du fait que lui aussi aurait intériorisé l'assimilation du handicap moteur au handicap mental (décrite par Murphy, 1990) et qu'il lutte contre cette représentation ? D'une manière générale, on peut émettre l'hypothèse que la priorité de Lucas est la socialisation et que ses comportements vont dans le sens d'une recherche d'acceptation par ses pairs. Nous développerons ce point dans le chapitre suivant. Néanmoins, nous avons pu observer que des cours appuyés sur une pédagogie valorisant le travail en petits groupes ou en équipe pourraient peut-être constituer une voie pour répondre à ce besoin. Pour autant, que ce soit dans ce cours ou les autres, Lucas est bien souvent isolé socialement ; il peut se mettre à jouer avec ses crayons, ses ciseaux, comme s'il avait acquis une sorte de résignation à être invisible socialement. On peut penser que certains professeurs font preuve d'empathie, lorsqu'ils étayent Lucas lors de la phase d'écriture. Elle s'appuie sur les renseignements acquis en début d'année quant aux besoins de l'élève. Pour certains, les plus expérimentés, cette empathie se fonde dans une pédagogie générale où la différenciation est possible. Pour les débutants, l'empathie semble s'appuyer sur un bon sens personnel lié à l'observation des capacités de l'élève. Elle est plus directement en prise avec la personnalité de l'élève mais là encore, elle concerne tous les élèves et non spécifiquement ceux en situation de handicap. En termes de proxémie, les élèves

en situation de handicap sont souvent placés côte à côte pendant les cours, mais lorsque le placement est laissé à leur décision, ils ne se mettent pas ensemble. Cette organisation regroupant les élèves à BEP ne semble pas avoir de validité particulière dans la mesure où les enseignants pratiquent peu la proxémie intime ou personnelle avec eux, en tout cas apparemment pas plus avec eux qu'avec les autres.

12.5.1.3. Saül

Saül et Lucas sont dans la même classe. Les adaptations proposées par les enseignants, lorsqu'il y en a, sont identiques pour les deux élèves et consistent en une prise de notes, des encouragements et des relectures de leurs écrits. Au niveau relationnel, les enseignants oscillent entre l'indifférence et le traitement à l'identique avec les autres élèves. Saül a une personnalité qui apparaît plutôt extravertie en cours. L'oral est son outil et il l'utilise beaucoup, en répondant aux questions, en sollicitant les enseignants, en réfléchissant à voix haute, etc. Il peut même ne pas respecter les règles plus ou moins explicites de la classe en ne demandant pas la parole avant de la prendre. Il apparaît comme un élève spontané et curieux. Il semble aussi avoir de l'humour et aimer jouer avec ses pairs. Il y a dans son attitude une forme d'excès d'énergie par rapport à ses pairs : par son investissement, son omniprésence à l'oral, on peut se demander s'il recherche l'attention de l'adulte ou s'il s'agirait d'une forme de rivalité avec ses pairs. Il est probable que ces interprétations aient été faites par les membres de la communauté éducative et qu'elles ont mené à une forme de rejet de la part des pairs et de sanctions de la part des enseignants. Mais est-ce bien là ce qui se joue pour Saül ? En effet, il est possible aussi que Saül surinvestisse le champ scolaire comme une issue à son handicap, dans un espoir de guérison qui serait fantasmatiquement relié à la réussite scolaire. Comme c'est un élève vif et intelligent, il a bien souvent les capacités de répondre ou de formuler les raisonnements demandés. Comme il a des difficultés dans la motricité fine et donc le graphisme, il surinvestit l'oral. Nous notons qu'il a cette vivacité vis-à-vis de ses pairs aussi et lorsque l'organisation pédagogique s'y prête (travail en binôme ou en groupe), Saül aime à plaisanter et jouer avec eux. Pendant les 8 cours observés, Saül aura demandé la parole 72 fois et répondu 36 fois à des questions. Son investissement est plus important lors des matières scientifiques où ses capacités de raisonnement peuvent s'épanouir, ce qui le stimule beaucoup. Lors d'un de ces cours, il devient ainsi l'interlocuteur privilégié du professeur débordé qui se protège par une coupure émotionnelle et se réfugie dans les enseignements. La classe devient bruyante, ce qui est rare, un élève prend même un roman et se met à lire, le professeur le lui retire sans rien en dire et essaie péniblement d'enrôler les élèves dans sa

matière mais reste à distance, dans une proxémie sociale lointaine la plupart du temps. Lorsqu'il essaie d'apporter une aide individualisée lors des exercices, il est dans une proxémie personnelle lointaine. Mais la classe semble avoir du mal à investir cette heure de cours et s'agite. Dans cette ambiance, Saül est le seul paraissant intéressé par la matière, le seul à répondre, suivre le raisonnement, à poser des questions, à aller plus loin, contribuant ainsi d'une certaine manière au rassurement du professeur, mais alimentant aussi malgré lui la coupure de celui-ci avec la classe, et renforçant ainsi le processus de stigmatisation à son égard (Dugas, 2015). Alors, dans un probable mouvement de compensation inconscient, il va plus loin, s'autorise à se lever plusieurs fois, jette sa colle vers un voisin pour l'interpeler comme pour ne pas se couper de ses pairs en faisant la même chose qu'eux. Puis, comme les autres ne suivent ni sa rapidité de raisonnement, ni ses tentatives de jeu, Saül s'éteint, vers la fin du cours. Nous sommes ici face à une situation exceptionnelle qui parle de la difficulté d'un enseignant à réguler un groupe mais ce même enseignant a une empathie cognitive et relationnelle importante, ce que nous indiquent son entretien et sa connaissance des élèves. Peut-être cette empathie forcément individuelle déstabilise-t-elle les élèves ? Dans cette présentation émerge la question de la relation entre empathie et proxémie, puisque nous avons vu dans le cas d'Aurore qu'elles pouvaient être inversement proportionnelles, c'est-à-dire que certains enseignants s'autorisent à manifester plus d'empathie s'ils sont loin de l'élève. Ces cas particuliers sont-ils représentatifs d'une tendance générale ? Il serait intéressant de pousser plus avant l'investigation mais l'objet de notre étude est de comparer proxémie et empathie des enseignants vis-à-vis des élèves en situation de handicap.

Pour ce faire, nous allons dans un premier temps comparer les attitudes des enseignants selon qu'ils s'adressent à des élèves « ordinaires » ou aux élèves en situation de handicap visible. Nous présenterons ensuite proxémie et empathie par rapport aux élèves en situation de handicap invisible, puis nous terminerons par une comparaison de l'empathie et de la proxémie selon qu'elle concerne des élèves à handicap visible ou des élèves à handicap à dominante invisible.

12.5.1.4. Proxémie, empathie des enseignants : une comparaison entre élèves « lambda » et élèves en situation de handicap visible

Cette partie s'attache au visible de l'observation dans la mesure où elle présente les résultats des observations recueillies sur un mode quantitatif. Elle s'intéressera à l'étude d'interactions entre professeurs et élèves afin de déterminer d'une part leur proxémie (distance spatiale) et leur empathie (plus qualitative). Il s'agit là de comparer les résultats concernant les

classes entières avec ceux se rapportant aux élèves porteurs d'un handicap visible. Les données recueillies ont été traitées avec le logiciel SPSS. Notre hypothèse opérationnelle est la suivante :

- H1.3 : la proxémie des enseignants est significativement différente vis-à-vis de la classe en général et vis-à-vis des élèves en situation de handicap visible

Les statistiques des Test T des proxémies des enseignants vis-à-vis de la classe en général et vis-à-vis des élèves en situation de handicap visible sont présentés dans le tableau suivant.

		Proxémie moyenne	N	Différence moyenne	Test T	Valeur ddl de p	p<0,05 = significative	Hypothèse validée
Paire 1	Prox-Intime- Ens-Classe	,08	25	0,40	1,000	24,327	Non	H0
	Prox.Intime- Ens-EH-V	,04	25					
Paire 2	Prox.Pers.P-Ens- Classe	5,32	25	5,240	2,374	24,026	Oui	H1.3
	Prox.Pers.P-Ens- EH-V	,08	25					
Paire 3	Prox.Pers.L- Ens-Classe	5,80	25	4,400	3,148	24,004	Oui	H1.3
	Prox.Pers.L.- Ens-EH-V	1,40	25					
Paire 4	Prox.Soc.P.-Ens- Classe	4,16	25	14,120	- 2,845	24,009	Oui	H1.3
	Prox.Soc.P.-Ens- EH-V	18,28	25					
Paire 5	Prox.Soc.L.- Ens-classe	21,60	25	3,320	,986	24,334	Non	H0
	Prox.Soc.L.- Ens-EH-V	18,28	25					
Paire 6	Prox.Publiq. Ens-Classe	13,08	25	9,440	- 2,141	24,043	Oui	H1.3
	Prox.Publ.-Ens- EH-V	22,52	25					

Tableau 9. Statistiques des échantillons appariés. Proxémie comparée des enseignants vis-à-vis de la classe et du handicap visible

L'hypothèse H1.3 qui stipule que la proxémie des enseignants est significativement différente vis-à-vis de la classe en général et vis-à-vis des élèves en situation de handicap visible n'est confirmée que pour les proxémies suivantes :

- ✓ La proxémie personnelle proche dont p du test T est de 0.026.
- ✓ La proxémie personnelle lointaine où la valeur de p du test T est de 0.004.
- ✓ La proxémie sociale proche dont sig.= 0.009.

La proxémie personnel publique dont la probabilité du test T est de 0.043. Alors que la différence n'est pas significative où H0 est affirmée pour les cas suivants :

- La proxémie sociale lointaine.
- La proxémie intime.

Pour rappel, l'anthropologue Edward T. Hall (1968, 1971 et 1978) qui a créé le concept de proxémie, *connue aussi sous le nom d'étude de distances sociales*, a défini quatre catégories principales selon la distance qui sépare les individus :

- ✓ La proxémie intime : moins de 40 cm
- ✓ La proxémie personnelle : les conversations particulières, mode proche : de 45cm à 75cm ; mode éloigné définit entre 75cm et 125cm.
- ✓ La proxémie sociale : est utilisée avec des amis et des collègues de travail, mode proche : de 120 cm à 210 cm, mode éloigné : de 210 cm à 360 cm
- ✓ La proxémie publique : est utilisée lors d'interaction avec des groupes.

Ainsi, si les enseignants montrent davantage de proxémie personnelle (proche et lointaine) envers les élèves de la classe, ils pratiquent davantage la proxémie sociale proche envers les élèves en situation de handicap visible. On peut donc en conclure que les enseignants sont physiquement plus éloignés des élèves en situation de handicap visible que des autres. Ceci est à mettre en lien avec d'une part les représentations du handicap et particulièrement la figure fondamentale du handicap et cela validerait partiellement l'hypothèse H1.5 (qui suppose que les représentations des handicaps, la connaissance des politiques concernant le handicap et l'expérience des enseignants ont une influence sur les adaptations pédagogiques.) En effet, la convergence de la figure fondamentale, basée sur des représentations inconscientes profondes, de la méconnaissance relative des besoins de l'élève handicapé et de sa personnalité (signalant un défaut d'empathie) montrent que l'altérité crée une distance qui se traduit aussi physiquement dans l'espace de la classe. La question de l'empathie est sous-jacente à toute la recherche et elle sera traitée sous l'angle des observations communément pour les élèves en situation de handicap visible et invisible après le traitement des données de proxémie concernant les élèves en situation de handicap invisible. Comme pour celles

concernant les élèves en situation de handicap visible, les observations en classe des élèves concernés seront reprises.

12.5.2. Proxémie, empathie et handicap invisible

12.5.2.1. Élodie

Élodie a deux facettes, disent ses enseignants d'elle. En effet, quelquefois joyeuse, quelquefois fermée, elle semble difficile à cerner. Elle apparaît comme une adolescente très soucieuse de son image, on voit qu'elle prend soin de sa mise et de son attitude pour apparaître sûre d'elle. Mais, si on l'observe de plus près, on se rend compte que c'est une adolescente probablement insécure par rapport aux apprentissages, qui cherche des repères. Elle en trouve surtout en s'appuyant sur des relations affectives. Lorsqu'elle est avec une amie, elle sourit, discute, a l'air de se sentir bien. Lorsque cette amie se met à répondre aux consignes de l'enseignant et se détourne de la conversation affective qu'elle avait avec elle, Élodie se donne une contenance en prenant son agenda sur lequel elle vérifie son emploi du temps ou relit les « petits mots » que les élèves s'écrivent entre eux et dont elle a des exemplaires lui étant destinés dans son cahier. Apparemment, Élodie semble mettre en place de nombreuses stratégies pour éviter d'entrer dans les apprentissages. Mais elle a aussi développé un « faux-self » efficace qui peut faire penser à certains professeurs qu'elle est en train de travailler en binôme alors qu'elle est en fait en train de faire le tour des commérages sur les relations affectives des uns et des autres, qu'elle est sûre d'elle mais pas intéressée alors qu'elle a probablement peur de ne pas être à la hauteur. Le tutorat proposé par les enseignants n'est souvent pas très efficace, car les pairs d'Élodie vont plus souvent aller dans le sens de ses bavardages délicieux et ne pourront pas passer outre ses défenses pour l'amener à travailler. Alors, quelquefois, le travail en binôme est fait seulement par le pair d'Élodie. Pourtant, on peut sentir une motivation chez cette élève, elle veut montrer qu'elle sait bien faire et son travail est toujours bien tenu et très bien écrit. Mais elle est plus dans le « faire » que dans la réflexion. Il semble donc exister une dissonance entre l'apparente confiance en elle qu'elle montre et son intériorité dont les signes subtils montrent qu'elle est plus fragile. Élodie est sensible à l'ambiance de la classe. Si la classe est joyeusement agitée, elle y trouvera satisfaction car l'harmonie sociale est facteur de relations affectives qui lui conviennent. Si l'ambiance est tendue, avec un désordre et des relations conflictuelles, Élodie marque des signes discrets d'affolement et met en place ses stratégies de rassurement (s'occuper de son corps, de ses bijoux, écrire sur son agenda, vérifier des informations,

dessiner, colorier, etc.). Si l'enseignant arrive à réguler le climat de la classe, Élodie s'apaise et peut partir dans des rêveries, comme pour s'isoler et se ressourcer. La plupart du temps, Élodie est très discrète en classe, en particulier lors des cours utilisant la pédagogie magistrale. Elle répond quand elle est interrogée mais demande rarement la parole (4 fois sur les 10 cours observés) et lorsqu'elle le fait, c'est pour demander des détails techniques ou l'autorisation de se déplacer. Les enseignants envers elle semblent assez distants pour la plupart. Ils l'interrogent peu (1 fois) et lorsqu'elle demande de l'aide, lui répondent très rapidement sans vraiment s'assurer qu'elle a compris. Un enseignant au contraire viendra régulièrement s'assurer qu'elle a bien compris la consigne et surtout l'aider à se focaliser sur la tâche. Mais dans ce cours où les relations sociales se manifestent beaucoup, l'attention d'Élodie est happée par le vivant du relationnel et elle observe, curieuse de suivre le déroulement de la scène ; quelquefois elle peut se faire porte-parole. Elle semble avoir besoin d'être dans une action motrice pour apprendre, qui serait à son initiative ou avec des proches. Car Élodie semble favoriser les relations intimes, ayant le caractère fusionnel des « meilleures amies » et est moins à l'aise lorsqu'on lui impose un partenaire (comme en EPS, où elle se positionne dans une proxémie personnelle lointaine quand ces compagnes d'acrogym sont dans un espace intime entre elles). La proxémie des adultes vis-à-vis d'elle ne semble pas avoir d'impact sur son travail. C'est plutôt sa disponibilité psychique qui va rendre possible une relation ou pas. Par exemple, lors d'un cours qui suivait l'annonce d'une sanction qu'elle avait reçue, l'AVS n'a jamais réussi à la stimuler pour travailler, Élodie restant totalement fermée. À l'inverse, lors du cours d'EPS, elle manifeste une volonté de performance et reste très concentrée sur l'activité contrairement à ses paires. Dans cette situation, Élodie n'est pas influencée ni déconcentrée par ses camarades régulièrement prises de fous rires et au contraire montre une détermination. Ainsi, Élodie paraît avoir une protection (comme une carapace) visant à protéger une intériorité riche et sensible, car, lorsqu'elle parvient à la dépasser (ou que les conditions le lui permettent), elle est appréciée pour ses qualités intellectuelles. On peut donc penser que son trouble de l'attention est une défense contre l'angoisse et que sa sphère cognitive est bien souvent inhibée ce qui se manifeste par des comportements de fuite et un isolement psychique. Est-ce le cas pour Mehdi ?

12.5.2.2. Mehdi

Mehdi est considéré par la plupart de ses professeurs comme un élève intellectuellement performant, fonctionnant par *insights*. Élève en situation de handicap, il se distingue des autres par cette rapidité de compréhension, alors même que son agitation

motrice fréquente, son attirance pour la dimension sociale qui fait qu'il est bien souvent retourné, le regard à l'affût de ce qui pourrait avoir lieu avec ses pairs donne l'impression qu'il n'est pas du tout attentif au contenu du cours. Il semble pouvoir fonctionner sur deux sphères différentes en même temps, le corps et le relationnel qui peut être comblent une sorte de vacance psychique liée à une dimension cérébrale plus rapide que celle de ses pairs. Même s'il semble performant, ces manifestations parasitent et entravent le processus scolaire : il lui est difficile de passer à l'écrit et son intelligence est directement reliée à l'investissement affectif qu'il met dans la tâche (et donc dans la relation) : il fera des efforts dans une matière qui l'intéresse, sera fasciné par une professeure qu'il trouve jolie mais peut tout aussi bien être en retrait voire acteur d'insurrection collégienne lorsque le cours ne lui convient pas. Évidemment ces manifestations dépassent sa sphère consciente et ne semblent pas être des actes de volonté de sa part mais plutôt des élans qui le dépassent et avec lesquels lui comme ses professeurs doivent composer. Hyperkinétique, Mehdi peut se balancer sur sa chaise dans un équilibre instable, jouer avec ses affaires, solliciter son corps et manipuler ses vêtements, etc. Son humeur peut se déterminer par sa posture ; son agitation marque paradoxalement son possible investissement dans la tâche scolaire mais lorsqu'il n'est pas disponible, il peut s'avachir sur sa table, bâiller, se frotter les yeux, jusqu'à glisser de sa chaise. Il est nécessaire, pratiquement à chaque cours que l'enseignant l'enrôle dans l'apprentissage ; s'il y parvient, Mehdi pourra écrire (tout en s'agitant), participer oralement et apprendre. S'il n'y parvient pas, Mehdi recherchera un étayage relationnel auprès de ses pairs. Garçon considéré comme gentil, il montre effectivement une sorte de confiance (voire d'abandon) envers la personne (adulte ou élève) qui pourra l'étayer. Cet étayage est essentiel pour lui à certains moments car il lui permet de dépasser ses postures défensives visant à ne pas entrer dans les apprentissages. Cette aide de la part des enseignants peut prendre la forme d'aide méthodologique, d'encouragements, de découpage de la séquence de travail en tâches progressives, d'une proximité relationnelle dans une proxémie sociale lointaine ou proche lorsqu'il n'est pas accompagné par l'AVS ou la coordinatrice. Ce sont elles qui se chargent de ces adaptations lorsqu'elles l'accompagnent et dans ce cas l'intervention des enseignants auprès de Mehdi est quasiment absente. L'appui sur les pairs peut être plus sensoriel et physique, par des rapprochés et/ou des contacts corporels ; les dimensions visuelle et auditive sont aussi très investies et Mehdi est très attentif à ce qui se passe au niveau social dans la classe. Cette attention qui peut évoquer une hypervigilance vise à le rassurer. Ce portrait montre un élève plutôt dépendant et hypersensible au contexte, mais Mehdi peut aussi s'affirmer comme un sujet lorsqu'il estime ses compétences cognitives suffisantes. Il peut par exemple dire « Je

suis volontaire » à une demande d'un enseignant. Contrairement à Lucas, il ne cherche pas à réguler socialement le climat de la classe et si celui-ci est déséquilibré, dans le sens d'une confrontation plus ou moins larvée entre enseignant et groupe classe, Mehdi se ralliera presque systématiquement au groupe de pairs. Au fond, Mehdi apparaît comme un élève extraverti mais autocentré dans la mesure où ses actions visent à préserver ou retrouver éventuellement une homéostasie psychique. Sa réceptivité à l'autre et sa « normalité » dans un groupe classe où beaucoup d'élèves sont en difficulté rendent manifestement plus facile l'empathie des enseignants qui ne manifestent pas cette incompréhensibilité rencontrée avec Élodie. Les adaptations semblent fluides et pertinentes tant au niveau cognitif qu'affectivo-relationnel. Néanmoins cette empathie ne semble pas reliée à un rapprochement spatial. S'il semble général dans nos observations qu'empathie et proxémie sont bien souvent inversement proportionnelles l'une à l'autre ou tout au moins que les enseignants semblent s'autoriser davantage d'empathie s'ils se positionnent loin des élèves, peut être existe-t-il des différences selon que l'élève destinataire est en situation de handicap invisible ou non. Les données statistiques apporteront donc des éléments complémentaires à cette investigation.

12.5.2.3. Proxémie des enseignants et handicap invisible : approche statistique

Il s'agit ici de poursuivre la réponse à l'hypothèse (H1.3 : la proxémie des enseignants varie selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap) en se consacrant aux données comparant la proxémie des enseignants entre élèves ordinaires et élèves en situation de handicap invisible.

		Proxémie moyenne	N	Différence moyenne	Test T	ddl	Valeur de p	p<0,05 = significative	Hypothèse validée
Paire 1	Prox-Intime- Ens-Classe	,79	19	,684	1,155	18	,263	Non	H0
	Prox.Intime- Ens-EH-InV	,11	19						
Paire 2	Prox.Pers.P- Ens-Classe	8,21	19	5,368	3,649	18	,002	Oui	H1.3
	Prox.Pers.P- Ens-EH-InV	2,84	19						
Paire 3	Prox.Pers.L- Ens-Classe	3,26	19	2,684	2,488	18	,023	Oui	H1.3
	Prox.Pers.L.- Ens-EH-InV	,58	19						
Paire 4	Prox.Soc.P.- Ens-Classe	9,89	19	6,316	2,023	18	,058	Non	H0
	Prox.Soc.P.- Ens-EH-InV	3,58	19						
Paire 5	Prox.Soc.L.- Ens-classe	16,05	19	-2,684	-,501	18	,622	Non	H0
	Prox.Soc.L.- Ens-EH-InV	18,74	19						
Paire 6	Prox.Publiq. Ens-Classe	12,47	19	-12,211	- 3,589	18	,002	Oui	H1.3
	Prox.Publ.- Ens-EH-InV	24,68	19						

Tableau 10. Statistiques des échantillons appariés. Proxémie comparée des enseignants vis-à-vis de la classe et des élèves en situation de handicap invisible

Le tableau 10 regroupe les résultats du test T apparié pour les différentes proxémies des enseignants vis-à-vis la classe et vis-à-vis les élèves avec handicap invisible. On remarque qu'il y a toujours une différence de moyenne entre proxémie de même catégorie mais cette

différence n'est significative (valeur de $p < 0.05$) que dans les cas suivants où l'hypothèse H1.3 de la série générale est affirmée :

- ✓ La proxémie personnelle proche des enseignants est significativement différente vis-à-vis de la classe en général et vis-à-vis des élèves en situation de handicap invisible.
- ✓ La proxémie personnelle lointaine des enseignants est significativement différente vis-à-vis de la classe en général et vis-à-vis des élèves en situation de handicap invisible.
- ✓ La proxémie publique des enseignants est significativement différente vis-à-vis de la classe en général et vis-à-vis des élèves en situation de handicap invisible.

L'hypothèse H1.3 est infirmée ($p > 0.05$) pour les proxémies suivantes :

- La proxémie intime.
- La proxémie sociale proche
- La proxémie sociale lointaine

En d'autres termes, les proxémies significativement différentes sont les proxémies personnelles et publique. Elles représentent donc des zones de manifestation sensible de différence entre prise en compte des élèves. Les enseignants pratiquent davantage de proxémie personnelle avec les élèves ordinaires qu'avec les élèves handicapés et à l'inverse sont davantage dans une proxémie publique avec ces mêmes élèves. Ces résultats recourent ceux obtenus concernant les élèves en situation de handicap visible mais ils sont à tempérer avec l'éventuelle présence d'un AVS. En effet, nous avons vu que la présence d'un adulte consacrée aux adaptations et au soutien pédagogique des élèves augmentait la distance sociale entre enseignant et élève handicapé. Il apparaît nécessaire de comparer maintenant les deux groupes « handicap visible » et « handicap invisible ».

12.5.3. Comparaison de la proxémie et de l'empathie selon le type de handicap

Il s'agit ici de valider les hypothèses opérationnelles suivantes :

H1.3 : la proxémie des enseignants varie selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap

H1.4 : l'empathie des enseignants varie selon la dominante visible ou invisible du handicap

12.5.3.1. Proxémie et handicap

La proxémie varie selon que l'enseignant s'adresse à un élève lambda ou à un élève en situation de handicap, c'est ce que nous avons déterminé précédemment. Désormais, il s'agit de comprendre si des variations existent entre les deux groupes (handicap visible et handicap invisible). Là encore, nous nous appuyerons sur les données recueillies sur le terrain et traitées statistiquement par SPSS. Voici les résultats :

Pour cette partie un test T des échantillons indépendants est utilisé pour comparer les moyennes de ces deux groupes (ou mesures) afin d'inférer une relation entre X (type de handicap) et Y (la proxémie des enseignants), puisqu'il y a deux échantillons indépendants, celui des élèves en situation de handicap visibles et les élèves en situation de handicap invisible. Nous détaillons la procédure utilisée pour les deux premiers types de proxémie (intime et personnelle proche) puis présenterons les résultats des autres types de manière plus synthétique.

	Handicap	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Prox.IntimeEns-EH	1 Visible	25	,04	,200	,040
	2 Invisible	19	,11	,459	,105

Tableau 11. Comparaison de la proxémie intime des enseignants selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap

On observe dans le tableau 10 que la moyenne de proxémie intime des enseignants vis-à-vis des 25 élèves porteurs de handicap visible est de 0.04 alors qu'elle est de 0.11 pour la moyenne de proxémie intime des enseignants vis-à-vis des 19 élèves porteurs de handicap invisible. Les enseignants semblent donc utiliser cette modalité davantage avec les élèves en situation de handicap invisible. Néanmoins, cette différence est-elle significative ? Le tableau suivant reprenant une comparaison avec le teste de Levene approfondit cette question.

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Prox Intime Ens- EH	Hypothèse de variances égales	1,773	,190	-	42	,527	-,065	,102	-,272	,141
	Hypothèse de variances inégales			-	23,211	,568	-,065	,113	-,298	,168

Tableau 12. Proxémie intime et handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants

La première ligne du tableau 12 concerne la situation où les variances des deux groupes sont égales (la différence entre les variances est de zéro) et la seconde ligne concerne la situation où les variances des deux groupes sont inégales. Si le test d'égalité des variances de Levene est significatif, l'hypothèse nulle de l'égalité des variances est rejetée et l'analyse se poursuit avec la deuxième ligne du tableau ; alors que si ce test est non significatif, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle de l'égalité des variances et par conséquent interpréter la première ligne. Dans le cas de la proxémie intime, le test d'égalité des variances de Levene n'est pas significatif $p=0.190 > 0.05$. Nous devons donc accepter l'hypothèse nulle : les variances ne sont pas significativement différentes, de ce fait il convient d'interpréter la première ligne. La valeur t, de la première ligne est de plus de -0.580, le degré de liberté est de 23.211 et la valeur de p (sig. Bilatéral) est plus grand que 0.05. On peut conclure du test qu'il n'y a aucune différence de la proxémie intime des enseignants selon que les élèves sont en situation de handicap visible ou invisible.

Au contraire, concernant la proxémie personnelle proche, le test d'égalité des variances de Levene est significatif, indiquant que les enseignants pratiquent davantage la proxémie personnelle proche avec les élèves au handicap invisible. Reprenons le raisonnement :

	Handicap	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Prox.Pers.P.Ens-EH	1 Visible	25	,08	,400	,080
	2 Invisible	19	2,84	6,719	1,541

Tableau 13. Comparaison de la proxémie personnelle proche des enseignants selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap

Dans le tableau 13, nous observons que la moyenne pour la proxémie personnelle proche des enseignants vis-à-vis les élèves porteurs de handicap visible est de 0.08 alors qu'elle est de 2.84 vis-à-vis les élèves porteurs de handicap invisible. La différence semble donc significative, mais là encore, il convient d'aller plus loin dans la comparaison des résultats des groupes en pratiquant le test de Levene.

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Prox Pers.P. Ens- EH	Hypothèse de variances égales	15,090	,000	-2,058	42	,046	-2,762	1,342	-5,470	,054
	Hypothèse de variances inégales			-1,790	18,097	,090	-2,762	1,543	-6,004	,479

Tableau 14. Proxémie personnelle proche et handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants

Dans ce cas, le test d'égalité des variances de Levene est significatif $p=0.000$ qui est beaucoup plus faible que 0.05 ; l'hypothèse nulle de l'égalité des variances est rejetée et il convient d'analyser la deuxième ligne du tableau. Néanmoins, la valeur t de la deuxième ligne étant de plus de -1.790 , le degré de liberté de 18.097 et la valeur de p (sig. Bilatéral) étant supérieure à 0.05 (0.09), l'hypothèse selon laquelle il y aurait une différence significative est rejetée : si une première analyse tendrait à indiquer une différence de proxémie vis-à-vis des deux groupes, elle n'est en fait pas significative.

Les tableaux suivants présentent les données et leur comparaison selon les types de proxémie restantes :

	Handicap	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Prox.Pers.L.Ens-EH	1 Visible	25	1,40	4,213	,843
	2 Invisible	19	,58	2,293	,526
Prox.Soc.P.Ens-EH	1 Visible	25	9,60	18,189	3,638
	2 Invisible	19	3,58	12,664	2,905
Prox.Soc.L.Ens-EH	1 Visible	25	18,28	21,206	4,241
	2 Invisible	19	18,74	20,986	4,815
Prox.Publ.Ens-EH	1 Visible	25	22,52	23,184	4,637
	2 Invisible	19	24,68	23,544	5,401

Tableau 15. Comparaison des proxémies personnelle lointaine, sociale (proche et lointaine) et publique selon la visibilité ou l'invisibilité des handicaps

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Prox. Pers.L. Ens-EH	Hypothèse de variances égales	2,169	,148	,766	42	,448	,821	1,072	-1,341	2,984
	Hypothèse de variances inégales			,827	38,546	,414	,821	,993	-1,189	2,831
Prox. Soc.P. Ens-EH	Hypothèse de variances égales	4,510	,040	1,232	42	,225	6,021	4,887	-3,840	15,882
	Hypothèse de variances inégales			1,293	41,739	,203	6,021	4,656	-3,376	15,418
Prox. Soc.L. Ens-EH	Hypothèse de variances égales	,172	,680	-,071	42	,944	-,457	6,426	-13,424	12,511
	Hypothèse de variances inégales			-,071	39,112	,944	-,457	6,416	-13,434	12,520
Prox. Publ. Ens-EH	Hypothèse de variances égales	,073	,789	-,305	42	,762	-2,164	7,103	-16,499	12,171
	Hypothèse de variances inégales			-,304	38,588	,763	-2,164	7,119	-16,568	12,240

Tableau 16. Comparaison des proxémies personnelle lointaine, sociale (proche et lointaine) et publique selon la visibilité ou l'invisibilité des handicaps. Test des échantillons indépendants

Nous pouvons conclure de cette étude statistique que la proxémie des enseignants vis-à-vis des élèves avec handicap n'est pas significativement différente selon que les élèves sont en situation de handicap visible ou invisible pour tout type de proxémie. Par contre, la proxémie des enseignants envers les élèves en situation de handicap, que celui-ci soit visible ou invisible, diffère de celle qu'ils ont envers les élèves non identifiés comme handicapés. Ce constat semble indiquer que la connaissance de la situation de handicap est un facteur

d'éloignement physique de l'adulte envers l'élève et semble alors valider le choix souvent fait par les personnes en situation de handicap de ne pas le déclarer lorsque c'est possible.

Qu'en est-il de l'empathie ?

12.5.3.2. Empathie et handicap

Nous avons vu lors de l'étude des représentations des handicaps qu'il semblait difficile aux enseignants d'avoir une vision complète des élèves. D'une part, les descriptions de l'élève restent assez superficielles et peu nombreuses, ce qui laisse à penser que l'empathie des enseignants est plutôt faible. L'empathie étant forcément individualisée, puisqu'il s'agit de se mettre en contact avec le monde psychique d'un autre, nous pouvons comprendre que le contexte d'une classe avec de nombreux élèves rend difficile de la mettre en œuvre. Les contraintes didactiques et matérielles sont donc à prendre en compte. Nous avons observé dans les entretiens que l'ancienneté des enseignants, en lien avec une expertise ou une plus grande aisance pédagogique était un facteur important dans la possibilité d'empathie de ceux-ci. D'autre part, les exemples d'Aurore, Lucas et Saül nous montrent que les adultes peuvent projeter sur eux des idées qui ne semblent pas correspondre à la réalité profonde de l'individu qu'ils côtoient. C'est à la fin du présent travail, lorsque la parole sera donnée à ces élèves, en confrontant leur discours avec les représentations que les enseignants ont d'eux que nous pourrons pleinement déterminer si les enseignants ont une empathie envers eux, c'est-à-dire si ce qu'ils comprennent de ces élèves correspond à ce que ceux-ci présentent d'eux-mêmes. Une approche statistique (donc quantitative) peut être intéressante, et à l'instar de celle liée à la proxémie, en ce sens qu'elle propose une relative objectivation des données. Dans cette perspective, l'empathie est aussi étudiée à partir des observations. Quatre catégories d'empathie ont été définies à partir des travaux de Favre (2007), dont deux sont des manifestations d'empathie (empathie cognitive, empathie affective) et deux marquent l'absence d'empathie (par des réactions émotionnelles fortes, que nous avons dénommé « empathie réactionnelle » ou par de l'indifférence). Chacune de ces quatre catégories est mesurée sur deux populations : classe entière et élève en situation de handicap (visible ou invisible).

Le but de ce travail sera d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes qui représentent un découpage en étapes de l'hypothèse opérationnelle H1.4 : l'empathie des enseignants varie selon la dominante visible ou invisible du handicap.

- H1.4.1 : la qualité d'empathie des enseignants est différente selon qu'ils s'adressent à la classe en général ou aux élèves en situation de handicap.

- H1.4.2 : La qualité d'empathie des enseignants est différente selon que les élèves sont en situation de handicap visible ou invisible.

Chacune apporte un élément de réponse à l'hypothèse opérationnelle.

=> H1.4.1 : la qualité d'empathie des enseignants est différente selon qu'ils

		moyenne	N	Ecart type	Moyenne Erreur standard
Paire 1	Emp. Réact. Ens-Classe	4,48	44	9,397	1,417

s'adressent à la classe en général ou aux élèves en situation de handicap.

	Emp. Réact.Ens-EH	,32	44	1,567	,236
Paire 2	Emp.Indiff-Ens-Classe	4,89	44	11,588	1,747
	Emp.Indiff.Ens-EH	27,20	44	23,521	3,546
Paire 3	Emp.Cognit.Ens-Classe	31,00	44	15,247	2,299
	Emp.Cognit.Ens-EH	7,36	44	12,763	1,924
Paire 4	Emp. AffectEns-Classe	10,20	44	10,055	1,516
	Emp. Affect.Ens-EH	1,27	44	3,706	,559

Nous observons pour les différentes catégories d'empathie, la qualité d'empathie moyenne est différente selon que les enseignants s'adressent à la classe entière ou aux élèves en situation de handicap. La valeur « p » du test T nous renseignera si cette différence est statistiquement significative ou non.

Tableau 17. Empathie des enseignants. Statistiques des échantillons appariés : élèves de la classe et élèves handicapés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	Emp. Réact.Ens-Classe & Emp. Réact.Ens-EH	44	,217	,157
Paire 2	Emp.Indiff-Ens-Classe & Emp.Indiff.Ens-EH	44	,142	,359
Paire 3	Emp.Cognit.Ens-Classe & Emp.Cognit.Ens-EH	44	,101	,513
Paire 4	Emp. AffectEns-Classe & Emp. Affect.Ens-EH	44	,090	,563

Tableau 18. Empathie des enseignants envers la classe et les élèves handicapés. Corrélations des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig.
--	-----------------------	---	-----	------

		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	Emp. Réact. Ens- Classe - Emp. Réact. Ens-EH	4,159	9,185	1,385	1,367	6,952	3,004	43	,004
Paire 2	Emp. Indiff. Ens- Classe - Emp. Indiff. Ens- EH	-22,318	24,704	3,724	-29,829	-14,808	-5,993	43	,000
Paire 3	Emp. Cognit. Ens- Classe - Emp. Cognit. Ens- EH	23,636	18,867	2,844	17,900	29,372	8,310	43	,000
Paire 4	Emp. Affect. Ens- Classe - Emp. Affect. Ens-EH	8,932	10,400	1,568	5,770	12,094	5,697	43	,000

Les probabilités apparentes dans la dernière colonne (Sig. bilatérale) du tableau 17 sont toutes significatives, puisque sig des différents tests sont inférieurs à 0.05, ce qui peut être traduit par le fait que la différence entre la qualité d'empathie des enseignants en s'adressant à la classe et aux élèves avec handicap est significative pour les quatre types d'empathie, et donc confirmer l'hypothèse H1. En poursuivant avec le test des échantillons appariés, il apparaît que la qualité d'empathie des enseignants est différente selon qu'ils s'adressent à la classe en général ou aux élèves en situation de handicap (cf tableau suivant).

Tableau 19. Empathie des enseignants envers la classe et les élèves en situation de handicap Test des échantillons appariés

On constate plus d'empathie cognitive et affective envers la classe qu'envers les élèves en situation de handicap mais aussi plus d'empathie réactionnelle (qui est un excès ou une coupure émotionnelle et indique une difficulté d'ajustement aux élèves). À l'inverse, on note une indifférence plus grande à l'égard des élèves en situation de handicap qu'envers les autres élèves. Nous pouvons penser qu'il s'agit ici d'une illustration concrète de la liminalité. Celle-ci peut être comprise comme un mouvement plus ou moins conscient rendant compte de la perception d'une altérité et d'une impossibilité à entrer en relation avec elle. Cela renvoie

alors à la notion de Besoins Éducatifs Particuliers, ceux-ci pouvant alors être entendus comme un écart à la norme impensé ou impensable. Cet écart varie-t-il selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap ? Répondre à cette question est l'enjeu de l'hypothèse suivante :

=> H1.4.2 : La qualité d'empathie des enseignants est différente selon que les élèves sont en situation de handicap visible ou invisible.

En effet, nous avons vu que la qualité d'empathie de l'enseignant vis-à-vis de la classe est différente de celle vis-à-vis les élèves en situation de handicap. Nous allons voir maintenant si l'empathie des enseignants change selon qu'ils s'adressent aux élèves en situation de handicap visible ou invisible en utilisant le test T des échantillons indépendants.

	Handicap	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Emp. Réact.Ens-EH	1 Visible	25	,56	2,063	,413
	2 Invisible	19	,00	,000	,000
Emp.Indiff.Ens-EH	1 Visible	25	20,64	23,819	4,764
	2 Invisible	19	35,84	20,654	4,738
Emp.Cognit.Ens-EH	1 Visible	25	8,92	14,606	2,921
	2 Invisible	19	5,32	9,844	2,258
Emp. Affect.Ens-EH	1 Visible	25	1,64	4,490	,898
	2 Invisible	19	,79	2,347	,538

Tableau 20. Empathie des enseignants selon la dominante visible ou invisible du handicap. Test T des échantillons indépendants

Le tableau 20 montre qu'il existe une différence entre la qualité d'empathie des enseignants en fonction qu'ils sont en présence des élèves en situation de handicap visible ou invisible. Mais cette différence n'est significative que dans le cas de l'indifférence. Nous remarquons en effet qu'il y a plus d'indifférence concernant les élèves en situation de handicap visible.

Pour ce cas, le test de Levene est significatif ($p = 0.019$) et le Sig. (Bilatéral) de la 2^{ème} ligne est de 0.029 très faible comparé au seuil de signification à 95 % ($p < 0.05$). Dans ce cas,

on accepte l'hypothèse H2 qui stipule que la qualité d'empathie/indifférence des enseignants est différente selon que les élèves sont en situation de handicap visible ou invisible.

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Emp. Réact. Ens-EH	Hypothèse de variances égales	5,656	,022	1,180	42	,245	,560	,475	-,398	1,518
	Hypothèse de variances inégales			1,357	24,000	,187	,560	,413	-,292	1,412
Emp. Indiff. Ens-EH	Hypothèse de variances égales	5,972	,019	-2,218	42	,032	-15,202	6,853	-29,032	-1,372
	Hypothèse de variances inégales			-2,263	41,205	,029	-15,202	6,719	-28,769	-1,635
Emp. Cognit. Ens-EH	Hypothèse de variances égales	4,956	,031	,926	42	,360	3,604	3,891	-4,248	11,456
	Hypothèse de variances inégales			,9767	41,497	,335	3,604	3,692	-3,850	11,058

Emp. Affect. Ens-EH	Hypothèse de variances égales	2,47 1	,12 3	,750	42	,457	,851	1,134	-1,438	3,139
	Hypothèse de variances inégales			,812	37,84 0	,422	,851	1,047	-1,269	2,970

Tableau 21. Comparaison de l'empathie des enseignants selon la dominante visible ou invisible du handicap. Test des échantillons indépendants

Malgré le test de Levene soit significatif concernant l'empathie de type réactionnel, cognitif et affectif, la valeur de « p » des tests T d'égalité des moyennes de chacune de ces catégories ne sont pas significative ($p > 0.05$) ce qui signifie que la différence n'est pas significative. On peut conclure que la qualité d'empathie des enseignants ne change pas selon qu'ils sont en présence d'un élève en situation de handicap visible ou invisible à une différence près pour l'indifférence des enseignants.

12.6. Des représentations et des pratiques qui varient selon la dominante visible ou invisible du handicap et selon le contexte d'inclusion

Pour rappel, la première hypothèse de recherche portait sur la dimension du contexte inclusif et sur les enseignants et était déclinée en cinq sous-hypothèses.

À travers cette partie, nous avons pu constater que le contexte d'inclusion avait une influence sur les représentations du handicap des enseignants (H1.1) dans le sens où plus la structuration de l'inclusion est visible car portée par un dispositif et des personnes, plus la représentation du handicap est elle-même riche et structurée, devenant professionnelle. La dominante visible ou invisible du handicap semble aussi influencer les représentations (H1.2) dans la mesure où le handicap visible fait émerger la figure fondamentale du handicap qui l'associe à l'origine de l'humain, c'est-à-dire au monstrueux, au sacré, à la mort, en un mot à une irréductible altérité tandis que le handicap invisible tend à creuser un écart entre cette représentation originelle et la réalité d'enfants apparemment ordinaires. L'altérité est donc

moins radicale et est reconnue comme une différence apportant une richesse dans la connaissance de soi et de l'autre, agrandissant la perception de l'humanité. Le terme de handicap se retrouve décalé sur une dimension plus vaste, prenant en compte la figure fondamentale dans son aspect négatif et son aspect positif tout en y incluant toutes les dimensions humaines, le tout formant un continuum. Nous avons proposé une dénomination à cette représentation. Elle est dite de reliance par cette possibilité qu'elle envisage de relier les diverses expressions de l'humain en soi et à l'extérieur de soi mais aussi les diverses facettes du handicap. En effet, en lien avec l'actualité de cette représentation, avec le champ militant porté par les handicapés (Sandahl, 2017), avec les progrès et mises en œuvre de l'éducation inclusive, cette représentation de reliance met en avant la dimension sociale du handicap et la décentre des élèves qui en sont porteurs. Toutefois, dans la pratique, la proxémie des enseignants reste différente avec les élèves en situation de handicap. Qu'ils soient porteurs ou non de caractéristiques visibles, les élèves sont moins approchés par leurs enseignants que les autres. La présence d'un AVS influence fortement ce résultat, les enseignants déclarant par eux-mêmes s'appuyer sur la présence de cet adulte surnuméraire considéré comme un expert et un relais auprès des élèves en situation de handicap et de ce fait être, lorsqu'un AVS est présent, moins proche des élèves accompagnés. Néanmoins les observations ethnographiques indiquent que d'une manière générale les professeurs ont tendance à ne pas s'approcher des élèves en situation de handicap, manifestement souvent par méconnaissance de leur besoin et par le trouble ou la crainte engendrés par la conscience de ne pas savoir y répondre. L'hypothèse H1.3 n'est donc pas validée complètement et des investigations supplémentaires seraient nécessaires, en particulier en ne prenant en compte que les cours où les élèves ne sont pas accompagnés d'un autre adulte. L'empathie des enseignants est marquée par une sorte de retenue envers les élèves en situation de handicap, qui les préserve certes des éclats réactionnels et des coupures émotionnelles des enseignants mais qui les coupe aussi d'une relation plus personnalisée où empathie affective et cognitive serait présente. C'est particulièrement le cas pour Aurore, Lucas et Élodie, probablement en lien avec leurs caractéristiques personnelles, Aurore étant plutôt une observatrice considérée comme adéquate au niveau scolaire et de ce fait ne nécessitant pas d'ajustements pédagogiques ou relationnels particuliers, Lucas étant calme et mettant en place des stratégies pour ne pas être différencié des autres et Élodie pouvant paraître inaccessible de par son inhibition face aux apprentissages. Saïl et Mehdi sont plus expansifs et les relations avec eux plus aisées mais on peut néanmoins se demander si les réponses apportées correspondent à leurs besoins profonds. Mehdi semble être celui pour lequel les enseignants sont les plus empathiques, probablement

de par sa personnalité assez ouverte. Nous voyons donc ici que l'empathie a à être considérée non uniquement comme une qualité intrinsèque à l'individu ou comme une compétence professionnelle à affiner mais qu'elle s'inscrit et se développe dans une interaction où élève et adulte sont partenaires. Le constat d'un enfermement dans la liminalité d'un côté et d'une maladresse de l'autre peut expliquer que l'indifférence est importante envers les élèves en situation de handicap. Elle peut se comprendre comme une sorte de *statu quo* entre élèves et enseignants. Ainsi, si nous observons une différence d'empathie des enseignants envers les élèves en situation de handicap et les autres, il n'y a quasiment pas de différence entre les deux groupes (handicap visible et handicap invisible), hormis une plus grande indifférence envers les élèves en situation de handicap invisible, qui peut aussi être liée à la présence d'un adulte auprès d'eux. De ce fait, nous considérons l'hypothèse H1.4 comme non validée. Il nous apparaît aussi que la dimension de l'empathie est en elle-même très complexe et que des critères supplémentaires et plus subtils seraient nécessaires. Car, en effet, l'empathie n'est pas réductible à la bienveillance mais a à s'inscrire dans une professionnalisation amenant à une proactivité (Dugas, 2018). Les enseignants que nous avons rencontrés cultivaient cette qualité de bienveillance mais celle-ci était étayée de leur vécu personnel et de leurs convictions profondes et non de connaissances scientifiques ou de formation professionnelle sur l'altérité. Ils ont unanimement déclaré qu'ils n'avaient eu aucune formation concernant le handicap ou l'éducation inclusive. De ce fait, les adaptations qu'ils proposent aux élèves en situation de handicap s'appuient sur ce bagage personnel d'expériences et sur leur formation professionnelle en pédagogie. Si nous reprenons l'hypothèse opérationnelle H1.5 (les représentations des handicaps, la connaissance des politiques concernant le handicap et l'expérience des enseignants ont une influence sur les adaptations pédagogiques), elle n'est donc validée que pour certains enseignants car en définitive c'est l'hypothèse inverse qui semble plus juste pour la plupart : les enseignants, ne se sentant pas formés dans la connaissance du handicap, s'appuient sur leur expérience pédagogique et donc sur les adaptations qu'ils ont développées avec les élèves *lambda* pour prendre en considération les besoins qu'ils perçoivent chez les élèves en situation de handicap. Ceci pose la question d'une réelle prise en compte des besoins effectifs de ces adolescents dans la mesure où ils sont hors-normes, « extraordinaires ». Pour les quelques enseignants qui se sont eux-mêmes formés, soit par nécessité personnelle, soit par étayage sur la personne ressource du collège, ils témoignent de l'utilité de comprendre les spécificités de ces élèves, de leurs besoins et des réponses à y apporter. Le changement de point de vue qu'ils induisent et les ressources qu'ils apportent sont transférables sur d'autres élèves, voire généralisables dans une vision de leur pédagogie

renouvelée. Quelques profils d'enseignants se découpent de cette recherche et ils seront présentés lors de la partie discussion. Pour reprendre l'hypothèse de recherche, il apparaît de ces résultats que le contexte d'inclusion a une influence importante et prime dans la représentation du handicap et les pratiques pédagogiques. Les représentations du handicap sont effectivement influencées par sa dominante visible ou invisible. Quant aux pratiques, elles ne semblent pas influencées par cette dominante mais plutôt par d'autres facteurs, comme l'étiquette « handicap » qui peut créer une certaine distance, la formation à des réponses à un handicap qui peut amener une généralisation du connu sur des élèves dont le besoin est différent et l'expérience des enseignants et leur aisance pédagogique. Nous voyons ici combien une généralisation est en l'état difficile et que l'aspect relationnel et contextuel est important. Nous pouvons penser qu'il en est de même pour la construction individuelle et relationnelle des élèves. Comme dans ce contexte de développement les élèves en situation de handicap rencontrent des jeunes de leur âge, nous allons maintenant étudier la dimension des pairs pour répondre à notre deuxième hypothèse.

Chapitre 13 : Du côté des pairs : élèves en situation de handicap visible ou invisible et socialisation

Hypothèse 2 : L'inclusion et la socialisation des élèves avec leurs pairs se distingue selon que le handicap de l'élève est plutôt visible ou invisible.

Cette seconde hypothèse comme la première est déclinée en plusieurs sous-hypothèses :

=> H2.1 : les élèves en situation de handicap sont moins inclus dans les réseaux socio-affectifs que leurs pairs

=> H2.2 : les élèves en situation de handicap sont plus rejetés que leurs pairs non handicapés.

=> H2.3 : il existe des différences d'intégration socio-affective selon que l'élève est en situation de handicap visible ou invisible.

13.1. Inclusion et socialisation au sein de la classe

Nous étudions la socialisation des élèves en étant intéressée par leur bien-être. Celui-ci peut être étudié selon deux dimensions : intrinsèque à l'élève lui-même et selon le contexte. Dans cette seconde façon d'appréhender une situation, le bien-être de la personne est fonction de son adéquation avec un système relationnel et social spécifique.

Cette partie sera consacrée à la compréhension des liens socio-affectifs dans la classe, dans le cadre de l'inclusion. Plus particulièrement, il s'agit d'analyser la place tenue par l'élève en situation de handicap dans les réseaux socio-affectifs de la classe. La dimension intrapsychique ultérieurement étudiée rendra compte du vécu personnel de l'élève dans ses dimensions conscientes et inconscientes.

Pour ce faire, chaque classe sera définie selon des critères nous permettant d'élaborer un profil socio-relationnel de la classe. Dans un premier temps, les observations de type ethnographique des cours donneront des indications sur le climat de la classe (au sens socioaffectif du terme (Parlebas, 1990) en ce qu'il est visible et, dans un deuxième temps, le résultat des questionnaires sociométriques rendra compte de l'implicite des relations du groupe. Les critères du visible sont la proxémie, la quantité et la qualité des interactions entre les élèves (Zaffran, 2007).

Ces différentes sources, d'une part issue du regard du chercheur, d'autre part des réponses des élèves, nous permettront de dresser un profil sociométrique de la classe. L'approche sera dans un premier temps global, nous examinerons les groupes d'affinités ainsi

créés, d'abord dans une différenciation filles-garçons. Il s'agit ici de mettre à jour la distribution des relations entre filles et garçons. Les choix et les rejets sont définis selon 3 modalités : le choix ou le rejet et l'attente de choix ou de rejet de l'autre, enfin le choix ou le rejet de l'autre en tant que leader. Nous étudierons les modalités les plus utilisées pour définir le mode de relation des élèves. Nous aboutirons alors à la visualisation des groupes d'affinités et de rejet, indiquant s'il existe une cohésion du groupe-classe ou au contraire des sous-groupes en tension ou indifférents aux autres. Dans cette vision, nous observerons les élèves qui se démarquent, soit par leur expression de choix et rejet, soit par les attributions qu'ils reçoivent. Nous faisons l'hypothèse que les élèves en situation de handicap font partie de ces élèves qui se démarquent, de par les attributions des autres et peut être par leur expression. Alors, nous étudierons d'une part l'expression des choix et rejets de ces élèves et d'autre part les choix et rejets des pairs pour dresser un tableau de la place de l'élève handicapé dans un groupe classe donné, contexte d'inclusion spécifique.

Deux dimensions sont donc traitées : une dimension groupale et une dimension individuelle.

13.2. Les réseaux socio-affectifs des élèves à handicap « visible »

13.2.1 La classe d'Aurore (handicap visible)

La classe d'Aurore est composée d'autant de garçons que de filles, 13 dans chaque groupe. Cette classe de quatrième est décrite par les professeurs comme difficile parce qu'il y aurait peu d'entraide entre les élèves, « un manque de travail, une immaturité, un mauvais esprit ». Ce ressenti de la classe est issu d'une expérience longue avec ces élèves, d'au moins deux ans. Les professeurs sentent peu d'évolution tant au niveau des résultats que de la socialisation. Les élèves sont dits durs et intransigeants les uns envers les autres. Un exemple est donné pour illustrer ce point de vue, à savoir qu'une élève de la classe a été déscolarisée car disant avoir subi du harcèlement. Prévenue de ces caractéristiques, nous avons été sensibles à en identifier les manifestations visibles, pendant les observations en classe. Pourtant, nous n'avons rien pu en comprendre, la classe se présentant comme une classe de 4^{ème} telle qu'on peut l'imaginer, avec sa vie adolescente, la participation et les réticences éventuelles s'exprimant, mais pouvant rapidement évoluer lorsque le dialogue est instauré. Ce décalage important entre le discours des enseignants et ce que le chercheur perçoit à l'observation est à analyser plus en profondeur. Le questionnaire sociométrique est ici un

élément fécond de l'analyse. Le groupe amène les résultats suivants qui indiquent la répartition des expressions des élèves selon la valence « choix » ou « rejet ».

	choix	rejet
expression	166	93
attente	92	73
leader	57	68
total	315	234

Tableau 22. Sociométrie. Classe d'Aurore : Nombre de choix et rejets

Avec un total de 315 expressions de choix, la classe se situe comme non-inhibée, elle montre une importante densité relationnelle. Ces données tendent à donner la description d'une classe s'inscrivant au niveau social comme dans la norme décrite par Parlebas (1992). De même, les réponses au questionnaire sociométrique de cette classe s'inscrivent dans la normalité d'une expression plus importante de choix que de rejets comme l'illustre la figure suivante.

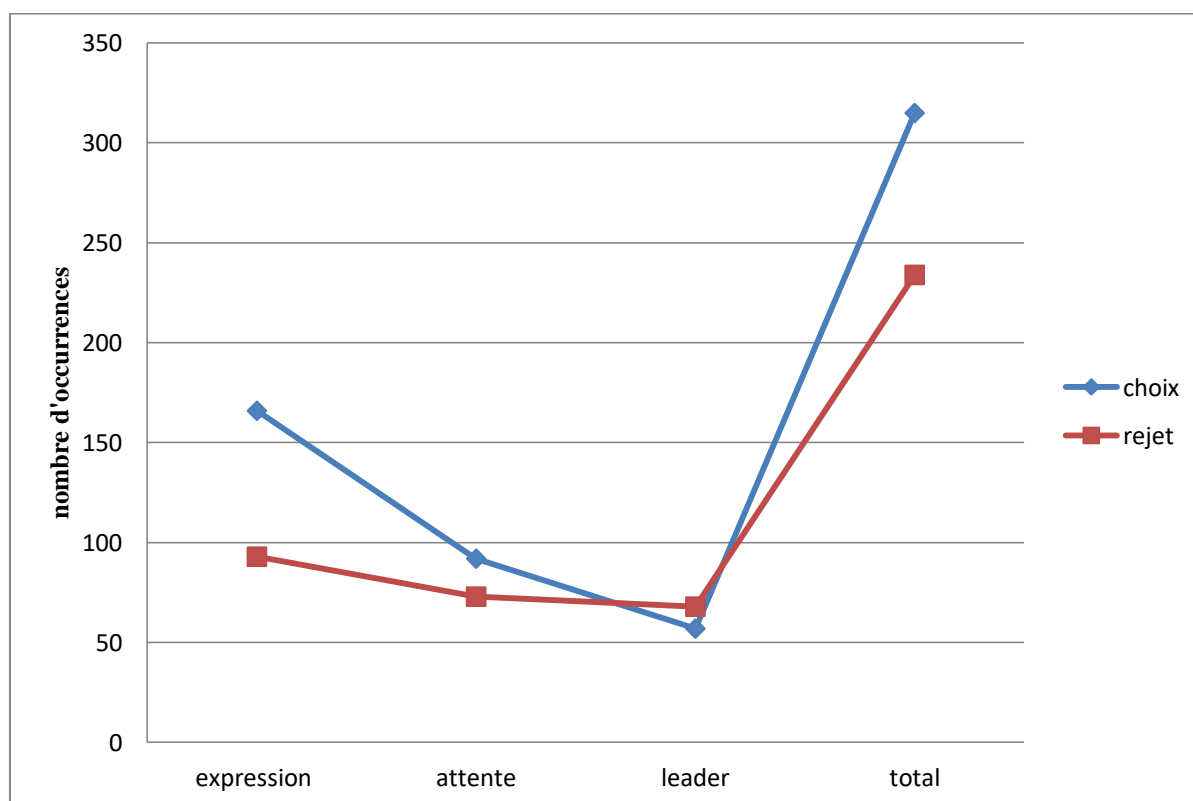


Figure 10. Sociométrie. Densité relationnelle de la classe d'Aurore

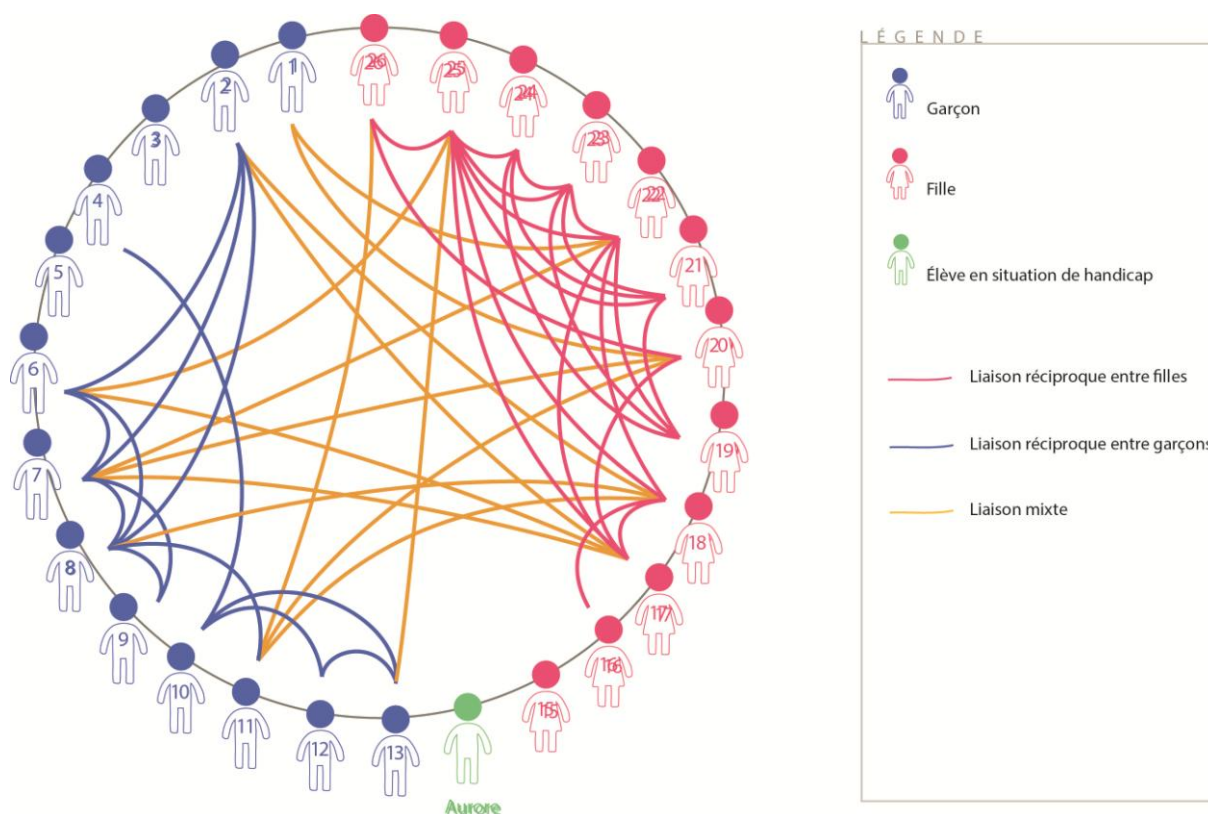


Figure 11. Sociogramme des choix réciproques dans la classe d'Aurore

6 filles et 7 garçons sont concernés par des liaisons sociales de choix réciproques fille-garçon. La communication dans cette classe est donc assez mixte et les liens sont possibles entre les élèves par connexité, sauf pour 4 élèves, 2 filles et 2 garçons. Parmi ces élèves sans lien se trouve Aurore.

Si l'on analyse plus avant les réponses, l'élève 3 apparaît comme massivement rejeté par les autres (12 rejets) et probablement est-il perçu comme lui-même rejetant (10 attentes de rejet), ceci indiquant une certaine défiance de ses pairs à son égard. Pourtant, il ne rejette que 4 personnes (pour une moyenne de 3.58 dans la classe) ; on pourrait penser qu'il y a ici une méprise quant à la sociabilité de cet élève, qui peut-être se montre comme agressif dans une attitude de prestance qui ne correspond pas à sa personnalité profonde. En effet, si son expression est faible, elle n'est pas marquée par un rejet massif (7 expressions de choix et 9 de rejet). Il est de plus choisi par deux élèves (n°13 et n°19) plutôt populaires, mais peut-être pas assez pour qu'il puisse les identifier comme partenaires sociaux éventuels ; lui choisit un des garçons les plus populaires en tant que chef (n°9, avec 11 choix de leadership) et une des 3 filles les plus populaires comme amies (n°25, avec 11 choix). Ainsi, il identifie bien les

élèves les plus populaires, mais ne sait pas s'en faire apprécier et, d'autre part, ne sait pas identifier les élèves qui auraient des affinités avec lui.

L'élève n°5 est très rejeté par la classe, puisque la seule expression de ses pairs à son égard est le rejet (selon les 3 modalités), et qu'il recueille le plus de rejets. Lui-même pourrait paraître assez lucide, puisqu'il s'attend à être rejeté par toute la classe, même par ceux qu'il choisit pourtant comme amis (2 élèves) et qui ne manifestent à son égard qu'indifférence. On peut penser que cet élève a probablement une grande difficulté d'intégration sociale, qu'il serait bon d'approfondir.

L'élève n°15, une fille, s'attend à n'être choisie par personne et elle est pourtant choisie par Aurore, l'élève n°14. Elle-même exprime 7 choix et 14 rejets (selon les 3 modalités). Elle choisit 5 filles comme partenaires sociales, et la réponse est l'indifférence dans 4 cas et un rejet. Néanmoins elle suscite 11 réactions de la part des autres.

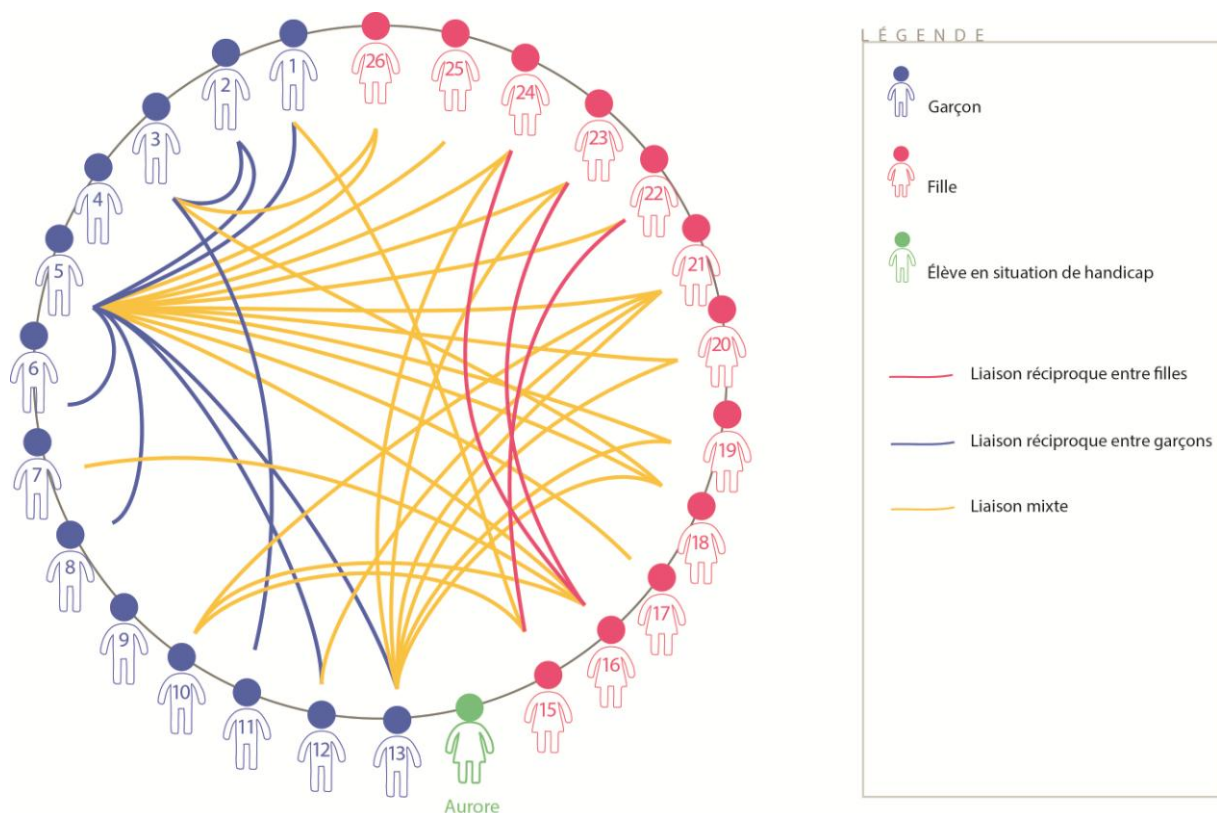


Figure 12. Sociogramme des dyades de rejet réciproque dans la classe d'Aurore

Les élèves n°3, n°5 et n°16 sont les plus rejetés par les autres. Mais notre sociogramme indique les rejets réciproques, c'est-à-dire que le mouvement de rejet est

exprimé d'une manière ou d'une autre par les deux partenaires. Apparaissent alors les élèves n°5 et n°13. L'élève n°5 étant dans une modalité relationnelle avec la classe basée presque exclusivement sur un rejet réciproque, l'élève n°13 étant au contraire dans une attitude plus tranchée et clivée, le sociogramme faisant apparaître un rejet réciproque envers des filles majoritairement.

Cette présentation de cas particuliers, que nous n'approfondirons pas dans cette étude situe l'élève dans son contexte classe et permet de relativiser les relations qui concernent directement Aurore. Elle indique, à la suite de ce que constatent de nombreux professeurs, que chaque classe est constituée d'élèves particuliers, ceux-ci pouvant avoir des difficultés relationnelles (ou autres) sans pour autant être reconnus spécifiquement dans leur altérité et leurs besoins. Cette dimension invisible de la structuration socio-affective de la classe, si elle s'oriente vers une somme de comportements problématiques peut générer une ambiance de classe tout à fait spécifique, difficile. L'ensemble de la classe peut fonctionner de manière socialisée, mais peut montrer aussi des signes de non-intégration de certains élèves plus en difficulté. Il semble qu'il y ait dans cette classe de fortes personnalités ou, pour le dire autrement, des élèves avec des besoins éducatifs particuliers liés à des enjeux de construction identitaire forts, qui exacerbent leur narcissisme.

C'est probablement cette tension à bas bruit, constituée de déséquilibres relationnels et empathiques, que les enseignants perçoivent et dont ils rendent compte lorsqu'ils parlent de « mauvais esprit » de la classe. C'est donc dans cet ensemble relationnel où les constructions narcissiques des adolescents impliquent des relations parfois chaotiques que se situe Aurore.

13.2.2. Socialisation d'Aurore

Aurore est scolarisée le plus souvent possible, mais des aménagements sont effectués en raison de sa grande fatigabilité liée à sa pathologie. Ainsi, elle participe peu aux moments sociaux liés aux changements de classe (elle doit prendre l'ascenseur), ou aux pauses (elle va se reposer dans l'infirmerie dès que possible). Alors, elle essaie de développer des liens sociaux pendant les cours. Elle jette des regards d'approche aux autres, elle s'intéresse à la vie sociale et peut rire des blagues de ses pairs. Pourtant elle n'est bien souvent que spectatrice, elle n'est pas intégrée dans les échanges. Par ailleurs elle est porteuse aussi d'un enjeu parental important de réussite scolaire. Alors elle semble parfois partagée entre le désir de participer aux « frondes » de ses pairs, et rester l'élève sérieuse et travailleuse que les adultes décrivent. Lorsqu'elle parle, sa voix est plutôt faible et elle semble assez inhibée. Souvent son

AVS sert d'intermédiaire pour la socialisation, elle est comme son porte-parole. Mais il semble que l'AVS devienne de plus en plus l'interlocutrice d'Aurore car, malgré ses efforts pour qu'Aurore soit considérée par ses pairs de manière amicale, celle-ci serait de plus en plus souvent seule sans la présence des adultes. L'expression de l'élève au questionnaire sociométrique montre la répartition de réponses suivantes :

	Choix	Attente De choix	Choix chef	Rejet	Attente De rejet	Rejet chef	Choix réciproques	Rejets réciproques	Expression contraire
Moyenne de la classe	6,38	3,54	2,19	3.58	2.81	2.62	3.65	2.65	1.08
Aurore	6	1	1	2	1	1	0	0	0
Valence de l'expression de la classe	Total : 315 Moyenne : 12.11			Total :234 Moyenne : 9			Total : 95 Moyenne : 3.65	Total :69 Moyenne :2.65	Total : 28 Moyenne :1.07
Valence de l'expression d'Aurore	Total : 8			Total : 4			Total : 0	Total :0	Total : 0

Tableau 23. Nombre et répartition des réponses d'Aurore au questionnaire sociométrique

Si l'on traduit ces réponses graphiquement (fig. 12), force est de constater qu'en tant qu'émettrice, Aurore témoigne d'un certain rayonnement.

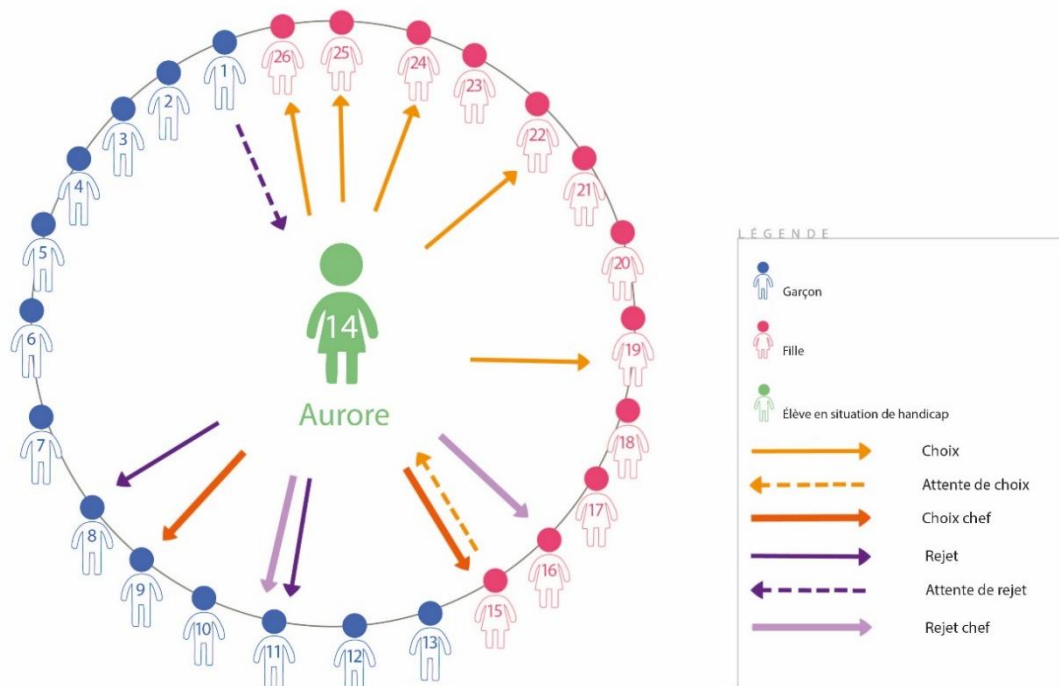


Figure 13. Sociogramme individuel d'Aurore émettrice

Elle émet davantage de choix (cinq choix et deux choix de chef) que de rejets, lesquels portent essentiellement sur des garçons. Elle émet deux choix de chef (fille n° 15 et garçon n° 9) et autant de rejets de chef (fille n° 16 et garçon n° 11). Ce sociogramme témoigne de désirs relationnels assez contrastés et plutôt riches. Aurore est portée vers les autres et, en tout cas, elle n'est pas indifférente. Aurore exprime deux fois plus de choix que de rejets. Son expression est plus faible que celle de ses pairs. Elle est manifestement plus intéressée par la création de relations amicales que de relations hiérarchiques. Mais si son désir s'exprime de manière pondérée, mais nette, elle ne s'attend à être choisie que par une seule personne, ce qui est en deçà de la moyenne de la classe (3.54). Comme nous le constaterons aussi dans la situation de Lucas plus tard, peut-on parler ici de « réalisme social » ? Aucun des choix ou des rejets qu'elle a faits n'a rencontré de réciproque, ni n'a fait l'objet d'une expression contraire. Aurore se présente comme une jeune fille timide et inhibée, et si son désir de créer des relations sociales est là, peut-être est-il freiné par un rythme plus lent que celui de ses pairs dans la construction de relations ?

	Choix	Attente choix	Choix Chef	Rejet	Attente rejet	Rejet Chef	Choix réciproques	Rejets réciproques	Expression contraire
Moyenne classe	6.38	3.54	2.19	3.58	2.81	2.62	3.65	2.65	1.08
Aurore (Réceptrice)	0	0	0	0	1	0	0	0	0

Tableau 24. Expression des pairs d'Aurore à son égard

Avec zéro expression à son égard, hormis celle généralisante de l'élève n°5 qui attend un rejet de la part de « tout le monde », il apparaît nettement qu'Aurore indiffère complètement ses pairs. On la dirait absente de la classe. Ce constat est encore plus flagrant illustré graphiquement (fig.14).

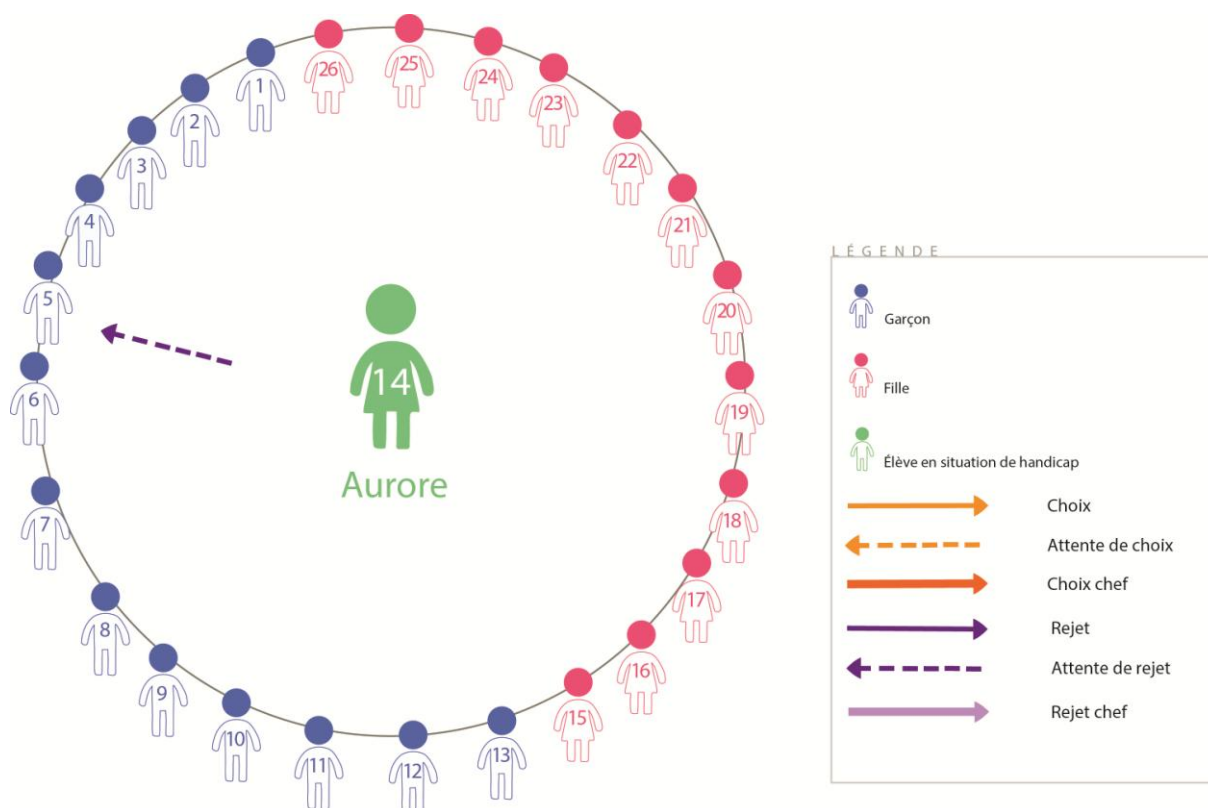


Figure 14. Sociogramme individuel d'Aurore en tant que réceptrice

Le sociogramme d'Aurore en tant que réceptrice témoigne d'un très grand isolement, en grand contraste avec ses désirs relationnels, d'une indifférence généralisée qui confine à la transparence dans le groupe classe. Seul l'élève garçon n° 5 s'est prononcé sur elle avec une attente de rejet, et encore cet énoncé n'est-il pas adressé spécifiquement à Aurore, puisque cet élève a fait l'hypothèse qu'il serait rejeté par tous ses pairs. On ne trouve aucune réciprocité aux élans de la jeune fille vers les autres dont témoignait son sociogramme d'émettrice. Sans doute le relatif isolement d'Aurore par rapport au groupe dans les temps hors classe et les impératifs médicaux qui pèsent sur elle peuvent-ils expliquer qu'elle soit quasi transparente pour le groupe.

En synthèse, cette classe est constituée de nombreux élèves fragiles, à besoins éducatifs particuliers. Chacun d'eux cherche une reconnaissance, un regard de l'autre, pour se construire narcissiquement. On peut penser que si cette caractéristique est commune à l'adolescence, elle constitue ici un enjeu majeur pour les élèves, au point de mettre les apprentissages au second plan (ainsi que le déplorent les enseignants). Alors, la socialisation est un élément essentiel pour eux, dans le sens où avoir des relations est aussi un moyen d'avoir le miroir narcissique tant escompté et si nécessaire. Cela peut expliquer le nombre important de réponses. Les liens s'alimentent dans une nécessaire réciprocité au service de chacun. Dans cette course à la construction de soi, il n'y a que peu de place pour l'empathie envers ceux qui peuvent être perçus comme « inutiles » au dessein identitaire. Les enjeux sont différents pour Aurore, pour qui le savoir et les apprentissages représentent une voie de réalisation, parce qu'elle adhère au projet parental, médical et éducatif. De ce fait, elle ne se situe pas autant dans cet enjeu narcissique. On pourrait néanmoins se demander si le projet personnalisé de scolarisation, ses mises en œuvre et l'adhésion qu'il implique n'entravent pas la création d'un réseau social pour elle dans la classe telle qu'elle est. Autrement dit, Aurore n'est-elle pas entravée dans sa maturation psycho-affective d'une part du fait de ce contexte ne lui permettant pas de s'identifier et de créer des liens et, d'autre part, par l'accent mis par son Projet Personnalisé de Scolarisation⁶⁷ d'un projet scolaire plutôt axé sur les apprentissages cognitifs ?

⁶⁷ Le Projet Personnalisé de Scolarisation est un document officiel qui encadre le parcours scolaire des élèves en situation de handicap.
<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html> consulté le 17.01.18

Aurore est une adolescente qui a une pathologie dont les répercussions sont visibles. La place qu'elle occupe dans le réseau socio-affectif de la classe semble *a contrario* la rendre invisible aux autres.

Ce constat lié à la situation particulière d'Aurore est à nuancer et ne peut être généralisé avec cette étude. La présentation des réseaux socio-affectifs de Lucas et Saül, tous deux porteurs de handicap à dominante visible et scolarisés dans la même classe permet d'enrichir le tableau ethnographique et d'aller plus avant dans l'étude des enjeux de l'éducation inclusive.

13.2.3. Classe de Lucas et Saül (Handicap visible)

La classe est constituée de 24 élèves, 13 garçons et 11 filles. Le groupe est mixte, accueillant des élèves étudiant au conservatoire et d'autres élèves sans spécificité d'études. La classe bénéficie à ce titre d'horaires aménagés. C'est cette particularité qui fait qu'elle accueille aussi les élèves en situation de handicap de cette classe d'âge, les horaires aménagés leur facilitant l'accès aux soins nécessaires à leur situation.

L'ambiance de classe de ces élèves est marquée par la discipline. Ils acceptent l'autorité des enseignants, sans la remettre en cause ouvertement. Si l'on remarque des disparités en termes d'investissement scolaire, le désinvestissement prend la forme d'absence de concentration, de rêveries. On dirait que la pensée dominante de cette classe est que les adultes sont là pour leur transmettre des connaissances, auxquelles – selon les cours, les modalités pédagogiques et leur personnalité – les élèves peuvent adhérer plus ou moins. En tout état de cause, les élèves ne se risquent pas aux revendications frontales. On peut percevoir néanmoins une poussée d'autonomie adolescente et cette poussée ne pouvant être adressée aux adultes, peut se manifester envers les élèves en situation de handicap de façon plus ou moins ouverte. Les élèves en situation de handicap peuvent devenir alors les porte-parole, à leur détriment, des malaises institutionnels ou relationnels. Ainsi, comment comprendre autrement les attaques dont Saül a pu faire l'objet, lui, l'étranger, dans le sens où il n'est arrivé dans cet établissement qu'en début d'année ?

Alors, si les adultes considèrent Lucas comme bien intégré socialement, est-ce vraiment le cas ? Si les élèves déclarent rejeter Saül, le rejettent-ils vraiment ? Au-delà des représentations que peuvent avoir les adultes et que les élèves ne s'autorisent pas ouvertement à remettre en cause, le questionnaire sociométrique peut apporter des éléments intéressants sur la réalité des liens socio-affectifs qui relient les élèves entre eux. Dans cette

classe particulièrement, où la parole individuelle semble mise en sourdine, il est l'occasion donnée aux élèves de s'exprimer personnellement.

Nous allons étudier les résultats de ces données.

	Choix	Attente choix	Choix chef	rejet	Attente rejet	Rejet chef
total	140	106	71	167	87	92
moyenne	5,92	4,42	2,96	6,96	3,63	3,83
maxi	14	12	6	21	21	10
mini	0	1	0	3	0	0

Tableau 25. Nombre et valence des réponses de la classe de Lucas et Saül

Les réponses ci-dessus indiquent une irrégularité par rapport aux constats de Parlebas, dans le sens où les rejets sont plus importants que les choix et ceci que ce soit dans l'expression, l'attente ou par rapport à un leader (cf. fig.14)

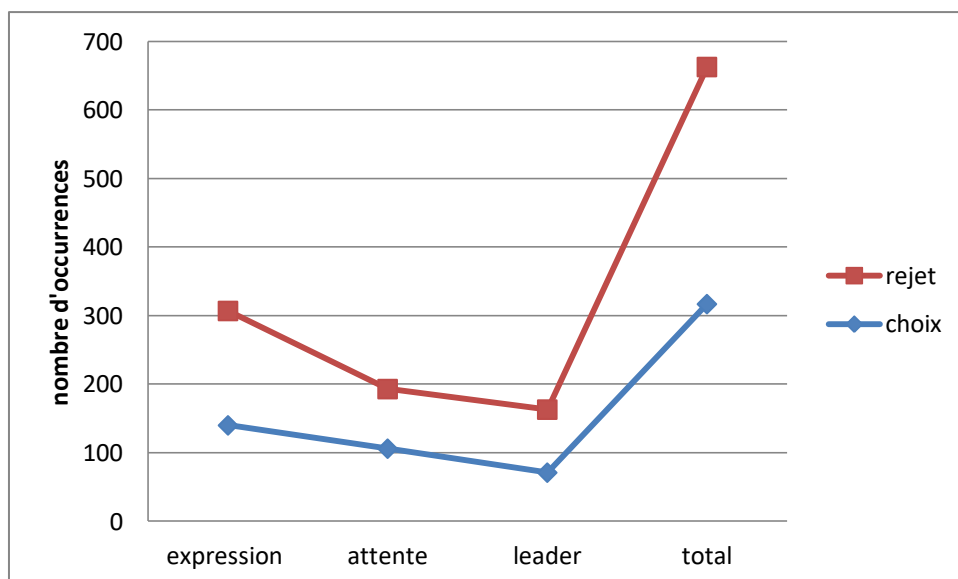


Figure 15. Densité relationnelle dans la Classe de Lucas et Saül

Si l'agressivité ne se manifeste pas ouvertement dans la classe, on peut néanmoins voir à travers le résultat du questionnaire sociométrique qu'il existe une animosité sourde. En effet, il est rare que le nombre de rejets soit supérieur à celui des choix (Parlebas, 1992). Ici, il y a une constante de la supériorité des rejets, que ce soit au niveau des affinités, des attentes et

des leaders. Tout indique alors un climat diffus de défiance entre élèves. Cette dimension peut être mise en lien avec une institution où l'expression de l'agressivité est très régulée.

Il apparaît alors nécessaire d'aller plus avant pour ausculter la constitution du groupe classe. Le sociogramme donne ici une représentation graphique de la géographie socio-affective de la classe. Le graphique suivant (Fig. 16) indique le réseau socio-affectif de la classe. Nous notons là encore des choix réciproques plus fréquents entre filles et entre garçons. Néanmoins, les liens sont possibles entre les sexes par l'intermédiaire de 3 garçons (n°4, 11 et 12) et 5 filles (N° 16, 17, 18, 19 et 20). Les autres élèves en relation ne sont concernés que par des dyades non-mixtes de choix réciproques.

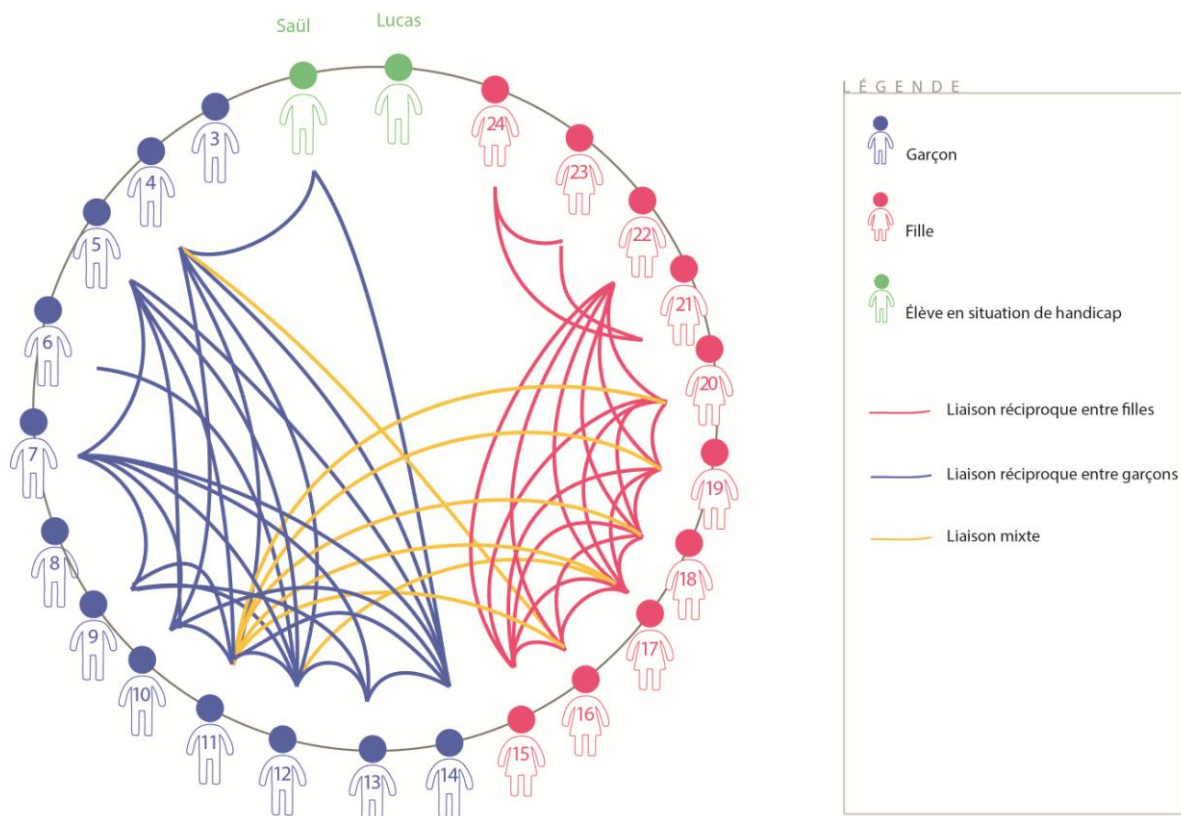


Figure 16. Sociogramme des choix réciproques dans la classe de Lucas et Saül

Trois élèves sont isolés. Il s'agit de garçons, dont un élève en situation de handicap, Lucas. Ainsi, une première lecture des liens socio-affectifs de la classe indique que les représentations de grande socialisation de Lucas sont des illusions. Saül, quant à lui, a deux relations réciproques, ce qui est en-dessous de la moyenne de la classe, et le situe dans l'avant-dernier rang des choix réciproques, la moyenne des choix réciproques se situant à 4.67.

Le graphe indique une non-connexité, puisque 3 élèves sont isolés et un sous-groupe n'a aucune relation de choix avec les autres. Pour Parlebas, la non-connexité est « *rarissime pour la relation de choix* » et est « *le symptôme d'une hostilité, voire d'une indifférence* » (1992, p. 121).

Le sociogramme des rejets réciproques (Fig.16) nous permettra d'avoir davantage de visibilité sur les relations interpersonnelles de cette classe.

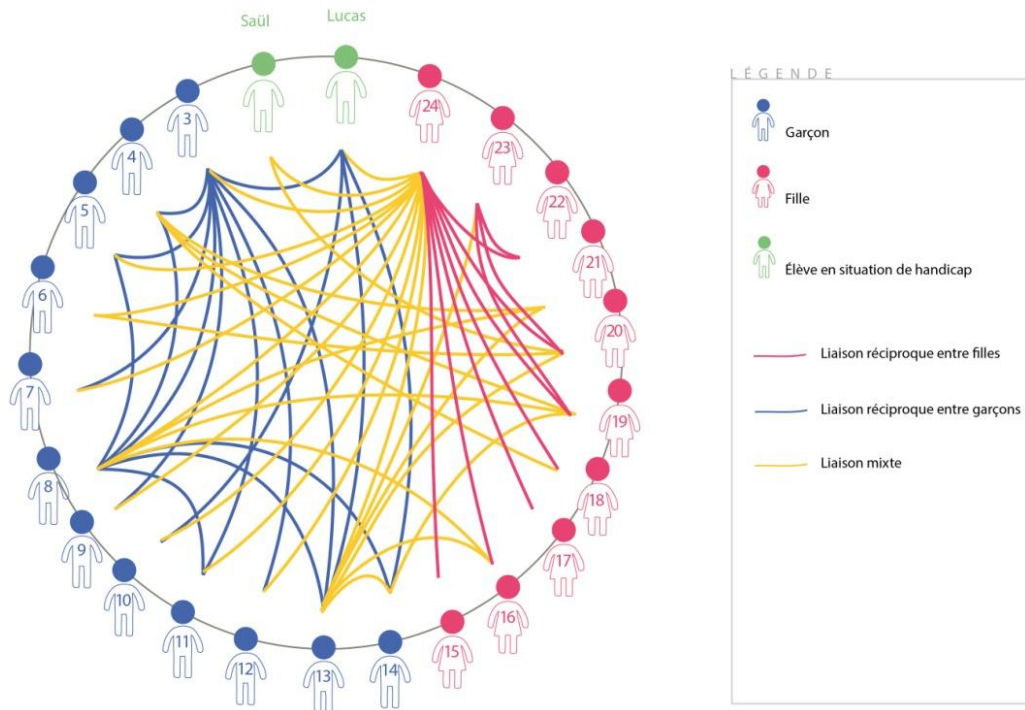


Figure 17. Sociogramme des rejets réciproques dans la classe de Lucas et Saül

Comme dans le cas des choix réciproques, cette donnée prend en compte l'expression des élèves, ce qui signifie que le lien unissant deux élèves est manifesté de part et d'autre. Nous notons ici qu'une élève (n°24) se démarque largement, puisqu'elle rejette 20 élèves, qui la rejettent aussi. Mais nous avons vu précédemment qu'elle était incluse dans un sous-groupe fermé formé de 3 personnes, ce qui ne la positionne pas comme complètement exclue. Les élèves n°3 et n°8 sont aussi rejetés, dans une moindre mesure (respectivement 9 et 10 relations de rejet), mais leur cas est plus inquiétant dans la mesure où le rejet massif se combine à une absence totale de lien de choix réciproques. L'élève n°3 a exprimé 3 choix qui ont en réponse une indifférence et 2 rejets. On pourrait penser que si cet élève désire des relations, elles ne sont pas avec ceux qui l'accepteraient. L'élève n°8 n'a exprimé aucun choix, mais 7 rejets, indiquant ainsi peut être un mal-être dans la classe.

Intéressons-nous maintenant aux situations de Lucas et Saül. Quels sont leurs réseaux relationnels dans cette atmosphère ?

13.2.4. La socialisation de Lucas

Lucas est présenté par les adultes comme très bien intégré socialement. Un des arguments donnés pour prouver cette intégration est sa présence depuis la 6^{ème} dans l'établissement. Pourtant, les observations lors de la pause méridienne et des récréations montrent que Lucas est souvent seul. Il marche beaucoup, ce qui est justifié dans le discours des adultes par le fait qu'il a besoin de cet exercice pour maintenir ses fonctions musculaires. Mais il n'est jamais accompagné dans ses déambulations et ses pérégrinations sont ponctuées d'arrêts auprès de pairs, qui bien souvent l'ignorent, pris dans leurs propres réseaux. Lorsqu'il se rapproche de ses camarades, il s'agit plus d'une juxtaposition que d'un lien. Lorsqu'il est proche physiquement, (dans une proxémie personnelle proche ou lointaine ; Hall, 1965), ses pairs lui adressent peu la parole, et lorsqu'un échange verbal s'instaure, les pairs maintiennent une distance corporelle les situant dans une proxémie sociale. Lucas semble en quête de liens socio-affectifs.

Pendant les cours, Lucas est souvent isolé, mais il peut, s'il en a l'occasion, prendre l'initiative d'un échange verbal. La proxémie semble jouer un rôle important dans son approche. Les travaux de groupe sont manifestement des moments qu'il apprécie car ils offrent un cadre à un rapprochement avec les autres et à une socialisation institutionnalisée par la méthode pédagogique.

* Résultats sociométriques

- Expression de l'élève par rapport à celle de la classe

	Choix	Attente De choix	Choix chef	Rejet	Attente De rejet	Rejet chef	Choix réciproques	Rejets réciproques	Expression contraire
Moyenne de la classe	5.92	4.42	2.96	6.96	3.63	3.83	4.67	4.50	1.50
Lucas	7	2	4	5	2	1	0	5	4
Valence de l'expression de la classe	Total : 317 Moyenne : 4.40			Total : 346 Moyenne : 4.80			Total : 112 Moyenne :	Total : 108 Moyenne :	Total : 36 Moyenne :
Valence de l'expression de Lucas	Total : 13 Moyenne : 4.33			Total : 8 Moyenne : 2.66					

Tableau 26. Nombre et répartitions des réponses de Lucas au questionnaire sociométrique

Lucas a une expression qui se situe dans la moyenne de sa classe en ce qui concerne ses choix. Il a répondu à toutes les questions, indiquant par là même sa capacité à exercer un jugement, à affirmer quelque chose de lui-même. La valence de l'expression nous donne la coloration expressive de l'élève, plutôt du côté du choix ou du rejet. Nous voyons que Lucas se situe dans la régularité décrite par Parlebas (*ibid.*), à savoir une plus grande expression de choix que de rejet, mais cela constitue une irrégularité par rapport à l'expression de la classe, plutôt du côté du rejet.

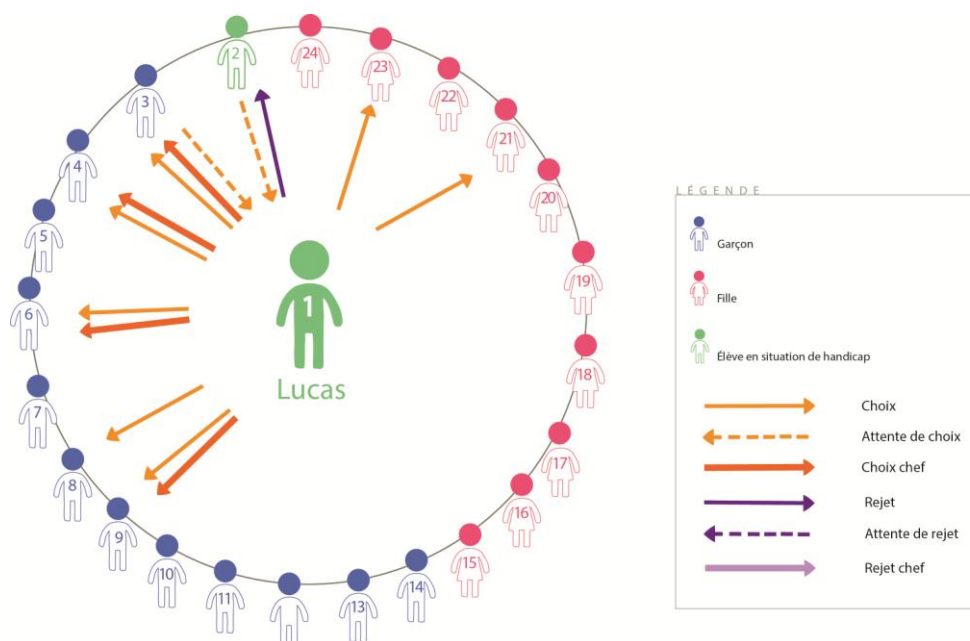


Figure 18. Sociogramme individuel de Lucas en tant qu'émetteur

En tant qu'émetteur, Lucas émet quasi uniquement des choix. Son seul rejet concerne Saül, l'autre élève en situation de handicap de la classe, ce qui est troublant dans la mesure où ils sont souvent installés côte à côte en classe. Ici semble mise en évidence l'opposition de deux logiques, dont l'une favorisant l'aspect pratique d'un accolement de deux élèves en situation de handicap (dont on peut questionner le sens, puisque la quasi-absence d'adaptations pédagogiques ne le justifie pas) irait au détriment d'un placement libre qui favoriserait peut être davantage une socialisation. Mais tous les enseignants ne placent pas les élèves et on peut aussi penser que les deux élèves handicapés entretiennent une relation ambivalente où formant miroir du handicap l'un pour l'autre, ils se rejettent dans une velléité de normalité et où ils trouvent d'autre part refuge l'un envers l'autre (Legrand, Oboeuf et Herrrou, 2011). Deux choix seulement le portent vers les élèves filles n° 21 et n° 23. La plupart de ses choix concernent des élèves garçons et il les redouble dans quatre cas par le choix comme chef (n° 3, n° 4, n° 6, n° 9). Il s'attend à être choisi par Saül, qu'il rejette pourtant, et par l'élève n° 3. A priori, les choix opérés par Lucas témoignent d'une tension vers près de la moitié de la classe. Lucas fait 7 choix, et s'attend à être choisi par 2 personnes. Cette différence, bien que faisant partie aussi des régularités, est ici remarquable. En effet, la moyenne de la classe se situe à 4.42, et Lucas ne fait montre d'aucune inhibition lorsqu'il s'agit de choisir ou de rejeter. Peut-on penser alors que ce faible score indique une forme d'humilité ou bien un réalisme social ? Le fort score de choix indique-t-il aussi la quête de relations sociales ? Ces hypothèses ont à être mises à l'épreuve des réponses des autres membres de la classe à son sujet.

	Choix	Attente choix	Choix Chef	Rejet	Attente rejet	Rejet Chef	Choix réciproques	Rejets réciproques	Expression contraire
Moyenne classe	5.92	4.42	2.96	6.96	3.63	3.83	4.67	4.50	1.50
Lucas (récepteur)	0	1	0	18	9	11	0	5	4

Tableau 27. Expression des pairs de Lucas à son égard

Lucas n'est choisi par personne dans la classe. Le graphique suivant (Fig. 18) est très évocateur de la situation d'isolement dans laquelle est placé Lucas par ses pairs :

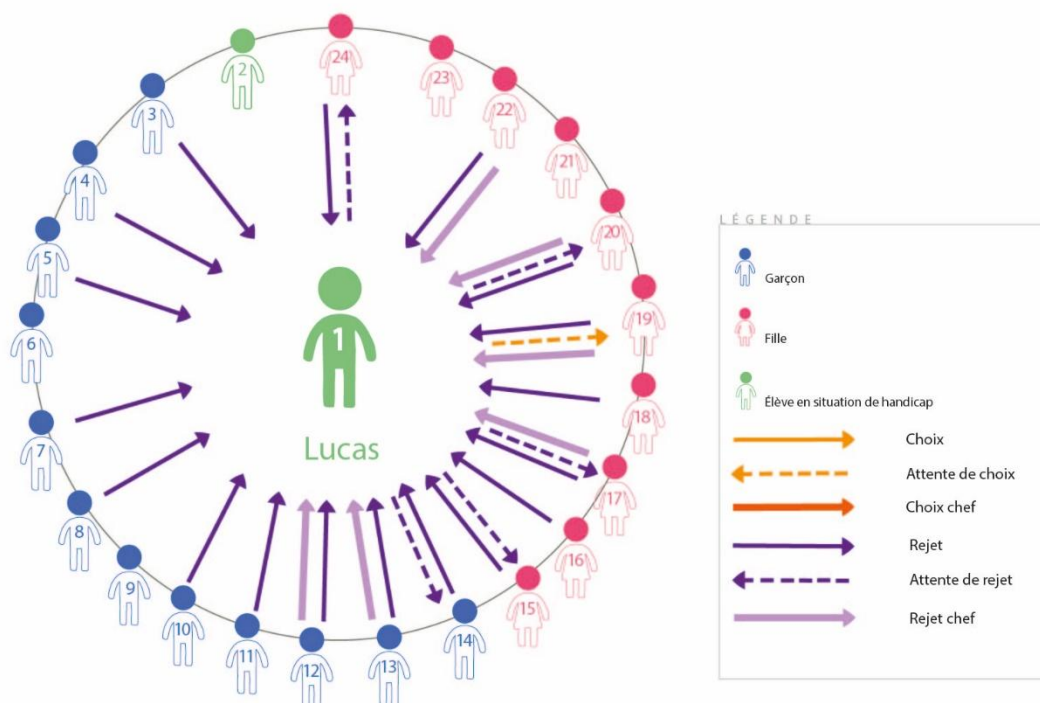


Figure 19. Sociogramme de Lucas en tant que récepteur

En tant que récepteur, Lucas fait une quasi-unanimité contre lui. Une seule élève (n° 19) attend d'être choisie par lui. Il fait l'objet d'un nombre impressionnant de rejets (18) et de rejets comme chef (6). En outre, cinq élèves attendent d'être rejetés par lui. L'ensemble est donc extrêmement négatif. Les attentes de Lucas n'obtiennent pas de réponse : aucun des

choix qu'il a fait n'est confirmé, et il presque toute la classe est unanime à le rejeter. Ce sociogramme signe une situation d'exclusion du groupe malgré les désirs de relation de Lucas. Cet isolement est confirmé par l'étude ethnographique de la socialisation de Lucas.

Les phénomènes empathiques sont intéressants à analyser. En effet, du côté des choix, une seule élève (n°19) s'attend à être choisie par lui, mais elle le rejette massivement dans un même élan. Lucas, de son côté, ne l'a pas choisie. Personne ne le voit comme chef, mais beaucoup ne le veulent pas comme chef (11 élèves). De la même manière, il n'envisage que 2 rejets envers lui de la part de ses pairs, et il est rejeté par 18 de ses pairs et 9 d'entre eux s'attendent à être rejetés par lui. On pourrait penser que la discrétion de Lucas est vécue comme de l'hostilité par ses pairs, et que pour le moins, son fonctionnement socio-affectif est opaque pour eux. Une autre explication, d'ordre psychanalytique, serait, à l'inverse, que leur hostilité envers Lucas est réelle, mais masquée sous une projection⁶⁸ de leur propre agressivité sur lui : ils sont hostiles à Lucas et lui attribuent alors leur propre hostilité. C'est une hypothèse, qui serait à confirmer par une enquête plus approfondie après coup. Quoiqu'il en soit, ce constat constitue une irrégularité dans la mesure où, communément, *« les attentes de choix confirmées sont plus nombreuses que les attentes de rejet confirmées : on devine mieux le choix des autres que leur rejet. L'amitié est plus transparente que l'hostilité »* (Parlebas, 1992, p. 84).

Nous avons choisi de nommer « expression contraire » une mauvaise évaluation empathique de la relation dans une dyade de partenaires ; soit qu'ils s'attendent à être choisis et sont rejetés, soit qu'ils choisissent et sont rejetés. Cette formule rend donc compte des phénomènes d'hostilité vs affinité mais pas de l'indifférence d'un des partenaires (si un élève choisit ou s'attend à être choisi mais ne l'est pas en retour). Les deux élèves par lesquels Lucas s'attend à être choisi sont l'autre élève en situation de handicap et l'élève n°3. L'attente de choix par un autre élève en situation de handicap est assez banale et rend compte de la cohésion socio-affective et fonctionnelle que l'on rencontre dans les réseaux de personnes handicapées (Legrand, Oboeuf et Herrou, 2011). L'autre élève en situation de handicap ne le choisit ni ne le rejette. Par contre, l'élève n°3 le rejette, et s'attend à être rejeté par lui. Cet élément paraît contradictoire avec les observations réalisées qui ont montré une grande

⁶⁸ La projection est un mécanisme de défense commun, décrit initialement par Freud (1894) défini comme le *« Fait pour un sujet de situer dans le monde extérieur, en leur attribuant une existence objective, certains de ses affects, de ses pensées ; localisation dans une autre personne de pulsions, de sentiments impossibles à accepter comme les siens. »* (Dictionnaire Larousse) ; cf. aussi Calin, D. (2002) Les réactions psychiques à l'échec scolaire. <http://dcalin.fr/textes/echec.html> consulté le 17.01.2018

camaraderie entre ces deux élèves, sur un temps ponctuel. Cela laisserait à penser que l'élève n°3, lui-même en position socialement difficile, isolé (il n'a été choisi que par Lucas et rejeté par 16 élèves), ne souhaite pas être associé à Lucas. Est-ce lié à une représentation négative du handicap ?

Lucas choisit donc l'élève n°2, Saül, qu'il laisse indifférent (on pourrait aussi penser que cet élève, présenté par les adultes comme en déni de handicap, ne souhaite pas être affilié à un élève handicapé, dans sa course à la normativité), l'élève n°3, qui le rejette, l'élève n°4, qui le rejette aussi mais ne rejette pas l'autre élève en situation de handicap, l'élève n° 8 qui rejette les deux élèves en situation de handicap et l'élève n°21, qui n'a aucune expression à son égard. Ainsi, ses erreurs d'appréciation portent toutes sur ses choix et attentes de choix. Par contre, il est très clairvoyant concernant les rejets et les attentes de rejets, qui sont tous validés.

En synthèse, Lucas apparaît comme un adolescent lucide sur les enjeux sociaux de son groupe classe. Il n'a pas abandonné son désir de socialisation, mais celle-ci ne semble pas facilitée par le contexte socio-affectif de la classe où la cohésion manque, où les réactions d'hostilité sont fortes et où d'autres élèves semblent en difficulté à ce niveau, isolés ou rejetés.

13.2.5. La socialisation de Saül

Saül est un élève très dynamique et communicatif. La combinaison de son désir ardent de réussir, de ses capacités scolaires importantes et de ses difficultés d'écriture qui font qu'il surinvestit l'oral font de lui un élève sociable en apparence. Toutefois, son attention et ses interactions sont davantage dirigées vers les enseignants que vers quiconque autre. À ce propos, Zaffran (2007) a décrit des modalités relationnelles entre élèves qui sont l'attachement, la coopération, l'attaque, la fuite et l'indifférence. Nous avons vu que pour Aurore, la modalité principale est celle de l'indifférence ; les manœuvres d'approche d'Aurore sont extrêmement discrètes : elles sont des réactions à ce qu'expriment les pairs par des sourires ou des regards et les autres ne s'en saisissent pas pour créer une relation. Lucas essaie davantage d'entrer en relation et il arrive qu'il ait des interactions avec ses pairs, mais les observations ne coïncident pas avec les réponses au questionnaire sociométrique ; en effet les pairs avec qui il a pu avoir des interactions amicales lors des cours le rejettent au niveau sociométrique, comme ne voulant pas être associés à lui, ce qui corrobore les recherches d'Alvin (2006) selon lesquelles les adolescents en situation de handicap visible font davantage l'objet d'attaques de la part de leurs pairs. Si la personnalité de Lucas, conciliante

et tempérante n'invite pas à des attaques directes, cet élève subit néanmoins des comportements de fuite (lorsqu'il discute avec ses pairs lors de la pause méridienne, ceux-ci se tiennent très éloignés de lui) et d'indifférence (cf. l'étude sociométrique *infra*). La situation de Saül est différente. Lors des relations en classe avec ses pairs, Saül essaie d'instaurer des relations d'attachement et de coopération avec ses pairs. Mais sa volonté de performance peut être vécue sur le mode de la compétition et de l'attaque par les autres du fait de sa spontanéité. Il peut occuper beaucoup de place dans un cours et cela peut être perçu de manière opposée par les autres adolescents : si cette attitude peut être parfois perçue positivement et permet l'enrôlement des autres élèves, car il occupe alors une position de leader ou de porte-parole, à d'autres moments, les élèves manifestent leur hostilité par des regards dédaigneux ou courroucés, ce qui peut indiquer qu'ils ressentent une rivalité dans laquelle ils seraient les perdants. Lui-même ne semble pas conscient des réactions qu'il suscite et poursuit sa quête d'apprentissages. Pourtant, les élèves se confrontent peu à Saül, ils inhibent leur réponse agressive et semblent « prendre sur eux » en manifestant rien à part ces regards inutiles en termes de communication avec Saül. Mais la rancœur ressort à travers des propos xénophobes à d'autres moments, exprimant leur malaise d'un positionnement social inhabituel dans ce collège très normé qu'ils semblent vivre peut-être comme un manque de considération. Ici, on peut aussi avoir affaire à un déplacement des affects reliés à la figure fondamentale de la représentation du handicap (Giami, 1988); Canat (2009) ayant montré que le handicap aimante d'autres problématiques. Dans ce collège où les normes sont fortes, on peut penser qu'une tension existe par le fait que Saül ne se comporte pas comme un « handicapé le devrait » selon le parcours scolaire « ordinaire » décrit par Roiné (2015). En outre, les enseignants expriment que le handicap est tabou (cf. Chap. XI.2.2) et on peut supposer que les réactions au handicap des jeunes ont à trouver une autre voie d'expression plus acceptable dans le microcosme de cet établissement. L'association dans le discours des enseignants du handicap à une nationalité étrangère (*idem*) semble donc offrir une voie de passage à cette hostilité, dont on peut penser concernant son expression par les élèves qu'elle manifeste une défense psychique contre le fantasme d'une attaque faite au corps, donc à leur image et en dernier lieu à leur intégrité psychique (Alvin, 2006). Saül, de par sa présence et sa personnalité les force à réagir et ne peut pas être traité avec indifférence. Il les sollicite comme il sollicite les adultes et ses tentatives d'approche ne peuvent être ignorées totalement, même si elles le sont partiellement (nous avons observé qu'il reçoit un tiers de réponses à ses sollicitations). S'il crée inconsciemment une tension, Saül n'est pas directement rejeté par ses pairs et, pendant les pauses, il est rarement seul. Il semble apprécié par ses pairs, avec qui il a

des interactions fréquentes et, s'il lui arrive d'être seul, il n'apparaît pas alors en demande de relations. Ces courts moments de solitude, il les passe en lui-même, comme en train de se ressourcer intérieurement. Très intéressé par le sport, et bien que ne pouvant pas y participer physiquement, il semble avoir trouvé un rôle reconnu par ses pairs, de par son regard extérieur. À titre d'exemple, lors d'une pause méridienne, nous avons pu observer une interaction entre lui et un de ses pairs qui jouait au basket. Saül, sur le bord du terrain, observait, commentait et régulièrement son compère venait le rejoindre pour obtenir ses conseils. Il y avait alors là une sorte de compagnonnage où chacun des protagonistes complétait l'autre, où le pair jouait pour Saül les coups que celui-ci aurait aimé jouer lui-même, où Saül apportait un regard expert sur le jeu pour permettre à l'autre d'être plus performant. L'étude de ses réponses au questionnaire sociométrique apporte des précisions sur sa personnalité.

	Choix	Attente choix	Choix Chef	Rejet	Attente rejet	Rejet Chef	Choix réciproque	Rejets réciproque	Expression contraire
Moyenne classe	5.92	4.42	2.96	6.96	3.63	3.83	4.67	4.50	1.50
Saül	7	1	4	3	1	2	2	2	3
Valence expression classe	Total : 317 Moyenne : 4.40			Total : 346 Moyenne : 4.80					
Valence expression Saül	Total : 12 Moyenne : 4			Total : 6 Moyenne : 2					

Tableau 28. Nombre et répartition des réponses de Saül au questionnaire sociométrique

La densité de l'élève est discrète et son expression au questionnaire contraste avec celle qu'il affiche dans les cours et les moments périscolaires. Elle est légèrement plus faible que la moyenne de la classe dans l'expression des choix, beaucoup plus faible dans l'expression des rejets. Son profil s'inscrit dans la régularité décrite par Parlebas (1991) quant à la supériorité du nombre de choix par rapport aux rejets, mais constitue une irrégularité par rapport à la classe qui elle est davantage dans l'expression de rejet. Si l'on va plus loin dans cette analyse (fig.19), nous observons malgré tout une grande ouverture de l'élève.

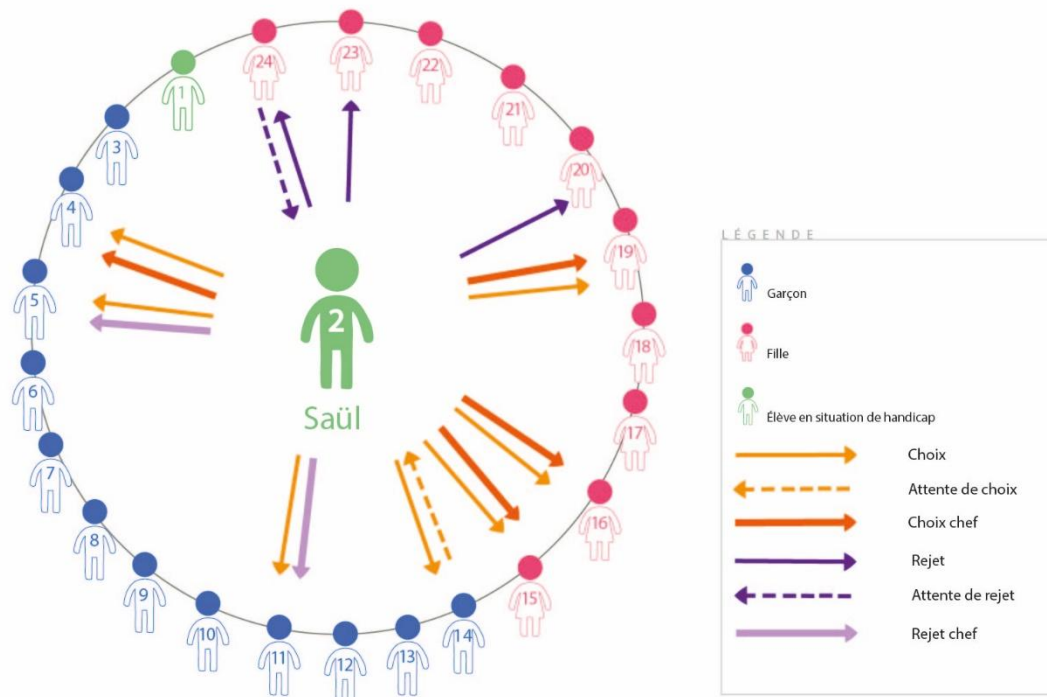


Figure 20. Sociogramme individuel de Saül en tant qu'émetteur

Saül semble aussi attiré par les filles de sa classe que par les garçons. Ses choix portent sur quatre garçons dont un (n° 4) qu'il souhaite comme chef, et deux (n° 5 et 11) à qui il dénie cette fonction. Ses rejets portent sur trois filles (n° 20, n° 23, n° 24) et il s'attend à être rejeté par la dernière. Il est très attiré par les filles n° 15, n° 16 et n° 19 qu'il choisit et souhaite voir comme chef. Le sociogramme de Saül semble traduire des relations assez équilibrées, avec des choix parfois contrastés ou renforcés. Cette expression reçoit-elle un retour des pairs à la même mesure ?

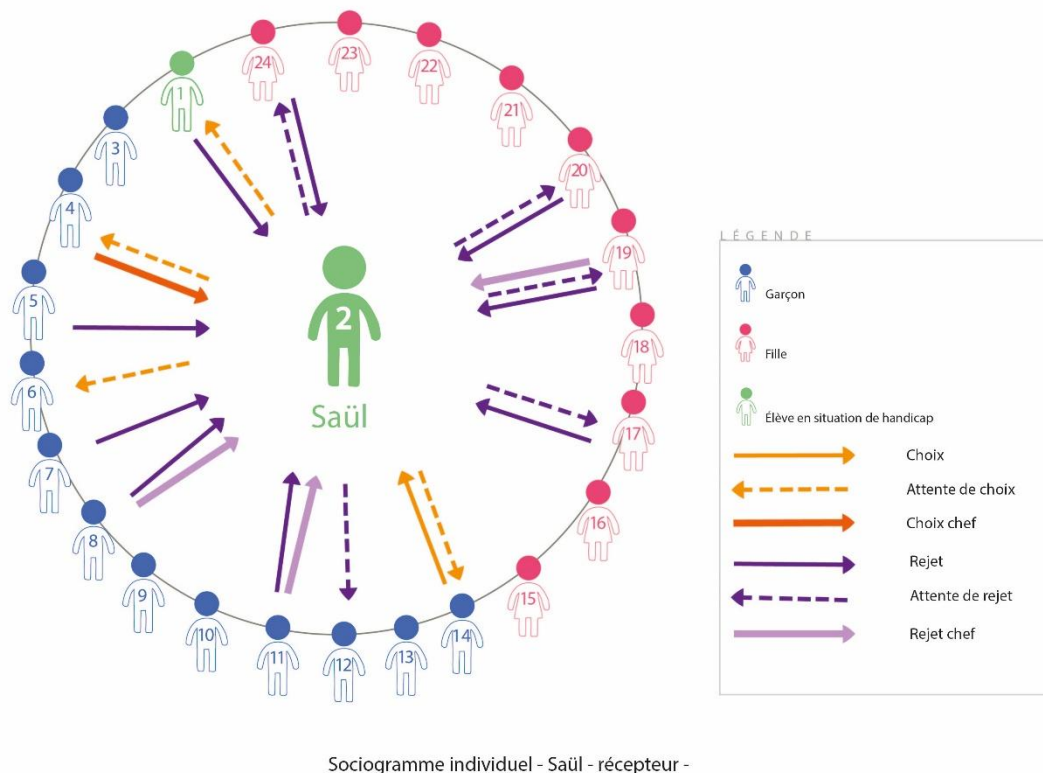


Figure 21. Sociogramme individuel de Saül en tant que récepteur

En tant que récepteur, Saül ne reçoit pas une grande adhésion. Aucune fille ne répond aux choix qu’il a émis. Seul un garçon (n° 14) le choisit comme ami et un autre (n° 4) le choisit comme chef. Quatre filles le rejettent et s’attendent en même temps à être rejetées par lui, une (n° 19) le rejetant aussi comme chef. Chez les garçons, il fait l’objet du rejet de la part de quatre élèves, dont deux qui le refusent en tant que chef. Quatre garçons en revanche s’attendent à être choisis par lui ce qui ne correspond que dans deux cas (n° 4 et n° 14) aux choix exprimés par Saül. L’intégration de Saül au groupe semble inférieure aux choix qu’il formule. Ce sociogramme le montre relativement isolé.

Sommes-nous ici, à l’instar de ce que nous avons rencontré pour Aurore et Lucas, dans l’illustration d’une exclusion ou tout au moins d’une relégation dans une zone de liminalité ? Faut-il croire à la lumière de ces sociogrammes que le désir de sociabilisation et de réussite de Saül ne cache pas à ses pairs son peu d’investissement affectif ?

En effet, les expressions peu nombreuses de Saül pourraient être le signe d’un investissement socio-affectif limité. Il paraît évident que Saül est au collège pour apprendre, progresser, mais que son investissement social et amical n’est pas sa priorité (Les entretiens confirmeront cette hypothèse, cf. *infra*). En ce sens, son profil de socialisation scolaire diffère de la moyenne des adolescents : pour la plupart des adolescents, le collège est un lieu

important de construction psycho-affective, qui se fait par le lien aux pairs ; pour Saül, le collège est un lieu de construction scolaire, en lien avec les apprentissages, l'investissement affectif y étant réduit. En effet, Saül, dans ses propos, sépare ce qui est de l'ordre de l'affect, et qui semble réservé à sa famille éloignée de lui géographiquement et son projet scolaire, dans l'ici et maintenant. On pourrait dire que sa dimension affective est nostalgique, toujours reliée à son pays d'origine et aux expériences de l'enfance (peut-être idéalisées) alors que le présent est soumis au principe de réalité avec ses contraintes et ses challenges. Cette séparation de deux dimensions intérieures – l'une intime, l'autre sociale – peut introduire une dissonance entre ce qui est perçu par les pairs, leurs attentes et ce qu'est la réalité psychique de Saül, qui peut alors paraître à leurs yeux froids, voire « rejetante » et provoquer en retour un rejet. Celui-ci serait alors davantage à interpréter comme une déception de la part des pairs plutôt que comme un rejet réel.

L'image que nous présente la sociométrie est en contraste avec l'image policée que la classe montre aux adultes. Il semblerait qu'un malaise existe, qu'il semble peu exprimable de par son éventuelle complexité, mais que l'agressivité a besoin de s'extérioriser pour faire évoluer la situation. Dans ce contexte, il semble bien que le rejet massif dont Saül a fait l'objet, et qui a pris la forme du rejet d'une altérité culturelle – probablement parce que perçue comme la plus « acceptable » – est davantage l'expression de ce malaise groupal que d'une animosité réelle à son égard. Saül, étranger, performant, motivé, handicapé semblait présenter les caractéristiques nécessaires à sa mise au ban par le groupe, en tant que bouc émissaire (Dollard *et al.* 1939 ; Girard, 1982 ; Douglas, 1995) d'une situation groupale éprouvante.

Ces observations laissent apparaître ici que les élèves en situation de handicap visible sont stigmatisés ou mis à l'écart. Ces constats semblent alors indiquer que si l'inclusion est prônée, il reste bien des espaces (invisibles bien souvent, car psychiques) où le handicap est un facteur d'exclusion. Allons-nous trouver les mêmes tendances en ce qui concerne les réseaux socio-affectifs des élèves en situation de handicap invisible ? Comme indiqué précédemment, cette recherche n'est pas une étude comparative toute chose égale par ailleurs, il s'agit ici de mettre en lien quelques critères en faisant l'hypothèse que de nombreux facteurs explicatifs (individuel, collectif, contextuel, etc.) se croisent pour comprendre.

13.3. Les réseaux socio-affectifs des élèves à handicap « invisible »

13.3.1. Classe d'Elodie

La classe d'Élodie est composée de 22 élèves, avec 13 garçons et 9 filles. Elle est perçue par les professeurs comme une classe tonique et sympathique, avec des élèves parfois en difficulté mais en confiance avec les adultes. Au niveau des observations, l'alliance entre les professeurs et les élèves est perceptible. Même s'ils peuvent exprimer quelquefois leur manque d'estime d'eux-mêmes au niveau scolaire, les élèves, pour la plupart, essaient de faire de leur mieux. Si parfois des disputes interindividuelles émergent pendant les cours, elles peuvent être régulées et les élèves semblent apprécier le travail de groupe. Cette vision générale est à tempérer, car elle semble dépendre pour beaucoup de l'attitude de l'enseignant et du regard qu'il renvoie aux élèves. Dans un contexte sensible (le fait d'habiter dans leur quartier est pour les élèves un marqueur social défavorable), ces élèves sont très attentifs au respect et à la bienveillance des adultes, une marque d'indifférence (par exemple dans le cas de professeurs surmenés) peut rapidement provoquer des chahuts, des tentatives d'être remarqués par le professeur. Ils sont rassurés lorsqu'ils sont identifiés. Les réponses au questionnaire sociométrique apportent une vision du réseau invisible reliant les élèves.

Nombre de réponses	Choix	Attente de choix	Choix chef	Rejet	Attente de rejet	Rejet chef
total	117	81	52	41	8	68
moyenne	5,32	3,68	2,36	1,86	0,36	3,09
maxi	15	12	6	6	2	21
mini	0	1	0	0	0	0

Tableau 29. Classe d'Elodie : répartition de la densité relationnelle

Les élèves font en moyenne 2.77 réponses, toute valence confondue. La disparité d'expressions est importante, avec un maximum de 21 réponses (rejet de chef) et un minimum de 0.

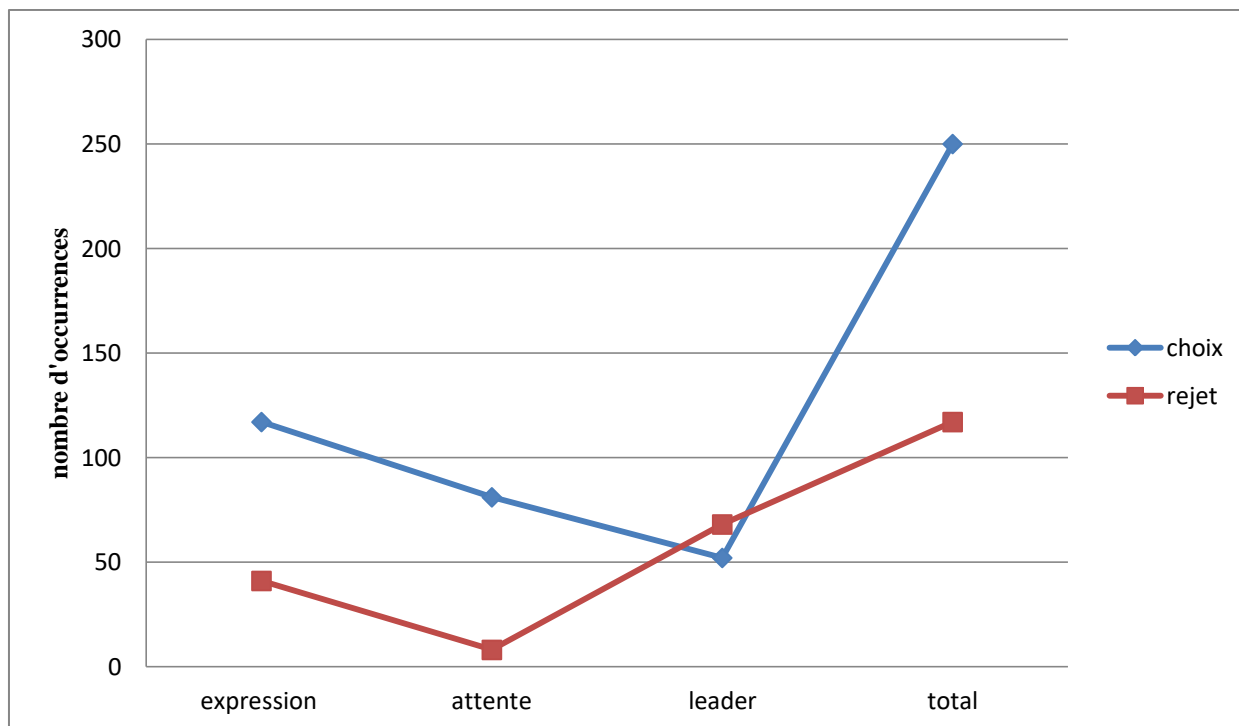


Figure 22. Densité relationnelle dans la classe d'Élodie

Les résultats indiquent une régularité dans la prédominance des choix *versus* les rejets, avec 253 occurrences de choix, et 117 occurrences de rejets. Néanmoins, la dimension du leadership semble être très sensible dans cette classe, dans la mesure où les rejets de chef sont plus nombreux que les choix de chef. La dimension amicale est favorisée. Ce qui, au regard de notre hypothèse précédente, semble indiquer que les liens entre élèves sont bien construits. Nous observons aussi des scores proches entre choix et attente de choix, ce qui laisse à penser que les élèves sont en confiance et dans une réciprocité relationnelle. Le diagramme ci-après des choix réciproques (Fig. 22) apporte des informations complémentaires.

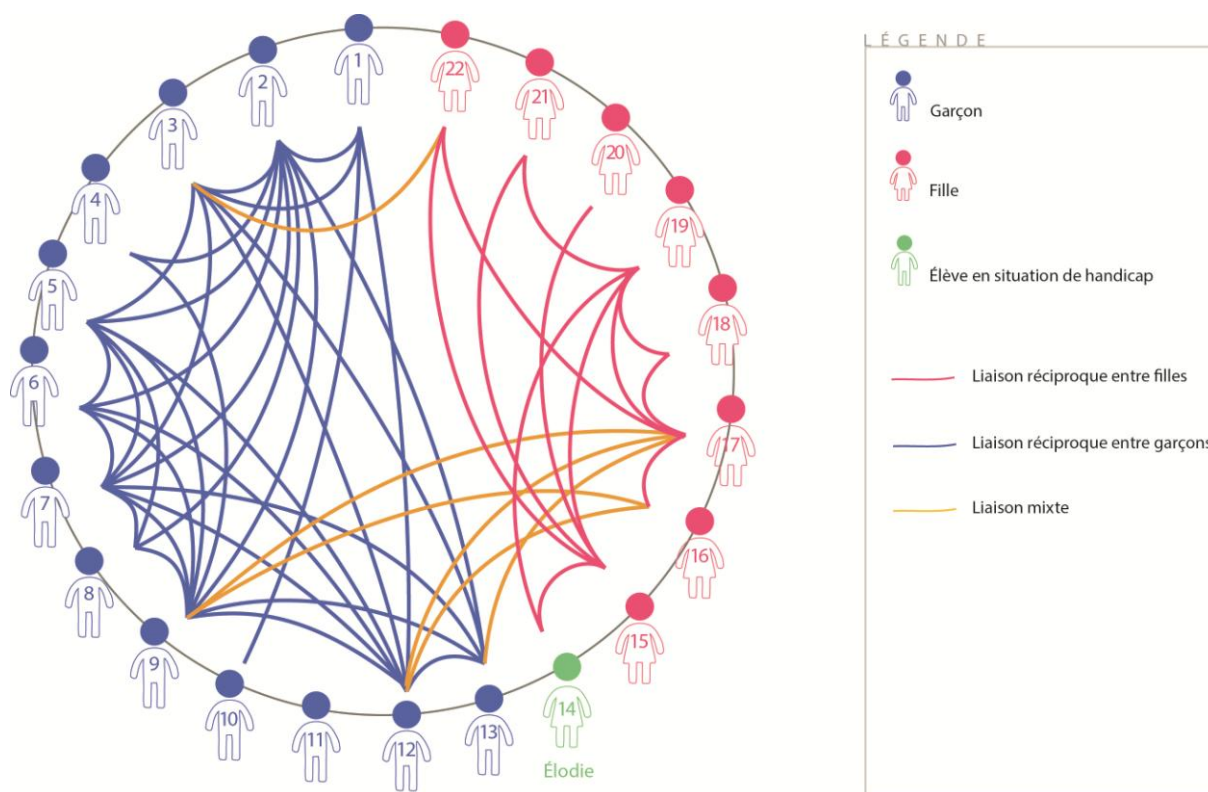


Figure 23. Sociogramme des choix réciproques dans la classe d'Élodie

Les choix réciproques des élèves indiquent 94 liaisons entre eux. Cela montre une bonne empathie sociale de leur part, empreinte de sélectivité. En effet, si le diagramme met en évidence des élèves plus populaires (n°2, n°3, n°5, n°7, n°9, n°12), cela concerne le groupe des garçons. On peut penser que les garçons de cette classe ont une socialisation plus étendue et plus généralisée que celles des filles, qui elles, forment deux sous-groupes. Les liens entre tous ces élèves existent par l'intermédiaire des élèves n°9, n°12, n°13, n°16, n°17, n°18, n°22 pour les liens entre filles et garçons, et par l'intermédiaire des élèves n°15, n°17, n°18, n°19 pour le lien entre les deux sous-groupes de filles. Autour, nous trouvons des relations satellites, avec un ou deux liens réciproques, dont Elodie fait partie (n°14).

Un élève n'a pas de choix réciproque. Il s'agit du n°11. Il a pourtant été choisi par 4 garçons, dont 4 attendaient la réciprocité. Mais lui-même n'a exprimé quasiment que des rejets (21 rejets de chef, 6 rejets) et une attente de choix. Cette expression de l'élève rend-elle compte de celle de la classe ?

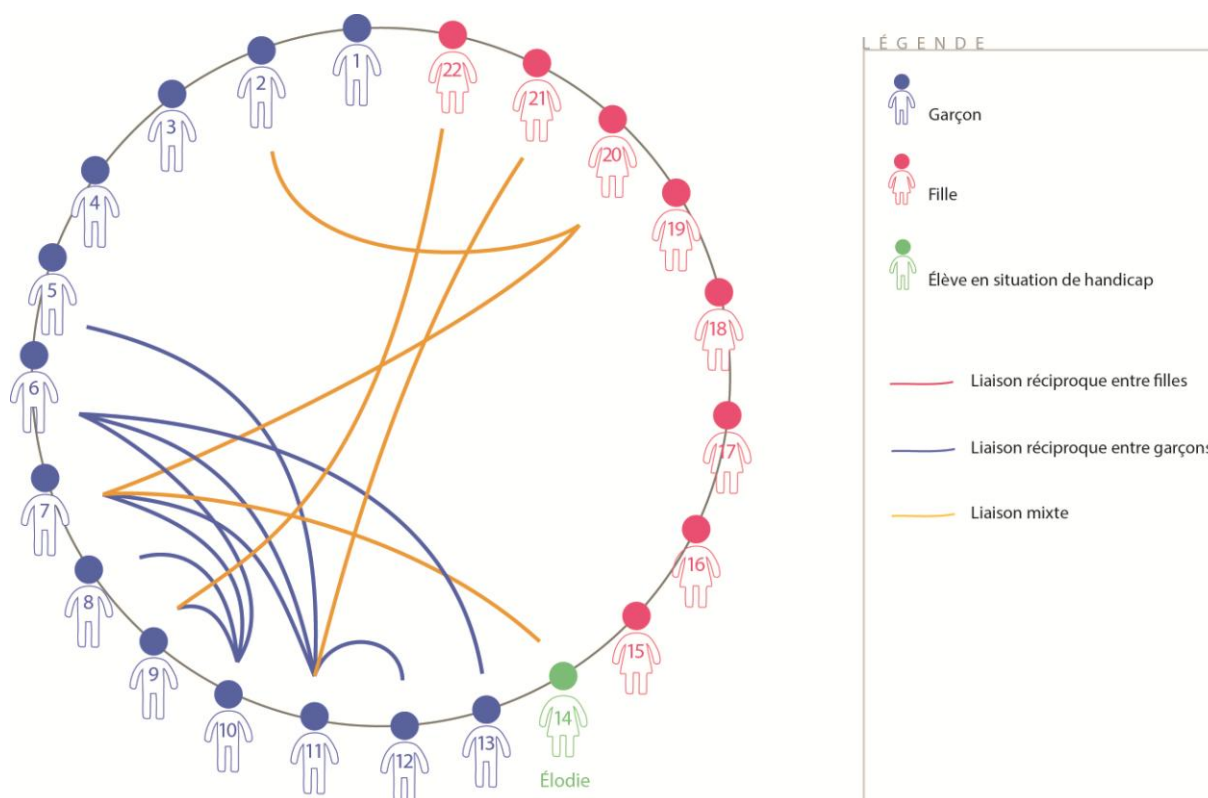


Figure 24. Sociogramme des rejets réciproques dans la classe d'Élodie

Il n'y a que très peu de rejets réciproques dans cette classe, avec 14 liaisons de ce type. Les garçons semblent plus concernés par ces liaisons que les filles, qui ne se rejettent pas entre elles. Il y a donc un rapport plutôt pacifié dans cette classe. À noter qu'Élodie est concernée par un seul rejet réciproque. Seulement 18 expressions contraires apparaissent, pour une moyenne de 0.82, ce qui indique une clairvoyance sociale assez importante de la part de ces élèves. Elles concernent presque exclusivement les garçons (12 garçons pour une fille), ce qui semble indiquer une maturité plus importante des filles.

13.3.2. Socialisation d'Élodie.

Élodie semble être très en recherche de relations sociales lorsqu'elle est en classe. Elle a beaucoup de mal à se concentrer sur le travail de réflexion requis par certains apprentissages et lorsqu'elle est en autonomie pendant ces moments-là, elle jette des regards incessants vers ses pairs. Tout mouvement l'attire. Lorsqu'elle est censée faire un travail en binôme, elle oriente systématiquement la discussion sur les relations sociales, au détriment du travail de recherche. Si sa partenaire essaie de la focaliser sur la tâche scolaire à accomplir, Élodie prend alors un regard absent, comme dans une rêverie. Son aspect physique, le soin qu'elle met dans son apparence et son attitude pourraient aller aussi dans le sens d'un désir de socialisation. Or,

Elodie, pendant la pause, s'isole avec une seule amie. Bien qu'éloignées de la foule des élèves, elles se placent à un endroit stratégique où elles ont une vision de toute la cour et peuvent ainsi observer leurs pairs. Elodie apparaît à l'œil du chercheur en définitive comme une élève qui fait tout pour être conforme socialement à ses pairs, mais qui a aussi une forme d'inhibition et qui ne va pas créer des liens par elle-même. Elle a alors une amie qui lui sert d'intermédiaire dans la création d'un éventuel réseau social. Elodie semble privilégier les relations duelles au cours desquelles elle peut se confier et parler sur le monde social, mais elle semble au fond, et malgré les apparences, peu dans le monde social. Les réponses au questionnaire sociométrique semblent aller dans le sens de cette hypothèse.

	Choix	Attente De choix	Choix chef	Rejet	Attente De rejet	Rejet chef	Choix réciproques	Rejets réciproques	Expression contraire
Moyenne de la classe	5.32	3.68	2.36	1.86	0.36	3.09	4.27	1.27	0.82
Elodie	3	2	1	0	1	3	2	1	0
Valence de l'expression de la classe	Total : 250 Moyenne : 11.36			Total : 117 Moyenne : 5.3					
Valence de l'expression d'Elodie	Total : 6			Total : 4					

Tableau 30. Expression d'Élodie au questionnaire sociométrique

Nous pouvons observer que le nombre de réponses que l'élève donne est en deçà de la moyenne de la classe. Dans cette classe où il existe une forte densité, Elodie se montre assez inhibée au niveau des choix, puisqu'elle fait 6 choix (toutes modalités confondues), quand la moyenne est de 11.36. Élodie n'émet que peu de choix et tous sont orientés vers des élèves du groupe fille. Pour l'élève n° 18, elle émet aussi une attente de choix, et en outre un choix de chef pour l'élève n° 15.

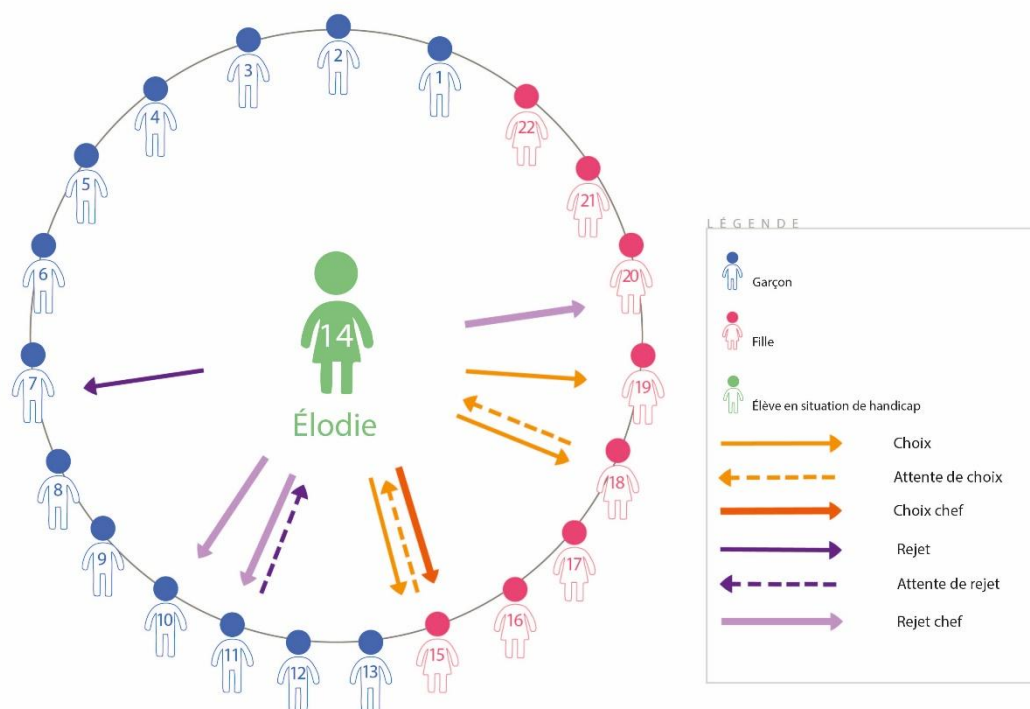


Figure 25. Sociogramme individuel d'Élodie en tant qu'émettrice

À part l'élève fille n° 20 qu'elle refuse comme chef, les rejets portent essentiellement sur des garçons. L'ensemble des choix d'Élodie peut être compris comme une grande sélectivité et/ou un certain isolement dans la classe. Ses choix sont peu nombreux mais semblent bien ciblés, puisque 2 sur 3 sont réciproques. La seule attente de rejet qu'elle exprime est confirmée. On pourrait donc affirmer qu'Élodie a une certaine clairvoyance sociale. Quelles sont les expressions de ses pairs à son égard ?

	Choix	Attente de choix	Choix Chef	Rejet	Attente de rejet	Rejet Chef	Choix réciproques	Rejets réciproques	Expression contraire
Moyenne classe	5.32	3.68	2.36	1.86	0.36	3.09	4.27	1.27	0.82
Élodie (Réceptrice)	2	1	1	4	0	5	2	1	0

Tableau 31. Expression des pairs à l'égard d'Élodie

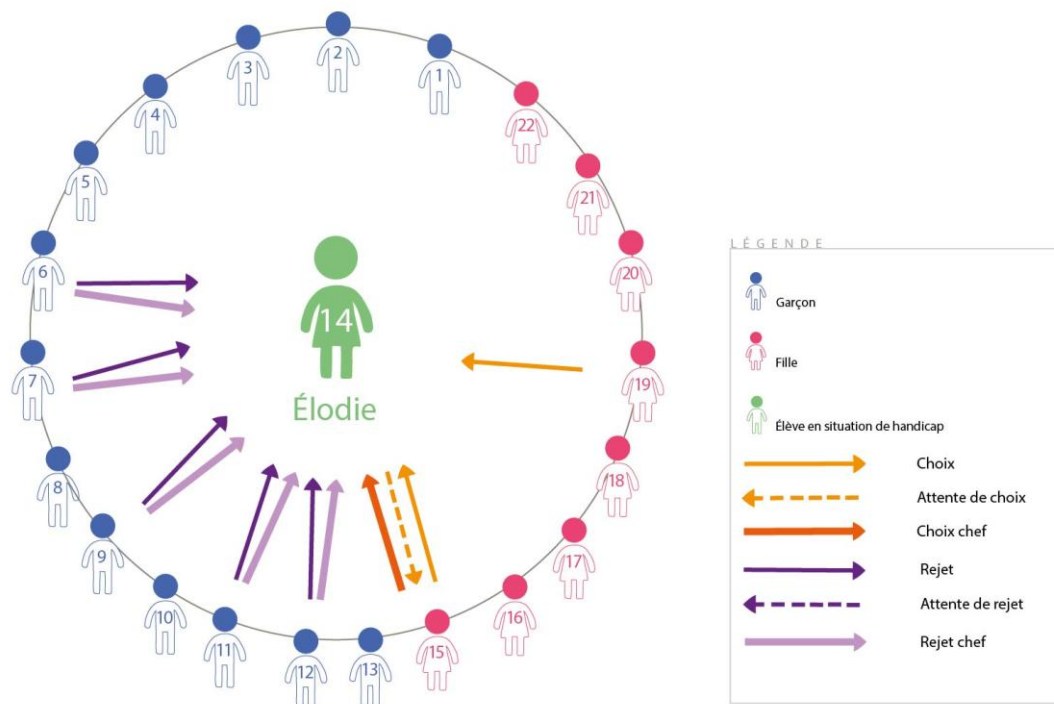


Figure 26. Sociogramme individuel d'Élodie en tant que réceptrice

En tant que réceptrice, le sociogramme d'Élodie (Fig. 25) confirme et amplifie ce que révélait son sociogramme en tant qu'émettrice (Fig. 24). Elle n'est choisie que par deux élèves filles, l'élève n° 19 qu'elle avait elle-même choisie, et l'élève n° 15 avec qui on observe une réciprocité de tous les paramètres de choix. En revanche, elle est rejetée en tant qu'élève et en tant que chef par plus d'un tiers des garçons, dont un qu'elle avait elle-même rejeté. Entre ces rejets et le faible nombre de choix réciproque, Élodie apparaît comme une élève isolée et dont la relation avec le groupe classe est problématique. Elodie est en moyenne moins choisie que ses pairs, et il y a aussi moins d'attente à son égard, en termes de choix. Elle est par contre plus rejetée que la moyenne de ses pairs, qui s'attendent d'autre part à un peu plus de rejet de sa part. La discrimination est discrète, peut être à l'image de l'élève, mais néanmoins présente. Peut-on penser ici qu'elle reçoit les projections négatives de ces pairs, du fait de ce qu'ils perçoivent d'étrange dans sa personnalité, sans arriver à l'identifier clairement ?

En résumé, bien que se présentant comme une adolescente pétillante et agréable, Elodie ne paraît pas pleinement intégrée socialement encore. Elle semble rester à distance, et d'autre part, ses pairs semblent aussi la tenir à distance à bas bruit. Cette attitude semble indiquer que la dimension d'élève, qu'Elodie a beaucoup de mal à investir pleinement, qu'elle investit surtout dans les apparences, est pour ses pairs importante.

13.3.3. Classe de Medhi (Handicap invisible)

La classe de 4^{ème} est composée de 25 élèves, avec une répartition fortement masculine (15 garçons et 10 filles). La classe se présente comme dynamique, avec une forte densité relationnelle des élèves, marquée par un style revendicatif. Certains élèves cherchent à être reconnus dans leur individualité. Les enseignants ont à faire preuve d'autorité car les rapports de force sont fréquents. On pourrait penser qu'il existe une poussée développementale adolescente d'affirmation de soi mise en œuvre avec l'adulte. Il s'agit de s'affirmer contre, ce qui est une caractéristique ordinaire à l'adolescence (Lacadée, Le Breton, etc.). Cette tendance, portée par des individualités fortes peut masquer les élèves plus discrets au projet différent. Cette tendance pourrait être mise en lien avec des difficultés au niveau scolaire, les élèves en difficulté tentant de se démarquer par un comportement quelquefois provocateur. Néanmoins, une homogénéité des observations semble indiquer que la majorité adhère à ce type de fonctionnement, quels que soient leurs résultats scolaires. La parole se veut libre et se montre comme l'expression de l'identité des élèves. La classe est dynamique, énergique, mais n'apparaît pas violente. Face à cette extraversion forte, le questionnaire sociométrique est un moyen d'entrer dans une dimension plus individuelle.

Nombre de réponses	Choix	Attente choix	Choix chef	Rejet	Attente rejet	Rejet chef
total	121	80	24	86	24	33
moyenne	5,09	3,33	1	3,65	1,04	15,22
maxi	8	7	5	13	8	7
mini	3	0	0	0	0	0

Tableau 32. Répartition de la densité relationnelle. Classe de Mehdi

Il existe une grande disparité interindividuelle, l'élève qui s'exprime le moins donnant 5 réponses, celui qui s'exprime le plus en déclarant 32. Les élèves font en moyenne 15

déclarations, toute valence confondue avec un total d'expressions pour la classe de 375. Ce chiffre est à mettre en regard de celui des autres classes et peut donner des indications sur la qualité relationnelle de la classe vis-à-vis des autres mais aussi par rapport à l'élève en situation de handicap.

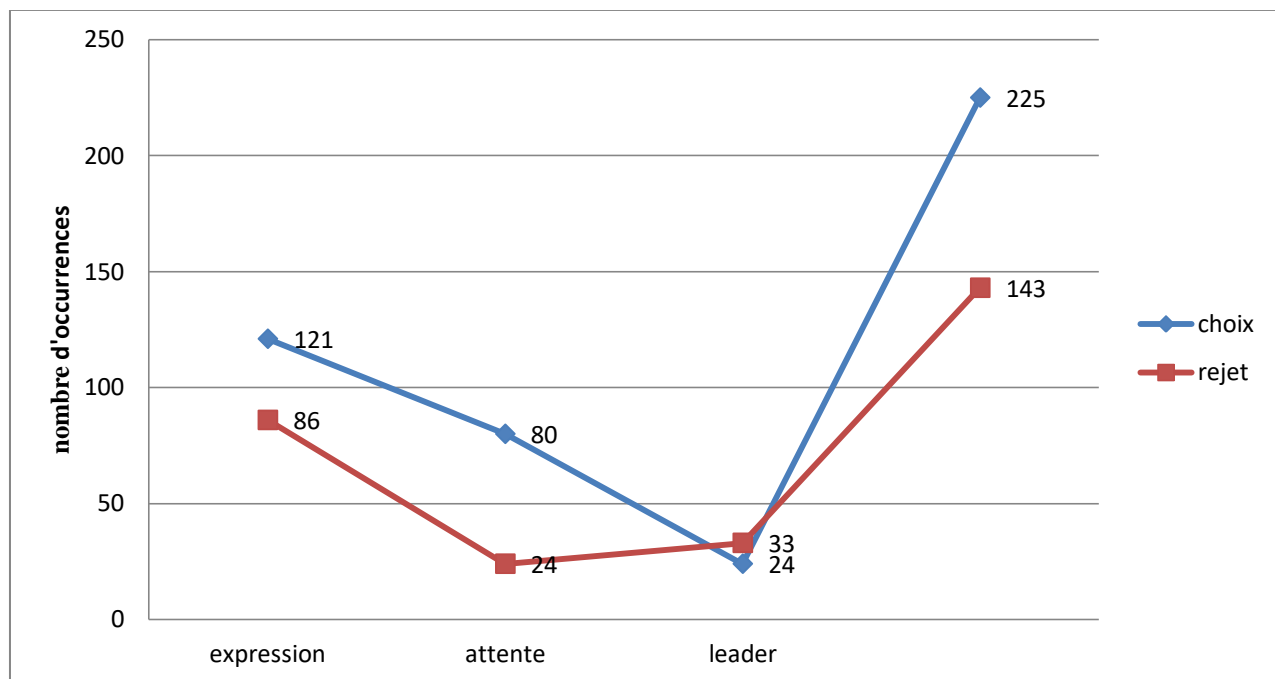
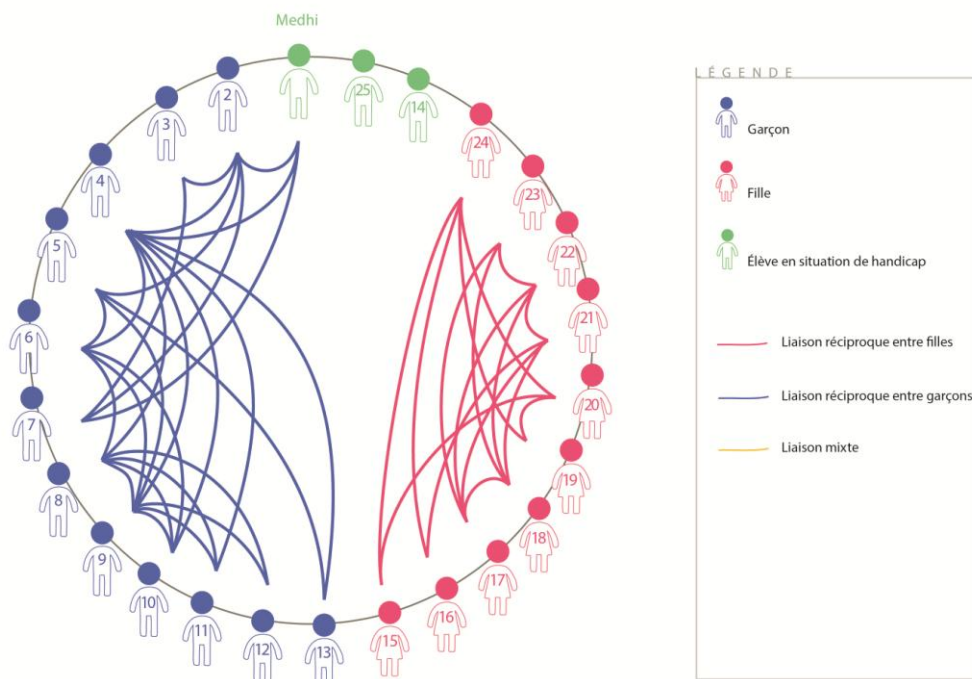


Figure 27. Densité relationnelle dans la classe de Mehdi

Les résultats du questionnaire sociométrique montrent les régularités habituelles, indiquées par Parlebas (1992). Ainsi, au niveau global, le nombre de choix d'amitié est plus élevé que le nombre de rejets, plus élevé que le nombre de choix de leadership, plus élevé que le nombre d'attentes de choix. Les rejets de leadership sont plus élevés que les choix. Nous pouvons l'interpréter, à la suite de Parlebas « *Manifestement, on redoute plus que tout des chefs non souhaités* » (1992, p. 84). La dimension de leadership est très sensible chez les adolescents car elle résonne directement avec la problématique autonomie-dépendance. Il s'agit de se mettre sous l'autorité d'un autre. Cela suppose de lui conférer des compétences qu'on n'a pas, et de se soumettre à celles-ci, d'accepter de ne pas savoir ou être apte dans un moment de vie où la puissance est un enjeu narcissique majeur. Une première approche de l'autre serait donc constituée par la reconnaissance de compétences de leadership et peut, dans cette perspective indiquer un premier pas vers la création d'un lien. En effet, il apparaît que le choix d'un chef se situe dans une dimension plus archaïque et grégaire du lien, quand le choix et l'attente de celui-ci se situeraient dans des espaces plus intimes, où la relation à l'autre est plus proche, dans un partage de valeurs et de représentations. Il serait alors à considérer

comme l'expression d'un désir de lien plus amical (Parlebas, 1992). Cette intimité plus ou moins proche, ce partage de valeurs et de références semble être des attributs de l'amitié, et ces conditions ne sont pas nécessaires dans une dynamique de leadership.

Le profil de la classe de Mehdi se dessine comme étant très sensible à la dimension de leadership (sur le mode du rejet), que les élèves dédaignent au profit de relations amicales et affectives. Au-delà de ce que ce constat dit de la fragilité narcissique de la classe, est-ce un indicateur d'empathie que nous pourrions retrouver dans la manifestation d'une grande réciprocité des relations ?



Le graphique des choix réciproques montre clairement deux groupes très distincts dans la classe. Ces deux groupes sont déterminés par le sexe ; il y a d'un côté les filles et de l'autre, les garçons. Aucune liaison mixte de choix n'est notée, ce qui est assez rare pour le signaler. On peut penser que les élèves, adolescents de 4^{ème} sont dans une période de développement marquée par l'identification aux pairs du même sexe, dans le but de construire leur propre identité sexuée. Si cette phase est normale, la dimension généralisée de ces relations unisexuées dans cette classe peut laisser à penser qu'une forme de rigidité existe, qui peut amener un excès, comme une forme de « totalitarisme social », qui ne prendrait en compte ni

les différences interindividuelles, ni les dimensions du désir des individus. Des liens sont-ils possibles dans la dimension de rejet ?

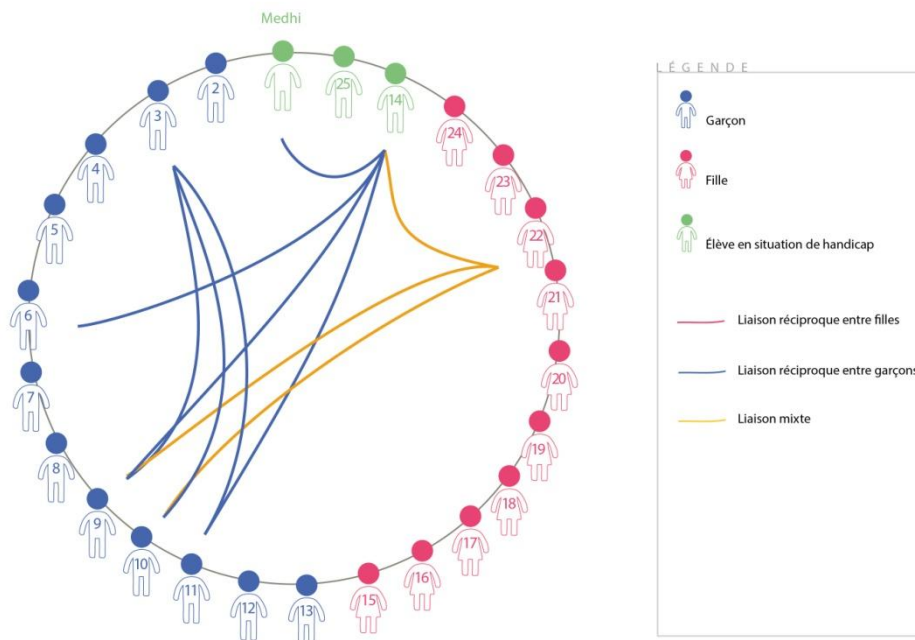


Figure 29. Sociogramme des dyades de rejet réciproque dans la classe de Mehdi

En revanche, nous observons dans cette classe peu de relations de rejets réciproques. Seulement 10 dyades et 8 élèves sont concernés. Si les relations de choix réciproques sont exclusivement masculines ou féminines, les rejets réciproques incluent 3 dyades mixtes. Mais une seule fille est partie prenante de ces dyades. Elle est fortement socialisée du côté des filles et de ce fait peut être perçue comme le lien entre garçons et filles, sur le mode de la confrontation. Si les élèves n°14 et 25, tous deux en situation de handicap, ne sont pas inclus dans des relations de choix, (car ils n'ont pas été choisis), ils s'inscrivent par contre dans des dyades de rejets réciproques. Cette analyse globale des relations dans la classe nous permet à présent de nous pencher sur les relations que Medhi entretient dans ce groupe.

13.3.4. La socialisation de Medhi

Medhi est perçu de manière contrastée par les adultes. Certains mettent en avant sa dispersion au profit des relations sociales, d'autres son agressivité envers certains de ses pairs (la mettant sur le compte d'un ajustement nécessaire de son traitement médical régulateur d'humeur), ou encore la surprise que constitue le fonctionnement mental de cet élève

apparemment inattentif mais qui a des fulgurances cognitives. Pour certains, enfin, Medhi est un mystère. Son handicap « invisible » peut poser des problèmes de compréhension. Lors des observations en classe, Medhi se montre comme bien souvent capté par les enjeux socio-affectifs de la classe plutôt que par les enjeux d'apprentissage. Lorsqu'il est accompagné d'un AVS, son accompagnant essaie de focaliser son attention sur les tâches à accomplir et Medhi, bien souvent, obtempère ; mais son attention est rapidement détournée. Le passage à l'écrit semble lui poser problème et la relation à l'adulte accompagnant apparaît comme une contrainte dont il essaierait de se défaire. C'est en tout cas l'image qu'il donne, à son insu et de manière discrète. Apparemment, au contraire, il essaie de collaborer, mais son regard ne parvient pas à se focaliser sur son travail écrit et l'action de l'adulte accompagnant se manifeste par des tentatives multiples de recentrage. Lorsqu'il est seul en classe (c'est-à-dire non accompagné d'un AVS), Medhi est tout aussi susceptible d'être déconcentré, mais il semble moins agité, comme si, lorsqu'il est accompagné, il luttait contre une forme de stigmatisation incarnée par l'adulte. En effet, lors de nos observations, nous avons pu noter que la socialisation était un enjeu fondamental pour Medhi (comme nous le montrera l'entretien individuel dans le chapitre suivant). Il est très intéressé par les saillies verbales de ses pairs, qui le réjouissent. Au contraire, lors des phases d'apprentissages, son regard est éteint, marqué par l'ennui, en particulier lorsque ses pairs sont concentrés sur leur travail personnel et qu'il ne trouve aucun interlocuteur. Il semblerait que, pour lui, les apprentissages sont possibles et intéressants lorsque l'oral et le corps sont partie prenante. Ainsi, il peut participer lors de débats et est performant lors des séances d'éducation physique et sportive. Qu'en est-il de ses choix et rejets exprimés dans le questionnaire sociométrique ?

	Choix	Attente De choix	Choix chef	Rejet	Attente De rejet	Rejet chef	Choix réciproques	Rejets réciproques	Expression contraire
Moyenne de la classe	4.84	3.2	0.96	3.44	0.96	1.32	4.17	0.79	0.33
Medhi	5	4	0	1	0	0	3	1	0
Valence de l'expression de la classe	Total : 225 Moyenne : 9			Total : 143 Moyenne : 5.72			Total : 100 Moyenne : 4	Total : 19 Moyenne : 0.76	Total : 8 Moyenne : 0.32
Valence de l'expression de Lucas	Total : 13 Moyenne : 4.33			Total : 8 Moyenne : 2.66					

Tableau 33. Expression de Mehdi au questionnaire sociométrique

À partir de ce tableau global, nous pouvons extraire les choix et rejets de l'élève et les traduire sous forme graphique (Fig.28).

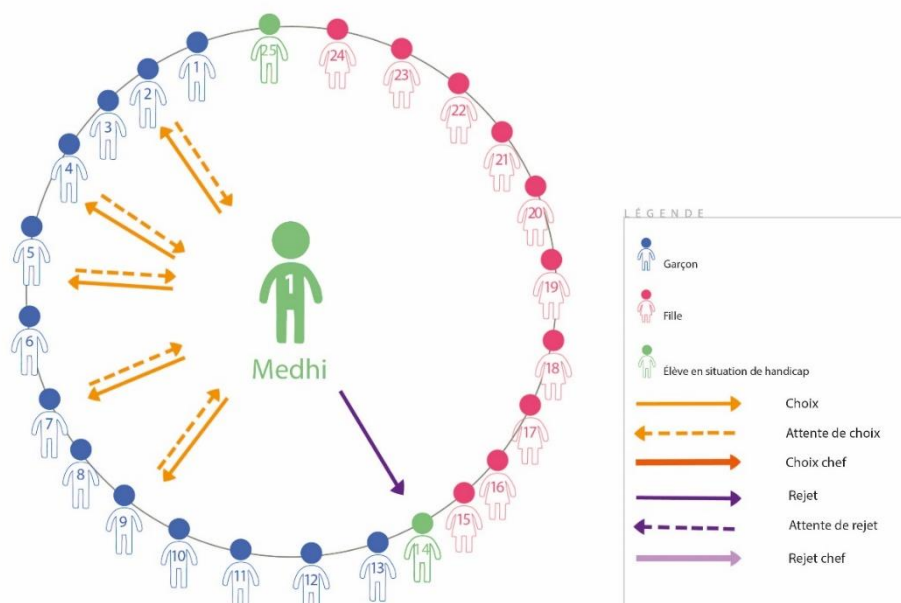


Figure 30. Sociogramme individuel de Mehdi en tant qu'émetteur

L'analyse du sociogramme de Mehdi émetteur met en évidence une dominante de choix et d'attentes de choix par rapport aux rejets. Néanmoins, ces choix sont sexués dans la mesure où Mehdi ne choisit ni ne rejette aucun élève du « groupe fille », ce qui confirme la scission entre le groupe de garçons et de filles qu'a permis de mettre en évidence le sociogramme de cette classe. Il semble être dans la neutralité ou l'indifférence par rapport à celles-ci. Les choix et les attentes de choix correspondent et se portent vers cinq garçons de la classe. Son seul rejet porte sur un autre élève en situation de handicap dont nous avons vu dans le sociogramme de la classe qu'il faisait l'objet d'un rejet réciproque.

Ses choix et ses attentes sont-ils partagés par ses pairs ?

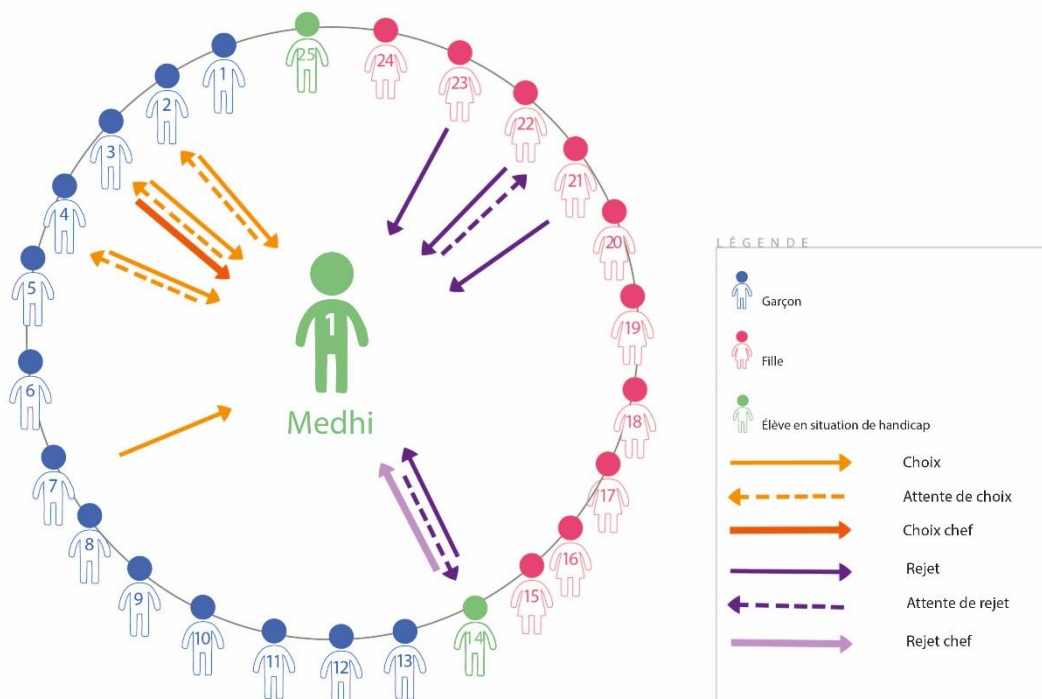


Figure 31. Sociogramme individuel de Mehdi en tant que récepteur

En tant que récepteur, le sociogramme de Mehdi confirme pour partie les choix qu'il a faits lui-même. En effet, il est choisi par les élèves n° 2, n° 4 et n° 7 qu'il avait lui-même choisis. En revanche, le groupe fille est loin de manifester la neutralité que Mehdi témoignait envers elles. Trois filles le rejettent, tandis que l'une d'elles est en attente d'être rejetée par lui. Enfin, le rejet réciproque est confirmé de la part d'un autre élève en situation de handicap, avec en sus un rejet en tant que chef. Ce sociogramme manifeste une certaine cohérence par rapport à celui de Mehdi émetteur, preuve que l'élève témoigne d'un certain réalisme dans la

perception de ses choix. Sa popularité reste néanmoins réduite à un groupe limité de garçons par rapport à ses propres attentes.

La classe de Medhi est constituée de nombreux élèves qui se sentent dévalorisés au niveau social et qui compensent cette sensation par des attitudes de prestance quelquefois provocantes. Ils sont manifestement à la recherche d'une reconnaissance positive d'eux-mêmes, ce que, pour beaucoup, les résultats scolaires n'apportent pas. Peut-on penser ici que la scission entre filles et garçons est liée à la manière dont les deux groupes envisagent la scolarité ? En effet, de nombreuses études (dont Durut-Bellat, 1994)⁶⁹ ont montré que filles et garçons n'étaient pas similaires dans leur scolarisation, que ce soit au niveau sociologique ou psychologique. Ici le clivage semble important entre filles qui veulent se montrer « sérieuses » et les garçons qui sont davantage « contestataires ». Medhi bénéficie dans cette classe d'une certaine homogénéité au niveau socio-affectif, mais celle-ci peut se retourner contre lui lors de conflits où il peut aller plus loin dans la confrontation. La socialisation est essentielle à la construction individuelle de l'adolescent mais cela peut être au risque d'un risque de dissolution de soi dans le groupe ou dans des idées peu constructives. Ici, si Medhi bénéficie de l'appui socio-affectif de certains de ses pairs, le risque est pour lui de s'identifier à des personnalités fragiles ou de perdre l'intérêt pour les apprentissages scolaires constitutifs aussi d'une personnalité.

Les résultats aux questionnaires sociométriques amènent des indications contradictoires par rapport à la perception que peuvent avoir les adultes de la socialisation des élèves en situation de handicap visible ou invisible. Les données de l'observation peuvent apporter un point de vue complémentaire sur le type de relation existant entre les élèves. Le point suivant présentera les résultats observés selon les critères de proxémie et de types d'interaction entre pairs et leurs différences selon que le handicap est visible ou invisible.

⁶⁹ Par exemple : DURU-BELLAT, M. (1994) Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales *Revue française de pédagogie* n°109, pp. 111-141

13.4. Proxémie et types d'interaction entre pairs

13.4.1. Étude comparative de la proxémie entre pairs selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap

27 observations ont été faites dans les classes des élèves au handicap visible et 21 dans les classes des élèves au handicap invisible. Elles s'appuient sur la grille d'observation (cf. Annexe 4) et aboutissent aux résultats suivants concernant la proxémie. Nous cherchons à savoir s'il existe une différence significative de proxémie selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap en faisant une étude statistique que voici.

	Handicap	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Proxémie Intime	Visible	27	2,04	9,634	1,854
	Invisible	21	15,71	20,572	4,489
Proxémie Personnelle Proche	Visible	27	11,59	17,109	3,293
	Invisible	21	16,67	16,381	3,575
Proxémie Personnelle Lointaine	Visible	27	17,59	21,185	4,077
	Invisible	21	2,62	8,891	1,940
Proxémie Sociale Proche	Visible	27	3,41	10,434	2,008
	Invisible	21	7,14	15,295	3,338
Proxémie Sociale Lointaine	Visible	27	9,44	18,622	3,584
	Invisible	21	3,81	9,207	2,009
Proxémie Publique	Visible	27	1,67	6,045	1,163
	Invisible	21	4,76	15,040	3,282

Tableau 34. Comparaison de la proxémie entre élèves selon la visibilité ou non du handicap. Statistiques de groupe

Ces données servent de base à une comparaison par le test des échantillons indépendants présentés dans le tableau suivant.

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
E-EH ProxInt	Hypothèse de variances égales	25,635	,000	-3,057	46	,004	-13,677	4,474	-22,683	-4,671
	Hypothèse de variances inégales			-2,816	26,804	,009	-13,677	4,857	-23,646	-3,708
E-EH PxPerP	Hypothèse de variances égales	,076	,784	-1,038	46	,305	-5,074	4,887	-14,911	4,763
	Hypothèse de variances inégales			-1,044	43,981	,302	-5,074	4,860	-14,869	4,721
E-EH PxPerL	Hypothèse de variances égales	26,924	,000	3,032	46	,004	14,974	4,938	5,034	24,913
	Hypothèse de variances inégales			3,316	36,665	,002	14,974	4,515	5,822	24,125
E-EH PxSocP	Hypothèse de variances égales	2,383	,130	-1,005	46	,320	-3,735	3,717	-11,218	3,747
	Hypothèse de variances inégales			-,959	33,702	,344	-3,735	3,895	-11,654	4,183
E-EH PxSocL	Hypothèse de variances égales	7,188	,010	1,269	46	,211	5,635	4,440	-3,302	14,572
	Hypothèse de variances inégales			1,371	39,799	,178	5,635	4,109	-2,670	13,940
E-EH PxPub	Hypothèse de variances égales	4,723	,035	-,975	46	,335	-3,095	3,174	-9,484	3,294
	Hypothèse de variances inégales			-,889	25,037	,383	-3,095	3,482	-10,266	4,076

Tableau 35. Comparaison de la proxémie entre élèves selon la dominante visible ou invisible du handicap.

Test des échantillons indépendants

Le tableau 34 montre les différents résultats du test T. A partir des valeurs de Test de Levene sur l'égalité des variances et des valeurs Test t pour égalité des moyennes, on peut écrire pour :

- La Proxémie intime des paires :

Le test d'homogénéité des variances étant significatif ($p= 0.000$) ainsi que le test T ($p=0.009$), nous pouvons conclure que la différence de proxémie intime est significative selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap. En d'autres termes, on trouve davantage de proxémie intime envers les élèves au handicap invisible qu'envers ceux au handicap visible.

- La Proxémie personnelle proche des paires :

Le test de Levene n'est pas significatif $p= 0.784$. Nous acceptons l'hypothèse nulle : la différence de proxémie des pairs selon que l'élève est en situation de handicap visible ou invisible n'est pas significative.

- La Proxémie personnelle lointaine des paires :

Le test d'homogénéité des variances est significatif ($p= 0.000$) ainsi que le test T ($p=0.002$), nous devons rejeter l'hypothèse nulle. Donc, la différence de proxémie personnelle lointaine est significative des pairs selon que l'élève est en situation de handicap visible ou invisible. Elle est plus pratiquée envers les élèves au handicap visible qu'envers ceux au handicap invisible.

- La Proxémie sociale proche des paires :

Le test de Levene n'étant pas significatif ($p= 0.130$). Nous acceptons l'hypothèse nulle. Il n'y a pas de différence significative de proxémie sociale proche des pairs selon que l'élève est en situation de handicap visible ou invisible

- La Proxémie sociale lointaine des paires :

Le test d'homogénéité des variances étant significatif ($p= 0.010$) Nous devons rejeter l'hypothèse nulle.

⇒ Le test T est aussi significatif $p= 0.178$.

⇒ Donc on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle.

⇒ Donc, la différence n'est pas significative de proxémie sociale lointaine des pairs selon que l'élève est en situation de handicap visible ou invisible.

- La Proxémie publique des paires :

⇒ Le test d'homogénéité des variances est significatif $p= 0.035$. Nous devons rejeter l'hypothèse nulle. On regarde la 2eme ligne.

⇒ Le test T est aussi significatif $p= 0.383$.

⇒ Donc on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle.

⇒ Donc, la différence n'est pas significative de proxémie publique des pairs selon que l'élève est en situation de handicap visible ou invisible.

Les observations ayant eu lieu majoritairement pendant des cours, les résultats concernant les proxémies sociale et publique se comprennent facilement pas l'impossibilité matérielle des élèves d'être dans ces configurations. Il est toutefois intéressant de constater que dans la proximité entre élèves qu'induisent les cours, les élèves semblent mettre à distance leurs pairs au handicap visible, ce qui n'est pas le cas lorsque le handicap est invisible.

La qualité des interactions sera maintenant présentée.

13.4.2. Étude statistique des interactions entre élèves

Dans la dernière partie de notre étude statistique, nous étudions la différence d'empathie entre élèves. Pour cela, on définit la nomenclature suivante :

- ✓ E= élève ordinaire, pair.
- ✓ EH= élève en situation de handicap.
- ✓ EH-E= Elève Handicapé Emetteur.
- ✓ EH-R= Elève Handicapé Récepteur.

7 modalités d'activités entre élèves ont été définies (Zaffran, 2007) :

- Coopération
- Attaque
- Approche
- Compétition
- Fuite
- Défense
- Indifférence

Dans un premier temps, chaque modalité relationnelle est étudiée à l'aune de la place d'émetteur ou de récepteur qu'occupe l'élève en situation de handicap pour distinguer d'éventuelles variations. Il s'agit donc ici d'une approche du groupe « élèves handicapés ». Dans un second temps, une comparaison entre handicap visible et invisible sera proposée.

Après cette présentation générale, nous nous posons la question suivante :

12.4.2.1. Existe-t-il une différence significative entre l'activité d'émetteur et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap ?

Pour répondre à cette question, nous allons procéder à des Test T appariés de différence de moyenne entre l'activité d'émetteur et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap selon chaque modalité. Commençons par la coopération.

➤ Coopération :

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	E-EHCoopE	6,71	48	16,317	2,355
	E-EHCoopR	5,94	48	15,458	2,231

Tableau 36. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « coopération » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Statistiques générales

Pour les 48 observations, la coopération moyenne des paires est passée de 6.71 pour le cas où l'élève avec handicap est émetteur à 5.94 lorsque ce dernier est récepteur. La différence entre les deux moyennes est de 0.771.

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	E-EHCoopE - E-EHCoopR	,771	3,872	,559	-,353	1,895	1,37947	,174	

Tableau 37. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « coopération » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé .Test des échantillons appariés

Cette différence n'est pas significative puisque la valeur de Sig. (bilatéral) = 0.174 est supérieure à 0.05, ce qui amène à la conclusion qu'il n'existe pas une différence significative entre la coopération d'émetteur et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap.

➤ Attaque

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 2	E-EH-Att.E	9,96	48	20,714	2,990
	E-EH-Att.R	7,79	48	15,836	2,286

Tableau 38. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « attaque » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé .Statistiques générales

Nos échantillons sont constitués de 48 observations et la différence d'attaque moyenne entre les deux échantillons est de 2.167.

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 2	E-EH-Att.E - E-EH-Att.R	2,167	10,401	1,501	-,854	5,187	1,443	47	,156

Tableau 39. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « attaque » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé . Test des échantillons appariés

Cette différence n'est pas significative puisque la valeur de Sig. (bilatéral) = 0.156 est supérieure à 0.05. Pour le type d'interaction « attaque », il n'existe pas de différence significative selon que l'élève en situation de handicap est émetteur ou récepteur.

➤ Approche

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 3	E-EH-Appr.E	3,71	48	6,434	,929
	E-EH-Appr.R	1,13	48	2,247	,324

Tableau 39. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « approche » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé . Statistiques des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 3	E-EH-Appr.E - E-EH-Appr.R	2,583	5,434	,784	1,006	4,161	3,294	47	,002

Tableau 40. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « approche » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé . Test des échantillons appariés

La différence entre les deux positions (émetteur ou récepteur) dans la situation d'approche est de 2.583 qui est cette fois-ci est significative car la valeur $p = 0.002$ du test T appariés est inférieur à 0.05.

On peut conclure que pour la modalité approche, la différence est significative entre l'activité d'émetteur et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap et que l'activité d'émetteur (3.71) est plus importante que celle de l'élève récepteur (1.13). Ce qui signifie que les élèves en situation de handicap sont plus actifs dans la recherche de socialisation qu'ils ne reçoivent de sollicitations de leurs pairs.

➤ Compétition

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 4	E-EH-Comp.E	,67	48	3,006	,434
	E-EH-Comp.R	,63	48	2,972	,429

Tableau 41. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « compétition » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Statistiques des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 4	E-EH-Comp.E - E-EH-Comp.R	,042	,617	,089	-,138	,221	,468	47	,642

Tableau 42. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « compétition » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Test des échantillons appariés

En sachant que $p = 0.642$ du test des échantillons appariés est supérieur à 0.05, on peut déduire que, pour ce cas-là, la différence moyenne n'est pas significative dans la modalité « compétition » entre la position d'émetteur et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap.

➤ Fuite

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 5	E-EH-Fuite-E	,00	48	,000	,000
	E-EH-Fuite-R	1,38	48	3,740	,540

Tableau 43. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « fuite » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Statistiques des échantillons appariés

Du tableau 43, on remarque que la fuite ne semble pratiquée par l'élève handicapé (0.00 dans la situation d'émetteur) mais qu'il la subit en tant que récepteur.

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 5	E-EH-Fuite-E - E-EH-Fuite-R	-1,375	3,740	,540	-2,461	-,289	-2,547	47	,014

Tableau 44. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « fuite » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Test des échantillons appariés

Des deux tableaux, on peut conclure que pour la modalité fuite, la différence est significative entre l'activité d'émetteur (0.00) et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap (1.38) puisque la valeur p du test est inférieure à 0.05. Ceci confirme que les élèves en situation de handicap (avec toutes les précautions d'usage liées aux études de cas) ont rarement le luxe de s'offrir la fuite, dans la mesure où ils semblent s'inscrire dans une recherche de relation, ainsi qu'en témoignent leur utilisation de la modalité « approche ». Peut-être ont-ils néanmoins à se défendre ?

➤ Défense

La modalité de défense a une valeur de test supérieure au seuil de signification à 95% ($p < 0.05$).

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 6	E-EH-Def.E	,08	48	,404	,058
	E-EH-Def.R	,46	48	1,597	,231

Tableau 45. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « défense » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Statistiques des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 6	E-EH-Def.E - E-EH-Def.R	-,375	1,619	,234	-,845	,095	-1,604	,115	

Tableau 46. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « défense » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Test des échantillons appariés

Si la modalité « défense » semble très utilisée, elle semble l'être autant par l'élève en situation de handicap que par ses pairs. En effet, il n'existe pas une différence significative entre l'activité d'émetteur et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap.

Après cette étude des différentes modalités selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé, nous nous attacherons maintenant à comparer les deux groupes de référence de notre étude, constitués par les élèves au handicap visible et par ceux au handicap invisible selon les différentes modalités d'interaction. Nous nous posons alors la question suivante :

13.4.2.2. Existe-t-il une différence significative entre l'activité des élèves en situation de handicap visible et élèves en situation de handicap invisible selon les différentes modalités d'interaction ?

Un test t des échantillons indépendants où la variable handicap est notre variable dépendante a été effectué.

	Handicap	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
E-EHCoopE	Visible	27	7,48	17,372	3,343
	Invisible	21	5,71	15,216	3,320
E-EHCoopR	Visible	27	6,07	15,942	3,068
	Invisible	21	5,76	15,202	3,317

Tableau 47. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « coopération » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Statistiques de groupe

Le tableau nous montre que la différence de moyennes n'est pas significative que ce soit l'élève avec handicap est émetteur ou récepteur, mais l'interprétation du test T nous révélera si cette différence est significative ou non.

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
E-EH CoopE	Hypothèse de variances égales	,780	,382	,369	46	,714	1,767	4,792	-7,878	11,413
	Hypothèse de variances inégales			,375	45,297	,709	1,767	4,712	-7,721	11,256
E-EH CoopR	Hypothèse de variances égales	,247	,622	,069	46	,946	,312	4,546	-8,839	9,463
	Hypothèse de variances inégales			,069	44,054	,945	,312	4,519	-8,794	9,418

Tableau 48. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « coopération » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants

Dans ce cas, les tests d'égalité des variances de Levene ne sont pas significatifs ($p=0.382$ et $p=0.622$). Nous devons donc accepter l'hypothèse nulle: il n'existe pas une différence significative entre l'activité des élèves en situation de handicap visible et élèves en situation de handicap invisible dans la modalité coopération.

	Handicap	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
E-EH-	Visible	27	1,52	3,457	,665
Att.E	Invisible	21	20,81	27,802	6,067
E-EH-	Visible	27	1,37	3,307	,636
Att.R	Invisible	21	16,05	21,162	4,618

Tableau 49. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « attaque » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Statistiques de groupe

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
E-EH- Att.E	Hypothèse de variances égales	37,904	,000	-3,581	46	,001	-19,291	5,387	-30,135	-8,447
	Hypothèse de variances inégales			-3,161	20,482	,005	-19,291	6,103	-32,003	-6,579
E-EH- Att.R	Hypothèse de variances égales	33,914	,000	-3,559	46	,001	-14,677	4,124	-22,978	-6,376
	Hypothèse de variances inégales			-3,149	20,761	,005	-14,677	4,662	-24,378	-4,976

Tableau 50. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « attaque » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants

Les tests d'égalité des variances de Levene sont significatifs pour le cas où l'élève avec handicap est émetteur et récepteur ($p=0.000$). Nous devons donc rejeter l'hypothèse nulle et relever la valeur de sig (bilatéral) de la 2eme ligne. Les valeurs de p du Test t pour égalité des moyennes sont égaux à 0.005 ce qui est très faible comparé à 0.05. Donc on peut conclure qu'il existe une différence significative entre l'activité des élèves en situation de handicap visible et élèves en situation de handicap invisible dans la modalité attaque. La modalité

« attaque » est plus importante chez les élèves en situation d'handicap invisible que chez les élèves porteurs d'handicap visible, qu'ils soient en position d'émetteur ou de récepteur.

Nous allons résumer les résultats des modalités restantes dans les deux tableaux suivants :

	HV/HI	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
E-EH-Appr.E	1	27	3,44	5,563	1,071
	2	21	4,05	7,540	1,645
E-EH-Appr.R	1	27	,52	1,087	,209
	2	21	1,90	3,032	,662
E-EH-Comp.E	1	27	,33	1,209	,233
	2	21	1,10	4,358	,951
E-EH-Comp.R	1	27	,19	,962	,185
	2	21	1,19	4,355	,950
E-EH-Fuite-E	1	27	,00	,000 ^a	,000
	2	21	,00	,000 ^a	,000
E-EH-Fuite-R	1	27	1,59	3,876	,746
	2	21	1,10	3,632	,793
E-EH-Def.E	1	27	,00	,000	,000
	2	21	,19	,602	,131
E-EH-Def.R	1	27	,30	,912	,176
	2	21	,67	2,198	,480
E-EH-Indif.	1	27	35,74	19,201	3,695
	2	21	15,00	19,621	4,282
a. t ne peut être calculé car les écarts types des deux groupes sont nuls.					

Tableau 51. Types d'interaction entre élèves. Comparaison des modalités « approche, compétition, fuite, défense et indifférence » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Statistiques de groupe

Nous constatons qu'il y a une différence entre la moyenne d'activité entre élèves en situation de handicap visible et élèves en situation de handicap invisible dans les différents modalités sauf pour le cas « fuite » où les moyennes sont égales à 0.

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
E-EH- Appr.E	Hypothèse de variances égales	,568	,455	-,319	46	,751	-,603	1,890	-4,408	3,202
	Hypothèse de variances inégales			-,307	35,612	,760	-,603	1,963	-4,586	3,379
E-EH- Appr.R	Hypothèse de variances égales	9,096	,004	- 2,206	46	,032	-1,386	,628	-2,651	-,121
	Hypothèse de variances inégales			- 1,998	24,018	,057	-1,386	,694	-2,818	,046
E-EH- Comp.E	Hypothèse de variances égales	2,631	,112	-,869	46	,389	-,762	,877	-2,527	1,003
	Hypothèse de variances inégales			-,778	22,404	,445	-,762	,979	-2,790	1,266
E-EH- Comp.R	Hypothèse de variances égales	4,282	,044	- 1,167	46	,249	-1,005	,862	-2,739	,729
	Hypothèse de variances inégales			- 1,038	21,524	,311	-1,005	,968	-3,016	1,005
E-EH- Fuite-R	Hypothèse de variances égales	,524	,473	,453	46	,653	,497	1,097	-1,712	2,706
	Hypothèse de variances inégales			,457	44,353	,650	,497	1,088	-1,695	2,690
E-EH- Def.E	Hypothèse de variances égales	13,609	,001	- 1,650	46	,106	-,190	,115	-,423	,042
	Hypothèse de variances inégales			- 1,451	20,000	,162	-,190	,131	-,464	,083

E-EH-Def.R	Hypothèse de variances égales	1,922	,172	-,794	46	,431	-,370	,467	-1,310	,569
	Hypothèse de variances inégales			-,725	25,364	,475	-,370	,511	-1,422	,681
E-EH-Indif.	Hypothèse de variances égales	,653	,423	3,677	46	,001	20,741	5,640	9,388	32,094
	Hypothèse de variances inégales			3,667	42,676	,001	20,741	5,656	9,332	32,149

Tableau 52. Types d'interaction entre élèves. Comparaison des modalités « approche, compétition, fuite, défense et indifférence » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants

En observant les valeurs du tableau ci-dessus, on peut tirer les conclusions suivantes :

- Comme les valeurs p de tests de Levene ne sont pas significatives on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle :
 - ⇒ Il n'existe pas une différence significative entre élèves émetteurs en situation de handicap visible et élèves émetteurs en situation de handicap invisible dans la modalité approche.
 - ⇒ Il n'existe pas une différence significative entre élèves émetteurs en situation de handicap visible et élèves émetteurs en situation de handicap invisible dans la modalité compétition.
 - ⇒ Il n'existe pas une différence significative entre élèves en situation de handicap visible et élèves en situation de handicap invisible dans la modalité fuite.
 - ⇒ Il n'existe pas une différence significative entre élèves récepteur en situation de handicap visible et élèves récepteurs en situation de handicap invisible dans la modalité défense.
 - ⇒ Il n'existe pas une différence significative entre élèves en situation de handicap visible et élèves en situation de handicap invisible dans la modalité indifférence.
- Comme les valeurs p de tests de Levene sont significatives on ne peut rejeter les hypothèses d'égalité de variances et comme les valeurs sig. des Test t pour égalité des moyennes sont supérieurs à 0.05 on peut dire que:
 - ⇒ Il n'existe pas une différence significative entre élèves récepteurs en situation

de handicap visible et élèves récepteurs en situation de handicap invisible dans la modalité approche.

⇒ Il n'existe pas une différence significative entre élèves récepteurs en situation de handicap visible et élèves récepteurs en situation de handicap invisible dans la modalité compétition.

⇒ Il n'existe pas une différence significative entre élèves émetteurs en situation de handicap visible et élèves émetteurs en situation de handicap invisible dans la modalité défense.

13.4.3. Des élèves évités qui cherchent à s'affirmer

Concernant la proxémie, nous avons pu constater que les élèves en situation de handicap invisible avaient davantage de proximité intime avec leurs pairs, alors que la distance sociale communément pratiquée dans cette étude envers les élèves en situation de handicap visible était plus importante. Lors des observations, nous avons pu constater que le temps d'isolement des élèves en situation de handicap (et surtout lorsque celui-ci est visible) était très important, pouvant aller jusqu'à 50 minutes (soit environ la durée d'un cours en collège). Ces données ne sont pas proposées au niveau statistique car elles supposent une comparaison avec un groupe contrôle d'élèves non handicapés.

Concernant les types d'interaction, nous pouvons constater qu' :

* Il existe une différence significative entre l'activité d'émetteur et celle de récepteur de l'élève en situation de handicap pour la modalité approche et que l'activité d'émetteur (3.71) est plus importante que celle de l'élève récepteur (1.13).

* Il existe une différence significative entre l'activité d'émetteur (**0.00**) et celle de récepteur (1.38) de l'élève en situation de handicap pour la modalité fuite.

* Il existe une différence significative entre élèves en situation de handicap visible (EHV) et élèves en situation de handicap invisible (EHI) dans la modalité attaque : elle est plus importante avec les élèves en situation de handicap invisible que les élèves porteurs de handicap visible.

On peut donc penser que les élèves en situation de handicap de notre étude cherchent à nouer des relations, ce qui est confirmé par nos observations ethnographiques mais que leurs

tentatives d'approches sont souvent accueillies par la fuite de l'autre élève. Les élèves en situation de handicap visible semblent se résigner alors que les élèves au handicap invisible s'autorisent l'attaque.

Ces différents éléments seront approfondis dans les études de cas qui suivent. Mais avant de passer à cette dimension plus personnelle de chaque élève, une réflexion sur la socialisation au regard des dominantes visible ou invisible des handicaps s'impose.

13.5. Conclusion : handicaps à dominante visible ou invisible et socialisation au sein de contextes spécifiques d'inclusion.

Lucas, Saül, et Aurore sont porteurs de maladies qui rendent leur handicap visible alors que Medhi et Elodie sont reconnus comme en situation de handicap cognitif, « invisible » au premier abord. À travers l'étude des réponses au questionnaire sociométrique, nous pouvons identifier des différences dans la socialisation selon que le handicap est visible ou invisible. Lucas et Aurore, bien que désirant se socialiser sont plutôt isolés, mis à part par leurs pairs. Saül est davantage reconnu de par ses compétences sociales, mais ses performances cognitives semblent être un écueil dans la mesure où ses pairs peuvent les interpréter comme une rivalité insupportable. Elodie et Medhi, porteurs de handicap « invisible », qui influent sur leurs performances cognitives, sont moins mis à part mais ils sont moins socialisés aussi. Pourtant, ils essaient de compenser leurs difficultés d'apprentissage par une conformité adolescente très forte. Ainsi notre deuxième hypothèse de recherche selon laquelle l'inclusion et la socialisation des élèves avec leurs pairs se distinguent selon que le handicap de l'élève est plutôt visible ou invisible est-elle validée. En effet, les élèves en situation de handicap sont moins inclus dans les réseaux socio-affectifs que leurs pairs (H2.1), les élèves en situation de handicap sont plus rejetés que leurs pairs non handicapés (H2.2) et il existe des différences d'intégration socio-affective selon que l'élève est en situation de handicap visible ou invisible (H2.3).

Toutefois, il est encore à noter que le contexte a une importance majeure dans la socialisation des élèves. Ces élèves fragiles peuvent sur-adhérer au climat social (c'est le cas pour Medhi, qui dans sa classe vindicative peut dépasser les limites et être perçu comme violent), ou aux apparences (c'est le cas pour Elodie), ou au contraire s'en affranchir (c'est le cas pour Saül), ou enfin être isolés (Aurore et Lucas). Une autre hypothèse serait que peut être la problématique de Mehdi est fondue parmi celles de ses pairs et que dans un contexte différent elle éclaterait ce qui contribuerait à un isolement social. Dans tous les cas, on

observe que les besoins particuliers de ces élèves en termes de socialisation ne semblent pas pleinement satisfaits. Si les pairs sont porteurs pour Medhi, ils sont aussi eux-mêmes dans une insécurité intérieure qui les mène à la fronde plutôt qu'à l'investissement scolaire. Pour Elodie, ils semblent vecteurs d'une certaine crainte, du fait d'une incompréhension mutuelle (Elodie a bien des difficultés à entrer dans les apprentissages et les autres ont du mal à comprendre ce qu'elle attend). Dans la classe d'Aurore, beaucoup d'élèves sont fragiles narcissiquement et ne semblent pas disponibles pour entamer une relation qui leur demanderait une empathie. Enfin, dans la classe de Lucas et Saül, la compétition qui règne ne favorise guère l'entraide et la communication.

Les disparités que nous avons pu observer dans la socialisation des élèves en situation de handicap indiquent différentes manières de méconnaître l'autre ou de le rejeter selon des critères qui ne sont bien souvent pas ceux d'un manque de volonté de socialisation des élèves en situation de handicap. Ces constats de réalité relationnelle des élèves sont à faire résonner avec les propos tenus par les enseignants, qui bien souvent se leurrent sur la réalité de la socialisation de ces élèves. Il semble donc que la perception qu'ont les adultes sur les élèves et qu'ont les élèves entre eux soit faussée par des éléments probablement plus fantasmatiques et projectifs. Il nous est alors apparu essentiel de connaître davantage ces élèves afin de comprendre leur perception d'eux-mêmes et leur relation aux autres et au monde. C'est l'enjeu du chapitre suivant.

Chapitre 14. Des adolescents particuliers

14.1. Du discours à l'intrapsychique

L'hypothèse de recherche de référence est ici la troisième, pour rappel.

Hypothèse 3 : La construction individuelle et interactionnelle des élèves en situation de handicap est différente de leurs pairs non-handicapés et varie selon la visibilité du handicap.

Elle se décline selon trois hypothèses opérationnelles :

=> H3.1 : les élèves en situation de handicap ont une estime de soi différente de leurs pairs non-handicapés ;

=> H3.2 : les élèves en situation de handicap ont une motivation scolaire différente de leurs pairs non-handicapés.

=> H3.3 : Les élèves en situation de handicap ont un projet différent de leurs pairs non-handicapés ;

=> H3.4 : les élèves en situation de handicap ont un vécu intrapsychique de la scolarité différent de ce qu'ils énoncent consciemment.

Nous avons vu comment la dominante visible ou invisible du handicap pouvait influencer les acteurs sociaux de l'école dans leur relation aux élèves en situation de handicap et combien elle pouvait avoir une incidence sur les priorités mises en place quant aux actions d'inclusion, celles-ci étant elles-mêmes rendues visibles ou invisibles. Quel que soit l'élève et le type de handicap, nous observons une volonté d'être socialisé, qui passe par la mise en place de stratégies différentes selon chacun, mais dont la constante est une recherche de rendre invisible leur différence. Notre objectif est maintenant de comprendre la construction des élèves en situation de handicap eux-mêmes, d'abord par une étude de leur estime de soi et de leur motivation scolaire (traitée par groupes « handicap visible », « handicap invisible » et comparée aux étalonnages) puis dans leur manière d'évoluer au sein de l'établissement, dans leurs relations aux apprentissages et aux pairs et dans l'intimité. Il s'agit ici de réduire encore la focale en se consacrant aux élèves en situation de handicap visible et en situation de handicap invisible que nous avons suivis. Là encore, la méthodologie mêle des éléments objectifs et des éléments subjectifs.

Les éléments objectifs amènent des données qui peuvent être comparées à une population tout-venant. Si nous n'avons pas de groupe contrôle, du fait ici d'étude de cinq cas, nous pouvons nous appuyer sur les étalonnages des tests, les résultats moyens des échelles, et les réponses banales aux supports projectifs. Ces données sont mises en lien avec les connaissances issues des recherches sur les adolescents. Nous présenterons les résultats des élèves étudiés en comparaison avec les résultats de leur classe d'âge, en ce qui concerne les résultats aux tests étalonnés permettant une comparaison, avant de différencier si besoin ces résultats selon la dominante visible ou invisible des handicaps. Enfin, chaque élève fera l'objet d'une présentation individuelle plus poussée, qui nous permettra d'approfondir les caractéristiques de chacun et de les mettre en regard des modalités d'inclusion.

Pour rappel, le protocole d'étude et de recueil de données concernant chaque élève en situation de handicap est le suivant : les observations en classe et en temps périscolaire basées sur une grille d'observation permettent de connaître les dimensions de proxémie et d'empathie entre élèves, comme analysé dans les chapitres précédents ; mais aussi, pour le positionnement personnel de l'élève étudié, l'évaluation de l'estime de soi scolaire est évaluée par le SEI de Coopersmith. La manière dont se situe l'élève dans le monde et ses projets sont

recueillis par entretien semi-guidés se basant sur les catégories proposées par le GID'S. Ces dimensions objectives et déclaratives seront complétées par des investigations de la sphère invisible de la psyché, à travers le complément scolaire du TAT, qui donne des indications sur les soubassements inconscients du rapport à l'école.

14.2. L'estime de soi et la motivation à la réussite scolaire ; des cas individuels dans une population d'adolescents

* Étude comparative de l'estime de soi

Au niveau scolaire, l'estime de soi semble être un facteur important de réussite dans les domaines mathématiques et littéraires (Bledsoe, 1964, Bodwin, 1962) et est un facteur déterminant dans la poursuite d'études supérieures (Quimby, 1967 ; Shaw et Alves, 1963). L'inventaire d'estime de soi scolaire de Coopersmith (S.E.I.) est composé de 50 items recouvrant quatre domaines, social, familial, scolaire et personnel, auxquels est ajoutée une échelle de mensonge, rendant compte des attitudes défensives à l'égard du test. Il met en évidence les sentiments positifs ou négatifs vis-à-vis de soi-même et permet ainsi une évaluation des facteurs conatifs de la réussite scolaire, d'où découle la possibilité de prévention des difficultés scolaires. (ECPA, 2017)⁷⁰. Pour la forme scolaire, dans une population étalonnée d'adolescents, les valeurs caractéristiques des échelles sont définies. (cf. Annexe 7). Coopersmith a établi 5 classes selon les résultats à la note totale (*idem*). Ces classes définissent différents niveaux d'estime de soi selon les résultats obtenus. Nous avons comparé les notes totales du groupe d'étalonnage avec celles des élèves en situation de handicap.

	Général	Social	Familial	Scolaire	Total	Mensonge
Lucas	24	5	8	5	42	4
Saül	17	6	7	7	37	3
Aurore	22	5	6	8	41	5
Medhi	24	8	8	6	46	4
Elodie	19	5	8	6	38	4
m	21.2	5.8	7.4	6.4	40.8	4
σ	2.78	1.16	0.8	1.01	3.18	0.63

Tableau 53. Scores des élèves en situation de handicap au SEI

⁷⁰ <https://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1489> consulté le 25.11.17

En comparant les résultats des élèves en situation de handicap à ceux de l'étalonnage, nous pouvons constater que ces élèves ont une estime de soi moyenne à bonne, puisqu'ils se situent dans les classes 3, 4 et 5. Medhi s'inscrit dans la classe 5, Lucas et Aurore dans la classe 4, et Elodie et Saül dans la classe 3. A ce niveau, nous remarquons la dispersion des caractéristiques des élèves (Handicap à dominante visible ou invisible, sexe, origine ethnique) dans les différentes classes. Ces caractéristiques ne semblent donc pas avoir d'impact sur l'estime de soi des élèves. Il apparaît alors nécessaire d'investiguer plus en profondeur en comparant le groupe total des élèves en situation de handicap à l'étalonnage.

		Général	Social	Familial	Scolaire	Total	Mensonge
Gpe témoin	m	18.64	5.67	4.92	4.12	33.35	2.38
	σ	4.90	1.94	2.63	1.95	8.97	1.59
Gpe Handicap	m	21.2	5.8	7.4	6.4	40.8	4
	σ	2.78	1.16	0.8	1.01	3.18	0.63

Tableau 54. Estime de soi. Comparaison groupe témoin et groupe handicap

Avec toute la réserve nécessaire, dans la mesure où le groupe d'élèves étudiés est réduit et ne permet pas un traitement statistique généralisant, les données permettent de décrire les points suivants. D'une part les résultats moyens des élèves en situation de handicap sont supérieurs à ceux du groupe d'étalonnage et d'autre part les écarts-types sont tous inférieurs. Un profil de réponses spécifiques aux élèves en situation de handicap semble se déterminer, avec les caractéristiques suivantes : une estime de soi générale, familiale, scolaire significativement supérieure à la moyenne du groupe témoin ainsi qu'une désirabilité sociale supérieure aussi. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces élèves, davantage étayés par des adultes (que ce soit dans l'établissement, dans les soins et dans la famille) peuvent être portés par eux dans leur construction identitaire. L'indice de désirabilité sociale laisse à penser que cet accompagnement peut faire aussi peser des attentes sur les élèves, en termes de volonté de correspondre à des attentes sociales. Nous allons ensuite comparer les deux groupes d'élèves en situation de handicap, selon que le handicap est visible ou invisible.

	Général	Social	Familial	Scolaire	Total	Mensonge
Lucas	24	5	8	5	42	4
Saül	17	6	7	7	37	3
Aurore	22	5	6	8	41	5
m	21	5.33	7	6.66	40	4
σ	2.94	0.66	0.81	1.05	1.73	1.41

Tableau 55. Scores au SEI des élèves à handicap visible.

	Général	Social	Familial	Scolaire	Total	Mensonge
Medhi	24	8	8	6	46	4
Elodie	19	5	8	6	38	4
m	21.5	6.5	8	6	42	4
σ	1.58	1.22	0	0	2	0

Tableau 56. Scores au SEI des élèves à handicap invisible

Peu de différences apparaissent entre les deux groupes, hormis dans la dimension sociale, dans laquelle les élèves en situation de handicap à dominante invisible semblent plus investis que les élèves en situation de handicap à dominante visible, ce qui tend à confirmer les résultats précédemment obtenus. L'estime de soi renvoie à une dimension générale de l'individu. La présente recherche se déroulant dans le milieu scolaire, une focalisation sur le rapport des élèves à la scolarité permet d'apporter des éléments en relation avec le contexte. C'est pourquoi nous avons proposé aux élèves de répondre au questionnaire de motivation pour les situations de formation de Forner, dont voici les résultats.

*** Étude de la motivation scolaire**

Le Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation (QMF) a été créé par Forner en 1992. Il mesure trois dimensions que sont le besoin de réussite (BR), le contrôle interne (CI) et la perspective temporelle (PT) par 48 propositions de comportements auxquelles le participant doit répondre en choisissant si elles correspondent ou non à son comportement habituel. Les propositions sont en lien avec des situations de formation. La version choisie pour la comparaison des résultats de la présente étude s'appuie sur l'étalonnage spécifique au public de collège.

Fornier a établi un étalonnage en 5 classes normalisées pour chacune des composantes internes de la motivation à la réussite scolaire (cf annexe 6). Cette dernière fait l'objet d'un classement en 11 classes. Les résultats des élèves en situation de handicap seront comparés selon ces modalités proposées, en prenant en compte les 4 composantes de la motivation (Besoin de Réussite, Contrôle Interne, Perspective Temporelle et le facteur global de Motivation à la Réussite Scolaire). Les résultats seront d'autre part traités dans un premier temps de manière globale, sur les groupes entiers et, dans un second temps, en différenciant les élèves en situation de handicap à dominante visible et ceux à dominante invisible.

	Besoin de réussite	Contrôle interne	Perspective temporelle	Motivation à la Réussite Scolaire
Saïl	12	12	13	37
Lucas	6	12	10	28
Aurore	9	7	9	25
Medhi	9	11	13	33
Elodie	6	6	8	20
m.	8.4	9.6	10.6	28.6
σ	2.24	2.57	2.05	5.95

Tableau 57. Motivation scolaire. Résultats des élèves en situation de handicap

Ces résultats sont comparés à ceux de l'étalonnage qui apportent une norme.

	Besoin de Réussite	Contrôle Interne	Persp. Temporelle	Motivation Réussite Scolaire
Groupe étalonnage	m= 9.48 σ = 3.11	m=10.69 σ =2.65	m=10.85 σ =2.85	m= 30.91 σ = 6.45
Groupe élèves en situation de handicap	m= 8.4 σ = 2.24	m= 9.6 σ =2.57	m= 10.6 σ =2.05	m= 28.6 σ =5.95

Tableau 58. Motivation scolaire. Comparaison des résultats du groupe d'élèves en situation de handicap à l'étalonnage

Les scores des élèves en situation de handicap sont tous inférieurs à ceux du groupe témoin. Néanmoins, nous pouvons observer des variations interindividuelles selon les quatre classements proposés par Forner.

	Classement en Besoin de réussite (sur 5 classes)	Classement en Contrôle interne (sur 5 classes)	Classement en Perspective Temporelle (sur 5 classes)	Classement en Motivation à la Réussite Scolaire (sur 11 classes)
Saül	4	4	4	8
Lucas	2	4	3	4
Aurore	3	2	2	3
Mehdi	3	3	4	6
Elodie	2	1	2	1

Tableau 59. Motivation scolaire. Classement des élèves en situation de handicap

Forner a établi un classement général sur une échelle de 11 stades, allant de 0 (motivation scolaire inexistante) à 10 (très forte motivation scolaire). D'autre part, chacune des 4 sous-catégories (« besoin de réussite », « contrôle interne », « perspective temporelle » et la générale qu'est la « motivation à la réussite scolaire ») sont classées sur une échelle comprenant 5 classes, sur le même modèle que la classe générale. Il n'y a pas de différence majeure entre les élèves au handicap visible (Aurore, Lucas, Saül) et ceux du groupe « handicap invisible ». Il existe par contre des variabilités fortes selon les sexes : les filles, Aurore et Élodie montrent une motivation scolaire très faible, les garçons ayant une motivation scolaire moyenne à importante. D'emblée, le score d'Aurore surprend car il contredit ce que laisse supposer le discours de ses enseignants qui la voient travailleuse, courageuse, souhaitant réussir. Aurore apparaît à travers ce questionnaire au contraire peu motivé par la réussite scolaire. Saül se démarque par un score de motivation le plaçant dans la classe 8, ce qui indique une forte motivation. Lucas montre la motivation la plus faible des garçons, ce qui peut peut-être être expliqué par le fait qu'il a déjà établi un projet d'études qui se concrétisera par une orientation en lycée professionnel. Lucas peut alors désinvestir la

scolarité momentanément. Mehdi est dans la classe moyenne, ce qui montre qu'il semble plutôt bien adapté par rapport au contexte scolaire dans lequel il évolue. Élodie, au contraire a des scores extrêmement faibles qui la classent dans la première catégorie, celles des élèves sans motivation scolaire. Les entretiens individuels avec elle montreront combien cette jeune fille est peu sûre d'elle, en particulier par rapport aux apprentissages, malgré qu'elle veut donner à voir une adolescente confiante. Nous pouvons conclure de cette rapide étude sur l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves en situation de handicap que si l'estime de soi semble préservée pour chacun d'eux, la motivation à la réussite scolaire est par contre très faible pour 3 élèves du groupe sur 5. La différence entre ces deux concepts est basée sur le fait que l'un concerne les qualités intrinsèques sur lesquelles l'adolescent s'appuie au présent (l'estime de soi) et l'autre renvoie à un parcours scolaire passé et futur (motivation scolaire). Ne pas montrer de motivation scolaire et ne s'appuyer que sur ses ressources propres est-il un moyen pour ces élèves de s'exclure d'un parcours scolaire délétère (ainsi qu'a pu le montrer Roiné, 2011) de « fabrication du handicap » (Fougeyrollas, 2010) ? Est-ce un moyen de se protéger ? Cette question interroge le vécu scolaire des élèves dans ce qu'ils en disent et dans ce qu'ils en montrent et que nous allons maintenant présenter.

14.3. Aurore : étudier malgré tout ?

Aurore est une adolescente discrète, plutôt introvertie. Porteuse d'une maladie rare, son corps est très mince, voire maigre et elle souffre de problèmes cardiaques et dorsaux qui la rendent très fatigable. Elle a subi plusieurs interventions chirurgicales et hospitalisations pour améliorer ses capacités ou son confort et l'aider à grandir.

La visibilité de son handicap se situe à plusieurs niveaux :

- Au niveau matériel, elle bénéficie d'un ordinateur pendant certains cours où elle est en autonomie, matériel de compensation mis à disposition par le Conseil Général pour faciliter la prise de notes et le suivi de cours. Elle a pu, à certaines périodes, porter un corset, qui, s'il n'est pas directement visible, rend les mouvements rigides et donne une démarche étrange. Lors de la deuxième période de nos observations, elle était équipée d'une sonde nasale ayant comme objectif médical de l'aider à reprendre du poids.
- Accessibilité : sa grande faiblesse ne lui permet pas de monter les escaliers pour se rendre dans certaines salles de cours. De ce fait, elle prend l'ascenseur lorsqu'elle doit monter dans les étages. Elle a aussi accès à l'infirmerie dès qu'elle en ressent le besoin

et de manière systématique après le repas à certaines périodes afin de lui permettre de se reposer et reprendre des forces avant les cours de l'après-midi.

- Aide humaine : Aurore a une AVS qui l'accompagne pendant certains cours. Celle-ci la seconde pour la compréhension des consignes et la prise de notes, allège sa charge mentale si besoin est. Ici, la capacité de compréhension d'Aurore n'est pas mise en cause ; il s'agit plutôt de sa possibilité à faire face à des tâches cognitives lorsque le support corporel est affaibli. L'AVS a aussi la possibilité d'accompagner Aurore pendant des temps individuels en ULIS, temps alors consacré à la reprise ou l'approfondissement de cours ou à des activités complémentaires en vue de la réussite scolaire.
- ULIS : Aurore dépend du dispositif ULIS. Ces temps en ULIS sont des moments où le suivi peut être plus individualisé, plus personnalisé au niveau scolaire. Ils sont aussi des moments où Aurore peut parler de ses besoins et de la mise en œuvre des réponses avec le coordinateur, et les AVS (son AVS individuelle et une AVS collective).
- Visibilité par l'absence : Aurore ne participe pas aux activités sportives. Les temps périscolaires, qui sont des temps importants en termes de socialisation, sont la plupart du temps consacrés au repos pour Aurore.
- Caractéristiques personnelles : Aurore est souvent dans un rythme ralenti par rapport à l'effervescence des adolescents de sa classe. Discrète, elle participe peu aux échanges. Néanmoins curieuse, elle est très attentive aux relations sociales dans sa classe.

L'invisibilité du handicap est liée à un parcours scolaire « comme les autres ». Elle est scolarisée dans l'établissement depuis la 6^{ème} avec des pairs du même âge. Certains d'entre eux sont dans la même classe depuis 3 ans. Ses résultats scolaires sont aussi facteurs d'invisibilité, ne se démarquant pas fondamentalement dans une classe au profil hétérogène. La socialisation est peu favorisée par le fait qu'Aurore est souvent peu présente dans les moments informels favorables à celle-ci. Elle participe néanmoins à la chorale, parce qu'elle aime la musique mais surtout parce que sa sœur y participe aussi. En classe, Aurore est très attentive à la vie sociale. Elle participe par le regard ou des expressions du visage qui manifestent son intérêt, son humour ou sa perplexité. Perçue comme sociable et bien intégrée par la plupart des professeurs, son AVS met par contre l'accent sur le désir d'Aurore d'être socialisée, désir qui n'est pas réalisé, ainsi que nous avons pu le constater à travers le questionnaire sociométrique où elle n'est évoquée par aucun de ses pairs, sauf dans le cadre d'une attente de rejet par tout le groupe d'un élève, mais aussi par les observations où son regard rencontre bien peu souvent celui de ses pairs. Son AVS est consciente que la vie

sociale d'Aurore est une vie par procuration, l'AVS jouant un rôle majeur dans celle-ci en essayant d'être une intermédiaire entre Aurore et ses pairs, en discutant avec l'élève de la vie de la classe et du collègue. Son constat est que sans la présence de l'adulte, l'isolement social d'Aurore serait très visible. L'AVS dit qu'elle est la seule amie de cette élève, malgré ses efforts pour l'aider à créer des liens. Effectivement, lorsque l'élève n'est pas accompagnée par l'AVS dans des espaces où le placement est libre, l'isolement d'Aurore apparaît de manière flagrante, ses pairs n'ayant aucun regard pour elle et s'installant le plus loin possible d'elle. On dirait alors qu'aux yeux de ses pairs elle est invisible. Jusqu'à l'année précédente, Aurore était en lien avec une fille de sa classe de référence mais les liens se sont distendus jusqu'à disparaître. Perçue comme une élève travailleuse et courageuse par les enseignants, on peut penser que pour certains il existe le sous-entendu d'un aspect laborieux et donc marqué par une certaine lenteur cognitive. Cette dimension peut apparaître par exemple lors d'un cours dans lequel la pédagogie utilisée est celle de la mise en œuvre de raisonnements logiques et de discussions élaboratives, où l'élève pourtant décrite comme très intelligente par son professeur n'est interrogée par lui que pour réciter des définitions, alors qu'il attend des autres un raisonnement et des interactions. Le discours tenu par les enseignants est peu réellement empathique, non qu'ils n'essaient pas de se mettre à la place de cette élève, mais ils semblent bien loin de sa réalité car celle-ci n'offre que peu de repères connus. On peut constater que certains essaient de rapprocher cette élève de leur propre vécu en matière d'hospitalisation ou de scolarisation des élèves en situation de handicap, mais bien souvent, et malgré une bonne volonté évidente, le discours semble plaqué et peu représentatif du vécu de l'élève. Mais qu'en est-il de son vécu ? Qu'est-ce qui fait qu'Aurore semble si peu socialisée ? Nous allons étudier plus avant son discours dans sa forme et son fond.

Concernant les thèmes proposés par la GID'S qui sont pour rappel « la famille », « les études », « l'amitié », « les loisirs » et le « principe général » (qui correspond à la perception de soi dans son actualité et dans son projet), nous observons dans la forme de l'énonciation une grande inhibition de la part d'Aurore. Elle répond de manière minimale aux sollicitations. Les informations seront alors recoupées avec des propos spontanés recueillis à l'occasion d'autres entretiens.

Concernant la famille, Aurore semble vouer une grande admiration à son père décédé. Les seuls moments où elle exprimera des émotions de joie sont ceux où elle l'évoquera en parlant aussi de la musique et d'une culture différente. Le quotidien apparaît assez banal au niveau émotionnel, partagé entre les moments scolaires, les prises en charge médicales et les devoirs. Au fond, Aurore semble subir beaucoup de choses sans y mettre vraiment de sens ni

de désir. Ainsi en est-il de son orientation. Elle évoque l'idée d'aller au lycée, comme cela est le projet d'orientation préparé par l'équipe scolaire et le désir de sa famille mais elle le porte peu. Elle ne connaît pas le fonctionnement du lycée, essaie laborieusement de retrouver l'orientation qu'on lui a proposée. Elle n'exprime pas non plus de désir précis quant à son avenir. La dimension prospective est absente de ses propos et elle s'insurge à l'idée d'imaginer ce que pourrait être son avenir. Il est hors de question pour elle de rêver ; elle s'inscrit dans le présent, pourrait-on dire. Mais ses émotions s'expriment davantage lorsqu'elle évoque le passé. L'influence des adultes de sa famille se situe au niveau scolaire, où une forte pression est mise sur la réussite scolaire et les devoirs. Sa sœur peut être considérée comme un étayage affectif et social, Aurore participant à un atelier « chorale » avec elle au collège. L'élève évoque des amitiés, certaines anciennes (et plus réellement d'actualité) et une nouvelle avec une élève de l'ULIS. Là encore, elle éludera la question de l'intérêt personnel de cette relation pour lui donner des raisons plus circonstanciées et non directement en lien avec la question du désir : si elle est amie avec cette jeune fille, c'est parce que leurs mères sont en relation. Elle reste aussi très neutre quant à son ressenti scolaire. Il en est de même s'agissant des loisirs, qui sont consacrés majoritairement à regarder la télévision, des émissions qui mettent en scène des gens. On pourrait alors penser qu'elle reproduit à la maison un fonctionnement d'observation et d'une forme de vie par procuration qu'elle pratique au collège. On peut comprendre à demi-mots que ce fonctionnement est à rapprocher du poids que fait peser sur elle la maladie. En effet, si le sujet semble tabou quant à son évolution, elle peut évoquer les différentes opérations qu'elle a subies ou va subir prochainement. Néanmoins, malgré la manifeste importance de cette actualité, pour laquelle on perçoit alors en elle de la vie et une présence, le sujet est rapidement éludé au profit de l'importance des études. Quel sens font-elles pour elle, ces études, alors que manifestement son activité psychique est davantage tournée vers le passé que vers l'avenir ? Cette nostalgie prégnante est-elle un élément à relier aux conditions d'inclusion pour expliquer la grande difficulté d'intégration sociale avec ses pairs ? Il est vrai qu'à l'heure adolescente marquée bien souvent par l'attente d'un futur meilleur, qu'il soit fantasmé ou en construction, Aurore est atypique car tournée vers le passé. Le statut identitaire d'Aurore semble se rapprocher de la forclusion, au sens proposé par Murcia, c'est-à-dire marqué par des engagements qui ne résultent pas de choix personnels. Pourtant, Aurore exprime peu d'intérêt personnel pour ces projets, c'est-à-dire qu'elle n'est pas dans une identification à des projets portés par les adultes. Elle semble subir et marquer son individualité par une sorte d'inertie colorée de refus de se projeter. Ici encore, la marque de l'inhibition apparaît, marquant cette fois le refus

d'Aurore. Cet aspect ne nous apparaît pas suffisant pour expliquer son isolement parmi ses pairs. Nous avons alors cherché à connaître ses intérêts, les espaces psychiques où apparaissent des émotions, les intérêts qui font plaisir. Nous avons déjà évoqué le souvenir de son père et l'importance de la musique dans cette évocation. En allant plus loin, en questionnant la question de l'amour, thème de la GIDS, nous avons pu percevoir combien cette dimension était lointaine pour Aurore. Pourtant, ce thème a permis de susciter des affects qu'elle a alors rattachés à une dimension orale : ce qui fait plaisir à Aurore, c'est manger. En a découlé alors toute une présentation d'elle-même qui fait ressortir la dimension encore très enfantine de sa psyché. Aurore est manifestement bien loin des préoccupations sociales et identitaires de ses pairs, ses centres d'intérêt affectifs sont ceux d'une enfant bien loin de la puberté. Elle aime jouer à des jeux d'enfant, a des plaisirs simples comme regarder les dessins animés et surtout elle déclare adorer être nourrie. L'inhibition peut être une manière de masquer ses vraies préoccupations, éloignées de la norme de ses pairs. Ceux-ci néanmoins peuvent peut-être percevoir cet aspect enfantin chez Aurore et s'en détourner, du fait de la « dangerosité » fantasmatique que peut représenter pour eux cette jeune fille aux préoccupations dont eux-mêmes souhaitent s'éloigner. Son unique amie est alors une jeune fille d'ULIS elle-même très isolée et peu sociable avec ses pairs de sa classe de référence, pouvant apparaître farouche.

Nous avons proposé à Aurore le test psycho-affectif « supplément scolaire du TAT ». Voici ses réponses aux 3 planches :

Planche 1 : *Là c'est la récré non ? C'est la récré ? Oui. Euh, mais je vois des gens qui jouent, voilà.*

Planche 2 : *Mais c'est des enfants qui travaillent à l'école, qui ont leur maître, puis voilà.*

Planche 3 : *(temps de latence +++)* *Euh, c'est des, des, dans leur classe c'est des gens qui qui ont, qui qui, des enfants qui travaillent en groupe.*

Nous analysons d'emblée que les productions d'Aurore sont très courtes et marquées par une inhibition forte. Elle reste dans des aspects descriptifs et généraux et les relances ne permettent pas d'amener des précisions, donc un positionnement plus personnel et projectif. On peut penser ici qu'il y a un refus du test, ce qui serait possible de par le conflit de loyauté peut être provoqué entre nous, chercheure, et la psychologue qui suit Aurore à l'hôpital et qui lui a fait passer ce type de test. Ce type de défense massive peut néanmoins être attribué à la proposition projective ayant pour thème l'école. Dans cette dimension ressort alors la prudence excessive d'Aurore qui s'inhibe pour ne pas risquer de se trahir, à savoir montrer sa réalité de jeune fille encore bien immature, tournée vers le passé et très centrée sur son état de

santé quand d'autre part, on dit d'elle qu'elle est mature, courageuse et tournée vers l'avenir. Cette inhibition n'est-elle alors pas un masque censé permettre le discours tenu sur elle d'être efficient ? Est-elle une manière de ne pas se prononcer face au désir de sa famille qu'elle réussisse à l'école, des professeurs qui la voient comme une adolescente psychiquement « comme les autres » ? Est-ce au fond une marque de désidérabilité sociale ? La réalité psychique mise à jour par ce test montre au moins un désintérêt pour le thème de l'école, au plus une sorte de crainte de ne pas apparaître telle qu'on l'attend, pourrait-on dire.

Est-ce à dire qu'Aurore désinvestit l'école ? Il ne semble pas, bien au contraire. Aurore montre un intérêt pour les apprentissages et la socialisation. Mais il semble que certains de ses besoins fondamentaux ne soient pas comblés pour lui permettre un réel épanouissement. En effet, même si l'établissement montre un réel investissement et se sent concerné par la mise en place de conditions d'inclusion satisfaisantes pour elle, allant jusqu'à repenser toute l'organisation du collège pour déplacer tous les cours de la classe en rez-de-chaussée lorsque l'ascenseur est en panne, si l'équipe d'inclusion au collège fonctionne de manière harmonieuse dans une co-construction basée sur la confiance dans les compétences complémentaires de chaque acteur, si à ce titre, la place de l'AVS est réellement reconnue comme essentielle et permet en retour à celle-ci de faire un réel travail de favorisation de l'intégration sociale d'Aurore en plus de l'accompagnement strictement scolaire, on peut se demander si les besoins psycho-affectifs d'Aurore sont réellement comblés. La directrice des enseignements adaptés fera remarquer que certaines compétences n'incombent pas à l'établissement scolaire, comme la prise en charge médicale ou psychologique. Si les adultes de la communauté scolaire font preuve d'une attention et d'une grande humanité, il n'en reste pas moins qu'ils se réfèrent à des normes sociales habituelles ou à des expériences personnelles plus hors-normes qui peuvent parfois les aider à s'approcher d'une compréhension de l'élève mais qui bien souvent forment un écran vers une réelle connaissance de l'élève dans sa spécificité. S'ajoute à cela la dimension fantasmatique morbide à laquelle renvoie la maladie d'Aurore et les symptômes qu'elle montre et à quoi les adultes peuvent opposer des actions, une sorte de proactivité qui élude la question du vécu de l'élève de ces restrictions physiques et sociales auxquelles elle est soumise. La forme du discours d'Aurore semble alors rendre compte incessamment du fait qu'elle subit. Comme effectivement elle subit sa maladie, il peut s'avérer difficile d'évaluer les aspects sur lesquels l'école peut avoir une action pour lui permettre de s'épanouir ou la manière dont l'établissement peut l'accompagner dans un développement dont personne ne connaît la forme. Les parents sont présentés comme mettant une forte pression à l'enfant quant à ses

performances scolaires, ce qui est peut-être une manière de compenser l'incontrôlable de la maladie par un contrôle de ce qui peut l'être. En tant que partenaires, communauté éducative du collège et famille vont dans le même sens qui est celui de la réussite scolaire de l'élève en prenant en considération ses besoins physiques liés à ses symptômes visibles. Peut-être que la priorité d'Aurore, dans le fond, est d'être nourrie, c'est-à-dire que son corps et in fine, sa santé soient reconnus comme primordiaux pour elle, éventuellement au détriment d'une scolarisation. L'AVS est très engagée dans l'accompagnement social et psychologique de l'élève dans le collège. C'est elle qui est la plus proche de l'élève et elle a essayé, dans sa fonction, de permettre la socialisation. Mais si elle est un médium entre Aurore et ses pairs, elle peut aussi être support de projections négatives de la part des pairs d'élèves qui la connaissent aussi dans sa fonction d'autorité d'AED, les élèves pouvant alors justifier leur désintérêt envers Aurore par la présence de l'AVS. Pourtant, lors des observations, l'AVS était manifestement respectée et perçue par les élèves comme un adulte aidant. Dans cet exemple, nous voyons combien la puissance des représentations négatives du handicap peut s'infiltrer dans tout prétexte, ainsi que l'a montré Canat (2009). Dans la situation d'Aurore, le rejet et l'exclusion sont portés par ses pairs, les adultes faisant preuve pour la plupart d'une acceptation pour participer au processus d'inclusion. Mais la situation psychique d'Aurore est complexe et il nous apparaît que des besoins psychologiques ne sont pas pourvus. Peut-être le sont-ils dans le cadre de l'accompagnement psychologique à l'hôpital ? Dans ce cas, une communication plus poussée et centrée sur l'élève davantage que sur les prérogatives de chacun semble nécessaire pour aboutir à une réelle efficacité.

13.4. Lucas, grandir

Lucas est élève d'une classe de 4ème particulière. En effet, cette classe est composée d'élèves ayant un projet artistique inclus dans leur scolarité, d'élèves *lambda* et de trois élèves en situation de handicap, Lucas, Saül, au handicap à dominante visible et d'un troisième élève ayant des troubles cognitifs. Les élèves en situation de handicap sont intégrés à cette classe pour bénéficier des horaires aménagés accordés aux élèves en section artistique. La classe est porteuse dans les discours des adultes de l'aura de l'élite de par cette section particulière. Les élèves en situation de handicap peuvent alors faire figure d'outsiders parmi ces élèves dits brillants.

Lucas est un garçon de 14 ans. Son visage est doux et avenant. Il apparaît comme un élève tourné vers les autres, à l'écoute, dans les moments de classe où ce type d'interactions est possible ou lors des moments périscolaires. Son attitude est celle d'un adolescent

disponible et calme. Il est plutôt grand, son physique d'homme est déjà visible, la puberté ayant fait son œuvre. Mais ses épaules larges s'accordent mal avec ses jambes peut-être trop minces, à la démarche claudicante et lente. Il est porteur d'une maladie évolutive qui s'est révélée d'abord par des difficultés d'apprentissage en primaire et a pris un aspect plus invalidant au niveau physique aboutissant au diagnostic en 6ème.

Son handicap pourrait être invisible au niveau institutionnel, de par son appartenance à une classe aux horaires aménagés qui lui permet de suivre des soins médicaux et paramédicaux dans l'établissement et hors établissement. Suivi par le SESSAD de l'APF, les horaires aménagés favorisent des temps de présence au SESSAD tout en respectant son temps scolaire. Il ne bénéficie pas d'aménagements de scolarité autre et assiste à tous les cours de la classe sauf ceux d'EPS car l'accessibilité au gymnase n'est pas suffisante pour qu'il puisse s'y rendre. D'une manière générale, dans cet établissement dépourvu d'ULIS, les aménagements pédagogiques sont liés uniquement aux examens, par la mise en place d'un tiers temps. Les modalités pratiques de l'inclusion sont portées par le Principal et mises en œuvre principalement par une AVS collective. Celle-ci s'attache à favoriser l'accessibilité en portant les cartables des élèves handicapés si besoin. Elle les reçoit aussi régulièrement dans une pièce dédiée pour les accompagner individuellement dans leur travail scolaire lors des temps de permanence. Si la venue de l'AVS est visible, elle reste néanmoins très fugace et de ce fait discret. A l'inverse, le passage au restaurant scolaire parmi les premiers pour éviter les bousculades peut être un élément de visibilité de la situation de handicap dans la mesure où l'ordre de passage est lié aux classes et que souvent Lucas se retrouve avec des plus jeunes. Les temps de prise en charge par le SESSAD dans l'établissement ainsi que les moments individuels avec l'AVS sont aussi de l'ordre du non-visible pour les enseignants et les élèves car ayant lieu dans la partie administrative de l'établissement.

Au niveau personnel, on peut penser que les difficultés cognitives, sa difficulté de compréhension quelquefois évoquée mais aussi une éventuelle fatigabilité liée aux efforts qu'il a à mettre en œuvre en matière de motricité fine sont peu perçues par les adultes et de ce fait entreraient dans le champ de la dominante invisible.

Lucas :

Planche 1 :

Ça me fait penser à un village avec des vieilles maisons, des vieux bâtiments. Des gens jouent, des enfants. Des enfants qui sortent de l'école et se rejoignent là. ... (relance) Ils jouent tous. Un qui est assis sur un banc. D'autres jouent au basket, y'en a qui parlent..... Ben voilà

Cette première planche est habituellement bien accueillie par les élèves, car, si le milieu scolaire y est bien représenté, la contrainte scolaire en est absente. (Nathan et Mauco, 1966). Lucas exclut totalement la dimension scolaire en transposant la scène dans un village, en la positionnant temporellement et spatialement hors école. Il adopte une attitude fortement défensive, uniquement descriptive, que les relances ne feront pas évoluer. Il ne choisit aucun personnage, comme s'interdisant toute identification, ce qui est exceptionnel en regard de l'étalonnage. Il ne met en place aucun conflit. Cette absence de choix laisse à penser qu'il s'exclut de la scène, et l'absence d'implication peut indiquer que la situation est anxiogène pour lui.

Planche 2 :

Un enfant qui est chez lui avec son Papy. Il révise ses cours avec son Papy, son Papy lui fait réviser ses cours, et faire ses devoirs aussi. ... [relance]... Ils sont concentrés. Ils s'aident. Le Papy aide l'enfant.

Cette planche traite de la relation avec le professeur, de l'activité-passivité dans le travail et de l'issue favorable ou défavorable dans le travail. Là encore, Lucas scotomise la dimension scolaire, pour transposer la scène dans un intérieur « chez lui ». Le professeur devient « son Papy ». La dimension de l'apprentissage semble donc associée à des facteurs affectifs et intimes. La dimension sociale et professionnelle est gommée. Néanmoins, en ce qui concerne les dimensions d'activité-passivité dans le travail et issue dans le travail, une dynamique d'échanges est présente, le héros étant tour à tour actif et passif, puis les deux personnages identifiés l'un à l'autre. L'issue est favorable, avec une aide de l'adulte vers l'enfant.

On peut penser ici que Lucas a besoin pour pouvoir apprendre de la mise en œuvre d'une relation affective et personnalisée. D'autre part, la scotomisation de la dimension scolaire, de par le caractère puissant de ce type de défense, peut donner une mesure de la souffrance scolaire vécue au niveau inconscient par Lucas.

Planche 3 :

Ça fait penser à des enfants dans leur salle de classe. Là, ils doivent être en pause, parlent avec leurs camarades. Ils ont mis leur sac au fond.... (relance)... Eux sont en train de parler, ils parlent à peu près tous, y'en a juste un qui travaille.... (relance)... Qu'ils parlent ? Parce qu'ils sont en pause. L'autre copie une leçon ou fait des exercices pour être en avance.

Dans cette troisième planche, Lucas exclut la dimension des apprentissages scolaires de groupe mais parle de socialisation. On entend ici que pour lui, les apprentissages semblent être une affaire personnelle (seul un élève travaille) et non une construction qui se fait avec d'autres. Ceux qui parlent sont en pause, celui qui travaille ne parle pas. On peut ici que Lucas distingue dans sa vie propre aussi ces deux dimensions.

Lors des entretiens, Lucas se montre assuré dans sa parole tant dans le fond que dans la forme. Sa voix est claire, il sait ce qu'il veut. Nous avons remarqué ses tentatives pour être en relation avec ses pairs et combien celles-ci sont peu concluantes. Souvenons-nous de ce garçon avec qui il a pu discuter et avoir des fous-rires lors d'un cours qui l'a rejeté lors du questionnaire sociométrique. Lors de ce même cours, alors que l'enseignant proposait un travail de groupe, le garçon n'avait pas voulu être associé au groupe de Lucas et de deux filles et ces échanges s'étaient faits alors que les deux garçons étaient de dos l'un vis-à-vis de l'autre. Les filles du groupe, quant à elles, avaient pris une mine pincée et s'étaient détournées de Lucas. Autant dire que le travail de groupe n'avait pas été effectif dans ce quatuor mal accordé ! Lucas ne s'offusque pas de telles réactions. Il continue à s'adapter à ses pairs et à profiter des échanges possibles. Lors du questionnaire basé sur la GID'S, Lucas a raconté qu'il avait été suivi par un psychologue qui l'a aidé à surmonter son handicap et ses conséquences tant au niveau personnel que social. Il a une vision mature de ses parents dont il peut énoncer les points forts et les fragilités. Il sait qu'il peut s'appuyer sur eux pour construire sa vie. Il envisage sa vie d'adulte avec un métier et une famille. Il est passionné par l'informatique et les jeux vidéo et l'on comprend que ces derniers lui offrent un moyen de socialisation où le handicap n'est plus un problème. Il joue en ligne, a un réseau, échange avec des pairs et a des ambitions dans ce domaine. Son projet est construit, les adultes ont pris en considération son souhait et ont travaillé avec lui à son orientation future dans un lycée professionnel qui offre la formation qui lui convient. Ici, une collaboration efficiente entre professionnels du soin et de l'accompagnement, établissement scolaire, MDPH et famille a permis une élaboration avec Lucas. Celui-ci semble donc dans le statut de réalisation identitaire décrit par Marcia. On peut penser que cette réalisation identitaire est en voie de concrétisation, ce qui somme toute est assez précoce pour un jeune homme de 14 ans. La

situation de handicap et la maladie peuvent alors peut-être être considérées comme des accélérateurs de maturation, dans la mesure où elles limitent les choix possibles offerts à Lucas. L'adéquation de l'expérience de vie de Lucas avec ses capacités, ses désirs et ses projets a probablement été favorisée par l'accompagnement du SESSAD pour lui, sa famille et l'établissement. Sa famille et lui ont donc pu faire le deuil d'une situation idéale pour faire avec la réalité. Le fait que les difficultés de Lucas aient été précoces et que pendant une longue période aucun diagnostic n'ait pu être posé a probablement aussi aidé à cette acceptation, la connaissance de ce qui affectait Lucas ayant, paradoxalement peut-être, soulagé sa famille et lui-même. En connaissance de la pathologie, ils ont pu alors faire face et prendre en compte tous les éléments pour vivre. Le côté posé et tranquille de Lucas semble être le reflet apparent de cette élaboration et de cette acceptation. On peut aussi avoir l'impression qu'il est dans une attente patiente du lycée qui lui permettra de s'épanouir dans son domaine. Dans son discours, il n'y a pas trace d'une idéalisation quelconque quant à une amélioration des relations amicales. Là encore, Lucas envisage son projet de manière personnelle, scindant les relations amicales et les apprentissages.

La vignette de Lucas montre donc un élève qui s'adapte à la réalité (de son handicap, du collègue, etc.) tout en ne renonçant pas à ses désirs et ses besoins qu'il arrive à combler autrement (en créant des relations sociales par internet par exemple) ou à différer (en ce qui concerne l'épanouissement dans les apprentissages). Il est intéressant de constater ici que cet état de fait a été probablement permis par une collaboration entre les différents partenaires du projet. C'est une illustration d'une co-construction (Foudriat, 2016) féconde, où chaque partenaire connaît ses prérogatives, ses missions, ses limites et celles des autres et s'inscrit dans un dialogue fécond aboutissant à un projet souple et humain. Cette vignette illustre aussi les limites de notre recherche en mettant en exergue le fondamental partenariat entre différentes instances et l'importance de la famille dans l'évolution d'un jeune. Apparaît aussi la nécessité du temps pour la mettre en place puisque dans le cas de Lucas, cette co-construction est un processus qui s'origine à l'école primaire et se poursuit encore. Le fait que les enseignants connaissent le parcours antérieur de l'élève est un indicateur de cette nécessaire prise en compte de la temporalité humaine. S'ils connaissent (ou ont l'impression de connaître) Lucas depuis longtemps, au contraire, ils témoignent d'une certaine brutalité circonstancielle dans l'arrivée de Saül. La co-construction peut-elle alors se mettre en place ? C'est ce que nous allons voir avec le portrait de Saül.

14.5. Saül, faire avec

Nous savons que ce que cet élève donne à voir bouscule la représentation inconsciente de l'attitude attendue d'un handicapé qui pourrait être résumée par les mots de Goffman,

« On demande à l'individu stigmatisé de nier le poids de son fardeau et de ne jamais laisser croire qu'à le porter, il ait pu devenir différent de nous ; en même temps, on exige qu'il se tienne à une distance telle que nous puissions entretenir sans peine l'image que nous nous faisons de lui. En d'autres termes, on lui conseille de s'accepter et de nous accepter, en remerciement naturel d'une tolérance première que nous ne lui avons jamais totalement accordée. Ainsi une acceptation fantôme est à la base d'une normalité fantôme » (1975, p. 145), et qui se traduirait d'autre part par un abandon de sa subjectivité au profit d'un environnement « sachant » (Nuss, 2013). Il interroge alors même la représentation de ce que devrait être l'inclusion, concept nébuleux pour les enseignants qui ne l'ont pas vécu dans leurs pratiques. Cet élève peut en ce sens représenter la chance d'un levier pour une évolution possible du contexte car il semble porteur d'un projet personnel fort. En effet, Saül dans les entretiens montre un visage différent de celui qui est perçu au premier abord par les enseignants. Saül vient d'un pays du Maghreb, il est arrivé en début d'année scolaire et est hébergé par un membre de sa famille maternelle. Il est ici pour « finir [s]es études » et se « soigner ». Il a de grandes ambitions, puisqu'il veut devenir ingénieur ou architecte. On perçoit dans son discours et ses réponses aux différentes thématiques proposées par la GID'S que cette arrivée en France représente pour lui un déchirement affectif car il est séparé de sa famille qu'il n'a pas retrouvée depuis presque un an, constituée de ses parents et de son frère mais qu'il fait face en surinvestissant les études⁷¹, répondant ainsi au désir de ses parents de le voir réussir socialement. Saül, en effet, ne sait pas bien à quoi correspond le métier d'ingénieur, mais il sait qu'il est fantasmatiquement très investi par ses parents. Le choix de l'architecture a une dimension plus affective puisque c'est le corps de métier de sa mère. On dirait que Saül ne s'autorise ces rapprochés affectifs qu'à travers ces évocations d'un futur rempli d'espoir et radieux dont l'idéalisation semble à la mesure de la souffrance de cet enfant coupé de ses racines par les besoins médicaux qu'exige sa maladie. Il la connaît bien, cette maladie, il en connaît le nom et les symptômes (« perte d'équilibre », « je ne peux pas écrire vite ») qui se sont manifestés en fin d'école primaire. Ici, l'affirmation des adultes, selon laquelle il serait dans un déni de son handicap semble contredite ; s'il est vrai que Saül peut se mettre physiquement en danger en dépassant les limites posées par ses actuelles possibilités, il

⁷¹ Ainsi qu'en témoigne son fort score au questionnaire de motivation à la réussite scolaire.

a l'air pourtant très conscient de ces limites et on pourrait penser alors que ces actes sont une forme de révolte momentanée envers cette maladie qui l'entrave. Il s'agirait alors de s'affirmer en tant qu'être au-delà de la pathologie. Il dit qu'il aime les études, qu'il aime apprendre des choses (mais pas les leçons) et sait que « plus [il] avance dans les études, plus ce sera dur ». Il a des amis dans l'école mais se présente comme plutôt solitaire en dehors, jouant seul, travaillant, dessinant ce qui semble confirmer les résultats du questionnaire sociométrique. « L'amitié, c'est avoir des camarades, parler avec eux et jouer avec eux ». Ses évocations d'activité avec eux renvoient encore à un passé où « on se court après, on fait semblant de se battre », toutes pratiques qui lui sont peu accessibles actuellement. Il y a en lui une nostalgie de cet avant, où il n'était pas malade et donc pas obligé de quitter sa famille, où il pouvait jouer au foot avec ses cousins ou ses copains d'école, pratiquer la natation, en somme, avoir des loisirs où on pouvait « faire ce qu'on aime ». La famille pour lui, c'est « tout », « ils nous aident, nous élèvent, notre maman et notre papa travaillent pour avoir de quoi manger ». Sourd alors sa blessure : quand il évoque avec courage ses appels quotidiens avec sa « maman », parle de la gentillesse de ses parents et leur accompagnement, on sent combien l'éloignement est difficile, combien sa loyauté envers eux est grande puisqu'il semble se soumettre à leur projet de vie pour lui dans une forclusion identitaire (Lannegrand-Willems, 2000). Au fond, Saül apparaît très relié à une dimension infantile qui contraste avec la détermination presque adulte qu'il donne à voir socialement. Ceci n'est pas paradoxal puisque l'engagement fort dans sa scolarité est une concrétisation du projet de ses parents. Lorsqu'il se confie sur son projet, il s'identifie à ses parents, il voudrait avoir la même vie qu'eux, une vie normale où il travaillerait, où les liens avec la famille seraient forts. La famille et les parents sont aussi les représentants d'une sorte de paradis perdu (« les parents, c'est la vie quand on était petits. Il faut rester avec ses parents pour apprendre à vivre »). Avec ces deux dimensions, ils portent alors la continuité de la vie, entre passé, présent et avenir. Lorsqu'il lui est demandé de se caractériser, Saül a du mal à se définir en soi. Il lui faut imaginer ce que les autres peuvent penser de lui. Il montre alors une lucidité quant à ses relations sociales dans la mesure où contrairement à son évocation de la famille, marquée par l'absence totale d'ambivalence, il peut en faire preuve dans cette situation. Conscient du jeu social qu'il joue, il imagine être perçu par les autres comme aimant « *rigoler et jouer* » et surtout comme quelqu'un de « gentil », ce qui semble être son leitmotiv. Lui-même a des valeurs et déclare pouvoir être « gentil ou pas », gentillesse qu'il associe au fait d'aider les autres en leur donnant des réponses et qu'il mesure selon son propre point de vue « *quand je trouve que les réponses, il faut travailler pour les avoir, je dis non, si c'est facile, je dis oui* ».

Il fait montre ici d'une maturité dans le sens où il semble peu influencé par la désidérabilité sociale, ayant lui-même le sentiment que « les autres n'attendent rien de [lui] ». Cette indépendance affective relative aux pairs est plutôt hors normes à l'adolescence où l'élan de différenciation pousse à quitter les références familiales pour se construire soi-même dans d'autres dépendances et en premier lieu dans celles envers les pairs. En effet, la construction de soi se base sur le paradoxe que Jeammet résume ainsi « *Pour être moi, il faut que je sois fait des autres mais, pour être moi, il faut que je sois différent des autres* » (2005, p. 12) et s'il est besoin d'un tiers pour accéder à son unicité, l'adolescence se caractérise aussi par une construction en miroir avec un double (*idem*). Saül a besoin de ces autres pour se définir, mais il se différencie déjà des autres grâce à son appui sur des valeurs et des liens familiaux. Ceci indique un recul et une maturité, signes d'une intégration des différentes expériences de vie probablement rendue possible grâce à la qualité du lien affectif précoce ayant permis la construction d'assises narcissiques solides. On peut alors penser que la forclusion identitaire évoquée plus haut et caractérisée selon Marcia (et repris par Lannegrand-Willems, 2000) par un engagement fort sans exploration de l'adolescent et s'appuyant sur les choix des parents est peut-être une réponse (transitoire ?) à la situation extraordinaire que vit Saül où « handicap » et « déracinement » sont associés. Afin de potentialiser ses ressources en vue de s'adapter à la nouvelle situation scolaire et familiale, avec les restrictions liées à sa maladie, Saül aurait alors adhéré sans conteste au projet parental. Projet de formation et projet de soins sont étroitement liés dans son cas et sont inscrits dans un projet de vie où le futur est rempli de promesses. Ces dimensions s'inscrivent dans un système (Dugas, 2011) Cette absence d'exploration personnelle apparaît fortement dans la thématique « amour » de l'entretien où cet adolescent de 14 ans déclare : « *Aimer quelqu'un, ce serait aimer rester à côté de lui. On aime rester à côté de notre mère, de notre grand-mère, notre sœur, notre cousine, nos cousins, la grande famille* ». Il peut envisager d'avoir une relation amoureuse, mais, pour l'instant « *je ne sais pas ce que ça veut dire l'amour, je ne peux pas répondre, je n'y pense pas* ». L'accent est mis dans cette présentation sur la nécessaire adaptabilité qu'ont demandée à Saül ces changements de vie. Les réponses au test projectif (*supplément scolaire du TAT*) donneront sûrement des indications complémentaires sur son attitude inconsciente face à l'école.

Planche 1 :

(Temps de latence : 10'') *L'école ancienne, un enfant qui est sur le bord, les cailloux, les des enfants qui jouent le basket et euh deux qui sont assis par terre et qui jouent, ils parlent et l'éco -, et l'école est autour d'eux.* (relance, choisit l'enfant solitaire) *Enfin,*

lui, il est en train de penser à quelque chose. (relance) quelque chose, à quelque chose (relance) Tout. Oui. Enfin moi, quand je fais comme lui, d'habitude euh je pense dans tout. Est-ce que j'ai fait ça, est-ce que j'ai fait ça, est-ce que... euh pourquoi est-ce que euh j'ai fait ça, ouais. Pour, pourquoi euh euh mon équipe a perdu, je ne sais pas. (Silence). Il se demande des choses.

Planche 2 :

Donc, on va dire... (silence). Ce garçon demande à son prof de math euh quelque chose qu'il n'a pas compris ou l'enfant fait une bêtise et le prof est venu le voir. (Silence). Non. Enfin, non enfin, euh la première euh est l'enfant n'a pas compris quelque chose et il demande au prof qu'il lui explique et la deuxième euh le prof vient le voir parce qu'il fait des bêtises ou je ne sais pas quoi. (Silence). C'est qu'il y a un prof de math. (Rires).

Planche 3 :

Ça fait penser à notre cantine, mais ce n'est pas une cantine, c'est une classe. (Rires). C'est une classe euh peut-être que dans la récré. (Silence). Ils sont en train de parler entre eux et celui-là, il est tout seul. Et... (silence) Ça, c'est sa main. (silence) C'est sa main ou pas ?(Silence). Mais c'est pratiquement... Il est en train de réfléchir. Il peut pas parler avec ses amis. C'est (rires). Non, il ne veut pas. (relance) Euh, il est fâché. (Silence). (relance) (Rires). Attends, je sais (rires), ce n'est qu'une image. (Silence) Ils lui ont dit des choses euh pas juste ou je ne sais pas. Il est fâché de... Et ça y est. (relance) Oui. Bon, on, ils nous laissent du temps, on va dire qu'ils vont sortir de la classe quand le cours est terminé et les autres forment une route devant lui. Non, enfin, c'est lui qui part vers eux et qui leur parle pourquoi vous avez dit ça pour te... ? Ce n'était pas juste et ça, c'est ça et ils vont commencer à se bagarrer, il va aller chez chez ses parents, il va, il va leur dire euh les autres m'ont frappé, mais par contre, celui qui a, qui a, qui a commencé à se bagarrer, ses parents vont à la, à la direction leur dire : pourquoi les autres ont frappé euh notre fils et les autres, ils vont euh, la direction, elle va convoquer les parents des autres et les parents des autres vont crier sur euh leurs enfants et leurs enfants vont leur expliquer la situation. Et et tout va recommencer dès le début et c'est c'est... celui-là qui sera, qui sera... (silence), ils vont crier dessus, ils le vont crier dessus celui-là, ils vont le frapper, ses

parents. (Silence). Non, pas le frapper, mais le crier dessus. Mais le le frapper pas pas le frapper dur, lui faire, il fait ses (rires)... C'est tout...

Contrairement à Lucas qui scotomise la dimension scolaire du contenu manifeste des planches indiquant par là-même la souffrance qui y est reliée, Saül identifie tout de suite le milieu scolaire, considéré comme un contenant dans lequel plusieurs activités peuvent avoir lieu. Cette association à une matrice (« l'école est autour d'eux », Pl.1.) se retrouve dans l'évocation nourricière de la planche 3 (« cantine »). Dans cette matrice des relations d'échange peuvent avoir lieu entre enseignant et élève (planche 2). Saül s'identifie à l'élève seul dans la première planche, élève cérébral qui s'interroge sur ce qu'il a fait ou pas pour que « son équipe perde ». Au niveau fantasmatique, on peut penser qu'ici un questionnement originaire autour de la faute est à l'œuvre dans sa psyché (Romano, 2007), qui se poursuit dans la deuxième planche par le fantasme d'une bêtise qui aurait été faite et serait punie par une instance supérieure surmoïque (le professeur de mathématiques). La troisième planche remet en avant cette défense par l'intellectualisation évoquée dans les planches précédentes mais qui ne peut endiguer le flot de destructivité archaïque. L'élève auquel Saül s'identifie est encore celui qui est seul, cette fois en proie à une colère intérieure reliée à un comportement injuste des pairs à son égard. On peut entendre ce constat comme relié à la réalité concrète du vécu de l'élève et à un niveau inconscient. La tentative de retrouver un équilibre par l'intervention de tiers se traduit par un redoublement de la violence et aboutit à une indifférenciation agresseur-agressé. Nous sommes là dans des dimensions originaires (Racamier, 1992) dans lesquelles s'affrontent des forces mythologiques et sans pitié et qui nécessitent d'être transformées (Boimare, 1999). Dans la mesure où Saül est un élève montrant une structure psychique adaptée, on peut penser que ce qu'il montre à travers ses réponses met au jour son vécu scolaire intérieur. Réactivation des fantasmes originaires du handicap considéré comme une punition (Korf-Sausse, 1996) amenant des châtiments à sa mesure, l'école semble pour la psyché profonde de Saül source de violence et de mal-être que ses défenses surmoïques ne suffisent pas à réguler.

Bien que ce portrait soit forcément incomplet et que la réalité de l'élève soit évidemment bien plus complexe, il apporte des éléments de la vie intérieure de Saül qui peuvent être mis en regard de son comportement et de ce que les gens du collège perçoivent de lui. Par exemple, l'ostracisme dont il a fait momentanément l'objet de la part de ses pairs et leurs familles pourrait apparaître comme la réalisation inconsciente de ce qui agite intérieurement Saül et qu'il a peut-être inconsciemment suscité. Adultes et adolescents

seraient alors aux prises avec les forces inconscientes individuelles et groupales dont nous savons les effets en terme de résonance archaïque (Anzieu, 1999 ; Kaës, 2010). Dans cette interprétation, les psychés individuelles se trouveraient aimantées par la figure fondamentale du handicap, phénomène favorisé par la dynamique groupale inconsciente de l'appareil groupal qui renvoie lui aussi aux dimensions originaires de la psyché (Kaës, 2010) ; c'est dans cet espace psychique, dans cette topique inconsciente la plus profonde que se trouvent les forces les plus puissantes, du fantasme originaire (Kaës, *ibid.*) présidant à la constitution du groupe et base de son fonctionnement amalgamé ici à la figure archaïque du handicap, ceux-ci créant des conflits psychiques à la mesure des figures qu'ils convoquent. On peut comprendre alors que le Moi des acteurs aie à s'en défendre et à réguler cette énergie psychique potentiellement destructrice. Une des défenses peut être le déni et c'est ce que certains adultes attribuent à Saül en disant qu'il dénie son handicap, une autre pourrait être le clivage, aussi à l'œuvre dans sa fonction négative que positive. Négative lorsqu'il détruit les liens du groupe en rejetant l'élève, positive dans le « groupe interne » (Kaës, *ibid.*) (psychique) de Saül qui lui permet de poursuivre ses apprentissages sans être anéanti par la force des fantasmes à l'œuvre. Nous pouvons observer tant à travers ce qu'il dit consciemment qu'à travers ce qu'il vit inconsciemment qu'au contraire Saül semble aux prises avec les forces destructrices originaires associées au vécu du handicap et que les comportements qui laissent à penser qu'il y a déni sont bien plus probablement des défenses ou des revendications identitaires, des velléités d'une liberté de sujet momentanément hors de la question du handicap, respirations psychiques probablement essentielles à son équilibre intérieur. Comment envisager alors les besoins de Saül à l'aune de l'inclusion, tant ceux-ci paraissent bien éloignés de la scolarité à première vue ? Prendre en considération le désir de réussite scolaire de l'élève et la dimension compensatoire de celle-ci par rapport au handicap serait une alternative inclusive à la question évoquée du déni. Il s'agirait alors probablement de prendre soin de la dynamique groupale de l'établissement, de la classe et en finalité de l'inclusion d'une part et, d'autre part, de prendre soin de la dynamique psychique de l'élève. Au déni on peut opposer le lien. L'inclusion au collège des Bois est portée à bout de bras par quelques adultes, charge qui apparaît trop importante et peut provoquer une souffrance chez les adultes (nous pensons entre autres ici à l'AESH dont les missions sont importantes, au-delà de ses prérogatives probablement, qui s'investit beaucoup sans arriver à répondre à tous les besoins de l'inclusion). Il s'agirait alors de repenser l'inclusion dans sa structure en intégrant tous les acteurs dans une réflexion constructive. « Une récente recherche met en avant que les enseignants formés à ces questions-là sont plus efficaces dans la prise en

compte du handicap, mais la formation à l'empathie peut être source d'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi et al., 2013,) » (in Dugas et Rollin, 2014) Apporter liens et conscience peut amoindrir l'impact des forces inconscientes épuisantes. Parallèlement, Saül aurait probablement besoin d'être accompagné dans son élaboration de sa situation scolaire et peut être plus tard (lorsque le clivage actuel servant son projet scolaire ne sera plus nécessaire à son équilibre) d'un processus de deuil qui permettrait peut-être une sortie du moratoire identitaire dans lequel il se trouve actuellement. Cet accompagnement psychique pourrait trouver son complément par un accompagnement scolaire rendant explicites les attendus du collège français dans tous les registres (culturel, cognitif, social, etc.)

La vignette de Saül, grâce à la diversité des éléments qu'elle met en jeu a été l'occasion de rendre compte de la complexité de l'inclusion et de la possibilité de mise en œuvre d'une réflexion multifactorielle dont nous espérons qu'elle pourra être menée à terme par les acteurs de l'Éducation Nationale.

14.6. Elodie, être une adolescente pour cacher la peur d'apprendre

Élodie est une jeune fille pétillante dans le regard de laquelle passent aussi parfois des ombres. Toujours bien habillée, apprêtée, elle n'a pas un cartable mais un sac qu'elle fait tenir à son coude, comme c'est la mode pour les jeunes femmes. Elle présente une sensibilité que cachent ses attitudes de jeune fille. Elle est incluse dans presque tous les cours. Elle y assiste soit seule, soit accompagnée d'un adulte (AVS ou coordinatrice). Lorsqu'elle est seule, elle cherche un étayage relationnel sur une paire qui lui sert d'intermédiaire avec les autres. Elle évite tout conflit et toute confrontation. Par contre, elle est très intéressée par le jeu social autour d'elle, qui la captive et lui offre une voie d'évitement aux apprentissages. Les enseignants peuvent la considérer comme légère, un peu frivole. La coordinatrice pense qu'ils ne comprennent pas Élodie quand ils lui attribuent une paresse voire une déficience intellectuelle. Mme M. met en avant son stress face aux évaluations et ses difficultés cognitives, des difficultés d'attention qui font qu'elle se disperse. Il est nécessaire de l'aider à se focaliser sur son travail et c'est la mission de l'AVS. Lorsqu'elle est accompagnée, Élodie s'en remet à l'adulte qui la soutient. Pas toujours intéressée par le contenu des cours, elle compte sur l'adulte pour retenir, réfléchir, rendre simple en séquençant ce qui d'un premier abord est inabordable pour elle. En tout cas, c'est l'impression qu'elle donne à la psychologue

scolaire-chercheuse. Élodie a tous les attributs de l'adolescente, habillée à la dernière mode, soucieuse du regard des autres et posant le sien sans limite sur eux, alternant des moments d'excitation et des moments d'apathie propres au processus pubertaire. Elle a aussi toutes les attitudes attendues d'un élève et on pourrait la qualifier de « scolaire », ce qui peut signifier pudiquement qu'elle adhère à la norme sans la remettre en question. Ainsi, elle écrit bien, d'une belle écriture mais les contenus de ses écrits sont pauvres ; elle s'attache à la forme plus qu'au fond. En classe, elle a une attitude d'élève, peut avoir l'air concentrée et attentive et lorsqu'elle est en binôme, elle peut donner l'illusion au professeur qu'elle est en train de répondre à la consigne alors qu'elle est en train de discuter des autres, des problématiques socio-affectives de ses pairs, des siennes. Sa curiosité qui semble faire tant défaut pour les apprentissages scolaires est ici sans limite. On peut penser alors qu'Élodie a développé un « faux-self » (Winnicott, 1970), notion psychanalytique qui rend compte de défaillance dans la constitution précoce du Moi se traduisant par une soumission à l'environnement, le Moi n'ayant pu se construire dans des expériences « suffisamment bonnes »⁷² et restant fragile. Le fait qu'Élodie soit une jumelle, ces jumeaux ayant une aînée de 2 ans peut aller dans le sens de cette hypothèse, la mère ayant donc au moment de leur naissance à prendre soin de trois enfants en bas âge. Toutefois, ainsi que nous l'avons vu avec la situation de Lucas, l'école en elle-même peut être à l'origine d'un processus de « fabrication du handicap » (Fougeyrollas, 2010) au cours duquel l'élève est socialement relégué dans une certaine frange de la scolarité faite de prises en charge spécifiques et d'exigences didactiques réduites (Roiné, 2015). Élodie déclare lors des entretiens qu'elle a redoublé le CP, a changé d'école ensuite, avant d'arriver dans cette ULIS éloignée de sa commune, signe d'un parcours scolaire marqué par les difficultés précoces. Celles-ci peuvent être entendues au niveau situationnel et nous pourrions nous demander qui est en difficulté des adultes, de l'école, de l'élève. Quoiqu'il en soit, Élodie s'est donc précocement construite dans ce contexte de difficultés qui ont pu influencer sa construction par la mise en place de réponses psychiques défensives à la situation (Calin, 2002). Parmi ces défenses à une situation vécue comme une agression par le psychisme, le déplacement comble une estime de soi défaillante (et nous avons vu précédemment qu'Élodie avait une estime de soi faible) par investissement sur d'autres préoccupations que le scolaire : *« le désir narcissique, le besoin d'estime de soi, se détourne de l'activité scolaire où il ne trouve pas à se satisfaire, et tente de trouver des gratifications dans d'autres activités »*

⁷² Nous reprenons ici le terme de Winnicott, la mère « suffisamment bonne » (*good enough*) étant celle qui permet au bébé d'exercer sa toute puissance et y répond, permettant l'établissement progressif d'un espace transitionnel et l'émergence d'un vrai self.

(Calin, 2002) ; l'inhibition consiste quant à elle à « *désinvestir les activités décevantes pour le Moi* » (*ibid.*). Nous avons pu observer combien cette inhibition était massive chez Élodie et nous l'avons retrouvée lors des entretiens au cours desquels nous avons abandonné le questionnaire basé sur les thèmes de la GIDS car les « Je sais pas » répétitifs de l'élève d'une voix serrée laissaient entrevoir l'angoisse que les évaluations peuvent susciter chez elle. Parler d'elle est donc difficile et même les questionnaires à deux réponses où lui est demandée son opinion ou ses habitudes crée un désarroi car nonobstant la consigne de dire ce qu'elle fait ou est, Élodie cherchait manifestement toujours la réponse attendue, dans une désidérabilité sociale indépassable car structurelle chez elle. Le dessin du bonhomme la montre au centre de la feuille, certes, mais à peine esquissée, comme craignant de prendre trop de place. Elle n'exprime aucun projet pour l'avenir, à part « J'aimerais bien faire des études... » et tout de suite l'inhibition fait son œuvre « euh... mais pas à fond à fond. ». Il y a donc en Élodie un conflit psychique puissant entre désir de réussite et vécu scolaire douloureux qui amène à une inhibition.

Que nous disent de son vécu intérieur les réponses au test projectif ?

Planche 1 :

C'est une cour de récré avec des enfants qui jouent au basket. Y en a qui parlent et un qui est assis sur un banc. Et l'autre regarde. [Relance, choix d'un personnage] Là, il met sa main pour lancer la balle. Il va marquer. Voilà.

Planche 2 :

Ils sont dans la cour. Ce groupe là discute. Celui-là écoute (au 1^{er} plan). Là, ils parlent aussi. Là, il y a des cahiers sur une table avec des portemanteaux. [relance] C'est un cours de Français. [Relance] Ils travaillent. Là, ils sont en train de s'écouter. Voilà.

Planche 3 :

Là, ils sont en cours de Maths. Le prof parle aux élèves devant, à lui, là. À côté il y a son bureau. Voilà. [Relance]. Il le dispute parce qu'il parle.

La réponse à la première planche est d'abord descriptive. Élodie parle du jeu des enfants. Elle s'autorise à parler d'une victoire (« il va marquer ») mais cette ambition est tout de suite arrêtée par un « voilà » définitif. Ceci est assez évocateur de l'inhibition caractérisée par une volonté, un désir de réussir dont le mouvement est interrompu. Dans les réponses aux

trois planches, la dimension relationnelle est mise en avant, en particulier par des échanges oraux (« ils parlent »). On sent alors à travers ces réponses la vigilance de l'élève aux interactions constatée lors des observations. Elle est comme un appel à une construction psychique avec l'autre qui aurait initialement manquée, une attente de rassurement pour pouvoir se confronter à la frustration nécessaire aux apprentissages. Élodie montre alors les quatre caractéristiques des « enfants empêchés de penser » (Boimare, 1999) pour contourner la réflexion : un relais passé au corps pour essayer de ne pas penser, par une instabilité et des évitements des apprentissages ; une curiosité primaire autour du « voir » et de l'« entendre » qui renvoie à des préoccupations personnelles liées aux origines et marquant une difficulté de sublimation ; un langage descriptif ayant du mal à passer à l'argumentation et une stratégie d'apprentissage basée sur le conformisme de pensée et un besoin de certitudes. On peut comprendre ici alors l'attachement d'Élodie à la forme (avec son soin dans l'écriture) au détriment du fond (écrits pauvres dans leur contenu) comme une impossibilité dans laquelle elle est de se confronter aux contraintes de l'apprentissage que sont le manque, l'attente, la règle et la solitude (Boimare, 1999) dans la mesure où sa construction psychique semble fragile et où les apprentissages peuvent être vécus sur un mode persécutif. Dans les réponses au test, elle finira par évoquer un adulte qui « dispute » l'élève qui parle. Dans les observations, on note combien tout ce qui est perçu par elle comme une évaluation la fait paniquer et perdre ses moyens, réactivant une angoisse narcissique profonde. Ici est peut-être le malentendu : les professeurs peuvent percevoir ses difficultés comme une limitation intellectuelle ou une absence d'intérêt pour les apprentissages. Dans la réalité psychique profonde d'Élodie, semble exister au contraire un fort désir de réussite contrecarré par une angoisse massive aboutissant à une inhibition de la pensée. La coordinatrice de l'ULIS a bien perçu cette dimension de l'élève et son soutien est nécessaire tant du côté de l'élève, avec laquelle elle construit un espace transitionnel propice à sa construction psychique que du côté des professeurs où elle remplit ce rôle avec le médium des apprentissages scolaires, rassurant les professeurs afin qu'ils puissent accueillir l'élève de manière sereine et leur apportant des outils pédagogiques pour l'accompagner. Nous avons vu précédemment que les professeurs avaient des difficultés à cerner Élodie, qu'ils la voyaient sous deux facettes complètement opposées, pouvant être pour le mieux perturbés par l'apparent paradoxe que représente cette élève car ils n'ont pas les clés pour la comprendre. Le rôle de la coordinatrice est donc ici celui d'un tiers inclus essentiel tant pour la progression de l'élève que pour la qualité de l'accueil par les enseignants. Mehdi, quant à lui, semble moins déroutant pour les enseignants, qui souvent le voient comme un adolescent agité moins éloigné de la norme habituelle. S'agit-

il d'une perception juste ou d'une banalisation d'une difficulté plus profonde ? Creusons davantage sa situation à travers ses propos.

14.7. Mehdi, le jeu et le support social

Mehdi est un adolescent vif. Vif dans sa réflexion, vif dans son corps. Lors des pauses (récréations, pause méridienne), il joue avec ses pairs. Ses jeux sont très physiques, basés sur la course, la poursuite. Il peut être leader et être à l'initiative de ces moments qui peuvent enrôler jusqu'à 15 élèves (principalement des garçons de son âge). Dans sa socialisation, on observe qu'il est toujours avec des garçons qui ne dépendent pas de l'ULIS. Il a des amis ailleurs. Cet appui sur les pairs de son âge semble essentiel pour lui : dans les entretiens, il met en avant sa présence au centre de loisirs et ses relations amicales plutôt que sa vie familiale ou ses projets. Ses échanges avec eux sont essentiellement basés sur le corps et le jeu, dans le présent et l'intensité motrice. Mehdi privilégie cette dimension plutôt qu'une élaboration psychique plus temporalisée. On dirait qu'il vit dans l'instant. Lors de l'entretien basé sur la GIDS, il répond aux questions sur son histoire mais son ton laisse à penser qu'il rechigne à évoquer ces éléments du passé ou à se projeter dans un avenir. Concernant le passé, il reste très factuel. Au contraire, le présent l'intéresse par les sensations qu'il lui procure. On observe lors des cours que le corps de Mehdi est sans cesse sollicité, c'est à travers ce corps qu'il exprime son humeur, qu'il soit agité ou extraordinairement atone, Mehdi est bien souvent dans le hors-norme au niveau corporel, hyper-kinétique ou hypotonique. Les enseignants sont habitués à son fonctionnement curieux, où agitation corporelle et apparente déconcentration lui permettent de penser. Nous voyons ici le relais passé au corps décrit par Boimare pour les élèves empêchés de penser. Il y a donc une dimension pulsionnelle forte en lui, qui, lorsqu'elle n'est pas suffisamment canalisée aboutit à des débordements et des passages à l'acte. Ceci nous laisse à penser que là encore, comme dans la situation d'Élodie, la construction psychique est précaire. Mehdi admet ne pas aimer être seul et il s'entoure de nombreux amis qui servent justement « à ne pas rester tout seul » et « à s'amuser ». Il est très conscient de ses fragilités, de sa fatigabilité et des conséquences qu'elle peut avoir sur son vécu scolaire et avec les autres (« Quand je suis fatigué, ça se passe mal au collège »). Dans son entretien apparaît le manque de son père qu'il ne voit plus depuis la séparation des parents, lorsqu'il était petit. Il n'attend rien de lui, dit-il, et ses repères identificateurs masculins sont les hommes de sa famille maternelle, en particulier un oncle dont il veut reprendre le métier de garagiste. Son projet professionnel est donc directement relié à une dimension affective. Il est déconnecté d'un parcours scolaire, dans la mesure où Mehdi ne fait

pas le lien avec les études nécessaires à sa réalisation. Pourtant, les études sont pour lui un moyen d'avoir un bon métier en apprenant des choses nouvelles, mais cette définition semble un discours plaqué, une redite de ce que les adultes lui ont transmis sans que cela soit relié en lui. En effet, la priorité qu'il perçoit de la part des adultes est dans son comportement : il faut qu'il soit sage. Cette définition du bon élève assez archaïque qu'il a intériorisée semble être en lien direct avec ses difficultés, dont on perçoit alors combien elles influencent son parcours et son appréhension de la scolarité. On peut penser que Mehdi est maintenu dans une forme d'immaturation avec le jeu et les copains à partir de laquelle il cherche à s'épanouir en essayant de contrôler ses débordements ou tout au moins en y étant attentif. Dans son récit, on perçoit le schéma psychique d'une forme de matrice qui le protège et qu'il transfère en ses différents contextes de vie, (matrice familiale, matrice amicale, matrice du collège, etc.) et questionne la place d'une réflexion prospective permettant l'évolution. L'aspect réflexif de son être est présent seulement lorsqu'il parle de son comportement, et encore ne s'agit-il pas d'une élaboration au sens d'une mise en lien de différentes réalités (familiale, historique, corporelle ou autre⁷³) créant une compréhension mais d'une attention portée à des attitudes. Nous entrons ici dans les soubassements intrapsychiques de son fonctionnement que les réponses au test projectif vont peut-être enrichir.

Planche 1 :

On le dit vé -, je vois des élèves. Y en a qui jouent au basket... y en a d'autres ils sont en train de, de cacher un truc. Après y a eu un seul élève, il est contre un arbre et y en a un autre il est sur le banc en train de faire chut. (silence) Voilà. [Relance. Choix d'un personnage]... Lui...Ben il a l'air euh tout seul... en train de regarder les autres jouer euh personne ne veut jouer avec lui. (silence) [Relance] Ben euh un peu triste, je pense, il est triste. Et voilà.

Planche 2 :

Alors, là ils sont dans une classe, il y en a un, il y a un groupe qui est un groupe en train de parler. Et y en a un autre tout seul avec le professeur. Et après il y en a un tout seul, encore. (silence) Et voilà. [Relance] Il est encore, il est tout seul (silence) on dirait qu'il a pas d'ami dans sa classe donc il est triste. (Silence) et voilà.

Planche 3 :

Là on est, c'est dans une dans une classe de maths. Il y a un professeur et des élèves (silence). Ils sont en train de l'écouter, et voilà. [Relance] Lui. Ben on aurait dit que, qu'il ne comprend pas le, le cours et donc le prof l'a dit euh at, hein une chose et ça l'a découragé (silence). Et voilà.

⁷³ Nous n'irons pas plus loin dans cette réflexion qui mériterait davantage d'éléments pour prendre en compte la complexité de la situation et de l'être.

Mehdi a besoin d'être accompagné verbalement pour mettre au jour ce qui l'agit au fond de sa psyché. Apparaît alors massivement l'angoisse de la solitude, de l'isolement, soit par non intégration dans un groupe social et rejet (« personne ne veut jouer avec lui » ; « il n'a pas d'ami ») soit par impossibilité d'entrer dans la compréhension des règles (« il ne comprend pas » ; « ça l'a découragé »). Cette peur d'affronter la solitude, que Boimare décrit comme une caractéristique des enfants empêchés de penser est à mettre en regard du constat que Mehdi est au quotidien rarement seul ; on peut alors penser que cette socialisation importante, avec une quantité conséquente d'interlocuteurs est un moyen pour lui de se défendre d'une angoisse massive. Néanmoins, la quantité ne faisant pas la qualité, on peut penser que si ce maillage social crée un réseau rassurant pour lui, il se situe dans une zone primitive de la psyché où l'aspect matriciel n'aide pas à grandir. Mehdi est décrit par nombre de ses enseignants comme un élève intelligent, voire plus intelligent que la moyenne de ses pairs. Et pourtant, lui-même ne semble pas être pleinement conscient de ses capacités intellectuelles qui sont comme des fulgurances spontanées mais ne sont pas mises au service d'un développement s'inscrivant dans une temporalité prospective. On peut alors penser que le besoin de Mehdi est d'apprendre à quitter cette matrice psychique confortable mais morbide à long terme pour apprendre à construire ses apprentissages et sa personnalité. Cela suppose pour lui de donner sens à une évolution psychique qui ne soit pas qu'un développement corporel et pubertaire subi mais une base pour devenir pleinement acteur de son développement en construisant ses apprentissages. Du côté des enseignants, en terme de besoins éducatifs particuliers, on peut penser que les adultes pourraient s'appuyer sur les « fulgurances » de Mehdi (sans être fascinés par elles), pour l'aider à intérioriser ces compétences comme étant les siennes propres, comme étant importantes et non dangereuses. En effet, on peut penser que dans sa peur de la solitude et de l'isolement, Mehdi inhibe ses particularités positives afin d'être inclus dans le groupe social. Il serait alors à la recherche d'une uniformité et d'une conformité de son être à l'environnement, ce qui aurait pour conséquence de brider son originalité et son développement. L'accompagner dans son développement semble devoir être fait par un tiers, donc probablement par un psychologue qui lui permettrait de se connaître dans ses aspects positifs et avec ambition et dans le développement d'une confiance en soi intrinsèque. Sortir de ce fonctionnement psychique matriciel induit donc du côté des enseignants une attention à la transformation des pulsions en une sublimation, qui peut passer dans un premier temps par l'inscription de l'élève dans une temporalité à tous les niveaux : en l'aidant à construire son projet scolaire dans la durée, en

l'accompagnant dans la structuration de la pensée (faite de liens d'abord de cause à effet, puis plus complexes), en s'appuyant sur son intelligence pour l'entraîner à argumenter ses réponses, par exemple.

Ces cinq vignettes cliniques ont permis d'aller plus en profondeur dans la compréhension de la réalité psychique des élèves. Nous avons pu voir que les élèves en situation de handicap s'adaptent à la réalité du contexte d'inclusion dans un souci d'intégration sociale. Aurore et Élodie cachent leur immaturité psycho-affective derrière une conformité à l'apparence attendue d'une élève ou d'une adolescente, Lucas a une tolérance au contexte, Saül le stimule et Mehdi s'appuie dessus. Nous observons que les élèves en situation de handicap visible font avec une situation où ils sont les récepteurs des projections des autres, projections nourries de la représentation du handicap visible et induisant une liminalité. Celle-ci est apparemment un état de fait pour ces élèves avec lequel ils doivent composer. Concernant les élèves en situation de handicap invisible, nous assistons à une sorte de combat pour l'intégration dans la normalité, ce qui peut se faire au détriment de leur développement personnel. Nous allons, à travers la conclusion de cette partie « résultats » relier les différentes données obtenues dans cette recherche.

14.8. Conclusion : l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers

Cette étude a permis de mettre au jour différents éléments agissant dans le processus de l'éducation inclusive et en conséquence dans le développement des adolescents. Il s'agit ici de répondre à nos hypothèses conclusives en mettant en lien les différents résultats obtenus. Pour rappel, elles sont les suivantes :

- * La construction individuelle et interactionnelle des élèves en situation de handicap est différente de leurs pairs non-handicapés et varie selon la visibilité du handicap.
- * Les besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap sont peu perçus par les adultes et les pairs. La perception qu'ont les professeurs des élèves en situation de handicap diffère de ce que les élèves vivent.

Nous avons vu dans la partie précédente que le contexte de l'accueil des élèves en situation de handicap pouvait être différent et avoir un impact sur les représentations du handicap convoquées par les enseignants. Cette représentation va aussi être influencée par le handicap réel de l'élève, en ce qu'il est perçu de manière différente selon que le handicap est à dominante visible ou invisible. Dans la situation de Lucas et Saül, où le handicap est à dominante visible, où il n'existe pas de support visible concret de l'inclusion (absence

d'ULIS), les représentations convoquées sont celles que l'on trouve dans la population générale, avec une spécificité professionnelle concernant les troubles « dys ». Aurore provoque aussi l'activation du noyau de la représentation du handicap. Nous retrouvons là les représentations fantasmatiques liées à la mort et au monstrueux. La visibilité du handicap le rend inévitablement perçu par les enseignants mais n'engendre pas pour autant des prises en considération pédagogiques spécifiques. Lorsqu'elles sont présentes, dans l'établissement de Lucas et Saül, elles sont souvent minimales, suivant les indications du PPS en termes d'adaptations. L'accent est davantage mis sur l'accessibilité des locaux et à ce titre est plutôt porté par l'équipe administrative et dirigeante de l'établissement que par l'équipe enseignante. Il en est de même dans la situation d'Aurore. On pourrait alors dire que dans le cas des handicaps à dominante visible, la première réponse correspond donc aux besoins primaires de l'élève, en termes d'accessibilité (pour les trois élèves) et en réponse à des besoins physiologiques visibles (pour Aurore). Les adaptations pédagogiques sont des initiatives des enseignants⁷⁴ plus ou moins adaptées ou sont portées principalement par l'AVS (dans la situation d'Aurore). Les enseignants s'autorisent peu d'innovation pédagogique⁷⁵, que le handicap soit à dominante visible ou invisible. Dans ce second cas, la représentation convoquée est différente et nous avons vu que si le handicap invisible crée une perturbation cognitive chez les enseignants, elle peut être compensée par un contexte inclusif solide et souple et des expériences personnelles aboutissant à une représentation de reliance, encourageante pour l'évolution des mentalités. Elle s'appuie sur le dispositif ULIS, sur le visible de l'inclusion, sur l'expérience professionnelle et personnelle des adultes. Cette dernière représentation nous apparaît comme transitoire et représentative de l'actualité de l'inclusion en France, en attendant que l'inclusion se soit généralisée et devienne alors invisible (Gardou). Là encore, les initiatives pédagogiques sont prudentes de la part des enseignants. Il semble qu'ils perçoivent, à juste titre, que « quelque chose leur manque ». Nous verrons en quoi peut consister ce « manque » après avoir rendu compte des résultats concernant proxémie et empathie, car il nous apparaît comme le cœur de la problématique de l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Nous observons qu'il n'y a peu de différence significative dans la proxémie et l'empathie de la part des enseignants vis-à-vis des élèves en situation de handicap, que celui-ci soit à dominante visible ou invisible. La différence apparaît davantage dans le traitement des élèves

⁷⁴ Nous approfondirons cette question par la présentation d'une esquisse de typologie des enseignants dans la discussion générale, partie suivante.

⁷⁵ Et nous tenterons d'analyser dans la partie suivante les écueils possibles empêchant cette innovation pédagogique inclusive.

ordinaires comparé à celui des élèves en situation de handicap : les adultes se tiennent plus éloignés des élèves en situation de handicap que des autres. Si cette observation rejoint les constats des chercheurs sur le rejet que peuvent subir les personnes en situation de handicap, il est à tempérer du fait de la présence d'adultes accompagnant les élèves en situation de handicap à certains cours. En effet, il est une constante que les enseignants délèguent l'adaptation pédagogique aux AVS lorsqu'il y en a, et de ce fait ont tendance à se consacrer aux autres élèves. Une différence apparaît néanmoins dans ce que nous avons nommé « empathie » et qui propose des caractérisations de relation entre adultes et élèves. Nous avons remarqué dans notre étude que l'indifférence était plus marquée envers les élèves en situation de handicap visible. Ce rapport à l'autre, marqué par une sorte d'invisibilité sociale de l'élève en situation de handicap visible est aussi très remarquable concernant les relations entre pairs. Les résultats au questionnaire sociométrique ainsi que les observations montrent que ces élèves semblent quasiment transparents aux yeux de leurs pairs. C'est le cas en particulier d'Aurore et Lucas qui semblent absents des réseaux socio-affectifs. Les élèves eux-mêmes, même s'ils peuvent exprimer des désirs et s'inclure dans des réseaux socio-affectifs ont dans les faits une attitude d'acceptation de l'absence qui leur est imposée. Cet état de fait semble entrer dans une sorte d'« ordre des choses » pour les pairs de ces élèves puisque lorsqu'un élève au handicap visible exprime une présence plus forte dans le groupe (Saül), il est perçu comme agressif, attaquant un cadre et reçoit en retour des agressions. Les élèves au handicap invisible ne semblent pas, quant à eux, pris complètement dans cette exclusion silencieuse. C'est comme s'ils étaient encore sur un fil, une frontière entre intégration et liminalité et qu'ils avaient à lutter pour préserver ce statut de « comme les autres ». Ces efforts ne sont pas sans conséquence et nous avons vu que pour Élodie cela passait par une vigilance permanente à son apparence pour être en conformité, vigilance mâtinée d'angoisse quant à la menace inconsciente d'être reléguée dans une zone de non-socialisation. Mehdi, lui, surinvestit les relations sociales et le groupe, adhérant au fonctionnement du groupe dont on sait depuis Kaës combien celui-ci est uniformisant et peu promoteur de différenciation.

En investiguant davantage dans le ressenti des élèves, nous nous sommes rendue compte que leur développement était variable, leur projet plus ou moins élaboré. Lucas est en cours de réalisation identitaire, Saül est dans une forclusion identitaire liée entre autres aux conditions récentes de sa scolarisation dans l'établissement. Aurore est centrée sur une problématique narcissique importante, faite d'une focalisation évidente sur sa santé dont on comprend qu'elle soit prioritaire. Élodie et Mehdi sont des empêchements de penser qui les font vivre au

présent. Chacun est porteur d'une histoire et d'une problématique singulière que nous avons cherché à comprendre un peu plus. Nous est alors apparu de manière évidente que le maillon manquant de la chaîne inclusive est l'accès à la compréhension de ce que vivent ces élèves, compréhension qui pourrait faciliter la mise en place d'adaptations pédagogiques ou de réponses adaptées aux besoins particuliers de ces élèves. Cette difficile compréhension porte essentiellement sur la dimension intrapsychique des élèves. En effet, la pensée est formatée selon des habitus, des normes et ce qui est hors-norme est difficilement accessible, voire inimaginable. L'habitus intervient aussi dans la difficulté à élargir le point de vue des enseignants qui savent ce qu'est leur mission d'enseignement mais ont parfois du mal à sortir de la classe, pour des raisons variées, dont nous étudierons quelques exemples dans la partie suivante. Ainsi, Aurore a besoin d'être étayée de manière forte au niveau de la socialisation. Le terme de « socialisation » renvoie souvent aux pairs. Or, peut-être que cette socialisation avec ses pairs est un objectif qui doit passer pour Aurore par des paliers intermédiaires, comme la socialisation à travers un adulte, comme la création d'une amitié avec une élève particulière. C'est ce qui s'est passé cette année, où Aurore a noué une relation avec une élève de l'ULIS. La personnalité et les capacités d'Aurore ne la destinent peut-être pas à être une leader d'un groupe et il semble davantage important pour elle de favoriser les liens avec des personnes qu'elle choisit et qui la choisissent. Puis, en premier lieu, sa priorité est son corps et sa santé, ce qui rend ses préoccupations éloignées de celles de ses pairs de quatrième, voire les inquiètent. Il n'est pas sûr qu'Aurore ait un réel désir de créer des liens d'amitié profond avec des adolescents dont les centres d'intérêt sont différents, de par une maturité développementale différente. Lucas aimerait avoir plus de relation et est ouvert. Son besoin pourrait être d'être accepté et connu par ses pairs, ce qui lui permettrait d'accepter davantage ses difficultés qu'il tente de cacher en n'acceptant pas les aides ; ce qui lui permettrait peut-être d'investir davantage la scolarité qu'il vit actuellement et ne pas être dans une attente du moment où il pourra enfin s'épanouir dans ses apprentissages. Il serait intéressant que l'équipe de partenaires essaie d'étudier quelles seraient les conditions d'un épanouissement actuel et non futur. Saül semble avoir besoin d'un accompagnement social et psychologique, ainsi qu'Élodie et Mehdi.

Notre recherche cherchait en quoi les représentations du handicap et les pratiques d'inclusion avaient une influence sur le développement des adolescents en situation de handicap et les différences lorsque le handicap est à dominante visible ou invisible. Nous avons mis en évidence que le contexte spécifique d'inclusion la dominante visible ou invisible du handicap avaient une influence sur la représentation du handicap activée, que les pratiques

pédagogiques variaient peu. Il semble qu'effectivement ces éléments sont des facteurs favorisant ou non l'épanouissement de l'adolescent en situation de handicap, qu'ils peuvent être compensés par un partenariat de réseau. Nous concluons par le constat qu'envisager les élèves comme ayant des besoins éducatifs particuliers permet une prise en compte de leur singularité et peut être une entrée plus féconde, car ouvrant sur d'autres dimensions que la réussite scolaire dans une perspective incluant la temporalité nécessaire à l'élaboration de projets. Ainsi, s'il apparaît qu'il n'y a pas *a priori* de « recette magique » dans l'inclusion, des éléments apparaissent malgré tout comme favorisant son fonctionnement, au regard du développement des adolescents en situation de handicap :

- la présence d'une structure dédiée à l'accompagnement de ces élèves : l'ULIS est un élément de rassurement pour les enseignants et un espace de développement pour les élèves en situation de handicap. Pour les enseignants, ils ont la certitude d'avoir ainsi un interlocuteur, une personne ressource qui connaît les élèves et travaille avec eux. Cela amène alors un espace de dialogue propice à la co-construction de conditions d'accueil et de progressions pédagogiques favorables aux élèves. Néanmoins, la plupart de ces échanges se font dans des temps informels et non lors de (rares) réunions institutionnelles. Le côté informel de ces échanges semble permettre aux acteurs la garantie d'une parole de sujet et non la réponse à une injonction institutionnelle.

- la possibilité pour les acteurs de donner leur point de vue est essentiel. Cela suppose la conflictualisation éventuelle d'une situation et sa résolution par un consensus dont le manque est partie prenante. Dit autrement, il s'agirait pour chaque protagoniste d'accepter son propre manque pour aboutir à une mise en commun et à des concrétisations communes. Celles-ci seraient prises dans la tension d'opposés dont l'un serait un idéal peut-être fusionnel, en tout cas absolu, et l'autre un renoncement à améliorer la situation.

- Nous avons vu à travers la situation de Lucas, scolarisé dans un établissement sans ULIS, avec peu d'adultes présents dans l'établissement dans la construction active d'un maillage inclusif qu'il était possible pour l'élève de se développer. Ici apparaît alors l'importance d'un partenariat élargi à tous les membres concernés par la situation de l'élève, et donc hors établissement scolaire, incluant l'élève dans un processus de réflexion. Nous pouvons alors conclure, à la suite de Ferréol : « *Quelles que soient les modalités retenues, il ressort que ce n'est pas la multiplicité des interventions qui est gage de crédibilité et d'efficacité, mais la disponibilité et la qualité de l'encadrement, des règles du jeu clairement définies ainsi qu'une volonté constamment réaffirmée d'explicitation et de cohérence, de concertation et de responsabilisation* » (Ferréol, 2015, p ; 25).

Nous avons voulu aller plus loin pour comprendre d'une part ce qui peut faire écueil au processus inclusif dans les établissements que nous avons étudiés. Puis, notre étude s'appuyant résolument sur de l'humain, nous avons cherché à comprendre ce qui, au contraire, peut être un levier, et avons abouti à une esquisse de typologie. Enfin, nous avons souhaité aller plus en profondeur dans l'étude des différences dans l'abord des handicaps à dominante visible ou invisible et nous proposons une réflexion sur la constitution de la représentation de ces deux handicaps. C'est ce dont traitera la discussion générale qui suit.

Partie 4. Discussion et conclusion générale

Discussion

* écueils et facilitateurs du processus inclusif

Le contexte d'inclusion, les représentations du handicap des enseignants et leurs pratiques ont une incidence sur le vécu scolaire des élèves en situation de handicap et on peut penser en dernier ressort sur leur développement. Comme nous l'avons vu précédemment, ils en sont des éléments fondamentaux, mais pas uniques : l'influence de la famille, la biographie des élèves avec leur vécu scolaire antérieur en sont les éléments intimes ; la présence et la place de partenaires de soin (au sens large) en sont des facilitateurs et deviennent par moments prioritaires (nous l'avons vu dans la situation d'Aurore, et nous pensons aussi à tous les élèves malades ou ceux ayant des troubles psychiques invalidant plus ou moins ponctuellement leur scolarité). Des différences existent selon que le handicap est visible ou invisible. La finalité de ce travail, dans notre esprit de psychologue, serait de créer les conditions adéquates pour que les élèves puissent se développer harmonieusement et devenir des adultes épanouis. Dans notre esprit de formatrice, puisque nous pensons, à la suite de Morin, que « *la mission de [l'] enseignement est de transmettre, non du pur savoir, mais une culture qui permet de comprendre notre condition et de nous aider à vivre ; elle est en même temps de favoriser une façon de penser ouverte et libre* ». (Morin, 1999, p. 11), nous pensons que les adultes encadrant les élèves ont un rôle essentiel à jouer et que pour ce faire, leur bien être professionnel est tout aussi important. Cette vision large appelle à prendre en considération différentes dimensions de l'être et, en ce qui concerne l'élève en situation de handicap, à pouvoir entrer en relation avec ses particularités hors normes, dit autrement à pouvoir identifier ses besoins éducatifs particuliers pour y répondre. Nous avons pu observer précédemment que le contexte, les représentations et les pratiques manquaient cet objectif pour la plupart lorsque les besoins de l'élève s'avèrent intrapsychiques et invisibles. Nous tenterons ici de comprendre certains aspects de cette réalité. L'inclusion est un phénomène complexe et multifactoriel que nous avons abordé selon certains points de vue en en oblitérant d'autres tout aussi essentiels (au niveau macrosocial, le rôle de l'institution dans ces politiques, celui de la structuration de la prise en charge des personnes handicapées ou de la formation initiale des enseignants, au niveau microsociale, le rôle de la famille et au niveau relationnel celui des liens entre partenaires professionnels ne sont, à cet égard que quelques-uns des exemples qu'il conviendrait de croiser). Concernant les représentations du handicap, dans les grandes lignes, elles restent les mêmes que celles décrites par les grands auteurs comme Stiker, Gardou, Morvan par exemple depuis 30 ans. Pour Netter (2012), les

représentations sont un moyen de s'adapter à une réalité et sont défensives. Nous essaierons d'explorer ce qui, dans le processus d'inclusion actuel, peut créer cette défense chez les enseignants. Pourtant, il ne s'agit pas ici de généraliser cette attitude et de leur attribuer la responsabilité d'un éventuel partiel échec dans la réalisation du projet de scolarisation et du projet de vie des élèves. Les enseignants, comme tous les êtres humains ont des personnalités uniques et des profils variés. Néanmoins, lors de cette étude, des tendances se sont dessinées et nous avons souhaité les présenter dans l'amorce d'une typologie dans l'idée qu'ils pourraient être des objets possibles d'une réflexion ultérieure, et surtout dans la perspective de trouver des points d'appui dans le développement de l'éducation inclusive sur le terrain et dans la formation. Dans cette veine, nous approfondirons les différences entre les représentations du handicap à dominante visible et celles concernant le handicap invisible, pour en comprendre les soubassements. Ce qui nous amènera à élaborer autour du visible et de l'invisible, à tenter de rendre apparent l'invisible dans des prémices d'une réflexion qui sera à poursuivre ultérieurement.

*** L'inclusion et sa difficile mise en œuvre : quels freins du côté des enseignants ?**

La méconnaissance des politiques ayant trait à l'éducation inclusive de la part des enseignants du second degré peut être entendue comme une conséquence d'une formation où la didactique primait au détriment de la connaissance des élèves qui perdure dans les pratiques. Il est plus étonnant de constater que la plupart des enseignants méconnaissent aussi la Loi du 11 Février 2005 qui les concerne en tant que citoyens. Ceux qui l'évoquent la rapprochent alors de la vie en société, avec les aménagements des lieux publics ou l'employabilité des personnes handicapées. Un fossé apparaît alors, la question du handicap dans le collège n'apparaissant pas liée aux préoccupations majeures des enseignants. Or, une réelle éducation inclusive ne semble possible que si l'inclusion est le noyau d'une réflexion pédagogique, d'où découlent les pratiques et une organisation institutionnelle.

Le manque de moyens matériels, de temps, de formation est un argument bien souvent énoncé pour justifier de la difficulté à mettre en œuvre une réelle éducation inclusive. S'ils sont réels, on peut aussi penser, à la suite de S. Canat (2009), que ces arguments sont aussi des moyens défensifs, une manière d'exclure en rabattant sur ces élèves les difficultés plus globales de l'institution scolaire.

La connaissance du handicap chez les enseignants semble alors clivée. Le handicap est bien souvent dénié ou difficile à appréhender dans le cadre de leur profession, les évitements sont nombreux allant même jusqu'à une difficulté à exprimer le terme même de handicap. En

revanche, la gêne disparaît et les enseignants peuvent facilement reconnaître ce qu'est un handicap ou un handicapé lorsqu'ils sont dans un champ d'expression plus personnel. Quel processus se manifeste-t-il ici ?

Plusieurs éléments peuvent amener des pistes de compréhension, à travers les discours tenus. « *Lorsqu'un professeur organise l'enseignement, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la signification de l'enseignement* » (Sensevy, 2007, p. 33⁷⁶). Certains enseignants se considèrent comme des experts en matière d'adolescence dans la mesure où ils côtoient tous les jours des adolescents. Cette connaissance empirique peut les conduire à une attitude de dénigrement envers des formations qui leur apparaîtraient « théoriques », terme qu'on peut interpréter comme ne prenant pas en considération leur connaissance pratique issue de l'expérience. Cette défiance apparaît comme une défense. Ici, le fossé entre l'idéal du professeur, qui serait celui qui sait ou accepter tout au moins être porteur d'un manque peut constituer un écueil dans une institution qui favorise cette vision surmoïque et idéale d'un enseignant paradoxalement adoubé comme tout puissant et devant faire acte d'obéissance envers la hiérarchie. On peut comprendre l'injonction paradoxale que constitue alors ce double discours institutionnel. Netter (2012) met en exergue cette négation du sujet au profit d'une illusion qui consisterait en ce que la connaissance technique d'une matière suffit à enseigner. Lorsqu'ils se situent en tant que personne, les enseignants n'apparaissent pas soumis à cette injonction inconsciente et ils peuvent alors se faire davantage confiance. Le poids de l'institution est alors évoqué en termes de responsabilités qu'elle aurait à prendre et qu'elle ne prend pas. Les enseignants se positionnent dans une attente vis-à-vis d'un fonctionnement hiérarchique infantilisant. Se profile alors l'impossibilité rencontrée par les enseignants de mettre en œuvre une éducation inclusive, qui devrait s'appuyer sur une organisation institutionnelle responsabilisante et non culpabilisante. En regard de cet empêchement émergent alors des idées de la part de ces adultes, des propositions. Émerge en premier lieu l'importance primordiale de la relation pédagogique, en opposition à des adaptations matérielles possiblement sans sens si elles ne s'inscrivent pas dans cette relation au service du projet de l'élève. Puis, la place des parents apparaît aussi indispensable, inscrivant alors l'éducation inclusive dans un partenariat.

⁷⁶ Cité par (Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61,(1), 49-64. doi:10.3917/nras.061.0049.

Cette réflexion nous amène à considérer l'importance du changement de paradigme nécessaire, qui n'est pas seulement celui d'une école qui accueillerait la différence mais qui nécessite aussi des métamorphoses structurelles et pratiques. Partant des discours des enseignants, les idées de relation et de partenariat émergent. On pourrait dire qu'elles sont déjà des préconisations des politiques, comme en témoigne le dernier discours du Ministre de l'Éducation Nationale (Blanquer, 2018). Benoît (2013) a montré combien les « discordances discursives intertextuelles » des textes officiels permettaient des distorsions en termes d'épistémologie pratique et étaient au service du déni, c'est-à-dire « cette notion freudienne de Verleugnung, processus psychique par lequel on prend connaissance et l'on admet l'existence d'une réalité, tout en conservant intacte la croyance inverse qui l'invalide » (Benoît, 2013, p.43). Nous retrouvons effectivement dans les entretiens de ces professeurs les éléments de discours relevés par cet auteur. Pour lui, « l'opposition que l'on allègue souvent entre ces prescriptions et la réalité du terrain, dont les acteurs seraient imperméables aux nouvelles orientations, est sans doute trompeuse et mérite d'être repensée à la lumière de l'incidence des discordances des discours injonctifs en termes d'élaboration de l'"épistémologie pratique" et d'inhibition de l'innovation inclusive. » (Ibid. p.45).

L'innovation inclusive venant du terrain apparaît comme un élément incontournable de l'éducation inclusive. En effet, cette vision de l'éducation s'inscrit dans une prise en compte personnalisée des élèves, comme en témoignent les vocables « besoins éducatifs particuliers », « projet personnalisé de scolarisation » dans le champ du handicap par exemple ; en matière de pédagogie, on parle de « différenciation ». Penser une éducation inclusive signifie alors mettre en place un système souple, adaptable aux situations particulières, ce qui est loin d'être le cas de l'institution scolaire très hiérarchisée. Pourtant, comme en témoignent les enseignants, s'ils déplorent cette rigidité au niveau de la généralité de l'institution, ils sont beaucoup plus positifs concernant la mise en œuvre dans l'établissement. La réalité des fonctionnements dans les établissements est variable. On pourrait penser qu'une certaine inventivité est possible et même, qu'elle est déjà à l'œuvre. « L'expérience, c'est-à-dire la pratique de l'enseignement montre bien qu'aucune recette théorique ou technique ne peut suffire au pédagogue. La généralisation relève de la science et échappe à la praxis ; mais l'art de la transmission ne peut faire l'économie d'un travail dialectique entre théorie et pratique » (Netter, 2012, p.60) Ce qui manque semble être cette réception et cette reconnaissance par le haut de la hiérarchie des innovations de la base. La recherche et plus particulièrement la recherche-action paraît alors le maillon manquant, moyen de transmission, de communication, de théorisation scientifico-clinique entre instances

décisionnaires et praticiens de terrain.⁷⁷ Aller plus avant dans le renversement de paradigme qu'appelle l'éducation inclusive suppose alors de renverser le fonctionnement actuel et d'imaginer un macro-système non injonctif mais à l'écoute de la créativité de ces acteurs pour la diffusion des innovations pédagogiques, encourageant la formation et la co-construction.

Les entraves à l'engagement réel dans une éducation inclusive

La spécialisation : les enseignants peuvent considérer être spécialistes dans la didactique de leur discipline. Ils sont les spécialistes *es* enseignement. Les élèves qu'ils reçoivent dans leur classe sont aussi des individus qui vivent d'autres facettes de leur vie dans d'autres lieux et d'autres cours. Pour les élèves en situation de handicap et *a fortiori* les élèves en situation de handicap visible, dans notre étude porteurs de maladies invalidantes, des soins sont mis en place dedans et hors établissement. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des entretiens, les enseignants sont peu au fait de la réalité médicale ou psychique de ces élèves mais aussi de la réalité des soins qu'ils reçoivent. Il y a un effet de clivage professionnel, où chaque partenaire professionnel, qu'il soit du milieu médical, du milieu scolaire ou éducatif, semble faire confiance aux interventions des autres dans l'objectif d'un mieux-être de l'élève. Mais cette confiance ne s'appuie pas sur la connaissance de ce qui est réellement pratiqué par les partenaires, ni sur des objectifs précis qui pourraient être communs. Par exemple, peu d'enseignants savent que Lucas et Saül reçoivent des soins en psychomotricité dans l'établissement et quand ils le savent, leur façon de l'énoncer montre combien cet accompagnement semble marginal à la vie de l'établissement. Ils ne sentent concernés que par le fait de l'influence de ces prises en charge sur les emplois du temps, sans s'intéresser réellement à ce qui est proposé à l'élève et dans quel but. Ici, on peut penser que l'habitude du secret médical est pour certains un interdit à ne pas franchir, pour d'autres une limite entre l'identité d'élève et l'identité personnelle relevant de l'intimité et pour d'autres enfin une séparation confortable entre spécialités. Quel est l'impact de cette spécialisation ? Sur les élèves, on peut penser qu'il y a un effet de morcellement dans la mesure où ils ont à passer de monde en monde en s'adaptant à chacun mais sans que ces mondes ne communiquent réellement, ou suffisamment.⁷⁸ Le lien est donc porté par l'élève et on peut s'interroger sur la pertinence de cet état de fait, qui dans son côté négatif peut être un facteur de liminalité et

⁷⁷ Ce type de projets de partenariat entre la recherche et les établissements existent déjà, portés par le Rectorat et l'ESPE et l'on peut observer la dynamisation des équipes pédagogiques qu'ils permettent.

⁷⁸ En effet, on peut espérer que les réunions d'équipe de suivi de scolarisation soient des espaces pour la communication de ces différents champs, mais on peut aussi les considérer pour le moins insuffisantes en nombre (en moyenne une ou deux par an) pour permettre un maillage communicationnel qui pourrait être un appui pour l'élève.

dans son côté positif peut être un facteur de responsabilité. Pour éviter de verser dans un extrême ou l'autre, avec les discours rationalisants adaptés, une réflexion s'avère nécessaire autour de cette réalité.

Sur les enseignants, cela peut induire une forme de « quant-à-soi » où chacun des partenaires aurait en charge une partie de l'élève, ce que formule par exemple la directrice de SEGPA. Si l'on peut envisager l'effet délétère de ces clivages sur les élèves handicapés, qui sont alors seuls à charge de lier toutes ces dimensions, on peut aussi en voir les limites dans les champs professionnels qui se recoupent. Par exemple, la question des troubles « dys » (dyslexie, dysorthographe, etc.) a fait l'objet au cours des dernières décennies d'un accaparement par des professionnels hors champ éducatif. Certains enseignants peuvent alors se sentir désinvestis d'une mission qui leur incomberait de par leurs missions initiales. D'autres peuvent se sentir interdits d'utiliser certains outils, qui seraient alors réservés à ces professionnels hors école. Certains, enfin, peuvent se saisir de ces outils et travailler en partenariat avec ces spécialistes, dans une co-construction féconde, au service de l'élève certes, mais dont les répercussions se manifestent aussi par une amélioration de la professionnalité enseignante, si l'on s'en tient à ce domaine. C'est ce que nous montre l'exemple d'une enseignante citée dans l'analyse, expérience hélas marginale et liée à un parcours personnel plutôt que professionnel.

Cet exemple est intéressant dans ce qu'il montre aussi d'un besoin des enseignants d'être orientés dans leur formation. En effet, la pratique de cette enseignante s'appuie sur un investissement personnel en formation sur la dyslexie dont elle généralise les enseignements à tous les handicaps. L'écueil de ce manque de structuration institutionnelle est le risque d'une inadaptation des pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves par focalisation sur l'attracteur de l'unique formation reçue. Au contraire, une structuration institutionnelle pourrait apporter une vision plus large des différentes manifestations des handicaps et des éventuelles réponses à y apporter qui permettrait à ces enseignants motivés d'élargir leur palette de compétences. Néanmoins, là encore, cette structuration nécessite une prise en considération des particularités et compétences de chacun afin de lui proposer une évolution professionnelle adaptée et motivante. En conséquence de quoi, il apparaît essentiel de considérer le sujet comme acteur de son développement.

Ici est le visible des facteurs entravant ou facilitant l'inclusion. L'invisible serait perceptible dans la fluidité qui accompagne les relations avec les interlocuteurs, ce que Ferréol nomme « civilité » (Ferréol, 2015). L'invisible serait donc un contenant fait de confiance, de dialogue, de co-construction, en bref fait de liens entre les individus acteurs du

processus qui tissent cette toile sécurisante et épanouissantes pour que les élèves puissent développer leur projet d'avenir et pour qu'eux-mêmes puissent éprouver du bien être dans leur mission et la joie dans leurs réalisations. Nous revenons ici à l'esprit du plaidoyer du Ministre de l'Éducation Nationale, J-M. Blanquer au titre évocateur (« Construisons ensemble l'école de la confiance » 2018) qui évoque en trois mots-clés l'éducation : « République, excellence et bonheur ». « *En réalité, les professeurs et les élèves ont évidemment besoin de bonheur à l'école pour réussir* » (2018, p. 10). Après cette présentation générale des réflexions issues de la rencontre avec les enseignants, leur discours et leurs besoins dans le cadre de l'éducation inclusive et une mise en regard avec le discours officiel, nous avons déterminé une esquisse de typologie des enseignants rencontrés lors de cette étude.

*** esquisse d'une typologie des enseignants rencontrés dans la présente recherche**

Cette tentative a le mérite d'illustrer la diversité des enseignants rencontrés et s'inscrit dans les prémisses d'une réflexion identifiant les besoins et points d'appui de ceux-ci, tant en regard d'une prise en considération adaptée des besoins des élèves que de leur besoin en termes d'évolution professionnelle éventuelle. Elle n'est évidemment pas exhaustive. Parmi les enseignants, certains ont été évitants, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas souhaité participer à tout ou partie de l'étude. Il était important pour nous de respecter cette liberté individuelle. Néanmoins, ceux-ci n'ont pas eu l'opportunité de donner leur positionnement et nous garderons bien de proposer des interprétations les concernant. Parmi ceux qui ont accepté notre présence lors de leurs cours et ceux qui ont répondu à nos questions, nous avons identifié des enseignants « généralisants », « distants », « bienveillants », « attentifs », « experts sensibilisés » et « experts en pédagogie ». Les enseignants d'EPS sont d'autre part porteurs d'une vision particulière. Voici une présentation plus détaillée de cette typologie.

Type 1. Généralisation qui exclut les BEP

Ces enseignants ont une connaissance d'un autre handicap que celui des élèves qu'ils accueillent. Cette formation ou connaissance d'un handicap fonctionne comme un attracteur qui conditionne les adaptations proposées à l'élève handicapé. Le handicap peut alors être généralisé, comme une grande catégorie à laquelle les adaptations connues répondent. Par exemple, un enseignant formé aux adaptations pédagogiques pour la dyslexie peut les proposer systématiquement à un élève handicapé moteur, ou un enseignant très sensibilisé aux élèves à haut potentiel (considérés comme élèves à besoins éducatifs particuliers) généralisera une attitude basée sur une compréhension très rapide des progressions au sein de la séance.

Les adaptations peuvent être pertinentes ou pas, il existe un effet de hasard. En effet, ces enseignants ne savent pas identifier les besoins éducatifs particuliers de ces élèves. L'élève peut donc être considéré inconsciemment par l'enseignant comme appartenant à la catégorie large des « handicapés » et être mis à distance par celui-ci. Il leur manque une méthode pour ce faire et ils font avec ce qu'ils connaissent. Pourtant, une réelle volonté de prendre en compte l'inclusion dans leur pédagogie est présente, ce qui n'est pas le cas des enseignants « distants ». Dans la mesure où la connaissance du handicap est ici d'abord personnelle, elle peut concerner les enseignants aussi bien débutants qu'expérimentés.

Type 2 : les enseignants distants

Certains enseignants montrent une absence d'empathie, sont pris par une réactivité émotionnelle en classe ou une indifférence (coupure émotionnelle). Ces réactions concernent tous les élèves, qui semblent alors considérés par l'enseignant comme une masse indifférenciée et menaçante. De ce fait, lorsque l'entretien a été possible, ils faisaient preuve de peu de prise en compte des EH. Certains ne savaient pas qu'ils accueilleraient ces élèves, d'autres ne connaissaient pas leur prénom, ne savaient pas les identifier. Leur activité est centrée sur la séance, qui peut dans certains cas donner l'impression de se résumer à arriver à atteindre l'objectif de faire remplir la tâche attendue par les élèves. Ces enseignants sont dans certains cas mis à mal par les élèves qui les provoquent, comme pour les faire « redevenir vivants ». Dans d'autres situations, la coercition de la part de l'enseignant est si forte que la classe entière se retrouve amorphe, comme vidée elle-même de sa vie. Ces adultes sont manifestement en situation de *burn-out* et en danger. Ils ont besoin de soins pour eux-mêmes, et surtout d'être accompagnés.

Type 3. Les enseignants « bienveillants »

Ces enseignants ont un discours bienveillant mais des actions inadaptées. Ils montrent une réelle volonté de prendre en considération les élèves en situation de handicap, mais ils amalgament handicap à handicap mental ; ils semblent alors pris par le noyau de la représentation du handicap tel que l'a décrit Murphy (1989). Dans deux situations, par exemple, l'une concernant un élève au handicap à dominante visible, l'autre un élève au handicap à dominante invisible, des enseignants ont vanté leurs compétences intellectuelles, leur capacité de raisonnement. Dans le premier cas, l'enseignant posait uniquement des questions simples de cours à cet élève (ce qui tranchait avec son exigence envers les autres). Dans le deuxième cas, la production de l'élève était dite « pauvre » et l'enseignant se

« contentait » d'une élégance scripturale de l'élève. Malgré leur bienveillance, ces enseignants ne savent pas comment accompagner l'élève. Lorsqu'ils le peuvent, ils délèguent leur pédagogie à l'AVS ou l'AESH.

Type 4. Les enseignants attentifs

Ils se caractérisent par une sensibilisation au handicap et une attention à la singularité de l'élève. Leur action se traduit par une démarche de connaissance de l'élève et d'identification progressive de ses besoins. Ces enseignants, plutôt en milieu de carrière, sont souvent peu sûrs d'eux. En effet, la représentation de la fonction d'enseignant de collègue est déstabilisée, ainsi que celle de la relation attendue entre enseignant et élève en collège. Un conflit intérieur semble être à l'œuvre, où l'identité d'enseignant construite lors de leur formation (et envisagée en premier lieu par eux comme étant didactique) est mise à mal. Nous pourrions penser ici que ces enseignants sont dans une étape de transformation de leur identité professionnelle.

Type 5. Les experts sensibilisés

Ces enseignants se caractérisent par une grande ancienneté et une sensibilisation aux vulnérabilités humaines qui amènent une expertise et une empathie envers tous les élèves, qu'ils soient ou non en situation de handicap. Ils pratiquent pour tous les élèves l'individualisation et différenciation dans une pédagogie experte et riche où de nombreux leviers sont utilisés (variations des supports, alternance oral-écrit, travaux de groupe, situations recherche, etc.). Ainsi, il y a une grande proximité et empathie envers tous les élèves, les élèves handicapés étant inclus de fait dans ces pratiques. Ces adultes sont conscients des adaptations particulières qu'ils offrent aux élèves en situation de handicap et sont capables de les rendre invisibles dans un fonctionnement groupal cohérent.

Type 6. Les experts en pédagogie

Ceux-ci ont une expertise pédagogique importante sans sensibilisation au handicap. Là encore, les pratiques de différenciation permettent de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de tous les élèves de manière plutôt intéressante. Néanmoins, un appui par un enseignant spécialisé (coordonnateur d'ULIS par exemple) est nécessaire parce que les fonctionnements spécifiques hors normes et les besoins singuliers de certains élèves en situation de handicap leur sont peu accessibles. Lorsqu'il est présent, un partenariat existe.

Type 7. Le cas particulier des professeurs d'EPS : les « ludomotriciens »⁷⁹

Ces enseignants ont un abord particulier des élèves. Ils les voient dans leur dimension corporelle et sociale, au sein d'un collectif. Ils témoignent d'une nécessaire prise en compte individualisée des élèves, de par la disparité développementale importante observée dans les capacités motrices notamment. Cette variation peut aller d'un développement moteur équivalent à celui d'un enfant de maternelle à l'aisance corporelle importante du sportif. De ce fait, ces enseignants considèrent la diversité comme une donnée de base avec laquelle ils vont travailler à faire progresser chacun. Ils ont une sensibilisation accrue aux différences individuelles et mettent en avant leur matière dans ce qu'elle amène en termes de tolérance, de confrontation aux différences et à ses propres limites qui favorisent la socialisation et est donc un vecteur d'inclusion.

*** Constitution des représentations des handicaps visibles et invisibles**

Tous ces enseignants sont porteurs de représentations sur le handicap. Et lorsque nous nous posons maintenant la question « comment les enseignants que nous avons rencontrés se représentent-ils le handicap ? » nous souhaitons interroger les ramifications de la représentation, le soubassement du discours, ce qui fait qu'il advient ainsi et pas seulement la représentation. En effet, nous avons montré précédemment les différentes représentations du handicap et comment le contexte et la dominante visible ou invisible du handicap peuvent convoquer l'une ou l'autre de ces représentations. D'une manière générale, nous avons observé que la perception des élèves en situation de handicap par les enseignants est marquée des caractéristiques suivantes :

- Les représentations du handicap sont toujours majoritairement influencées par les fantasmes archaïques. Cela peut être dû à la difficulté du hors normes ;
- Le perceptif prime. Ce qu'on perçoit de l'autre d'un simple regard va déterminer les cadres de pensées qu'on va mettre en place pour accompagner l'élève.
- Le cadre de pensée des enseignants est axé sur la didactique et la pédagogie et est influencé par le contexte. Ce qui est perçu du handicap est donc analysé à travers ces filtres, lorsque c'est possible, ou renvoyé à un cadre de pensée autre (médical en majorité)
- La dimension médicale renvoie à une altérité. Les enseignants s'excluent.

⁷⁹ Merci au professeur Éric Dugas pour ce terme

- Lorsque le partenariat est possible (cas où présence d'un coordonateur d'ULIS), il se focalise sur les pratiques pédagogiques, sur les adaptations, pas sur la connaissance intime de l'élève.
- La représentation et ces incidences pratiques sont au service d'un évitement d'un bouleversement de leur identité professionnelle.
- Elles sont nuancées et évoluent lorsque la notion de Handicap est remplacée par la connaissance de la singularité de la personne. Une réelle inclusion peut alors être envisagée.
- Plus les enseignants sont à l'aise avec leur métier, leur pratique et leur identité professionnelle, plus les pratiques de scolarisation des élèves en situation de handicap sont pertinentes :
- L'ancienneté peut être un facteur facilitant (développement d'une expertise pédagogique) ou entravant (burn out).

La conséquence de tous ces constats est que la prise en compte des besoins éducatifs particuliers semble être plus pertinente qu'une entrée par la notion de handicap.

Les représentations du handicap chez les enseignants sont scindées de la manière suivante :

***Le handicap à dominante visible :**

Les élèves en situation de handicap visible sont perçus comme « courageux », « de bonne volonté », « bien socialisés », « bien acceptés par leurs pairs ». Certains sont perçus comme étant « en retrait » sans que ce soit négatif. Le discours qui apparaît comme dans un mouvement vers l'élève peut être en contradiction avec les pratiques ou celui-ci est isolé. Le handicap peut être associé à la mort.

Le discours tenu sur les élèves au handicap à dominante visible peut être perçu comme compassionnel, et excluant, dans la mesure où une différence, une étrangeté est sous-jacente. L'accent est mis dans les pratiques sur l'accessibilité et les équipements (ordinateur par exemple). Il y a peu de prise en compte des conséquences psycho-affectives et sociales du handicap.

***Le handicap à dominante invisible**

Les élèves en situation de handicap invisible sont perçus comme « intelligents », « ne faisant pas tout ce qu'ils pourraient », « un peu fainéant », « ayant du mal à se concentrer ». Le discours tenu sur les élèves au handicap à dominante invisible dans son versant positif ne fait pas de différence faite avec le tout venant des adolescents. Du côté négatif : Les troubles peuvent être interprétés comme de la mauvaise volonté. Cela renvoie alors aux représentations

de l'élève inadapté (Morvan, 1988) qui attribuent aux difficultés de l'enfant une dimension sociale ou familiale. Mais, en allant plus avant, on peut aussi penser que la représentation émerge d'une dissonance entre ce qui est visible (un adolescent en bonne santé) et ce qui est invisible (le handicap) qui rend difficile la prise en compte adaptée par les enseignants.

*** Représentations du handicap et archétypes : un essai de rendre apparentes les structures invisibles de l'inclusion dans l'humain**

Watzlawick (1976) définit deux types de communication : la communication digitale, structurée, définit le contenu verbal d'une relation tandis que la communication analogique est plus floue et représente les aspects non-verbaux de la relation. Cette deuxième modalité est la plus inconsciente et la plus fondamentale dans la relation. Accéder à la compréhension de l'invisible se fait par une sorte de « sixième sens » qui peut rendre intelligible par un autre moyen que la raison. Cette modalité perceptive peut renvoyer à la dimension analogique de la communication et à la construction psychique initiale à travers les engrammes d'action décrits par Aucouturier (voir partie 1). Dupond (2012), à la suite de Merleau Ponty nous indique que le sensible n'est pas éteint par l'intelligible (nous entendons ce dernier terme dans le sens d' « accessible par le moyen de la raison »). L'intelligence peut se manifester sous de multiples formes, l'intelligence sensible par exemple s'épanouit dans l'écoute de la musique ou de la poésie ou en général dans l'art. L'intelligence corporelle se manifeste chez les sportifs, les artisans ou les danseurs. Ces deux exemples nous ouvrent la voie vers d'autres modalités de compréhension ou d'être au monde que bien souvent les gens pratiquent inconsciemment.

Ce rapport corporel semble encore bien tabou dans le champ social français et dans celui de l'Éducation Nationale. Nous avons pu remarquer combien les rapprochements affectifs ou corporels étaient rares et difficiles, hormis chez les enseignants ayant une longue expérience. Pour ceux-ci, il y a donc congruence (Rogers, 1968) entre leur compréhension, leur ressenti, leur parole et leur action envers les élèves en général et envers les élèves en situation de handicap en particulier. Pour les autres, le rapprochement empathique semble tabou et lorsqu'il se manifeste par le langage, il est accompagné d'une distance sociale ne laissant place à aucune ambiguïté. La congruence renvoie à l'authenticité de la personne et est complémentaire de l'empathie dans le sens où si l'empathie est dirigée vers l'autre, la congruence concerne en premier lieu soi-même. Elle définit la capacité de l'être à « *être correctement en contact avec la complexité des sentiments, des pensées, des attitudes qui sont en train de circuler en lui tandis qu'il cherchera à suivre à la trace les pensées, les sentiments*

de son [interlocuteur]» (Rogers, 1968). Cette attitude de présence à soi indispensable à une communication globale résonne avec la dimension des archétypes qui eux aussi structurent cet invisible de la relation dans l'espace de l'Inconscient. En effet, si nous allons plus loin encore dans cette étude de la représentation, nous voyons que si elle s'origine dans l'archaïque de la psyché, elle ne renvoie pas aux mêmes archétypes selon la dominante visible ou invisible du handicap. Mais, avant de présenter ces variations profondes, il convient de définir ce qu'est un archétype et de rendre visible le réseau invisible qui, à notre sens, dans l'état actuel de notre élaboration, participe du processus d'accueil de l'altérité chez l'être humain.

L'archétype, du grec *archetupos*, est un concept développé par Jung, fondateur de la psychologie analytique, inspirateur de nombre de psychologues humanistes. Un archétype est « *une structure vide faisant office de matrice virtuelle à l'origine d'un certain type d'images, d'idées, de comportements, d'émotions, etc., comme on les rencontre dans les mythes, les contes, les rêves, les imaginations ou les délires psychotiques. Les archétypes, que l'on retrouve de tout temps et partout, sont les structures mêmes de la psyché.* » (Thibaudier, in Agnel, 2005, p.17) Dans les profondeurs de la psyché habitent donc ces matrices dont la fréquentation structure une possible attitude congruente et empathique, faisant le lien entre dedans et dehors comme faisant le lien entre corps et esprit. En effet, ils « *sont à comprendre sur un double versant, à la fois biologique et psychique. Ils sont semblables aux schèmes de comportement qui déterminent des modalités d'action propres à l'espèce humaine. Dans cette perspective, non plus phylogénétique mais néo-kantienne, ils fonctionnent comme des matrices de la représentation où se forment les catégories formelles et conceptuelles de l'esprit* » (*ibid.* p.18). Si l'on suit cette structuration, on aboutit au schéma suivant, qui entend rendre compte de la construction de la représentation, éveillée par la perception qui convoque à un niveau plus profond l'archétype ; cet ensemble conditionnerait l'action.

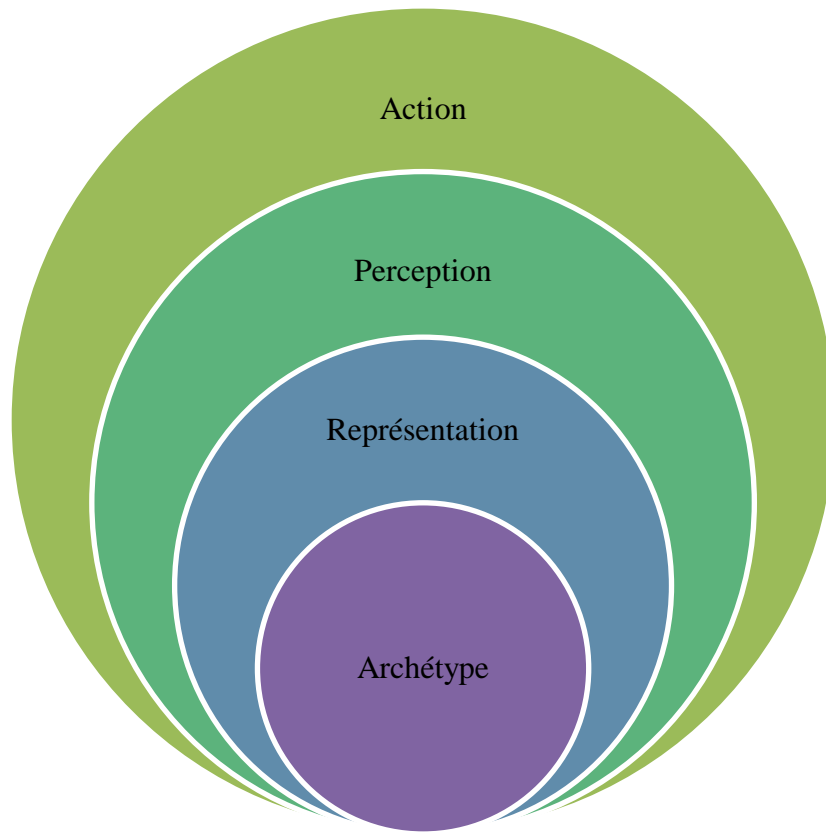


Figure 32. Réseau invisible des inter-relations intrapsychiques et physiques

Le lieu des niveaux « Archétype » et « Représentation » est à dominante psychique (conscients, pré-conscients ou inconscients), les dimensions « Perception » et « Action » étant à dominante corporelle (conscientes et inconscientes). Nous disons « à dominante » car si au niveau théorique, la séparation corps-esprit chère aux philosophes dualistes peut être pratique en ce qu'elle sépare des objets d'étude et de recherche, nous souhaitons faire apparaître ici les liens entre ces deux dimensions, c'est-à-dire comment la praxis (au sens de « comportement structuré perçu à travers des actes concrets » Larousse) peut redessiner des représentations, solliciter différents archétypes dans une inter-rétroaction où ces derniers structurent la réalité, la perception étant alors la voie de passage, la porte d'entrée les activant. Ces différentes dimensions étant reliées entre elles, ce réseau étant invisible, il n'a pas de limitation corporelle ou psychique, ce qui nous fait dire que chaque élément le constituant est à la fois psychique et corporel. Nous postulons l'archétype comme la structure active la plus profonde du réseau. Il pourrait être considéré comme le noyau de la représentation décrit par Abric (1984) auquel serait ajoutée une modélisation de communication interne à l'homme puisque sa dimension physiologique le relie directement à la perception. Si nous observons peu de

différence dans le traitement des élèves en situation de handicap visible ou invisible, nous déterminons par contre que l'archétype activé par leur côtoiement est différent selon la dominante visible ou invisible du handicap. C'est ce que nous allons présenter maintenant.

Handicap Visible ou Invisible : origine de la représentation et conséquences pratiques

Si le handicap visible a un lieu qui est le corps, il est compréhensible pour l'être. L'être au corps altéré fait résonner en son interlocuteur les spectres de la mort et du monstre, autant de figures archaïques puissantes qui renvoient à des opposés archétypiques dans lesquels chaque être humain peut se reconnaître. Ces figures font partie de l'être vivant, comme des menaces ou des promesses, en tout état de cause des caractéristiques fondamentalement humaines. Selon la familiarisation que chacun en a, la relation à l'autre au handicap visible sera marquée davantage par la peur qui provoque le rejet de ces perspectives de déchéance et de fin fonctionnant comme des attracteurs fascinants ou au contraire, lorsque la personne se connaît mieux elle-même, a apprivoisé ses peurs et est ainsi moins sujette aux projections par une rencontre singulière à aménager en fonction des caractéristiques de chacun.

Le handicap invisible quant à lui crée une dissonance cognitive, une confusion mentale, car il ne s'inscrit pas *a priori* dans le lieu du corps. Il existe un mystère quant à sa localisation⁸⁰. Paradoxalement, l'interlocuteur peut se sentir moins proche de cet individu pourtant apparemment plus similaire. Le handicap invisible est un non-lieu qui ne permet pas l'accroche de projections rassurantes. Il perturbe car l'interlocuteur sait l'autre différent mais ne peut identifier visuellement cette différence. Elle est cachée et de ce fait peut être envisagée comme redoutable, redoutablement dangereuse par ce paradoxe d'un autre tellement semblable, tellement proche et connu différent qui fait prendre le risque à celui qui s'en approche d'y être identifié, à son tour relégué dans le no man's land de la liminalité. Car dans cette absence de localisation organique identifiable du manque, comment être sûr de ne pas en être soi-même porteur ? Le handicap invisible renvoie à un manque à être non identifiable, fondamental et de ce fait d'autant plus menaçant. Cette absence de possibilité d'appui perceptif pour identifier le handicap induit une confusion cognitive contre laquelle l'être se défend par une mise hors de soi. Le handicap invisible renvoie alors à une altérité

⁸⁰ Mystère que les neurosciences essaient de percer depuis quelques décennies et qui renvoie à tous les questionnements philosophiques autour des liens entre matière, âme et esprit et en dernier ressort à la question de l'existence de Dieu, qu'actuellement les approches quantiques approchent d'une manière différente.

fondamentale voire inconnaissable qui peut s'illustrer par la figure de l'étranger. Il rejette dans une dimension archétypique.

Le tableau suivant résume les principales différences tant dans les soubassements de la représentation du handicap que dans ses incidences concrètes et sociales.

	visible	invisible
Modalité perceptive	Visuelle activée directe	Indirecte : aucune modalité ou « 6 ^{ème} sens »
Représentation associée	Mort, déchéance, maladie	Altérité inconnaissable, irréductible
Intelligibilité	Directe, activation du noyau de la représentation	Troublée, confuse
Liminalité	oui	oui
Modalité de liminalité	Acceptation apparente par compassion. Assimilation handicap physique/déficience intellectuelle. Attente de discrétion.	Acceptation apparente « comme tout le monde ». Rejet comme socialement différent. Injonction inconsciente d'un « retour à la normale »
Qualité de l'indifférence	Non-existence, absence	« comme les autres », « normal »
Réponse pédagogique aux BEP	Technique	Technique

Tableau 60. Différences de prise en compte du handicap visible et du handicap invisible

Reprenant Merleau Ponty, nous affirmions en première partie que « l'apparence est donc la condition d'être de l'invisible. » (cf. p.48) Cette affirmation entretient un rapport à la complexité et ne l'épuise pas. Elle renverrait à une nécessité du visible, d'un point, d'un ancrage dans un lieu comme un interstice qui ouvre vers le champ de l'invisible sans le dévoiler au regard et à l'intelligible. L'organe perceptif ici convoqué semble être lui aussi invisible, il serait celui qui permet de sentir par toutes les voies possibles. Peut-être cela nous renverrait-il à la peau et au Moi-Peau cher à Anzieu. Il semble toutefois que cette perception dépasse la peau comme elle dépasse le Moi. Il s'agirait alors de comprendre avec le Soi.

Conclusion

Le point de départ de cette recherche est un questionnement personnel : notre intérêt pour le développement de l'être humain nous attire vers la période adolescente qui constitue un passage fondamental dans la construction identitaire. Ce qui nous amène à définir ce qu'est la construction identitaire. Nous reprendrons ici la définition proposée par l'association canadienne d'éducation de langue française « *La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue* » (ACELF, 2006). Cette définition résonne avec les propos tenus par J. Delors en 1996 à l'UNESCO lie intimement développement et éducation lorsqu'il dit « *« Le développement de l'être humain, qui va de la naissance à la fin de la vie, est un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui. En ce sens, l'éducation est avant tout un voyage intérieur dont les étapes correspondent à celles de la maturation continue de la personnalité* » (Delors, UNESCO, 1996, p. 104⁸¹).

C'est aussi ainsi que nous concevons l'éducation, comme un accompagnement d'un être humain dans la connaissance de soi-même dans des contextes sociaux. Si de nombreux travaux existent que ce soit en sociologie, en psychologie du développement (par exemple les travaux de Marcia et Erikson repris par Lannegrand Willems (2000) autour de la construction de l'identité des adolescents en contexte) en ce qui concerne les adolescents ordinaires, peu de travaux existent, à notre connaissance concernant les jeunes hors normes, et plus particulièrement des travaux mettant en regard les situations de handicap visible ou invisible. En effet, la définition même de ce qu'est un handicap visible ou invisible est sujette à diverses interprétations selon les auteurs. Ainsi, si les troubles « Dys » sont majoritairement définis comme invisible set que le fauteuil roulant est l'image de référence du handicap visible, d'autres handicaps, comme les troubles psychiques, mentaux voire sensoriels peuvent être perçus comme à dominante visible ou invisible. Cette recherche a donc permis, dans un premier temps, de construire une catégorisation des handicaps selon ces dominantes.

Ensuite, la présente recherche a tenté d'apporter une analyse de l'inclusion actuellement pratiquée dans les collèges. L'objectif final était de montrer les éventuelles incidences des représentations et des pratiques sur le développement identitaire d'adolescents

⁸¹ Cité en introduction

en situation de handicap visible ou invisible. Treize ans après la promulgation de la loi du 11 février 2005, nous avons pu observer que les réalités sont diverses en termes d'avancement dans le processus de mise en œuvre de l'éducation inclusive et nous pouvons les classer de plus ou moins évoluées.

Nous avons dans un premier temps étudié les contextes d'inclusion de trois collèges. Il en ressort une diversité de modalités d'accueil selon les moyens, principalement humains, mis à disposition des établissements. Lorsqu'ils sont minimales (comme au collège des Bois, où une seule AESH a en charge la majorité des élèves en situation de handicap, où aucun dispositif spécifique n'est présent), l'accent est mis sur l'accessibilité (des locaux et des apprentissages à travers des demandes de matériel informatique). Le personnel de direction est très investi dans la scolarisation des élèves en situation de handicap et apporte un cadre de fonctionnement basé sur la loi et la collaboration avec les partenaires. Dans le cas du collège des Vignes, où un dispositif ULIS accueille des élèves en situation de handicap, où une SEGPA est présente dans l'établissement, où plusieurs adultes (Directrice de SEGPA, Coordonnateur d'ULIS, AVS, etc.) sont directement impliqués dans la scolarisation des élèves en situation de handicap, nous observons une répartition des fonctions différentes selon les personnes. L'AVS a alors un vrai rôle dans l'accompagnement au plus près de l'élève, dans ses dimensions physiques, socio-affectives et cognitives et peut alerter sur les éventuels besoins de l'élève. Elle est considérée comme un relais d'informations entre l'élève, le coordonnateur, l'AVS collective de l'ULIS, les professeurs et les personnels d'éducation. Le coordonnateur ajuste les contenus pédagogiques, apporte des adaptations, conseille les enseignants, est en contact avec les partenaires et la famille pour la construction d'un projet personnalisé de scolarisation actuel et futur. La directrice de SEGPA participe à l'accessibilité des locaux, apporte une souplesse dans le fonctionnement de l'établissement selon les besoins de l'élève et est impliquée dans la construction du parcours scolaire futur de l'adolescente. Le collège de la Dune situé en REP est fort pourvu en AVS. Une coordonnatrice d'ULIS prend en charge toutes les missions et tous les niveaux relationnels dans le cadre facilitant et responsabilisant offert par la direction de l'établissement. La dimension relationnelle est ainsi très forte et les enseignants rencontrés sont pleinement engagés et se sentent responsabilisés dans le processus de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Notre étude montre donc une diversité de l'inclusion qui s'appuie sur la créativité des acteurs dans un cadre législatif ouvert. L'inclusion peut donc prendre des formes variées et adaptées aux contraintes de terrain. Ces différents contextes peuvent être mis en lien avec l'activation de représentations du handicap. En effet, il semble que plus le dispositif d'inclusion est visible,

plus la représentations du handicap activée est riche. La visibilité du dispositif passe essentiellement par la présence active de personnes engagées dans ce processus d'éducation inclusive. Dans le cas du collège des Bois, où les modalités pratiques permettent davantage une intégration qu'une inclusion réelle, les représentations activées sont celles que l'on trouve dans la population générale, basée sur des expériences personnelles plus que professionnelles. Une association avec la stigmatisation est très prégnante. Au collège des Vignes, où l'inclusion est scindée entre différentes fonctions, nous trouvons dans le discours des enseignants les deux figures du handicap, avec d'un côté la figure fondamentale du handicap avec les images du monstre, de la mort et de l'autre la figure de réparation dont la spécificité dans le milieu enseignant est d'être portée par la dyslexie. L'impact de ces représentations en pratiques d'inclusion se traduit essentiellement par une attitude compassionnelle sous couvert de bienveillance mais n'amène pas à une empathie réelle envers les élèves en situation de handicap. En effet, il semble que cette dimension empathique fasse défaut de par l'altérité fondamentale dont sont porteurs ces élèves (ou dont ils sont déclarés porteurs). Les enseignants semblent faire face à un vide de pensée, une sorte de sidération pour lesquels ils semblent avoir besoin d'être étayés. Au collège de la Dune, la coordinatrice ayant pleinement conscience de ce besoin des enseignants s'attache à faire le lien entre ces élèves aux besoins particuliers et la pédagogie des enseignants en travaillant avec ces derniers à une meilleure connaissance des adolescents de l'ULIS, en proposant des adaptations pédagogiques, en co-construisant des séances ou des actions réfléchies. Il en ressort une représentation du handicap que nous avons nommée « de reliance »⁸² dans la mesure où elle intègre le paradigme de l'inclusion et plus particulièrement la dimension sociale de la situation de handicap aux figures du handicap précédemment rencontrées. Apparaît alors ici une évolution possible de la prise en compte des personnes handicapées qui ne seraient plus alors cantonnées dans la liminalité habituelle. La voie qui se dessine semblerait aller dans le sens d'une nécessaire intégration des différentes figures du handicap pour ne pas rester figé dans la figure fondamentale mais au contraire la dépasser en l'enrichissant. Il s'agirait alors pour chacun de reconnaître son propre manque à être, sa monstruosité, son étrangeté, sa mortalité, c'est-à-dire accepter en soi son humanité vulnérable.

Nous avons pu constater que les dimensions de proxémie et d'empathie des enseignants indiquent que les enseignants ont du mal à se rapprocher des élèves en situation de handicap. La présence d'un AVS peut être un frein, dans la mesure où les enseignants lui

⁸² Nous rejoignons ici la dénomination proposée par E. Morin concernant l'intelligence de la complexité (1995 ;1996)

attribuent une fonction d'expert envers l'élève dont ils se déclarent eux-mêmes dépourvus. Au niveau de la proxémie, nous observons donc un maintien dans une zone de liminalité (en tant qu'elle serait alors définie comme un espace de mise en dehors, de mise en attente) quel que soit le type de handicap. Quant à l'empathie, là encore, l'attitude des professeurs indique une distance relationnelle plus grande que celle pratiquée avec les autres élèves. Les élèves en situation de handicap visible sont ceux qui subissent le plus d'indifférence. L'empathie affective apparaît dans nos observations comme un interdit pédagogique. L'empathie cognitive est laissée au soin des AVS lorsqu'il y en a. Les élèves en situation de handicap sont d'autre part préservés des réactions émotionnelles excessives de la part des enseignants lorsqu'elles se produisent. Là encore apparaît une liminalité bien souvent associée dans les discours des adultes à un sentiment d'incompétence ou de responsabilité de ces élèves incombant à d'autres. En définitive, les adaptations pédagogiques spécifiques aux besoins des élèves en situation de handicap sont peu nombreuses parce que difficiles à identifier par les enseignants non formés à l'altérité. Néanmoins des disparités sont présentes selon les profils des enseignants rencontrés. Ceux qui sont étayés dans leur pratique inclusive apparaissent comme des apprenants de bonne volonté et utilisent les adaptations qu'on leur propose. Les contractuels débutants s'appuient sur leur bon sens pour rencontrer l'élève différent et montrent souvent un engagement relationnel et pédagogique important. Ils compensent ainsi leur manque d'expérience pédagogique. Parmi les personnes ayant le plus d'ancienneté et d'expériences, on trouve des personnels manifestement épuisés et en burn-out qui n'ont pas la disponibilité psychique nécessaire pour entrer en relation avec les élèves quels qu'ils soient. On trouve aussi des personnes ayant développé des compétences pédagogiques en termes de différenciation tout à fait profitables à tous les élèves, dont les élèves en situation de handicap.

Le contexte dans lequel on peut alors compter les représentations activées et les pratiques pédagogiques des enseignants a aussi un impact sur la socialisation des élèves en situation de handicap. A ces données s'ajoutent celles de la problématique adolescente (qui peut prendre plusieurs formes) et du contexte social global dans lequel est inscrit le collège. Il en ressort néanmoins la constante d'un isolement plus ou moins grand des élèves en situation de handicap visible. Ceux-ci peuvent y répondre par une discrétion sociale (c'est le cas de Lucas et Aurore) ou par une participation (ce que fait Saül). Si le visible issu des observations ainsi que les réponses des pairs de ces élèves au questionnaire sociométrique vont dans le sens d'un rejet ou d'une indifférence, il apparaît au contraire que ces élèves répondent au questionnaire dans des modalités ordinaires. Les élèves au handicap invisible sont mieux acceptés socialement en apparence mais ils semblent faire beaucoup d'efforts pour entrer dans

une « normalité » (adolescente pour Élodie, ludique et sportive pour Mehdi) qui apparaît alors comme une défense contre la relégation dans une zone de stigmatisation.

En allant plus avant dans la connaissance de ces élèves, il apparaît qu'ils ont des besoins éducatifs particuliers spécifiques reliés à la scolarisation auxquels l'institution scolaire ne parvient pas à répondre. On pourrait se demander, à la suite du questionnement de certains interviewés, si cette réponse incombe à l'école ou si elle relève plutôt de l'extérieur. Lucas montre l'exemple d'une possibilité de construction d'un projet scolaire et professionnel dans un environnement tenant peu compte de ses besoins réels que ce soit au niveau des apprentissages ou de la socialisation au sein du collège. Mais ce niveau est compensé par un investissement parental adéquat, un suivi pluridisciplinaire (par le SESSAD) constant et un partenariat efficient entre l'établissement, la famille, l'élève et les services de soins. Saül lui « se bat » pour évoluer, a un projet fort, mais aussi des besoins importants au niveau psychique, social, familial et culturel. L'établissement peut-il (ou doit-il) se positionner comme un fédérateur des différents partenaires ? Dans cette perspective, l'identification des besoins éducatifs particuliers de l'élève lui incomberait-elle ? Aurore semble avoir des besoins d'abord médicaux fondamentaux pour sa vie. Quelle place l'école peut-elle tenir dans son projet ? Scinder la dimension de l'élève et celle de l'adolescente en Aurore est-elle une réponse judicieuse ? Il n'existe pas de « bonne » réponse, nous semble-t-il, dans la mesure où le collège peut être vécu comme un espace hors des soucis médicaux (tout en proposant les aménagements nécessaires) et de ce fait permettre un développement cognitif. Mais d'un autre côté peut-être peut-on se poser la question du sens et des priorités pour cette élève. En effet, cette élève, comme tous les êtres humains, est constituée de différentes identités (élève, mais aussi adolescente, fille, sœur, amie, etc.). La présence de personnels pouvant être le relais de ces différentes facettes et les rassembler dans un projet ayant du sens semble importante. Il n'y a pas de bonne réponse car la plus adéquate des réponses nous semblerait être le fruit d'une longue élaboration en équipe avec les parents et l'élève. Elle serait alors faite d'essais et d'erreurs et de négociation entre les différents partenaires dans une co-construction. Ainsi en est-il aussi pour les élèves au handicap invisible, dont l'adaptation sociale semble être d'autre part une entrave à leurs apprentissages (surtout pour Élodie) et à leur construction personnelle : en effet, pour Mehdi et Élodie, le vécu semble se faire au présent, dans une forme de vigilance à la conformité qui semble laisser peu de place à la construction d'un projet. Là encore, l'évaluation des besoins éducatifs particuliers au sens large et non seulement dirigée vers les seuls apprentissages scolaires semble être une première étape pour permettre le développement individuel et interactionnel de ces élèves. Penser l'élève dans sa

globalité en l'incluant dans son projet apparaît comme une nécessité dans laquelle les besoins quels qu'ils soient ont à être identifiés. C'est un travail d'élaboration, de co-construction qui ne peut se faire que par un réseau de partenaires dans l'expérience de la relation vécue, en prenant en considération les identités multiples des acteurs en présence. Ceci suppose du temps consacré à l'éducation inclusive.

La dimension des moyens consacrés par l'institution scolaire à ce projet est un élément fondamental. Nous parlons ici d'abord de moyens humains : c'est une conclusion évidente de ce travail que là où le nombre de professionnels engagés dans le processus de l'éducation inclusive est suffisant, les conditions de travail pour les adultes et d'accompagnement pour les adolescents sont meilleures, une conclusion qui étend à l'Éducation Inclusive des constats déjà posés en général (Dubet et Duru-Bella, 2000). C'est une évidence qui néanmoins mérite d'être rappelée à une période où les classes deviennent de plus en plus chargées et où le paradigme techniciste de l'« obligation de réussite » donne l'illusion de sa réalisation possible en déniait la réalité psychique humaine faite de manque, de temps, de rythmes et d'essais et d'erreurs. Au contraire, la prendre en compte peut mener à une expérience transcendante car activant la créativité intrinsèque à l'homme. En effet, *« la pédagogie n'est évidemment pas une science, puisque c'est un art de faire. C'est une praxis. C'est l'art de rencontrer l'autre pour l'inviter à s'engager dans la quête de l'objet culturel. Et l'art suppose l'implication de la personne globale, totale, avec son histoire, ses affects et sa personnalité. L'art de la rencontre oblige l'enseignant à s'impliquer dans une mise en scène, dans ce qui relève d'une théâtralisation, dans une création singulière. »* (Netter, 2012, p.60).

Néanmoins, la question des moyens n'est pas suffisante pour rendre compte de la complexité de l'éducation inclusive. Ainsi, le collège des Bois où les moyens sont les plus réduits réussit son objectif avec Lucas en l'accompagnant dans son projet, et le collège des Vignes peut donner l'impression, malgré des moyens plus importants de segmenter les fonctions (ce qui est peut être une réponse au peu d'investissement des enseignants dans l'éducation inclusive hors la classe ou être un facteur de ce désinvestissement). Il manque à notre recherche l'étude de l'effet établissement, un approfondissement de l'étude de la politique insufflée dans les pratiques.

Nous avons voulu montrer dans cette recherche que l'éducation inclusive est affaire de liens, liens en soi, dans ces différentes dimensions qui amènent la conscience et l'acceptation de son altérité qui favorisent les liens avec les autres et la rencontre avec leurs altérités propres Nous avons voulu le montrer par la forme, en prenant en considération la complexité des situations,

en tentant de nous positionner de manière empathique envers chaque acteur rencontré pour mettre en évidence un fond qui est que « *les enseignants et les élèves sont avant tout des personnes, des êtres libres, singuliers, complexes, vulnérables, confrontés à des manques, capables de donner du sens à ce qu'ils sont en train de vivre et susceptibles de résister ou d'organiser leur système de défense à leur manière* » (Netter, 2012, p.56), des êtres dotés de créativité et des sujets fondamentalement inaliénables. Le processus ne se fait pas sans heurt, bien sûr, car « *l'expérience d'autrui est expérience par excellence, sans concept, hétéronome, au carrefour de la transcendance, de la résistance et de l'appel* » (Ferréol, 2015, p.18). Et nous pouvons penser qu'il reste bien des chemins à prendre ou à découvrir. La recherche action nous paraît alors la voie royale dans cette exploration. Bien sûr, la complexité est irréductible, ou comme dirait Merleau Ponty, le sensible n'est pas épuisable par l'intelligible. Plus concrètement, nous avons dû circonscrire notre étude à certains aspects et le limiter au-dedans du collège, laissant de côté la parole de la famille, pourtant essentielle, l'entendant dans celle des jeunes. De plus, notre regard est forcément empreint de notre subjectivité. Nous souhaitons modestement par ce travail de chercheuse élaborer une prise en compte de la complexité pour donner un exemple de ce qu'il est possible de faire ensemble, c'est-à-dire en rassemblant les subjectivités des différents acteurs, en s'appuyant sur une intelligence collective. Les limites de cette étude sont liées à la méthodologie ethnographique : nous avons favorisé la dimension clinique et donc les études des singularités des élèves.

Ce travail pourrait être étendu dans les autres niveaux de l'éducation pour éventuellement en déterminer les variations. Par exemple, s'il s'inscrit dans la continuité des travaux de J. Zaffran à l'école primaire, il pourrait être étendu au lycée, à l'université. En effet, il serait intéressant de comparer les modalités de socialisation selon les âges, l'adolescence et le temps du collège ayant à notre sens une spécificité développementale induisant des comportements peut être plus excluant de la part des pairs.

La dimension sociométrique et tout ce qui concerne la qualité des interactions entre pairs pourrais être transférée sur d'autres problématiques que celle du handicap, par exemple il pourrait être intéressant de faire une étude systémique incluant cette dimension dans le cadre des problématiques de harcèlement.

Poursuivre les travaux d'Evans et analyser les différences en termes d'inclusion au niveau international pourrait aussi être une voie féconde de prolongement de cette recherche.

En termes de formation, si la dimension de l'empathie semble être une clé dans la considération des caractéristiques hors normes des élèves et la réponse aux besoins éducatifs particuliers, elle mériterait un approfondissement, en particulier sur les conditions de son

développement dans une perspective professionnelle. Par exemple, dans le domaine de la Santé, Ickes (1993) a développé le concept de « précision empathique » désignant la capacité d'un médecin à comprendre le point de vue du patient et son ressenti par rapport à la maladie. Comment transférer cette méthodologie pour arriver au développement d'une réelle empathie professionnelle du côté des enseignants ? Il nous apparaît ici un manque au niveau institutionnel dont nous nous demandons si la création d'une nouvelle fonction, en appui aux personnes ressources handicap, qui aurait pour fonction la médiation et/ou le développement de compétences professionnelles autour de l'empathie (donc dans l'identification des besoins éducatifs particuliers) chez les enseignants ne serait pas pertinente. Cela signifierait aussi donner la parole aux adolescents et aux acteurs.

Revenons au Ministre de l'Éducation et à son programme de bonheur. S'il n'est pas dévoyé pour devenir une préconisation, il peut constituer l'objectif d'un programme. Le bonheur à l'école ne serait alors plus une utopie, et même s'il ne se décrète pas politiquement, en faire un enjeu de société permet peut-être de penser des chemins possibles pour y parvenir. *« Le bonheur vient avec la confiance et la confiance est le levier essentiel du progrès collectif que nous devons mener dans un pays parfois tenté par les passions tristes et le pessimisme. Par cette idée de confiance, j'entends notamment la confiance de la société dans école, la confiance de l'école à l'égard des parents, et la confiance des élèves en eux-mêmes et en leur réussite. »* (ibid, p.10-11). Nous ajouterions à ces fils apparents d'une confiance tournée vers l'autre probablement dissymétrique, ceux, plus symétriques de la confiance en soi professionnelle, personnelle des enseignants, et la confiance en l'autre, qu'il soit proche (comme un collègue) ou lointain, - et nous en oublions certainement d'autres points de vue sans lesquels le bonheur ne pourrait être qu'une injonction paradoxale et délétère. Enfin, nous constatons encore que ce qui est valable pour l'éducation inclusive l'est pour l'Éducation en général, l'inclusion pouvant être considérée à certains égards comme un creuset expérimentiel.

Nous souhaitons que ce travail puisse ouvrir la voie à des liens de subjectivité seuls propices à notre sens à créer une réalité plus objective, c'est-à-dire que nous pensons que l'objectivité est une somme des subjectivités, est une co-construction dans laquelle le manque et la vulnérabilité ont leur place, une place nécessaire à l'élaboration. Peut-être est-il alors question de se réapproprier l'idée de civilité qui serait une apparence de l'invisible car *« elle s'ancre dans le ponctuel, l'individuel et le quotidien mais c'est aussi un style, une façon de prendre ensemble des dimensions cruciales de l'expérience humaine ; elle met de l'huile dans les rouages en développant une gestion périphérique et étant tournée vers la complexité et l'informel ; elle peut faire des miracles, des maux dénoncés mille fois s'estompant*

brusquement, des angoisses emmagasinées pendant des dizaines d'années se volatilissant non pas parce que les faits dénoncés ont disparu mais parce que les intéressés ont décidé de les prendre autrement ; elle engendre des paradoxes fructueux et doit ruser en permanence : si elle accepte l'image, c'est pour la traverser et découvrir d'autres figures des rapports humains : si elle se sert de règles, c'est en se souvenant de leur caractère arbitraire : et lorsqu'elle se base sur la rationalité, elle la confronte à diverses contraintes » (ibid, p.23,24).

Nous espérons en tout état de cause que ce travail inspirera à ceux qui voudront le poursuivre, ou installera chez ceux qui la pratiquent déjà, une créativité féconde. Redonner à l'école sa fonction herméneutique, aux acteurs leur parole de sujet, pour se laisser entrer dans l'invisible, où chacun peut éprouver alors que tout est possible semble une alternative réjouissante. Elle rappelle alors que la liminalité peut être autre chose qu'un espace de confinement social des personnes handicapées⁸³. La liminalité peut aussi être cet espace fécond que l'on trouve à l'adolescence et dans les rituels, espace de passage d'un état à un autre fait de possibles, de potentialités et de créativité. L'Éducation Inclusive semble alors avoir à se situer dans cet entre-deux aux multiples facettes pour permettre le passage de ces jeunes à une vie d'adulte accomplie.

⁸³ Nous remercions ici Bénédicte Courty, Maître de Conférence en Psychologie à l'Université de Bordeaux pour son approche clinique qui a fait œuvre de maïeutique et favorisé cette élaboration.

Bibliographie

- ABBERLEY, P. (1997). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. In L. Barton & M. Oliver (Éd.), *Disability Studies: Past Present and Future* (p. 160-178). Leeds: The Disability Press.
- ABRIC, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*, 27(366), 861-876.
- ACEDO, C. (2008). Dossier Éducation pour l'inclusion. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 38(145).
- AGNEL, A. (2005). *Le vocabulaire de Carl Gustav Jung*. Paris: Ellipses.
- AIT ABDELMALEK, A. A. (2004). Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité Des cultures nationales à la civilisation européenne. *Sociétés*, 4(86), 99-117.
- ALBY, J.-M., & SANSOY, P. (1987). *Handicap vécu, évalué*. Grenoble: La pensée sauvage.
- ALVIN, P. (2006). Maladie et handicap à l'adolescence : le visible et le non-visible. *Enfances & Psy*, 3(32), 27-36.
- AMSTRONG, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In P. CLOUG (Éd.), *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience* (p. 48-63). Londres: Paul Chapman.
- AMSTRONG, F. (2001). Intégration ou inclusion ? Évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 87-96.
- ANATRELLA, T. (2003). Les « adolescents ». *Études*, 7(399), 37-47.
- ANZIEU, D. (1985) *Le Moi- Peau*, Dunod, Paris, 291 p.
- ANZIEU D. (1999) *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, Paris, 288 p.
- ARDOINO, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques et formation*, (25/26), 15-34.
- ARGYROUS, G. (s. d.). *Statistics for Research: With a Guide to SPSS*. Londres: SAGE.
- AUBERT, N., & HAROCHE, C. (2011). *Les tyrannies de la visibilité*. Ramonville: Erès.
- AUBERT-GODARD, A. H. (2013). Handicap et sublimation. *Champ psy*, 1(63), 119-131.
- BARRY, V. (2014). Pratiques inclusives : quels savoirs professionnels pour prévenir l'exclusion dans le domaine de l'éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 55-68.
- BATSON, C. D. (2008a). *Empathy-induced altruistic motivation* (Draft of lecture/chapter for Inaugural Herzliya Symposium on "Prosocial Motives, Emotions, and Behavior"),).

- BATSON, C. D. (2008b). Empathy-induced altruistic motivation, Draft of lecture/chapter for Inaugural Herzliya Symposium. *“Prosocial Motives, Emotions, and Behavior*.
- BEAUCHER, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaire. Consulté à l'adresse <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>
- BECKER, H. (2002). *Les Ficelles du métier*. Paris: La découverte.
- BELIO, C. (2012) *Handicap, cognition et représentations* (Thèse de Doctorat, Sciences Cognitives et Ergonomie, Université de Bordeaux)
- BEN ABERRRAHMAN, M. (2012). Quelques idées pour la réussite de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (60).
- BENOIT, H. (2004). Difficulté de lecture et troubles spécifiques du langage : approche médicale ou approche pédagogique ? *La nouvelle revue de l'AIS*, (27).
- BENOIT, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (60).
- BENOIT, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(61), 49-64.
- BENOIT, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 189-204.
- BENOIT, H., & PLAISANCE, E. (2009). L'éducation inclusive en France et dans le monde : présentation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (Hors série 5).
- BERGERET, J. (1984). *La violence fondamentale*. Paris: Dunod.
- BERZIN, C. (2015). De l'intégration à l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70/71), 79-91.
- BLANC, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris: Armand Colin.
- BOIMARE, S. (2004) L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, Paris, 196 p
- BOUMARD, P. (s. d.). Nouvelles approches méthodologiques. Quelles épistémologies ? In *La recherche en éducation ; pluralité, complexité* (p. 145-155). Paris: L'Harmattan.
- BRUNER, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- BRYMAN, A., & CRAMER, D. (2011). *Quantitative Data Analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19: A Guide for Social Scientists*. New York: Routledge.

Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux 2008. (2008). Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2008-1.htm>

CALIN, D. (2002) Les réactions psychiques à l'échec scolaire. <http://dcalin.fr/textes/echec.html> consulté le 17.01.2018

CALVEZ, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences Sociales et Santé*, 1(12), 61-88.

CALVEZ, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, 2(39), 83-89.

CANAT, S. (2009). L'inclusion : l'accueil de la différence. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (Hors-série 5), 147-157.

CATHELINE, N. (2011). *Psychopathologie et handicap chez l'enfant et adolescent/questions, tensions, enjeux*. Colloque, Lyon.

CHATELANAT, G., & PELGRIMS, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles: De Boeck supérieur.

CHATELANAT, G., & PELGRIMS, G. (2005). *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles: De Boeck supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/education-et-enseignement-specialises--9782804144050.htm>

CHAUVIÈRE, M. (2011). *L'intelligence sociale en danger. Chemins de résistance et propositions*. Paris: La découverte.

CHAUVIÈRE, M. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (57).

CICCONI, A. (2012a). *La psychanalyse à l'épreuve du bébé*. Paris: Dunod.

CICCONI, A. (2012b). *Naissance et développement de la vie psychique*. Ramonville: Erès.

CICCONI, A. (2014). *Handicap et violence*. Ramonville: Erès.

CIEP Sèvres. (2016). *CNESCO, Conférence de comparaisons internationales : rapport scientifique : école inclusive pour les élèves et situation de handicap*.

COLOMBO, L. (2012). Dyslexie: dysfonctionnement ou symptôme?. *Empan*, 85,(1), 155-159. doi:10.3917/empan.085.0155.

COMTE, A. (2009). *Cours de philosophie positive* (Vol. 1). Paris: L'Harmattan.

COMTE, Auguste. (2009a). *Cours de philosophie positive* (Vol. 2). Paris: L'Harmattan.

COMTE, Auguste. (2009b). *Cours de philosophie positive* (Vol. 3). Paris: L'Harmattan.

CORMIER, P. (s. d.). *Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés : utopie ou réalité*. Consulté à l'adresse http://communication.inshea.fr/ins_flash/flash_09/Scolariser_tous_les_enfants.pdf

- COSNIER, J. (1997). Empathie et communication ; partager les émotions d'autrui. *Sciences Humaines*, (68), 24-26.
- COUDURIER, J. (2005). À propos du dsm. *Essaim*, n° 15,(2), 21-33.
- CRDP Créteil. (2008). *Conférence de consensus n°1-2008. Scolariser les élèves en situation de handicap*.
- CROZIER, M., & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- CRUIZ, C. (s. d.). *Les enfants à besoins éducatifs particuliers*. Consulté à l'adresse www.ac-nice.fr/iencagnes/file/form_cont/AP/Animation_BEP.ppt
- CUNY, D. (s. d.). Le regard dans la construction psychique de l'adolescent. *Psycho-textes*. Consulté à l'adresse <http://www.psychotextes.com/bibli/developpement-adolescence.html>
- DANIEL, C. (2008). *Evaluation des effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants présentant des difficultés relationnelles* (Thèse de Doctorat de Psychologie). Université du Québec, Montréal.
- DELORS, J. (1996) *L'éducation, un trésor est caché dedans* UNESCO International Commission for the twenty-first century
- DE WAELHENS, A. (1954). Phénoménologie husserlienne et phénoménologie hégélienne. *Revue philosophique de Louvain*, 52(34), 234-249.
- DESSUS, P. (s. d.-a). Dépasser les modèles dans le champ du handicap : un souci de soi, de l'autre, de soi avec l'autre. Consulté à l'adresse <https://homde.hypotheses.org/220>
- DESSUS, P. (s. d.-b). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires, 103-117.
- DEVEREUX, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris: Gallimard.
- Dictionnaire Larousse. (s. d.). Consulté 17 septembre 2017, à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/stigmat/74709>
- DOISE, W. (1983). Tensions et niveaux d'analyse en psychologie sociale et expérimentale. *Connexions*, (42), 57-72.
- DOLLARD, J., DOOB, L., MILLER, N., MOWRER, O., & SEARS, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- DOLTO, F. (1989). *Paroles pour adolescents. Le complexe du homard*. Gallimard.
- DOUGLAS, T. (1995). *Scapegoat . Transferring Blame*. Londres: Routledge.
- DUGAS, E., ROLLIN, E., & GAULOT, C. (2014). La question française des enseignants face aux handicaps : le cas singulier du cancer chez l'élève. *Revue Formation et profession*, 1(21).

- DUNAND, C., & FEUILLADIEU, S. (2014). Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 133-126.
- DURKHEIM, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- DURKHEIM, E. (1924). *Sociologie et philosophie*. Paris: Félix Alcan.
- DURU-BELLAT, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, (109), 111-141.
- EBERSOLD, S. (1992). *L'invention du handicap*. Vanves: CTNERHI.
- EBERSOLD, S. (1996). L'aggiornamento du champ du handicap. *Regards sociologiques*, (11), 85-92.
- EBERSOLD, S. (2005). Ecole, comment passer de l'intégration à l'inclusion ? *Reliance*, (16).
- EBERSOLD, S. (2007a). Education inclusive, enjeux et perspectives. *Reliance*, (22).
- EBERSOLD, S. (2007b). Education inclusive, enjeux et perspectives. *Reliance*, (22).
- EBERSOLD, S. (2007c). *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap*. Ramonville: Erès.
- EBERSOLD, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*. Consulté à l'adresse URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/522> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.522
- EBERSOLD, S. (2015a). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques. *Alter*, 9.
- EBERSOLD, S. (2015b). Scolarité, accessibilité, inégalités. In J. ZAFFRAN, *Accessibilité et handicap*. Grenoble: PUG.
- EBERSOLD, S. (2017). *L'éducation inclusive : privilège ou droit ? accessibilité et transition juvénile*. Grenoble: PUG.
- EDGERTON, R. B. (1970). Mental retardation in Non- Western societies : toward a crosscultural perspective on incompétence. In H. C. HAYWOOD (Éd.), *Socio-cultural aspects of mental retardation. Proceedings of the Peabody-NIMH conférence* (p. 523-561). New York: Appleton-Century Crofts.
- ELLISON, R. (2002). *Homme invisible, pour qui chantes-tu ?* Paris: Grasset.
- EMERY, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65).
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

- EVANS, P. (2007). Comparer les pratiques éducatives. In D. POIZAT, *Désinsulariser le handicap* (p. 103-116). Toulouse: Erès.
- FAURE, E. (1972). *Apprendre à être, Rapport de la commission internationale sur le développement de l'éducation*. Paris: UNESCO-Fayard.
- FAURE-BRAC, C., GOMBERT, A., & ROUSSEY, J.-Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le Français aujourd'hui*, (177).
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris: Dunod.
- FILION, L. (2012). Méthodologie de modélisation systémique: Applications à des acteurs entrepreneuriaux. *Revue internationale de psychosociologie*, 18(44), 29-70.
- FOERSTER, H. V. (1988). L'invention de la réalité : contribution au constructivisme. In P. WATZLAWICK, *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (p. 45-69). Paris: Seuil.
- FOMBONNE, O. (2007). Comment les dyslexies s'éclairent de la pratique analytique. *La revue lacanienne*, 2,(2), 51-63
- FORNER, Y. (1987). L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale: modèle, structure et variabilité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2(16), 131-150.
- FORNER, Y., DERAM, B., HERMAN, M., & KAHTERAN, S. (2006). Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1(35). Consulté à l'adresse URL : <http://journals.openedition.org/osp/927>
- FOUCAULT, M. (1976). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1999). *Les anormaux, cours au Collège de France*. Paris: Gallimard.
- FRANCES, A. (2014) : *Saving Normal: An Insider's Revolt Against Out-of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the Medicalization of Ordinary Life*. William Morrow. p. 336.
- GARDOU, C. (1997). Les personnes handicapées exilées sur le seuil. *Revue européenne du handicap mental*, 4(14), 6-17.
- GARDOU, C. (2008). Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (44).
- GARDOU, C. (2009). Penser et vivre le handicap : ce que nous en dit Charles Gardou. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série*(5), 9-23.
- GARDOU, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures: Variations anthropologiques*. Toulouse: Erès.
- GARDOU, C. (2013). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Ramonville: Erès.

- GARDOU, C. (2014a). *Handicap, une encyclopédie des savoirs, des obscurantismes à de nouvelles lumières*. Ramonville: Erès.
- GARDOU, C. (2014b). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 11-20.
- GARDOU, C. (2015). *Le handicap dans notre imaginaire culturel: Variations anthropologiques 2*. Toulouse: Erès.
- GARDOU, C., & POIZAT, D. (2007). *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Ramonville: Erès.
- GAREL, J.-P. (2009). L'ouverture de l'école au handicap : entre égalité et équité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (Hors série n° 5), 157.
- GAURIER, B. (2010). *Tous inclus - Réinventer la vie dans la Cité avec les personnes en situation de handicap*. éditions de l'Atelier.
- GENEVOIS, G. (1992). Note de synthèse [étho-psychologie des communications et pédagogie]. *Revue française de pédagogie*, 100, 81-103.
- GIAMI, A. *La figure fondamentale du handicap, représentations et figures fantasmatiques*, rapport de la convention de recherche entre Mire et le Geral, 1988.
- GILLIG, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (36).
- GIRARD, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Grasset.
- GIOT, J., QUENTEL, J.-C., & DENEUVILLE, A. (2012). La dyslexie, préoccupation sociale ou scientifique? In *Revue de l'association belge des professeurs de français*
- GOFETTE, J. (2014). Sensibilité, sensualité, sexualité et situation de handicap. In Y. JEANNE, *Corps à cœur* (p. 123-147). Ramonville: Erès.
- GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux du handicap*. Paris: Les éditions de Minuit.
- GOLDBETER MERINFELD, E. (2008). L'adolescence en contexte. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(40), 5-11.
- GOLSE, B. (2012). Structure des états ou structure des processus. *Carnet Psy*, (93).
- GOLSE, B., & DELION, P. (2011). *Bébés agressifs, bébés agressés*. Ramonville: Erès.
- GOMBERT, A. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire en collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, (164), 123-138.
- GRANGER, G. . (1967). *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris: Aubier Montaigne.

- GROBETY, A. (2009). *Handicap, temps et institutions : Une approche systémique*. Paris: Fabert.
- GUESLIN, A., & STIKER, H. J. (2003). *Handicap, pauvreté, exclusion dans la France du XIXème siècle*. Paris: Editions de l'Âtelier.
- GUIGUE, S. (2011). *L'approche juridique du trouble mental*. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2011MON10062/document>
- GUILLEMI, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- HALL, E. T. (1968). Proxemics. *Current Anthropology*, 9(2/3), 23-95.
- HALL, E. T. (1971). *La Dimension cachée*. (A. Petita, Trad.). Paris: Points.
- HARMA, K., GOMBERT, A., MARRONE, T., & VERNAY, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, 4(544), 279-294.
- HEGEL, G. W. F. (1991). *Phénoménologie de l'esprit*. (J.-P. Lefebvre, Trad.). Paris: Aubier.
- HINZ, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Erstveröffentlichung in der Zeitschrift für Heilpädagogik*, (53), 354-361.
- HOFFMAN, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. IZARD, J. KAGAN, & R. B. ZAZONC, *Emotions, cognition and behavior* (p. 103-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- HONNETH, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la " reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 1(23), 137-151.
- HOUZEL, D. (2016). Le sentiment de continuité d'existence. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 6, 115-130.
- HUGHES, E. C. (1996). La place du travail de terrain dans les sciences sociales. In *Le regard sociologique*. Paris: EHESS.
- IMBERT, G. (2010). L'entretien semi-directif: à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34.
- JACQUERIOZ, M. (2013). Quand la différence nous éveille (mémoire). Consulté à l'adresse http://doc.rero.ch/record/32776/files/TB_JACQUERIOZ_Maurane.pdf
- JEAMMET, P. (2005). Adolescence et dépendance. *Psychotropes*, vol. 11,(3),
- JEAMMET, P. (2008). Les contradictions de l'adolescence. *Etudes*, 7(409), 30-40.
- JUNG, C. G. (1964). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- JUNG, C. G. (1973). *Ma vie*. Paris: Gallimard.

- JUNG, C. G. (2003). *Psychologie et alchimie*. Paris: Buchet-Chastel.
- KAUFFMAN, P. (1968). *Kurt Lewin, une théorie du champ dans les sciences sociales*. Paris: Vrin.
- KAES, R. (2010) *L'appareil psychique groupal*, Dunod, Paris, 280 p.
- KORFF-SAUSSE, S. (1996). *Le miroir brisé ; l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris: Fayard.
- KORFF-SAUSSE, S., & ARANEDA, M. (2017). *Handicap : une identité entre-deux*. Toulouse: Erès.
- KORFF-SAUSSE, S. (2010). Corps et construction identitaire des personnes handicapées : de quel corps parlons-nous ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(50), 17-24.
- KORFF-SAUSSE, S. (2014). La violence de l'amour. In A. CICCONE, *Handicap et violence* (p. 83-102). Ramonville: Erès.
- KRULEWITZ, J. E. (1982). Reactions to rape victims : effects of rape circumstances, victim emotional response, and sex of helper. *Journal of Counselling Psychology*, (29), 645-654.
- KUBLER-ROSS, E. (1975). *Les derniers instants de vie*. Paris: Labor et Fides.
- LACADEE, P. (2007). *L'éveil et l'exil : enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions, l'adolescence*. Paris: Cécile Defaut.
- LACAN, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur du je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In *Ecrits* (p. 92-99). Paris: Seuil.
- LANNEGRAND-WILLEMS, R.-I. (2000). *Identité scolaire et effets de contexte chez l'adolescent, Paris*. Paris.
- LE BLANC, G. (2015). *L'invisibilité sociale*. Paris: PUF.
- LE BRETON, D. (2012). *La sociologie du corps*. Paris: PUF.
- LE CAPITAINE, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1(89), 125-131.
- Le Handicap invisible ? Quelques pistes pour y faire face au quotidien*. (2005). Bruxelles.
- Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de formation. (2006). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1(35). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/osp/927>
- L'ECUYER, R. (211apr. J.-C.). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- LEGRAND, M., OBOEUF, A. et HERROU F. (2011). Cohésions socio-affective et fonctionnelle au sein d'une classe accueillant 23 élèves de 6ème et 8 adolescents déficients mentaux. *Revue Ethologie et praxéologie*, 15, 51-68.

- LEIRIS, M. (1981). *L'Afrique fantôme*. Gallimard.
- LERNER, R. M. (s. d.). Children and adolescents as producers of their own development. *Developpemental Review*, 2(4).
- LERNER, R. M., & KAUFFMAN, M. B. (1985). The concept of development in contextualism. *Developpemental Review*, 5(4).
- LEVESQUE, R. (2007). *SPSS Programming and Data Management: A Guide for SPSS and SAS Users (4th ed.)*. Chicago: SPSS Inc.
- LEVI STRAUSS, C. (1971). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- LEWIN, K. (1988). *La théorie du domaine en sciences sociales*. Barcelone: Bàidos.
- LEWIN, K. (1997). *Résoudre les conflits sociaux : théorie des champs en sciences sociales*. Washington: American Psychological Association.
- LOMBARDI, G. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70/71).
- LOUVET, E., & ROHMER, O. (2006). Le handicap physique : une catégorie de base ? *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(19), 215-234.
- LOUVET, E., & ROHMER, O. (2016). Evaluation des personnes en situation de handicap en milieu éducatif et professionnel : approche expérimentale. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (74), 145-159.
- MAES, J-C (2015) *Sous le signe du clivage*, Dunod, Paris, 208 p.
- MARCELLI, D. (2008). Regard adolescent, le regard qui tue ! *Enfances & Psy*, 4(41), 50-55.
- MARCELLINI, A. (2007). Nouvelles figures du handicap ? Catégorisations sociales et dynamiques des processus de stigmatisation / déstigmatisation. In *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé* (p. 199-219). Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.
- MASLOW, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, (50), 370-396.
- MAZERAU, P. (2008a). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Eclairages sur la situation européenne*. Caen: CERSE. Consulté à l'adresse http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/files/Rapport.SEH_.pdf
- MAZERAU, P. (2008b). De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : états des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. *Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (Cerse) de l'université de Caen, Basse-Normandie*. Consulté à l'adresse www.unicaen.fr/recherche/mrsh/files/Rapport.SEH_.pdf

- MAZEREAU, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65).
- MAZEREAU, P. (s. d.-a). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés. *Le Français aujourd'hui*, (177).
- MAZEREAU, P. (s. d.-b). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez les enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, (8). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/tfe/1562>
- MEAD, M. (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris: Plon.
- MERIEU, P. (2013). *À l'école, offrir du temps pour la pensée*. Consulté à l'adresse <https://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf>
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- MISES, R (1999) *Les pathologies limites de l'enfance*, PUF, Paris, 176 p.
- MONNET, E. (2007). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *Tracés*, (12), 103-120.
- MONTAGNER, H. (1978). *L'enfant et la communication: Comment gestes, attitudes, vocalisations deviennent des messages*. Paris: Dunod.
- MORET, A. (2018) *Les troubles dys : en finir avec les idées reçues*, Dunod, Paris, 304 p.
- MORIN, E. (1977). *La Méthode* (Vol. 1–6). Paris: Seuil.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: E.S.F.
- MORIN, E. (1992). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.
- MORVAN, J.-S. (1987) Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social, les instituteurs spécialisés en formation (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Caen)
- MORVAN, J.-S. (2008a). De l'exclusion à l'acceptation. *Educations*, (17), 45-53.
- MORVAN, J.-S. (2008b). Intégration, handicap et inadaptation : perspectives psychodynamiques. *Reliance*, 1(27), 45-53.
- MORVAN, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap*. Ramonville: Erès.
- MORVAN, J.-S. (s. d.). Intégration, handicap et inadaptation : perspectives psychodynamiques. *Reliance*, 1(27), 45-53.
- MOSCOVICI, S. (1960). *La psychanalyse, son image et son public : Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- MURPHY, R. (1990). *Vivre à corps perdu*. Paris: Plon.
- NICOLESCU, B. (1996). *La transdisciplinarité, manifeste*. Paris: Le rocher.

- NIZET, J., & RIGAUX, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris: La découverte.
- NUSS, M. (2001), Un autre regard , in *Une nouvelle approche de la différence, comment repenser le handicap*, Éd. Médecine de Genève,
- NUSS, M. (2013). *L'identité de la personne « handicapée »*. Paris: Dunod.
- NUSSBAUM, M. (2007). *Frontiers of Justice : Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OCDE. (2003). *Diversité, intégration et équité : leçons tirées des prestations pour élèves à besoins éducatifs particuliers*. Consulté à l'adresse <https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/26527532.pdf>
- OMS. (2012). *Rapport mondial sur le handicap*.
- OMS. (2016). *Handicap et santé, Aide-mémoire* (No. 352). Consulté à l'adresse <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/fr/>
- PERERA, E., VILLOING, G., & GOSSET, S. (2017). Le Fauteuil Tout Terrain, une « paire de chaussures de montagne » : expériences corporelles et reconfigurations identitaires. *Movement & Sport Sciences*, 3(97), 9-16.
- PERETTI, P. (2012). Penser l'ouverture au monde et la participation sociale des sujets en situation de handicap psychique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(14), 217-236.
- PERETZ, H. (2004). Introduction. In *Méthodes en sociologie. L'observation*. Paris: La découverte.
- PERRON, R. (1991). *Les Représentations de soi*. Toulouse: Privat.
- PETERSEN, A., SORENSEN, S., & SILBEREISEN, R. . (1996). Adolescent development: a global perspective. In K. HURRELMAN & S. F. HAMILTON (Éd.), *Social problems and social contexts in adolescence*. Perspectives across boundaries.
- PEYRON-BONJAN, C. (2014). Problèmes de scientificité en sciences humaines. In *La recherche en éducation ; pluralité, complexité* (p. 19-29). L'Harmattan.
- PHINNEY, J. S., & GOOSSENS, L. (1996). Identity development in context. *Journal of adolescence*, (19).
- PICKERING, M. (2011). Le positivisme philosophique d'Auguste Comte. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2(67), 49-67.
- PIROUX, B. (2014). Politique inclusive au collège : remaniements identitaires chez les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (68), 226-237.
- PLAISANCE, E. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat, (37), 159-164.

- PLAISANCE, E. (2009a). *Autrement capables. Ecole, Emploi, Société : pour l'inclusion des handicapés*. Paris: Autrement.
- PLAISANCE, E. (2009b). Travail et handicap : lieux ordinaires ou ateliers protégés ? In *Autrement capables: École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées* (p. 144-185). Paris: Autrement.
- PLAISANCE, E., BELMONT, B., VERILLON, A., & SCHNEIDER, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- PLAISANCE, E., & SCHNEIDER, C. (2009). Inclusion : le concept et le terrain. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (Hors série 5), 25-34.
- POIZAT, D. (2007). Le monde, l'apolitisme et l'inclusion sociale. *Reliance*, 1(23), 11-17.
- POWERS, R. (2006). *Le Temps où nous chantions*. Paris: éd. du Cherche midi.
- Rapport de l'Assemblée Nationale sur l'application de la loi de 2005*. (s. d.). Consulté à l'adresse www.assemblee-nationale.fr/14/odf/budget/pdf2013/a0252-tiv.pdf
- RACAMIER, P.-C. (1992) *Le génie des origines: psychanalyse et psychoses* Bibliothèque scientifique Payot, 420 p.
- ROGERS, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework. In J.-S. KOCH (Éd.), *Psychology : A study of science* (Vol. 3. Formulations of the person in the social context, p. 184-256). New York: McGraw Hill.
- ROGERS, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- ROGERS, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, (5), 2-10.
- ROGERS, C., & DYMOND, R.-F. (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University of Chicago.
- ROHMER, O., & LOUVET, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience: Une application des modèles de la bi-dimensionnalité du jugement social. *L'Année psychologique*, 1(111), 69-85.
- ROHMER, O., & LOUVET, E. (2016). Implicit stereotyping against people with disability. *Group Processes and Intergroup Relations*.
- ROINE C. (2011) Des besoins éducatifs particuliers aux parcours spécifiques : étayage anthropologique et didactique. In Esquisse n°54,55 ; pp23-39 Revue Recherche et Formation IUFM d'Aquitaine

- ROINE, C. (2015), « La fabrication de l'élève en difficulté », *Éducation et socialisation*[En ligne], 37 |2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 18 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1138> ; DOI : 10.4000/edso.1138
- ROMANO, H. (2007a). La souffrance psychique de l'enfant handicapé. *mtpédiatrie*, 10(4), 222-230.
- ROMANO, H. (2007b). La souffrance psychique de l'enfant handicapé. *mt pédiatrie*, 10(4). Consulté à l'adresse http://www.jle.com/download/mtp-274757-la_souffrance_psychique_de_lenfant_handicape--WbAMF38AAQEAAHM5q6oAAAAM-a.pdf
- ROMANO, H. (2016). *La Santé à l'école*. Paris: Dunod.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (s. d.). Pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5(4), 708-711.
- RUBINSTEIN, H. (2008). *Les handicaps invisibles, comment les identifier, les combattre, les surmonter*. Paris: Seuil.
- RUFO, M. (2005). *Détache-moi. Se séparer pour grandir*. Paris: Anne Carrière Eds.
- SABIRON, F., & ARRAIZ, A. (2014). Complexité et recherche en éducation : la construction complexe des savoirs scientifiques et éducation. In *La recherche en éducation ; pluralité, complexité* (p. 31-42). Paris: L'Harmattan.
- SANDAHL, C. (2017). *Art et Culture des personnes ayant des incapacités : Plaidoyer pour une inscription à la fois dans le courant dominant et dans les marges*. Communication orale présenté à colloque ALTER, Lausanne.
- SARRALIE, C. (2015). Violences latentes et pratiques inclusives à l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70/71).
- SCHNEIDER, C. (2006). Scolariser tous les élèves : de l'utopie aux actes. Consulté à l'adresse www.ia72.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw
- SCHNEIDER, C. (2007). Être intégré, en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Éducation et société*, 2(20), 151-166.
- SEN, A. (1979a). Equality of what ? In *The Tanner Lectures on Human Value*.
- SEN, A. (1979b). Utilitarianism and welfarism. *The Journal of Philosophy*, 76(9), 463-489.
- SEN, A. (1982). Rights and agency. *Philosophy and Public Affairs*, (11), 113-132.
- SEN, A. (s. d.-a). Liberty and Social Choice. *Journal of Philosophy*, (80), 5-28.
- SEN, A. (s. d.-b). Well-being, agency and freedom : the dewey lecture 1984. *Journal of Philosophy*, (82), 169-221.

- SHAKESPEARE, T., & WATSON, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.
- SILBEREISEN, R. ., & TODT, E. (Éd.). (1994). *Adolescence in context: the interplay of family, school, peers, and work in adjustment*. New York: Springer-Verlag.
- SKOGLUND, P. (2014). Les défis et aspects fondamentaux de l'inclusion en Suède et en Europe. Comment l'inclusion profite-t-elle à tous? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 223-238.
- SORIANO, V. (2012). C'est quand le bonheur? *Empan*, 2(86), 36-42.
- STIKER, H. J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Aubier.
- STIKER, H. J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble: PUG.
- STIKER, H. J., PUIG, J., & HUET, O. (2009). *Handicap et accompagnement, nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris: Dunod.
- THOMAZET, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, 1(152), 19-27.
- THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.
- THOMAZET, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français aujourd'hui*, (177).
- THOMAZET, S., & MERINI, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70/71), 137-148.
- TISSERON, S. (s. d.). *L'empathie au cœur du jeu social*. Paris: Albin Michel.
- TROUILLOUD, D., & SARRAZIN, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 89-119.
- UNESCO. (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*.
- VALLIERES, E. F., & VALLERAND, R. . (1990). Traduction et validation canadienne – française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, (25), 305-316.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- VAN GENNEP, A. (1981). *Les rites de passages*. Paris: Picard.
- VERECKEN, P. (2010). L'étude psychanalytique de la dyslexie et de la dysorthographe. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 53,(1), 211-254. doi:10.3917/psy.531.0211.
- VERNHES, S. & SUAUI, L. (2012). Le diagnostic de « Dyslexie » et ses effets sur le sujet. *Recherches en psychanalyse*, 14,(2), 188-196.

- VIAL, M., & HUGON, M. (1999). *La commission Bourgeois (1904-1905). Documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée*. Paris: CTNERHI.
- VILLE, I. (2002). Identité, représentations sociales et handicap. *Déficiences motrices et situations de handicap*, 48-51.
- VILLE, I. (2011). Le handicap. Une expérience singulière et collective. In C. BONAHE, *Médecine, santé et sciences humaines* (p. 397-402). Paris: Les belles lettres.
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- WATZLAWICK, P. (1967). *La réalité de la réalité*. Paris: Seuil.
- WATZLAWICK, P. (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris: Seuil.
- WATZLAWICK, P., & HELMICK, J. (1979). *Une logique de la communication*. Paris: Le livre de poche.
- WELLMAN, B. (1998). *Doing It Ourselves: The SPSS Manual as Sociology's Most Influential Recent Book*. Toronto: Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto.
- WERLE, C., BOESEN-MARIANI, S., & GAVARD-PERET, M.-L. (2010). *Prévention du risque d'obésité chez les adolescents : identification des facteurs d'efficacité des messages, Rapport final*. Fondation Wyeth pour la santé des Enfants et des Adolescents.
- WINNICOTT, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot.
- WINNICOTT, D.W. (1970) Processus de maturation chez l'enfant. Payot, Paris, 259 p.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- WYLIE, R. (1961). *The self concept*. Lincoln: Nebraska Press.
- ZAFFRAN, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris: L'Harmattan.

Rapports et congrès

- BATSON, C.D. (2008), Empathy-induced altruistic motivation, Draft of lecture/chapter for Inaugural Herzliya Symposium on "Prosocial Motives, Emotions, and Behavior", March 24-27, 2008.
- BEAUCHER, Hélène, La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe, Centre de ressources et d'ingénierie documentaire, juillet 2012
- <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf> (Consulté le 27 août 2017).

CNESCO : Conférence de comparaisons internationales : rapport scientifique : école inclusive pour les élèves et situation de handicap. 28 et 29 janvier 2016. CIEP Sèvres.

Conférence de consensus n°1-2008. Scolariser les élèves en situation de handicap CRDP Créteil 2008.

Préconisations du CNESCO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap (12 février 2016).

INSERM (dir.). Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Rapport. Paris : Les éditions Inserm, 2007, XV - 842 p. - (Expertise collective). - <http://hdl.handle.net/10608/110>"

OCDE, 2003, *Diversité, intégration et équité : leçons tirées des prestations pour élèves à besoins éducatifs particuliers*, , <https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/26527532.pdf> (Consulté le 25 août 2017).

FAURE, E. *et al.*, *Apprendre à être, Rapport de la commission internationale sur le développement de l'éducation*, UNESCO-Fayard, Paris, 1972.

Rapport de l'Assemblée Nationale sur l'application de la loi de 2005 : www.assemblee-nationale.fr/14/odf/budget/pdf2013/a0252-tiv.pdf (Consulté le 9 mars 2018).

Rapport mondial sur le handicap, OMS, 2012.

UNESCO (1990), *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*.

WERLE, Carolina, BOESEN-MARIANI, Sabine, GAVARD-PERET, Marie-Laure, *Prévention du risque d'obésité chez les adolescents : identification des facteurs d'efficacité des messages, Rapport final*, Fondation Wyeth pour la santé des Enfants et des Adolescents, 2010.

Présentations

Brochures

Le Handicap invisible ? Quelques pistes pour y faire face au quotidien... Bruxelles, Centre la Braise, décembre 2005.

Groningen Identity Development Scale, Revision 2012, GIDS original : Dr. A.H. Bosma ; GIDS Revision : Dr. E.S.Kunnen & M.A.E. van der Gaag, Msc, 2011 ; rijkuniversiteit Groningen, faculteit gedrags-en maatschappijwetenschappen, psychologie.

Sitographie

<https://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1489> (Consulté le 25 novembre 2017).

<https://www.inegalites.fr/Emploi-la-difficile-insertion-des-personnes-handicapees> (consulté le 11.09.18)

<http://www.intelligence-complexite.org/fr/ouverture/accueil.html> (consulté le 22.09.2016)

<http://www.education.gouv.fr/> (consulté le 17.04.2013, le 22.05.2017)

<http://www.cnrtl.fr/> (consulté le 22.03.2018)

www.stes-apes.med.ulg.ac.be>MET-DON (consulté le 31 mars 2018).

<http://www.esen.education.fr> (consulté le 18.07.2018)

Dictionnaires

Dictionnaire Larousse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/stigmate/74709> (Consulté le 17.09.17)

AGNEL, A. (sous la dir.) (2005) Le vocabulaire de Carl Gustav Jung, Ellipses, Paris, 106 p.

THIBAUDIER, V. (2005) Entrée « Archétype » in Vocabulaire de Carl Gustav Jung

Documents Institutionnels

B.O.E.N n° 30 du 25 août 2016 « Scolarisation des élèves en situation de handicap ».

B.O.E.N. n° 23 du 4 juin 2015 **Circulaire n° 2015-085 du 3 juin 2015**
NOR : MENE1512598C MENESR – DGESCO A

CRUZ, C.(2010) « Les enfants à besoins éducatifs particuliers », www.ac-nice.fr/iencagnes/file/form_cont/AP/Animation_BEP.ppt (Consulté le 25 août 2017).

Liste des tableaux

Tableau 1 : répartition selon la dominante visible ou invisible de caractéristiques de handicap	118
Tableau 2 : Présentation synthétique des élèves de l'étude.....	125
Tableau 3. Synthèse structurelle et fonctionnelle de l'inclusion au collège des Vignes.....	129
Tableau 4. Synthèse structurelle et fonctionnelle de l'inclusion au collège du Bois	131
Tableau 5. Synthèse structurelle et fonctionnelle de l'inclusion au collège de la Dune	133
Tableau 6. Répartition selon le sexe des pairs des élèves en situation de handicap dans les classes.....	135
Tableau 7 . Synthèse globale de la méthodologie	163
Tableau 8.. Synthèse des hypothèses de recherche et des hypothèses opérationnelles.....	166
Tableau 9. Statistiques des échantillons appariés. Proxémie comparée des enseignants vis-à-vis de la classe et du handicap visible	218
Tableau 10. Statistiques des échantillons appariés. Proxémie comparée des enseignants vis-à-vis de la classe et des élèves en situation de handicap invisible	224
Tableau 11. Comparaison de la proxémie intime des enseignants selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap.....	226
Tableau 12. Proxémie intime et handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants.....	227
Tableau 13. Comparaison de la proxémie personnelle proche des enseignants selon la visibilité ou l'invisibilité du handicap.....	228
Tableau 14. Proxémie personnelle proche et handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants	229
Tableau 15. Comparaison des proxémies personnelle lointaine, sociale (proche et lointaine) et publique selon la visibilité ou l'invisibilité des handicaps.....	230
Tableau 16. Comparaison des proxémies personnelle lointaine, sociale (proche et lointaine) et publique selon la visibilité ou l'invisibilité des handicaps. Test des échantillons indépendants	231
Tableau 17. Empathie des enseignants. Statistiques des échantillons appariés: élèves de la classe et élèves handicapés.....	234
Tableau 18. Empathie des enseignants envers la classe et les élèves handicapés. Corrélations des échantillons appariés.....	235

Tableau 19. Empathie des enseignants envers la classe et les élèves en situation de handicap Test des échantillons appariés	236
Tableau 20. Empathie des enseignants selon la dominante visible ou invisible du handicap. Test T des échantillons indépendants	237
Tableau 21. Comparaison de l'empathie des enseignants selon la dominante visible ou invisible du handicap. Test des échantillons indépendants	240
Tableau 22. Sociométrie. Classe d'Aurore : Nombre de choix et rejets	246
Tableau 23. Nombre et répartition des réponses d'Aurore au questionnaire sociométrique .	250
Tableau 24. Expression des pairs d'Aurore à son égard	252
Tableau 25. Nombre et valence des réponses de la classe de Lucas et Saül	255
Tableau 26. Nombre et répartitions des réponses de Lucas au questionnaire sociométrique	259
Tableau 27. Expression des pairs de Lucas à son égard.....	261
Tableau 28. Nombre et répartition des réponses de Saül au questionnaire sociométrique	265
Tableau 29. Classe d'Elodie : répartition de la densité relationnelle	269
Tableau 30. Expression d'Élodie au questionnaire sociométrique.....	273
Tableau 31. Expression des pairs à l'égard d'Elodie	274
Tableau 32. Répartition de la densité relationnelle. Classe de Mehdi	276
Tableau 33.Expression de Mehdi au questionnaire sociométrique	281
Tableau 34. Comparaison de la proxémie entre élèves selon la visibilité ou non du handicap. Statistiques de groupe.....	284
Tableau 35. Comparaison de la proxémie entre élèves selon la dominante visible ou invisible du handicap. Test des échantillons indépendants	285
Tableau 36. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « coopération » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Statistiques générales ...	288
Tableau 37. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « coopération » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé .Test des échantillons appariés.....	288
Tableau 38. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « attaque » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé .Statistiques générales.....	289
Tableau 39. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « attaque » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé . Test des échantillons appariés ..	289
Tableau 40. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « approche » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé . Test des échantillons appariés	290

Tableau 41. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « compétition » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Statistiques des échantillons appariés	290
Tableau 42. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « compétition » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Test des échantillons appariés.....	291
Tableau 43. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « fuite » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Statistiques des échantillons appariés.....	291
Tableau 44. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « fuite » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Test des échantillons appariés ...	292
Tableau 45. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « défense» selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Statistiques des échantillons appariés.....	292
Tableau 46. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « défense» selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève handicapé. Test des échantillons appariés ...	293
Tableau 47. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « coopération» selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Statistiques de groupe.....	293
Tableau 48.Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « coopération» selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants	294
Tableau 49. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « attaque» selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Statistiques de groupe.....	295
Tableau 50. Types d'interaction entre élèves. Comparaison de la modalité « attaque» selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants	295
Tableau 51. Types d'interaction entre élèves. Comparaison des modalités « approche, compétition, fuite, défense et indifférence» selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Statistiques de groupe	296
Tableau 52. Types d'interaction entre élèves. Comparaison des modalités « approche, compétition, fuite, défense et indifférence » selon la position d'émetteur ou de récepteur de l'élève au handicap visible ou invisible. Test des échantillons indépendants.....	298

Tableau 53. Scores des élèves en situation de handicap au SEI.....	303
Tableau 54. Estime de soi. Comparaison groupe témoin et groupe handicap.....	304
Tableau 55.Scores au SEI des élèves à handicap visible.	305
Tableau 56.Scores au SEI des élèves à handicap invisible	305
Tableau 57. Motivation scolaire. Résultats des élèves en situation de handicap	306
Tableau 58. Motivation scolaire. Comparaison des résultats du groupe d'élèves en situation de handicap à l'étalonnage	306
Tableau 59. Motivation scolaire. Classement des élèves en situation de handicap	307
Tableau 60. Différences de prise en compte du handicap visible et du handicap invisible ...	354

Liste des figures

Figure 1. Représentation du handicap collège des Vignes	186
Figure 2. Représentation d'Aurore, élève à handicap visible.....	188
Figure 3. Représentation du handicap ; collège des Bois	190
Figure 4.. Représentation de Lucas, élève à handicap visible	195
Figure 5. Représentation de Saül, élève à handicap visible	197
Figure 6. Représentation du handicap, collège de la Dune	200
Figure 7. Représentation d'Élodie, élève à handicap invisible	203
Figure 8. Représentation de Mehdi, élève à handicap invisible	205
Figure 9. Proxémie des enseignants selon le type d'élèves.....	211
Figure 10. Sociométrie. Densité relationnelle de la classe d'Aurore	246
Figure 11. Sociogramme des choix réciproques dans la classe d'Aurore	247
Figure 12. Sociogramme des dyades de rejet réciproque dans la classe d'Aurore	248
Figure 13. Sociogramme individuel d'Aurore émettrice	251
Figure 14. Sociogramme individuel d'Aurore en tant que réceptrice	253
Figure 15. Densité relationnelle dans la Classe de Lucas et Saül	255
Figure 16. Sociogramme des choix réciproques dans la classe de Lucas et Saül	256
Figure 17. Sociogramme des rejets réciproques dans la classe de Lucas et Saül.....	257
Figure 18. Sociogramme individuel de Lucas en tant qu'émetteur.....	260
Figure 19. Sociogramme de Lucas en tant que récepteur.....	261
Figure 20. Sociogramme individuel de Saül en tant qu'émetteur	266
Figure 21. Sociogramme individuel de Saül en tant que récepteur.....	267
Figure 22. Densité relationnelle dans la classe d'Élodie.....	270
Figure 23. Sociogramme des choix réciproques dans la classe d'Élodie.....	271
Figure 24. Sociogramme des rejets réciproques dans la classe d'Élodie	272
Figure 25. Sociogramme individuel d'Élodie en tant qu'émettrice	274
Figure 26. Sociogramme individuel d'Élodie en tant que réceptrice	275
Figure 27. Densité relationnelle dans la classe de Mehdi	277
Figure 28. Sociogramme des dyades de choix réciproques dans la classe de Mehdi.....	278
Figure 29. Sociogramme des dyades de rejet réciproque dans la classe de Mehdi.....	279
Figure 30. Sociogramme individuel de Mehdi en tant qu'émetteur.....	282
Figure 31. Sociogramme individuel de Mehdi en tant que récepteur	282

Figure 32. Réseau invisible des inter-relations intrapsychiques et physiques 352

Index des auteurs

- Abberley, 42, 43
Ainscow, 13, 70
Alvin, 91, 253
Amstrong, 69, 70
Anatrella, 81
Andrews, 148
Arraiz, 100, 101
Bahcman, 147
Bailey, 43
Barnes, 41, 69
Batson, 134
Beaucher, 64, 65, 71
Benoît, 328
Bergeret, 57
Blaise, 47, 182
Blanquer, 328, 331
Bledsoe, 149, 291
Blondel, 27, 197
Bodwin, 149, 291
Bonjan, 98, 108
Booth, 13, 70
Bosma, 155, 162
Boumard, 99, 102
Calin, 251, 314
Calvez, 24, 45, 46, 203
Canat, 253, 302, 327
Ciccone, 57
Cicéron, 27
Comte, 23, 24, 26, 30
Coopersmith, 7, 149, 162, 291
Cormier, 78
Crandall, 148
Cuny, 90
Curchod-Ruedi, 312
Cyrulnik, 56
Daniel, 134
De Waelhens, 53
Devereux, 29
Dollard, 257
Dolto, 89
Douglas, 45, 257
Dubet, 341
Dugas, 12, 16, 109, 138, 141, 182, 210, 231, 309, 312, 334
Durkheim, 61, 99
Duru-Bella, 341
Durut-Bellat, 272
Dymond, 148
Ebershold, 63, 72
Ebersold, 47, 50, 64, 72
Edgerton, 46
Elias, 14, 36
Evans, 13, 14, 80
Faure, 11
Favre, 18, 134, 135, 138, 141, 224
Filion, 101
Finkelstein, 41
Forner, 149, 150, 151, 162, 294, 295
Foucault, 23, 28, 43
Foudriat, 306
Fougeyrollas, 14, 36, 39, 64, 296, 314
Freud, 47, 55, 56, 153, 251
Gardou, 14, 43, 133, 321, 326
Giami, 37, 40, 253
Giot, 187
Girard, 257
Goffman, 14, 23, 28, 29, 36, 37, 45, 49, 185, 306
Goldbeter, 142
Golse, 16, 55, 56, 57
Gueslin, 30
Guigue, 22, 50
Guillemi, 61
Hall, 18, 43, 135, 145, 207, 213, 248
Harma, 61
Hegel, 53, 55
Herrrou, 249, 252
Hinz, 77
Honneth, 51, 52, 55
Houzel, 152
Hugon, 31
Hugues, 139
Imbert, 136
Janis, 148
Jeamment, 81, 309
Jodelet, 61, 182, 187
Jung, 48, 58, 152, 337
Kant, 16, 51
Kaplan, 147
Korff-Sausse, 36, 47
Korf-Sausse, 15, 16, 157, 311
Kübler-Ross, 86
Kunnen, 155, 162
Lacadée, 147, 265

Lacan, 89
 Lannegrand-Willems, 147, 308
 Le Blanc, 51
 Le Capitaine, 63, 64, 72
 Le Goff, 39
 Legrand, 249, 252
 Lerner, 143
 Lévi-Strauss, 45, 102
 Locke, 26, 27
 Louvet, 61, 110, 182, 185
 Marcelli, 89
 Marcellini, 25, 37, 38, 39, 40, 180, 186,
 196
 Mead, 102
 Meirieu, 12
 Merleau-Ponty, 16, 99, 132, 181
 Miles, 13
 Monnet, 34, 35
 Montagner, 144
 Morel, 25
 Moréno, 18
 Moret, 187
 Morin, 11, 12, 52, 100, 325
 Morvan, 36, 62, 195, 326, 336
 Moscovici, 61
 Murphy, 14, 23, 36, 44, 45, 106, 185, 196,
 209, 333
 Nicolescu, 103
 Nizet, 37
 Nuss, 22, 133, 157, 307
 Nussbaum, 35, 36
 Oboeuf, 249, 252
 Oliver, 14, 36, 41, 42
 Parlebas, 18, 144, 234, 236, 244, 245, 246,
 248, 251, 254, 266
 Pascal, 26, 100
 Pelluchon, 27
 Peretz, 139, 140
 Peyron-Bonjan, 98
 Pickering, 23
 Pinel, 28
 Plaisance, 12, 14, 31, 70, 77, 78, 195, 197
 Pokorny, 147
 Quentin, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 197
 Quétel, 28
 Quimby, 149, 291
 Rank, 48
 Regan, 26
 Rigaud, 37
 Rogers, 134, 148, 203, 336
 Rohmer, 61, 110, 182
 Roiné, 193, 253, 296, 314
 Romano, 84, 85, 86, 87, 89, 311
 Rosenberg, 147
 Ruffo, 152
 Sandahl, 230
 Sandalh, 43
 Scharnitzky, 62
 Sen, 34, 197
 Sensevy, 327
 Shakespeare, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 50,
 196
 Stern, 56, 57
 Sticker, 36
 Stiker, 12, 15, 23, 30, 31, 38, 46, 47, 133,
 182, 203, 326
 Thibaudier, 337
 Thomazet, 64, 187, 195
 Tisseron, 18, 134
 Vallerand, 147
 Vallières, 147, 148
 Van Den Maren, 18
 Van der Maren, 102, 104, 130
 Van Gennep, 44, 45
 Vanderstraeten, 36
 Vial, 31
 Ville, 106, 108, 133
 Watson, 35, 196
 Watzlawick, 336
 Werle, 89
 Whitney, 148
 Winnicott, 55, 57, 58, 152, 314
 Wollman, 91
 Wood, 13, 31, 32, 50, 104, 106, 109, 195
 Wylie, 147, 148
 Zaffran, 13, 18, 30, 144, 145, 152, 196,
 234, 252, 275

Annexes

Handicap Visible, Handicap Invisible : **Vers une catégorisation**

Présentation :

La prise en compte du handicap a évolué d'une vision déficitaire et personnelle du handicap vers une vision combinée des caractéristiques de la personne handicapée et de l'impact social sur la situation de handicap. Cette convergence actuelle de deux modèles conceptuels que sont le modèle médical et le modèle social a abouti à la Classification Internationale du Fonctionnement (CIF). Celle-ci détaille les facteurs de fonctionnement de l'individu, (pouvant aboutir à une déficience ou une capacité selon le cas) et les facteurs contextuels favorisant ou non l'activité de la personne. Cette approche systémique suppose une interrelation des champs individuel et social pour le développement de la personne handicapée, et en conséquence, suppose que les individus formant l'environnement social de la personne handicapée soient aptes à répondre à ses besoins en termes de compensation et d'adaptation. Le contexte est consubstantiel de l'individu qui s'y meut. Dans cette situation complexe, un élément semble important à prendre en compte : la perception qu'a l'« environnement humain » d'un handicap donné. Plus précisément, la visibilité ou l'invisibilité du handicap est peut être un facteur déterminant dans l'accompagnement et le regard porté aux personnes handicapées.

Dans le cadre d'une recherche en thèse sous la direction d'Eric DUGAS, nous tentons de mieux cerner l'impact de la visibilité ou de l'invisibilité des handicaps dans les pratiques d'inclusion scolaire, sous l'angle d'une étude de type comparatif. Les élèves de la population étudiée seront connus par les usagers de l'établissement comme étant des élèves en situation de handicap, mais pour les uns la quasi-totalité des caractéristiques associées à leur handicap est invisible, et pour les autres, elle est visible.

Pour assurer nos choix de catégorisation, présentés dans les tableaux 1 et 2 ci-après, nous vous invitons en tant qu'expert à confirmer ou non ce qui est du ressort de façon dominante (et non exclusive) du « handicap visible » ou du « handicap invisible ».

Vous êtes invité à donner votre opinion d'une part en cochant la case qui vous paraît la plus appropriée pour chaque critère de la liste suivante et, d'autre part, en ajoutant éventuellement

des critères qui vous paraîtraient **importants** mais omis, enfin en commentant vos réponses « difficile à classer », s’il y a lieu, lorsque vous le jugez nécessaire.

Tous nos remerciements anticipés pour votre participation et votre expertise.

Tableau 1.

Caractéristiques dominantes liées au handicap	expert		
Symptômes associés	Visible (handicap à <u>visibilité dominante</u>)	Invisible (handicap à <u>invisibilité dominante</u>)	Difficile à classer
Fatigabilité			
Altération physique (dont perte de cheveu)			
Variabilité des performances cognitives			
Trouble du sommeil			
Douleur			
Trouble du comportement et du jugement			
Difficulté à s’adapter à la vie en société			
Perte du sens de la réalité			
Délire			
Angoisse			
Trouble de la perception			

Trouble de la mémoire			
Trouble de l'attention			
Trouble de la pensée			
Trouble des fonctions exécutives et perceptives			
Trouble du raisonnement			
Trouble du langage oral et de la communication			
Trouble du langage écrit			
Appareillage (fauteuil roulant, prothèses...)			
Difficulté d'orientation sociale			
Anxiété			
Difficulté de préhension d'objets			
Difficulté motrice			
Autres... ?			

Ces caractéristiques sont associées aux différents types de handicap dans le tableau suivant. Vous êtes invités à donner votre avis en cochant la case qui y correspond et à ajouter éventuellement des éléments complémentaires.

Tableau 2.

<u>Types de handicap et conséquences dominantes (non exclusives)⁸⁴</u>	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Observation éventuelle
<u>Troubles invalidants de la santé* (dont troubles viscéraux**)</u>			
- fatigabilité			
- altération physique (dont perte de cheveux)			
- variabilité des performances cognitives			
- troubles du sommeil			
- douleur			
-			
<u>Handicap psychique* (dont trouble sévère de l'identité**)</u>			
- troubles du comportement et du jugement			
- difficulté à s'adapter à la vie en société			
- perte du sens de la réalité et du sens de soi			
- délires			
- angoisse			
-			
<u>Handicap mental*</u>			
- fonctions cognitives altérées			
- troubles de la perception			
- troubles de la mémoire			
- troubles de l'attention			
- troubles de la pensée			
- angoisse			
-			
<u>Handicap cognitif*</u>			

⁸⁴ D'après la définition des différents types de handicaps de la Loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 Février 2005. (Le polyhandicap a été exclu de la liste du fait de sa non-pertinence en milieu scolaire) et de la catégorisation proposée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur sur le site https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/ (consulté le 06.10.2014)

*Loi du 11.02.2005

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/ (consulté le 06.10.2014)

- troubles de l'attention			
- troubles de la mémoire			
- troubles des fonctions exécutives et perceptives			
- troubles du raisonnement			
-			
<u>Troubles du langage et de la parole*</u>			
- trouble de l'attention			
- trouble de la mémoire			
- trouble des fonctions exécutives et perceptives			
- trouble du raisonnement			
- trouble du langage oral			
- trouble du langage écrit			
- trouble de la pensée			
-			
<u>Handicap sensoriel (auditif et visuel)*</u>			
- Difficulté d'orientation sociale			
- Difficulté dans la communication			
-			
<u>Handicap physique *</u>			
- fatigabilité			
- anxiété			
- difficulté de préhension d'objets			
- difficultés motrices			
- douleur			
-			
-			

Annexe 2 : résultats statistiques de la méthode des experts selon des critères spécifiques (âge, ancienneté, expertise, etc.)

I. Influence du sexe, de l'expertise et de l'ancienneté sur la réponse des participants

Cette étude statistique (traitement de données et analyse des résultats) est faite par le biais du logiciel d'analyse statistique couramment utilisée en sciences humaines nommé « SPSS » acronyme de « Statistical Package for Social Science » [1-5].

Pour ce faire, nous utilisons le **test de khi-deux** également appelé test d'association de khi carré ou test de khi-carré de Pearson qui a pour finalité de découvrir s'il existe une relation entre deux variables catégorielles. D'une autre manière, c'est un test de vérification de l'hypothèse d'indépendance de variables.

Notre but est d'affirmer ou infirmer les hypothèses suivantes :

- H0 : L'hypothèse nulle présente l'absence de relation entre la réponse des participants et les variables (sexe/expertise/ancienneté).
- H1 : la réponse des participants est influencée par leur expertise.
- H2 : la réponse des participants est influencée par leur sexe.
- H3 : la réponse des participants est influencée par leur ancienneté.

I.1. Démonstration statistique employée avec l'exemple de la fatigabilité

Nous nous demandons si l'expertise des participants a une influence sur la catégorisation Visible ou Invisible ⁸⁵

			Fatigabilité			Total
			Visible	Invisible	Indéterminé	
Expertise : Chercheur/prof	1	Effectif	6	13	5	24
		Effectif théorique	4,5	15,6	3,9	24,0
		% dans Expertise	25,0%	54,2%	20,8%	100,0%
		Résidus standardisés	,7	-,7	,6	
	2	Effectif	1	11	1	13

⁸⁵ A entendre ici comme ailleurs comme « à dominante visible ou à dominante invisible »

	Effectif théorique	2,5	8,4	2,1	13,0
	% dans Chercheur/prof	7,7%	84,6%	7,7%	100,0%
	Résidus standardisés	-,9	,9	-,8	
Total	Effectif	7	24	6	37
	Effectif théorique	7,0	24,0	6,0	37,0
	% dans Expertise	18,9%	64,9%	16,2%	100,0%

Nous observons dans le premier tableau (**Tableau 1**), que 37 professeurs/chercheurs ont donné une réponse valide à la question citée précédemment portant sur le fait que la caractéristique « fatigabilité » est considérée comme visible, invisible ou non déterminé. Cela représente 100 % de l'échantillon.

Pour 18.9% des répondants, la fatigabilité est à dominante visible tandis que 64.9% des répondants l'estiment à dominante invisible. 16.2 % des participants n'ont pas su donner une réponse (non déterminé).

À partir de ce résultat, peut-on affirmer que les chercheurs et les professeurs ont des attitudes différentes en regard de la visibilité de la « fatigabilité »?

Dans cet échantillon, 25% des professeurs ont défini l'item « fatigabilité » comme visible et 54,2% comme invisible alors que 7,7% des chercheurs l'ont déterminé comme visible et la majorité des chercheurs comme invisible (84,6%). Nous pouvons d'ailleurs observer les différentes sous classes dans le graphique à barres ci-dessous :

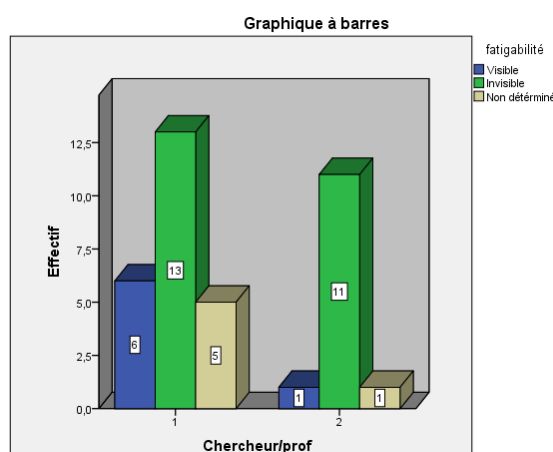


Figure 1 : Fatigabilité : variations des réponses selon l'expertise

La hauteur de chaque barre représente le nombre total d'observations dans cette combinaison particulière de catégories. Les "grappes" sont formées par la variable colonne. Ce type de graphique souligne les différences au sein des sous-classes et classes supérieures des groupes.

Lorsqu'il n'y a pas de relation entre les deux variables, les effectifs théorique et observé seraient identiques.

La différence est-elle significative ? Nous pouvons répondre à cette question à l'aide de la statistique Khi-2.

Pour ce faire, nous devons faire la somme de chaque résidu (occurrence observée - occurrence attendue) mise au carré divisé par l'occurrence attendue. Voici le calcul :

$$K\chi_2 = \frac{(6-4.5)^2}{4.5} + \frac{(15.6-13)^2}{15.6} + \frac{(5-3.9)^2}{3.9} + \frac{(1-2.5)^2}{2.5} + \frac{(11-8.4)^2}{8.4} + \frac{(2.1-1)^2}{2.1} = 3.52 \quad (1)$$

Cette formule calcule l'écart ou la distance entre l'hypothèse nulle (occurrences attendues) et la situation réelle (occurrences observées) ; plus cette valeur est élevée, plus l'écart entre la situation réelle et l'hypothèse nulle est grand.

On remarque que la valeur Khi-deux calculée théoriquement (3.52) n'est pas identique à celle calculée analytiquement par SPSS (3.438).

On conclut que la différence entre les occurrences attendues et observées n'est pas significative.

Tableau 2 : Tests du khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	3,438 ^a	2	,179
Rapport de vraisemblance	3,720	2	,156
Association linéaire par linéaire	,041	1	,840
N d'observations valides	37		

a. 4 cellules (66,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,11.

On observe dans le **Tableau 2** que le degré de signification du test Khi-deux est supérieur à 0.05 (0.179 > 0.05). Ce qui signifie qu'on va accepter l'hypothèse nulle, **H0: l'expertise des participants n'influence pas la classification de l'item « fatigabilité » comme étant visible, invisible ou non déterminé.**

La deuxième variable dépendante est le sexe des participants.

			Fatigabilité			Total
			Visible	Invisible	Indéterminé	
sexe	1	Effectif	5	17	5	27
		Effectif théorique	5,1	17,5	4,4	27,0
		% dans sexe	18,5%	63,0%	18,5%	100,0%
		Résidus standardisés	,0	-,1	,3	
	2	Effectif	2	7	1	10
		Effectif théorique	1,9	6,5	1,6	10,0
		% dans sexe	20,0%	70,0%	10,0%	100,0%
		Résidus standardisés	,1	,2	-,5	
Total	Effectif	7	24	6	37	
	Effectif théorique	7,0	24,0	6,0	37,0	
	% dans sexe	18,9%	64,9%	16,2%	100,0%	

Notre analyse se porte sur 37 participants, 18,5% de sexe masculin ont répondu que la fatigabilité est visible alors que 63% ont répondu qu'elle est invisible. Pour les participants de sexe féminin 20% ont confirmé que la fatigabilité est un handicap visible contre 70% qui l'ont décrit comme invisible.

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,391 ^a	2	,823
Rapport de vraisemblance	,424	2	,809
Association linéaire par linéaire	,203	1	,653
N d'observations valides	37		

a. 3 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,62.

La valeur significative du test de khi-deux est égale à 0.823, qui est strictement supérieure à la valeur 0.05. On peut conclure qu'il y n'a pas d'influence du sexe des participants à l'enquête et le choix du classement du handicap comme étant visible ou invisible.

Etudions maintenant l'effet de l'ancienneté des professeurs et chercheurs sur leur choix. L'ancienneté a été

Selon le **tableau 5**, pour 25% des participants ayant une ancienneté de moins de 2 ans, la fatigabilité est considérée comme étant un handicap visible alors que ce pourcentage diminue jusqu'à 17,6% pour les participants qui ont une ancienneté de 5 à 15 ans et 16,7% pour les participants qui ont plus de 15 ans d'ancienneté. Dans le cas contraire, 50%, 76,5% et 58,3% sont les pourcentages des participants qui ont classé le handicap fatigabilité comme étant invisible et qui ont une ancienneté de moins d'un an, de 5 à 15 ans et plus que 15 ans d'ancienneté respectivement.

Tableau 5 : Perception de la fatigabilité selon l'ancienneté						
			Fatigabilité			Total
			Visible	Invisible	Indéterminé	
Ancienneté	Moins de 2 ans	Effectif	2	4	2	8
		Effectif théorique	1,5	5,2	1,3	8,0
		% dans ancienneté	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		Résidus standardisés	,4	-,5	,6	
	De 5 à 15ans	Effectif	3	13	1	17
		Effectif théorique	3,2	11,0	2,8	17,0
		% dans ancienneté	17,6%	76,5%	5,9%	100,0%
		Résidus standardisés	-,1	,6	-1,1	
	Plus que 15 ans	Effectif	2	7	3	12
		Effectif théorique	2,3	7,8	1,9	12,0
		% dans ancienneté	16,7%	58,3%	25,0%	100,0%
		Résidus standardisés	-,2	-,3	,8	
Total		Effectif	7	24	6	37
		Effectif théorique	7,0	24,0	6,0	37,0
		% dans ancienneté	18,9%	64,9%	16,2%	100,0%

Le tableau 6 représente les résultats du test khi-deux.

Tableau 6 : Tests du khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	2,979 ^a	4	,561
Rapport de vraisemblance	3,202	4	,525
Association linéaire par linéaire	,051	1	,822
N d'observations valides	37		

a. 6 cellules (66,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,30.

La probabilité apparente dans la troisième colonne (Sig. bilatérale) est égal sig = 0.561. La valeur de p bilatérale du test de khi-deux est très élevée par rapport à 0.05 ce qui peut être traduit par le fait que l'ancienneté n'influence pas la réponse des participants à l'enquête sur la nature de l'handicap (visible ou invisible). Donc on accepte l'hypothèse d'indépendance H0.

On peut conclure que le sexe, ancienneté et l'expertise n'influencent pas le choix des participants.

I.2. Le reste des caractéristiques (symptômes, manifestations...) :

I.2.1. Effet d'expertise :

Il s'agit ici de déterminer si la réponse des participants, à la question « si les différentes caractéristiques des handicaps sont à dominante visible ou invisible » est influencée par leur expertise. Ici, nous nous appuyons sur une distinction entre les deux groupes de participants, à savoir d'une part les « praticiens » ou « professionnels », c'est-à-dire les enseignants en poste n'ayant pas reçu de formation spécifique au handicap, et d'autre part les « chercheurs » qui ont reçu une formation. Le **Tableau 7** regroupe les résultats pertinents qui vont nous permettre de tirer au clair cette influence.

On remarque que pour la plupart des cas étudiés, le test de khi-deux n'est pas significatif puisque la valeur de la signification asymptotique (bilatérale) est supérieure à 0.05, ce qui nous permet de dire que la réponse des participants n'est pas influencée par l'expertise (chercheur/professeur). Et donc on peut affirmer l'hypothèse **H0**.

Cependant, il y a une exception pour le cas « Expertise attention » où le test khi-deux est significatif **p = 0.014**. Dans ce cas particulier, nous devons rejeter l'hypothèse nulle et accepter le fait que la classification de l'item « attention » est influencée par l'expertise des participants. On peut dire aussi que 29.7% des participants ont classé cet item comme dominante visible alors que 54.05% l'ont classé comme invisible dont 76.9% sont des chercheurs. Donc plus l'expertise des participants est grande, plus l'item attention est considéré comme une dominante invisible.

Tableau 7 : Tests du khi-deux en fonction de l'expertise des participants

	Nombre d'observation	khi-deux de Pearson sous SPSS	Signification asymptotique (bilatérale)	Hypothèse H0/H1
Expertise* perf.cognit	37	3.25	0.19	H0
Expertise* sommeil	37	0.69	0.70	H0
Expertise* douleur	37	0.87	0.64	H0
Expertise* comport.	37	2.11	0.34	H0
Expertise* vie en soc.	37	0.63	0.72	H0
Expertise* perte réalité	37	2.49	0.28	H0
Expertise* délire	37	1.14	0.28	H0
Expertise* angoisse	37	2.42	0.29	H0
Expertise* perception	37	2.22	0.89	H0
Expertise* mémoire	37	2.43	0.29	H0
Expertise* attention	37	8.47	0.014	H1
Expertise* pensée	37	2.84	0.24	H0
Expertise* fonct.exec.	37	5.96	0.051	H0
Expertise* raisonnement	37	1.32	0.51	H0
Expertise* lang.oral.	37	1.89	0.16	H0
Expertise* lang.écrit	37	5.18	0.07	H0
Expertise* appareillage	37	0.55	0.45	H0
Expertise* orientation	37	1.67	0.43	H0
Expertise* anxiété	37	2.7	0.25	H0
Expertise* préhension	37	0.55	0.45	H0
Expertise* diff. Motrice	37	0.55	0.45	H0

I.2.2. Effet de sexe :

Les tests khi-deux du **Tableau 8** ne sont pas significatifs pour les réponses des participants et on peut donc conclure qu'il n'y a aucune influence du sexe des participants sur leurs réponses.

Tableau 8 : Tests du khi-deux en fonction du sexe des participants

	Nombre d'observation	khi-deux de Pearson sous SPSS	Signification asymptotique (bilatérale)	Hypothèse H0/H1
sexe * fatigabilité	37	0.39	0.82	H0
sexe * alt.physique	37	–	–	–
sexe * perf.cognit	37	1.26	0.53	H0
sexe * sommeil	37	1.13	0.56	H0
sexe * douleur	37	0.52	0.76	H0
sexe * comport.	37	0.071	0.96	H0
sexe * vie en soc.	37	0.24	0.88	H0
sexe * perte réalité	37	0.65	0.72	H0
sexe * délire	37	0.566	0.45	H0
sexe * angoisse	37	0.17	0.91	H0
sexe * perception	37	1.266	0.53	H0
sexe * mémoire	37	1.97	0.37	H0
sexe * attention	37	1.40	0.49	H0
sexe * pensée	37	2.55	0.27	H0
sexe * fonct.exec.	37	3.56	0.16	H0
sexe * raisonnement	37	1.41	0.49	H0
sexe * lang.oral.	37	0.38	0.53	H0
sexe * lang.écrit	37	0.42	0.81	H0
sexe * appareillage	37	0.38	0.53	H0
sexe * orientation	37	0.07	0.96	H0
sexe * anxiété	37	1.01	0.60	H0
sexe * préhension	37	2.77	0.09	H0
sexe * diff. Motrice	37	2.77	0.09	H0
sexe * isolement	12	0.34	0.55	H0
sexe * praxies	10	1.11	0.29	H0
sexe * déf.aud.vis.	10	1.66	0.19	H0
sexe * repér.temp.	10	0.40	0.52	H0
sexe * repér.spatial	10	1.11	0.29	H0

I.2.3. Effet d'ancienneté :

Du **tableau 9**, on peut écrire pour :

- Effet ancienneté * perte réalité:
 - ⇒ Le test khi-deux est significatif $p= 0.044$. Nous devons rejeter l'hypothèse nulle.
 - ⇒ Donc l'influence ancienneté des participants sur leurs réponses (perte réalité) est significative (on accepte l'hypothèse **H1**).

- Effet ancienneté * angoisse:
 - ⇒ Le test khi-deux est significatif $p= 0.037$. Nous devons rejeter l'hypothèse nulle.
 - ⇒ Donc, l'influence ancienneté des participants sur leurs réponses (angoisse) est significative (on accepte l'hypothèse **H1**).

- Effet ancienneté * anxiété:
 - ⇒ Le test khi-deux est significatif $p= 0.01$. Nous devons rejeter l'hypothèse nulle.
 - ⇒ Donc l'influence ancienneté des participants sur leurs réponses (anxiété) est significative (on accepte l'hypothèse **H1**).

- Pour le reste des handicaps l'effet de l'ancienneté des participants sur leurs réponses n'est pas significative (on accepte l'hypothèse **H0**).

Tableau 9 : Tests du khi-deux en fonction de l'ancienneté des participants				
	Nombre d'observation	khi-deux de Pearson sous SPSS	Signification asymptotique (bilatérale)	Hypothèse H0/H1
ancienneté * fatigabilité	37	2.97	0.56	H0
ancienneté * perf.cognit	37	8.97	0.06	H0
ancienneté * sommeil	37	6.64	0.15	H0
ancienneté * douleur	37	1.66	0.797	H0
ancienneté * comport.	37	4.07	0.397	H0
ancienneté * vie en soc.	37	3.03	0.552	H0
ancienneté * perte réalité	37	9.79	0.044	H1
ancienneté * délire	37	4.40	0.111	H0
ancienneté * angoisse	37	10.20	0.037	H1

ancienneté * perception	37	1.89	0.756	H0
ancienneté * mémoire	37	3.67	0.451	H0
ancienneté * attention	37	8.53	0.074	H0
ancienneté * pensée	37	4.29	0.367	H0
ancienneté * fonct.exec.	37	6.24	0.182	H0
ancienneté * raisonnement	37	0.97	0.914	H0
ancienneté * lang.oral.	37	1.20	0.546	H0
ancienneté * lang.écrit	37	4.87	0.30	H0
ancienneté * appareillage	37	3.72	0.155	H0
ancienneté * orientation	37	0.60	0.962	H0
ancienneté * anxiété	37	13.22	0.01	H1
ancienneté * préhension	37	1.20	0.546	H0
ancienneté * diff. Motrice	37	1.20	0.546	H0
ancienneté * isolement	12	1.65	0.198	H0
ancienneté * praxies	10	0.47	0.490	H0
ancienneté * déf.aud.vis.	10	2.85	0.091	H0
ancienneté * repér.temp.	10	0.47	0.49	H0
ancienneté * repér.spatial	10	0.47	0.49	H0

I.3.Conclusion

D'après l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête par le logiciel SPSS, cette analyse permet notamment de faire apparaître l'influence de certaines variables ou de certains facteurs sur l'hypothèse qu'on veut étudier. Dans notre cas, on cherche à déterminer l'influence de l'expertise, du sexe et de l'ancienneté des professeurs et chercheurs sur la réponse à la question « est-ce un handicap est visible ou invisible ? » Comme nos résultats sont basés essentiellement sur l'analyse sur SPSS, nous étions censés choisir le test adéquat pour mener notre étude. Comme on a des variables catégoriales, l'ensemble du travail est fait par le test Khi-deux. Nous constatons en général que les trois facteurs tels que l'expertise, le sexe et l'ancienneté n'ont aucune influence sur la réponse des professeurs /chercheurs (Test khi-deux non significatif) sauf quelques exclusions qu'on peut résumer dans les trois relations de dépendance suivante (ancienneté * anxiété), (ancienneté * angoisse), (ancienneté * perte réalité) et (Chercheur/prof * attention).

Annexe 3. Guide d'entretien semi-dirigé à destination des enseignants

Questionnaire enseignants :

1. A quoi prêtez-vous attention dans l'organisation de votre classe ?

(relances : aspect pédagogique : quelles sont vos objectifs prioritaires ? Aspect ergonomique : Comment pensez-vous l'espace dans votre classe ? comment les élèves sont-ils placés ?)

(question générale, ouverte : objectif : prendre contact avec l'enseignant, l'aider à se positionner dans une posture réflexive. Recueillir des données sur les priorités de l'enseignant dans sa pédagogie. Prise en compte de l'élève en situation de handicap)

2. Vous accueillez en classe [prénom de l'élève]... Que diriez vous spontanément à propos de cet élève ?

(relances : quand vous pensez à cet élève, qu'est-ce qui vous vient spontanément ? Qu'est-ce qui vous paraît le plus saillant chez cet élève ? Toutes questions qui iront dans le sens d'une mise en évidence d'une connaissance de l'élève)

(question ouverte : permet de recueillir le discours spontané de l'enseignant. Evaluation de l'empathie, de l'image fondamentale du handicap, éventuellement du profil cognitif de l'enseignant)

3. Comment cette inclusion s'est-elle organisée ?

(relances : vous êtes-vous porté volontaire pour accueillir l'élève dans votre classe ? Qui décide de l'inclusion ? Un protocole est-il suivi ? Toutes questions qui amèneront des éléments sur la connaissance du contexte et l'implication de l'enseignant dans le projet de scolarisation)

(question ouverte : évaluation du degré d'anticipation de l'accueil de l'élève par l'enseignant.)

4. Comment avez-vous su que cet élève est en situation de handicap ?

(relances : Qu'avez-vous su de cet élève avant sa scolarisation dans votre classe ? Avez-vous recueilli des informations ? Si oui, comment ? L'avez-vous observé ? Si oui, quels éléments vous ont porté à valider l'idée que cet élève était en situation de handicap ?)

(question ouverte : déterminer le profil inclusif de l'enseignant et les modalités de recueil des informations sur le handicap.)

5. Pouvez-vous me parler de cet élève ?

(relances : comment décririez vous ses difficultés, ses points forts ? Au niveau cognitif, affectif (personnalité), social ? Quel est son handicap ? A votre avis, où se trouve-t-il davantage en difficulté ? Quelles sont vos hypothèses quant à ses difficultés) (*question ouverte plus ciblée en relation avec question n°1: évaluation du profil de l'enseignant, de sa connaissance de l'élève et en particulier de son empathie. Deux dimensions : l'appréhension de la problématique de l'élève par l'enseignant s'appuyant sur ses représentations et son expérience, et sa connaissance de l'élève en lien avec les informations qui lui ont été transmises*)

6. La présence de cet élève dans votre classe induit-elle des modifications de votre pratique pédagogique ? Si oui, lesquelles ?

(Relances : en fonction du discours produit, amener l'interviewé à approfondir sur les adaptations mises en place) (Question générale de liaison entre question 1 et question 4. Recueil du discours spontané)

7. Quels sont vos objectifs avec cet élève ?

(Relances : objectifs au niveau pédagogique, cognitif ? Au niveau social ? Au niveau psycho-affectif ? Les objectifs pour cet élève diffèrent-ils des objectifs généraux, pour les autres élèves ?)

(Question afin de préciser l'objectif prioritaire de l'inclusion tel que perçu par l'enseignant. Détermination du profil et recueil des pratiques et des représentations (à mettre en lien avec les réponses de la question 1)

8. Mettez-vous en place des adaptations particulières pour cet élève ? Si oui, lesquelles ?

(Relances en lien avec les observations en classe. Les relances ne viennent que dans un second temps car il est intéressant de noter si les adaptations mises en place sont conscientisées, anticipées, ou si elles sont en réaction . Pour chaque adaptation, que pensez-vous que cette adaptation permette ?)

(Question permettant de recueillir les pratiques intentionnelles d'adaptation et leur sens pour l'enseignant)

9. Sur quoi ou sur qui pouvez-vous vous appuyer pour votre pratique pédagogique avec cet élève en classe ? Avez-vous des ressources sur lesquelles vous appuyer ?

(Relances : Discutez-vous de cet élève avec des collègues (qui ?) ou des professionnels (lesquels ?) ? Vous êtes vous renseigné, formé par vous-mêmes ? Comment ? (Internet, auto-formation, formation, etc.)

(Question permettant de préciser d'une part les pratiques du contexte, donc le profil de l'institution, d'autre part, le profil inclusif de l'enseignant)

10. Comment ressentez-vous la position de l'établissement par rapport à la scolarisation des élèves en situation de handicap ?

(Relances : Vous sentez-vous soutenu ? Avez-vous le sentiment de pouvoir avoir une action sur les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap ? Eventuellement, que vous manque-t-il ?)

(Evaluation du profil de l'établissement à travers l'expérience de l'enseignant. Evaluation du profil de l'enseignant, de ses attentes et de ses pratiques)

11. Que pensez-vous des conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap ?

(Relances : toutes questions permettant d'aboutir à un certain niveau de généralisation. Avez-vous eu vous-mêmes ou eu connaissances d'autres expériences de la scolarisation des élèves en situation de handicap ?)

(recueil des représentations et opinions sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Profil de l'enseignant : connaissance et intérêt pour des formes de scolarisation non-ordinaires)

12. Qu'est-ce que l'inclusion pour vous ?

(Relances : accompagner le discours. Connaissez-vous l'A-SH ? (si non, nous le précisons)
Que connaissez-vous des préconisations (politiques) de l'A-SH ? Que connaissez-vous de la scolarisation des élèves en situation de handicap (textes officiels, auto-formation, formation, etc.) Avez-vous entendu parler de la loi du 11.02.2005 pour l'égalité des droits et des chances et de la participation à la vie en citoyenneté des personnes en situation de handicap ? Qu'en avez-vous retenu ?)

(Connaissance du contexte général de l'A-SH, des préconisations ministérielles, de la loi. Recueil des représentations)

13. Comment avez-vous été sensibilisé à la question du handicap ?

Annexe 4. Grille d'observation en classe

Adaptations :	AVS	Matérielles (dont supports spécifiques)		Etayage :		Différenciation :
Proxémie (temps) Dominante :	Intime : 45-75 cm	Personnelle : 45-75cm		Sociale : 1.25m-3.60m		Publique : > 3.6m
Enseignant/Elèves		Proche :	Lointaine :	Proche : 1.25m-2.10m	Lointaine : 2.10m-3.60m	
Nombre d'élève en interaction avec prof						
Enseignant/EH						
Type de relation (empathie)	Réactivité émotionnelle	Indifférence (coupure émotionnelle)		Empathie (dominante cognitive, soutien du processus de pensée, questions)	Empathie (dominante affective)	Mise en lien avec des ressources (marques d'anticipation)
Style pédagogique	Stimulation cognitive	Stimulation motivationnelle	Climat social	renforcement Engagement sur la tâche	Travail de groupe	Magistral, transmissif
Participation des élèves (nombre d'interactions/suite interactionnelle) avec l'enseignant.						
Entre élèves						
Attitude élève en tant qu'émetteur	Demande la parole Pour répondre à une question Pour demander une précision (relation duelle EH/Ens.)	Participation au groupe pédagogique (relations dans le groupe)	Isolé, moments d'absence (en temps) :	Echanges avec les pairs (hors péda)	Autres (manifs anxieuses, agitation, etc.)	
Récepteur :	Réponse adaptée	Réponse inadaptée :	Absence de réponse :	Réponse par un médiateur (AVS, autre élève, etc.)		

Elèves/EH	Proxémie : Intime : 15-45cm	Personnelle : 45-75cm		sociale	Publique : >3.6m isolement
-----------	--------------------------------	-----------------------	--	---------	----------------------------

		proche	Lointaine		1.25m- 2.10m : proche	Lointaine : 2.10-3.6m	
Type d'interactions	Coopération : aide soutien (Emetteur ou récepteur)	Attachement	Approche	Compétition- attaque (E/R)	Fuite (E/R)	Défense (E/R)	Indifférence (absence d'interaction, isolement)
Emetteur							
Récepteur							

Plan de classe :

Remarques :

Annexe 5. Grille d'observation en temps périscolaire

Elèves/EH	Proxémie : Intime : 15-45cm	Personnelle : 45-75cm			sociale		Publique : >3.6m isolement
		proche	Lointaine		1.25m-2.10m : proche	Lointaine : 2.10-3.6m	
Type d'interactions	Coopération : aide soutien (Emetteur ou récepteur)	Attachement	Approche	Compétition -attaque (E/R)	Fuite (E/R)	Défense (E/R)	Indifférence (absence d'interaction, isolement)
Emetteur							
Récepteur							

Elèves/Adultes	Proxémie : Intime : 15-45cm	Personnelle : 45-75cm			sociale		Publique : >3.6m isolement
		proche	Lointaine		1.25m-2.10m : proche	Lointaine : 2.10-3.6m	
Type d'interactions	Coopération : aide soutien (Emetteur ou récepteur)	Attachement	Approche	Compétition -attaque (E/R)	Fuite (E/R)	Défense (E/R)	Indifférence (absence d'interaction, isolement)
Emetteur							
Récepteur							

Remarques

Annexe 6. Inventaire d'estime de soi de Coopersmith. Étalonnages

Le test « Inventaire d'estime de soi » de Coopersmith étant soumis à copyright, il n'a pas été possible de le reproduire ici. Nous engageons les lecteurs intéressés par cet outil à le consulter à la testothèque de l'Université de Bordeaux.

Valeurs caractéristiques des échelles. N= 110

	Général	Social	Familial	Scolaire	Total	Mensonge
m	18.64	5.67	4.92	4.12	33.35	2.38
σ	4.90	1.94	2.63	1.95	8.97	1.59

Tableau 1 : Inventaire d'estime de soi de Coopersmith : Répartition des scores selon le domaine d'estime de soi

Étalonnage de la note totale. N=110

Équivalents centiles	Classes	Limites de classes
94-99	5	46-50
70-93	4	39-45
32-69	3	31-38
8-31	2	19-30
1-7	1	≤ 18

Tableau 2 : Inventaire d'estime de soi de Coopersmith : répartition des scores en classes

Annexe 7. Questionnaire de motivation en situation de formation (QMF). Etalonnages

	1	2	3	4	5
Besoin de Réussite m= 9.48 $\sigma= 3.11$	0-4	5-7	8-10	11-13	14-16
Contrôle Interne m=10.69 $\sigma=2.65$	0-6	7-9	10-11	12-14	15-16
Perspective Temporelle m=10.85 $\sigma=2.85$	0-6	7-9	10-12	13-14	15-16

Tableau 1. QMF-T. Etalonnage en 5 classes des 3 dimensions de la Motivation à la Réussite Scolaire selon les notes brutes obtenues

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MRS m= 30.91 $\sigma= 6.45$	0-19	20-21	22-24	25-27	28-30	31-32	33-35	36-37	38-39	40-41	42-48

Tableau 2. QFM-T. Etalonnage en 11 classes de la dimension globale Motivation à la Réussite Scolaire selon les notes brutes obtenues

Annexe 8. TAT SCOL (supplément scolaire au TAT) de NATHAN et MAUCAU

Planche 1



Planche 2

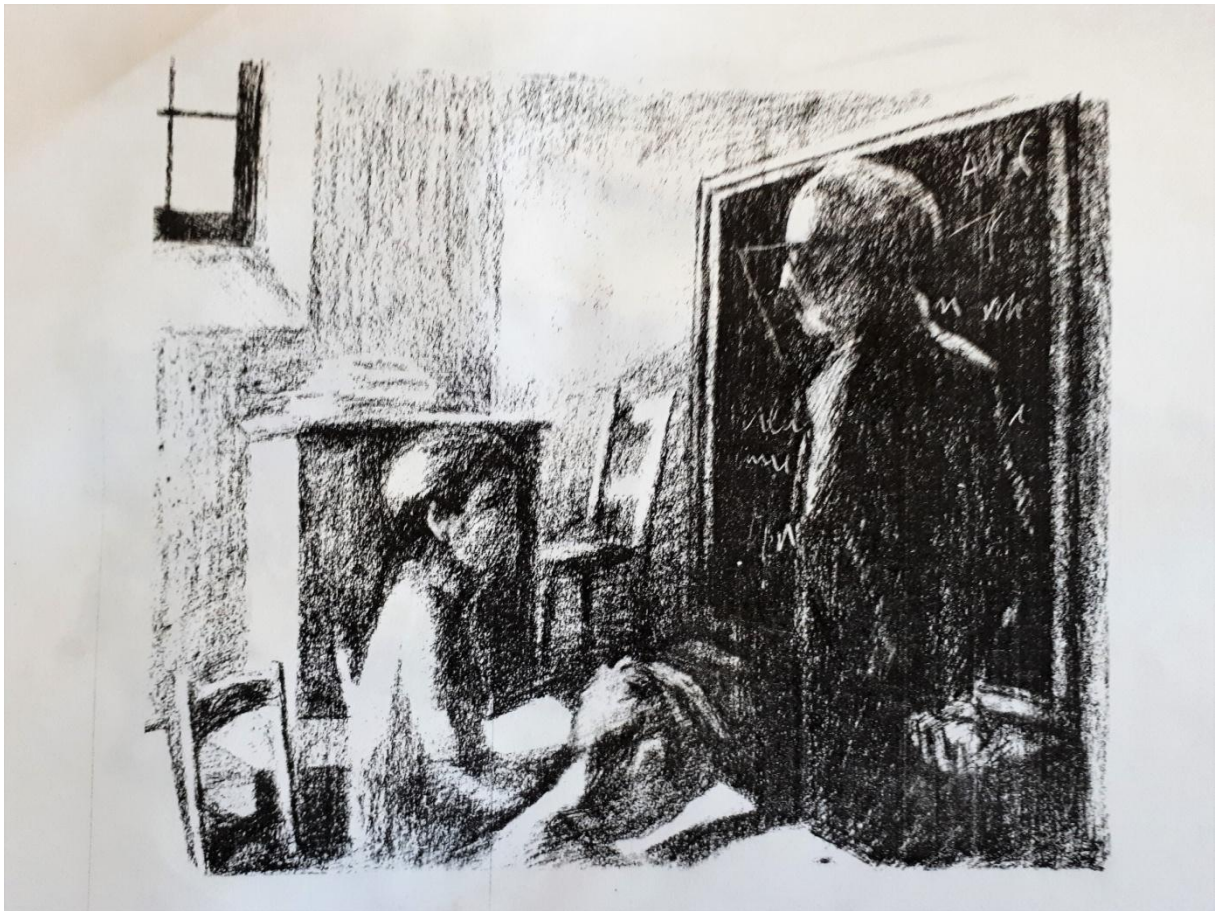


Planche 3



Annexe 9. Groningen Identity Development Scale (GIDS). Présentation

. Introduction

GIDS

The GIDS is a semi structured identity interview method, developed by Bosma in 1985.

The method consists of an interview part and a questionnaire part. The interview part results in the formulation of the participant's commitments in different domains.

Generally commitments are different between domains. For each commitment a questionnaire is administered. This questionnaire assesses the strength of the commitment and the amount of exploration in the domain. In this way the GIDS combines qualitative and quantitative information in a unique way. It results in a representation of identity that is at the same time idiosyncratically adjusted to the individual, and can also be handled in a quantitative way, allowing statistical analyses and comparison between individuals and times

2. Procedure GIDS

The procedure starts with a short introduction in which you explain (1) the procedure, (2) the aim, (3) confidentiality and (4) questions that are too personal.

Procedure.

“First we’ll talk about a certain subject. Then we’ll see if you can write down a short conclusion or summary about this subject. After that, there will be a questionnaire about what you wrote down. Then we’ll follow the same procedure with the next topics until we’ve covered all domains”. The interview will last for about two hours. We will discuss these domains:

- Parents
- Friendship
- School – occupation
- Leisure time
- Personal characteristics
- Intimate relationships
- General principle

Aim.

“We think that young people have to make some important life decisions. The questions I want to ask you are about this. We are trying to find out how young people think about a few themes that they come into contact with and how they deal with them and think about them”.

Confidentiality.

“Our conversation is confidential. Information will be shared only with a few other persons who help with de data analysis (also on the questionnaire). None of them will know your full name. Other people will never know what you said in this interview

Questions, which are too personal.

“If some of the questions are too personal or too difficult you can just say “I don’t know” or “let’s skip this one”. We do not want to make it

difficult for you”.

Before starting, ask the participant if he or she has any questions. Next, you ask if the participant prefers to start with a specific domain. If not, you start with a domain that is easy for the target group, for adolescents the domain friendship is often a good choice.

Groningen identity Development Scale, English version / Request PDF. Available from: https://www.researchgate.net/publication/309310466_Groningen_identity_Development_Scale_English_version [accessed Oct 11 2018].

Annexe 10 : Présentation du questionnaire de motivation dans les situations de formation

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de formation The Q.M.F.-6: A revised form of the "Q.M.F." (scholastic achievement motivation inventory) Yann Forner, Blandine Deram, Marine Herman et Sunita Kahteran

L'orientation scolaire et professionnelle

35/1 | 2006

Varia

Cadre théorique

¹ Le Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation (Q.M.F.) a été proposé par Forner (1992a et 1992b) pour apprécier le dynamisme qu'investissent les personnes dans la poursuite de leur formation scolaire ou universitaire. La nouvelle épreuve reprend cette intention.

² D'un point de vue structural, les deux versions de l'épreuve sont fondées sur une même conception multifactorielle : la motivation à la réussite est conçue comme une combinaison de *Besoin de Réussite (B.R.)*, de *Locus interne de Contrôle (L.C.)* et de *Perspective Temporelle (P.T.)* (pour une synthèse, voir Forner, 2005) :

- Le Besoin de Réussite, *besoin d'accomplissement* ou *attitude réalisatrice*, a été conçu par Murray (1953) comme une tendance à « surmonter les obstacles, exercer le pouvoir, s'efforcer de faire une chose aussi bien que possible et aussi rapidement que possible ». La notion a été ensuite élaborée par Mc Clelland (1961, 1987), puis Atkinson (1983) qui en ont fait une tendance à éprouver par anticipation la fierté associée à la réussite ultérieure.
- La notion de contrôle interne – externe a été organisée par Rotter (1966, 1975, 1989), puis développée par des auteurs comme Lefcourt (1981, 1983) ou Weiner (1992), pour décrire la possibilité d'action dont chacun s'estime subjectivement disposer dans les événements de son existence. Il y a *contrôle interne* quand un événement est perçu par une personne comme dépendant de sa propre activité ou de ses caractéristiques individuelles ; il y a *contrôle*

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

1

externe lorsque l'événement est perçu « comme résultant de la chance, du hasard, de la puissance d'autrui ou comme un événement imprévisible ».

- La Perspective Temporelle a été décrite par Lewin (1952) comme une dimension de la « situation totale » dans laquelle se déroule le comportement humain : c'est la prise en compte de la *temporalité* par une personne pour l'organisation de son action. L'étude de cette perspective a été renouvelée par Nuttin (2000) qui en a fait « l'espace dans lequel peut se développer la motivation dans sa forme cognitive, c'est-à-dire sous la forme de construction d'objets-buts et de projets ».

³ D'un point de vue plus fonctionnel, le modèle est le suivant (Forner, 2005) :

- Le Besoin de Réussite décrit la tendance de la personne à ressentir une émotion de fierté liée à la réussite à une tâche présentant une certaine difficulté (Atkinson, 1983). Il est donc susceptible de dynamiser tout comportement qui peut être lié à une réussite. Un fort Besoin de Réussite présente trois grands types d'effets : – il incite à choisir des buts de difficulté moyenne ou raisonnable, – il fait varier le niveau d'aspiration de manière cohérente (une élévation après une série de réussites ou une baisse après une série d'échecs), – il encourage à persister en cas d'échec dans des activités de difficulté moyenne. Pour ces raisons la notion permet une bonne opérationnalisation de la motivation en situation de formation (voire *mutatis mutandis* en situation professionnelle).

⁴ Le B.R. caractérisait au Q.M.F. le sujet qui « se donne explicitement des buts présentant au moins une certaine difficulté », qui « met en place une activité susceptible de lui permettre d'atteindre ses buts » et qui « persiste suffisamment pour n'être pas arrêté par des échecs non décisifs ». Au Q.M.F.-6, des items ont été modifiés ou introduits pour mieux mettre en valeur la fierté liée au fait d'atteindre des buts relativement difficiles.

⁵ Pour que cet élément dynamique qu'est le B.R. ait une efficacité réelle dans les conduites

complexes de formation scolaire ou universitaire, deux conditions cognitives doivent être, au moins partiellement, satisfaites : la personne doit, d'une part, s'attribuer une certaine possibilité d'action dans la réalisation de sa performance (quelle fierté ressentir d'une réussite à laquelle on n'aurait en rien contribué ?) ; elle doit, d'autre part, pouvoir appliquer en imagination son dynamisme pour des résultats qui ne s'actualiseront qu'ultérieurement, c'est-à-dire qu'elle doit inscrire son activité dans le temps.

- Le Locus de Contrôle avait été opérationnalisé au Q.M.F. par le fait que la personne « s'estime capable d'atteindre ses buts par ses compétences ou ses habiletés », qu'elle « pense que ses chances de réussite sont fonction de l'intensité de son activité » et qu'elle « pense pouvoir agir sur les événements de son existence du fait de leur relative prévisibilité ».

- Pour être efficace, le B.R. doit s'appliquer à des représentations d'avenir. Pour que le sujet puisse ressentir par anticipation la fierté liée à sa future réussite, il doit : « accorder plus d'importance au possible ultérieur qu'au réel présent », « penser à long terme, il a une Perspective Temporelle étendue », prendre « en compte subjectivement la rapidité de l'écoulement du temps ».

⁶ Ces conditions cognitives ont été maintenues inchangées pour le Q.M.F.-6.

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

2

Le questionnaire initial : Q.M.F.

Description de l'épreuve

⁷ Elle permet d'évaluer, de manière globale, la motivation à la réussite manifestée en situation de formation et, de manière plus analytique, les trois dimensions censées la composer. La méthode utilisée est l'auto-évaluation guidée par un questionnement directif. Outre des consignes et trois exemples, l'épreuve comporte 48 propositions pour chacune desquelles le sujet doit indiquer dans quelle mesure elle décrit son comportement habituel.

Données générales

⁸ La motivation à la réussite scolaire est, en moyenne, légèrement plus élevée chez les filles que chez les garçons. On n'observe pas d'évolution notable au cours de l'enseignement général de second cycle. On note en revanche que dans l'enseignement technologique industriel, les scores moyens des garçons sont aussi élevés que ceux des filles des divers enseignements. La structure des réponses peut être résumée à l'aide d'analyses factorielles qui permettent de dégager – soit un facteur général de motivation, saturant la quasi-totalité des items, – soit trois facteurs obliques saturant chacun les items d'une des trois dimensions.

Qualités psychométriques

- Sensibilité. Elle est importante puisque les scores observés balaient la quasi-totalité des scores observables aux trois échelles : Besoin de Réussite (B.R.), Locus de Contrôle (L.C.) et Perspective Temporelle (P.T.). Pour l'échelle totale de motivation seuls les scores observables les plus faibles ne sont pas observés.

- Fidélité. Elle peut être appréciée par l'homogénéité de l'épreuve, qui est de l'ordre de .65 pour chaque dimension et de .80 pour l'échelle totale de motivation ; elle peut être appréciée par la stabilité (ou fidélité test-retest), pour laquelle les indices sont comparables aux précédents.

- Validité. La motivation à la réussite apparaît spécifique : elle est quasiment indépendante des dimensions fondamentales de la personnalité selon Eysenck (1990), *extraversion – introversion* et *névrotisme – stabilité émotionnelle* (Forner, 1987). Elle est également indépendante de l'aptitude intellectuelle générale (facteur g) (Forner, 1991). Elle est encore indépendante des scores aux catégories d'intérêts des questionnaires couramment usités (Forner, 1992b). Elle est, enfin, sans grand rapport, chez des lycéens, avec la longueur des études envisagées et le secteur de ces études (Forner, 1987). En revanche, elle est liée à l'existence d'un projet de formation, ainsi qu'à des caractéristiques comme le réalisme ou la précision de ce projet (Forner, 1987). Elle est aussi en liaison avec l'insertion professionnelle des bacheliers (Forner, 1988), avec la réalisation des projets antérieurement déclarés (Forner, 1989) et avec la réussite ultérieure aux examens de l'enseignement secondaire : brevet des collèges (Forner, 1991), C.A.P. et B.E.P. (Forner & Le Moal, 1999), épreuves anticipées de français du baccalauréat (Forner, 1996), baccalauréats et baccalauréats de technicien (Forner, 1989), première année d'université

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

3

(Forner & Simonot, 2001). Elle est, enfin, liée à la persistance ultérieure dans les études

supérieures malgré un échec non réhibitoire (Forner, 1987).

Autres formes de l'épreuve

⁹ L'épreuve Q.M.F. a été informatisée sous la forme du Q.M.F.i (Forner & Duponchelle, 1998). Par ailleurs, des formes spécifiques ont été élaborées : pour les jeunes sortis sans formation du système éducatif (Forner & Le Moal, 1999), pour les jeunes du Maroc (Forner & Benkerroum, 1995) et pour ceux du Togo (Forner & Gbati, 2005).

L'élaboration du questionnaire Q.M.F.-6

¹⁰ À l'usage, plusieurs points ont fait problème, chacun de manière mineure mais récurrente, dans la passation du Q.M.F. : (a) la présentation des items, (b) la formulation des réponses et (c) les contenus de certains items.

¹¹ a) Dans le Q.M.F., les items sont présentés groupés : 4 items de B.R., puis 4 items de L.C., puis encore 4 items de P.T., etc. De plus, dans chaque groupe de 4 items consacrés à une dimension les codifications sont constantes : pour les deux premiers items les réponses allant dans le sens de la motivation sont « assez bien » et « très bien », tandis que pour les deux derniers les réponses motivées sont « assez mal » et « très mal ». Cette structure n'apparaît sans doute pas aux personnes qui passent l'épreuve pour la première fois et qui le font avec application ; elle peut en revanche être plus perceptible – et donc donner lieu à des réponses biaisées – aux personnes qui sont familières de l'épreuve ou qui la considèrent avec un certain détachement. C'est pourquoi les items du Q.M.F.-6 ont été présentés de manière aléatoire, à la fois quant aux dimensions mesurées et quant aux réponses allant dans le sens de la motivation.

¹² b) Au Q.M.F., la tâche du sujet est de dire si le contenu d'un item décrit « très mal », « assez mal », « assez bien » ou « très bien » son comportement habituel dans la situation évoquée. Certains psychologues ont exprimé la crainte de voir les sujets confondre l'adéquation d'un item à un comportement et un jugement de valeur porté sur ce comportement. Même s'il n'apparaît pas de données en ce sens, le mode de réponse a été revu : la tâche du sujet est maintenant de coter le comportement entre « tout à fait faux » et « tout à fait vrai ».

¹³ De plus, aux quatre niveaux de réponse du Q.M.F., il a paru judicieux de substituer un système à six niveaux. Cette nouvelle présentation de la réponse présente deux avantages : elle donne un peu plus de latitude au sujet pour préciser sa réponse ; elle permet aussi au psychologue de substituer une mesure d'échelle d'intervalle à une mesure initiale dichotomique (les réponses « très mal » et « assez mal » étaient cotées de la même manière au Q.M.F., de même que les réponses « assez bien » et « très bien »).

¹⁴ c) Le contenu des items a été revu. D'une part, ont été très légèrement modifiés les items qui faisaient l'objet de questions répétées de compréhension de la part des sujets : par exemple l'item 8 du Q.M.F. « Même quand je ne suis pas "en forme", je réussis toujours si je suis compétent » a été modifié en « Même quand je suis fatigué, je réussis toujours si je suis compétent ». D'autre part, 34 items ont été ajoutés : 12 items de B.R., 11 de L.C. et 11 de P.T.

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...
L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

4

¹⁵ Un pré-test a été effectué auprès des élèves de deux classes de troisième d'un collège de l'Académie de Lille (Deram, Herman & Kahteran, 2005). Il a mené à constituer une nouvelle version de l'épreuve, sur laquelle a été conduite une nouvelle étude de validation.

L'étude de la nouvelle épreuve

Participants

¹⁶ Les sujets de cette étude étaient 674 collégiens scolarisés en classe de *troisième*, soit 327 filles (48,7 % des répondants) et 344 garçons (51,3 %). Les âges variaient de 13 à 18 ans autour d'une moyenne 14,63 avec un écart-type de 0,68 par an.

¹⁷ Pour certains contrastes, on a considéré que certains participants sont relativement « jeunes » (moins de 15 ans, ils sont 311), et que les autres sont relativement plus « âgés » (15 ans et plus, ils sont 361).

¹⁸ Ces élèves étaient scolarisés dans 8 établissements de l'Académie de Lille :

- sept établissements publics : les collèges Maxime Deyts à Bailleul, Septentrion à Bray-Dunes, Henri Dunant à Merville, Henri Durez à Estaires, Georges Brassens à Saint-Venant, Vauban à Calais et Boris Vian à Lille-Fives ;
- deux établissements privés : le collège Sainte-Odile à Lambersart et le collège de Saint-

Bertin.

¹⁹ Pour certains contrastes on a procédé à deux distinctions :

- d'une part, la distinction entre les jeunes de l'enseignement public, ils sont 465 (soit 69,0 %), et les jeunes de l'enseignement privé, ils sont 209 (soit 31,0 %) ;
- d'autre part, la distinction entre jeunes scolarisés dans une zone plutôt urbaine, ils sont 365 (soit 54,2 %), et ceux scolarisés dans une zone plutôt rurale, ils sont 209 (soit 4,8 %).

Matériel

²⁰ L'épreuve Q.M.F.-6 figure en *annexe 1*.

²¹ Elle comprend d'abord 3 items qui ont pour objet de familiariser le sujet avec le mode de réponse. Ces items, sans rapport avec la motivation, sont les suivants : « 01 – Je m'intéresse beaucoup aux activités physiques et sportives », « 02 – J'ai des difficultés dès qu'il y a des calculs à faire », « 03 – Dans l'avenir, je travaillerais volontiers à l'étranger ».

²² Puis figurent 72 items, répartis aléatoirement, qui relèvent de 3 groupes de 24 items :

- Le premier groupe est consacré au Besoin de Réussite. Pour 13 de ces items, un fort Besoin de Réussite est associé à une réponse positive, par exemple : « 05 – Je me mets habituellement de bon coeur à mon travail ». Pour 11 autres items, un fort Besoin de Réussite est associé à une réponse négative, par exemple : « 22 – Dans mes études, je me contente de passer dans la classe supérieure ».
- Le second groupe d'items est consacré au Locus (interne) de Contrôle. Pour 11 de ces items, un Locus interne associé à une réponse positive, par exemple : « 07 – Les résultats que j'obtiens dépendent uniquement de moi ». Pour 13 autres items, un Locus (interne) de Contrôle est associé à une réponse négative, par exemple : « 14 – Faire des études me paraît parfois n'avoir aucun sens ».

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

5

- Le troisième groupe d'items est consacré à une (longue) Perspective Temporelle. Pour 12 de ces items, une Perspective Temporelle est associée à une réponse positive, par exemple : « 08 – Je peux me faire une idée assez claire de mon avenir ». Pour 12 autres items, une Perspective Temporelle est associée à une réponse négative, par exemple : « 04 – C'est plus tard que je m'occuperai de ma situation professionnelle ».

Qualités psychométriques de l'épreuve

Sensibilité

²³ Au niveau des items, on observe que les scores observables (de « 0 » à « 5 ») sont toujours observés. Les caractéristiques des items figurent en *annexe 2*.

²⁴ Au niveau des échelles, les distributions seront considérées compatibles avec l'hypothèse de normalité dans la population parente. Seule l'échelle de Perspective Temporelle pourrait n'être pas strictement normale. Les données générales sur ces distributions figurent au *tableau 1*.

²⁵ Les valeurs observables (théoriques) varient de « 0 » à « 120 » pour les trois dimensions et de « 0 » à « 360 » pour le score total. Les valeurs observées dans l'échantillon varient de « 21 » à « 107 » pour le B.R. (soit 72 % des observables), de « 29 » à « 114 » pour le L.C. (soit 70 %), de « 14 » à « 120 » pour la P.T. (soit 88 %) et de « 109 » à « 336 » pour le score total (soit 63 %).

Tableau 1/Table 1

Caractéristiques des échelles : moyenne, écart-type, asymétrie, aplatissement et normalité

(Kolmogorov-Smirnov) *Characteristics of the scales : mean value, standard-deviation, skewness, kurtosis and normality (Kolmogorov-Smirnov)*

Fidélité (homogénéité)

²⁶ Les corrélations (corrigées) entre un item et l'échelle dont il est censé relever varient de + .12 à + .61 pour le Besoin de Réussite, de + .16 à + .47 pour le Locus de Contrôle, de + .24 à + .66 pour la Perspective Temporelle et de + .00 à + .59 pour le score total (voir *tableau 2*). Les corrélations corrigées entre les items et le score total à l'échelle de Motivation figurent au *tableau 3*.

²⁷ N.B. L'item v55 est un mauvais item de motivation (score total), mais c'est un bon item de L.C. ; il a été conservé pour équilibrer le nombre des items des trois échelles. Il en est de même, à un moindre degré, de l'item v30 pour le B.R.

²⁸ Les fidélités des échelles, appréciées par le coefficient α de Cronbach sont de :

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

6

- .84 pour le Besoin de Réussite (.68 pour le Q.M.F.) ;
- .78 pour le Locus de Contrôle (.61 pour le Q.M.F.) ;
- .89 pour la Perspective Temporelle (précédemment .67) et

.92 pour la Motivation à la Réussite scolaire (précédemment .79).

³⁰ Ces coefficients montrent donc une augmentation de la qualité de la mesure.

Tableau 2/Table 2

Corrélations (corrigées) entre un item et le total f l'échelle de rattachement

Corrected item – scale correlations

Tableau 3/Table 3

Corrélations (corrigées) entre un item et le total f l'échelle totale de motivation

Corrected item – scale (motivation total score) correlations

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

7

Validité interne (et concourante) : analyse factorielle des items

³¹ La procédure reprend strictement celle utilisée pour le Q.M.F. Une analyse en facteurs communs a été pratiquée suivie de la rotation Promax (avec $kappa = 4$)¹.

³² D'après le graphique des valeurs propres, cinq facteurs ont été retenus, qui expliquent 35,79 % de la variance totale des items. On peut interpréter ces facteurs, en ne considérant que les saturations supérieures à + .30 (voir *tableau 4*).

³³ Les trois premiers facteurs correspondent assez précisément aux dimensions psychologiques qui ont guidé la construction de l'épreuve :

- Le premier facteur, qui explique 16,67 % de la variance, sature 13 items de B.R., 1 item de L.C. et 4 items de P.T. On peut l'interpréter comme un facteur de Besoin de Réussite.

- Le second facteur (7,50 % de la variance) sature 1 item de B.R., aucun item de L.C. et 16 items de P.T. On peut l'interpréter comme un facteur de Perspective Temporelle.

- Le troisième facteur (4,49 %) sature 3 items de B.R. (dont un négativement), 12 de L.C. et 2 de P.T. On peut l'interpréter comme un facteur de Locus interne de Contrôle.

³⁴ Les deux derniers facteurs sont formels :

- Le quatrième (3,99 %) sature positivement un seul des items pour lesquels la réponse « 5 » est la réponse motivée. Il sature positivement, en revanche, 11 items pour lesquels la réponse « 0 » est la réponse motivée et négativement un item pour lequel la réponse est « 5 ». On peut l'interpréter comme un facteur de tendance à s'attribuer les contenus des items présentant une absence d'élément de motivation.

- Le dernier facteur (3,14 %) sature positivement 10 items pour lesquels la réponse « 5 » est la réponse motivée et négativement deux items pour lesquels la réponse motivée est « 0 ». Il ne sature positivement, en revanche, que 2 items pour lesquels la réponse « 0 » est la réponse motivée. On peut l'interpréter comme un facteur de tendance à s'attribuer les contenus des items présentant un élément de motivation.

³⁵ Rappelons que l'analyse factorielle du Q.M.F., appliquée selon la même procédure, menait à une solution en quatre facteurs obliques. Les trois premiers facteurs de cette analyse étaient interprétés de manière analogue aux trois premiers facteurs de la présente analyse. Le dernier facteur du Q.M.F. opposait les items dont la réponse motivée est « très bien » à ceux dont la réponse motivée est « très mal » ; il semble une combinaison des quatrième et cinquième facteurs de la présente analyse.

³⁶ Les corrélations entre les facteurs qui figurent au *tableau 5* indiquent que les facteurs 1 (Besoin de Réussite), 2 (Perspective Temporelle), 3 (Locus de Contrôle) et 5 (tendance à la réponse motivée) sont en corrélation positive. Ces corrélations sont comparables, quoique un peu plus fortes, à celles observées au Q.M.F. ; elles permettraient d'extraire un facteur commun de second ordre que l'on pourrait identifier à la Motivation à la réussite. On ne sera pas surpris de voir que le quatrième facteur (tendance à ne pas donner la réponse motivée) est sans corrélation, voire plutôt en corrélation négative faible, avec les quatre précédents.

³⁷ On peut conclure à une bonne validité factorielle de l'actuelle épreuve et à sa forte proximité avec l'épreuve initiale.

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

8

Tableau 4/Table 4

F1 F2 F3 F4 F5

v35-B.R.1 **0,835** – 0,116

v57-B.R.1 **0,830** – 0,169 – 0,110

v53-P.T.2 **0,755** 0,172 – 0,156

v43-B.R.1 **0,747** – 0,102

v32-B.R.1

v05-B.R.1

0,685

0,620

– 0,112 – **0,307**

– 0,108

- 0,191 - 0,146
 0,193
 v68-B.R.2 **0,608** 0,115 - 0,207
 v49-B.R.1 **0,603** - 0,107 0,107 0,226
 v16-P.T.2 **0,602**
 v48-B.R.2 **0,542** - 0,116 **0,349**
 v45-B.R.1 **0,525** 0,103 - 0,102 0,194
 v71-B.R.2 **0,523** 0,298 0,146
 v10-B.R.2 **0,521** - 0,149
 v66-B.R.2 **0,521** 0,118 - 0,181
 v56-B.R.2 **0,488 0,409** 0,186
 v12-B.R.1 **0,376** 0,129
 v51-L.C.2 **0,330** 0,186 **0,308** - 0,176
 v47-P.T.2 **0,309** 0,137 0,138 - 0,166
 v21-P.T.2 **0,861** 0,119 - 0,138
 v52-P.T.2 **0,803** 0,159
 v06-P.T.2 **0,791** - 0,110
 v65-P.T.2 **0,719** 0,178
 v13-P.T.1 **0,697** - 0,141
 v75-P.T.1 - 0,114 **0,688** - 0,103
 Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...
 L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009
 9
 v08-P.T.1 **0,672** - 0,136 0,119
 v18-P.T.2 **0,649** 0,298
 v59-P.T.1 **0,613** - 0,167
 v28-P.T.1 **0,612** - 0,125
 v50-P.T.1 0,196 **0,545** - 0,180 0,139
 v63-P.T.1 - 0,164 **0,536** 0,148
 v41-P.T.2 **0,534** 0,183 - 0,140
 v44-P.T.1 **0,517** - **0,316**
 v23-P.T.1 **0,355** 0,142 - 0,171 0,266
 v31-P.T.2 0,141 **0,345** 0,160
 v26-L.C.2 - 0,187 **0,751** 0,104 - **0,310**
 v20-L.C.2 **0,625** - **0,369**
 v46-B.R.1 0,166 **0,472** - 0,155
 v14-L.C.2 0,201 **0,467** 0,170
 v29-L.C.1 - 0,100 **0,455** - 0,120 0,213
 v64-L.C.2 0,137 **0,445** 0,214
 v69-L.C.1 **0,437**
 v72-L.C.2 - 0,149 - 0,101 **0,430** 0,249 0,173
 v60-L.C.1 0,236 **0,398**
 v27-B.R.2 **0,327 0,389** 0,208
 v34-L.C.2 - 0,118 **0,387** 0,279
 v70-L.C.1 0,243 **0,372** - 0,140
 v07-L.C.1 - 0,168 **0,369** 0,123
 v38-L.C.1 - 0,161 **0,368** - 0,204 0,221
 v04-P.T.2 0,273 **0,315**
 v39-P.T.1 0,242 **0,303** - 0,165 0,269
 Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...
 L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009
 10
 v22-B.R.2 0,187 0,236 - 0,143
 v74-P.T.1 0,220 0,152 0,222 - 0,177 0,200
 v37-B.R.2 0,147 - 0,107 0,222 0,215 - 0,108
 v61-L.C.2 **0,596** 0,152
 v17-L.C.2 0,136 **0,577**
 v15-L.C.2 0,139 - 0,207 **0,529**
 v54-B.R.2 **0,507 0,373**
 v36-L.C.2 **0,455** 0,272
 v55-L.C.2 - 0,178 - 0,155 0,162 **0,452**
 v42-L.C.2 0,135 0,143 **0,309**
 v24-B.R.1 - 0,118 - 0,149 0,103 **0,614**
 v73-B.R.1 - 0,130 0,182 **0,588**
 v58-L.C.1 - 0,179 0,144 - 0,153 **0,354 0,562**
 v33-B.R.2 - 0,218 **0,347 0,536**
 v67-L.C.1 0,267 0,159 **0,495**
 v11-B.R.1 **0,443**
 v19-L.C.1 0,154 - 0,168 0,189 **0,441**
 v62-L.C.1 0,266 **0,397**
 v40-B.R.1 0,159 **0,384**
 v09-L.C.1 - 0,148 0,229 0,227 **0,344**

v25-P.T.1 0,219 0,271 **0,326**

v30-B.R.2 0,231 – 0,258

Analyse factorielle – Rotation Promax – Matrice des types

Factor analysis – Promax rotation – Type matrix

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

11

Tableau 5/Table 5

Corrélations entre facteurs

Correlations between factors

Validité structurale (et concourante) : corrélations entre échelles

38 Conformément aux attentes, on observe des corrélations positives moyennes ou faibles entre les trois dimensions. Elles sont toutefois un peu plus fortes que celles observées avec l'épreuve initiale.

39 Ces corrélations sont, respectivement pour le Q.M.F. puis pour le Q.M.F.-6 de :

- + .37 et + .57 entre B.R. et L.C.,
- + .23 et + .36 entre L.C. et P.T.,
- + .36 et + .51 entre B.R. et P.T.

40 On peut proposer d'expliquer cette augmentation des corrélations par le contenu psychologique des items. Mais on peut rappeler un fait statistique : la qualité de la mesure s'étant améliorée d'une version à l'autre, si l'on considère les coefficients α de Crombach, ces indices peuvent être deux estimations d'une même valeur vraie après correction pour l'atténuation.

41 Ainsi, pour la corrélation entre B.R. et P.T., la valeur observée au Q.M.F.-6 (+ .51) est nettement supérieure à celle observée au Q.M.F. (+ .36). Toutefois, si l'on accepte cette correction :

- pour le Q.M.F., la valeur observée est de + .36, la valeur corrigée serait de :
- pour le Q.M.F.-6, la valeur observée est de + .51, la valeur corrigée serait de :

42 Les valeurs corrigées sont proches : on ne peut pas strictement conclure à une différence d'intensité des corrélations entre les dimensions selon les deux formes de l'épreuve.

Validité externe : les différences intersexes

43 Il est d'observation courante que les filles sont en moyenne un peu plus « motivées » que les garçons dans leur travail scolaire. Au Q.M.F., on notait ainsi que les scores moyens des filles de classes de troisième étaient un peu plus élevés que ceux des garçons sur le B.R., la P.T. et le score total, mais pas sur le L.C. Les observations actuelles sont comparables, bien que la différence observée sur le score total ne soit pas significative (voir *tableau 6*).

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

12

Tableau 6/Table 6

Moyennes (et écarts-types) selon le genre

Mean values (and standard-deviations) according to gender

Validité externe : les différences liées à l'âge

44 Au Q.M.F., pour un même niveau de formation, les participants les plus âgés étaient, faiblement, moins motivés que les plus jeunes. Cette observation était interprétée comme due à une variable *explicative* (statistiquement au moins) commune : l'échec scolaire. L'observation est ici répliquée, les élèves les plus âgés tendant à avoir des scores moyens plus faibles en B.R. ($t = 1,87$; $p < .10$) et surtout en L.C. ($t = 3,35$; $p < .001$), et les différences de P.T. et sur le total de motivation n'étant pas significatives. Ces observations ne sont pas modifiées par la prise en compte d'autres variables, comme le genre des participants.

Recommandations

45 Comme la version initiale, la nouvelle version de l'épreuve peut être utilisée individuellement ou collectivement. Le temps de passation est libre, de l'ordre de vingt-cinq minutes, lecture des consignes comprise. La cotation des réponses est rapide, de l'ordre de quelques minutes et ne nécessite pas de *grilles de correction*. Elle consiste à établir trois scores bruts, susceptible de varier entre « 0 » à « 120 » pour chaque dimension, ainsi qu'un score total susceptible de varier entre « 0 » à « 360 ». À cette fin, on utilise la grille de l'*annexe 1* – qui peut être utilisée par le sujet lui-même (par les sujets eux-mêmes) sur les indications du psychologue.

46 L'épreuve initiale était destinée aux jeunes scolarisés dans l'enseignement secondaire ou dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. Plus précisément elle s'adressait aux jeunes qui suivent un enseignement général ou technologique, qui ont atteint ou dépassé la classe de *quatrième* de collège et qui n'ont pas dépassé la deuxième année de

l'enseignement universitaire. L'actuelle épreuve vise les mêmes publics. Comme la précédente, elle ne concerne pas les personnes engagées dans la vie professionnelle.
47 Le Q.M.F. était fourni avec trois étalonnages : l'un établi pour les collégiens de classes de *troisième*, le second pour des lycéens de classes de *première* et le troisième pour des étudiants de première année à l'université. La nouvelle forme de l'épreuve n'est actuellement étalonnée que pour des jeunes de classes de *troisième* de collège.

48 Trois types d'utilisation sont à envisager :

- Le premier est *diagnostique*, il consiste à préciser la situation psychologique actuelle d'une personne ou d'un groupe. Associée à des épreuves de performance, l'épreuve peut aider à la

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

13

description des comportements scolaires et à l'élaboration d'hypothèses sur leurs causes. Elle peut éventuellement aider à constituer des groupes homogènes (ou hétérogènes) du point de vue de leur dynamisme scolaire.

- Le second type d'utilisation est *pronostique* : il s'agit d'anticiper l'adaptation à venir des personnes. L'observation (établie à l'aide de la précédente version de l'épreuve) de liens entre motivation actuelle et réussite ultérieure donne des indications en ce sens. Il convient évidemment de rester très prudent, ces liens étant significatifs mais faibles.

- Le dernier type d'utilisation est *psychopédagogique*. Cette motivation est souhaitable, de manière générale, pour ses effets et l'on peut chercher à la développer par des techniques spécifiques (Forner & Ronzeau, 1992). La seule passation de l'épreuve et l'explicitation des résultats peut aider la personne à mieux comprendre de quels comportements, représentations, processus ou attitudes on parle quand on évoque la motivation.

BIBLIOGRAPHIE

Atkinson, J. W. (1983). *Personality, motivation, and action : Selected papers*. New York : Praeger.

Deram, B., Herman, M., & Kahteran, S. (2005). La motivation à la réussite scolaire : Révision du Q.M.F. de Y. Forner : Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Éd.), *Handbook of personality : Theory and research* (pp. 244-276). New York : Guilford.

Forner, Y. (1987). L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale : modèle, structure et variabilité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16-2, 131-150.

Forner, Y. (1988). Attitude motivée et insertion des jeunes bacheliers. *Nouvelles Études Psychologiques*, II, 105-115.

Forner, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18-2, 139-153.

Forner, Y. (1991). La motivation à la réussite et les examens. L'exemple des épreuves écrites du brevet des collèges. *Enfance*, 45-3, 191-204.

Forner, Y. (1992a). L'évaluation de la motivation à la réussite scolaire. Présentation du Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation (Q.M.F.). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21-2, 215-221.

Forner, Y. (1992b). *La motivation à la réussite dans les situations de formation. Q.M.F. Manuel*. Paris : Éditions et Applications Psychotechniques.

Forner, Y. (1996). Quelle place pour la motivation à la réussite dans l'explication des résultats au « bac de français » ? *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1-1, 125-146.

Forner, Y. (2005). À propos de la motivation à la réussite scolaire. *Carriérologie*, 10, 1, 183-194.

Forner, Y., & Benkerroum, M. (1995). La motivation scolaire des adolescents au Maroc et en France. *Psychologie et Psychométrie*, 16-1, 5-15.

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...

L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009

14

Forner, Y., & Duponchelle, L. (1998). *Le Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation Informatisé, Q.M.F.i*. Paris : Association des Conseillers d'Orientation – Psychologues / France.

Forner, Y., & Gbati, K. Y. (2005). La motivation à la réussite scolaire des lycéens togolais. *Pratiques Psychologiques*, 11, 1, 55-68.

Forner, Y., & Le Moal, A. (1999). La motivation à la réussite des jeunes d'insertion. *Questions d'Orientation*, 3, 57-64.

Forner, Y., & Ronzeau, M. (1992). Modifier la motivation scolaire ? *Bulletin de l'Association des Conseillers d'Orientation de France*, 337, 22-31.

Forner, Y., & Simonot, C. (2001). Motivation et adaptation à l'université. *Psychologie et Psychométrie*, 22-1, 59-73.

Lefcourt, H. M. (1981). *Research with Locus of Control, vol. 1 : Assessment methods*. New York : Academic Press.

Lefcourt, H. M. (1983). *Research with Locus of Control, vol. 2 : Development and social problems*. New York : Springer.

Lewin, K. (1952). Comportement et développement comme fonctions de la situation totale. In L. Carmichael (Éd.), *Manuel de psychologie de l'enfant, traduction française, tome III*. Paris : P.U.F.

- Mc Clelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton NJ : Van Nostrand.
- Mc Clelland, D. C. (1987). *Human motivation*. New York : Cambridge University Press.
- Murray, H. A. (1953). *Explorations de la personnalité*. Paris : P.U.F.
- Nuttin, J. (2000). *Théorie de la motivation humaine*, 4^e édition. Paris : P.U.F.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, whole no 609.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rotter, J. B. (1989). Internal versus external control of reinforcement : A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : Metaphors, theories and research*. Newbury Park CA : Sage.

NOTES

1. La rotation Promax fait partie des rotations *procustéennes* dont le principe est d'essayer de faire approcher (en termes de moindres carrés) la matrice des saturations initiales (celle de la solution orthogonale) d'une matrice cible. Cette matrice cible peut être directement construite par l'utilisateur, mais généralement on recommande de le faire de manière automatique en élevant à une certaine puissance les saturations de la matrice initiale. Cette puissance est donnée par la valeur de *kappa*, qui par défaut est de 4. De plus, si certaines rotations procustéennes imposent l'orthogonalité des facteurs après la rotation, ce n'est pas le cas de la rotation Promax (voir au *tableau 5*, les corrélations entre les facteurs).

Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de for...
L'orientation scolaire et professionnelle, 35/1 | 2009