



Université François Rabelais - Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

# **L'intégration en école ordinaire d'un groupe d'enfants d'un institut médico- éducatif**

**Contribution à l'étude de la stigmatisation et de l'estime de soi**

Présenté par  
*Lucille JAMAIS*

Sous la direction de

Hervé Breton, Maître de Conférences associé  
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences

En vue de l'obtention du  
Master 1<sup>ère</sup> année – Arts, Lettres et Langues  
Mention – Langues, Education et Francophonie  
Spécialité – Science de l'Éducation

## **REMERCIEMENTS**

Je remercie tous les enseignants du master, particulièrement Catherine Guillaumin pour avoir suivi mon travail ;

Mes camarades de classe qui ont suivi mon parcours, du projet à la finalisation et pour les séances BU ;

Toutes les personnes de l'IME qui m'ont soutenues et aidées ainsi que tous les enfants, en leur souhaitant beaucoup de courage pour la suite ;

Et mes parents pour la relecture.

## **SOMMAIRE**

Remerciements.....	2
Sommaire .....	3
<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>I. La recherche : vers un intérêt pour l'intégration des enfants handicapés .....</b>	<b>5</b>
I.1. D'une volonté de travailler dans l'enseignement à un souci de l'intégration des enfants handicapés .....	5
I.2. Le handicap comme contexte de réflexion : de l'adoption de la terminologie à la loi du 11 février 2005.....	6
<b>II. L'intégration : entre stigmatisation et estime de soi.....</b>	<b>13</b>
II.1. Introduction de la partie .....	13
II.2. Intégration .....	13
II.3. Stigmate.....	25
II.4. Estime de soi .....	31
II.5. Une nouvelle approche de la problématique : de l'intégration scolaire individuelle à la stigmatisation dans l'intégration scolaire collective .....	40
<b>III. Enquêter dans un institut médico-spécialisé.....</b>	<b>42</b>
III.1. Introduction de la partie .....	42
III.2. Un terrain : l'institut médico-spécialisé, une place : stagiaire .....	42
III.3. La méthodes de recueil de données : une articulation entre carnet de bord, observations et entretien .....	45
III.4. Analyse des données recueillies.....	56
III.5. Interprétation.....	59
<b>Conclusion .....</b>	<b>78</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>80</b>
<b>Références et Index.....</b>	<b>166</b>
Table des Figures .....	166
Références Bibliographiques .....	166
Table des Matières .....	168

# Introduction

Jusqu'en 2005, il n'existait pas de définition légale des personnes handicapées en France. Trente ans après la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, la loi du 11 février 2005 a comblé ce vide.

La question de la scolarisation des enfants handicapés est présente depuis longtemps dans les textes de loi, celle de 2005 réaffirme le droit à une scolarisation des enfants handicapés au milieu de tous, mais elle va aussi assurer à l'élève, le plus souvent possible, une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile. Cette démarche est indissociable de la mission assignée au système éducatif d'offrir à chaque enfant la possibilité de développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Cette volonté d'intégration pose avant tout la question des capacités des enfants handicapés : à quel degré de handicap l'intégration n'est-elle plus possible ?

Si la démarche d'intégration a pour but de permettre à des élèves "ordinaires" la mise en pratique de valeurs telles que le civisme, la solidarité, le respect des autres et de leurs différences, valeurs reconnues et promues par l'institution scolaire tout entière, on peut se demander si l'intégration est toujours bénéfique à l'enfant handicapé. Ne peut-elle pas favoriser son exclusion ? Si la question de la différence se pose lors d'un handicap physique, visible par tous, quand est-il pour le handicap intellectuel ?

Mais l'intégration scolaire est un enjeu primordial pour ces enfants en difficulté. Les enjeux de l'intégration scolaire sont importants et non négligeables. Ils ont pour but de permettre l'intégration professionnelle, l'intégration sociale et en définitif l'intégration globale dans notre société.

Nous traiterons ici d'une intégration particulière : celle des enfants déficients intellectuels issus d'un institut spécialisé et les conséquences sur leur estime de soi par la stigmatisation.

Pour cela, nous verrons d'abord ce qui nous a mené à notre projet de recherche, puis nous étudieront quelques points conceptuels, avant de développer notre méthodologie et de finir par l'interprétation de nos données pour tenter de répondre à nos questionnements.

# **I. La recherche : vers un intérêt pour l'intégration des enfants handicapés**

## **I.1. D'UNE VOLONTE DE TRAVAILLER DANS L'ENSEIGNEMENT A UN SOUCI DE L'INTEGRATION DES ENFANTS HANDICAPES**

Après avoir validé une licence de sociologie, je souhaitai passer le concours pour entrer à l'IUFM. Pour me préparer à ce concours, j'ai intégré un master de sociologie pour pouvoir suivre des cours me préparant au concours. Pour être en accord avec mon projet professionnel, je décidai de faire mon mémoire sur les enseignants de primaire et leurs représentations du métier.

Mais au bout de deux ans de master 1 sans réussir l'écriture du mémoire, je me suis rendu compte que l'approche sociologique ne me correspondait pas.

En cours d'année, j'avais aussi laissé de côté le concours.

Cependant, lors d'un de mes entretiens pour la réalisation de mon mémoire, l'une des enseignantes a soulevé le problème d'avoir un enfant handicapé dans sa classe. Elle avait deux enfants handicapés dans sa classe, suivis par une assistante de vie scolaire et elle trouvait que même si c'était une richesse, il fallait s'adapter constamment à la présence de ses enfants dans sa classe, et que la relation avec les parents des autres élèves n'étaient pas facile.

A partir de là, je commençai à m'interroger sur les processus d'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires.

Mon intérêt pour ce sujet se renforça après le visionnage d'un documentaire sur les difficultés de l'intégration des enfants handicapés en école ordinaire, et notamment sur le manque d'assistant de vie scolaire pour accompagner ces enfants, ainsi que la difficulté de faire accepter son enfant par les enseignants ou les directeurs d'école.

Mon intérêt se portait principalement, non pas sur les déficiences physiques, lesquels, je supposais, n'entravaient pas le bon déroulement de la classe, mais aux déficiences intellectuelles, aux élèves ne pouvant pas suivre un cours avec les mêmes capacités de concentration et d'assimilation que les autres enfants. Parmi ces différents troubles,

l'autisme m'intriguait particulièrement, bien que je ne fus pas très au courant de ce qu'était ce handicap particulier : comment un enfant qui ne cherche pas la relation aux autres peut-il suivre dans un groupe-classe ?

C'est pourquoi, à la rentrée de septembre, je souhaitais réaliser mon mémoire sur l'intégration individuelle des enfants autistes en milieu scolaire ordinaire, et plus précisément sur le rôle des assistants de vie scolaire dans cette intégration.

Par la suite, je trouvai mon stage dans un institut médico-éducatif qui accueille des enfants déficients intellectuels, dont un seul autiste. Au sein de cet institut, si beaucoup d'enfants ne sont pas du tout confrontés au milieu scolaire ordinaire, un certain nombre est intégré, de façon différente, dans des écoles et collèges de la ville.

A partir de là, et sans me détacher de mon questionnement principal sur l'intégration scolaire des enfants handicapés, j'ai réorienté mon intérêt sur les différents types d'intégration au sein de l'IME, et quels élèves pouvaient en bénéficier.

## **I.2. LE HANDICAP COMME CONTEXTE DE REFLEXION : DE L'ADOPTION DE LA TERMINOLOGIE A LA LOI DU 11 FEVRIER 2005**

### **I.2.1. Handicap**

#### **I.2.1.1. Première approche du handicap**

Le mot « handicap » apparaît dans la langue française en 1827. Il s'agit, au sens hippique, d'une « course qui offre théoriquement, à tous les concurrents, des chances égales de succès, en imposant aux meilleurs des poids plus lourds à porter (course de plat et d'obstacles), des distances plus longues à parcourir (course de trot) ». Par extension, le handicap devient toute épreuve qui va offrir aux concurrents des chances égales de succès, en leur attribuant des désavantages ou des avantages selon leur qualité supérieure ou inférieure.

Puis, le handicap ne désignera plus l'épreuve, mais le « désavantage imposé dans une épreuve à un concurrent de qualité supérieure ou le désavantage subi par un concurrent ». (Les trésors de la langue française, 2002)

### **I.2.1.2. Le terme de handicapé**

Le terme générique et dominant de « handicapé » a trouvé son adoption officielle avec la loi du 30 juin 1975 : « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées ». Mais dans cette loi, il n'y a pas de définition légale du handicap et de la personne handicapée, la personne étant reconnue comme handicapée par l'évaluation de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Toutefois, il existe une loi définissant le « travailleur handicapé » (loi de novembre 1975) comme ayant un désavantage social lié à une déficience. En 1980, *La classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies* est publié par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en s'appuyant sur les principes de Philippe Wood.

### **I.2.1.3. Les principes de Wood**

Wood distingue trois notions : la déficience, l'incapacité et le désavantage :

- La déficience est définie comme « toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique ». Elle correspond à l'aspect lésionnel du handicap. Elle peut être temporaire ou permanente. Elle n'implique pas forcément que l'individu soit considéré comme malade.
- L'incapacité correspond à « toute réduction (résultant de la déficience), partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain ». L'incapacité correspond à l'aspect fonctionnel du handicap.
- Le désavantage, lui, résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal. Le désavantage correspond à l'aspect situationnel du handicap.

Philippe Wood a distingué six « dimensions » du handicap qui concernent ce qu'il nomme les « fonctions de survie » : handicaps d'orientation, de mobilité, d'occupation, d'indépendance physique et économique, d'intégration sociale. Chacune de ces fonctions pouvant être évaluée selon une échelle de gravité.

Aujourd'hui, si les trois distinctions de Wood ne sont pas invalidées, on considère que cette typologie est un peu simpliste et qu'il existe une réelle difficulté à séparer les différents plans considérés.

#### **I.2.1.4. Vers une nouvelle définition du handicap et de la personne handicapée**

Une nouvelle classification de l'OMS, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF)<sup>1</sup> a été publiée, suivie d'une nouvelle loi en 2005.

La CIF montre que chaque individu a des fonctions et des organes, qu'il est plongé dans des activités humaines de toutes sortes et que chacun doit participer et s'impliquer dans la vie sociale. Ces fonctions, activités et participations sont facilitées ou freinées par des facteurs environnementaux et personnels. Le handicap est alors un « terme générique désignant les déficiences, les limitations d'activités et les restrictions de participation. Il désigne les aspects négatifs de l'interaction entre un individu (ayant des problèmes de santé) et les facteurs contextuels face auxquels il évolue (facteurs personnels et environnementaux) ». On retrouve ici les trois distinctions de Wood : déficiences, incapacités, et désavantages.

Pour Carlier et Ayoun (2007), le handicap est donc :

« Un phénomène complexe qui résulte d'une interaction entre les conditions de la santé (maladies, troubles, blessures), les facteurs contextuels (attitudes sociales, caractéristiques de l'architecture, structures légales), et les facteurs personnels (âge, genre, manière de faire face aux situations stressantes) ».

Le XXe siècle a vu la mise en place progressive de législations dont l'ensemble constitue ce que l'on peut appeler le traitement social du handicap.

En France, on assiste actuellement à une évolution importante des modalités d'aide et de prise en charge des personnes handicapées. En effet, près de trente ans après la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, la nouvelle loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (loi n° 2005-102, JO du 12.2.2005) introduit de nouvelles dispositions,

---

<sup>1</sup> Organisation Mondiale de la Santé. (2001). CIF Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé. Genève.



désormais insérées dans le code de l'action sociale et des familles. La nouvelle loi propose une définition du handicap inspiré de la CIF :

« 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 d'un trouble de santé invalidant. »

Nous nous intéresserons plus en détail à cette loi un peu plus loin dans ce chapitre.

#### **I.2.1.5 Les types de population**

L'INSEE distingue sept sous populations pour les personnes handicapées :

- incapacités isolées et mineures,
- incapacités diffuses non repérées,
- invalidités ou incapacités sans limitation d'activités,
- personnes âgées dépendantes,
- incapacités ou limitation des activités,
- personnes présentant des déficiences intellectuelles ou mentales,
- maladies limitantes.

#### **I.2.2. Handicap mental**

De tout temps la déficience a suscité beaucoup d'interrogations. Pendant l'Antiquité, l'existence de la personne handicapée en tant qu'être humain était niée, la déficience était considérée comme une déchéance physique ou mentale. Au XVIIème siècle les scientifiques essayèrent de l'expliquer avec les connaissances de l'époque, la déficience était envisagée comme « un fait de nature ». Puis les Humanistes ont mis en avant l'idée d'éducabilité. Au XIXème, avec l'apparition de la psychiatrie, de nouvelles approches apparaissent. Esquirol fait la distinction entre l'idiotisme acquis qui deviendrait une démence aiguë (ou folie) et l'idiotisme congénital qui serait une infirmité intellectuelle (déficience). Esquirol est le premier à avoir tenté une classification des degrés de

déficience en fonction du langage, pour la première fois le lien entre pensée et langage était mis en avant. Seguin, élève d'Esquirol, croit que les « Idiots » sont éducatibles.

### **I.2.2.1. Les débuts de l'évaluation de la déficience**

Au début du XX<sup>ème</sup>, avec l'école obligatoire, un lien est fait entre déficience intellectuelle et échec scolaire. Cette loi de 1882, fait surgir une question nouvelle : comment éduquer la grande variété des élèves ? Le Ministère crée une commission ayant pour but de trouver un moyen de dépister les enfants ayant besoin d'une éducation spéciale. Binet et Simon, à la tête de cette commission, élaborent l'échelle métrique de l'intelligence, et mettent au point le concept « d'orthopédie mentale » : il faut redresser l'intelligence. Puis se développe la notion de Quotient Intellectuel (QI) créée par William Stern en 1912, qui a entraîné une classification des déficients intellectuels.

### **I.2.2.2. Terminologie de la déficience**

En 1988, un décret impose la terminologie suivante : déficience intellectuelle avec retard mental léger, moyen, sévère et profond. Celle-ci est généralement définie par trois critères : une efficacité intellectuelle limitée, des difficultés d'adaptation sociale, une apparition de ces troubles au cours du développement. La définition de la déficience intellectuelle dépend pour une part de ce qui est considéré comme normal par la société. Elle sera « présentée comme un développement insuffisant des capacités mentales, entraînant l'impossibilité d'un apprentissage normal et d'une réaction appropriée aux circonstances de la vie quotidienne » (fédération APAJH, 2008). Dans ce cas, l'individu aura une capacité insuffisante à mémoriser ou à fixer son attention, n'évaluera pas correctement le facteur temps, ne saura pas interpréter les informations à disposition et aura des difficultés à assimiler des notions abstraites. La lecture et l'écriture pourront lui poser problème, et il risque d'avoir une mauvaise maîtrise des conventions qui régissent les règles de communication et d'échange d'information.

Les déficients profonds vont avoir des troubles importants de l'autonomie et du comportement (parfois associé à des handicaps moteurs et sensoriels). Les déficients légers vont pouvoir avoir une certaine autonomie et des acquisitions limitées grâce à une pédagogie appropriée. Le retard mental léger est défini en fonction d'exigence scolaire :

l'enfant ne s'adapte pas au cursus scolaire normal mais est susceptible de progresser significativement.

#### **I.2.2.3. Une évaluation multidimensionnelle de la déficience**

Mais aujourd'hui scientifiques et éducateurs sont d'accord pour dire que le QI n'est pas constant et qu'il peut évoluer. La déficience intellectuelle ne constitue donc pas un état stable, elle peut être évolutive, les états déficitaires ne sont pas figés et peuvent progresser. Cela se traduit depuis quelques années par une évaluation du handicap de moins en moins faite en fonction du quotient intellectuel (on ne va d'ailleurs plus parler de déficients légers, moyens ou profond) mais le handicap va aussi être évalué par le comportement et les aptitudes d'adaptation de la personne.

Les travaux de Freud et Spitz ont apporté une approche psychanalytique : la déficience intellectuelle pourrait être liée à une carence affective. Il existe aussi d'autres entrées, cognitives ou encore sociales. Aujourd'hui donc, les approches de la déficience intellectuelle sont multiples. Le jeune déficient intellectuel est actuellement perçu comme un enfant ayant besoin de mesures médicales, sociales, psychologiques et pédagogiques spécialisées pour s'intégrer dans la société.

La terminologie de déficient intellectuel tend aussi à disparaître pour une distinction entre troubles cognitifs, troubles du comportement et troubles de la personnalité.

On va par ailleurs appeler surhandicapé les enfants dont le ou les handicaps se cumulent avec un handicap acquis d'ordre cognitif ou relationnel (comme un déficient mental léger avec des troubles de la personnalité ou du comportement).

#### **I.2.3. La loi du 11 février 2005**

La loi du 11 février 2005, « pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », affirme le droit à compensation « des conséquences de son handicap, quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie » pour toute personne handicapée. C'est donc une « inclusion » des personnes handicapées, enfants et adultes, qui est visée par cette nouvelle législation française.

Cette loi réunit dans un même texte les dispositifs pour éviter la discrimination des personnes handicapées (par l'éducation, les transports, le logement...), et des mesures spécifiques pour compenser le handicap et faciliter l'accès aux droits ainsi qu'à la vie sociale pour les personnes handicapées.

Cette nouvelle loi aspire à :

« Garantir une solidarité aux personnes dont le handicap réclame des prestations spécialisées [...] ; favoriser l'autonomie de tous ceux qui peuvent s'intégrer dans le milieu de vie ordinaire, notamment en éliminant ou diminuant les obstacles qui contrarient cette autonomie, en valorisant les potentialités de chacun et en mettant en œuvre des principes de lutte contre la discrimination » (Trégoat, 2007 : 16)

La loi prévoit aussi de nouveaux dispositifs pour l'insertion professionnelle; ainsi que le renforcement de l'accessibilité du cadre bâti et des transports pour les personnes handicapées.

Les dispositifs de la loi pour la scolarisation des enfants handicapés seront abordés dans le concept d'intégration.

## **II. L'intégration : entre stigmatisation et estime de soi**

### **II.1. INTRODUCTION DE LA PARTIE**

### **II.2. INTEGRATION**

Intégrer, du latin *integrare* : « faire entrer dans un ensemble plus vaste ». C'est l'action d'incorporer un ou plusieurs éléments étrangers à un ensemble constitué, d'assembler des éléments divers afin d'en constituer un tout organique; c'est le passage d'un état diffus à un état constant; résultat de l'action. (Les trésors de la langue française, 2002)

Pour les personnes handicapées, il s'agirait donc de les faire entrer dans la vie sociale avec pour objectif la possibilité d'évoluer dans un cadre de vie ordinaire.

Goffman (1963/1975) fait reposer l'intégration sociale sur l'ajustement mutuel entre les différents acteurs. Dans *Stigmaté*, il tente de comprendre les types de relation qui peuvent s'instaurer lors des contacts entre les « normaux » et les handicapés. Il va insister sur les multiples stratégies que vont mettre en œuvre les handicapés pour ne pas être déconsidérés.

#### **II.2.1. Intégration scolaire**

Pour Joël Zaffran (2007), « parler d'intégration scolaire, c'est supposer le déplacement d'un enfant jusque là maintenu à l'intérieur d'un système d'éducation spécialisée vers une structure scolaire plus ouverte ».

La loi d'orientation de 1975 et les circulaires qui ont suivi sur « l'intégration scolaire et sociale des enfants et des adultes handicapés » font apparaître l'objectif de permettre à l'enfant de bénéficier d'une formation générale, tout en favorisant son autonomie et le préparer à son insertion sociale future.

Aujourd'hui, la société met l'accent sur la question de l'intégration des jeunes handicapés en milieu ordinaire (loi de 2005). S'il est évident que les enfants handicapés doivent être scolarisés, instruits et éduqués comme tous les autres, faut-il à tout prix scolariser en milieu ordinaire tous les enfants ?

### **II.2.1.1 L'évolution de l'intégration dans la scolarisation des enfants handicapés**

Dans leur *Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire*<sup>2</sup>, Establet et Zaffran montrent comment la question de l'éducation des handicapés est passée d'un souci premier de ségrégation, à leur adaptation au monde du travail, puis à une finalité d'intégration sociale :

« Il semblerait que depuis le début du siècle la problématique du traitement éducatif des enfants handicapés s'est orientée dans le sens d'un triple élargissement. A l'origine exclue du système scolaire ordinaire, l'enfance anormale était recluse dans des structures scolaires spécialisées. Par la suite, elle subit le changement de regard que lui porte la société pour devenir l'enfance inadaptée ; la finalité devient alors l'acquisition d'une capacité d'adaptation au monde du travail de l'individu auquel s'adresse l'enseignement spécialisé et que le contexte économique propre à cette période pouvait rendre possible. Cependant, depuis une vingtaine d'années, l'intégration par l'économie ne semble plus pertinente tant le travail ne peut plus remplir sa fonction de « grand intégrateur » de la même façon pour tous. Aussi, depuis une vingtaine d'années, la finalité éducative semble désormais être celle d'une adaptation non plus au monde du travail mais plutôt à la société civile. La logique d'intégration scolaire ne s'adresse plus à l'anormal ni à l'inadapté mais à celui qui désormais pourrait être qualifié à la fois de handicapé et de citoyen ».<sup>3</sup>

Dans son ouvrage, *l'Intégration scolaire des handicapés*, Joël Zaffran (2007) retrace l'histoire de la scolarisation des enfants handicapés. Il distingue trois périodes historiques de cette scolarisation qu'il assimile à trois logiques éducatives : la logique ségrégative, la logique d'adaptation et la logique d'intégration.

- La logique ségrégative

La première période que Zaffran délimite va du début du XXe aux années 1940 : avec la révolution industrielle s'est produite une évolution des idées. Il faut éduquer les jeunes

---

<sup>2</sup> Establet, R. et Zaffran, J. (1997). *Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire*. Laboratoire méditerranéen de sociologie, ministère de l'Education Nationale, Mission interministérielle recherche-expérimentation.

<sup>3</sup> Citation trouvée dans Langouet (1999) pp. 63-64.

enfants pour poser un contrôle sur la population pauvre. Pour cela il faut modifier l'éducation de la population et donc les structures sociales.

Selon Zaffran, ce n'est pas l'obligation scolaire qui est responsable des préoccupations éducatives des enfants « idiots ». Ce sont les médecins aliénistes, notamment Bourneville, qui militent en faveur de cette éducation. Dès 1882, Bourneville intervient auprès des pouvoirs publics pour obtenir la création de classes spéciales dans l'instruction publique.

C'est en 1909 que sont créées les premières classes permettant d'accueillir dans les écoles primaires ordinaires des enfants « arriérés » en provenance des asiles. Mais ces classes de perfectionnement ne concernent que les enfants qualifiés « d'éducables », en situation d'échec scolaire. Cependant cette loi fait une distinction entre les anormaux médicaux et les anormaux d'école, sur la base de l'éducabilité. C'est en fonction de ce critère que les enfants vont être orientés vers différentes structures (hôpitaux, hospices, asile ou structures annexes à l'école).

Cette première mesure d'éducation spéciale en faveur des enfants « anormaux » peut donc être vue comme une amélioration pour les enfants dits « éducables », mais elle a pour conséquence une mise à l'écart, peut être encore plus renforcée, des jeunes handicapés « non éducables » des structures d'enseignement ordinaire. Il existe toujours une ségrégation scolaire qui renforce l'exclusion du système scolaire de certaines populations.

- La logique d'adaptation

Cette seconde logique s'étend des années 1940 aux années 1970. En effet ce n'est que dans les années 1960 qu'il y a une vraie mise en place de classes spécialisées. Les années 1914 et les conséquences de la guerre et du régime de Vichy, marquent un changement dans le rapport entre la société et les personnes handicapées : on va passer d'un souci de ségrégation à un souci de protection et d'adaptation et voir émerger la notion d'enfance inadaptée.

L'expression d'inadaptation, plus générique que celle d'anormalité, permet de transcrire l'ensemble des termes utilisés pour désigner certains enfants en décalage par rapport à la norme. Cela permet aussi de parler de réadaptation, avec l'idée que l'enfant peut être réadapté à la société, entrer dans la norme, grâce à l'adaptation au monde du travail.

Dans les années 1950, de nouvelles notions comme la dyslexie sont révélées à l'école. On va alors tenter de diagnostiquer ces nouvelles maladies. De nouvelles structures se multiplient, avec des personnels adaptés, ainsi que de nouvelles classes spéciales

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

La circulaire du 27 décembre 1967 va dans le sens d'une réadaptation à la société par une adaptation au monde du travail en demandant de « procurer aux jeunes inadaptés la formation nécessaire à une bonne insertion dans la vie active ».

Mais cette logique d'adaptation va créer de plus en plus de nouvelles catégories d'inadaptés, ce qui aura pour conséquence la mise à l'écart du système scolaire de plus en plus d'enfants. Pour parer aux mouvements de réaction à l'égard de l'augmentation des pratiques de ségrégation scolaire, en 1968, le ministère de l'Education Nationale crée le Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP) et des classes d'adaptation pour limiter l'exclusion. Ces dispositifs doivent permettre à l'enfant inadapté de rejoindre la masse des enfants ordinaires : la circulaire de 1970 insiste sur l'obligation d'un passage temporaire dans ces classes spéciales qui ne peut excéder deux ans.

- La logique d'intégration

Cette dernière logique s'étend des années 1970 à nos jours. C'est avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 que s'annoncent les prémices d'une logique de l'action éducative par l'intégration. Cette loi définit une obligation éducative pour les enfants handicapés, et le droit à être scolarisés en milieu ordinaire. Mais elle n'exprime pas une volonté d'intégration en milieu scolaire ordinaire : les élèves handicapés peuvent recevoir une éducation ordinaire, ou spéciale assurée dans un établissement ordinaire ou dans un établissement spécialisé. Le terme même d'intégration n'apparaît que dans les circulaires qui suivent cette loi : circulaires du 22 avril 1976, de 1982 et 1983 sur l'intégration scolaire : « la meilleure solution est de laisser le jeune handicapé se développer autant que possible dans son milieu de vie naturel et de préserver au mieux la continuité des soins [...] de le placer ou de le maintenir dans un établissement scolaire normal. C'est seulement en cas de nécessité que l'enfant [...] sera orienté vers un enseignement spécialisé [...] permettant d'ailleurs sa réintégration en milieu ordinaire ».

La circulaire du 28 janvier 1982 explique que « l'intégration scolaire vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence [...] pour favoriser son autonomie individuelle [...] et la participation ». En plus, il est demandé d'organiser un projet éducatif mis en place par l'ensemble de l'équipe éducative, tout en



recommandant des dispositifs souples pour permettre à des personnes spécialisées extérieures d'intervenir dans l'école.

- La loi du 11 février 2005

Pour finir, du point de vue de la scolarisation, la loi du 11 février 2005 affirme le devoir au service public de l'éducation d'assurer une formation scolaire à tous les enfants, qui devront être dorénavant inscrits dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile.

« D'une manière générale la loi du 11 février 2005 fait obligation :

- d'assurer à l'élève, le plus souvent possible, une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile ;
- d'associer étroitement les parents à la décision d'orientation de leur enfant et à toutes les étapes de la définition de son projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
- de garantir la continuité d'un parcours scolaire, adapté aux compétences et aux besoins de l'élève ;
- de garantir l'égalité des chances entre les candidats handicapés et les autres candidats en donnant une base légale à l'aménagement des conditions d'examen. » (fédération APAJH, 2008 : 103)

Si la scolarisation ordinaire n'est pas possible, une double inscription sera effectuée : dans l'école de quartier et dans l'établissement le plus adapté au handicap de l'enfant. L'objectif annoncé de cette loi est de permettre aux élèves dans cette situation d'être visibles et de réduire, à l'avenir, les comportements discriminatoires.

Aujourd'hui, l'objectif général recherché à travers l'éducation de l'enfant handicapé n'est plus une adaptation au monde du travail mais une intégration sociale. Selon Zaffran (2007 : 47) l'intégration scolaire mise « sur les rapports que les individus et les groupes vont établir entre eux au sein d'une collectivité organisée, que celle-ci soit une microsociété comme l'école ou la société toute entière ».

### **II.2.1.2. Les institutions pour la scolarisation des enfants handicapés**

- L'orientation des personnes handicapées et l'évaluation des besoins

Au fur et à mesure des années, diverses structures d'éducation pour les enfants handicapés se sont créées. Ceci a généré une grande complexité pour la scolarisation de ces enfants qui va être renforcée par le fait qu'un certain nombre de jeunes handicapés peuvent être scolarisés dans deux types de structures à la fois : l'élève handicapé placé dans un établissement spécialisé peut être scolarisé dans cet établissement ou dans un établissement de l'Education Nationale, ou encore suivre une partie de sa scolarité dans l'établissement spécialisé tout en étant intégré partiellement dans un établissement de l'Education Nationale.

Ce sont les Maisons Départementales pour les Personnes Handicapées (MDPH), mises en place avec la loi de 2005, qui vont centraliser toutes les démarches et les demandes des personnes handicapées. La commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), qui siège à la MDPH, va prendre toutes les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée (orientation, attribution de prestations) sur la base d'une évaluation et les souhaits de la personne concernant son projet de vie. Pour chaque MDPH, c'est la CDAPH qui est chargée de prendre des décisions pour la personne handicapée, notamment en ce qui concerne son orientation et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale ainsi que la désignation des établissements où des services correspondent aux besoins de l'enfant.

Pour définir la scolarisation de l'enfant handicapé, et suivre son évolution, est mis en place un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui est un écrit qui définit la scolarisation de l'enfant handicapé, dans un milieu ordinaire, ou dans une structure spécialisée. Il s'inscrit dans le projet d'établissement et englobe le scolaire, l'éducatif et le thérapeutique liés à la scolarisation. Il est mis en œuvre par toutes les personnes susceptibles d'y collaborer : la famille et l'équipe éducative. La famille doit renseigner l'ensemble de l'équipe sur les aptitudes, les difficultés et les besoins de l'enfant dans la vie courante. Le PPS est évolutif, il doit être régulièrement réajusté pour s'adapter aux évolutions de l'enfant. La solution qui y est proposée pour l'élève n'est donc pas définitive, et s'il ne convient pas à l'enfant, la CDAPH peut alors rechercher de nouvelles solutions mieux adaptées.

On va distinguer deux types de scolarité, selon le lieu de la scolarisation : ordinaire ou spécialisé. Mais la manière dont l'enfant est scolarisé n'est pas figée, l'élève handicapé

peut passer d'un mode de scolarisation à un autre en fonction de l'évolution de sa déficience.

- La scolarisation en milieu ordinaire

Avec ce mode de scolarisation, l'enfant va être scolarisé dans un établissement ordinaire, relevant du ministère de l'Education Nationale. L'enseignement dispensé peut être spécialisé ou non. Selon Langouet (1999 : 67) : « Dans une politique d'ensemble visant à favoriser l'intégration des handicapés dans notre société, l'intégration serait le mode de scolarisation privilégié, car elle offre à l'enfant handicapé une plus grande capacité d'autonomie et le prépare à une meilleure insertion d'adulte ».

L'intégration scolaire (pouvant être partielle ou totale) peut se faire individuellement ou collectivement. Pour chaque enfant est établi un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) qui évalue ses besoins particuliers, fixe les objectifs pédagogiques et éducatifs de la scolarité et définit les modalités d'intervention et les méthodes à mettre en œuvre. A la différence du PPS, le PAI est simplement élaboré par le directeur de l'école, avec le concours du médecin scolaire ou de la Protection Maternelle et Infantile (PMI), sur demande ou avec l'accord de la famille qui doit être présente lors de sa mise en place.

L'intégration individuelle se fait par l'accueil d'un élève handicapé dans une classe ordinaire où il va suivre l'enseignement dans le cadre habituel du fonctionnement de la classe. Cette intégration se fait à temps plein ou à temps partiel, juste pour certaines disciplines ou activités.

L'intégration collective se fait par l'ouverture, dans un établissement ordinaire, d'une classe spéciale. Les enfants handicapés vont y recevoir un enseignement adapté pour répondre le mieux possible à leurs besoins particuliers. Dans ce cas là aussi, l'intégration peut être totale ou partielle.

Dans le premier degré, les élèves handicapés sont accueillis dans des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). Elles reçoivent des enfants ne pouvant pas être scolarisés dans une classe ordinaire, mais dont la déficience leur évite d'aller dans un établissement spécialisé. L'objectif des CLIS est de permettre aux enfants handicapés de participer aux activités de l'école pour, plus tard, essayer de rejoindre (partiellement ou totalement) un cursus scolaire ordinaire.

Dans le second degré, deux classes spéciales se distinguent : les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI).

Les UPI, créées en 1995, sont le prolongement « logique » des CLIS pour les jeunes handicapés mentaux.

Cependant, il existe encore aujourd'hui une confusion entre les handicapés et des jeunes ayant des difficultés scolaires graves à cause de problèmes sociaux. De plus, le terme d'intégration est encore assez flou :

« La distinction entre le terme « d'adaptation » qui concerne un public en grande difficulté et celui « d'intégration » qui s'adresse à un public reconnu handicapé, s'efface très souvent. Le handicap n'est pas l'échec scolaire et vice versa. C'est, par ailleurs, l'intégration individuelle, quand le jeune handicapé est accueilli dans une classe ordinaire d'un établissement scolaire, qui correspondrait le mieux à une intégration au sens strict, c'est-à-dire à une assimilation d'un individu dans un groupe. Or, de plus en plus, le concept d'intégration comprend l'intégration collective, laquelle, en se limitant, aux mieux, aux temps des récréations et des repas, devient factice. On peut donc dire que, dans l'intégration collective, l'exclusion l'emporte sur l'intégration » (Langouët, 1999 : 71)

- La scolarisation en établissement adapté ou spécialisé

Les enfants scolarisés dans un établissement spécialisé ont une déficience dont la nature ou la gravité requiert des pratiques pédagogiques spécifiques. Ces établissements peuvent dépendre :

- De l'Education Nationale avec des Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA), tous publics et des Sections d'Education Spécialisée (SES). Mais ces établissements sont appelés à être remplacés progressivement par les Lycées d'Enseignement Adapté (LEA)
- Du ministère des Affaires Sociales qui regroupent trois secteurs : socio-éducatif, sanitaire et médico-éducatif. Ce sont des établissements accueillant des jeunes, handicapés ou en grande difficulté pour qu'ils y reçoivent une éducation adaptée et des soins spécialisés. En fonction du secteur et de la déficience de l'enfant, la scolarisation ne va pas être la même. Nous nous intéresserons ici au secteur médico-éducatif qui assure une prise en charge globale des soins ainsi que l'éducation des jeunes handicapés.

Dans ce secteur, on trouve trois structures :

- les instituts médico-éducatifs (IME), qui comprennent les instituts médico-pédagogiques (IMP) et les instituts médico-professionnels (IMPro). Les IMP reçoivent des enfants handicapés de 6 à 14 ans pour des soins et une pratique éducative et pédagogique adaptée et les IMPro accueillent les jeunes déficients intellectuels de 14 à 20 ans dans le cadre d'une éducation plus générale et d'une formation adaptée à leur handicap ;
- les instituts de rééducations pour les enfants atteints de graves troubles de la conduite et du comportement ;
- et les établissements pour les enfants handicapés moteurs, déficients sensoriels graves ou encore polyhandicapés.

Les enfants handicapés peuvent être scolarisés dans un établissement spécialisé, mais également, si leur handicap le permet, dans une école ordinaire, à temps plein ou à temps partiel. L'intégration peut être individuelle ou collective. Dans ces cas, les enfants sont accueillis, selon le projet d'établissement pour partager certaines activités d'une classe ou de l'école. Pour ce cas aussi, nous pouvons nous reporter à la citation précédente de Langouët pour parler de l'exclusion dans l'intégration collective.

### **II.2.2. Inclusion**

Pour différencier les élèves intégrés collectivement des élèves intégrés individuellement, on va aujourd'hui parler d'inclusion.

L'inclusion est l'état d'une chose incluse dans une autre. Le terme logique la définit comme le « rapport entre deux classes tel que les éléments constituant l'une d'elles se retrouvent parmi d'autres, dans l'autre classe ». Elle est aussi vue comme la « Présence d'un corps étranger dans un ensemble homogène auquel il n'appartient pas ». (Les trésors de la langue française, 2002)

Du point de vue de la société et de l'inclusion des personnes, elle est le droit de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous. Mais, en reprenant les définitions précédentes, on peut se rendre compte qu'une personne « incluse » est une personne étrangère, perçue comme différente à l'intérieur d'un ensemble ou d'une institution qui n'est pas conçue pour elle.

Dans sa thèse, Lamontagne-Müller (2007 : 129) cite Vienneau<sup>4</sup> pour proposer une définition de l'inclusion scolaire :

« L'inclusion scolaire repose sur le principe de la normalisation de l'expérience de scolarisation de TOUS les élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) et ce, indépendamment de leurs particularités de fonctionnement ou de l'importance de leurs handicaps. L'inclusion implique l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève dans un groupe classe du même âge ou le plus près possible de son groupe d'âge; la participation à la vie sociale de l'école et une participation optimale de chaque élève à toutes les activités d'apprentissage de son groupe classe; l'individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de stratégies d'enseignement et de moyens d'évaluation variés; la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et, enfin, la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis ».

L'inclusion scolaire peut donc s'appliquer à tous les enfants, mais nous retiendrons ici son application particulière aux enfants handicapés qui sont « considérés comme ayant le droit d'accéder à l'école de leur quartier, voire aux classes ordinaires, et de participer, au même titre que les autres, aux activités pédagogiques » (Champy et Etévé, 1994).

L'inclusion permet à l'enfant d'être mélangé aux autres élèves dans le lieu restreint de la classe et de suivre le même enseignement qu'eux ; à la différence de l'intégration (collective) qui va faire entrer un ou des élèves dans une institution avec pour but l'assimilation des normes et des valeurs que prône celle-ci. Dans les deux cas, l'intégration est une insertion dans la microsociété que représente l'école, pour une socialisation de l'enfant.

### **II.2.3. Insertion**

Comme on vient de le voir, nous sommes aujourd'hui dans une logique d'intégration scolaire pour une bonne insertion dans la société : devenir citoyen en se socialisant.

Le terme d'insertion peut se voir sous deux aspects : la socialisation, c'est-à-dire « l'assimilation progressive des règles de vie, des habitudes, des repères et des valeurs par

---

<sup>4</sup> Vienneau, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social » in N. Rousseau & S. Bélanger (Eds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.125-152). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

un enfant qui reçoit une éducation », et l'adaptation, soit « le processus qui permet à une personne (consciemment ou non) de s'intégrer à un environnement, un groupe, une organisation, une fonction. »

Puisque nous avons défini plus haut que nous étions dans une logique d'intégration en vue d'une socialisation, nous nous intéresserons ici au premier aspect de l'insertion, qui englobe aussi le terme d'adaptation puisque la socialisation est « l'adaptation de l'individu à la société », ou encore « le processus d'adaptation de l'enfant à la vie en société, aux rapports sociaux » (Les trésors de la langue française)

Selon Joël Zaffran (2007)<sup>5</sup>, avant d'être scolarisé, que ce soit en milieu ordinaire ou spécialisé, l'enfant handicapé connaît des situations familiales identiques à celles de l'enfant ordinaire. L'intégration scolaire, par les expériences sociales qu'elle provoque, va constituer un nouveau cadre pour la formation de la personnalité et la construction de soi de l'enfant intégré. Par l'intégration dans l'école, avec les normes et les valeurs qu'elle véhicule, l'enfant va se socialiser.

Il existe différents niveaux de la socialisation. Durkheim en distinguait quatre :

- La socialisation primaire qui s'effectue avec les parents ;
- La socialisation secondaire avec le maître, à l'école ;
- La socialisation intergénérationnelle, par les relations entre l'enfant et les adultes ;
- La socialisation intragénérationnelle, par les relations entre l'enfant et les autres élèves.

Mead reprend la conception intragénérationnelle pour dire que la construction de l'identité sociale se fait dans et par l'interaction avec les autres. La socialisation n'est pas le seul fait de l'interaction avec les adultes. Pour se socialiser, l'enfant doit donc trouver dans son environnement d'autres enfants qui vont l'aider à se construire. La formation de soi va se faire par rapport aux autres, la communication est donc un élément essentiel dans la socialisation : le soi se développe au sein d'un processus social à partir de l'interaction entre l'individu et son environnement.

---

<sup>5</sup> Les auteurs et les propos qui suivent sont tirés de l'ouvrage de Zaffran (2007) pour les différents points de vue de la socialisation.

#### **II.2.4. Limites de l'intégration scolaire**

Si avec la loi de 2005, l'intégration scolaire des enfants handicapés est plus qu'encouragée, elle a tout de même ses limites. La première est évidemment le degré du handicap de l'enfant. La circulaire du 18 novembre 1991 mettait en avant cette limite en définissant les capacités que l'enfant devait avoir pour pouvoir être intégré (en CLIS) ; l'élève devant pouvoir assumer : « les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école, d'autre part, d'avoir acquis ou d'être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collective ».

Pour les collégiens avec des déficiences intellectuelles, la circulaire du 17 mai 1995 précise qu'ils doivent (pour intégrer une UPI) : « témoigner d'une capacité de communication, de socialisation et faire preuve d'une dynamique de progrès dans les apprentissages scolaires par rapport aux apprentissages fondamentaux du collège ».

De plus, comme le montrent Fustier (1996) et Zaffran (2007), il n'est pas toujours simple de faire intégrer son enfant handicapé dans une école ordinaire (notamment pour une inclusion individuelle demandée par les parents). Si la loi demande à ce que chaque enfant ait, le plus souvent possible, une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, les établissements scolaires et le personnel (notamment les enseignants) n'accueillent pas forcément de la même façon l'élève handicapé. Or l'adhésion sans résistance du milieu d'accueil au principe de l'intégration est la condition incontournable de sa mise en œuvre.



## **II.3. STIGMATE**

### **II.3.1. Qu'est-ce que le stigmat ?**

Le sens premier du stigmat est une marque corporelle, faite au couteau ou au fer rouge que les Grecs pratiquaient. Cette habitude proclamait que le porteur d'un stigmat n'était pas tout à fait humain ; c'était un criminel. Pour les Grecs, le but du stigmat était évident : il se devait d'être visible afin que son porteur soit identifiable.

Aujourd'hui, le stigmat est une accusation sévère et publique, une flétrissure morale portée à l'encontre d'une personne, de ses actes, de sa conduite.

Dans son ouvrage *Stigmat* (1963/1975 : 13), Goffman le définit comme :

« Le mot stigmat servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond [...], en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler »

En se basant sur des auteurs aussi bien en psychologie sociale qu'en sociologie, Croizet et Leyens (2003 : 14) définissent le stigmat comme :

« Une caractéristique associée à des traits et stéréotypes négatifs qui font en sorte que ses possesseurs subiront une perte de statut et seront discriminés au point de faire partie d'un groupe particulier ; il y aura « eux », qui ont une mauvaise réputation, et « nous », les normaux »

### **II.3.2. Identité sociale**

D'après Goffman (1963/1975), à l'intérieur de notre société, nous sommes tous répartis dans des catégories en fonction de certaines de nos caractéristiques personnelles, en rapport avec nos cadres sociaux.

Lorsqu'un individu va se présenter à nous, nous allons le classer dans une catégorie particulière, en fonction des attributs que nous croyons qu'il possède : son identité sociale (qui regroupe autant des attributs personnels que des attributs sociaux).

Ce processus de catégorisation n'est pas forcément conscient. Si la catégorie dans laquelle nous avons placée une personne n'est pas remise en question après d'autres interactions, nous ne prenons pas conscience de cette catégorisation. Cependant, si après diverses interactions avec la personne, nous nous rendons compte que ses caractéristiques ne

correspondent pas à ce qu'on attendait d'elle en l'ayant mise dans un groupe, il nous faut remettre en question notre perception de la personne. Alors, en fonction des nouveaux signes que nous lui attribuons, nous allons lui trouver une nouvelle catégorie.

### **II.3.3. Identité sociale et stigmatisation**

Tout le temps que nous sommes en interaction avec une personne, certains signes vont pouvoir se manifester chez l'autre, nous montrant que s'il possède quelques caractéristiques d'un groupe donné, il possède aussi un attribut qui ne rentre pas dans nos cadres sociaux. C'est ce signe particulier qui va le rendre différent des autres membres de la catégorie dans laquelle nous l'avions placé, qui va le rendre inclassable et qui va, à l'extrême, faire de lui quelqu'un de mauvais, dangereux ou sans caractère : c'est alors qu'on parle de stigmat. Nous le diminuons à nos yeux et il risque alors de cesser d'être une personne ordinaire pour devenir un individu incomplet. C'est dans ce cas que l'identité sociale devient stigmatisante. Plus le discrédit révélé est grand, et plus le stigmat sera fort. On va aussi pouvoir parler de faiblesse, de déficit ou de handicap.

Selon Goffman (1963/1975 : 15), quelque soit le cas de stigmat, on retrouve toujours les mêmes traits :

« Un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontre, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-vis de nous du fait des ses autres attributs. [...] Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmat qui sert aussi parfois à rationaliser une animosité fondée sur d'autres différences. »

### **II.3.4. La construction des préjugés**

#### **II.3.4.1. La socialisation à l'école**

L'école est une institution importante dans le processus de socialisation des enfants. C'est elle qui véhicule certaines valeurs et normes sociales pour permettre aux enfants de s'inscrire correctement dans la société. Cependant, on peut distinguer deux paradigmes quant à la nature des effets de cette transmission culturelle :

- Le paradigme « fonctionnel » de Trottier<sup>6</sup> « suppose que le système scolaire est un moyen rationnel d'identifier et de sélectionner les individus les plus aptes, sans égard à l'origine sociale, pour occuper les positions sociales les plus importantes » (Croiset et Leyens, 2003 : 181). L'école serait donc un moyen de promouvoir l'égalité des chances. De plus, en faisant intégrer aux enfants un certain nombre de valeurs culturelles, l'école devrait contribuer à la diminution de la stigmatisation.
- Un deuxième qu'on peut appeler, toujours selon Trottier, le paradigme « radical », se situe à l'opposé du paradigme fonctionnel. Le paradigme radical interroge le caractère méritocratique de la société. C'est la théorie de la reproduction sociale, c'est-à-dire l'éducation comme instrument de reproduction et d'émancipation. L'école ne favorise pas l'égalité des chances car pour y réussir, il faudrait déjà avoir assimilé des bases culturelles qu'elle n'enseigne pas. Ainsi les enfants issus de groupes sociaux plus élevés sont plus enclins à réussir. En termes de stigmatisation « l'école peut contribuer à la fois à diminuer, et à renforcer les préjugés. Comme tout le processus de socialisation, l'influence du milieu scolaire dépendrait des normes et des valeurs qu'il véhicule ». (Croiset et Leyens, 2003 : 187).

#### **II.3.4.2. Le développement des préjugés chez l'enfant**

Dès leur plus jeune âge les enfants vont avoir des préjugés et des comportements discriminatoires. En effet des études ont montré que les enfants (même présentant un stigmat) préfèrent jouer avec des enfants non handicapés qu'avec des enfants handicapés.

Croiset et Leyens (2003) reprennent différentes théories sur le développement des préjugés chez l'enfant. La théorie d'Aboud<sup>7</sup> montre que les enfants en bas âge réagissent de façon affective et égocentrique aux autres. En effet, les jeunes enfants vont d'abord avoir une préférence affective envers ce qui leur est familier et une réticence pour ce qui leur est étranger. Par la suite, ils vont catégoriser grossièrement des groupes de personnes en se basant sur des caractéristiques comme la couleur de la peau, les vêtements ou encore la langue. C'est avec cette catégorisation que l'enfant se compare aux autres et va différencier ce qui lui est semblable et ce qui lui est différent. Avec le développement cognitif, les enfants vont percevoir de mieux en mieux la complexité de leur environnement social, ce

---

<sup>6</sup> Trottier, C. (1983). « Le processus de socialisation à l'école », in R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (eds.), *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express. pp. 87-104.

<sup>7</sup> Aboud, F. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford : Basil Blackwell.

qui leur permet de passer d'une perception égocentrique à une prise de conscience d'appartenance à un groupe social, et des différences entre les groupes. Enfin, l'enfant va comprendre qu'il existe des différences entre les membres d'un même groupe. c'est à ce moment qu'il peut prendre conscience de la non désirabilité de l'expression de certains préjugés. Ce sont ces modifications socio-cognitives qui vont entraîner une réduction des préjugés. Cette théorie permet d'expliquer deux choses : pourquoi les enfants ont des préjugés, et pourquoi l'expression de ces préjugés est plus prononcée chez les enfants en bas âge.

Une autre approche sur le développement des préjugés repose sur une hypothèse de socialisation. Selon cette approche, les parents, les pairs ou encore les médias seraient responsables du développement des préjugés chez l'enfant :

« Selon Brown<sup>8</sup> [...], le changement dans les préjugés est relié à des changements au niveau des cognitions sociales comme l'aptitude à prendre en considération le rôle d'autrui ou la perception de similitudes entre les différents groupes raciaux. [...] Le concept de socialisation [...] n'est pas réductible à la seule influence des parents sur les enfants. En fait, nous avons tendance à penser qu'à certains égards, les parents constituent la source d'influence la moins importante en matière de socialisation, l'école et le groupe des pairs prenant rapidement le dessus. [...] Sans nier l'influence des parents, il semble que d'autres facteurs puissent jouer un rôle prépondérant dans l'acquisition des comportements intergroupes. [...] La contribution des mass medias dans le développement des préjugés chez l'enfant est indéniable ». (Croizet et Leyens, 2003 : 200-201)

En accord avec cette approche, la théorie de la socialisation en groupe de Harris<sup>9</sup> attache une grande importance au processus de socialisation en groupe pour acquérir un comportement : « l'individu acquiert les normes et les valeurs qui caractérisent et soutiennent le groupe auquel il appartient. En retours, celles-ci influencent ses attitudes et ses comportements » (Croizet et Leyens, 2003 : 201)

---

<sup>8</sup> Brown, R. (1995). *Prejudice : its social psychology*. Oxford : Blackwell.

<sup>9</sup> Harris, J-R. (1994). « Where is the child's environment ? A group socialization theory of development », in *Psychological Review*, n°102. pp. 458-489.

### **II.3.5. l'individu stigmatisé**

Les individus avec un stigmat vont acquérir une même expérience de ce qu'ils sont au fur et à mesure de leur socialisation. Goffman (1963/1975 : 45) appelle cela « l'itinéraire moral » et distingue différentes phases :

- L'une des phases correspond au moment où l'individu apprend et assimile le point de vue des normaux. C'est le moment où il comprend l'image que la société a du stigmat. Il n'a pas encore forcément conscience d'être lui-même stigmatisé. Dans ce cas, c'est lors de cette phase qu'il comprend ce que serait pour lui de porter un tel stigmat.
- La seconde étape se présente quand la personne comprend qu'il possède un stigmat. Il connaît déjà les conséquences de ce fait et doit alors s'adapter.

Ces deux phases ne sont pas vécues de la même façon par tous les individus. Elles ne s'enchaînent pas de la même manière en fonction du stigmat, et peuvent se superposer plutôt que se suivre. Goffman (1963/1975 : 46) nomme le rapport entre ces deux phases « structure fondamentale ». Il différencie quatre structures :

- L'une d'entre elle est propre aux individus ayant un stigmat inné. Ils se socialisent alors avec leur stigmat connu en même temps qu'ils apprennent et intègrent les critères sociaux de la norme à laquelle ils ne correspondent pas ;
- Une seconde structure est créée par l'entourage et sa capacité à protéger l'individu stigmatisé. Mais dans ce cas, il va arriver un moment où la sphère protectrice ne va plus pouvoir être présente : c'est le cas quand l'enfant fait son entrée à l'école, où il va apprendre son stigmat. C'est à ce moment que la personne prend conscience de ce que le monde extérieur pense d'elle ;
- Le troisième modèle correspond au cas où l'individu devient stigmatisé tard dans sa vie. Il sait déjà tout de la perception du stigmat par la société et doit apprendre à vivre avec ;
- La dernière structure va s'appliquer aux personnes qui changent de communauté (sociale et/ou géographique). Les normes qu'ils ont apprises ne sont alors plus valables à l'intérieur de ce nouveau groupe.

Goffman (1963/1975) montre que l'individu stigmatisé peut se trouver dans deux situations différentes : l'individu stigmatisé peut supposer que sa différence est connue ou visible sur place, ou bien penser qu'elle n'est ni connue, ni immédiatement perceptible par les personnes présentes. Dans le premier cas, on va parler de l'individu discrédité, dans le second, de l'individu discréditable. Néanmoins, un individu avec un stigmate risque fort de vivre les deux situations.

Chaque individu, stigmatisé ou non, revendique une identité sociale. Chacun exprime une revendication sur ce que l'on estime due aux membres d'une catégorie sociale choisie qui nous convient. Mais dans le cas de l'individu stigmatisé, si ses revendications sont les mêmes que les nôtres, il peut percevoir que les autres ne l'acceptent pas vraiment dans ce groupe qu'il considère comme devant être le sien. Il ne se sent pas sur un pied d'égalité avec les autres membres.

De plus, nous assimilons tous les mêmes normes de la société dans laquelle nous vivons. L'individu stigmatisé a aussi intériorisé ces critères sur son propre stigmate. Il peut donc être sensible à ce que les autres voient de lui, comment ils perçoivent sa déficience. Cela peut l'amener, à certain moment, à ne pas se sentir lui-même à la hauteur du groupe.

### **II.3.6. Appartenir à un groupe stigmatisé**

Il existe deux groupes de personnes desquels l'individu stigmatisé peut attendre un certain soutien : ceux qui partagent son stigmate et les initiés

#### **II.3.6.1. Les stigmatisés**

Le premier groupe est évidemment composé des personnes qui partagent le même stigmate, qui vont donc être définies et se définir comme des semblables. Mais se reconnaître dans ce groupe peut parfois être compliqué pour une personne, notamment dans le cadre d'une confrontation au groupe dans un établissement spécialisé : être ici signifie reconnaître manifestement son stigmate et devoir se reconnaître dans les autres. Or, les personnes stigmatisées peuvent avoir du mal à se comparer avec des personnes atteintes du même stigmate :

« Puisque l'individu stigmatisé vivant dans notre société y acquiert inévitablement certains critères d'identité qu'il applique à lui-même même s'il échoue à s'y conformer, il ne peut qu'éprouver un sentiment

d'ambivalence à l'égard de sa propre personne. [...] L'individu stigmatisé fait montre d'une tendance à hiérarchiser les « siens » selon le degré de visibilité et d'importunité de leur stigmat. Envers ceux qui sont plus atteints que lui, il a souvent la même attitude que les normaux adoptent à son égard » (Goffman, 1963/1975 : 128)

#### **II.3.6.2. Les initiés**

La seconde catégorie est celle des initiés. Ce sont des personnes ordinaires, mais du fait de leur position particulière vont pouvoir comprendre les individus porteurs du stigmat. Grace à cela, ils obtiennent une certaine admission et peuvent participer à la vie du groupe stigmatisé.

Une première façon d'être initié va être de travailler dans un établissement qui pourvoit aux besoins des personnes ayant un stigmat, ou bien qui se charge d'exécuter les actions que la société engage vis-à-vis d'elles. La seconde façon va être une place plutôt contrainte d'initié : ce vont être les personnes que la structure sociale lie à la personne stigmatisée (famille...).

### **II.4. ESTIME DE SOI**

#### **II.4.1. Qu'est-ce que l'estime de soi ?**

L'estime de soi s'élabore très tôt, dans notre friction au monde, nos actes et nos relations. Par exemple, l'image de nous même qui nous est renvoyée, les modèles qui nous sont proposés, vont influencer la constitution de l'estime de soi.

La représentation de soi correspond à la manière dont la personne se décrit elle-même, c'est « ce que je suis ». L'évaluation de soi est un jugement de valeur sur nous-mêmes, le « ce que je vaudrais ».

Pour Bertsch et Famose (2009), l'estime de soi ne correspond pas juste à la représentation de soi ou à l'évaluation de soi. En effet, il ne suffit pas de se décrire d'une certaine manière ou de s'évaluer capable de faire quelque chose pour avoir une bonne estime de soi, il faut que aussi que l'on ait une réaction affective ou émotionnelle vis-à-vis du soi, que l'on soit fier de réussir.

Le mot estime de soi renvoie donc à une double notion : une notion d'évaluation et une notion plus affective, de sentiment favorable.

On peut associer le terme de connaissance à l'évaluation de soi et celui de sentiment pour ce qui concerne l'affection pour soi.

Lelord et André<sup>10</sup> vont proposer d'associer trois « piliers » à l'évaluation de soi et à l'affection pour soi : la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi.

En s'appuyant sur ces trois piliers, Hillion (2009 : 26) met en avant des aspects de l'estime de soi : « la vision de soi et la confiance en soi relève plus ou moins d'une estimation de ses propres capacités et – point important – de leur adéquation avec le milieu où elles doivent s'exercer. Cette estimation, éminemment subjective, est fluctuante selon les expériences et les interactions du sujet avec son milieu, avec ce que celui-ci lui renvoie [...]. L'amour de soi dépend beaucoup de la façon dont nous avons été aimés. »

#### **II.4.2. Les trois dérivées de l'estime de soi**

Selon Gigand, l'estime de soi est gouvernée par trois choses : le biologique, le psychologique et l'intellect.

Le biologique concerne le corps : le corps est ce qui est visible pour moi et pour l'autre avant toute autre chose. L'estime de soi est alors « cette préférence « instinctive » pour cette « monture » qui est, en même temps, le seul « moi-même » duquel, par lequel, pour lequel je peux parler. » (Gigand, 2009 : 17)

Le psychologique est l'amour-propre. C'est le respect de moi-même, de ce que je suis dans ma dignité, mais aussi avec mes blessures. « C'est la nécessité inscrite en moi d'aimer l'intelligence complexe spécifique que j'ai de mon environnement » (Gigand, 2009 : 18).

L'intellect va être « ma capacité à estimer ma propre valeur selon des échelles complexes qui résultent de la relation à tous et à moi-même dans le contexte de la mode et des courants dominants » (Gigand, 2009 : 18). C'est donc l'autocritique, qu'elle soit positive ou négative.

---

<sup>10</sup> Lelord, F. et André, C. (2002). *L'estime de soi*. Paris : Odile Jacob



### **II.4.3. Les deux approches de l'estime de soi**

On peut distinguer deux approches du concept d'estime de soi : l'approche intrapersonnelle et l'approche interpersonnelle.

#### **II.4.3.1. L'approche intrapersonnelle**

L'approche intrapersonnelle est la première conception de l'estime de soi, elle suppose que l'estime de soi reflète le décalage entre ce que l'on perçoit de soi et ce que l'on voudrait être. Cette perspective a été initiée par William James en 1890. Selon lui, l'estime de soi serait « le produit d'une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi (le concept du soi réel) et un soi réel idéal, c'est-à-dire les représentations de ce que la personne souhaiterait être (concept de soi idéal) » (Bertsch et Famose, 2009 :23)

L'estime de soi dépendrait donc du rapport entre les succès que nous obtenons et les « prétentions » auxquelles nous aspirons.

Si l'estime de soi d'une personne peut être définie comme la relation entre le soi actuelle perçu et son idéal, alors, si le soi « réel » échoue à rencontrer les standards du soi « idéal », la personne aura une basse estime de soi : « la basse estime de soi est marquée par la confusion du concept de soi. [...] Il y aura une corrélation entre l'incertitude et la stabilité de l'estime de soi. Une personne qui est incertaine sur elle-même, et qui ne sait pas ce qu'elle vaut réellement aura une basse estime de soi. » (Bertsch et Famose, 2009 : 39-40)

#### **II.4.3.2.L'approche interpersonnelle**

L'estime de soi a également été conceptualisée en terme interpersonnels. Avec cette approche, le soi serait « une construction sociale façonnée au travers des échanges avec les autres » (Bertsch et Famose, 2009 : 59). Ce serait notre perception de comment les autres nous voient qui serait à l'origine des sentiments que nous nourrissons à propos de nous.

Trois courants se distinguent à l'intérieur de cette approche : l'interactionnisme symbolique ; l'approche additive qui combine les approches intra- et interpersonnelles ; et l'approche évolutionniste.

- L'interactionnisme symbolique : l'influence du regard des autres

Pour Cooley<sup>11</sup> nous sommes ce que les autres pensent de notre apparence, de notre caractère, de nos faits, de nos gestes. Nous finissons par intégrer et nous approprier les jugements des autres à notre égard. C'est par ce processus d'intégration des opinions d'autrui que la personne va faire des valeurs des autres ces propres valeurs.

Dès l'enfance, les individus se miroitent dans les yeux des autres et construisent un soi qui prend en compte ces évaluations. Le concept de soi va se développer et se modifier en observant comment les autres réagissent à nous. C'est ce que Cooley appelle le « soi miroir ».

Selon l'auteur, trois éléments sont impliqués dans la construction d'un soi miroir : « la manière dont on apparaît aux autres ; l'évaluation de cette apparence par les autres ; et la réponse émotionnelle à l'événement » (Bertsch et Famose, 2009 : 60).

Mais il faut prendre en compte le fait que certains jugements vont être plus important à nos yeux que d'autres : les proches, les membres que nous jugeons importants de notre sphère sociale déclenchent certainement un effet sur le soi miroir plus fort que les étrangers à ces cercles.

Toujours dans ce courant interactionniste, Goffman<sup>12</sup> développe l'idée que les personnes tentent « de susciter les impressions désirées sur elles-mêmes ». (Bertsch et Famose, 2009 : 61) C'est-à-dire, que chacun désire être perçu d'une certaine manière, et lors d'une interaction, nous allons chercher à ce que les personnes nous perçoivent de la façon dont nous aimerions qu'elles nous considèrent.

- L'approche additive : le rôle des influences interpersonnelles

C'est ce courant qui retiendra notre attention. Il prend en compte les approches de James et de Cooley pour expliquer l'estime de soi.

C'est Harter<sup>13</sup> qui formule une nouvelle explication de l'évaluation de l'estime de soi chez les enfants âgés et les adolescents. Pour comprendre la valeur de l'estime de soi d'une personne, il faut prendre en compte son évaluation par rapport à elle-même et aux autres.

---

<sup>11</sup> Cooley, C-H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New-York: Scribner's

<sup>12</sup> Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : éd de minuit. 251 p.

<sup>13</sup> Harter, S. (1987). « The determinants and mediational role of global self-worth in children », in N, Eisenberg (ed.), *Contemporary Issue in Development Psychology*. New-York: John Wiley. pp. 119-151

De ce point de vue, les individus ayant l'estime de soi la plus basse seraient ceux qui auraient à la fois de l'incompétence dans les domaines jugés importants et une absence d'approbation venant des autres. Au contraire, ceux avec l'estime de soi la plus haute auraient un très bon niveau de compétence dans les domaines d'importance ainsi qu'un grand soutien des proches et des personnes reconnues comme importantes dans le groupe social dans lequel ils évoluent ou souhaitent évoluer.

- L'approche évolutionniste

Avec ce courant, le niveau d'estime de soi d'une personne va être fonction de deux facteurs : « Le premier reflète une croyance de la personne sur ses caractéristiques personnelles. [...] [Le second] est l'élévation de l'estime de soi dans la mesure où l'on croit que les autres considèrent ces attributs comme importants. [...] Autrement dit, une haute estime de soi doit émerger dans la mesure où les personnes possèdent des caractéristiques que les autres valorisent. » (Bertsch et Famose, 2009 : 73)

#### **II.4.4. Les facteurs de la souffrance provoquée par le statut social dévalorisés des personnes stigmatisées**

Certains facteurs accentuent la souffrance provoquée par le statut social dévalorisés des personnes stigmatisées. Croizet et Leyens (2003) distinguent trois facteurs : la visibilité du stigmat, la régularité des interactions avec les individus non stigmatisés et la perception de l'existence d'une discrimination :

- La visibilité du stigmat : Frable, Platt et Hory<sup>14</sup> ont des membres de groupes à stigmat visible à des groupes à stigmat non directement perceptible. Les résultats montrent que les individus ayant un stigmat invisible vont être plus nombreux à souffrir d'une mauvaise estime de soi : en effet, si le repérage des autres devient difficile, l'affiliation aux autres et donc le support des pairs, vont être dès lors problématiques. La personne au stigmat invisible ne peut en effet pas aisément s'affilier à un groupe social de référence (qui partage le même stigmat) sur lequel elle pourra baser ses estimations de soi positives.
- La régularité des rapports stigmatisés et non-stigmatisés : il convient également de considérer différemment les membres des groupes stigmatisés obligés de côtoyer

---

<sup>14</sup> Frable, D-E., Platt, L. et Hory, S. (1998). « concealable stigmas and positive self-perceptions: feeling better around similar others », in Journal of personality and social psychology, n°74. pp. 909-922.

quotidiennement les membres des groupes non-stigmatisés. La proximité avec le groupe dominant n'est pas sans conséquence dans la construction des référents. La conséquence d'une comparaison avec le groupe dominant va être une baisse de l'estime de soi.

- La stabilité et la chronicité de la discrimination : plus on se perçoit comme victime de discrimination, plus on va avoir une mauvaise estime de soi.

#### **II.4.5. Stratégies de protection de l'estime de soi**

D'après Martinot (2008), pour la plupart des individus, il est très douloureux de vivre avec une faible estime de soi, surtout quand la souffrance porte sur un domaine valorisé socialement (comme les sciences ou l'intelligence). Les membres de groupes associés à un stéréotype négatif vont donc protéger leur soi en rendant l'impact des stéréotypes moins douloureux.

##### **II.4.5.1. La comparaison ascendante**

La comparaison ascendante se produit lorsque l'individu constate qu'une ou plusieurs personnes ont mieux réussi que lui. C'est une comparaison qui va être mauvaise pour l'estime de soi. Pourtant l'individu ne va pas forcément pouvoir y échapper car il va d'abord traiter cette information de comparaison, puis, il évaluera sa pertinence. Pour se protéger au mieux de cette comparaison, l'individu va pouvoir réduire l'impact de l'information sur son estime de soi en considérant les personnes qui réussissent mieux que lui comme des personnes sans intérêt pour lui (l'individu peut les considérer comme des personnes hors-norme tels que des génies).

##### **II.4.5.2. La comparaison descendante**

Quand le but d'un individu est la protection de l'estime de soi, s'il en a l'opportunité, il choisira de se comparer à des personnes qui réussissent moins bien que lui, c'est-à-dire qu'il choisira de faire une comparaison descendante. Cette comparaison interpersonnelle descendante préserve l'estime de soi et permet de se sentir bien. Mais cette conduite de protection de l'estime de soi peut avoir des conséquences négatives sur l'investissement de l'individu. L'individu adoptant cette conduite peut en effet se sentir autorisé à faire moins bien que sa performance actuelle, réduisant de fait ces efforts. Ce phénomène est vrai pour tout individu, mais plus fréquent pour l'individu en difficulté qui se trouve souvent

contraint de protéger son estime de soi. Une conduite qui consiste à se comparer à des individus inférieurs à soi est donc peu propice à une augmentation des efforts et de la persistance, ce qui ne saurait favoriser le progrès personnel.

#### **II.4.5.3. Le désengagement et désidentification**

Crocker et Wolfe<sup>15</sup> ont développé le modèle des contingences et de la valeur de soi. Pour ces auteurs, « seuls les domaines importants pour l'individu contribuent à l'estime de soi. Les individus peuvent donc jouer sur l'importance accordée à leurs différentes connaissances de soi dans leur contribution à l'estime de soi globale. Autrement dit, « ils attribuent peu de valeur aux domaines dans lesquels ils sont peu talentueux et préfèrent ceux où ils brillent. » (Martinot, 2008 : 61)

La stratégie du désengagement sélectif consiste à pour se désengager de façon sélective des domaines dans lequel l'individu pense ne pas pouvoir réussir. En effet, lorsqu'un individu est identifié avec un domaine, son estime de soi est directement tributaire des résultats obtenus dans le domaine.

Une autre stratégie similaire est celle de la désidentification psychologique. Elle utilise les mêmes principes que la précédente mais de façon durable et complète.

En d'autres termes, les dimensions dont un individu se désengage ou se désidentifie ne seront plus constitutives de son identité personnelle : « Etre désidentifié d'un système d'un domaine, c'est protéger son estime de soi des désagréments que l'on pourrait subir dans ce domaine. » (Martinot, 2008 : 61)

Pour Crozet et Leyens (2003 : 56), bien que le désengagement de soi ou la désidentification permette de protéger l'estime de soi, le recours à cette stratégie se traduit par une démotivation. En effet, les théories de la motivation soutiennent l'idée que la motivation dans un domaine dépend de la valeur qu'on lui attribue et de la réussite estimée dans ce domaine.

#### **II.4.5.4. Biais en faveur de soi (d'autocomplaisance)**

Les individus peuvent protéger leur estime de soi en ne s'attribuant pas la responsabilité de leurs échecs ; on parlera ici de biais d'autocomplaisance.

---

<sup>15</sup> Crocker, J. et Wolfe, C-T (2001). « Contingencies of self-worth », in *Psychological Review*, n°108. pp. 593-594

L'individu va faire un choix dans ce qu'il juge de sa faute ou pas. Il va attribuer ses bonnes performances au fait qu'il soit doué, et ses mauvaises performances à un facteur extérieur. Ainsi l'individu protégera son estime de soi (puisque ce n'est pas de sa faute s'il ne réussit pas). Il va pouvoir attribuer son échec à la discrimination et aux préjugés.

Mais, comme le relève Croizet et Leyens (2003), cette stratégie va mener l'individu à la résignation. Se voir comme une victime des préjugés, c'est accepter le fait de faire partie d'un groupe dévalorisé aux yeux de la société, et donc d'accepter de reconnaître que l'on est rejeté socialement. De plus, le fait de ne s'attribuer que la responsabilité de ses succès et non de ses échecs ne permet pas à l'individu de tirer profit de ses erreurs. Si on ne reconnaît pas un échec, on ne peut envisager de combler des lacunes pour le surmonter. De plus, selon Martinot (2008 : 58) à trop considérer que ses difficultés et ses échecs ne dépendent pas de lui, « l'individu risque d'affaiblir son sentiment de contrôle, et penser que ce qui lui arrive dans la vie [...] est indépendant de sa volonté et ne relève pas de sa responsabilité. Plus l'individu adoptera cette conduite, plus il se sentira impuissant devant les tâches à accomplir, et plus il pensera qu'il n'a aucun contrôle sur les résultats obtenus. » Dans ce cas, comme pour le désengagement, ceci risque de le démotiver dès qu'il devra accomplir une tâche qu'il juge trop complexe, ce qui fera qu'il ne pourra pas progresser.

#### **II.4.5.5. Auto-handicap**

La stratégie de l'auto-handicap consiste à faire en sorte de ne pas pouvoir réussir en « plaçant des obstacles sur le chemin de sa performance » (Martinot, 2008 : 59)

L'intérêt de cette stratégie est de permettre d'anticiper un échec, et comme pour le biais d'autocomplaisance, de rejeter sa mauvaise performance sur un objet extérieur plutôt que sur un manque de capacité. Mais dans ce cas, c'est l'individu qui va mettre en œuvre un obstacle avant même d'échouer. Cela lui permet de ne pas se rabaisser si l'échec apparaît, et en cas de succès, l'individu le recevra comme une reconnaissance supérieure (il a réussi malgré l'obstacle). « Il s'agit de créer des conditions permettant d'attribuer la responsabilité de son éventuel échec à des facteurs non directement reliés à l'estime de soi. » (Martinot, 2008 : 59). L'individu protège son estime de soi par anticipation de l'échec, ce qui lui évite de le gérer après coup.

#### **II.4.6. Comparaisons endo- et exogroupes**

Comme nous l'avons vu avec l'approche additive, les interactions avec les autres sont en partie constitutives de l'estime de soi.

Lors de ces interactions, l'individu peut avoir pour objectif d'améliorer son estime de soi ou de la protéger. Il va alors choisir des cibles de comparaison et des partenaires d'interaction en fonction de son but.

##### **II.4.6.1 La comparaison à l'endogroupe**

Quand ce but est la protection de l'estime de soi, les membres des groupes (notamment stigmatisés) se comparent de façon privilégiée aux membres de leur groupe.

Pour les individus appartenant à un groupe moins réputé socialement, les comparaisons avec l'endogroupe permettent donc d'éviter les comparaisons ascendantes avec les autres individus.

Pour Martinot (2008 : 103) : « les comparaisons intragroupes constituent non seulement une excellente protection contre un sentiment d'infériorité, mais elles permettent à la personne de bénéficier des avantages liés à son identification au groupe. Certaines recherches ont examiné l'importance du sentiment de respect émanant du groupe d'appartenance sur l'estime de soi, c'est-à-dire les évaluations que font les individus de leur position au sein du groupe. »

S'il est dangereux pour les individus de se comparer à des personnes plus performantes qu'eux (comparaison ascendante), on peut remarquer que l'estime de soi des membres d'un groupe à statut dominé n'est pas diminuée par des comparaisons ascendantes avec d'autres membres de leur groupe. Si de telles comparaisons se produisent, les membres du groupe vont assimiler la bonne performance de l'individu de l'endogroupe et cela peut remonter leur estime de soi : si la personne qui est comme moi peut le faire, alors je peux le faire aussi.

##### **II.4.6.2. La comparaison à l'exogroupe**

Mais rester dans la comparaison avec les membres du même groupe n'est pas toujours possible. Certains contextes impliquent une comparaison entre des membres de groupes dominés et des membres de groupes dominants. Cette situation étant défavorable aux

premiers et risque d'affecter leur estime de soi (comparaison ascendante). Les individus pourront alors mettre en œuvre les différentes stratégies que nous avons étudié pour protéger leur estime de soi.

## **II.5. UNE NOUVELLE APPROCHE DE LA PROBLEMATIQUE : DE L'INTEGRATION SCOLAIRE INDIVIDUELLE A LA STIGMATISATION DANS L'INTEGRATION SCOLAIRE COLLECTIVE**

Après avoir trouvé mon terrain de stage, je réorientais mon sujet sur l'intégration des enfants venant d'un établissement spécialisé et ma problématique sur laquelle je commençai à effectuer des recherches était alors : comment intégrer des enfants handicapés (déficients intellectuels) d'un institut spécialisé dans un milieu scolaire ordinaire ?

Suite à cela, je me suis posée diverses questions : Comment choisit-on tel ou tel type d'intégration ? Qu'est-ce que l'IME ? Quel objectif pour les enfants qui y sont scolarisés ? Quels enfants vont être intégrés en milieu scolaire ordinaire ? Pourquoi l'IME pour les enfants en intégration (plutôt que des classes spécialisées : SEGPA, CLIS ou une intégration individuelle) ? Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé ? Comment intégrer un enfant dans sa classe ? Quels sont les critères qui permettent d'intégrer un enfant ? Quelle est la différence entre l'intégration d'un cas de handicap physique ou intellectuel ? Quels sont les objectifs visés dans l'intégration scolaire de ces enfants à besoins spécifiques ?

Sur ces différentes questions, j'ai construit mes trois hypothèses :

- Les enfants d'institut médico-spécialisé ne sont pas scolarisables de la même façon que d'autres enfants handicapés ;
- Les enfants d'IME n'ont pas tous les mêmes capacités et ne tendent pas vers un même projet d'intégration ;
- L'intégration scolaire des enfants de l'IME a pour but une future intégration hors de l'institut.

Après quelques semaines d'observation, notamment des enfants évoluant entre milieu ordinaire et milieu spécialisé, et des discussions avec les adultes de l'IME, je me suis



rendue compte qu'ils ne se comportaient pas de la même façon en fonction du lieu où ils se trouvaient et aussi des activités auxquelles ils participaient.

L'alternance entre mon stage et mes lectures remirent en question ma perception des événements et des situations auxquelles je participais tout au long de ma recherche. J'observais des situations qui m'orientaient vers des lectures, et ces lectures remettaient en cause mes observations. Je comparais donc sans cesse la théorie et le terrain, cherchant à comprendre et valider (ou non) mes interprétations. C'est donc par l'alternance entre mes lectures et mes observations que je réussissais à comprendre que je voulais étudier les concepts que nous venons de voir.

Pour finir, ma question de recherche est donc devenue : **comment l'intégration partielle en milieu scolaire ordinaire est-elle vécue par les jeunes handicapés ?**

Comment l'enfant évalue et vit son handicap quand il est soumis à des représentations et des attitudes différentes vis-à-vis de celui-ci en fonction du moment de la journée, de son environnement (lieu protégé ou non, personnes présentes comme lui ou différentes...) et de l'activité qu'il pratique ?

Cette question est soulevée par le contexte actuel qui prône l'intégration en milieu ordinaire pour que l'enfant se socialise et faire de lui un citoyen.

L'hypothèse principale de ce questionnement est : la confrontation à temps partiel à un milieu ordinaire peut être vectrice de stigmatisation.

## **III. Enquêter dans un institut médico-spécialisé**

### **III.1. INTRODUCTION DE LA PARTIE**

Le choix de notre méthodologie ne s'est donc pas fait une fois nos concepts étudiés. Tout notre travail de recherche s'est construit sur l'alternance entre la théorie et la pratique.

Pour construire la question de recherche, il fallait d'abord que trouver un lieu de stage. Une fois le lieu de stage trouvé, il fallait que s'y installer, que poser la condition de stagiaire aux yeux des autres, pour comprendre les enjeux qui s'y dérouler sans se précipiter. C'est seulement à partir de là qu'une méthodologie de recherche fut choisi, et que les concepts furent appréhendés.

### **III.2. UN TERRAIN : L'INSTITUT MEDICO-SPECIALISE, UNE PLACE : STAGIAIRE**

#### **III.2.1. Recherche du stage et prise de contact avec le terrain**

Le stage peut être partagé en phases chronologiques qui découpent le temps du stage en unités. La première phase, définie par Guibert et Jumel (1997 : 38) est la phase phatique.

« La phase phatique sert à établir les contacts nécessaires à la réalisation des objectifs : contacts internes (maître de stage, responsables, personnels) et contacts externes (partenaires institutionnels) ».

Après avoir défini le sujet général sur lequel je voulais travailler pour mon mémoire (l'intégration scolaire des enfants handicapés), j'ai cherché un stage en correspondance avec celui-ci. J'ai donc postulé dans différentes structures de l'action sociale ayant un public scolaire (...). Après plusieurs refus, j'ai été prise comme stagiaire dans un institut médico-éducatif.

Étant en observation dans une classe, un problème s'est posé pour définir une mission dans la convention. J'accompagne donc, pour le moment et pour la majorité du stage, une enseignante spécialisée qui s'occupe d'une classe externée (un groupe d'enfants de l'IME

qui se rendent dans une école primaire, avec l'enseignante de la structure spécialisée pour faire classe) dans une école primaire ordinaire. Lorsqu'elle n'est pas en intégration, j'observe la scolarisation à l'intérieur de l'IME.

Pour compléter mon observation, et ne pas rester sur une seule classe intégrée, avec une seule enseignante, je suivrais aussi une classe similaire, mais en collège.

### **III.2.2. Une structure d'accueil particulière : l'institut médico-éducatif (IME)**

L'IME (Institut Médico-Educatif) où le stage s'est déroulé est une structure régie par l'association des PEP (Pupilles de l'Enseignement Public), il accueille environ soixante-dix jeunes de six à quatorze ans, en situation de handicap mental.

Le retard mental est majoritairement accompagné de troubles associés : troubles instrumentaux, troubles du comportement et de la conduite, troubles de la personnalité, troubles psychotiques, déficiences sensorielles.

A l'IME, les jeunes disposent donc :

- d'un accompagnement éducatif visant le développement du sujet, la socialisation et l'accès à l'autonomie.
- de prises en charge thérapeutiques (orthophonie, psychomotricité, soins psychologiques)
- d'un temps de scolarisation adaptée, modulé en fonction de l'âge et des besoins individuels des jeunes.

Les enfants sont répartis en 3 unités :

- les 6-8 ans
- les 9-12 ans
- les 12-14 ans

Deux éducateurs et deux enseignants sont présents sur chaque unité. De plus, d'autres s'occupent des différentes unités en fonction des besoins. Tous les enseignants sont des enseignants de primaire, y compris ceux de l'unité trois qui s'occupent de l'intégration au collège.

Les élèves continuant leur scolarité dans un institut spécialisé après leurs quatorze ans le sont dans un autre établissement.

Les élèves de l'IME peuvent bénéficier d'un temps scolaire dans l'établissement et/ou dans un établissement scolaire ordinaire.

En ce qui concerne la scolarité, chaque unité se divise en deux groupes : un groupe en intégration et un groupe qui est en classe à l'IME.

L'institut a pour but de réconcilier les jeunes avec le Savoir et avec l'institution scolaire ; offrir un cadre d'enseignement adapté aux difficultés des jeunes pour leur permettre l'acquisition de notions scolaires de base ; viser la qualification et la certification pour tous ceux qui peuvent y prétendre ; développer des formules diverses d'intégration en milieu scolaire ordinaire ou adapté ; développer la création, l'imaginaire et favoriser l'accès à la culture ; favoriser l'apprentissage de la citoyenneté, le sens des responsabilités et développer l'autonomie personnelle pour permettre l'insertion sociale et personnelle.

### **III.2.3. Une position particulière : la place de stagiaire**

« La situation d'enquête est tout sauf naturelle. Elle vous place dans une relation sociale à la fois artificielle et inédite. [...] L'enquêteur est celui qui regarde ou qui voit des choses qu'il n'aurait peut être pas dû voir, qui pose des questions parfois embarrassantes, qui peut donner aux autres (les enquêtés) l'impression de « s'incruster ». [...] En situation d'enquête traditionnelle, de dépaysement, la position d'étranger bienveillant et curieux correspond parfaitement à ce qu'il faut faire. Encore faut-il la prendre très au sérieux, ne jamais se départir de cette attitude respectueuse et détachée. »  
(Beaud et Weber, 1997 : 99-100)

Quand j'ai commencé mon stage, le plus difficile fut de trouver ma place au sein du groupe qui m'accueillait. Si ma tutrice me fit tout de suite une place, les enfants étaient beaucoup plus curieux vis-à-vis de ma position. Quelle autorité je représentais ? Certains d'entre eux me testèrent dès le premier jour.

Tout de suite, je fus présentée aux différents personnels de l'établissement ainsi qu'aux enfants. J'expliquais pourquoi j'étais là, ce que j'allais faire et combien de temps je restais.

La première semaine me permit de comprendre que je ne pourrais pas faire une simple observation car si je restais au fond de la classe, à prendre des notes, la vie de la classe était

perturbée puisque les élèves passaient plus de temps à regarder ce que je faisais qu'à suivre la classe. Et douze semaines d'observation paraissait long et certainement ennuyeux, donc sans vraiment d'intérêt. Il apparut donc très vite qu'il fallait que je participe le plus possible à la vie de la classe, que je « m'intègre » moi aussi dans ce groupe pour être le moins possible « l'autre », ce qui me permettrait d'observer dans les meilleures conditions les interactions quotidiennes de mes « observés ».

De plus, ma tutrice me demanda très vite de participer en aidant les élèves qui avaient plus de mal par exemple.

C'est pour cela que je choisis l'observation participante.

Je fus assez vite acceptée par les enfants, même si certains mirent plus de temps à accepter de partager avec moi. Le plus dur fut de trouver une place parmi les adultes, n'étant pas une professionnel, je trouvais difficilement à me positionner face à eux.

### **III.3. LA METHODES DE RECUEIL DE DONNEES : UNE ARTICULATION ENTRE CARNET DE BORD, OBSERVATIONS ET ENTRETIEN**

#### **III.3.1. L'exploration**

Pour Guibert et Jumel (1997 : 38), la seconde phase du stage est la phase exploratoire qui « permet de situer l'institution dans son contexte local (géographique, urbanistique, économique, social...). Elle constitue à établir un diagnostic rapide de l'environnement à partir d'une recherche documentaire, d'entretiens et d'observations. Elle se déroule donc à la fois dans la structure d'accueil mais également à l'extérieur (centre documentaire, mairie, INSEE...) ».

##### **III.3.1.1. L'enquête par dépaysement**

Lorsque nous avons commencé notre recherche, le thème général de notre objet (l'intégration scolaire des enfants handicapés) nous était totalement inconnu. Nous avons donc décidé de nous immerger dans un lieu propice à l'observation de ce phénomène pour en comprendre les rouages. Nous avons donc plutôt pris le chemin d'une enquête par dépaysement : « l'enquêteur s'installe dans un lieu éloigné de son domicile, qui l'oblige à

couper avec son milieu d'origine et à s'immerger dans le milieu enquêté pour une durée assez longue » (Beaud, S., et Weber, F., 1997 : 94)

***Les différentes phases de l'enquête par dépaysement***

	<b>Du thème à l'objet</b>	<b>Outils utilisés</b>	<b>Relation enquêteur/enquêté</b>	<b>Etat psychologique</b>	<b>Domicile/ terrain</b>
<b>1. L'exploration</b> - 2 mois intensifs (thèse) - 15 jours intensifs (maîtrise-DEA)	Etapes préalables : choix du thème et du terrain	Journal de recherche Auto-analyse Recherche de documents Prises de contacts 1eres observations 1ers entretiens Refus d'entretiens	Enquêteur= étranger qui cherche sa place, intrus dans les milieux d'interconnaissance	Peur, appréhension Mais aussi excitation, fébrilité	Terrain intensif Installation sur place Coupure avec le domicile
<b>2. Le quotidien</b> - 1 an et demi - 4 mois	Premières hypothèses de terrain	Journal d'enquête Fiches Accumulation d'entretiens et d'observations Fiches personnelles Fiches thématiques	Certains enquêtés= alliés Enquêteur pris dans des conflits qu'il ne comprend pas	Confusion Moindre excitation, moindre appréhension Stabilisation Ennui (« ça patine »)	Terrain Retours périodiques à domicile
<b>3. La réorientation</b> - 2 mois - 15 jours	Définition de l'objet Nouvelles hypothèses	Journal de recherche (nouvelles hypothèses) Rédaction provisoire Lectures	Discussion avec les alliés, recentrement sur des cas privilégiés, maintien de contact plus lâche avec les autres enquêtés (politesse)	Neutralité	Du terrain au domicile Il faut couper avec le terrain On croit avoir fini
<b>4. La vérification</b> - 4 mois - 15 jours	Tests	Expérimentations= observations et entretiens de tests (guidés) Limpidité du terrain	Rompres progressivement avec la plupart Expliquer ce qu'on a fait	Inquiétude et excitation	Retour sur le terrain
<b>La mise au propre</b> - 6 mois - 2 mois		Classements, recopiations, réécritures, relectures, rédaction finale	Terminée sauf relation de politesse (on donne des nouvelles)	Angoisse de la page blanche de l'examen	A domicile

Après avoir défini une première question de départ (l'intégration des enfants autistes dans le milieu scolaire ordinaire), il nous fallait trouver un terrain de recherche, pour ensuite pouvoir choisir une méthodologie de recueil de données. Comme le lieu de stage ne se prêtait pas à la recherche voulue, une question se posait : comment concilier temps de stage et temps de recherche ? Pour des raisons de gestion du temps, il est apparu qu'il valait mieux chercher une nouvelle problématique basée sur des observations faites sur le nouveau terrain de recherche, qui serait donc le terrain de stage.

Pour cela, avant de réorienter notre étude et de choisir une méthodologie, l'observation du terrain, de ce qui s'y passait, les interactions entre les différents acteurs, était nécessaire.

Nous avons donc fait le choix du carnet de bord pour noter les observations, les réflexions et les nouveaux questionnements qui apparaissaient lors de cette exploration de terrain.

### **III.3.1.2. Le carnet de bord**

Le premier outil que nous avons utilisé est donc le carnet de bord.

« Ce journal vous permet d'effectuer un travail sur vous-même et un premier travail de déchiffrement sur le terrain. [...] C'est ce que vous devez faire lorsque vous commencez le travail d'enquête : vos premières réactions, « à chaud », « à vif » en quelque sorte, livrent vos attentes parce qu'elles sont déçues, livrent vos projections parce qu'elles sont démenties. Tout cela disparaîtrait si vous n'aviez pas pris le temps de les noter. [...] C'est ce qu'on appelle auto-analyse : l'objectivation de vos attentes subjectives, de vos engagements plus ou moins inavoués, de vos prises de position, elles-mêmes socialement déterminées. [...] Seul le journal de terrain transforme une expérience sociale ordinaire en expérience ethnographique : il restitue non seulement les faits marquants, que votre mémoire risque d'isoler et de décontextualiser, mais surtout le déroulement chronologique objectif des événements. » (Beaud et Weber, 1997 : 96-97).

La première difficulté rencontrée fût sa gestion : à quel moment devons-nous l'utiliser ? Nous ne pouvions pas aisément prendre des notes pendant le temps du stage, notamment dans les premières semaines. Notre présence dans la classe était déjà source d'interrogation pour un certain nombre d'enfants qui passaient plus de temps à observer ce que nous faisions que de suivre la classe. Comme vu plus haut, il ne fallait pas que nous soyons simples observateurs. Dans ce cas, comment se servir du carnet de bord tout en participant à la vie du groupe ? L'utilisation de cet outil ne pouvant se faire sur le temps du stage, il fallut s'en servir une fois la journée de stage terminée.

La seconde difficulté fut donc la retranscription de ce que nous avons observé pendant la journée. Si les observations que nous faisions et qui attiraient notre attention tout au long de la journée étaient nombreuses, les mémoriser pour les noter restaient un exercice périlleux. Beaucoup d'observations ont donc été oubliées, ou sûrement retranscrites une

fois déjà subjectivées par nos interprétations (pas forcément conscientes) des faits réfléchis qui ne sont plus pris sur le vif.

La troisième difficulté, rencontrée lors des premières semaines, fut de gérer le flux d'informations nouvelles qui s'offrait à nous. Comment retranscrire des faits, des informations ou des organisations qui nous échappent et que nous ne comprenons pas tout à fait ? Les premières pages du carnet de bord sont donc remplies de beaucoup d'interrogation sur l'organisation du terrain de stage et de remarques sur nos impressions confuses du moment. Il ne comporte que très peu d'observations pures et simples de la « vie » de l'institut.

Plus tard, une fois l'organisation assimilée, nous avons réussi à mieux noter le déroulement des journées et les observations qui nous ont marquées.

C'est une fois ce travail d'exploration accompli que s'est dégagée une nouvelle problématique : Quelle intégration scolaire pour les enfants handicapés venant d'un institut spécialisé ; et des hypothèses. A partir de là, nous avons décidé des méthodes de recueil de données que nous allions utiliser : nous continuerons la rédaction du carnet de bord, à partir duquel nous avons élaboré une grille d'entretien et une grille d'observation.

### **III.3.2. L'entretien**

« La nature même de l'entretien (recueil d'informations dans une situation de face à face) conduit à s'interroger sur les deux aspects indissociables de cette situation ; l'information et la relation. Le recueil de l'information est « médié » par une situation de communication complexe au cours de laquelle interviennent les échanges verbaux, les gestes et les sentiments. »

(Guibert et Jumel, 1997 : 101)

#### **III.3.2.1. L'entretien semi-directif**

Nous avons choisi un entretien semi-directif pour que l'interviewé puisse répondre à nos interrogation, tout en pouvant « digresser » sur des sujets qui lui semblent importants et auxquels nous n'aurions pas forcément pensés, ou dont nous n'avions pas connaissance lors de la rédaction du guide d'entretien. Ces nouveaux thèmes abordés pouvant enrichir notre recherche. Pour Quivy et Van Campenhoudt (1995 : 195), l'entretien est « semi-directif en ce sens où il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un nombre de question



précises. Généralement le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. »

### **III.3.2.2. La construction de la grille**

Nous avons construit notre grille d'entretien par rapport aux observations de la phase exploratoire. Notre grille est basée sur le questionnement suivant : des enfants orientés par la MDPH en milieu spécialisé peuvent-ils être intégrés dans un milieu scolaire ordinaire ? A partir de là, trois hypothèses devaient être questionnées :

- Les enfants de l'IME ne sont pas scolarisables de la même façon que d'autres enfants handicapés ;
- Les enfants de l'IME n'ont pas tous les mêmes capacités et ne tendent donc pas vers un même projet d'intégration ;
- L'intégration scolaire des enfants de l'IME a pour but une future intégration hors de l'institut.

Pour chaque hypothèse, nous avons des questions s'y rapportant. Pour commencer l'entretien, nous avons élaboré une question d'introduction pour lancer notre interviewé sur le sujet qui nous intéressait.

### **III.3.2.3. Le public**

« Comment choisir des interviewés dont le témoignage vous sera le plus utile ? [...] Pour repérer de possibles « bons informateurs », tenez compte de leur position dans le milieu. [...] Privilégiez les entretiens avec des personnes bien placées pour vous faire voir l'envers du décor et/ou qui sont des observateurs « professionnels » ». (Quivy et Van Campenhoudt, 1995 : 188)

Puisque nous suivions un groupe d'enfant en intégration dans une classe dite « externée », et que notre questionnement portait sur l'intégration scolaire, il nous a paru logique d'interroger la personne la plus impliquée dans cette intégration et qui était en interaction le plus souvent avec le groupe d'enfants : l'enseignante spécialisée qui s'occupe du groupe en intégration : Isabelle est enseignante spécialisée, elle exerce depuis le début de l'année à

l'IME et a en charge les enfants de l'unité 2 qui sont en intégration à l'école ordinaire. Elle a aussi enseigné en CLIS.

#### **III.3.2.4. Négociation et déroulement**

Une fois installée sur le lieu de stage, la question de l'entretien s'est posée et nous avons évoqué sa réalisation avec l'enseignante concernée pour la mettre au courant et pouvoir lui en reparler plus tard.

C'est au mois de mars que l'accord pour l'entretien nous a été donné par l'enseignante. Mais nous n'avions pas encore convenu d'un jour et d'un lieu.

Après l'avoir relancé quelques jours plus tard, nous avons convenu d'un rendez-vous pour le lendemain, à l'IME, après que les élèves soient partis. Nous nous sommes mis d'accord pour une durée d'entretien d'environ une heure. Dans leur ouvrage, Beaud et Weber (1997 : 195) insiste sur la durée de l'entretien :

« Vous devez disposer a priori d'une plage horaire suffisamment longue (une heure, une heure et demie). D'une part, c'est une condition indispensable pour conduire l'entretien en toute quiétude d'esprit, sans avoir à brusquer les choses ou « bousculer » votre interlocuteur. D'autre part, l'inscription de l'entretien dans un temps long lui permet de prendre un rythme de croisière et de connaître des tournants. Grâce à cette durée vous pourrez explorer différentes pistes et abaisser progressivement le niveau de censure de l'interviewé. Celui-ci, mis en confiance, a des chances de moins se surveiller, de « baisser sa garde » ».

L'entretien s'est donc déroulé comme convenu, dans la salle de classe de l'IME.

Après avoir expliqué pourquoi nous faisons cet entretien, la façon dont il allait nous servir pour le mémoire et pourquoi il fallait qu'il soit enregistré, nous avons commencé avec la question d'introduction.

Au cours de l'entretien, les questions écrites sur le guide n'ont pas toutes été posées, et en fonction des réponses obtenues, d'autres ont été ajoutées au fur et à mesure de l'échange.

Au final, l'entretien a duré un peu plus d'une heure.

### **III.3.2.5. Retranscription de l'entretien**

Pour pouvoir nous servir de l'entretien, il fallut le retranscrire. Pour cela, le lieu le plus adéquate fut une pièce silencieuse, ou nous pouvions écouter l'entretien sans déranger personne et sans que l'on nous interrompe.

Il nous est vite apparu que retranscrire à partir du magnétophone était une tâche qui nous prendrait du temps, et qui ne serait pas aisée. En effet, pour écrire une phrase, il nous fallut quelques fois trois ou quatre écoutes pour bien comprendre ce que notre interviewé nous avait dit. De plus, au début de l'entretien, la bande n'a pas fonctionné correctement, ce qui fait que nous n'avons pas réussi à retranscrire quelques minutes de l'échange.

Nous avons tenté que l'écrit de l'entretien soit le plus fidèle possible au discours de la personne. Pour cela la retranscription s'est faite mot pour mot, en décrivant certaines actions que l'interviewée effectués pendant qu'elle parlait et qui éclairaient son discours.

Pour compléter la retranscription, et pour que celle-ci soit compréhensible de tous et cohérente, nous avons suivi un guide de retranscription, que nous avons développé au fur et à mesure que nous utilisons une ponctuation nouvelle.

Pour que l'entretien entre dans l'anonymat de notre écrit, nous avons changé les noms et les lieux cités lors de son déroulement. Pour que le discours reste cohérent, les noms modifiés ont été choisis en cohérence avec le nom originel (originalité, milieu social, genre, âge...). Quant aux noms des lieux, ils correspondent, par exemple pour une ville, à la taille de la population, à l'urbanité...

Enfin, en ce qui concerne les questions et les réponses, nous avons choisi pour d'introduire les questions par un « Q » suivi du numéro de la question (Q1), et les réponses par un « I » (initiale du prénom choisi pour l'enquêtée) suivi du numéro de la réponse (I1).

### **III.3.3. L'observation**

#### **III.3.3.1. Comment observer ?**

L'observation « consiste à recueillir des informations sur les agents sociaux en captant leurs comportements et leurs propos au moment où ils se manifestent. L'avantage est de saisir les phénomènes sur le vif et de ne pas dépendre des réponses voire des interprétations des enquêtés, comme dans le cas de l'entretien ou du questionnaire. A

l'instar des autres méthodes, il ne faut cependant pas nier les inconvénients : [...] le recueil de données issues de l'observation dépend de nos propres cadres sociaux et culturels, ceux-ci conditionnant notre perception, notre réceptivité » (Guibert et Jumel, 1997 : 92)

Elle « n'est pas que visuelle, elle est aussi « auditive ». [...] L'écoute des interactions verbales [...] occupe une part essentielle du temps de l'ethnologue qui, de plus, se doit de comprendre plus ou moins instantanément ce qui se dit, ce qu'on lui dit, ce qu'on dit de lui. » (Copan, 1999 : 34)

### **III.3.3.2. L'observation participante**

Nous l'avons déjà vu, notre position de stagiaire et le cadre dans lequel nous évoluons encourageait grandement la participation à la vie de l'institution. C'est pourquoi nous avons opté pour l'observation participante. Il nous fallait nous mêler, nous « intégrer » au groupe que nous observions pour qu'il réagisse le plus naturellement possible lors de notre présence. C'est seulement dans ce cas que nos observations pouvaient être pertinentes.

Pour Quivy et Van Campenhoudt (1995 : 200) : « L'observation participante [...] consiste à étudier une communauté durant une longue période, en participant à la vie collective. [...] Le chercheur sera particulièrement attentif à la reproduction ou non des phénomènes observés ainsi qu'à la convergence entre les différentes informations obtenues qu'il s'agit de recouper systématiquement. »

Et pour Copan (1999 : 34) : « L'observation sera donc participante parce qu'elle sous entend la participation à la vie sociale, culturelle, rituelle telle qu'elle est, ce qui, par définition, introduit un second non sens puisque l'observateur participant doit se faire accepter et établir des relations normales avec les autres « participants » qui n'ont aucune idée de ce qu'est et de ce que fait un ethnologue. »

### **III.3.3.3. La grille d'observation**

Puisque notre choix s'orientait plutôt sur l'étude des comportements des enfants, et qu'il nous semblait difficile de les interroger sur leur comportement et sur leur vision de l'intégration, nous avons décidé d'établir une grille d'observation dont :

« L'objectif est de saisir des activités [...], des comportements [...], des relations [...], des rites [...] en retenant un espace [...] et en prévoyant des catégories d'observations. » (Guibert et Jumel, 1997 : 94)

Nous avons établi notre grille d'observation en se basant sur trois critères :

- Le cadre et le moment (contexte) : l'espace, le jour, l'activité pratiquée
- Les relations verbales
- Les comportements

Par rapport à notre problématique, il nous a semblé plus pertinent d'observer le groupe de douze enfants en intégration (classe externée et inclusion) à l'école ordinaire, ainsi que les adultes pouvant se trouver en interaction avec ce groupe.

Nous avons donc utilisé la grille le matin lors de l'intégration à l'école ordinaire et certaine après-midi quand nous étions avec ce groupe (dénommé groupe 1, c'est-à-dire celui considéré comme le plus performant de l'unité 2).

Les douze enfants du groupe en intégration ont entre 10 et 13 ans. Ils ont soit des troubles cognitifs, soit des troubles du comportement ou de la personnalité entraînant un retard intellectuel. Quatre d'entre eux sont en inclusion dans trois classes différentes de l'école. Dans les élèves de la classe externée, tous ne sont pas présent tous les jours, ils peuvent être parallèlement scolarisés à l'IME ou à l'hôpital de jour, ou avoir des activités éducatives ou des prises en charge thérapeutiques les empêchent d'être présents en dans la classe.

L'utilisation de la grille d'entretien s'est faite en deux temps :

- A partir du mois de février, nous commençons à remplir la grille. Cependant cet exercice s'effectuait une fois rentrés et non pas sur le lieu du stage, sur le moment. Les premières grilles sont donc construites semaine par semaine.
- La dernière semaine, nous avons voulu enrichir cette grille en essayant de la remplir au fur et à mesure de la journée. L'observation est restée participante, même si nous avions plus tendance à écourter ou moins nous investir dans certaines tâches pour pouvoir prendre en notes une situation particulière. C'est pourquoi les dernières grilles reflètent la situation jour après jour. Malheureusement, ces observations furent moins satisfaisantes que prévu car l'organisation du groupe était bouleversée par l'absence de l'enseignante.

### **III.3.4. Relations entre observation et entretien**

***Observations et entretiens : tableau parallèle des différentes phases***

	<b>Observation</b>	<b>Entretien</b>
1 <sup>re</sup> phase : négocier sa place	Trouver une place d'observation (mettre des alliés dans la confiance)	Négocier l'entretien (mettre en place une collaboration)
2 <sup>e</sup> phase : in situ	Intervenir comme participant s'il le faut, ou comme enquêteur Mémoriser	Conduire l'entretien (intervenir comme enquêteur) Enregistrer et observer
3 <sup>e</sup> phase : écrire et analyser	Noter l'observation S'appuyer sur des documents recueillis et légendés	Transcrire l'entretien, le mettre en fiches, le décortiquer, le mettre en rapport avec des éléments extérieurs à l'entretien (ragots, pratiques observées)
4 <sup>e</sup> phase : contrôler	Interviewer les participants Réitérer l'observation Comparer plusieurs événements	Revoir la personne Compléter les informations manquantes

« Si difficile soit-elle en réalité, l'observation reste le principal outil de l'ethnographe, sa meilleure arme. L'entretien en est le complément plus ou moins indispensable. Selon les enquêtes, on s'appuiera plus sur l'un que sur l'autre. [...] Ils s'appuient sur des observations préalables et, en retour, guident les observations à venir. Entretiens et observations font progresser l'enquête de concert. Il n'existe pas de coupure entre les deux. » (Beaud et Weber, 1997 : 176-177)

### **III.3.5. Le carnet de bord**

Nous avons déjà expliqué l'utilisation de cet outil pour la phase d'exploration. Cependant, après avoir défini nos méthodes de recueil de données, il nous a semblé important de continuer à tenir ce carnet, pour non seulement y noter l'avancé de nos travaux, mais aussi pour y retranscrire les événements qui nous semblaient remarquables sur le moment et qui ne rentraient pas dans la grille d'observation. Du point de vue du recueil de données, il apparaît comme un outil complémentaire des grilles d'entretien et d'observations. A la différence des deux méthodes précédentes, le carnet de bord n'est pas sélectif sur la

population. Toutes les observations et remarques parues comme intéressantes y sont notées sans restriction.

### **III.3.6. La documentation**

« Le chercheur en sciences sociales récolte des documents pour deux raisons complètement différentes. Soit il envisage de les étudier en tant que tels, comme dans l'examen de la manière dont un reportage télévisé rend compte d'un événement, ou encore dans l'analyse sociologique d'un roman. Soit il espère y trouver des informations utiles pour étudier un autre sujet comme par exemple dans la recherche de données statistiques sur le chômage ou de témoignages sur un conflit social dans les archives de la télévision. » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995 : 204)

Lors de notre recherche, nous avons pu recueillir divers types de documents nous permettant de mieux comprendre le fonctionnement de l'établissement, et ainsi nous permettre de compléter notre étude par des données institutionnelles :

- le projet d'établissement ;
- les projets individuels définis en début d'année pour les élèves de l'IME ;

Nous avons aussi assisté à des réunions dans l'établissement pendant lesquelles nous avons pris des notes, pour pouvoir produire des comptes-rendus. Nous avons pu assister à trois types de réunions différentes :

- les réunions institutionnelles où est présent tout le personnel de l'IME ;
- les réunions de synthèses, qui ont pour objet l'étude des cas d'enfant, c'est-à-dire le suivi de projet individuel ;
- les réunions d'information pour les personnes étrangères à l'établissement.

### **III.3.7. Retour réflexif**

Aujourd'hui, à la relecture des différentes données collectées, quelques failles nous apparaissent :

- Pour compléter le point de vue de l'enseignante, notamment sur les différents groupes de niveau et le conflit enseignant/éducateur, il aurait été intéressant de faire un entretien avec l'un des éducateurs.

- L'utilisation du carnet de bord, technique que nous ne connaissions pas, fut quelques fois laborieuse. En effet, ayant choisi cet outil dès les premiers jours de terrain, nous n'étions pas encore très à l'aise avec cet outil et ne l'avons pas forcément utilisé de façon optimale tout au long du stage (manque de régularité dans la prise de note, mauvaise organisation du cahier, carnet qui ressemble à un brouillon...).
- En ce qui concerne les grilles d'observation, si leur conception, dans le temps et la forme, s'est révélée intéressante, leur utilisation, comme pour le carnet de bord, manquait de rigueur. De plus, il aurait fallu commencer à les remplir sur place avant la dernière semaine, car nous étions déjà bien installés sur le terrain de stage quelques semaines avant, la prise de note aurait donc pu être plus régulière et plus précise.

### **III.4. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES**

Notre analyse va donc se faire à partir de l'entretien, des grilles d'observations et du carnet de bord. Nos données les plus conséquentes et les plus intéressantes du point de vue de notre questionnement sont celles recueillies par les grilles d'observation. C'est pour cela que notre analyse principale portera sur ces observations. Les analyses du carnet de bord et de l'entretien viendront compléter et aider à la compréhension des observations de la grille.

#### **III.4.1. Analyse des grilles d'observations**

La relecture de la grille d'entretien nous permis de nous rendre compte que nous étions déjà dans l'analyse et l'interprétation des situations observées. En effet, en observant les expressions d'une enfant par exemple, plutôt que de décrire la situation, nous l'avons interprété en notant « E. boude », alors qu'il aurait plus scrupuleux de noter les expressions de son visage, son comportement exact à ce moment précis, etc.

Après avoir compris cela nous avons tout de même décidé de nous baser sur ces observations pour construire des tableaux d'analyse.

Pour cette analyse, nous avons décidé, dans un premier temps, de construire trois tableaux différents : un tableau reprenant ce que les enfants faisaient, en fonction du lieu et de l'activité où ils se trouvaient ; un second tableau avec ce que les enfants avaient dit, toujours en fonction des lieux et des activités. Enfin, le troisième tableau reprend nos commentaires personnels ainsi que les paroles des adultes en situation.



Pour le premier tableau, nous avons repris les termes les plus souvent utilisés pour décrire une attitude, ce sont ces termes qui nous ont donné des thèmes : boudier/faire la tête ; violence/disputes ; excitation/énervement ; pleurer/déception ; attitudes positives/négatives ; attention.

Puis nous avons repris chacune des observations que nous avons placées dans le tableau en fonction du thème, du lieu et de l'activité.

Le second tableau est basé sur le discours de l'enfant. De la même façon que pour le premier, nous avons repéré des thèmes marquants et présents (recherche de reconnaissance ; vulgarité/violence du langage, dépréciation de soi ; surestimation de soi ; rapport à l'école et rapport aux autres), puis nous avons placée ce que disait les enfants en fonction des thèmes trouvés, du lieu et de l'activité.

Pour finir, le dernier tableau a été construit sur un modèle différent. Nous avons mis en corrélation nos commentaires personnels pris sur le moment que nous avons complété par le discours des adultes (reprise de conversation notée dans la grille, ce n'est pas de l'entretien). Nous avons aussi dégagé trois thèmes : Intégration, Stigmatisation et estime de soi. Puis nous avons classé nos commentaires et le discours selon ces thèmes.

Dans un second temps, nous avons décidé de mettre en corrélation les deux premiers tableaux. Pour cela nous avons tenté de trouver ce qui pouvait rassembler les diverses thèmes précédemment trouvés. En relisant les tableaux, une chose nous a frappé : la sensibilité des enfants et ses formes d'expression. Ces expressions de sensibilité (boudier/faire la tête ; excitation/énervement ; pleurer/déception ; dépréciation et surestimation de soi), ont été regroupées sous le thème général d'«estime de soi». Le second thème fut l'«intégration» (les rapports à l'autre et à l'école, certaines attitudes face à l'intégration). Enfin, la violence, les disputes, les propos violents ou vulgaires furent rassemblés sous le nom de « stigmatisation » (dans le sens compris dans les concepts, où la stigmatisation peut mener les membres stigmatisés à se comporter comme on l'attend d'eux).

### **III.4.2. Analyse du carnet de bord**

En ce qui concerne l'analyse du carnet de bord, nous n'avons pas repris les données pour les analyser sous forme de tableaux ou de texte (ce qu'il aurait sûrement mieux fallut faire). Nous avons simplement relue son contenu, puis nous avons sélectionné les

informations faisant sens (pour nous) et qui pouvaient apparaître dans le mémoire. Enfin nous avons recopié les notes pour qu'elles soient compréhensibles pour tous. La relecture du carnet nous a aussi permis de mettre en perspective ce qui avait été noté sur le moment.

C'est notamment grâce à cette relecture que certains thèmes (plus ou moins exploités dans ce mémoire en fonction des grilles d'observations) nous sont apparus : les conflits entre les différents acteurs de l'IME (éducateurs, enseignants, thérapeutes...) ; la mise en acte de l'intégration scolaire ; la stigmatisation et l'estime de soi chez les élèves et l'importance de la temporalité et de l'espace dans les diverses interactions des individus observés.

### **III.4.3. Analyse de l'entretien**

Après une relecture de l'entretien, nous avons décidé d'utiliser une méthode d'analyse systématique. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur Quivy et Van Campenhoudt (1995 : 232) qui définissent l'analyse systématique comme tentant : « principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours. »

Parmi ces méthodes, nous avons choisi l'analyse catégorielle. Nous avons donc découpé l'entretien en unité de sens, c'est-à-dire en segmentant le discours à chaque hésitation, changement de sujet ou encore interruption. Puis, dans un premier temps, nous n'avons gardé que les unités qui nous semblaient pouvoir être regroupées en fonction de caractéristiques communes.

Dans chaque unité de sens, nous avons relevé un mot-clé nous permettant de trouver des thèmes généraux communs dans l'ensemble du discours.

Dans un second temps, à partir de ces mots-clés que nous avons mis en rapport, nous avons dégagé des sous-thèmes : projet, orientation, évaluation, comportement, capacités intellectuelles, scolarité, différence, temps et espace, groupe. Par la suite, nous avons regroupés ces sous-thèmes sous deux thèmes : intégration et stigmatisation.

Dans un troisième temps, nous avons donc construit un tableau faisant apparaître les thèmes et les sous-thèmes associés. Pour chaque sous-thème, nous avons repris les unités de sens correspondantes.

#### **III.4.4. Conclusion de la partie**

L'analyse des différents recueils de données nous a permis, à tête reposée, de comprendre ce que ce signifie l'intégration des enfants handicapés en réalité, avec ces bienfaits mais aussi ces difficultés. Elle nous a aussi permis de mettre en évidence les différents comportements de stigmatisation et leurs enjeux sur l'estime de soi des enfants.

### **III.5. INTERPRETATION**

#### **III.5.1. L'intégration des élèves handicapés de l'IME**

Avant d'intégrer un élève de l'IME dans une école ordinaire, il va d'abord falloir l'évaluer pour construire son projet individuel. Ce sera sur la base de ce projet que l'orientation de l'élève sera faite et que son intégration sera définie.

##### **III.5.1.1. Evaluer l'enfant pour constituer son projet**

Lors de son entrée à l'IME, l'élève va être observé par l'équipe de l'IME. C'est pendant cette période des premiers mois d'admission que l'équipe pluridisciplinaire réalise le bilan clinique et le projet individualisé de l'enfant. Chaque enfant arrivant à l'IME pour la première année est automatiquement scolarisé à l'IME en attendant d'évaluer ces capacités.

Le bilan clinique comprend :

- les données d'anamnèse recueillies à partir des entretiens avec l'enfant et la famille ;
- le bilan psychologique, le bilan psychomoteur et le bilan orthophonique ;
- l'appréciation des acquis scolaires et l'évaluation des potentialités ;
- l'appréciation des acquis pédagogiques et le repérage des acquisitions à opérer ;
- et les éléments d'information concernant la famille.

L'élaboration du projet prend d'abord appui sur ce que l'enfant donne à voir et à entendre : la compréhension de sa réalité interne, la souffrance exprimée et l'identification de ce qui entrave le plus son développement. Le projet individuel concerne donc la personnalité de

l'enfant, il s'inscrit nécessairement dans le long terme. Il est élaboré par l'ensemble des personnes qui ont directement en charge l'enfant (instituteur, éducateur, psychologue, psychomotricienne, orthophoniste, infirmière, psychiatre). C'est à partir de ce projet individuel que les interventions spécifiques dans les dimensions des soins, éducatives et des acquisitions scolaires vont être arrêtées et qu'un emploi du temps cohérent va être défini. Ces projets spécifiques fixent donc les objectifs à court et moyen terme. La cohérence des diverses interventions, l'évaluation des stagnations ou des régressions, la mise en place éventuelle de nouvelles modalités, vont être définies au cours des réunions de suivi du projet individuel. Ce projet va faire l'objet d'un suivi régulier et d'un bilan à chaque fin d'année.

L'évaluation des acquis des enfants prend différentes formes : au début de chaque année, les instituteurs et les éducateurs évaluent les acquis scolaires et éducatifs, les acquis au plan comportemental et au plan de la motricité. A la fin de l'année, un bilan pluridisciplinaire est établi pour chaque enfant.

#### **III.5.1.2. Une orientation en fonction des capacités et du comportement**

Si l'évaluation des nouveaux élèves se fait en partie durant les premiers mois de l'année, celle des élèves déjà présent l'année précédente et la répartition dans les différents groupes est définie au mois de juillet. C'est pourquoi l'enseignante présente à l'IME depuis le début de l'année s'est retrouvée avec un groupe d'enfant à intégrer sans connaître leur niveau.

*« Je suis arrivée en septembre, donc euh, on m'a dit, Isabelle toi t'auras cette classe là. Donc voilà, je savais pas quels étaient les enfants qui étaient » (I5, L.83-85)*

Une fois l'évaluation effectuée et le projet construit les enfants sont répartis en fonction de leur capacité. Les enfants qui vont être intégrés doivent :

- être capables de s'adapter aux contraintes et exigences minimales de comportement qu'impliquent la vie à l'école, ils doivent donc avoir un comportement stabilisé. Mais on peut remarquer que ceci n'est pas toujours vrai, comme avec S :

*« Tu te dis mais comment ça se fait que Stéphane il soit intégré en classe externalisée alors qu'il n'a pas du tout le comportement qu'il faut pour aller avec des enfants ordinaires » (I5, l.85-87)*

- Malgré le déficit intellectuel, ils doivent disposer d'un potentiel d'apprentissage pour continuer de progresser scolairement.
- Enfin, être capable d'utiliser, même de façon rudimentaire, les moyens de communication courant pour accéder à la compréhension de l'enseignement et pour participer à différentes situations d'apprentissage.

Intégrer l'enfant handicapé ne doit pas se faire au hasard, car la relation à l'école, et aux activités qui s'y déroulent, des élèves est souvent conflictuelle :

*« I trouve que l'école c'est nul. » (2/02)*

*« N dit que l'activité est nulle, et aussi que c'est nul de venir à l'école. » (8/03)*

*« I dit que l'école s'est nul, qu'il veut rentrer chez lui. Il me parle de ses vacances » (19/04)*

*« I : « de toute façon tout est nul dans cette école ! » » (22/04)*

L'intégration doit donc être entourée du maximum de préparation et de précautions pour éviter des échecs douloureux qui renverraient l'enfant aux échecs antérieurs. La famille et l'enfant doivent être parties prenantes de l'élaboration et du suivi de projet.

Une fois en classe avec son groupe en intégration, l'enseignante a tout de même dû faire des évaluations pour connaître le niveau de chacun, et permettre à certains des enfants d'être inclus dans des classes.

*« Donc j'ai fait des évaluations » (I6, l.112)*

*« Je ne savais pas où ils en étaient. Donc il fallait que je vois un petit peu » (I10, l.191)*

*« Elle m'a dit bah en fait moi je trouve que c'est dommage, et en maths il sait faire aussi des choses, est-ce qu'on pourrait pas l'intégrer plus ? » (I6, l.122-123)*

*« C'est pareil pour T et N, quand j'ai vu comment ils se débrouillaient, je me suis dit que c'est bien de les intégrer, enfin de les inclure dans une classe... » (I9, l.181-183)*

*« Il faut l'inclure dans une classe ordinaire parce que elle sait faire plein de choses » (I.14, l.265-266)*

L'intégration peut aussi se faire tardivement pour les élèves dont c'est la première année à l'IME, comme pour B :

*« Il avait des capacités ce gamin » (I8, l.162)*

*« Tu vois peut être que ça a attendu trop tu vois, entre le moment en septembre où on a vu où il en était quand elle a fait les évaluations Aurélie, et puis le mois de février pour dire, est-ce qu'on pourrait pas... y'a eu cinq mois quoi. Et donc le gamin bah...lui ça faisait un moment qu'il souhaitait venir à l'école » (I8, l.166-169)*

*« Quand on décide des choses en début d'année...les choses ont été décidées au mois de juin par l'enseignante, Aurélie n'était pas non plus encore là [...] ça a été décidé en juin, et sauf qu'après on a du mal à changer tu vois » (I8, l.170-171)*

La question de l'évaluation et de l'orientation se pose aussi quant à la formation des groupes de l'après-midi. Si les groupes du matin sont définis en fonction du scolaire, ceux de l'après-midi, selon l'enseignante ne prennent pas assez compte du pédagogique et se base plus sur les capacités éducatives des enfants, ce qui fait que l'enseignement scolaire de l'après-midi ne fonctionne pas :

*« On a fait des groupes, entre guillemets de niveaux » (I4, l.52)*

*« On les a faits en fonction de la capacité à faire du vélo. Et...donc bah le premier groupe, il est hyper performant, tu peux faire du scolaire avec eux l'après-midi. Sauf que, bah le groupe trois, comme on avait cet après-midi, bah c'est pas possible de faire du scolaire » (I4, l.54-56)*

Cependant, quelque soit le projet d'orientation de l'enfant, la décision finale revient toujours aux parents :

*« On vous a convoqué parce qu'on pense que votre enfant il serait capable d'aller d'avantage, ou d'être incluse dans une classe. » (I7, l.143-145)*

*« C'est le choix de la maman. Donc voilà. Nous on peut dire pourquoi se serait bien quelle aille toute la journée. Mais si la maman veut pas, enfin, si les parents ne veulent pas » (I7, l.152-154)*

### **III.5.1.3. La scolarisation en milieu scolaire ordinaire**

Pour que l'intégration soit réussie et ne se réalise pas au détriment de l'enfant, il va y avoir un suivi d'intégration, qui s'inscrit dans le suivi de projet de l'enfant, au moins deux fois par an, ou autant de fois que besoin. Ces réunions permettent l'évaluation des progrès, l'identification des difficultés à surmonter, et l'adaptation des moyens et modalités mis en place. Mais si le suivi des enfants de la classe externalisée peut se faire assez facilement,

l'enseignante déplore le manque de temps pour celui des enfants en inclusion. Le fait qu'ils soient en inclusion le matin, et qu'elle ne les voit qu'une après-midi par semaine rend l'évaluation de leur progression difficile :

*« Mais moi, ce que je déplore c'est que j'ai pas le temps de refaire avec les gamins. Tu vois je suis un peu frustrée dans ce sens là. Du coup, l'après-midi t'as d'autres groupes et les gamins on les [inaudible]. Je peux jamais reprendre les gamins qui sont en intégration. Enfin, alors on dit plus intégration, on dit inclusion, faut faire attention » (I10, l.194-198)*

Si l'intégration scolaire a pour but une socialisation de l'enfant, les interactions entre les enfants « ordinaires » et les élèves de l'IME ne va pas forcément de soi. Le principe de la classe externée, qui suit le modèle des CLIS est déjà problématique : les enfants sont intégrés puisqu'ils sont dans la structure de l'école, mais ils sont aussi exclus puisqu'ils sont dans une classe différente. Et même lorsqu'ils sont ensemble, les enfants de la classe externée ne se mélangent pas aux autres (ce qui peut paraître logique puisqu'ils ne connaissent pas les enfants de l'école). Quant aux enfants inclus, s'ils suivent le même enseignement que les enfants de l'école dans une classe ordinaire et qu'ils sont mêlés à eux tout au long de la matinée, on peut remarquer que dès qu'ils en ont la possibilité, ils vont revenir vers leur camarades de l'IME, que ce soit lors des récréations ou de la chorale :

*« Les garçons passent leur récréation ensemble. K est assise à une table dans le hall, toute seule, elle ne veut pas sortir. » (4/02)*

*« Les enfants ne chantent pas. Ils se tiennent à distance du groupe. » (4/02)*

*« Tous les enfants se tiennent en retrait » (25/02)*

*« 1<sup>er</sup> arrivés, les enfants se mettent devant. Arrivée des autres classes : seule J reste avec les autres enfants. » (18/03)*

*« K et J sont assises toutes seules sur le banc à côté de nous. » (19/04)*

*« M est à l'autre bout de la cours, assis tout seul sur un banc. » (19/04)*

*« J et K font un tour rapide de la cour et revienne s'asseoir. » (19/04)*

Les rares interactions avec les autres enfants finissent souvent mal :

*« E et J jouent avec une « copine » d'une autre classe » (4/02), puis « la « copine » d'E et J vient les voir. J la repousse sèchement. E rigole. La petite fille se retourne vers E qui la pousse par terre » (12/03)*

*« I joue avec des copains. A, N et T le cherchent. Ils se bagarrent » (22/03)*

On peut penser que le fait d'intégrer les élèves de l'IME dans des écoles ordinaires aura pour conséquence une intégration future plus importante. Mais tous les enfants intégrés n'ont pas les capacités de suivre une scolarité dans un établissement ordinaire, même avec un enseignement spécialisé :

*« Alors les enfants qui sont inclus dans des classes ordinaires [...], ils pourront soit intégrer une CLIS et voir après une UPI, unité pédagogique d'intégration » (I.13, l.242-243)*

*« Ou la SEGPA. Mais normalement la SEGPA, enfin, sixième SEGPA, cinquième SEGPA...c'est des...en fait en SEGPA se sont des enfants non déficients » (I13, l.245-246)*

*« Mais t'as des enfants qui resteront sur l'IME, comme Simon par exemple...qui restera lui, après il va intégrer l'IME des plus grands, 14/18 ou 14/20 » (I13, l.252-254)*

### **III.5.2. Le handicap mental comme stigmat**

Nous venons de le voir, l'intégration en milieu scolaire ordinaire des élèves de l'IME n'est pas toujours simple pour eux, notamment car le handicap, qu'il soit physique ou mental, est source de préjugés. Quand une personne est identifiée comme handicapée, elle est par conséquent définie comme différente de la norme. C'est cette différence qui va engendrer de la part des autres des préjugés. Les personnes souffrant d'un handicap vont alors être stigmatisées : en fonction de leur déficience, on va attendre un comportement particulier d'eux.

Les enfants scolarisés à l'IME ne souffrent pas tous du même handicap, on retrouve principalement des troubles du comportement, de la personnalité et cognitifs (tous menant à un retard scolaire). La plupart des élèves ne souffrent pas de handicap physique. Cette diversité fait qu'il leur est donc difficile de s'identifier comme semblables.

De plus, le handicap n'étant pas pour la plupart visible, le groupe de référence n'est pas identifiable tout de suite.

Les élèves souffrent donc plutôt d'un handicap discréditable que discréditant (Goffman, 1963/1975). C'est lorsque leur handicap est reconnu que la stigmatisation va avoir lieu (comme lors d'une intégration partielle, en classe externée ou en inclusion. Les autres



enfants, ainsi que les adultes de l'école, connaissent la nature du handicap et vont émettre des jugements en fonction de leurs préjugés.

*« Après aussi, c'est comment l'enseignant il perçoit les choses aussi. On a des seuils de tolérance plus ou moins élevé. Donc voilà. Là, peut être que la maitresse, la titulaire de la classe elle est plus tolérante sur certaines choses que l'autre maitresse » (I12, l.130-133)*

### **III.5.2.1. l'enfant handicapé et les autres**

L'enfant handicapé est donc confronté au regard des autres, des « normaux », sur son handicap lors de sa scolarité :

*« Je trouve qu'on n'est pas prêts, mais nous tous hein, à accepter les différences » (I12, l.232-233 »*

*« C'est dur d'accepter le handicap » (I12, l.238)*

La société nous donne des normes, un système de valeur. Le parcours scolaire est aussi normalisé. Nous sommes aujourd'hui dans une société de la réussite, du mérite, de la performance. Les connaissances et la compétence sont évaluées tout au long de la vie, et aussi à l'école.

Face à ces normes de performance, les élèves déficients cognitifs sont confrontés au regard des autres sur leur handicap.

Mais la construction de la vision de leur stigmatisme et donc de l'évaluation de leur capacité peut se faire différemment : par exemple, J se perçoit comme « bête ». Pour Isabelle, ce manque de confiance peut être la conséquence du comportement de la maman de J vis-à-vis de sa fille :

*« Isabelle m'explique le problème avec les parents de J. Sa maman lui dirait régulièrement que comme elle est handicapée, elle ne peut pas réussir, ce qui génère un manque de confiance chez J. » (23/02)*

De plus, même à l'intérieur de l'IME, les adultes peuvent employer, parfois face aux élèves, des expressions stigmatisantes pour les qualifier :

*« Discussion avec Isabelle sur le transfert à la neige : »J'empêchais M de lever la main, il croit tout savoir. Déjà qu'on se fait remarquer. On sait jamais ce qu'il va dire, il peut très bien dire qu'il trouve le moniteur très beau » » (1/02)*

*« Avertissement de Isabelle [à propos de la participation au run and bike] : « Je n’emmène pas des Gogols », « Je veux pas qu’on dise les Gogols de l’IME » » (22/03)*

La façon dont les enfants pensent que les autres les voient et la façon dont ils souhaitent qu’ils les voient est aussi une part essentielle du comportement qu’ils adoptent. Chacun d’entre nous, et particulièrement les personnes victimes d’un stigmat, va réagir en fonction de ce que l’on croit que l’autre pense de nous. Les enfants stigmatisés doivent donc adapter leur comportement à ce qu’ils pensent que les autres perçoivent d’eux par rapport à leur stigmatisation).

### **III.5.2.2. Se conduire comme on l’attend de moi**

La stigmatisation des élèves fait que l’on va s’attendre à ce qu’ils aient un certain comportement, relatif à leur stigmat.

Face à cette attente les élèves ont deux choix : se comporter comme on l’attend d’eux ou essayer de se faire le plus discret possible pour ne pas être discrédités. Mais la majorité des enfants de l’IME ont grandi avec leur stigmat, ils ont donc intégré les normes et les attentes de la société sur leur situation tout au long de leur socialisation. Comme ils sont identifiés à un groupe de référence, dans lequel ils sont reconnus comme ils sont, il leur est donc parfois plus facile d’adopter les caractéristiques propres à ce groupe, que d’essayer de se comporter comme les enfants « ordinaires » et ne pas se sentir respectés et sur un pied d’égalité. Quand ils se retrouvent ensemble, par exemple dans le hall de l’école avant de repartir pour l’IME, ils vont avoir un comportement qui n’est pas accepté pour les autres enfants de l’école :

*« A et N joue au catch. D joue avec la porte. Ils n’écoutent pas ce qu’on leur dit » (1/02)*

*« B est couché dans le couloir. Il se traîne par terre. » (8/03)*

*« A et N jouent au catch D monte sur les bancs, ce qui fait rire E. T et I se cherchent et se tapent. B est allongé par terre. » (19/03)*

On peut tout de même remarquer que même si la violence et certains comportements, que l’on pourrait qualifier de déviants à l’école, sont présents chez les élèves intégrés, ils sont beaucoup moins prononcés à l’école ordinaire qu’à l’IME : il existe un certain mimétisme dans leur comportement en fonction du lieu où ils se trouvent. Ils sont certes différents des autres enfants quand ils sont à l’école, mais il ne faut pas que cela puisse leur porter un

trop grand préjudice. Ils n'ont une attitude « déviante » que lorsqu'ils sont entre eux et qu'il n'y a pas d'interaction directe avec les autres enfants ou les adultes de l'école ordinaire :

*« I se bagarre dans le couloir : sa maitresse intervient, il arrête. » (I2/03)*

C'est en comparant la différence du degré de violence dans leurs attitudes entre les moments passés à l'école et ceux à l'IME que l'on se rend compte des comportements mimétiques que les enfants produisent. Même si leur comportement peut paraître hors normes quand ils sont en intégration, il ne peut pas être interprété sans avoir observé les interactions entre les élèves lorsqu'ils sont à l'IME :

*« T'as l'impression que quand il reviennent à l'IME, et bah voilà, euh, mimétisme. On fait... on crie, on se tape, alors que... on a pas ces attitudes là quand on est à l'école ordinaire avec les autres enfants » (I4, l.49-51) ;*

*« Quand il était à l'IME, c'était je suis un gogol, donc bah faut que je montre que je suis un gogol quoi. Donc il tapait sur les autres, il était tout le temps dans le couloir parce que ça n'allait pas » (I8, l.162-164) ;*

*« Quand je vois que I qui se tient quand même bien ici [à l'école ordinaire], quand je vois qu'ici [à l'IME] il se tient pas bien, ça veut dire qu'il sait faire la part des choses. Il sait que là bas il faut bien se tenir et il se tient bien, et ici je peux faire du n'importe quoi, je peux taper, je peux faire n'importe quoi, je peux tout casser » (I16, l. 304-307)*

C'est lorsqu'ils sont à l'IME que leur comportement est le reflet de leur stigmatisation.

### **III.5.2.3. La scolarisation en milieu spécialisé : être avec les autres stigmatisés**

La scolarisation en milieu spécialisée, bien que nécessaire, aura tendance à renforcer la stigmatisation des élèves qui y sont. Si l'IME apparaît comme un lieu protégé, protecteur, loin des jugements et des comportements discriminatoires du dehors, trois problèmes se manifestent : le regroupement de personnes « différentes » à l'intérieur d'un institut peut faire peur (question de l'enfermement, de ce qu'on ne voit pas...) et renforcer les préjugés ; l'IME est un lieu protecteur, mais il faudra bien que les enfants se confrontent à la société à un moment ou un autre, il faut donc les préparer au monde extérieur (ce qui est tenté par l'intégration de certains des élèves, mais les élèves du groupe IME ne sont jamais

confrontés à cette mini société qu'est l'école » ; et enfin, la stigmatisation existe même à l'intérieur de l'établissement, entre les élèves.

Nous en avons déjà parlé, les élèves de l'IME sont répartis en différents groupes, suivant leur âge et leur niveau. Mais la formation de ces groupes de niveau peut donner lieu à une stigmatisation par rapport aux critères de formation des groupes :

*« Mais à savoir c'est qu'on les a faits en fonction de la capacité à faire du vélo. Et...donc bah le premier groupe, il est hyper performant, tu peux faire du scolaire avec eux l'après-midi. Sauf que, bah le groupe trois, comme on avait cet après-midi, bah c'est pas possible de faire du scolaire ». (I4, l.54-57) ;*

*« Certains éducateurs, ils disent nous... ils fonctionnent pas en fonction de l'enfant, qu'est-ce que l'enfant à besoin. C'est, bah voilà, moi j'ai envie de faire ça, et je vais prendre que les gamins qui sont capables de faire ça. Donc les autres, certains gamins, se retrouvent en grosse difficultés scolaires et ils ont dix-huit heures de scolaire » (I4, l.63-67)*

Le groupe d'enfant de l'unité 2 restant à l'IME ne va pas à l'école ordinaire, les contacts qu'ils ont avec l'extérieur pendant la journée se fait par certaines sorties (cinéma, exposition) et par certaines activités sportives (piscine). Mais même dans ces cas, les enfants restent entre eux et ne sont pas mélangés avec les autres. C'est seulement lorsqu'ils iront dans l'unité 3, au collège, qu'ils passeront quelques matinées en intégration dans une classe externée :

*« Le groupe reste euh...donc... non, ils sont pas mis avec d'autres enfants. Y'a aucun lien avec d'autres écoles quoi. Mais après, tu vois sur l'unité 3 par exemple, bah le groupe de l'IME ils vont au collège le lundi matin [...] Mais aussi bien sur l'unité 1 que sur l'unité 2, les enfants qui sont de l'IME ne sont jamais, ne vont jamais dans les écoles ordinaires. Ils restent ici à l'école. » (I12, l.221-225)*

Etre entouré d'enfants handicapés peut faire prendre conscience aux enfants de leur propre stigmat. Cette prise de conscience peut être dérangeante, il peut leur être difficile de s'identifier à ces autres, qui finalement ne leur ressemble pas tant que ça. Pour échapper à cette représentation de soi à travers le stigmate des autres, les élèves vont rechercher ceux qui vont pouvoir être encore plus stigmatisés qu'eux et vont alors se comporter avec ces autres comme la société se comporte face à eux et à leur stigmate. On remarque cette dévalorisation des autres particulièrement dans le langage des enfants, ils cherchent à blesser l'autre en trouvant la faille (qu'elle soit un handicap physique, social...). Cette

recherche d'infériorité est très prononcée contre M qui possède un handicap physique, et le plus gros retard mental du groupe intégré :

*« M dit qu'il est allé faire du tricycle, S commente : « c'est normal, il est handicapé », A. confirme en rigolant » (19/04) ; « S. : « ta gueule D. ». M. rapporte à Angélique : « il a dit un gros mot ». S. : « ta gueule l'handicapé » » (20/04) ; « S. insulte M. plusieurs fois. Il le traite d'handicapé. » (20/04) ; « J se moque de la prononciation de M en l'imitant » (23/04) ; « M parle à D, D lui répond qu'il est bête. E renchérit. »*

Mais cette recherche de la faille se fait aussi pour une certaine recherche du pouvoir dans le groupe stigmatisé. Les enfants vont essayer de blâmer ceux qui représentent une menace pour leur statut de « moins stigmatisé que les autres ». L'attaque portera alors sur une activité ratée, la couleur de la peau, le statut social... :

*« S traite I de sale noir. I se plaint d'S. » (1/02)*

*« S à B : « t'es trop bête, lui [en parlant de A] il est pas bête, il comprend » » (19/04)*

*« E à S : « Ta gueule pédé ! » » (20/04)*

*« J à D [qui ne réussit pas le collage] : « il est nul lui » » (22/04)*

*« J prononce mal un mot, I : « Tu sais pas parler ou quoi ? » » (22/04)*

*« T traite B d'alcoolique [le père de B est alcoolique] » (22/04)*

*« B et D font les idiots. I : « c'est des fous ». [...] Il recommence à traiter ces camarades : « c'est des malades mentaux » » (22/04)*

*« S à B : « T'as même pas de famille espèce de clochard » » (22/04)*

Lorsque l'on observe les comportements et les façons de parler des élèves de l'IME, on se rend compte de l'importance du mimétisme et de la référence au groupe. Tout au long de nos observations, si au premier abord c'est la violence des enfants qui a été la plus marquante, ce contexte de violence (relative) et de désobéissance s'est étendu à des enfants qu'au début nous avions définis comme « sages » (timidité, vivre dans son monde, peu d'interaction avec les autres...) : W, qui au départ ne parlait pas, ou G qui est autiste, se sont mis à employer des expressions telles que « ta gueule » quand on leur demandait quelque chose qui ne leur plaisait pas. M s'est lui montré de plus en plus contestataire face aux adultes et aux autres enfants. D s'est montré plus violent avec ses camarades et au

moment de nos dernières observations, il avait tendance à tester les adultes pour voir jusqu'où il avait le droit de contester des décisions et de désobéir aux règles.

### **III.5.3. L'intégration, la stigmatisation et l'estime de soi**

A l'école, les difficultés des jeunes déficients intellectuels s'observent assez facilement : une grande difficulté pour s'adapter à des nouvelles situations, à acquérir des nouvelles connaissances, des difficultés de mémorisation. La situation scolaire est souvent à l'origine de souffrances. Les jeunes scolarisés à l'IME, ont connu pendant plusieurs années l'échec scolaire, ils manifestent du découragement et se dévalorisent. Ils ont besoin de reconstruire « l'estime de soi » :

*« Elle était en CLIS à Voves ça se passait pas bien [...] donc les parents ont pris la décision de la mettre à l'IME » (I14, l.259-261).*

*« C'est une enfant qui a encore... qui est très fragile psychologiquement » (I14, l.271)*

Nous essaierons donc d'interpréter l'estime de soi et ses mécanismes de protection chez les élèves de l'IME, et plus particulièrement chez les enfants intégrés dans le milieu scolaire ordinaire.

#### **III.5.3.1. Une estime de soi intra- et interpersonnelle**

On peut remarquer que les enfants vont vivre leur handicap de deux manières différentes : d'un point de vue intrapersonnelle (la façon dont ils s'évaluent eux-mêmes), et d'un point de vue interpersonnelle (comment ils pensent que les autres les voient). Si ce second point de vue est présent chez tous les enfants de l'IME, il est très remarquable chez les élèves en intégration, qui vont alors pouvoir se comparer avec les autres élèves « ordinaires ».

- L'intrapersonnel

Nous l'avons déjà vu, les enfants déficients font parti d'un groupe stigmatisé, dominé. La construction de leur estime de soi est donc dépendante de cette stigmatisation. L'assimilation des caractéristiques socialement définies de leur groupe peut les mener à avoir une mauvaise estime de soi.

Comme les enfants ne se perçoivent pas comme performants à l'école, ils n'ont pas une forte évaluation d'eux. De ce fait, les élèves ne devraient pas avoir une trop basse estime d'eux, puisque leur prétention à la réussite n'est pas élevée. Cependant, on peut remarquer

que lorsque les élèves veulent réussir, mais que leurs aspirations sont trop grandes, leur estime de soi va baisser. Par exemple, lorsque élèves de la classe externée surestiment leurs capacités et qu'ils réalisent leur échec, leur estime de soi va baisser. Ils vont passer d'une attitude d'excitation, à une déception qui va du refus de continuer l'exercice aux pleurs. La plupart d'entre eux refuse l'échec.

On retrouve ce comportement notamment chez J, E et M. J et E sont deux élèves avec des troubles cognitifs pour J. et des troubles du comportement pour E. Elles ne possèdent pas de handicap physique. M est un enfant avec des troubles cognitifs et aussi avec un handicap physique, il ne peut pas se servir d'une de ces mains, et difficilement d'une de ses jambes, ce qui lui pose des problèmes dans les gestes quotidiens et dans certaines activités éducatives et sportives. M est le seul du groupe intégré à avoir des déficiences physiques. Leur évaluation de leur compétence ne repose donc pas sur les mêmes domaines. M a des difficultés scolaires comme les autres, mais en plus il rencontre des problèmes là où ses camarades se débrouillent :

*« J pleure car elle a raté l'exercice » (23/02) ; « J se trompe dans la date, elle se met à bouder et grogne pour elle-même » (19/04) ; « B donne une réponse à J qui est interrogée. J râle et dit qu'elle sait, et se trompe en répétant », ce qui mène à : « J se vexe. Elle ne participe plus, elle ferme son livre et boude » (19/04) ; « J se fait aider par André pour la soustraction. Elle boude mais obtient quand même la bonne solution » (23/04) ; « J pleure car elle s'est trompée dans l'exercice » (23/04)*

*« E est très excitée. Elle lève la main pour participer. Elle se trompe et boude. Elle ne veut plus répondre aux questions » (1/02) ; « E lève la main pour donner une réponse alors qu'Isabelle n'a pas encore posé la question. E dit qu'elle sait, que c'est trop facile. Quand elle se rend compte qu'elle se trompe, elle se fâche après M. » (9/03)*

*« M n'arrive pas à faire le montage avec les épingles. Il est déçu et s'énervé contre lui-même », il répète plusieurs fois « rho raté ! », « Il recommence et réussit avec on aide. Il est toujours déçu » (20/04)*

Ne pas réussir dans un exercice qu'ils pensaient avoir compris peut aussi les mener à un manque de confiance en eux. Plus tard, ce manque de confiance peut donner lieu à une sous-estimation de leurs capacités, tout exercice, même déjà réussi, devient alors difficile :

*« M réussit son exercice du premier coup. Il refait un deuxième, réussit mais recommence tout avant de montrer le résultat. Au final le résultat est faux. M coince et n'est plus concentré » (15/03)*

On remarque donc que les élèves ont beaucoup de difficultés à évaluer leurs compétences. Que ce soit dans un même domaine, ou dans des domaines différents, les enfants vont varier très souvent d'un excès de confiance en soi à une dévalorisation butée de ce qu'ils savent faire. Le premier cas va entraîner un sentiment d'échec quand ils se trompent. Le deuxième cas va les buter dans leur sentiment et ils vont refuser d'essayer de réussir (peur de l'échec).

- L'interpersonnel

Que ce soit les élèves intégrés ou le groupe qui reste à l'IME, les enfants vont aussi construire leur estime de soi en fonction des autres. Si chacun a des interactions avec des personnes « ordinaires » par lesquelles ils perçoivent leur stigmat, que ce soit avec leur famille ou dans des activités de tous les jours, elles ne concernent pas forcément directement leur stigmat, notamment pour les troubles cognitifs. En effet, la famille va la plupart du temps avoir un effet protecteur face aux difficultés de l'enfant. De plus, dans la vie de tous les jours, leur déficience n'est pas visible, ils ne sont donc pas confrontés directement à la perception de leur stigmat par autrui.

C'est donc pour le groupe en intégration en milieu scolaire ordinaire que l'approche interpersonnel est la plus importante, car en étant en interaction avec le groupe « dominant » sur le terrain de leur handicap, les élèves deviennent discréditables.

C'est à l'intérieur de l'école, confrontés à des élèves définis comme plus performants qu'eux, que les enfants de l'IME vont construire une partie de leur estime de soi.

Pourtant, on peut remarquer que leur estime de soi ne souffre pas forcément de cette confrontation à l'exogroupe, notamment pour la classe externée. En effet, les élèves ne sont ensemble que lors des récréations ou des activités comme la chorale. Ils ne se confrontent donc pas à des comparaisons sur des capacités intellectuelles. Si leur stigmat est discréditable, il n'est pas toujours discréditant. Pour ne pas être discrédité (ou le moins possible), les élèves de l'IME doivent adopter une conduite « ordinaire », c'est-à-dire de ne pas adopter une attitude qui pourrait révéler leur appartenance à un groupe stigmatisé (mauvais comportements, manque de concentration...).



Cependant, l'estime de soi des élèves intégrés est mise en question lorsqu'ils sont identifiés comme appartenant à un groupe stigmatisé par les autres enfants de l'école. Comme nous l'avons déjà traité dans la question du stigmat, il est parfois plus simple pour les enfants de se définir et de s'évaluer comme handicapés et d'avoir une conduite qui correspond à cette évaluation. De cette manière, ils peuvent se comporter comme ils le souhaitent, sans souffrir des jugements des autres.

L'estime de soi de l'élève intégré est donc plus en danger dans le cas d'une inclusion, où les difficultés scolaires de l'enfant ressortent dans la comparaison aux autres élèves de la classe.

Les élèves intégrés n'étant qu'à temps partiel à l'école ordinaire, il est aussi important de prendre en compte les comparaisons qui peuvent s'effectuer avec les autres enfants de l'IME avec lesquels ils sont aussi scolarisés l'après-midi. Cette comparaison est tout autant constitutive de l'estime de soi que la comparaison avec l'exogroupe, particulièrement parce que durant l'enfance et l'adolescence, l'image que se construit un individu lui est principalement renvoyée par son groupe social de référence. Dès lors, il se peut que les membres des groupes stigmatisés puissent en dépit de la discrimination dont ils font l'objet, préserver leur estime de soi en trouvant auprès de leur groupe de référence des ressources évaluatives nécessaires à son maintien. (Croizet et Leyens, 2003)

La construction de l'estime de soi se fait donc aussi à l'intérieur de l'IME, là où toutes les personnes font parties du groupe stigmatisé (que ce soit en tant que stigmatisés ou d'initiés). Les élèves vont alors se comparer entre eux, chercher des points communs, des signes positifs de leur handicap, et chercher aussi à se valoriser par rapport aux autres.

La comparaison dans le milieu spécialisé peut aussi se révéler négative sur l'estime de soi. La dévalorisation peut alors s'effectuer en s'apercevant que, même s'ils ont aussi des problèmes, les autres élèves sont plus performants que soi. La comparaison peut aussi se faire par rapport aux initiés, qui même s'ils comprennent et partagent en quelque sorte le stigmat, font partis du groupe « dominant », comme dans le cas de X, une élève intégrée au collège : *« Dans la cour, X vient s'asseoir sur le banc à coté de moi. Elle a une inscription en anglais sur son t-shirt. Elle me demande de lui lire et de lui traduire. Elle m'explique qu'elle ne sait pas lire, et qu'elle aimerait bien mais qu'elle n'y arrive pas. Elle me dit que je suis intelligente, qu'elle voudrait bien savoir des choses comme moi. »* (25/03)

Ajouté à cela, ces comparaisons endogroupes constituent non seulement une excellente protection contre un sentiment d'infériorité mais elles permettent à la personne stigmatisée de bénéficier des avantages liés à son identification au groupe. Le sentiment de respect peut être un déterminant puissant de l'estime de soi. Les enfants qui vont se sentir respectés dans leur groupe ne vont pas chercher à s'intégrer à un groupe où ils ne seraient plus supérieurs. Cela permet de comprendre pourquoi les enfants stigmatisés ne souhaitent pas quitter leur groupe pour aller vers les autres enfants de l'école.

On peut remarquer cela chez S qui a une très forte personnalité, qui a l'habitude de faire sa loi avec les enfants de l'IME. Quand il se retrouve avec d'autres enfants « ordinaires », il devient très discret. S'il cherche à paraître en confiance face à nous lorsqu'il parle de « ses copains » avec qui il joue au foot pendant la récréation, son comportement montre qu'il n'est pas intégré dans ce groupe. Il se contente le plus souvent de regarder les autres jouer : *« S est sur le terrain de foot. Il est en retrait et ne joue pas vraiment. Il n'a jamais le ballon ».* (19/04)

### **III.5.3.2. La recherche de reconnaissance**

Les enfants ayant une basse estime de soi peuvent aussi chercher de la reconnaissance chez des personnes du groupe dominant, mais qui comprennent le handicap, c'est-à-dire les personnes initiées. Cette recherche, si elle s'avère positive, donnera lieu à une valorisation de la tâche accomplie et donc de l'élève. Ce comportement est très remarquable chez M. Etant donné qu'il est confronté à sa différence à cause de son handicap physique et qu'il est une cible facile pour ses camarades, plutôt que d'aller vers eux et de devoir faire face à leurs moqueries, il cherche une reconnaissance chez les adultes, plus indulgents face à son handicap :

*« Badminton : M demande à ce qu'on le regarde. Il veut savoir si c'est bien ce qu'il fait »* (5/02) ;

*« M. me demande de venir l'aider pour l'activité. Une fois qu'il a réussi, il me demande si c'est bien et de le dire à Isabelle »* (26/02) ;

*« M ne fait pas attention quand il est sur le vélo. Il rentre dans un autre vélo alors qu'il est en train de nous regarder. M s'excuse et promet de faire plus attention. Il veut savoir s'il a bien fait. »* (19/03) ;

*« Je lui [à M] dis que c'est bien. Il me demande de dire à Isabelle qu'il a bien travaillé. Il insiste plusieurs fois pour être sûr que je lui dirai » (20/04) ;*

*« M fait correctement les rituels. M à Isabelle : « J'ai bien fait hein ? ». Il insiste jusqu'à ce qu'Isabelle lui réponde » (23/04)*

### **III.5.3.3. Les stratégies de protection de l'estime de soi**

- La comparaison ascendante

Nous l'avons vu, la comparaison avec les enfants du groupe dominant peut être dangereuse pour l'estime de soi des élèves de l'IME. Si cette comparaison n'est pas évitable, du fait qu'ils soient scolarisés le matin ensemble, les élèves peuvent ne pas porter d'intérêt à cette information. On peut d'ailleurs remarquer que les élèves de l'IME ne sont pas en contact avec les autres enfants, ils ne recherchent pas leur compagnie, ce qui évite qu'ils deviennent des personnes importantes et que la comparaison finisse par être significative pour eux.

- La comparaison descendante

« En raison d'une plus grande proximité géographique et d'une perception d'une plus grande similitude, les individus ont tendance à préférer se comparer aux membres de leur groupe » (Croizet et Leyens, 2003 : 35)

Les élèves en intégration vont donc avoir une plus grande tendance à se comparer entre eux. Que ce soit avec les autres enfants intégrés ou avec le groupe de l'IME. Pour les enfants en intégration, cette comparaison avec l'endogroupe permet donc d'éviter les comparaisons ascendantes avec les individus non-stigmatisés.

Mais même lorsqu'ils vont se comparer entre eux, les élèves vont tendre à choisir de se comparer avec les élèves plus en difficulté qu'eux. En fonction du domaine (mathématiques, sport...), du comportement, du degré de handicap ou de la situation sociale, les élèves vont choisir de se comparer à quelqu'un qu'ils considèrent comme inférieur à eux. Ils vont chercher un enfant moins bien loti qu'eux, chercher la faille des autres pour prouver que dans ce groupe dominé, ils ne sont pas les plus incompetents, les plus à rejeter, ce qui leur permet d'avoir une meilleur image d'eux-mêmes.

- Le désengagement sélectif

Pour préserver leur estime de soi, les enfants vont se désengager de façon sélective des domaines dans lesquels leur groupe d'appartenance est connu pour ne pas réussir et que la société valorise, c'est-à-dire tout ce qui concerne l'école, le scolaire. Aux yeux des élèves, certains domaines vont donc avoir plus d'importance que d'autres.

Si l'échec pousse les élèves à se désengager, ce peut être aussi simplement l'anticipation de cet échec qui le fait, parce qu'ils ont conscience que les autres membres de leur groupe ne réussissent pas dans ce domaine ou parce qu'ils croient pouvoir être l'objet de discrimination dans ce domaine. Le fait que leur stigmatise les caractérise comme peu compétent à l'école donne lieu à une peur de l'école et donc à un refus de celle-ci. Leur peur de l'échec les mène aussi très souvent à refuser toute suggestion d'activité. Par exemple, J n'est jamais enthousiaste à l'annonce d'une sortie, mais une fois sur place, si l'activité est à sa portée, elle est contente de participer.

Par contre, leur estime de soi est valorisée par les domaines où ils réussissent. Ils vont donc privilégier ces domaines au détriment des autres. Les élèves vont donc avoir tendance à minimiser l'importance des disciplines scolaires et favoriser les activités éducatives ou pour certain, le sport. On peut d'ailleurs remarquer qu'ils sont relativement moins dissipés lorsque l'enseignante leur propose des jeux (loto, jeux mathématiques, devinettes...) que du scolaire pur (même si pour certains, il y a toujours plus ou moins un esprit de contradiction et de désobéissance vis-à-vis des règles et des consignes) :

*« Activités mathématiques (jeux avec des cubes, des voitures...). Les enfants sont très réceptifs aux jeux, ils sont calmes et appliqués » (15/03)*

*« Tous les enfants sont très calmes et s'appliquent dans la confection de leur puzzle » (22/04)*

*« I, A et J participent très bien [à l'entraînement du run and bike] ils font beaucoup d'efforts » (19/03)*

- L'attribution au handicap

Les enfants vont aussi rejeter leur échec sur leur handicap. S'ils n'y arrivent pas, c'est à cause de leur déficience. Cette protection de l'estime de soi sert alors à toutes les excuses. Ça ne sert à rien de faire des efforts, puisque je ne vais pas y arriver. S'ils se trompent, ils ne retentent pas, n'essaient pas de comprendre leur échec. Cette protection de l'estime de soi peut mener au désengagement sélectif. Les enfants ne croient pas à leur capacité et se

basent sur les représentations de leur stigmaté, rejetant la faute sur ces préjugés qu'ils ont assimilés.

Cette attitude est très remarquable chez J : « *De façon s'est pas grave si j'y arrive pas* »  
(23/02)

## Conclusion

Lorsque nous nous sommes lancés dans ce travail, tout ce qui touchait au handicap ou aux questions d'intégration nous était totalement étranger. Si avant de découvrir ce « nouveau monde » en réalisant notre stage à l'IME nous avons commencé à lire des ouvrages pour comprendre, c'est bien l'interaction directe avec les personnes de l'institut qui nous ont ouvert les yeux sur la grande complexité de tout ce qui touche à la question du handicap.

Quand nous avons commencé l'enquête, nos préjugés étaient bien présents : si les enfants étaient scolarisés dans un IME, ils ne pouvaient pas être intégrés normalement dans un établissement scolaire ordinaire.

C'est en partageant les moments de vie des élèves que nous pris conscience de la difficulté du choix de leur scolarisation : si certains ont les capacités pour une intégration scolaire, leur mauvaise estime de soi et leur handicap additionné à leur rapport à l'école explique leur présence dans une structure comme l'IME.

Si on peut voir beaucoup de défaut dans le système de scolarisation des élèves de l'IME (mauvaise gestion des temps éducatifs et scolaire, problème de formation des groupes, conflits entre le personnel...), il faut prendre en compte qu'il y a une recherche d'amélioration constante, notamment par le biais de réunion. De plus, la question de la scolarité des enfants handicapés n'est pas simple, qu'elle soit gérée par les parents ou une institution : le choix de scolarisation n'est jamais optimal compte tenu des différences de handicaps et de la stigmatisation de la société face à la différence.

Si l'estime de soi des enfants déficients intellectuels est réelle, les enfants scolarisés à l'IME apprennent, notamment par les activités éducatives et un enseignement adapté qu'ils peuvent réussir, comme d'autres élèves ont réussi.

L'intégration leur permet de se confronter aux autres, de confronter leur propre vision du handicap à celle des autres enfants, de se préparer à leur insertion dans la société. Et peut-être que leur présence dans l'école va permettre, au moins partiellement, aux élèves ordinaires de comprendre la différence et de l'accepter.

Lors de notre étude nous avons pris connaissance de certains sujets que nous n'avons pas développés ici (par manque de temps ou de non cohérence avec notre problématique finale), mais qui mériterait d'être étudié plus tard : les divers points de vue entre les

éducateurs, les enseignants et le personnel médical ; la question de la dynamique des groupes et suite à cette première étude, essayer de voir ce que sont devenus les enfants que nous avons pendant ces quelques mois.

## **Annexes**



## **Grille d'entretien**

**Question d'introduction : à votre avis, les enfants scolarisés dans un institut spécialisé peuvent-ils être intégrés dans des écoles ordinaires ?**

***Hypothèse 1 :** Les enfants d'institut médico-spécialisé ne sont pas scolarisable de la même façon que d'autres enfants handicapés.*

Qui oriente les enfants vers l'institut médico-spécialisé ? Avec quels moyens et pourquoi (quels besoins pour l'enfant) ?

En quoi les méthodes d'enseignement sont différentes face à une classe spécialisée ?

Existe-il une différence d'enseignement face à une classe externée et face à une autre classe de l'institut ? Face à la au groupe de la classe externée, existe-il une différence entre le matin (à l'école ordinaire) et l'après-midi (à l'IME) ?

***Hypothèse 2 :** Les enfants d'IME n'ont pas tous les mêmes capacités et ne tendent pas vers un même projet d'intégration.*

Quand, comment et par qui est mis en place le projet individuel ? Est-il changeable en cours d'année ?

Quels sont les critères d'intégration des enfants ?

Quelle intégration pour les autres élèves ?

***Hypothèse 3 :** Une intégration pendant la scolarisation à l'IME pour une future intégration totale hors IME.*

Existe-il différentes étapes dans l'intégration des élèves ?

Dans quels buts s'effectuent ces intégrations ? (adaptation, socialisation, acquisition des codes sociaux...).

## **Convention de retranscription**

[Inaudible] : texte non compréhensible

(Blabla) : explication de ce que dit la personne/recontextualisation

... : silence

[...] : long silence

, : courte pause

. : pause/fin d'une idée

Note de bas de page : explication de sigles

*Italique* : description d'un acte de la personne/d'une intervention extérieure

Q1 : question de l'intervieweur et numéro de la question

I1 : réponse de l'interviewé et numéro de la réponse

### **Entretien du 16/03/2010 avec Isabelle**

2 Q1 : A ton avis, les enfants scolarisés dans un institut spécialisé peuvent-ils être intégrés dans des écoles ordinaires ?

4 I1 : Bah oui, bien sûr qu'ils peuvent être intégrés. Alors pas tous évidemment...tu en as qui sont allés à l'école avant et puis les enseignants ont vus que bah ça marchait pas bien quoi, 6 donc après, bon c'est la MDPH<sup>16</sup> qui statue et qui décide que l'enfant est placé à l'IME<sup>17</sup>. [Inaudible] bon tu fais souvent des évaluations pour voir où ils en sont, et peut être qu'au 8 bout d'un moment, il faudra peut être plus de temps que pour un enfant ordinaire ou même de CLIS<sup>18</sup> [inaudible] Mais il faut que l'enfant ait un comportement social adapté, il faut 10 qu'il sache se tenir pour aller à l'école avec les autres. [...] Mais moi je pense que oui.

Q2 : Mais pourquoi on oriente ces enfants vers l'IME plutôt que vers une CLIS ?

12 I2 : Bah certainement qu'en CLIS, ils progressaient pas assez. Et puis à l'IME ils ont des activités éducatives qu'ils ont pas en CLIS [inaudible] Donc à l'IME, tu décides qu'un 14 gamin, comme par exemple Simon, lui au départ son projet c'est qu'il intègre la classe externée. On sait que c'est un enfant qui a de petits moyens, mais qu'il est, il a un 16 comportement qui peut s'adapter dans une école ordinaire. Il va aller avec la classe externée, mais cet enfant là il va pas rester toute la matinée en scolaire. En fait, il va 18 repartir parce que lui, cet enfant là par exemple, on va dire qu'il lui faut peut être que huit heures de scolaire dans une semaine, le reste ce sera de l'éducatif. En fait quand il revient 20 ici (à l'IME), il a de l'éducatif. [...] Et que t'as pas en CLIS. En CLIS, tu vas avoir une assistante de vie scolaire, mais l'assistante de vie scolaire elle va euh, aider l'enseignante, 22 par exemple elle va prendre un enfant euh, pour continuer une tâche scolaire. Mais en fait en CLIS, c'est l'enseignant qui va alterner entre l'éducatif et le scolaire. Qui va faire des 24 fois des activités de rupture, que t'auras pas...ici, tu les fais pas quoi. Quand on va à l'école, c'est pour faire du français et des mathématiques. Et quand je suis ici l'après-midi, 26 c'est plutôt découverte du monde, sauf que là, ça fonctionne pas du tout comme ça quoi...c'est...ouah !

28 Q3 : Et en quoi les méthodes d'enseignements vont être différentes face à des enfants handicapés ?

---

<sup>16</sup> Maison départementale des personnes handicapées

<sup>17</sup> Institut médico-spécialisé

<sup>18</sup> Classe d'intégration scolaire

30 I3 : euh... en fait, ça diffère pas de trop. Moi par exemple, si je prends mathématiques, je  
vais m'appuyer sur capmaths... et bah après je vais faire plus de jeux que capmaths  
32 propose, par exemple je vais les faire manipuler, et bien sûr je vais avancer moins vite.  
Mais ceci dit, en classe ordinaire j'aurais la même approche, mais bien sûr tu vas beaucoup  
34 plus vite. Donc là tu prend d'avantage le temps. Et t'essayes de faire verbaliser les gamins  
quand, bah je sais pas si t'as remarquer, souvent j'essaye de, même si quand ils font une  
36 erreur, j'essaye de rien dire et que ce soit les autres qui interviennent pour qu'ils disent,  
bah non là on est pas d'accord, et pourquoi t'es pas d'accord, qu'est ce qu'il y a qui te  
38 gêne, etc. qu'ils essaient de comprendre leurs erreurs. Mais après, c'est vrai que  
c'est...bon voila, moi je fonctionne comme ça, même dans une classe ordinaire. Après  
40 c'est vrai, bien sûr, tu prends d'avantage de temps, pour faire. Quand tu vois, quand j'ai  
fait, quand je fais les problèmes, des fois je reviens pour voir où ils en sont et quand je vois  
42 que ça va pas, bah faut recommencer. C'est-à-dire que tu vas re-manipuler, qu'est ce que tu  
peux apporter davantage ? Quand un enfant il y arrive, qu'est ce qu'il fait pour y arriver,  
44 peut être qu'il aura une méthode qui marchera pour d'autres enfants, et toi peut être que ta  
méthode elle marchera pas.

46 Q4 : Et est-ce qu'il existe une différence dans ta façon d'enseigner quand ils sont le matin  
à l'école et l'après-midi à l'IME ?

48 I4 : Ah bah déjà, les enfants sont différents à l'IME qu'en classe externée. Moi je trouve  
que là, t'as l'impression que quand ils reviennent à l'IME, et bah voila, euh, mimétisme.  
50 On fait...on crie, on se tape, alors que... on a pas ces attitudes là quand on est à l'école  
ordinaire avec les autres enfants. Et euh, la façon dont là on travaille, l'après-midi, moi ça  
52 me convient pas du tout. Parce que...on a fait des groupes, entre guillemets de niveaux,  
[...] donc on a trois groupes l'après-midi qui fonctionnent sur euh... trois journées en fait,  
54 trois demis journées, trois après-midi. Mais à savoir c'est qu'on les a faits en fonction de la  
capacité à faire du vélo. Et...donc bah le premier groupe, il est hyper performant, tu peux  
56 faire du scolaire avec eux l'après-midi. Sauf que, bah le groupe trois, comme on avait cet  
après-midi, bah c'est pas possible de faire du scolaire. C'est...donc y'en a UNE dans le  
58 groupe qui peut faire du scolaire, mais les autres c'est pas possible. Donc, euh, on leur  
donne trois heures en découverte du monde, trois heures en scolaire, avec moi. Alors que  
60 c'est des gamins faudrait qu'ils aient une heure de scolaire et deux heures d'éducatifs.  
Donc là ça fonctionne pas du tout et je crois que...nous là, on est en train de réécrire le  
62 projet d'établissement parce que donc les enseignants disent que ça va pas quoi. La façon

dont ça fonctionne c'est pas comme ça. Parce que là, certains éducateurs, ils disent nous...  
64 ils fonctionnent pas en fonction de l'enfant, qu'est-ce que l'enfant à besoin. C'est, bah  
voilà, moi j'ai envie de faire ça, et je vais prendre que les gamins qui sont capables de faire  
66 ça. Donc les autres, certains gamins, se retrouvent en grosse difficultés scolaires et ils ont  
dix-huit heures de scolaire. Cherchez l'erreur. Tu vois, alors qu'à la limite c'est l'enfant  
68 qui, qu'a des difficultés, et bien il devrait avoir moins de scolaire et plus d'éducatif. Bah  
non, ce gamin là il va avoir PLUS de scolaire et moins d'éducatif. Donc c'est pas trop...  
70 enfin, c'est quand même vrai aussi sur l'unité 2 (les élèves sont repartis en trois groupes  
d'âge appelés unité), mais c'est énormément vrai sur l'unité 3. Il s'avère que des gamins  
72 qui sont, qui ont une déficience un peu plus prononcée, bah ils se retrouvent avec dix-huit  
heures de scolaire alors qu'ils devraient en avoir que six. Donc voilà, tu vois c'est...donc  
74 c'est pour ça que là, nous enseignants, on dit que ça va du tout. C'est pas comme ça qu'on  
travaille. On travaille à partir de l'enfant. Qu'est ce que l'enfant il est capable de faire,  
76 qu'est ce que... bah peut être qu'au départ on lui donne six heures de scolaire, quitte à  
augmenter petit à petit. Mais c'est pas en disant, bah voilà l'éducatif, moi je veux faire du  
78 cheval, et faut qu'à la fin ils faut que les gamins ils fassent du galop 1, du galop 2, du galop  
3 et donc je ne prends que les enfants qui sont capables de faire du cheval. Donc voilà, tu  
80 vois.

Q5 : Par rapport au projet individuel concernant de choix de l'intégration des enfants,  
82 comment est-ce qu'il est mit en place et à quel moment dans l'année ?

I5 : Alors, pour tout te dire, en fait, moi je suis arrivée en septembre, donc euh, on m'a dit,  
84 Isabelle toi t'auras cette classe là. Donc voilà, je savais pas quels étaient les enfants qui  
étaient, euh...comment on a fait, parce qu'après coup, tu te dis mais comment ça se fait  
86 que Stéphane il soit intégré en classe externée alors qu'il n'a pas du tout le comportement  
qu'il faut pour aller avec des enfants ordinaires. Euh...bon, ceci dit je pense que les  
88 éducateurs ont trop tendance à dire... enfin bah untel il est pas capable de faire du scolaire,  
c'est pas de leur ressort quoi, tu vois. C'est l'enseignant qui devrait dire, bah là, il en faut  
90 tant... et euh... d'ailleurs ressèment quand l'inspecteur est venu visiter l'IME pour Aurélie  
(l'enseignante de l'unité 2 qui s'occupe des élèves n'étant pas intégrés le matin), il était un  
92 petit peu scandalisé quand il a vu que sur les projets personnels de scolarité, en fait y'avait  
l'éducatif et le pédagogique. Et que les deux doivent pas être, enfin les deux doivent être  
94 séparés. Il faut que tu aies le projet pédagogique, et que nous quand l'inspecteur vient, il a  
pas à voir le projet éducatif, c'est pas de son ressort. Il doit voir que le projet pédagogique.

96 Et là, bah ça confond un peu les deux quoi. Et c'est pour ça que là on va mettre un peu les  
pieds dans le plat avec les éducateurs, on va remettre les choses en place, parce que chacun  
98 a sa fonction. Chacun a une mission et chacun a sa fonction aussi. Donc, parce que là ça va  
pas du tout. Mais sinon après, pour dire qui est capable d'aller en classe externalisée, c'est  
100 quand même, bah je dirais plus le pédagogique, parce que quand tu les emmènes en classe  
externalisée c'est quand même qu'ils sont capables de faire du scolaire. Et puis après, quand tu  
102 les emmènes dans une classe externalisée, c'est que t'as envie de les inclure dans une classe  
ordinaire. Donc voilà. Mais bien sûr, s'ajoute à ça le comportement. Donc le  
104 comportement, c'est vrai que pour le comportement, là tu prends aussi l'avis de l'éducatif :  
qu'est-ce que t'en penses, est-ce qu'il est capable cet enfant là d'aller en classe  
106 externalisée...voilà, des choses comme ça. Mais je pense que c'est quand même plus à nous  
enseignants de décider de l'orientation du gamin quoi.

108 Q6 : Pour prendre un exemple, sur le projet individuel de Steve, il devait être intégré en  
classe externalisée, mais en ce moment il est en inclusion. Comment ça c'est passé ?

110 I6 : Alors, au départ, au début de l'année, il était avec moi, il est resté tout le mois de  
septembre avec moi. Il restait avec moi dans la classe. Et en fait je me suis, donc j'ai fait  
112 des évaluations. Suite à ces évaluations et puis même après quand je faisais certaine euh,  
activités, aussi bien mathématiques que lecture, cet enfant était performant. Donc j'en ai  
114 parlé euh...[...], à l'enseignante qui l'avais l'an dernier, et à l'unité 1. Et ils m'ont dit que  
oui, il était performant ce gamin. Donc elle trouvait que même s'il avait un comportement  
116 un peu instable, que c'est quand même dommage que cet enfant, ne bénéficie pas du  
scolaire un peu plus quoi. Donc à partir de là, j'ai demandé à une collègue du CP si elle  
118 pouvait me l'intégrer, enfin l'inclure dans sa classe, pour euh...le matin mais uniquement  
la lecture. Pour voir s'il était capable de tenir une heure en lecture. Enfin, on arrive à 9h15  
120 à l'école, de 9h15 à 10h, trois quarts d'heure de tenir en lecture. Et donc euh, bah ma foi,  
ça se passait bien. Donc quand on a fait le point avec la maitresse des CP, elle m'a dit, au  
122 mois d'octobre, elle m'a dit bah en fait moi je trouve que c'est dommage, et en maths il  
sait faire aussi des choses, est-ce qu'on pourrait pas l'intégrer plus ? Donc je dis on va  
124 essayer, puis si on voit que ça va pas parce qu'il est très agité, c'est pas la peine, on revient  
au statut quo. Et en fait, dans la classe de CP, il n'est pas agité. Je lui ai même reposé la  
126 question récemment, parce que la maitresse, euh comme la maitresse elle travaille à trois  
quarts temps, l'autre quart temps, la maitresse me dit l'autre jour, oh Steve, en ce moment,  
128 il fait un peu le coquin en classe. Donc j'en ai parlé à Steve, et j'en ai parlé à Catherine (la

maitresse des CP) : comment tu le trouves en ce moment et tout ça ? Elle me dit, ah bah  
130 non ça va, tout va bien. Donc voilà. Après aussi, c'est comment l'enseignant il perçoit les  
choses aussi. On a des seuils de tolérance plus ou moins élevé. Donc voilà. Là peut être  
132 que la maitresse, la titulaire de la classe elle est peut être plus tolérante sur certaines choses  
que l'autre maitresse. Mais euh, la maitresse titulaire trouve que tout se passe bien. Donc  
134 voilà. Donc après, si par exemple on voit que ça va pas à un moment donné, et bien, on  
enlève un petit peu de scolaire, parce qu'on se dit... Mais là, en ce moment il va pas quoi.  
136 En ce moment il est très agité, et euh, par contre là dans la classe ordinaire, ça se passe  
bien tu vois. Donc je me dis, est-ce qu'il faudrait pas, à la limite, augmenter un petit peu le  
138 temps pour voir ce que ça donne. Qu'il déjeune avec les enfants de l'école ordinaire tu  
vois. Pour voir ce que ça donne.

140 Q7 : Et qui est-ce qui décide si on peut changer la forme de l'intégration à par toi ?

I7 : Il faut faire un suivie de projet. C'est-à-dire que...le suivie de projet c'est éducateurs,  
142 parents. C'est les parents d'abord qui donnent leur aval hein, pour dire oui je suis  
d'accord...on leur en parle, voilà, on fait un suivie, donc on vous a convoqué parce qu'on  
144 pense que votre enfant il serait capable d'aller d'avantage, ou d'être incluse dans une  
classe. Donc c'est les parents qui vont accepter ou pas. Et s'ils acceptent pas, tu peux pas,  
146 tu peux rien faire. C'est les parents qui sont...décideurs en fait. Toi tu proposes, après,  
c'est les parents qui décident. C'est pas toi qui peux...si les parents refusent... Tu vois là  
148 pour Clara (Clara est une élève en inclusion le matin dans une classe de l'école), je me  
disais que ce serait, on en a parlé un peu avec la maitresse, que ce serait bien un peu  
150 d'essayer de l'intégrer pour la journée. Mais euh tu vois, j'en ai parlé à Annie  
(coordinatrice de l'IME), on va se réunir et va tenir la maman au courant. Et puis si la  
152 maman dit bah non, moi j'ai pas envie...on peut rien faire contre quoi, c'est le choix de la  
maman. Donc voilà. Nous on peut dire pourquoi se serait bien quelle aille toute la journée.  
154 Mais si la maman veut pas, enfin, si les parents ne veulent pas...voilà.

Q8 : Donc pour l'intégration en classe externée pour Jason (il est dans la classe externée le  
156 lundi matin depuis début mars. Il était en CLIS l'an dernier), pourquoi est-ce qu'il est  
intégré que maintenant ?

158 I8 : Bah en fait, c'est l'enseignante de la classe qui a décidé, bon, euh, avec aussi  
l'éducateur de la classe. C'est vrai que moi je l'avais quelques après-midi (à l'IME), mais  
160 c'est vrai que son comportement l'après-midi...on peut pas toujours prévoir, parce que

l'après-midi, ils sont quand même agités, enfin voilà, ils sont fatigués. Mais  
162 euh...apparemment, il avait des capacités ce gamin, et euh... et ben quand il était à l'IME,  
c'était je suis un gogol, donc bah faut que je montre que je suis un gogol quoi. Donc il  
164 tapait sur les autres, il était tout le temps dans le couloir parce que ça allait pas, enfin voila.  
Ou il allait à l'espace relais (endroit où une éducatrice accueille les enfants en crise) pour  
166 se calmer. Donc Aurélie...enfin, tu vois peut être que ça a attendue trop tu vois, entre le  
moment en septembre où on a vu où il en était quand elle a fait les évaluations Aurélie, et  
168 puis le mois de février pour dire, est-ce qu'on pourrait pas... y'a eu cinq mois quoi. Et  
donc le gamin bah...lui ça faisait un moment qu'il souhaitait venir à l'école. Donc voila. Je  
170 crois que des fois, quand on décide des choses en début d'année...les choses ont été  
décidée au mois de juin par l'enseignante, Aurélie n'était pas non plus encore là. Elle est  
172 venue faire un remplacement l'an dernier mais... donc quand euh...ça a été décidé en juin,  
et sauf qu'après on a du mal à changer tu vois. A dire, et ben, est-ce que...qu'est-ce que  
174 vous pensez de cet enfant, est-ce qu'il pourrait pas avoir plus de scolaire...parce que là,  
quand j'ai dit pour Clara que ce serrait bien, et bien, mon éducateur a poussait des cris  
176 quoi, en disant que c'était pas bien quoi. Donc euh, ceci dit, le scolaire c'est pas de son  
ressort. Donc voila. C'est pas toujours facile.

178 Q9 : Et donc, quand tu parles des évaluations, c'est des évaluations scolaires ?

I9 : Ouai. Je dois en avoir là. Donc je peux t'en donner un qui est certainement...

180 *Elle cherche les cahiers d'évaluations dans l'armoire.*

Alors c'est les exercices...*Elle me montre les cahiers de deux enfants.* Donc c'est pareil  
182 pour Damien et Jules, quand j'ai vu comment ils se débrouillaient, je me suis dit que c'est  
bien de les intégrer, enfin de les inclure dans une classe...

184 Q10 : Donc au début de l'année, tous ces enfants là n'étaient pas inclus ? Ils étaient avec  
toi ?

186 I10 : Non, voilà, ils étaient avec moi. Donc il fallait que je fasse un peu le point. Comme  
moi j'étais nouvelle aussi, il fallait que je fasse un peu le point pour voir où ils en étaient.  
188 Et puis y'avais pas de... aussi bien pour Clara, sur son projet c'était marqué tout de suite  
intégration. Il fallait qu'elle soit intégrée tout de suite dans une classe ordinaire. Tous les  
190 autres enfants n'avaient pas de...ça. Donc moi, tout de suite pour Clara, je l'ai fait, et pour  
les autres, je ne savais pas où ils en étaient. Donc il fallait que je vois un petit peu. Et  
192 quand je m'en suis aperçue, et bah j'ai dit qu'il faut les intégrer ces gamins là. Donc c'est



sûr que Jules a un petit plus de mal en lecture, et puis des fois y'a la maitresse qui dit que  
194 y'a du travail à la maison qui n'est pas fait. Mais moi, ce que je déplore c'est que j'ai pas le  
temps de refaire avec les gamins. Tu vois je suis un peu frustrée dans ce sens là. Du coup,  
196 l'après-midi t'as d'autres groupes et les gamins on les [inaudible]. Je peux jamais  
reprendre les gamins qui sont en intégration. Enfin, alors on dit plus intégration, on dit  
198 inclusion, faut faire attention. On joue un peu sur les mots quoi...

Q11 : Donc, tout à l'heure tu disais qu'on va d'abord intégrer les enfants par rapport à leur  
200 comportement ?

I11 : ouai, d'abord...alors moi, tu vois, je l'ai entendu récemment, l'intégration, quand on  
202 mettait les enfants dans des classes externées, il fallait qu'ils aient un comportement,  
euh...social adapté. Voilà. [...] puis, quand tu vois Stéphane, tu te dis ça a pas été vrai.  
204 Parce que tu te dis, il a été mit dans la classe externée, bah...franchement il a pas un  
comportement social adapté. Il est tout seul dans sa bulle, c'est...et que je tape les autres,  
206 donc voilà. Tu te dis des fois les règles sont transgressées...je sais pas, mais euh, c'est pas  
bien de dire ça, mais peut être que certains collègues voulaient s'en débarrasser. Tu vois,  
208 enfin je me pose cette question là. [...] Voilà.

Q12 : Et par rapport aux autres enfants qui sont scolarisés tout le temps à l'IME, est-ce  
210 qu'ils ont des intégrations de temps en temps avec des élèves ordinaires ?

I12 : Non. Non. Les enfants qui restent ici, non. Ils sont pas en intégration dans le milieu  
212 ordinaire. Mise à part si par exemple tu fais euh... le mercredi, mais encore que...pfff, bah  
moi je parle pour mon unité parce que... mais par exemple Alain (éducateur) il travaille...  
214 quand il va à la médiathèque, c'est le groupe 1 (groupe en intégration) qui y va. Parce qu'il  
juge que y'a qu'eux qui sont capables d'y aller, tu vois. Donc en fait euh, parce que la  
216 médiathèque, c'est vrai que les enfants ils sont mis avec les enfants, les personnes  
ordinaires. Et les autres enfants n'y vont pas. Le sport [...], les enfants de l'IME, de la  
218 classe de l'IME là, ils y vont le jeudi matin. Ils partent le jeudi matin à la piscine...donc ils  
sont avec d'autres enfants, parce qu'à la piscine t'as d'autres groupes qui y sont, mais ils  
220 sont pas mélangés avec d'autres enfants. Le groupe reste euh...donc... non, ils sont pas  
mis avec d'autres enfants. Y'a aucun lien avec d'autres écoles quoi. Mais après, tu vois sur  
222 l'unité 3 par exemple, bah le groupe de l'IME ils vont au collège le lundi matin je  
crois...donc bah c'est pas pareil sur les différentes unités. Mais aussi bien sur l'unité 1 que  
224 sur l'unité 2, les enfants qui sont de l'IME ne sont jamais, ne vont jamais dans les écoles

ordinaires. Ils restent ici à l'école. Donc c'est pour ça que t'as l'impression...bah voilà, ils  
226 ont passés deux ans ici, par exemple avec la classe de l'IME, donc maintenant il faut qu'ils  
changent. Alors qu'on regarde pas si l'enfant est capable...tu vois. Donc euh, je pense que  
228 là y'a besoin de réécrire le projet d'établissement. Et donc là on est en train... Mais bon,  
dans l'ancien y'a quand même des choses qui sont intéressante aussi. C'est bien quand  
230 même, même s'il est un peu caduc, y'a des points qui sont toujours valables. Mais bon,  
après faut voir avec la loi de 2005. C'est Simone Veille qui avait lancé ça en 75, et ça  
232 bouge pas trop en fait. Tu regardes, tu te dis [...] je trouve qu'on est pas près, mais nous  
tous hein, à accepter les différences. C'est pas dans l'air du temps quoi. Bon, ça commence  
234 un peu tu vois...mais bon, tu vois les jeux paralympiques là, t'as personne dans les  
tribunes, et t'as très peu d'audience. Bah tu vois à la télé, les jeux olympiques, c'était  
236 en...du matin au soir, et là t'as rien du tout quoi. Tu vas avoir une demi heure...donc,  
comme quoi, c'est pas dans...on en parle pas trop quoi. C'est dur la différence. Parce que  
238 voilà. [...] c'est dur d'accepter le handicap.

Q13 : Est-ce qu'il va y avoir différentes étapes dans l'intégration des enfants ? Est-ce que  
240 le fait qu'ils soient en classe externalisée par exemple, c'est pour qu'ils puissent être en  
inclusion plus tard ?

I13 : [...] Alors les enfants qui sont inclus dans des classes ordinaires [...], ils pourront soit  
intégrer une CLIS et voir après une UPI, unité pédagogique d'intégration... mais euh... ou  
244 la SEGPA. Mais normalement la SEGPA<sup>19</sup>, enfin, sixième SEGPA, cinquième  
SEGPA...c'est des...en fait en SEGPA se sont des enfants non déficients. Mais comme  
246 nous disait l'année dernière le formateur, c'est pas normal que des enfants qui ont été  
orientés en MDPH, enfin qui sont à la maison du handicap, et qui au bout d'un moment,  
248 sortent du handicap, tu vois... c'est un peu contradictoire. On les a...euh, inclus dans les  
handicapés, et du jour au lendemain, ils peuvent sortir du handicap pour aller, euh...dans,  
250 en SEGPA, où il y a des enfants non déficients. Donc là, y'a un paradoxe, c'est... [...] non.  
Tu vois pour Clara par exemple, son projet c'est la SEGPA. Et puis peut être que pour  
252 Steve, peut être que ce sera peut être une UPI. [...] Mais t'as des enfants qui resteront sur  
l'IME, comme Simon par exemple...qui restera lui, après il va intégrer l'IME des plus  
254 grands, 14/18 ou 14/20, tu vois.

---

<sup>19</sup> Section d'enseignement général et professionnel adapté

Q14 : Mais est-ce que pour certains enfants comme Clara, qui sont encore dans l'unité 2 et  
256 qui ont l'âge de rentrer au collège, est-ce que le projet de SEGPA ou d'UPI sera applicable  
dès l'année prochaine ?

258 I14 : Alors, normalement le projet pour Clara...elle est arrivée l'an dernier. Elle était en  
CLIS à Voves, donc, euh ça se passait pas bien. Bon, les enfants qui sont en CLIS sont déjà  
260 orientés par la MDPH, donc là ils sont déjà à la MDPH. Donc, euh là ça se passait pas  
bien, donc les parents ont pris la décision de la mettre à l'IME. Voilà. Et euh, quand elle  
262 est arrivée ici, elle était sur l'unité 1. Elle a intégré d'abord la classe, euh, de l'IME. La  
maitresse, bah elle s'est vite aperçue qu'elle avait des compétences, donc elle a dit il faut la  
264 mettre en classe externée. Elle a été dans la classe externée, à la suite de ça, la collègue a  
dit bah non, il faut l'inclure dans une classe ordinaire parce que elle sait faire plein de  
266 choses. Elle a été inclus, et bah Clara, petit à petit, elle a repris confiance. Le projet de  
l'année dernière, parce qu'il y a eu suivie de projet, c'était de l'intégrer dans l'unité 2, elle  
268 changeait donc d'unité, elle vient en unité 2, et il fallait de suite la mettre en classe  
externée parce que le projet c'était qu'elle sorte rapidement pour aller en SEGPA. Et donc  
270 là, donc elle a été intégré assez rapidement, mais on a...moi, suite à ce que j'ai vu, c'est  
une enfant qui a encore... qui est très fragile psychologiquement, et que la mettre en  
272 SEGPA sans l'avoir préparée, euh... se serait, bah elle reviendrait rapidement à l'IME,  
comme d'autres enfants l'ont fait. Donc, euh...le projet pour Clara, celui qu'on a transmis  
274 à la MDPH, c'est qu'elle reste une année supplémentaire ici, sur l'unité 2 et en étant  
intégrée dans une classe de CE2, et peut être là, petit à petit voire toute la journée,  
276 l'intégrer sur toute la journée. Et euh... et que l'année suivante, elle intègre une SEGPA.  
Pour la préparer, pour qu'elle soit plus... elle aura grandi et elle sera peut être plus apte,  
278 elle sera peut être plus armée pour aller en SEGPA. Parce que la SEGPA c'est le collège,  
et c'est hyper difficile pour les gamins quand même. Déjà les années collège pour les  
280 enfants ordinaires c'est difficile, alors pour les enfants avec euh...des difficultés, c'est pas  
évidant quoi. [...] mais je pense que quand elle va intégrer la SEGPA, je pense qu'au début  
282 elle aura besoin d'un soutiens, tu vois. Soit d'une AVS<sup>20</sup> pour l'aider... non parce que  
sinon c'est perturbant d'arriver dans un collège où tu passe d'une petite structure, parce  
284 qu'ici on est que 60, même si à l'école ils sont plus nombreux, mais même...et puis dans  
un collège où t'es cinq cent. Et euh...donc je pense qu'il faudra qu'elle ait un  
286 accompagnant.

---

<sup>20</sup> Assistante de vie scolaire

Q15 : Et est-ce que ça serait possible pour un élève d'être à mi-temps en SEGPA par  
288 exemple et le reste du temps à l'IME ?

I15 : Alors, apparemment, y'a un enfant comme ça qui a commencé à aller en SEGPA, l'an  
290 dernier, il l'on mit un peu en SEGPA... Alors, au départ, il l'avait en SEGPA complet,  
puis en fait le gamin il a chuté complètement, après il l'on mit un petit peu en SEGPA et  
292 un petit peu à l'IME. Donc pour un jour reprendre la SEGPA pure, tu vois. Donc à voir si  
Clara est prête l'année prochaine à faire que de la SEGPA, si on voit que ça va pas, et bah,  
294 on essaiera d'adapter. Parce que c'est important qu'elle, elle soit bien et puis qu'elle  
progresse. Si tu la remets après en difficulté, et bah elle peut de nouveau chuter, et puis  
296 voilà, ça n'avance pas.

Q16 : Si pour certains ce n'est pas pour une future intégration individuelle, dans quels buts  
298 s'effectuent cette intégration ?

I16 : Bah moi je dirais que je pense qu'ici à l'IME, on essaye quand même de leur donner  
300 des règles, mais c'est vrai qu'après si ces règles tu les confronte pas à un milieu ordinaire,  
ben ça sert à rien quoi. Donc normalement, ce qui faudrait c'est que tous les enfants  
302 puissent se confronter au milieu ordinaire. Sauf que là, c'est pas le cas. Donc y'en a que  
certain qui ont ça. Et puis c'est vrai que...est-ce que tout le monde est capable de...voilà.  
304 Ça... Moi, je...un mercredi, en réunion, quand le docteur Armant (psychiatre de l'IME) il  
disait que...parfois ici, moi je vois que Steve qui se tient quand même bien ici, quand je  
306 vois qu'ici il se tient pas bien, ça veut dire qu'il sait faire la part des choses. Il sait que là  
bas il faut bien se tenir et il se tient bien, et ici je peux faire du n'importe quoi, je peux  
308 taper, je peux faire n'importe quoi, tout casser...voilà. Donc nous, on était certain à dire  
que justement ces enfants là, ils ont encore plus besoin de cadre que les autres enfants, et  
310 que, ben quand tu enfrens la règle, comme ça se passe dans la société, il se passe quelque  
chose. Et que bah ça, l'air thérapeutique était contre. Puisque c'est des enfants handicapés,  
312 on ne peut pas les punir, en gros les punir. Mais moi je trouve que plus tard ces enfants là  
vont être dans la vie euh...avec nous. Et que s'ils ont pas appris à respecter certaines  
314 règles, bah ça va être super dur quoi. Il faut quand même, bah voilà, leur apprendre que la  
vie c'est comme ça quoi. Et que [...] bah tu donnes des bases quoi, et que là tu enfrens la  
316 loi, et que quand tu enfrens la loi et ben il se passe des choses quoi. Et même s'ils sont  
handicapés. Je crois que...parce que là on a quand même des enfants, quand tu regardes,  
318 surtout... moi dans ma classe, les enfants c'est plutôt des troubles de la conduite et du  
comportement. Donc ils sont déficients à cause de ça. Je pourrais dire qu'ils ont pas une

320 grosse déficience intellectuelle. Ils sont devenus déficients bah parce que...ils sont très  
agités etc. Et donc, ils sont très capables de respecter des règles. Et justement pour ces  
322 enfants là, moi je crois qu'il faut des règles, un cadre qui déroge pas quoi. Il te faut un  
cadre qui soit fixe et que si tu enfreins la loi et bien tu peux...donc voilà quoi. Donc après  
324 à nous de voir qu'est-ce qu'on peut dire, ça peut être, voilà un dessin, ou euh, tu mets en  
mots ce que tu as envie de dire, ou des choses comme ça. Mais bien sûr c'est pas de copier  
326 je ne dois pas faire euh, cent fois, parce que voilà... c'est stupide. Mais je crois qu'il faut  
quand même qu'ils aient une réparation à faire, tu vois quelque chose. T'as fais quelque  
328 chose, et ben maintenant faut que tu ré pares. Et ça je crois que c'est important. Alors moi,  
là je suis pas d'accord avec le, avec l'air thérapeutique tu vois, qui dit qu'on peut pas.  
330 Alors tu vois, on est pas toujours sur la même longueur d'onde...

## **Carnet de bord**

### **Semaine du 23 au 28 novembre**

Premières impressions : beaucoup de violences, verbales et physiques des enfants. S. à fait plusieurs crises dans la semaine. Surtout le matin (lundi et vendredi). E. ne me parle pas. M. et J. sont très curieux sur les raisons qui font que je suis ici. J. est enthousiaste au début des activités mais se décourage vite. M. passe ses matinées retournées vers moi et me dévisage.

Mercredi 25 novembre : collège/réunion

Isabelle est très mécontente de la réunion. Elle trouve que les éducateurs imposent trop leur avis, qu'ils ne tiennent pas assez compte de l'avis des enseignants. Elle est surtout remontée contre « les anciens » qui refusent le changement, qui croient tout savoir et décident de tout.

Jeudi : les enfants participent à la chorale de l'école

Sortie rugby annulée.

Remarques : Pourquoi l'IME pour les enfants en intégration (plutôt qu'une CLIS ou une SEGPA...) ?

### **Semaine du 30 au 5 décembre**

L'unité deux part en transfert au ski une semaine à la fin du mois de janvier.

Mardi : Isabelle parle d'André avec Adrien. Elle semble mécontente sur des propos qu'André lui aurait faits.

Mercredi : apparemment pas de contact régulier avec le seul élève autiste de l'établissement (une seule après-midi par semaine).

Pourquoi ne pas s'intéresser à l'intégration des enfants handicapés en générale ?

Jeudi : Isabelle râle contre André qui a critiqué sa façon d'enseigner qui ne serait pas assez « spécialisée »

Les jeudis après-midi sont réservés au sport pour l'unité deux, qui dans ce cas est rassemblée en grand groupe.

Remarques : quels sont les buts de l'IME pour la scolarisation des enfants ? Quelle est la différence entre les enfants intégrés et ceux qui ne le sont pas ? Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé ?

Vendredi : cinéma le matin. Les enfants sont assez contents. S. est déçu, il voulait aller à l'école pour faire du sport. Les autres enfants sont gênés par F. qui cris pendant les séances. E. râle et lui demande d'arrêter. N. trouve que le film c'était pour les bébés.

Spectacle de Noël l'après-midi. Venue du magicien. Les enfants sont impressionnés. Quelques élèves de l'unité 3 trouvent ça bidon. Venue du père-Noël qui distribue des chocolats. E. est très contente, elle coure partout, et se colle aux adultes.

### **Semaine du 14 au 19 décembre**

Neige : pas de boum le jeudi

Pas de sport le vendredi

Je fais l'essentiel de mon stage avec l'unité deux. Dans cette unité il y a des enfants en intégration scolaire, d'autres en inclusion, et d'autres qui restent à l'institut. L'emploi du temps se partage entre des temps de classe, des temps éducatifs, des temps de socialisation, et des temps d'activités sportives. Le matin, les enfants sont repartis en deux groupes un qui se rend à l'école primaire, et l'autre (moins performant) qui reste à l'IME avec des enseignants et des éducateurs. L'après-midi, l'unité se divise en trois groupes de niveaux pour soit du scolaire, soit de l'éducatif.

Après ces quelques semaines, je comprends à peu près comment fonctionne les journées. Les journées se déroulent à peu près de la même manière :

- 9h : départ de l'IME avec un groupe d'enfants en intégration : les enfants de la classe externée et les enfants en intégration individuelle (inclusion). Le français et les mathématiques sont enseignés à ce moment. L'enseignant et un éducateur sont présents dans la classe.
- 10h20 : retours à l'IME pour certains élèves de la classe externée avec l'éducateur (rendez-vous avec l'assistante sociale, la psychologue, manque de capacité de concentration pour rester la matinée...).
- 11h30 : retours à l'IME et suite de la classe dans la structure avec tout le groupe (élèves en intégration et en inclusion)

- 12h : fin de la matinée, repas.
- 13h30 : reprise des cours à l'IME avec un sous-groupe de l'unité pour l'enseignement de découverte du monde (parcours d'orientation, découverte de l'alimentation...). Les deux autres sous-groupes vont soit avec un éducateur, soit avec un autre enseignant.
- 16h30 : fin de la journée.

Question : Qui décide de qui va en intégration et quelle intégration (inclusion...) ?

### **Semaine du 4 au 9 janvier**

Un « espace relais » a été mis en place à l'IME pour les enfants en crise : une éducatrice particulière s'occupe de cet endroit destinée à calmer les enfants. C'est un espace hors classe, sans interaction avec les autres élèves.

Jeudi : M. participe à la chorale.

Distribution des cadeaux. Les enfants ouvrent les cadeaux en classe et ont le droit de jouer avec (même les groupes en scolaire).

Début du badminton. I. râle, il trouve que c'est nul car on joue pas vraiment. Il veut faire des passes, car il n'est pas un bébé. B. et H. se disputent. B. est très énervé et s'en va dans le vestiaire. Marjorie va discuter avec lui.

Début de la piscine, le jeudi matin c'est le groupe de l'IME qui y va. Le vendredi après-midi, la moitié des enfants du groupe intégré (une fois sur deux).

Quelle est la différence entre insertion et intégration ? L'intégration scolaire en vue d'une insertion sociale ?

Méthode de recueil de données : l'observation pour évaluer les problèmes de comportement liés au temps et au lieu.

S'intéresser aux élèves ou à la pratique de l'enseignant ? Quel est le rôle de l'adulte intégrateur dans l'insertion des enfants handicapés dans le système scolaire ordinaire ?



## **Semaine du 25 au 30 janvier**

Transfert à Lamoura pour l'unité 2

Lundi matin, Lucie, la stagiaire qui est avec André (éducateur de l'unité 2) vient me voir pour me dire qu'elle vient de le voir dans sa salle, alors qu'il est censé être partie en transfert. Elle ne sait pas si elle doit aller avec lui. Elle va voir la coordinatrice qui lui dit d'aller avec un éducateur de l'unité 3.

Après avoir demandé à plusieurs personnes de l'établissement, il s'avère qu'à cause des disputes récurrentes entre Isabelle, Adrien et André, il a été décidé la semaine précédente qu'André ne participerait pas au transfert.

Lucie est énervée qu'André ne lui ait rien dit.

En stage avec l'unité 3

Pendant le transfert, je suis en stage avec l'unité 3, qui ont entre 12 et 14 ans. Comme pour l'unité 2, cette unité est divisée en deux : un groupe en intégration au collège, et un groupe IME.

L'intégration est différente pour les élèves qui vont au collège. Pour ceux du groupe intégré qui n'ont pas d'activités éducatives les lundis, mardis et jeudis après-midi, ils suivent la classe au collège toute la journée. De plus le groupe « IME » est en intégration au collège les lundis et mercredis matins.

Certains élèves du groupe intégrés sont en inclusion pour une discipline (sciences, musique, arts plastiques...).

Les élèves peuvent manger à la cantine du collège.

Lundi après-midi : les élèves font des jeux de construction. L'un d'entre eux vole un stylo dans une trousse, le propriétaire s'en aperçoit, se lève et lui met un coup de pont dans le nez. L'éducateur doit le retenir pour qu'il se calme.

Mardi : pas de projet personnalisé de scolarité à l'IME mais un projet individuel (PI). Annie me montre le classeur avec les emplois du temps et les projets individuels de chaque enfant.

Questionnement sur : qui fait le PI ? Peut-il évoluer ? Quelle est la place du PI dans les projets d'intégration ? Qui met en place l'emploi du temps de chaque élève ? Peut-il évoluer au cours de l'année ?

Approche d'une nouvelle hypothèse : Le PI permet de mettre en place des solutions adaptées à l'intégration de l'enfant.

Mercredi au collège, les deux enseignantes discutent. Celle du groupe IME est surprise de voir comment les élèves du groupe intégré n'ont pas de mal à aller en récréation avec les autres. Elle dit que ces élèves, il faut les accompagner et qu'ils restent collés ensemble contre le mur, il faut les encourager tout le temps pour qu'ils aillent s'amuser.

Une des élèves du groupe intégré ne veut plus aller en récréation car les élèves ordinaires se moquent d'elle.

Remarque : le but de l'intégration est plus complexe que le seul fait d'être scolarisé au milieu des autres. L'intégration permet d'apprendre l'autonomie et les règles sociales (comportement adapté) de l'école (et donc de la société ?)

### **Semaine du 1 au 6 février**

Lundi : Retours du transfert pour l'unité 2. Isabelle m'explique pourquoi André n'est pas venue : comme Adrien et elle n'avait pas la même vision des objectifs du transfert, et que le directeur ne voulait pas une mauvaise cohésion entre les adultes pendant le transfert, il a préféré prendre la décision de ne pas y envoyer André.

André n'est pas là.

Mardi : Isabelle me dit qu'André est allé voir le directeur. Il va suivre une formation pour préparer sa retraite.

### **Semaine du 8 au 13 mars**

Mardi : certains élèves de l'IME peuvent participer à une sortie vélo au mois de mai. Isabelle veut y inscrire des enfants qu'elle a eu l'occasion de voir faire du sport. Elle demande son avis à André qui fait l'activité vélo avec le groupe 3 (le groupe « le moins performant ») l'après-midi. Selon lui, aucun élève n'est capable de faire cette sortie vélo pour l'instant. Isabelle va en parler à Adrien pour qu'il lui donne un second avis. Selon elle, plus d'enfants sont capables de participer à cette sortie que ce que dit André.

Remarques : La question de l'évaluation des performances des élèves.

Se renseigner sur le stigmatisme.

Le stigmatisme dans l'intégration des enfants d'un IME (par les enseignants, les autres enfants...)

Quand les codes sociaux sont assimilés par les enfants, ils peuvent aller en intégration, sinon, ils restent à l'IME. L'intégration ne sert pas à la socialisation et à l'acquisition des règles ?

### **Semaine du 15 au 20 mars**

L'IME est-il un lieu surprotégé. Comment les enfants font-ils face à la société quand ils en sortent ? Question de l'enfermement. Enfants qui vont à l'école : intégration ; enfants qui restent à l'IME : désintégration ?? (Enfermement, pas de contact avec la société quand ils sont à l'IME mais contact quand ils sont avec leur famille).

L'IME renforce-t-il le stigmatisme du handicap ?

Vendredi : Certains élèves pourront participer à une sortie run and bike la semaine prochaine et à un cross la semaine d'après. Il faut donc évaluer comment ils se débrouillent pour savoir qui participera à quoi.

### **Semaine du 22 au 27 mars**

Lundi : André souhaite participer au run and bike car c'est lui qui fait l'activité vélo.

L'entraînement se fait sans André.

Mardi : finalement André ne viendra au run and bike puisqu'il n'a pas suivi les entraînements.

Jeudi après-midi : Dans la cour, X. (une élève de l'unité 3, en intégration au collège) vient s'asseoir sur le banc à côté de moi. Elle a une inscription en anglais sur son t-shirt. Elle me demande de lui lire et de lui traduire. Elle m'explique qu'elle ne sait pas lire, et qu'elle aimerait bien mais qu'elle n'y arrive pas. Elle me dit que je suis intelligente, qu'elle voudrait bien savoir des choses comme moi.

Remarques : une volonté d'intégration scolaire pour les enfants handicapés de plus en plus présente dans les lois. Pour une socialisation (finalité) ? Une stigmatisation plus présente chez les enfants qui ne sont pas intégrés ? Des enfants de la classe externée ? Problème de l'intégration différente selon le handicap : tous les enfants n'ont pas les mêmes chances d'acquérir les codes sociaux pour une adaptation réussie.

### **Semaine du 19 au 24 avril**

Isabelle n'est pas là du lundi au jeudi, car elle est coincée aux Etats-Unis.

Jeudi matin : Je suis avec Aurélie et le groupe IME pour faire du scolaire. Q. veut absolument faire un jeu et refuse de rester à sa place.

B. embête H., H. demande à ce que B. soit intégré à l'école tous les jours pour qu'il le laisse tranquille. Tres énervé, H. sort dans le couloir.

Aurélie me dit qu'elle a beaucoup de difficulté à gérer certains enfants du groupe, qu'elle n'a pas d'autorité sur eux.

Jeudi après-midi : Angélique explique le programme : Exposition puis jeux. G. veut savoir ce que c'est que l'exposition. S. l'interrompt : « dit-le que t'es bête G. ».

Avant de partir, Angélique explique qu'il faut bien se tenir, sinon on arrête la visite et on revient à l'IME. Si un enfant se comporte trop mal, il ne fera pas l'activité jeu en rentrant et sera interdit de sortie les prochaines fois. Angélique leur dit qu'elle ne veut pas qu'ils se fassent remarquer, qu'il ne faut pas qu'on voit dans leur comportement qu'ils viennent de l'IME. Ils doivent se comporter comme tous les autres enfants.

Exposition sur l'environnement à la salle des fêtes : Les enfants se tiennent correctement. S. et Pascal se cherchent un peu.

Retours à l'IME. Après la récréation, dans le couloir : Pascal et S. se tapent. M. encourage Pascal. S. tapa M. qui s'excuse. S. refuse les excuses de M.

Vendredi après-midi : tous les enfants de l'unité 2 sont rassemblés dans une salle pour le goûter pour mon départ.

Isabelle part à la piscine avec un des groupes. Les autres vont en sport au stade avec Adrien et Aurélie.

Les enfants font une course, puis vont faire du saut en longueur. Q. ne participe pas et embête Z.

E. trouve la course trop fatigante et s'allonge dans l'ombre. Elle se fait rappeler à l'ordre par Adrien.

H. participe très bien, il ne fait aucune colère et ne se dispute pas avec B.

N. refuse de participer au saut.

## Grilles d'observations

### Semaine du 1 au 5 février

Contexte	Ce qu'ils font	Ce qu'ils disent	Temporalité/Commentaires de l'observateur
<p>Lundi matin</p> <p>Isabelle</p> <p>Angélique et Lucie (repartent après la récréation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. fait mine de se lever pour le frapper mais reste assis.</li> <li>• J. boude</li> <li>• E. est très excitée. Elle lève la main pour participer. Elle se trompe et boude. Elle ne veut plus répondre aux questions.</li> <li>• A. et N. joue au catch. D. joue avec la porte. Il n'écoute pas ce qu'on leur dit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. traite I. de sale noir. I. se plaint d'S.</li> <li>• Isabelle fait remarquer qu'elle n'aime pas voir J. faire la tête, et que pendant le transfert, elle avait tout le temps le sourire.</li> <li>• Isabelle : « j'empêchais M. de lever la main, il croit tout savoir. Déjà qu'on se fait remarquer. On sait jamais ce qu'il va dire, il peut très bien dire qu'il trouve le moniteur très beau »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le car</li> <li>• En classe</li> <li>• Récréation</li> </ul> <p>Discussion avec Isabelle sur le transfert.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Après la récréation</li> </ul> <p>Dans la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regroupement dans le hall.</li> </ul> <p>Dés qu'ils ne sont plus en classe et qu'ils se retrouvent pour revenir à l'IME, ils passent leur temps à se battre.</p>
<p>lundi après-midi</p> <p>Isabelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. et S. se battent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. recommence les propos racistes sur I.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• récréation</li> </ul>
<p>Mardi matin</p> <p>Isabelle</p> <p>Angélique (avant la récréation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. boude. Il traîne dans la cour.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. trouve que l'école c'est nul.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le hall de l'école</li> </ul>
<p>Mardi après-midi</p> <p>Isabelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. est très énervé, il ne tient pas en place.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isabelle me dit que pendant le transfert, I. a eu un super comportement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En classe à l'IME</li> </ul>
<p>Jeudi matin</p> <p>Isabelle</p> <p>André (avant la récréation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les garçons passent leur récréation ensemble. K. est assise à une table dans le hall, toute seule, elle ne veut pas sortir. E. et J. joue avec une « copine » d'une autre classe.</li> <li>• Les enfants ne chantent</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récréation</li> <li>• Chorale</li> </ul>

	<p>pas. Ils se tiennent à distance du groupe. N. rigole. Isabelle le change de place. Il fait la tête. D. parle avec Dimitri. Il est puni. Il se calme et reviens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I. et T. chahutent, Isabelle arrête le groupe pour mettre les choses au point.</li> </ul>	<p>→</p>	<p>Les trois enfants en inclusion ne restent pas avec leur classe.</p> <p>Seul D. est un peu dissipé. Personne ne se tape ou s'insulte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la rue, retours à l'IME</li> </ul>
<p>Jeudi après-midi</p> <p>Isabelle et Adrien</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adrien parle de faire intégrer B. le lundi matin après les vacances à l'école. Il pense qu'être dans une structure ordinaire peut l'obliger à améliorer son comportement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Judo</li> </ul>
<p>Vendredi après-midi</p> <p>Isabelle et Adrien</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. fait la tête car Pascal ne sait pas jouer.</li> <li>M. fait un peu n'importe quoi avec le volant →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. demande à ce qu'on le regarde. Il veut savoir si c'est bien ce qu'il fait.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Badminton</li> </ul> <p>J. et I. sont bons en sport. A. aussi. Ils participent bien. M. demande de la reconnaissance. J. ne supporte pas de jouer au badminton avec des élèves moins fort. I. non plus.</p>

### Semaine du 22 au 26 février

Contexte	Ce qu'ils font	Ce qu'ils disent	Temporalité/commentaires de l'observateur
<p>Lundi matin</p> <p>Isabelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fillette d'une autre classe fait des grands coucous à J. qui la prend dans ses bras. Elle nous suit jusqu'à la sortie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. demande à la petite fille de retourner voir sa classe.</li> </ul>	
<p>Lundi après-midi</p> <p>Isabelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne n'écoute les consignes. S. a pris un jeu. I. a déchiré sa feuille. Isabelle lui dit que tant pis, il ne fera pas les tartines avec les autres enfants.</li> <li>• Brian et B. se bâtent.</li> <li>Q. pousse C. par terre</li> <li>S. et Clémence sont enfermés dans les toilettes. Un éducateur va les chercher →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clémence : « S. c'est mon amoureux, c'est pour ça qu'on va dans les toilettes »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la classe : découverte des sens par la nourriture.</li> <li>• Récréation</li> </ul> <p>Enfants violents qui n'embêtent pas certains enfants plus handicapés (physique, autiste). Par contre s'en prenent à C. qui est très peureux.</p>
<p>Mardi matin</p> <p>Isabelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. pleure car elle a raté l'exercice. →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isabelle m'explique problème avec les parents de J.. Sa maman lui dirait régulièrement que comme elle est handicapée, elle ne peut pas réussir, ce qui génère un manque de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. a un grand manque de confiance en soi. Boude quand elle rate. Elle refuse de faire plein de chose car elle a peur de l'échec.</li> </ul>

		confiance chez J.. J. : « De toute façon c'est pas grave si j'y arrive pas ».	
Jeudi matin Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tous les enfants se tiennent en retrait. Certains (N.) refusent de chanter. M. regarde ailleurs. D'autres enfants de l'école se moquent de M.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Chorale</li> </ul>
Jeudi après-midi Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bagarre entre S. et B. sur leur famille →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« T'as même pas de famille espèce de clochard »</li> <li>Isabelle intervient, leur demande d'arrêter et explique à S. qu'ils sont tous les deux dans la même situation et que B. n'a pas plus ou moins de famille que lui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En classe à l'IME.</li> <li>Isabelle commence à leur faire écouter les chansons de la chorale en classe.</li> <li>Tous les deux vivent dans des familles d'accueil et voient leurs parents rarement</li> <li>Besoin de rabaisser l'autre, de trouver le point où ça fait mal..</li> </ul>
Vendredi matin Isabelle, André	<ul style="list-style-type: none"> <li>S. est très déçu l'enseignant avec qui il est intégré en sport l'a oublié (changement d'heure). Il accepte de rester avec le reste de la classe et ne retourne pas à l'IME.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>M. me demande de venir l'aider pour l'activité. Une fois qu'il a réussi, il me demande si c'est bien et de le dire à Isabelle. →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En classe à l'école</li> <li>M. : demande perpétuelle de regarder et d'approuver ce qu'il fait. Se trouve bête quand il rate. Veut toujours que les autres adultes soient au courant quand il réussit quelque chose.</li> </ul>

### Semaine du 8 au 12 mars

Contexte	Ce qu'ils font	Ce qu'ils disent	Temporalité/commentaires de l'observateur
Lundi matin Isabelle André et Lucie (avant la récréation)	<ul style="list-style-type: none"> <li>B. est monté sur le petit train dans la cour pendant la récréation →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Isabelle lui rappelle les règles et lui dit que s'il a un mauvais comportement, il ne reviendra pas à l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dans la classe avant la récréation</li> <li>B. a intégré la classe le lundi matin la semaine précédente.</li> <li>Après la récréation</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B. est couché dans le couloir. Il se traîne par terre.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le hall.</li> </ul>
Lundi après-midi Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. refuse de participer à l'activité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. dit que l'activité est nulle, et aussi que c'est nul de venir à l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En classe à l'IME</li> <li>N. prend les adultes de haut et ne supporte pas qu'on le touche.</li> </ul>
Mardi matin Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. lève la main pour donner une réponse alors qu'Isabelle n'a pas encore posé la question.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. dit qu'elle sait, que c'est trop facile. Quand elle se rend compte qu'elle se trompe, elle se fâche après M..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En classe à l'école</li> </ul>
Jeudi matin Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. connaît les chansons mais refuse de les chanter.</li> <li>T. rigole avec N.</li> <li>T. se moque de I. qui chante. Isabelle punit T. et insiste pour que I. continue. I. chante. Puis il va faire la tête dans un coin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. trouve que c'est nul de chanter</li> <li>I. : « de toute façon, c'est pour les bébés ces chansons toutes pourries ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fin de matinée, dans la classe de l'IME</li> <li>Reprise des chansons de la chorale.</li> </ul>
Vendredi matin Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. se bagarre dans le couloir : sa maitresse intervient, il arrête.</li> <li>La « copine » d'E. et J. vient les voir. J. la repousse sèchement. E. rigole. La petite fille se retourne vers E. qui la pousse par terre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>J. : « non mais va t'en là »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le hall</li> </ul>

### Semaine du 15 au 19 mars

Contexte	Ce qu'ils font	Ce qu'ils disent	Temporalité/commentaires de l'observateur
Lundi après-midi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants sont très réceptifs aux jeux. Ils sont calmes et appliqués.</li> <li>M. réussie son exercice du premier coup. Il refait un deuxième, réussie mais recommence tout avant de montrer le résultat. Au final le résultat est faux. M. coince et n'est plus concentré.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités mathématiques : jeux avec des cubes, des voitures...</li> </ul>
Jeudi matin Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1<sup>er</sup> arrivés, les enfants se mettent devant. Arrivée des autres classes : seule J.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chorale</li> <li>Les élèves ne sont pas</li> </ul>





	<p>reste avec les autres enfants. Les autres se reculent. E. regarde J. pendant la toute la chorale.</p> <p>K. suit les paroles avec Isabelle.</p> <p>D. rigole avec Uet E., il est puni.</p> <p>N. ne chante pas. M. participe mais ne connaît pas les paroles.</p>	<p>E. fait remarquer que J. n'est pas avec nous</p>	<p>intégrés aux autres enfants de l'école. Pendant la chorale (sauf exception comme aujourd'hui), même les enfants inclus reviennent vers le groupe de l'IME et ne restent pas avec leurs camarades de classe. Ils se tiennent d'ailleurs à distance des autres.</p>
<p>Vendredi après-midi</p> <p>Isabelle, Adrien</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Q. est parti tout seul. Adrien le rattrape et le punit.</li> </ul> <p>S. et B. ne feront pas le run and bike car ils ne suivent pas les règles</p> <p>N. trouve que le run and bike c'est nul mais il participe quand même. Les adultes l'inscrivent pour le cross et le run and bike.</p> <p>I., A. et J. participent très bien, ils font beaucoup d'effort.</p> <p>M. ne fait pas attention quand il est sur le vélo. Il rentre dans un autre vélo alors qu'il est en train de nous regarder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isabelle et Adrien expliquent qu'ils vont voir quels enfants sont capables de participer aux rencontres. Il faut qu'ils puissent respecter les règles.</li> </ul> <p>Ils menacent les enfants de ne pas participé à l'activité si ça se passe mal aux entrainements</p> <p>M. s'excuse et promet de faire plus attention. Il veut savoir s'il a bien fait.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sport : entrainement au run and bike et au cross prévus les semaines suivantes.</li> </ul> <p>J., I. et A. sont bons en sport, ils sont enthousiastes et respectent les règles</p> <p>6 enfants sont qualifiés pour le run and bike, 5 pour le cross.</p>

### Semaine du 22 au 26 mars

Contexte	Ce qu'ils font	Ce qu'ils disent	Temporalité/commentaires de l'observateur
Lundi matin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. joue avec des copains. A., N. et T. cherchent I. cherchent. Ils se bagarrent.</li> <li>• A., N. et T. sont punis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isabelle et André font la morale aux 3 garçons pour leur comportement pendant la récréation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récréation, dans la cour</li> <li>• Après la récréation, en classe.</li> </ul>
Lundi après-midi	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avertissement de Isabelle : « je n'emmène pas des Gogols », « je veux pas qu'on dise les Gogols de l'IME ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrainement pour le run and bike sur la piste. Découverte du parcours.</li> </ul>

Jeudi matin	•	•	• Chorale Première participation de S.
Jeudi après-midi	• Les enfants sont énervés et déçus. Isabelle est énervée.	•	• Run and bike annulé à cause de la pluie. • Judo, mais activité cirque annulée (les enfants devant participer au run and bike).
Vendredi matin	• C. boude.	• S. dit qu'il va à la piscine l'après-midi. C. veut savoir si elle y va aussi. S. lui répond : « non pas toi, y'a que moi qui y vais toutes les vendredis »	S. va à la piscine tous les vendredis. Il ne fait plus de crises violentes à l'école. Il attend la récréation avec impatience pour jouer au foot (mais ne participe pas vraiment).  M. embête de plus en plus les autres enfants. Il est très collant avec les adultes.  E. est de plus en plus impolie et grossière. Elle boude beaucoup et répond aux adultes.

## Semaine du 19 au 23 avril

*Lundi 19 avril :*

Contexte	Ce qu'ils font	Ce qu'ils disent	Commentaires de l'observateur
Début de la matinée Cours de l'IME Départ pour l'école. Adultes présents : Lucie, André et François	Les enfants sont calmes.		Isabelle n'est pas là, prévenu ce matin même, c'est François qui la remplace.  Questionnement des enfants sur l'absence d'Isabelle.
Matinée, avant la récréation. En classe à l'école Adultes présents : Lucie, André et François	<ul style="list-style-type: none"> <li>E. boude, elle ne veut pas raconter ces vacances.</li> <li>S, d'habitude intenable, se tient bien et attend son tour.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>B. raconte qu'il a fait du cross et qu'il s'est battus avec d'autres enfants « ils sont venus nous chercher [...] je leurs ai mis des coups, je me suis lâché » S. à B. : « t'es trop bête, lui il est pas bête, il comprend » (en parlant de A.) M. dit qu'il est allé faire du tricycle, S. commente : « c'est normal, il est handicapé », A. confirme en rigolant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>André propose que les enfants racontent leurs vacances avant de commencer la classe.</li> <li>Rituels : J. fait la date.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>J. se trompe dans la date, elle se met à boudier et grogne pour elle-même. S. commence à aider J., puis fini par tout faire à sa place, J. ne conteste pas. E. ne suit pas et dessine. S. fini par faire les rituels à la place de J.. Il cherche un crayon noir, E. lui en propose un bleu. E. boude et refuse de répondre aux questions. S. fait exprès de se tromper dans l'écriture des chiffres. A. s'énervé et montre le bon chiffre. J. et D. rient aux bêtises d'S., qui en rajoute. M. ne suit pas les rituels et me regarde en souriant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>E. râle et conteste ce que fait J. (alors que c'est bon et qu'elle ne regarde pas)</li> <li>S. à E. : « NOIR. Tu connais tes couleurs ou pas ? »</li> <li>S. à A. : « mais ta gueule, c'est pas toi qui fait »</li> </ul>	<p>E. semble toujours chercher une erreur chez les autres et veut être la seule à avoir raison.</p>
Récréation à l'école Lucie (petite cour) et André (grande cour)	<ul style="list-style-type: none"> <li>K. et J. sont assises toutes seules sur le banc à coté de nous. K. semble faire la tête. B., I., T. et N. discutent ensemble dans un coin. M. est à l'autre bout de la cour, assis tout seul sur un banc. J. et K. font un tour rapide de la cour et revienne s'asseoir.</li> <li>S. est sur le terrain de foot. Il est en retrait et ne joue pas vraiment. Il n'a jamais le ballon.</li> </ul>	<p>Lucie demande à K. se qui ne va pas. Elle a peur de rester à l'école. Lucie demande à K. et J. d'aller jouer dans la cour.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Petite cour K. est en inclusion pour toute la journée pour la première fois aujourd'hui.</li> <li>Grande cour S. est toujours pressé d'aller en récréation pour jouer au foot, mais il semble qu'il regarde plutôt les autres, et qu'il ne participe jamais à la partie.</li> </ul>
Matinée, après la récréation François	<ul style="list-style-type: none"> <li>J. se vexe. Elle ne participe plus. Elle ferme son livre et boude.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>B. donne une réponse à J. qui est interrogée. J. râle et dit qu'elle sait, et se trompe en répétant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lucie et André sont repartis à l'IME avec S. et M..</li> <li>Lecture</li> </ul>
Fin de la matinée Retours à l'IME Dans le hall de l'école/dans la rue Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. et N. jouent au catch. D. monte sur les bancs, ce qui fait rire E., T. et I. se cherchent et se tapent. B. est allongé par terre.</li> <li>I. refuse d'avancer. Il traîne, puis cours pour rattrapper les autres. Il fait semblant de faire demi tour devant la porte de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. dit que l'école s'est nul, qu'il veut rentrer chez lui. Il me parle de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dans le hall. Tous les enfants, intégrés et inclus, se rejoignent.</li> <li>Dans la rue</li> </ul>

	l'IME. S'éloigne de quelques pas et reviens en boudant.	ses vacances.	
--	---	---------------	--

*Mardi 20 avril*

Contexte	Ce qu'ils font	Ce qu'ils disent	Commentaires de l'observateur
<p>Début de la matinée</p> <p>Classe de l'IME</p> <p>Angélique, Lucie</p>	<p>A. est dissipé</p> <p>• E. est de mauvaise humeur, elle boude.</p> <p>• S. n'écoute rien.</p> <p>S. fait un doigt d'honneur M.</p> <p>S. ne vaut pas faire les collages</p> <p>M. chante, J. est debout.</p> <p>M. s'enthousiasme pour le programme.</p> <p>M. se rebelle contre S. qui lui donne des ordres.</p> <p>• S. refuse de bouger et d'aller avec les filles. Il reste tout seul à sa table. Personne ne s'occupe de lui, il rejoint les filles.</p> <p>E. et S. se disputent. Angélique met S. tout seul et ne lui donne pas le matériel pour faire l'activité. Enervé, il arrache le papier qui protège la table.</p> <p>M. n'arrive pas à faire le montage avec les épingles. Il est déçu et s'énervé contre lui-même.</p> <p>Il recommence et réussit avec mon aide. Il est encore</p>	<p>• E. à S. : « Ta gueule pédé ! »</p> <p>• S. : « ta gueule D. ». M. rapporte à Angélique : « il a dit un gros mot ». S. : « ta gueule l'handicapé ». M. lui demande d'arrêter en rigolant.</p> <p>J. râle car elle va manquer son rendez vous avec la psychologue</p> <p>Tout le monde parle, s'insulte...</p> <p>Angélique menace de faire des bâtons au tableau car c'est trop bruyant.</p> <p>J. : « M. t'es chiant »</p> <p>• Angélique demande aux enfants de se mettre en deux groupes.</p> <p>S. « j'aime pas les filles »</p> <p>Angélique demande à E. de changer de place. Elle refuse.</p> <p>M. : « rho, raté ! »</p> <p>M. se répète.</p>	<p>• Isabelle n'est pas revenue. Aucun remplaçant n'est disponible. Les enfants en inclusion sont partis à l'école. Les autres restent à l'IME avec une éducatrice</p> <p>• date</p> <p>Utrouve la date</p> <p>• Angélique explique le programme.</p> <p>Angélique explique qu'on va visiter une exposition l'après-midi.</p> <p>Les bâtons sont des avertissements, au bout de trois, l'enfant est privé d'activité.</p> <p>• Activité collage</p>

	<p>déçu.</p> <p>S. boude.</p> <p>Angélique met S. dans le couloir. Il joue avec la porte et empêche les autres de travailler.</p> <p>S. finit par faire l'activité (tout seul à sa table).</p> <p>E. fait un doigt d'honneur à M..</p>	<p>Je lui dis que c'est bien. Il me demande de dire à Isabelle qu'il a bien travaillé. Il insiste plusieurs fois pour être sûr que je lui dirais.</p> <p>S. : « c'est pourri ton machin »</p> <p>S. insulte M. plusieurs fois. Il le traite d'handicapé. M. lui dit qu'il en a marre, qu'il va en parler à son père.</p> <p>M. parle à E., elle lui répond « ta gueule »</p>	
<p>Récréation du matin</p> <p>Cours de l'IME</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brian et B. sont punis.</li> </ul> <p>Plusieurs enfants se battent.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>

*Jeudi 22 avril*

Contexte	Ce qu'ils font	Ce qu'ils disent	Commentaires de l'observateur
<p>Début de la matinée.</p> <p>Classe de l'IME</p> <p>Adrien</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul> <p>I. revient de l'école très sage.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tous les enfants sont très calmes et s'appliquent dans la confection de leur puzzle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul> <p>J. râle, elle veut aller à la chorale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Isabelle n'est toujours pas là. C'est Adrien qui prend le groupe de la classe externée.</li> </ul> <p>La maitresse de I. n'est pas la non plus. Il revient à l'IME</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Activité fabrication du puzzle</li> </ul> <p>J. n'est jamais satisfaite, quand elle doit faire quelque chose, elle trouve ça nul, et quand on ne pas faire l'activité, elle voudrait la faire.</p> <p>Les moments de jeux se passent beaucoup mieux que les moments de scolaire pur. Pendant la classe, les enfants veulent faire des jeux. Quand Isabelle leur fait faire des jeux mathématiques tout est calme.</p>
<p>Début d'après-midi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le groupe 1 (groupe intégré) va avec Angélique.</li> </ul>

<p>Classe de l'IME</p> <p>Angélique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B. et D. font les idiots.</li> <li>• I. est très agité, il refuse de s'allonger.</li> <li>K. se tient mal, elle se traîne par terre.</li> <li>• D. ne réussit pas le pliage.</li> <li>B. fait n'importe quoi, Angélique le punit.</li> <li>I. et B. font n'importe quoi avec leur pliage : ils finissent par les jeter et reprennent une feuille.</li> <li>N. est puni mais provoque les adultes en se levant et en refusant de se raser.</li> <li>I. doit partir à l'activité cirque et refuse. Il traîne dans la salle. Il ne finit pas son pliage et le met dans la poubelle.</li> <li>B. finit par faire correctement son pliage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angélique explique les règles de l'après-midi. Si un des élèves dit un gros mot, il fera des lignes, s'il a une mauvaise attitude, il arrête l'activité et va s'asseoir tout seul dans un coin.</li> <li>I. : « c'est des fous ».</li> <li>Angélique explique qu'à l'IME, il n'y a pas de fous mais des enfants avec des difficultés. que les fous vont à l'hôpital psychiatrique, ou sinon à l'hôpital de jour pour les enfants pour se faire soigner.</li> <li>• Il recommence à traiter ces camarades : « c'est des malades mentaux »</li> <li>Angélique demande à K. de sortir</li> <li>• J. : « il est nul lui »</li> <li>J. prononce mal un mot, I. : « Tu sais pas parler ou quoi ? »</li> <li>Angélique les prévient qu'ils doivent se débrouiller tous seuls, qu'ils auraient du faire attention et persévérer plutôt que de jeter la première feuille.</li> <li>T. traite B. d'alcoolique.</li> <li>I. ; « de toute façon tout est nul dans cette école ! »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme de l'après-midi</li> <li>• Repos</li> <li>• Activité pliage</li> <li>Le père de B est alcoolique.</li> </ul>
<p>Fin d'après-midi</p> <p>Après la récréation</p> <p>Classe de l'IME</p> <p>Aurélien, Adrien, Angélique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adrien demande à G. de quitter la salle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• G. refuse de chanter la chanson</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gouter d'anniversaire de B.</li> </ul>

Vendredi 23 avril

Contexte	Ce qu'ils disent	Ce qu'ils font	Commentaires de l'observateur
Début de matinée Cours de l'IME André, Isabelle		André punit E. qui boude	
Début de matinée Classe de l'école Isabelle, André	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. à Isabelle : « J'ai bien fait hein ? ». Il insiste jusqu'à ce qu'Isabelle lui réponde.</li> <li>J. se moque de la prononciation de M. en l'imitant.</li> <li>• André à E. : « si tu boudes à cause de tout à l'heure, tu te punis toi-même. Tu montres que t'es pas une enfant normale. »</li> <li>J. : « aller, on commence là ! »</li> <li>• Isabelle explique à S. que si les autres enfants l'embêtent, il ne faut pas répliquer mais aller voir l'enseignant.</li> <li>• M. s'excuse plusieurs fois de suite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. fait correctement les rituels</li> <li>• E. boude toujours. Elle refuse de faire l'exercice.</li> <li>S n'écoute pas.</li> <li>S. est interrogé au tableau. J. va l'aider pour l'opération.</li> <li>• S. retourne en EPS avec une classe de l'école.</li> <li>J. réussit l'exercice. Elle est très contente.</li> <li>• M. fait tomber un stylo du bureau d'Isabelle.</li> <li>J. se fait aider par André pour la soustraction. Elle boude, mais obtient quand même la bonne solution.</li> <li>E. a compris l'exercice. Elle a la bonne réponse et va au tableau.</li> <li>S. n'écoute pas.</li> <li>J. pleure car elle s'est trompée dans l'exercice.</li> </ul>	<p>On attend S. pour commencer.</p> <p>• S. a été puni par l'enseignant d'EPS (pas de sport pendant deux semaines) car il s'est mal comporté avec les autres enfants.</p>
Fin de matinée En classe Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. n'arrête pas de dire le mot « fesse ».</li> <li>M. parle à D., D. lui répond qu'il est bête. E. renchérit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isabelle punit E. sur une chaise. Elle finit par se calmer et vient faire le loto.</li> </ul>	
Fin de matinée Classe de l'IME	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isabelle et André parle de l'intégration de B. Ils se demandent s'il ne faudrait pas l'intégrer tous les jours</li> </ul>		

Isabelle, André	dans la classe externalisée car son comportement est bon à l'école le lundi, alors que lorsqu'il est à l'IME, il embête les autres et empêche la classe de suivre. Question de savoir si malgré tout, le laisser en classe à l'IME ne pousse pas les autres en avant ?		
-----------------	--	--	--



## Analyses d'entretien

**Tableau 1 : Analyse de l'entretien avec Isabelle n°1 : recherche des séquences et des mots-clés**

Séquence	Unités de sens	Mots-clés
S1 (lignes 2 à 10)	<p>« bien sûr qu'ils peuvent être intégrés » 1.4</p> <p>« Alors pas tous évidemment » 1.4</p> <p>« tu en as qui sont allés à l'école avant » 1.5</p> <p>« les enseignants ont vus que bah ça marchait pas bien quoi » 1.5</p> <p>« c'est la MDPH qui statue » 1.6</p> <p>« qui décide que l'enfant est placé à l'IME. » 1.6</p> <p>« tu fais souvent des évaluations pour voir où ils en sont » 1.7</p> <p>« au bout d'un moment » 1.8</p> <p>« il faudra peut être plus de temps que pour un enfant ordinaire » 1.8</p> <p>« ou même de CLIS » 1.9</p> <p>« Mais il faut que l'enfant est un comportement social adapté » 1.9</p> <p>« il faut qu'il sache se tenir pour aller à l'école avec les autres » 1.10</p> <p>« Mais moi je pense que oui. » 1.10</p>	<p>Intégrés</p> <p>pas tous</p> <p>avant</p> <p>les enseignants</p> <p>MDPH</p> <p>IME</p> <p>évaluations</p> <p>un moment</p> <p>plus de temps</p> <p>CLIS</p> <p>Comportement social</p> <p>sache se tenir</p> <p>je pense</p>
S2 (lignes 11 à 27)	<p>« certainement qu'en CLIS » 1.12</p> <p>« ils progressaient pas assez » 1.12</p> <p>« Et puis à l'IME ils ont des activités éducatives qu'ils ont pas en CLIS » 1.13</p> <p>« Donc à l'IME » 1.13</p> <p>« tu décides qu'un gamin » 1.13-14</p> <p>« au départ » 1.14</p> <p>« son projet » 1.14</p> <p>« c'est qu'il intègre la classe externée. » 1.15</p> <p>« On sait que c'est un enfant qui a de petits moyens » 1. 15</p> <p>« il a un comportement » 1.16</p> <p>« Qui peut s'adapter dans une école ordinaire » 1.16</p> <p>« Il va aller avec la classe externée » 1.16-17</p> <p>« mais cet enfant là il va pas rester toute la matinée en scolaire » 1.17</p> <p>« cet enfant là par exemple, on va dire qu'il lui faut peut être que huit heures de scolaire dans une semaine » 1.18-19</p> <p>« le reste ce sera de l'éducatif » 1.19</p> <p>« En fait quand il revient ici (à l'IME), il a de l'éducatif »</p>	<p>CLIS</p> <p>Progressaient</p> <p>activités éducatives</p> <p>IME</p> <p>décides</p> <p>au départ</p> <p>projet</p> <p>intègre</p> <p>petits moyens</p> <p>comportement</p> <p>adapter</p> <p>classe externée</p> <p>toute la matinée</p> <p>scolaire</p> <p>éducatif</p>

	<p>1.20</p> <p>« Et que t'as pas en CLIS. En CLIS, tu vas avoir une assistante de vie scolaire » 1.20-21</p> <p>« mais l'assistante de vie scolaire » 1.21</p> <p>« elle va euh, aider l'enseignante » 1.21</p> <p>« par exemple elle va prendre un enfant euh, pour continuer une tâche scolaire. » 1.21-22</p> <p>« Mais en fait en CLIS » 1.22</p> <p>« c'est l'enseignant qui va alterner entre l'éducatif et le scolaire. » 1.23</p> <p>« Qui va faire des fois des activités de rupture » 1.24</p> <p>« Quand on va à l'école, c'est pour faire du français et des mathématiques. » 1.24-25</p> <p>« Et quand je suis ici l'après-midi, c'est plutôt découverte du monde » 1.25-26</p> <p>« sauf que là, ça fonctionne pas du tout comme ça quoi...c'est...ouah ! » 1.26-27</p>	<p>éducatif</p> <p>CLIS</p> <p>assistante de vie scolaire</p> <p>aider tâche scolaire</p> <p>CLIS</p> <p>éducatif et scolaire</p> <p>activités de rupture école</p> <p>après-midi</p> <p>ça fonctionne pas</p>
S3 (lignes 28 à 45)	<p>« ça diffère pas de trop. Moi par exemple, si je prends mathématiques, je vais m'appuyer sur capmaths » 1.30-31</p> <p>« après je vais faire plus de jeux que capmaths propose » 1.31</p> <p>« je vais les faire manipuler » 1.32</p> <p>« et bien sûr je vais avancer moins vite. » 1.32</p> <p>« Mais ceci dit, en classe ordinaire j'aurais la même approche, mais bien sûr tu vas beaucoup plus vite » 1.33-34</p> <p>« Donc là tu prend d'avantage le temps. » 1.34</p> <p>« Et t'essayes de faire verbaliser les gamins quand, bah je sais pas si t'as remarquer, souvent j'essaye de, même si quand ils font une erreur » 1.34-36</p> <p>« j'essaye de rien dire et que ce soit les autres qui interviennent pour qu'ils disent, bah non là on n'est pas d'accord, et pourquoi t'es pas d'accord, qu'est ce qu'il y a qui te gêne, etc. qu'ils essaient de comprendre leurs erreurs » 1.36-38</p> <p>« moi je fonctionne comme ça, même dans une classe ordinaire » 1.39</p> <p>« Après c'est vrai, bien sûr, tu prends d'avantage de temps, pour faire. » 1.40</p> <p>« quand je fais les problèmes, des fois je reviens pour voir où ils en sont et quand je vois que ça va pas, bah faut recommencer » 1.41</p> <p>« C'est-à-dire que tu vas re-manipuler, qu'est ce que tu peux apporter davantage ? » 1.42</p> <p>« Quand un enfant il y arrive, qu'est ce qu'il fait pour y arriver, peut être qu'il aura une méthode qui marchera pour d'autres enfants, et toi peut être que ta méthode elle marchera pas. » 1.43-45</p>	<p>Appuyer</p> <p>Plus de jeux</p> <p>Manipuler</p> <p>Moins vite</p> <p>Plus vite</p> <p>Le temps</p> <p>Faire verbaliser</p> <p>Comprendre leurs erreurs</p> <p>Classe ordinaire</p> <p>D'avantage de temps</p> <p>Recommencer</p> <p>Re-manipuler</p> <p>Méthode</p>

S4 (lignes 46 à 80)	<p>« les enfants sont différents à l'IME qu'en classe externalisée » l. 48</p> <p>« Moi je trouve que là, t'as l'impression que quand ils reviennent à l'IME » l.49</p> <p>« euh, mimétisme. » l.49</p> <p>« On fait...on crie, on se tape, alors que... on a pas ces attitudes là quand on est à l'école ordinaire avec les autres enfants » l.50-51</p> <p>« la façon dont là on travaille, l'après-midi, moi ça me convient pas du tout » l.51-52</p> <p>« Parce que...on a fait des groupes, entre guillemets de niveaux » l.52</p> <p>« donc on a trois groupes l'après-midi » l.53</p> <p>« qui fonctionnent sur euh... trois journées en fait, trois demi-journées, trois après-midi » l.53-54</p> <p>« Mais à savoir c'est qu'on les a faits en fonction de la capacité à faire du vélo » l.54-55</p> <p>« le premier groupe, il est hyper performant » l.55</p> <p>« tu peux faire du scolaire avec eux l'après-midi » l.56</p> <p>« Sauf que, bah le groupe trois, comme on avait cet après-midi, bah c'est pas possible de faire du scolaire » l.56-57</p> <p>« y'en a UNE dans le groupe qui peut faire du scolaire, mais les autres c'est pas possible » l.57-58</p> <p>« Donc, euh, on leur donne trois heures en découverte du monde, trois heures en scolaire, avec moi » l.59</p> <p>« Alors que c'est des gamins faudrait qu'ils aient une heure de scolaire et deux heures d'éducatifs » l.60</p> <p>« Donc là ça fonctionne pas du tout » l.61</p> <p>« on est en train de réécrire le projet d'établissement parce que donc les enseignants disent que ça va pas quoi » l.61-62</p> <p>« La façon dont ça fonctionne c'est pas comme ça » l.63</p> <p>« Parce que là, certains éducateurs, ils disent nous... ils fonctionnent pas en fonction de l'enfant, qu'est-ce que l'enfant à besoin » l.63-64</p> <p>« moi j'ai envie de faire ça, et je vais prendre que les gamins qui sont capables de faire ça » l. 65</p> <p>« Donc les autres, certains gamins, se retrouvent en grosse difficultés scolaires et ils ont dix-huit heures de scolaire. » l. 66-67</p> <p>« Cherchez l'erreur. » l.67</p>	<p>Différents</p> <p>Reviennent à l'IME</p> <p>Mimétisme</p> <p>Attitudes</p> <p>L'après-midi</p> <p>Groupes de niveaux</p> <p>L'après-midi</p> <p>Journées</p> <p>Capacité performant</p> <p>Scolaire/après-midi</p> <p>Groupe/après-midi</p> <p>Scolaire</p> <p>Scolaire</p> <p>Scolaire/éducatif</p> <p>Fonctionne pas</p> <p>Projet d'établissement</p> <p>Pas en fonction de l'enfant</p> <p>Capable</p>

	<p>« à la limite c'est l'enfant qui, qu'a des difficultés » 1.67-68</p> <p>« et bien il devrait avoir moins de scolaire et plus d'éducatif » 1.68</p> <p>« non, ce gamin là il va avoir PLUS de scolaire et moins d'éducatif » 1.69</p> <p>« c'est quand même vrai aussi sur l'unité 2 mais c'est énormément vrai sur l'unité 3 » 1.70-71</p> <p>« Il s'avère que des gamins qui sont, qui ont une déficience un peu plus prononcée » 1.71-72</p> <p>« ils se retrouvent avec dix-huit heures de scolaire alors qu'ils devraient en avoir que six » 1.72-73</p> <p>« nous enseignants, on dit que ça va du tout » 1.74</p> <p>« C'est pas comme ça qu'on travaille. On travaille à partir de l'enfant » 1.74-75</p> <p>« Qu'est ce que l'enfant il est capable de faire » 1.75</p> <p>« peut être qu'au départ on lui donne six heures de scolaire, quitte à augmenter petit à petit. » 1.76-77</p> <p>« Mais c'est pas en disant, bah voilà l'éducatif » 1.77</p> <p>« moi je veux faire du cheval, et faut qu'à la fin ils faut que les gamins ils fassent du galop 1, du galop 2, du galop 3 » 1.77-79</p> <p>« donc je ne prends que les enfants qui sont capables de faire du cheval. » 1.79</p>	<p>Difficultés</p> <p>Erreur</p> <p>difficultés</p> <p>scolaire/éducatif</p> <p>scolaire/éducatif</p> <p>unité (groupe)</p> <p>déficience</p> <p>scolaire enseignants</p> <p>travail</p> <p>capable</p> <p>scolaire éducatif</p> <p>je veux</p> <p>capable</p>
S5 (lignes 81-107)	<p>« moi je suis arrivée en septembre » 1.83</p> <p>« on m'a dit, Isabelle toi t'auras cette classe là » 1.84</p> <p>« je savais pas quels étaient les enfants qui étaient, euh...comment on a fait » 1.84-85</p> <p>« parce qu'après coup, tu te dis mais comment ça se fait que Stéphane il soit intégré en classe externalisée » 1.85-86</p> <p>« alors qu'il n'a pas du tout le comportement qu'il faut pour aller avec des enfants ordinaires » 1.86-87</p> <p>« ceci dit je pense que les éducateurs ont trop tendance à dire » 1. 87-88</p> <p>« untel il est pas capable » 1.88</p> <p>« de faire du scolaire, c'est pas de leur ressort quoi, tu vois » 1.88-89</p> <p>« C'est l'enseignant qui devrait dire » 1.89</p> <p>« d'ailleurs ressèment quand l'inspecteur est venu visiter l'IME pour Aurélie » 1.90</p> <p>« il était un petit peu scandalisé » 1.91-92</p> <p>« quand il a vu que sur les projets personnels de scolarité » 1.92</p> <p>« en fait y'avait l'éducatif et le pédagogique. Et que les deux doivent pas être, enfin les deux doivent être séparés »</p>	<p>Septembre</p> <p>on m'a dit</p> <p>comment on a fait</p> <p>intégré</p> <p>comportement</p> <p>éducateurs</p> <p>capable</p> <p>scolaire</p> <p>enseignant</p> <p>inspecteur</p> <p>scandalisé</p> <p>projet personnel de scolarité</p> <p>éducatif/pédagogique</p>

	<p>1.93</p> <p>« Il faut que tu aies le projet pédagogique » 1.94</p> <p>« quand l'inspecteur vient, il a pas à voir le projet éducatif, c'est pas de son ressort » 1.94-95</p> <p>« Il doit voir que le projet pédagogique » 1.95</p> <p>« Et c'est pour ça que là on va mettre un peu les pieds dans le plat avec les éducateurs » 1.96-97</p> <p>« on va remettre les choses en place » 1. 97</p> <p>« parce que chacun a sa fonction » 1.97-98</p> <p>« Chacun a une mission et chacun a sa fonction aussi » 1.98</p> <p>« parce que là ça va pas du tout » 1.98-99</p> <p>« pour dire qui est capable d'aller en classe externalisée » 1.99</p> <p>« c'est quand même, bah je dirais plus le pédagogique » 1.100</p> <p>« parce que quand tu les emmènes en classe externalisée c'est quand même qu'il sont capables de faire du scolaire » 1.100-101</p> <p>« Et puis après, quand tu les emmènes dans une classe externalisée, c'est que t'as envie de les inclure dans une classe ordinaire » 1.102-103</p> <p>« Mais bien sûr, s'ajoute à ça le comportement » 1. 103</p> <p>« Donc le comportement, c'est vrai que pour le comportement » 1.104</p> <p>« tu prends aussi l'avis de l'éducatif » 1.104</p> <p>« qu'est-ce que t'en penses, est-ce qu'il est capable cet enfant là d'aller en classe externalisée » 1. 105-106</p> <p>« Mais je pense que » 1.106</p> <p>« c'est quand même plus à nous enseignants » 1.106-107</p> <p>« de décider de l'orientation du gamin quoi. » 1.107</p>	<p>projet pédagogique</p> <p>projet éducatif</p> <p>projet pédagogique éducateurs</p> <p>les choses en place</p> <p>sa fonction</p> <p>mission/fonction</p> <p>ça va pas</p> <p>capable</p> <p>pédagogique</p> <p>capable</p> <p>inclure</p> <p>comportement</p> <p>comportement</p> <p>éducatif</p> <p>capable</p> <p>je pense</p> <p>enseignant</p> <p>orientation</p>
S6 (lignes 108-139)	<p>« Alors, au départ, au début de l'année » 1.110</p> <p>« il était avec moi, il est resté tout le mois de septembre avec moi. Il restait avec moi dans la classe » 1.110-111</p> <p>« j'ai fait des évaluations » 1.112</p> <p>« Suite à ces évaluations » 1.112</p> <p>« même après quand je faisais certaine euh, activités, aussi bien mathématiques que lecture » 1.112-113</p> <p>« cet enfant était performant » 1.113</p> <p>« j'en ai parlé euh [...], à l'enseignante qui l'avait l'an dernier, et à l'unité 1 » 1.114</p> <p>« Et ils m'ont dit que oui, il était performant ce gamin » 1.115</p> <p>« elle trouvait que même s'il avait un comportement un peu instable » 1. 115-116</p> <p>« c'est quand même dommage que cet enfant, ne bénéficie</p>	<p>Au départ</p> <p>septembre</p> <p>évaluations</p> <p>évaluations</p> <p>certaines activités</p> <p>performant</p> <p>l'enseignante</p> <p>performant</p> <p>comportement</p>

	<p>pas du scolaire un peu plus quoi » l.116-117</p> <p>« à partir de là, j'ai demandé à une collègue du CP si elle pouvait me l'intégrer » l.117-118</p> <p>« enfin l'inclure dans sa classe » l.118</p> <p>« le matin mais uniquement la lecture. Pour voir s'il était capable de tenir une heure en lecture » l.118-119</p> <p>« on arrive à 9h15 à l'école, de 9h15 à 10h, trois quarts d'heure de tenir en lecture » l.119-120</p> <p>« Et donc euh, bah ma foie, ça se passait bien » l.120</p> <p>« Donc quand on a fait le point avec la maitresse des CP, elle m'a dit, au mois d'octobre » l.121-122</p> <p>« elle m'a dit bah en fait moi je trouve que c'est dommage, et en maths il sait faire aussi des choses, est-ce qu'on pourrait pas l'intégrer plus ? » l.122-123</p> <p>« Donc je dis on va essayer, puis si on voit que ça va pas parce qu'il est très agité, c'est pas la peine, on revient au statut quo » l.123-125</p> <p>« dans la classe de CP, il n'est pas agité » l.125</p> <p>« comme la maitresse elle travaille à trois quarts temps, l'autre quart temps, la maitresse me dit l'autre jour, oh Steve, en ce moment, il fait un peu le coquin en classe » l.126-128</p> <p>« Donc j'en ai parlé à Steve, et j'en ai parlé à Catherine (la maitresse des CP) : comment tu le trouves en ce moment et tout ça ? Elle me dit, ah bah non ça va, tout va bien » l.128-130</p> <p>« c'est comment l'enseignant il perçoit les choses aussi. On a des seuils de tolérance plus ou moins élevé » l. 130-131</p> <p>« Là peut être que la maitresse, la titulaire de la classe elle est peut être plus tolérante sur certaines choses que l'autre maitresse » l.132-133</p> <p>« la maitresse titulaire trouve que tout se passe bien. Donc voilà » l.133</p> <p>« on voit que ça va pas à un moment donné » l.134</p> <p>« on enlève un petit peu de scolaire » l.135</p> <p>« Mais là, en ce moment il va pas quoi. » l.135</p> <p>« En ce moment il est très agité » l.136</p> <p>« par contre là dans la classe ordinaire, ça se passe bien tu vois » l.136-137</p> <p>« Donc je me dis, est-ce qu'il faudrait pas, à la limite, augmenter un petit peu le temps pour voir ce que ça donne » l.137-138</p> <p>« Qu'il déjeune avec les enfants de l'école ordinaire tu vois. Pour voir ce que ça donne. » l.138-139</p>	<p>scolaire</p> <p>intégrer</p> <p>inclure</p> <p>le matin</p> <p>trois quarts d'heure</p> <p>se passait bien</p> <p>octobre</p> <p>intégrer plus</p> <p>agité</p> <p>pas agité</p> <p>fait le coquin</p> <p>tout va bien</p> <p>seuils de tolérance</p> <p>tolérante</p> <p>tout se passe bien</p> <p>à un moment</p> <p>un peu de scolaire</p> <p>il va pas</p> <p>très agité</p> <p>ça se passe bien</p> <p>augmenter le temps</p> <p>déjeune</p>
S7 (lignes 140 à 154)	<p>« Il faut faire un suivi de projet » l.141</p> <p>« le suivi de projet c'est éducateurs, parents » l.141-142</p>	<p>Suivi de projet</p> <p>Educateurs/parents</p>

	<p>« C'est les parents d'abord qui donnent leur aval hein, pour dire oui je suis d'accord » 1.142</p> <p>« on leur en parle, voilà, on fait un suivi » 1.143</p> <p>« donc on vous a convoqué parce qu'on pense que votre enfant il serait capable d'aller d'avantage, ou d'être incluse dans une classe » 1.143-145</p> <p>« c'est les parents qui vont accepter ou pas. Et s'ils acceptent pas, tu peux pas, tu peux rien faire » 1.145-146</p> <p>« C'est les parents qui sont...décideurs en fait » 1.146</p> <p>« Toi tu proposes, après, c'est les parents qui décident » 1.146-147</p> <p>« pour Clara je me disais que ce serait, on en a parlé un peu avec la maitresse, que ce serait bien un peu d'essayer de l'intégrer pour la journée » 1.148-150</p> <p>« j'en ai parlé à Annie, on va se réunir et va tenir la maman au courant » 1.150-151</p> <p>« Et puis si la maman dit bah non, moi j'ai pas envie...on peut rien faire contre quoi, c'est le choix de la maman » 1.151-152</p> <p>« Nous on peut dire pourquoi se serait bien qu'elle y aille toute la journée » 1.152</p>	<p>Leur aval</p> <p>Suivi</p> <p>Incluse</p> <p>Parents</p> <p>Décideurs</p> <p>Propose</p> <p>Intégrer toute la journée</p> <p>Se réunir</p> <p>Le choix</p> <p>Toute la journée</p>
S8 (lignes 155 à 177)	<p>«c'est l'enseignante de la classe qui a décidé » 1.158</p> <p>« avec aussi l'éducateur de la classe » 1.159</p> <p>« C'est vrai que moi je l'avais quelques après-midi » 1.159</p> <p>« son comportement l'après-midi...on peut pas toujours prévoir » 1.160</p> <p>« parce que l'après-midi, ils sont quand même agités, enfin voilà, ils sont fatigués » 1.161</p> <p>« Apparemment, il avait des capacités ce gamin » 1.162</p> <p>« quand il était à l'IME » 1.159</p> <p>« c'était je suis un gogol, donc bah faut que je montre que je suis un gogol » 1.163</p> <p>« il tapait sur les autres, il était tout le temps dans le couloir parce que ça allait pas » 1.164</p> <p>« Ou il allait à l'espace relais pour se calmer » 1.165-166</p> <p>« peut être que ça a attendu trop tu vois, entre le moment en septembre » 1.166-167</p> <p>« où on a vu où il en était quand elle a fait les évaluations Aurélie » 1.167</p> <p>« et puis le mois de février pour dire, est-ce qu'on pourrait pas » 1.168</p> <p>« Lui ça faisait un moment qu'il souhaitait venir à l'école » 1.169</p> <p>« les choses ont été décidées au mois de juin par l'enseignante » 1.170-171</p> <p>« ça a été décidé en juin, et sauf qu'après on a du mal à</p>	<p>L'enseignante</p> <p>Educateur</p> <p>Après-midi</p> <p>Comportement</p> <p>Agités/fatigués</p> <p>Capacités</p> <p>IME</p> <p>Gogol</p> <p>Ça allait pas</p> <p>l'espace relais septembre</p> <p>évaluations</p> <p>février souhaitait</p> <p>juin</p>

	<p>changer tu vois » 1.172-173</p> <p>« qu'est-ce que vous pensez de cet enfant, est-ce qu'il pourrait pas avoir plus de scolaire » 1.173-174</p> <p>« quand j'ai dit pour Clara que ce serrait bien, et bien, mon éducateur a poussait des cris quoi, en disant que c'était pas bien quoi » 1.175-176</p> <p>« ceci dit, le scolaire c'est pas de son ressort » 1.176-177</p> <p>« C'est pas toujours facile. » 1.177</p>	<p>du mal à changer</p> <p>plus de scolaire</p> <p>éducateur</p> <p>scolaire</p> <p>pas facile</p>
S9 (ligne 178 à 183)	<p>« Donc c'est pareil pour Damien et Jules, quand j'ai vu comment ils se débrouillaient » 1.182</p> <p>« je me suis dit que c'est bien de les intégrer » 1.182-183</p> <p>« enfin de les inclure dans une classe... » 1.183</p>	<p>Se débrouillaient</p> <p>Intégrer</p> <p>inclure</p>
S10 (lignes 184 à 198)	<p>« il fallait que je fasse un peu le point » 1.186</p> <p>« Comme moi j'étais nouvelle aussi » 1.187</p> <p>« il fallait que je fasse un peu le point pour voir où ils en étaient » 1.187</p> <p>« pour Clara, sur son projet c'était marqué tout de suite intégration » 1.188-189</p> <p>« Il fallait qu'elle soit intégrée tout de suite dans une classe ordinaire » 1.189</p> <p>« pour les autres, je ne savais pas où ils en étaient » 1.191</p> <p>« Donc il fallait que je vois un petit peu. Et quand je m'en suis aperçue, et bah j'ai dit qu'il faut les intégrer ces gamins là. » 1.191-192</p> <p>« Donc c'est sûr que Jules a un petit plus de mal en lecture » 1.193</p> <p>« des fois y'a la maitresse qui dit que y'a du travail à la maison qui n'est pas fait » 1.193-194</p> <p>« ce que je déplore » 1.194</p> <p>« c'est que j'ai pas le temps de refaire avec les gamins. » 1.194-195</p> <p>« Tu vois je suis un peu frustrée dans ce sens là » 1.195</p> <p>« l'après-midi t'as d'autres groupes » 1.196</p> <p>« Je peux jamais reprendre les gamins qui sont en intégration » 1.197</p> <p>« on dit plus intégration » 1.197</p> <p>« on dit inclusion, faut faire attention » 1.198</p>	<p>Fasse le point</p> <p>Nouvelle</p> <p>Fasse le point</p> <p>Projet/intégration</p> <p>Intégrée</p> <p>où ils en étaient</p> <p>intégrer</p> <p>plus de mal</p> <p>travail</p> <p>déplore</p> <p>pas le temps</p> <p>frustrée</p> <p>après-midi/groupes</p> <p>intégration</p> <p>intégration</p> <p>inclusion</p>
S11 (lignes 199 à 209)	<p>« moi, tu vois, je l'ai entendu récemment » 1.201</p> <p>« l'intégration, quand on mettait les enfants dans des classes extérieures » 1.201-202</p> <p>« il fallait qu'ils aient un comportement, euh...social</p>	<p>Récemment</p> <p>L'integration</p> <p>Comportement social</p>



	<p>adapté. » 1.202-203</p> <p>« quand tu vois Stéphane, tu te dis ça a pas été vrai » 1.203</p> <p>« il a été mit dans la classe externée, bah...franchement il a pas un comportement social adapté » 1.204-205</p> <p>« Il est tout seul dans sa bulle, c'est...et que je tape les autres » 1.205</p> <p>« Tu te dis des fois les règles sont transgressées » 1.206</p> <p>« Je sais pas, mais euh, c'est pas bien de dire ça, mais peut être que certains collègues voulaient s'en débarrasser » 1.206-207</p>	<p>adapté</p> <p>Pas vrai</p> <p>Il a pas un comportement social adapté</p> <p>Dans sa bulle</p> <p>Transgressées</p> <p>S'en débarrasser.</p>
S12 (lignes 209 à 238)	<p>« Non. Non. Les enfants qui restent ici, non. » 1.211</p> <p>« Ils sont pas en intégration dans le milieu ordinaire » 1.211-212</p> <p>« mais par exemple Alain il travaille... quand il va à la médiathèque, c'est le groupe1 qui y va » 1.213-214</p> <p>« Parce qu'il juge que y'a qu'eux qui sont capables d'y aller » 1.214-215</p> <p>« parce que la médiathèque, c'est vrai que les enfants ils sont mis avec les enfants, les personnes ordinaires » 1.216</p> <p>« Et les autres enfants n'y vont pas » 1.217</p> <p>« Le sport [...], les enfants de l'IME, de la classe de l'IME là, ils y vont le jeudi matin. Ils partent le jeudi matin à la piscine » 1.217-218</p> <p>« Donc ils sont avec d'autres enfants, parce qu'à la piscine t'as d'autres groupes qui y sont » 1.219</p> <p>« mais ils sont pas mélangés avec d'autres enfants » 1.220</p> <p>« non, ils sont pas mis avec d'autres enfants » 1.20-221</p> <p>« Y'a aucun lien avec d'autres écoles » 1.221</p> <p>« tu vois sur l'unité 3 par exemple, bah le groupe de l'IME » 1.222</p> <p>« ils vont au collège le lundi matin » 1.222</p> <p>« c'est pas pareil sur les différentes unités » 1.223</p> <p>« Mais aussi bien sur l'unité 1 que sur l'unité 2, les enfants qui sont de l'IME ne sont jamais » 1.223-224</p> <p>« ne vont jamais dans les écoles ordinaires » 1.224-225</p> <p>« Ils restent ici à l'école » 1.225</p> <p>« ils ont passés deux ans ici, par exemple avec la classe de l'IME » 1.226</p> <p>« donc maintenant il faut qu'ils changent » 1. 226-227</p> <p>« on regarde pas si l'enfant est capable » 1.227</p> <p>« je pense que là y'a besoin de réécrire le projet d'établissement » 1.227-228</p> <p>« C'est bien quand même, même s'il est un peu caduc, y'a des points qui sont toujours valables » 1.230</p>	<p>Restent ici</p> <p>Pas en intégration</p> <p>Groupe</p> <p>Capable</p> <p>Les personnes ordinaires n'y vont pas</p> <p>Le sport/la piscine</p> <p>Autres groupes</p> <p>Pas mélangés</p> <p>Pas mis</p> <p>Aucun lien</p> <p>Groupe IME</p> <p>Lundi matin</p> <p>Différentes unités</p> <p>Unités</p> <p>Jamais</p> <p>Classe IME</p> <p>Qu'ils changent</p> <p>Capable</p> <p>Projet d'établissement</p> <p>Des points toujours valables</p>

	<p>« Mais bon, après faut voir avec la loi de 2005 » 1.231</p> <p>« C'est Simone Veille qui avait lancé ça en 75, et ça bouge pas trop en fait » 1.231-232</p> <p>« je trouve qu'on est pas près, mais nous tous hein, à accepter les différences » 1.232-233</p> <p>« C'est pas dans l'air du temps quoi. Bon, ça commence un peu tu vois... » 1.233-234</p> <p>« les jeux paralympiques t'as personne dans les tribunes, et t'as très peu d'audience » 1.234-235</p> <p>« à la télé, les jeux olympiques, c'était en...du matin au soir, et là t'as rien du tout quoi » 1.235-236</p> <p>« Tu vas avoir une demi heure...donc, comme quoi, c'est pas dans...on en parle pas trop quoi » 1.236-237</p> <p>« C'est dur la différence » 1.237</p> <p>« C'est dur d'accepter le handicap » 1.238</p>	<p>Loi de 2005</p> <p>Ça bouge pas</p> <p>Différences</p> <p>Pas dans l'air du temps</p> <p>Jeux paralympiques</p> <p>Rien du tout</p> <p>On en parle pas</p> <p>La différence</p> <p>Accepter le handicap</p>
S13 (lignes 242 à 257)	<p>« Alors les enfants qui sont inclus dans des classes ordinaires » 1.242</p> <p>« ils pourront soit intégrer une CLIS et voir après une UPI, unité pédagogique d'intégration...mais euh... ou la SEGPA » 1.242-244</p> <p>« en fait en SEGPA se sont des enfants non déficients » 1.245</p> <p>« Mais comme nous disait l'année dernière le formateur, c'est pas normal que des enfants qui ont été orientés en MDPH » 1.245-247</p> <p>« et qui au bout d'un moment, sortent du handicap » 1.247-248</p> <p>« c'est un peu contradictoire » 1.248</p> <p>« on les a... euh, inclus dans les handicapés » 1.248-249</p> <p>« du jour au lendemain, ils peuvent sortir du handicap » 1.249</p> <p>« pour aller, euh...dans, en SEGPA, où il y a des enfants non déficients » 1.249-250</p> <p>« Donc là, y'a un paradoxe » 1.250</p> <p>« Tu vois pour Clara par exemple, son projet c'est la SEGPA » 1.251</p> <p>« Et puis peut être que pour Steve, peut être que ce sera peut être une UPI » 1.251-252</p> <p>« Mais t'as des enfants qui resteront sur l'IME, comme Simon » 1.252-253</p> <p>« Qui restera lui, après il va intégrer l'IME des plus grands, 14/18 ou 14/20 » 1.253-254</p>	<p>Inclus</p> <p>CLIS/UPI/SEGPA</p> <p>non déficients</p> <p>orientés en MDPH</p> <p>sortent du handicap</p> <p>contradictoire</p> <p>handicapés</p> <p>sortir du handicap</p> <p>non déficients</p> <p>paradoxe</p> <p>projet SEGPA</p> <p>UPI</p> <p>IME</p>
S14 (lignes 255 à 285)	<p>« Alors, normalement le projet pour Clara » 1.258</p> <p>« elle est arrivée l'an dernier » 1.258</p> <p>« Elle était en CLIS à Voves » 1.259</p>	<p>Projet</p> <p>L'an dernier</p> <p>CLIS</p>

	<p>« ça se passait pas bien » 1.259</p> <p>« les enfants qui sont en CLIS sont déjà orientés par la MDPH, donc là ils sont déjà à la MDPH » 1.259-260</p> <p>« là ça se passait pas bien, donc les parents ont pris la décision de la mettre à l'IME » 1.260-261</p> <p>« quand elle est arrivée ici, elle était sur l'unité 1 » 1.262</p> <p>« elle a intégré » 1.262</p> <p>« d'abord la classe de l'IME » 1.262</p> <p>« La maitresse, bah elle s'est vite aperçue qu'elle avait des compétences » 1.263</p> <p>« donc elle a dit il faut la mettre en classe externée » 1.264</p> <p>« Elle a été dans la classe externée, à la suite de ça, la collègue a dit bah non, il faut l'inclure dans une classe ordinaire » 1.265-265</p> <p>« parce que elle sait faire plein de choses » 1.265</p> <p>« Elle a été inclus » 1.266</p> <p>« Clara, petit à petit, elle a repris confiance » 1.266</p> <p>« Le projet de l'année dernière » 1.266-267</p> <p>« parce qu'il y a eu suivi de projet » 1.267</p> <p>« c'était de l'intégrer dans l'unité 2 » 1. 267</p> <p>« elle changeait donc d'unité, elle vient en unité 2 » 1.268</p> <p>« il fallait de suite la mettre en classe externée » 1.268-269</p> <p>« parce que le projet c'était qu'elle sorte rapidement pour aller en SEGPA » 1.269</p> <p>« donc elle a été intégré assez rapidement » 1.270</p> <p>« c'est une enfant qui a encore... qui est très fragile psychologiquement » 1.271</p> <p>« et que la mettre en SEGPA sans l'avoir préparée » 1.271-272</p> <p>« elle reviendrait rapidement à l'IME, comme d'autres enfants l'ont fait » 1.272-273</p> <p>« le projet pour Clara, celui qu'on a transmis à la MDPH » 1.273-274</p> <p>« c'est qu'elle reste une année supplémentaire ici, sur l'unité 2 » 1.274</p> <p>« en étant intégrée dans une classe de CE2 » 1.275</p> <p>« peut être là, petit à petit voire toute la journée » 1.275</p> <p>« l'intégrer sur toute la journée » 1.276</p> <p>« d'année suivante, elle intègre une SEGPA » 1.276</p> <p>« elle aura grandi et elle sera peut être plus apte, elle sera peut être plus armée pour aller en SEGPA » 1.277-278</p> <p>« Parce que la SEGPA c'est le collège » 1.278</p> <p>« c'est hyper difficile pour les gamins quand même » 1.279</p> <p>« Déjà les années collège pour les enfants ordinaires c'est</p>	<p>Pas bien</p> <p>Orientés par la MDPH</p> <p>IME</p> <p>unité</p> <p>intégré</p> <p>classe de l'IME</p> <p>Compétences</p> <p>Classe externée</p> <p>Inclure</p> <p>Elle sait faire</p> <p>Inclus</p> <p>Confiance</p> <p>Projet</p> <p>Suivi de projet</p> <p>Intégrer/unité</p> <p>Unité</p> <p>Classe externée</p> <p>Projet</p> <p>Intégré</p> <p>Fragile psychologiquement</p> <p>SEGPA</p> <p>IME</p> <p>Projet/MDPH</p> <p>Unité</p> <p>Intégrée</p> <p>Toute la journée</p> <p>Intégrer</p> <p>Intègre</p> <p>Plus apte</p> <p>SEGPA/collège</p> <p>Difficile</p>
--	---	---

	<p>difficile » 1.279-280</p> <p>« alors pour les enfants avec euh...des difficultés, c'est pas évidant quoi » 1.280-281</p> <p>« mais je pense que » 1. 281</p> <p>« quand elle va intégrer la SEGPA » 1.281</p> <p>« je pense qu'au début elle aura besoin d'un soutien » 1.281-282</p> <p>« Soit d'une AVS pour l'aider » 1.282</p> <p>« c'est perturbant d'arriver dans un collège » 1.283</p> <p>« je pense » 1.285</p> <p>« il faudra qu'elle ait un accompagnant. » 1.285</p>	<p>Difficile</p> <p>Difficultés</p> <p>Je pense</p> <p>Intégrer la SEGPA</p> <p>Soutien</p> <p>Aider</p> <p>Perturbant</p> <p>Je pense</p> <p>accompagnant</p>
S15 (lignes 286 à 295)	<p>« y'a un enfant comme ça qui a commencé à aller en SEGPA, l'an dernier » 1.288-289</p> <p>« il l'on mit un peu en SEGPA » 1.289</p> <p>« Alors, au départ, il l'avait en SEGPA complet » 1.289</p> <p>« puis en fait le gamin il a chuté complètement » 1.290</p> <p>« après il l'on mit un petit peu en SEGPA et un petit peu à l'IME » 1.290-291</p> <p>« Donc pour un jour reprendre la SEGPA pure » 1.291</p> <p>« à voir si Clara est prête l'année prochaine à faire que de la SEGPA » 1.292</p> <p>« si on voit que ça va pas, et bah, on essaiera d'adapter » 1.292-293</p> <p>« Parce que c'est important qu'elle, elle soit bien et puis qu'elle progresse » 1.293-294</p> <p>« Si tu la remets après en difficulté » 1.294</p> <p>«elle peut de nouveau chuter, et puis voilà, ça n'avance pas. » 1.294-295</p>	<p>L'an dernier</p> <p>SEGPA</p> <p>Complet</p> <p>Chuté</p> <p>Un peu SEGPA/un peu IME</p> <p>SEGPA pure</p> <p>Prête</p> <p>Adapter</p> <p>Progresse</p> <p>Difficulté</p> <p>Chuter</p>
S16 (lignes 296 à 329)	<p>« je pense qu'ici à l'IME » 1.298</p> <p>« on essaye quand même de leur donner des règles » 1.298-299</p> <p>« mais c'est vrai qu'après si ces règles tu les confronte pas à un milieu ordinaire, ben ça sert à rien quoi » 1.299-300</p> <p>« Donc normalement, ce qui faudrait c'est que tous les enfants puissent se confronter au milieu ordinaire » 1.300-301</p> <p>« Sauf que là, c'est pas le cas » 1.301</p> <p>« parfois ici, moi je vois que Steve qui se tient quand même bien ici » 1.304</p> <p>« quand je vois qu'ici il se tient pas bien, ça veut dire qu'il sait faire la part des choses » 1.305</p> <p>« Il sait que là bas il faut bien se tenir et il se tient bien » 1.306</p>	<p>IME</p> <p>Règles</p> <p>Confronte/milieu ordinaire</p> <p>Confronte/milieu ordinaire</p> <p>Pas le cas</p> <p>Se tient bien</p> <p>Faire la part des choses</p>

	<p>« et ici je peux faire du n'importe quoi, je peux taper, je peux faire n'importe quoi, tout casser » 1.306-307</p> <p>« on était certain à dire que justement ces enfants là, ils ont encore plus besoin de cadre que les autres enfants » 1.307-308</p> <p>« quand tu enfrens la règle » 1.309</p> <p>« comme ça se passe dans la société, il se passe quelque chose. » 1.309-310</p> <p>« ça, l'air thérapeutique était contre » 1.310</p> <p>« Puisque c'est des enfants handicapés » 1.310</p> <p>« on ne peut pas les punir, en gros les punir » 1.311</p> <p>« Mais moi je trouve que plus tard ces enfants là vont être dans la vie euh... avec nous » 1.311-312</p> <p>« Et que s'ils ont pas appris à respecter certaines règles, ça va être super dur quoi » 1.312-313</p> <p>« Il faut quand même, bah voilà, leur apprendre que la vie c'est comme ça quoi » 1.313-314</p> <p>« tu donnes des bases » 1.314</p> <p>« là tu enfrens la loi » 1.314-315</p> <p>« quand tu enfrens la loi et ben il se passe des choses quoi » 1.315</p> <p>« Et même s'ils sont handicapés » 1.315-316</p> <p>« dans ma classe, les enfants c'est plutôt des troubles de la conduite et du comportement » 1.317-318</p> <p>« donc ils sont déficients à cause de ça » 1.318</p> <p>« Je pourrais dire qu'ils ont pas une grosse déficience intellectuelle » 1.318-319</p> <p>« Ils sont devenus déficients bah parce que... ils sont très agités » 1.319-320</p> <p>« ils sont très capables » 1.320</p> <p>« de respecter des règles » 1.320</p> <p>« moi je crois qu'il faut des règles, un cadre qui déroge pas » 1.321</p> <p>« Il te faut un cadre qui soit fixe et que si tu enfrens la loi et bien tu peux » 1.321-322</p> <p>« Donc après à nous de voir qu'est-ce qu'on peut dire, ça peut être, voilà un dessin, ou euh, tu mets en mots ce que tu as envie de dire, ou des choses comme ça » 1.323-324</p> <p>« Mais bien sûr c'est pas de copier je ne dois pas faire euh, cent fois, parce que voilà... c'est stupide » 1.324-325</p> <p>« mais je crois qu'il faut quand même qu'ils aient une réparation à faire, tu vois quelque chose » 1.325-326</p> <p>« T'as fais quelque chose, et ben maintenant faut que tu ré pares. Et ça je crois que c'est important » 1.326-327</p> <p>« Alors moi, là je suis pas d'accord avec le, avec l'air thérapeutique tu vois, qui dit qu'on peut pas » 1.328</p>	<p>Il sait</p> <p>Ici/faire n'importe quoi</p> <p>Cadre</p> <p>Enfrens la règle</p> <p>La société</p> <p>L'air thérapeutique</p> <p>Enfants handicapés</p> <p>Pas les punir</p> <p>Dans la vie</p> <p>Règles</p> <p>La vie</p> <p>Bases</p> <p>La loi</p> <p>Enfrens la loi</p> <p>Handicapés</p> <p>Trouble de la conduite et du comportement</p> <p>Déficients</p> <p>Déficience intellectuelle</p> <p>Déficient/agités</p> <p>Capables</p> <p>Respecter des règles</p> <p>Cadre</p> <p>Cadre fixe</p> <p>Réparation</p>
--	--	--

	« on est pas toujours sur la même longueur d'onde... » 1.329	Tu ré pares L'air thérapeutique  La même longueur d'onde
--	---	--

**Tableau 2 : Analyse entretien n°2 : thèmes et sous thèmes**

Thèmes	Sous-thèmes	Entretien Isabelle
Intégration	Projet	<p>« Donc à l'IME, tu décides qu'un gamin, comme par exemple Simon, lui au départ son projet c'est qu'il intègre la classe externée » 1.13-15</p> <p>« Il faut faire un suivie de projet. C'est-à-dire que...le suivie de projet c'est éducateurs, parents » 1.141-142</p> <p>« je me disais que ce serait, on en a parlé un peu avec la maitresse, que ce serait bien un peu d'essayer de l'intégrer pour la journée. » 1.148-150</p> <p>« Tu vois pour Clara par exemple, son projet c'est la SEGPA. Et puis peut être que pour Steve, peut être que ce sera peut être une UPI » 1.251-252</p> <p>« le projet pour Clara, celui qu'on a transmis à la MDPH, c'est qu'elle reste une année supplémentaire ici, sur l'unité 2 et en étant intégrée dans une classe de CE2, et peut être là, petit à petit voire toute la journée, l'intégrer sur toute la journée » 1.273-276</p> <p>«</p>
	Orientation	<p>« tu en as qui sont allés à l'école avant et puis les enseignants ont vus que bah ça marchait pas bien quoi, donc après, bon c'est la MDPH qui statue et qui décide que l'enfant est placé à l'IME » 1.4-6</p> <p>« pour dire qui est capable d'aller en classe externée, c'est quand même, bah je dirais plus le pédagogique » 1.99-100</p> <p>« Donc le comportement, c'est vrai que pour le comportement, là tu prends aussi l'avis de l'éducatif : qu'est-ce que t'en penses, est-ce qu'il est capable cet enfant là d'aller en classe externée...voilà, des choses comme ça. Mais je pense que c'est quand même plus à nous enseignants de décider de l'orientation du gamin quoi. » 1.104-109</p> <p>« on vous a convoqué parce qu'on pense que votre enfant il serait capable d'aller d'avantage, ou d'être incluse dans une classe. » 1.143-145</p> <p>« c'est le choix de la maman. Donc voilà. Nous on peut dire pourquoi se serait bien quelle aille toute la journée. Mais si la</p>

		<p>maman veut pas, enfin, si les parents ne veulent pas » 1.152-154</p> <p>« c'est l'enseignante de la classe qui a décidé, bon, euh, avec aussi l'éducateur de la classe » 1.158-159</p> <p>« les choses ont été décidée au mois de juin » 1.170-171</p> <p>« ça a été décidé en juin, et sauf qu'après on a du mal à changer tu vois. A dire, et ben, est-ce que...qu'est-ce que vous pensez de cet enfant, est-ce qu'il pourrait pas avoir plus de scolaire » 1.172-174</p> <p>« Alors les enfants qui sont inclus dans des classes ordinaires [...], ils pourront soit intégrer une CLIS et voir après une UPI, unité pédagogique d'intégration » 1.242-243</p> <p>« ou la SEGPA. Mais normalement la SEGPA, enfin, sixième SEGPA, cinquième SEGPA...c'est des...en fait en SEGPA se sont des enfants non déficients » 1.245-246</p> <p>« Mais t'as des enfants qui resteront sur l'IME, comme Simon par exemple...qui restera lui, après il va intégrer l'IME des plus grands, 14/18 ou 14/20 » 1.252-254</p> <p>« Elle était en CLIS à Voves, donc, euh ça se passait pas bien. Bon, les enfants qui sont en CLIS sont déjà orientés par la MDPH, donc là ils sont déjà à la MDPH. Donc, euh là ça se passait pas bien, donc les parents ont pris la décision de la mettre à l'IME » 1.259-261</p>
	<b>Evaluation</b>	<p>« tu fais souvent des évaluations pour voir où ils en sont » 1.7</p> <p>« donc j'ai fait des évaluations » 1. 11-112</p> <p>« tu vois peut être que ça a attendue trop tu vois, entre le moment en septembre où on a vu où il en était quand elle a fait les évaluations Aurélie » 1.167-168</p> <p>« je ne savais pas où ils en étaient. Donc il fallait que je vois un petit peu » 1.191</p>
	<b>Comportement</b>	<p>« Mais il faut que l'enfant est un comportement social adapté, il faut qu'il sache se tenir pour aller à l'école avec les autres. » 1.9-10</p> <p>« il a un comportement qui peut s'adapter dans une école ordinaire » 1.16</p> <p>« comment ça se fait que Stéphane il soit intégré en classe</p>



		<p>externée alors qu'il n'a pas du tout le comportement qu'il faut pour aller avec des enfants ordinaires » 1.85-87</p> <p>« s'ajoute à ça le comportement » 1.103</p> <p>« elle trouvait que même s'il avait un comportement un peu instable, que c'est quand même dommage que cet enfant, ne bénéficie pas du scolaire un peu plus quoi. » 1.115-117</p> <p>« l'intégration, quand on mettait les enfants dans des classes externées, il fallait qu'ils aient un comportement, euh...social adapté » 1.201-203</p> <p>« il a été mit dans la classe externée, bah...franchement il a pas un comportement social adapté. Il est tout seul dans sa bulle, c'est...et que je tape les autres » 1.204-205</p>
	Capacité intellectuelle	<p>« On sait que c'est un enfant qui a de petits moyens » 1.15</p> <p>« quand tu les emmènes en classe externée c'est quand même qu'ils sont capables de faire du scolaire » 1.100-101</p> <p>« Et ils m'ont dit que oui, il était performant ce gamin » 1.114-115</p> <p>« elle m'a dit bah en fait moi je trouve que c'est dommage, et en maths il sait faire aussi des choses, est-ce qu'on pourrait pas l'intégrer plus ? » 1.122-123</p> <p>« apparemment, il avait des capacités ce gamin » 1.162</p> <p>« c'est pareil pour Damien et Jules, quand j'ai vu comment ils se débrouillaient, je me suis dit que c'est bien de les intégrer, enfin de les inclure dans une classe... » 1.181-183</p> <p>« La maitresse, bah elle s'est vite aperçue qu'elle avait des compétences, donc elle a dit il faut la mettre en classe externée. » 1.263-264</p> <p>« il faut l'inclure dans une classe ordinaire parce que elle sait faire plein de choses » 1.265-266</p>
	Scolarité	<p>« à l'IME ils ont des activités éducatives qu'ils ont pas en CLIS » 1.11-12</p> <p>« Il va aller avec la classe externée, mais cet enfant là il va pas rester toute la matinée en scolaire » 1.16-17</p>

		<p>« cet enfant là par exemple, on va dire qu'il lui faut peut être que huit heures de scolaire dans une semaine, le reste ce sera de l'éducatif. En fait quand il revient ici (à l'IME), il a de l'éducatif. » 1.18-20</p> <p>« en fait en CLIS, c'est l'enseignant qui va alterner entre l'éducatif et le scolaire. Qui va faire des fois des activités de rupture, que t'auras pas...ici, tu les fais pas quoi. Quand on va à l'école, c'est pour faire du français et des mathématiques » 1.23-25</p> <p>« Je peux jamais reprendre les gamins qui sont en intégration. Enfin, alors on dit plus intégration, on dit inclusion, faut faire attention. » 1.196-198</p>
Stigmatisation	La différence	<p>« Après aussi, c'est comment l'enseignant il perçoit les choses aussi. On a des seuils de tolérance plus ou moins élevé. Donc voilà. Là peut être que la maitresse, la titulaire de la classe elle est peut être plus tolérante sur certaines choses que l'autre maitresse » 1.130-133</p> <p>« je trouve qu'on est pas près, mais nous tous hein, à accepter les différences. » 1.232-233</p> <p>« C'est dur la différence. Parce que voilà. [...] c'est dur d'accepter le handicap. » 1.237-238</p> <p>« c'est une enfant qui a encore... qui est très fragile psychologiquement, et que la mettre en SEGPA sans l'avoir préparée, euh... se serait, bah elle reviendrait rapidement à l'IME » 1.271-272</p> <p>« je pense que quand elle va intégrer la SEGPA, je pense qu'au début elle aura besoin d'un soutiens, tu vois. Soit d'une AVS pour l'aider » 1.281-282</p> <p>« ont encore plus besoin de cadre que les autres enfants, et que, ben quand tu enfrens la règle, comme ça se passe dans la société, il se passe quelque chose. Et que bah ça, l'air thérapeutique était contre. » 1.308-311</p> <p>« s'ils ont pas appris à respecter certaines règles, bah ça va être super dur quoi. Il faut quand même, bah voilà, leur apprendre que la vie c'est comme ça quoi. Et que [...] bah tu donnes des bases quoi, et que là tu enfrens la loi, et que quand tu enfrens la loi et ben il se passe des choses quoi » 1.312-315</p>

		<p>« on a quand même des enfants, quand tu regardes, surtout... moi dans ma classe, les enfants c'est plutôt des troubles de la conduite et du comportement. Donc ils sont déficients à cause de ça. Je pourrais dire qu'ils ont pas une grosse déficience intellectuelle. Ils sont devenus déficients bah parce que...ils sont très agités » 1.316-320</p>
	Le temps et l'espace	<p>« quand je suis ici l'après-midi, c'est plutôt découverte du monde, sauf que là, ça fonctionne pas du tout comme ça quoi...c'est...ouah ! » 1.25-27</p> <p>« les enfants sont différents à l'IME qu'en classe externalisée » 1.48</p> <p>« t'as l'impression que quand ils reviennent à l'IME, et bah voilà, euh, mimétisme. On fait...on crie, on se tape, alors que... on a pas ces attitudes là quand on est à l'école ordinaire avec les autres enfants. » 1.49-51</p> <p>« « Et en fait, dans la classe de CP, il n'est pas agité » 1.123</p> <p>« En ce moment il est très agité, et euh, par contre là dans la classe ordinaire, ça se passe bien tu vois. Donc je me dis, est-ce qu'il faudrait pas, à la limite, augmenter un petit peu le temps pour voir ce que ça donne. Qu'il déjeune avec les enfants de l'école ordinaire tu vois. » 1.136-138</p> <p>« mais c'est vrai que son comportement l'après-midi...on peut pas toujours prévoir, parce que l'après-midi, ils sont quand même agités, enfin voilà, ils sont fatigués. » 1. 160-161</p> <p>« quand il était à l'IME, c'était je suis un gogol, donc bah faut que je montre que je suis un gogol quoi. Donc il tapait sur les autres, il était tout le temps dans le couloir parce que ça allait pas » 1.162-164</p> <p>« moi je vois que Steve qui se tient quand même bien ici, quand je vois qu'ici il se tient pas bien, ça veut dire qu'il sait faire la part des choses. Il sait que là bas il faut bien se tenir et il se tient bien, et ici je peux faire du n'importe quoi, je peux taper, je peux faire n'importe quoi, tout casser » 1.304-307</p>
	Les groupes	<p>« on a fait des groupes, entre guillemets de niveaux » 1.52</p> <p>« Mais à savoir c'est qu'on les a faits en fonction de la capacité à faire du vélo. Et...donc bah le premier groupe, il est hyper</p>

		<p>performant, tu peux faire du scolaire avec eux l'après-midi. Sauf que, bah le groupe trois, comme on avait cet après-midi, bah c'est pas possible de faire du scolaire » 1.54-57</p> <p>« certains éducateurs, ils disent nous... ils fonctionnent pas en fonction de l'enfant, qu'est-ce que l'enfant à besoin. C'est, bah voilà, moi j'ai envie de faire ça, et je vais prendre que les gamins qui sont capables de faire ça. Donc les autres, certains gamins, se retrouvent en grosse difficultés scolaires et ils ont dix-huit heures de scolaire » 1.63-67</p> <p>« Tu te dis des fois les règles sont transgressées...je sais pas, mais euh, c'est pas bien de dire ça, mais peut être que certains collègues voulaient s'en débarrasser. » 1.206-207</p> <p>« Les enfants qui restent ici, non. Ils sont pas en intégration dans le milieu ordinaire » 1.211-212</p> <p>« quand il va à la médiathèque, c'est le groupe 1 (groupe en intégration) qui y va. Parce qu'il juge que y'a qu'eux qui sont capables d'y aller, tu vois » 1.214-215</p> <p>« la classe de l'IME là, ils y vont le jeudi matin. Ils partent le jeudi matin à la piscine...donc ils sont avec d'autres enfants, parce qu'à la piscine t'as d'autres groupes qui y sont, mais ils sont pas mélangés avec d'autres enfants. » 1.218-220</p> <p>« les enfants qui sont de l'IME ne sont jamais, ne vont jamais dans les écoles ordinaires. Ils restent ici à l'école » 1.224-225</p> <p>« ils ont passés deux ans ici, par exemple avec la classe de l'IME, donc maintenant il faut qu'ils changent. Alors qu'on regarde pas si l'enfant est capable » 1.226-227</p> <p>« qu'ici à l'IME, on essaye quand même de leur donner des règles, mais c'est vrai qu'après si ces règles tu les confronte pas à un milieu ordinaire, ben ça sert à rien quoi » 1.298-300</p> <p>« ce qui faudrait c'est que tous les enfants puissent se confronter au milieu ordinaire. Sauf que là, c'est pas le cas » 1.300-301</p>
--	--	---

## Analyses des grilles d'observations

**Tableau 3 : Ce qu'ils font**

<div>Contexte</div> <div>Ce qu'ils font</div>	A l'école ordinaire, en classe (entre eux)	A l'école ordinaire, lieux commun	Dans la rue	A l'IME	Activités	
					Chorale (à l'école ordinaire)	EPS
Bouder/faire la tête	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. boude</li> <li>• Elle se trompe et boude. Elle ne veut plus répondre aux questions</li> <li>• C. boude.</li> <li>• E. boude, elle ne veut pas raconter ces vacances</li> <li>• J. se trompe dans la date, elle se met à bouder et grogne pour elle-même.</li> <li>• E. boude et refuse de répondre aux questions.</li> <li>• J. se vexe. Elle ne participe plus. Elle ferme son livre et boude.</li> <li>• E. boude toujours. Elle refuse de faire l'exercice</li> <li>• J. se fait aider par</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. boude. Il traîne dans la cour.</li> <li>• K. semble faire la tête.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il fait semblant de faire demi tour devant la porte de l'IME. S'éloigne de quelques pas et reviens en boudant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. chante. Puis il va faire la tête dans un coin.</li> <li>• E. est de mauvaise humeur, elle boude.</li> <li>• S. refuse de bouger et d'aller avec les filles. Il reste tout seul à sa table. Personne ne s'occupe de lui, il rejoint les filles.</li> <li>• S. boude.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .N. rigole. Isabelle le change de place. Il fait la tête.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. fait la tête car Pascal ne sait pas jouer.</li> </ul>

	André pour la soustraction. Elle boude, mais obtient quand même la bonne solution.					
Violence/disputes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. fait mine de se lever pour le frapper mais reste assis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. se bagarre dans le couloir : sa maitresse intervient, il arrête.</li> <li>• La « copine » d'E. et J. vient les voir. J. la repousse sèchement. E. rigole. La petite fille se retourne vers E. qui la pousse par terre.</li> <li>• T. et I. se cherchent et se tapent.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. et S. se battent.</li> <li>• Brian et B. se bâtent.</li> </ul> <p>Q. pousse C. par terre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bagarre entre S. et B. sur leur famille</li> <li>• S. fait un doit d'honneur M.</li> <li>• E. et S. se disputent.</li> <li>• E. fait un doit d'honneur à M.</li> </ul>		
Excitation/Enervement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. est très excitée. Elle lève la main pour participer</li> <li>• E. lève la main pour donner une réponse alors qu'Isabelle n'a pas encore posé la question.</li> <li>• A. s'énervé et montre le bon chiffre.</li> <li>• J. réussit l'exercice. Elle est très contente.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. est très énervé, il ne tient pas en place</li> <li>• A. est dissipé</li> <li>• M. s'enthousiasme pour le programme.</li> <li>• Angélique met S. tout seul et ne lui donne pas le matériel pour faire l'activité. Enervé, il arrache le papier qui protège la table.</li> <li>• I. est très agité, il refuse de s'allonger.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants sont énervés et déçus. (<i>run and bike anulé</i>)</li> </ul>

Pleure/déception		<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. pleure car elle a raté l'exercice.</li> <li>• S. est très déçu l'enseignant avec qui il est intégré en sport l'a oublié (changement d'heure).</li> <li>• J. pleure car elle s'est trompée dans l'exercice.</li> </ul>					
Autres attitudes	Positives (participation, intégration...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. fait correctement les rituels</li> <li>• E. a compris l'exercice. Elle a la bonne réponse et va au tableau.</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. et J. joue avec une « copine » d'une autre classe.</li> <li>• Une fillette d'une autre classe fait des grands coucous à J. qui la prend dans ses bras. Elle nous suit jusqu'à la sortie.</li> <li>• I. joue avec des copains.</li> <li>•</li> </ul>	•	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants sont calmes.</li> <li>• I. revient de l'école très sage.</li> <li>• Tous les enfants sont très calmes et s'appliquent dans la confection de leur puzzle.</li> <li>• B. finit par faire correctement son pliage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. participe mais ne connaît pas les paroles.</li> <li>• 1<sup>er</sup> arrivés, les enfants se mettent devant. Arrivée des autres classes : seule J. reste avec les autres enfants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I., A. et J. participent très bien, ils font beaucoup d'effort.</li> </ul>
	Négatives (conduite « hors-normes », manque de confiance...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. fait exprès de se tromper dans l'écriture des chiffres.</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A. et N. joue au catch. D. joue avec la porte</li> <li>• B. est monté sur le petit train dans la cour pendant la récréation</li> <li>• B. est couché dans le couloir. Il se traîne par terre.</li> <li>• A., N. et T. cherchent I. cherchent. Ils se bagarrent. A., N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. refuse d'avancer. Il traîne, puis cours pour rattrapper les autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. a déchiré sa feuille. Isabelle lui dit que tant pis, il ne fera pas les tartines avec les autres enfants</li> <li>• N. refuse de participer à l'activité.</li> <li>• T. se moque de I. qui chante. Isabelle punit T.</li> <li>• S. ne vaut pas faire les collages</li> <li>• M. n'arrive pas à faire le</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants ne chantent pas. Ils se tiennent à distance du groupe</li> <li>• D. parle avec Dimitri. Il est puni. Il se calme et reviens.</li> <li>• Certains (N.) refusent de chanter.</li> <li>• D. rigole avec Uet E., il est puni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Q. est parti tout seul. Adrien le rattrape et le punit.</li> <li>S. et B. ne feront pas le run and bike car ils ne suivent pas les règles</li> <li>• N. trouve que le run and bike c'est nul mais il participe quand même. Les adultes l'inscrivent</li> </ul>

			<p>et T. sont punis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• J. et D. rient aux bêtises d’S., qui en rajoute.</li> <li>• K. et J. sont assises toutes seules sur le banc à coté de nous.</li> <li>• M. est à l’autre bout de la cours, assis tout seul sur un banc.</li> <li>• J. et K. font un tour rapide de la cour et revienne s’asseoir.</li> <li>• A. et N. jouent au catch. D. monte sur les bancs, ce qui fait rire E.</li> <li>• B. est allongé par terre.</li> <li>• Les garçons passent leur récréation ensemble. K. est assise à une table dans le hall, toute seule, elle ne vaut pas sortir.</li> </ul>		<p>montage avec les épingles. Il est déçu et s’énervé contre lui-même. Il recommence et réussi avec mon aide. Il est encore déçu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angélique met S. dans le couloir. Il joue avec la porte et empêche les autres de travailler.</li> <li>• K. se tient mal, elle se traîne par terre.</li> <li>• B. fait n’importe quoi, Angélique le punit.</li> <li>• I. et B. font n’importe quoi avec leur pliage : ils finissent par les jeter et reprenne une feuille</li> <li>• N. est punit mais provoque les adultes en se levant et en refusant de se rasseoir.</li> <li>• I. doit partir à l’activité cirque et refuse. Il traîne dans la salle. Il ne finit pas son pliage et le met dans la poubelle.</li> <li>• M. réussie sont exercice du premier coup. Il refait un deuxieme, réussie mais recommence tout avant de montrer le résultat. Au final le resultat est faux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. ne chante pas</li> <li>• Tous les enfants se tiennent en retrait</li> <li>• Les enfants reculent et ne s’intègrent pas au groupe.</li> </ul>	<p>pour le cross et le run and bike</p>
<p>Attention</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. ne suit pas et dessine.</li> <li>• M. ne suit pas les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il n’écoute pas ce qu’on leur dit.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne n’écoute les consignes. S. a pris un jeu.</li> <li>• Les enfnts sont très</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. regarde ailleurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. ne fait pas attention quand il est sur le vélo. Il rentre</li> </ul>	



	<p>rituels et me regarde en souriant.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• S. n'écouta pas.</li></ul>			<p>receptifs aux jeux. Ils sont calmes et appliqués.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• M. coince et n'est plus concentré.</li><li>• S. n'écoute rien.</li><li>• M. chante, J. est debout.</li></ul>		<p>dans un autre vélo alors qu'il est en train de nous regarder.</p>
--	--	--	--	---	--	--

**Tableau 4 : Ce qu'ils disent**

<div>Contexte</div> <div>Ce qu'ils disent</div>	A l'école ordinaire, dans la classe (enter eux)	A l'école ordinaire, lieux communs	Dans la rue	A l'IME	Activités	
					Chorale	EPS
Recherche de reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. me demande de venir l'aider pour l'activité. Une fois qu'il a réussi, il me demande si c'est bien et de le dire à Isabelle</li> <li>• M. à Isabelle : « J'ai bien fait hein ? ». Il insiste jusqu'à ce qu'Isabelle lui réponde.</li> <li>•</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je lui dis que c'est bien. Il me demande de dire à Isabelle qu'il a bien travaillé. Il insiste plusieurs fois pour être sûr que je lui dirais.</li> <li>•</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. demande à ce qu'on le regarde. Il veut savoir si c'est bien ce qu'il fait.</li> <li>• M. s'excuse et promet de faire plus attention. Il veut savoir s'il a bien fait.</li> </ul>
Vulgarité/violence du langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. traite I. de sale noir. I. se plaint d'S.</li> <li>• S. à B. : « t'es trop bête, lui il est pas bête, il comprend » (en parlant de A.)</li> <li>• M. dit qu'il est allé faire du tricycle, S. commente : « c'est normal, il est</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. recommence les propos racistes sur I.</li> <li>• T'as même pas de famille espèce de clochard »</li> <li>• E. à S. : « Ta gueule pédé ! »</li> <li>• S. : « ta gueule D. ». M. rapporte à</li> </ul>		

	<p>handicapé », A. confirme en rigolant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S. à A. : « mais ta gueule, c'est pas toi qui fait »</li> <li>• M. parle à D., D. lui répond qu'il est bête. E. renchérit.</li> <li>• E. n'arrête pas de dire le mot « fesse ».</li> </ul>			<p>Angélique : « il a dit un gros mot ». S. : « ta gueule l'handicapé ». M. lui demande d'arrêter en rigolant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• J. : « M. t'es chiant »</li> <li>• S. insulte M. plusieurs fois. Il le traite d'handicapé. M. lui dit qu'il en a marre, qu'il va en parler à son père.</li> <li>• M. parle à E., elle lui répond « ta gueule »</li> <li>• J. : « il est nul lui »</li> <li>• J. prononce mal un mot, I. : « Tu sais pas parler ou quoi ? »</li> <li>• T. traite B. d'alcoolique.</li> <li>•</li> </ul>		
Dépréciation de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. : « De toute façon c'est pas grave si j'y arrive pas ».</li> <li>• M. s'excuse plusieurs fois de suite.</li> <li>•</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. : « rho, raté ! » M. se répète.</li> </ul>		
Surestimation de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. dit qu'elle sait, que c'est trop facile. Quand elle se rend compte qu'elle se trompe, elle se fâche après M.</li> <li>• B. donne une réponse à J. qui est interrogée. J. râle et dit qu'elle sait, et</li> </ul>					

	se trompe en répétant.					
Rapport à l'école		<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. trouve que l'école c'est nul.</li> <li>• Lucie demande à K. se qui ne va pas. Elle a peur de rester à l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. dit que l'école s'est nul, qu'il veut rentrer chez lui. Il me parle de ses vacances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. dit que l'activité est nulle, et aussi que c'est nul de venir à l'école.</li> <li>• N. trouve que c'est nul de chanter</li> <li>• I. : « de toute façon, c'est pour les bébés ces chansons toutes pourries ».</li> <li>• S. : « c'est pourri ton machin »</li> <li>• I. : « de toute façon tout est nul dans cette école ! »</li> </ul>		
Rapport aux autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. dit qu'il va à la piscine l'après-midi. C. veut savoir si elle y va aussi. S. lui répond : « non pas toi, y'a que moi qui y vais toutes les vendredis »</li> <li>• B. raconte qu'il a fait du cross et qu'il s'est battus avec d'autres enfants « ils sont venus nous chercher [...] je leurs ai mis des coups, je me suis lâché »</li> <li>• E. râle et conteste ce que fait J. (alors que c'est bon et qu'elle ne regarde pas)</li> <li>• S. à E. : « NOIR. Tu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. demande à la petite fille de retourner voir sa classe.</li> <li>• J. : « non mais va t'en là »</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. « j'aime pas les filles »</li> <li>• I. : « c'est des fous ». Il recommence à traiter ces camarades : « c'est des malades mentals »</li> </ul>		

	<p>connais tes couleurs ou pas ? »</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• J. se moque de la prononciation de M. en l'imitant.</li></ul>					
--	--	--	--	--	--	--

**Tableau 5 : Analyse des remarques et de ce que disent les adultes**

Thèmes	Commentaires de l'observateur	Ce que disent les adultes
Intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès qu'ils ne sont plus en classe et qu'ils se retrouvent pour revenir à l'IME, les élèves passent leur temps à se battre.</li> <li>• Les trois enfants en inclusion ne restent pas avec leur classe lors de la chorale. Ils rejoignent le groupe de l'IME</li> <li>• Les élèves ne sont pas intégrés aux autres enfants de l'école lors de la chorale. Pendant la chorale (sauf exception comme avec J.), même les enfants inclus reviennent vers le groupe de l'IME et ne restent pas avec leurs camarades de classe. Ils se tiennent d'ailleurs à distance des autres.</li> <li>• S. va à la piscine tous les vendredis. Il ne fait plus de crises violentes à l'école.</li> <li>• K. est en inclusion pour toute la journée pour la première fois aujourd'hui. Mais elle n'est pas en forme et avoue qu'elle à peur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adrien parle de faire intégrer B. le lundi matin après les vacances à l'école. Il pense qu'être dans une structure ordinaire peut l'obliger à améliorer son comportement.</li> <li>• Isabelle rappelle les règles à B. et lui dit que s'il a un mauvais comportement, il ne reviendra pas à l'école.</li> <li>• Isabelle et Adrien expliquent qu'ils vont voir quels enfants sont capables de participer aux rencontres de run and bike et de cross. Il faut qu'ils puissent respecter les règles. Ils menacent les enfants de ne pas participé à l'activité si ça se passe mal aux entraînements</li> <li>• Isabelle et André parle de l'intégration de B. Ils se demandent s'il ne faudrait pas l'intégrer tous les jours dans la classe externée car son comportement est bon à l'école, alors que lorsqu'il est à l'IME, il embete les autres et empeche la classe de suivre. Question de savoir si malgré tout, le laisser en classe à l'IME ne pousse pas les autres en avant ?</li> </ul>
Stigmatisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. ne supporte pas de jouer au badminton avec des élèves moins fort. I. non plus.</li> <li>• Enfants violents qui n'embêtent pas certains enfants plus handicapés (physique, autiste). Par contre s'en prenne à C. qui est très peureux.</li> <li>• Besoin de rabaisser l'autre, de trouver le point où sa fait mal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isabelle : « j'empêchais M. de lever la main, il croit tout savoir. Déjà qu'on se fait remarquer. On sait jamais ce qu'il va dire, il peut très bien dire qu'il trouve le moniteur très beau »</li> <li>• Avertissement de Isabelle : « je n'emmène pas des Gogols », « je veux pas qu'on dise les Gogols de l'IME ».</li> <li>• Angélique explique qu'à l'IME, il n'y a pas de fous mais des enfants avec des difficultés. que les fous vont à l'hôpital psychiatrique, ou sinon à l'hôpital de jour pour les enfants pour se faire soigner.</li> </ul>

<p>Estime de soi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. et I. sont bons en sport. A. aussi. Ils participent bien. M. demande de la reconnaissance, il veut savoir s'il fait les choses correctement et qu'on l'encourage.</li> <li>• J. a un grand manque de confiance en soi. Boude quand elle rate. Elle refuse de faire plein de chose car elle a peur de l'échec.</li> <li>• M. : demande perpétuelle de regarder et d'approuver ce qu'il fait. Se trouve bête quand il rate. Veut toujours que les autres adultes soient au courant quand il réussie quelque chose.</li> <li>• N. prend les adultes de haut et ne supporte pas qu'on le touche.</li> <li>• J., I. et A. sont bons en sport, ils sont enthousiastes et respectent les règles</li> <li>• S. attend la récréation avec impatiente pour jouer au foot (mais ne participe pas vraiment).</li> <li>• M. embête de plus en plus les autres enfants. Il est très collant avec les adultes.</li> <li>• E. est de plus en plus impolie et grossière. Elle boude beaucoup et répond aux adultes.</li> <li>• E. semble toujours chercher une erreur chez les autres et veut être la seule à avoir raison.</li> <li>• S. est toujours pressé d'aller en récréation pour jouer au foot, mais il semble qu'il regarde plutôt les autres, et qu'il ne participe jamais à la partie.</li> <li>• J. n'est jamais satisfaite, quand elle doit faire quelque chose, elle trouve ça nul, et quand on ne pas faire l'activité, elle voudrait la faire.</li> <li>• Les moments de jeux se passent beaucoup mieux que les moments de scolaire pur. Pendant la classe, les enfants veulent faire des jeux. Quand Isabelle leur fait faire des jeux mathématiques tout est calme. C'est une activité qu'ils maîtrisent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isabelle m'explique problème avec les parents de J. Sa maman lui dirait régulièrement que comme elle est handicapée, elle ne peut pas réussir, ce qui génère un manque de confiance chez J.</li> </ul>
----------------------	---	---

**Tableau 6 : Analyse de ce qu'ils font et de ce qu'ils disent**

Thèmes	Sous-thèmes	A l'école ordinaire, en classe (entre eux)	A l'école ordinaire, lieux commun	Dans la rue	A l'IME	Activités	
						Chorale (à l'école ordinaire)	EPS
<b>Intégration/différence école ordinaire et IME</b>	Rapport à l'institution		<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. trouve que l'école c'est nul.</li> <li>• Lucie demande à K. se qui ne va pas. Elle a peur de rester à l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. dit que l'école s'est nul, qu'il veut rentrer chez lui. Il me parle de ses vacances</li> <li>• I. refuse d'avancer. Il traîne, puis cours pour rattrapper les autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. dit que l'activité est nulle, et aussi que c'est nul de venir à l'école.</li> <li>• N. trouve que c'est nul de chanter</li> <li>• I. : « de toute façon, c'est pour les bébés ces chansons toutes pourries ».</li> <li>• S. : « c'est pourri ton machin »</li> <li>• I. : « de toute façon tout est nul dans cette école ! »</li> </ul>		



	Rapports aux activités				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous les enfants sont très calmes et s'appliquent dans la confection de leur puzzle.</li> <li>• B. finit par faire correctement son pliage.</li> <li>• N. refuse de participer à l'activité.</li> <li>• T. se moque de I. qui chante. Isabelle punit T.</li> <li>• S. ne vaut pas faire les collages</li> <li>• Personne n'écoute les consignes de travail. S. a pris un jeu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certains (N.) refusent de chanter.</li> <li>• N. ne chante pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I., A. et J. participent très bien à l'entraînement, ils font beaucoup d'efforts.</li> <li>• N. trouve que le run and bike c'est nul mais il participe quand même. Les adultes l'inscrivent pour le cross et le run and bike</li> </ul>
--	------------------------	--	--	--	---	--	--

	Rapport aux autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. dit qu'il va à la piscine l'après-midi. C. veut savoir si elle y va aussi. S. lui répond : « non pas toi, y'a que moi qui y vais toutes les vendredis »</li> <li>• B. raconte qu'il a fait du cross et qu'il s'est battus avec d'autres enfants « ils sont venus nous chercher [...] je leurs ai mis des coups, je me suis lâché »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. demande à la petite fille de retourner voir sa classe.</li> <li>• J. : « non mais va t'en là »</li> <li>• E. et J. joue avec une « copine » d'une autre classe.</li> <li>• Une fillette d'une autre classe fait des grands coucous à J. qui la prend dans ses bras. Elle nous suit jusqu'à la sortie.</li> <li>• I. joue avec des copains.</li> <li>• K. et J. sont assises toutes seules sur le banc à coté de nous.</li> <li>• M. est à l'autre bout de la cours, assis tout seul sur un banc.</li> <li>• J. et K. font un tour rapide de la cour et revienne s'asseoir.</li> <li>• Les garçons passent leur récréation ensemble. K. est assise à une table dans le hall, toute seule, elle ne vaut pas sortir.</li> <li>• S. est sur le terrain de foot. Il est en retrait et ne joue pas vraiment. Il n'a jamais le ballon.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. « j'aime pas les filles »</li> <li>• I. et B. font n'importe quoi avec leur pliage : ils finissent par les jeter et reprenne une feuille</li> <li>• I. doit partir à l'activité cirque et refuse. Il traîne dans la salle. Il ne finit pas son pliage et le met dans la poubelle</li> <li>• Les enfnats sont très receptifs aux jeux. Ils sont calmes et appliqués.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants ne chantent pas. Ils se tiennent à distance du groupe.</li> <li>• 1<sup>er</sup> arrivés, les enfants se mettent devant. Arrivée des autres classes : seule J. reste avec les autres enfants.</li> <li>• Tous les enfants se tiennent en retrait</li> <li>• Les enfants reculent et ne s'intègrent pas au groupe.</li> </ul>	
--	--------------------	---	--	--	--	---	--

<p><b>Stigmatisation</b></p>	<p>Violence/disputes (Handicap = se comporter comme tel)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. fait mine de se lever pour le frapper mais reste assis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. se bagarre dans le couloir : sa maitresse intervient, il arrête.</li> <li>• La « copine » d'E. et J. vient les voir. J. la repousse sèchement. E. rigole. La petite fille se retourne vers E. qui la pousse par terre.</li> <li>• T. et I. se cherchent et se tapent.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. et S. se battent.</li> <li>• Brian et B. se bêtent.</li> <li>• Q. pousse C. par terre</li> <li>• Bagarre entre S. et B. sur leur famille</li> <li>• S. fait un doit d'honneur M.</li> <li>• E. et S. se disputent.</li> <li>• E. fait un doit d'honneur à M.</li> </ul>		
------------------------------	--	--	--	--	---	--	--

	Vulgarité/violence du langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. traite I. de sale noir. I. se plaint d'S.</li> <li>• S. à B. : « t'es trop bête, lui il est pas bête, il comprend » (en parlant de A.)</li> <li>• M. dit qu'il est allé faire du tricycle, S. commente : « c'est normal, il est handicapé », A. confirme en rigolant.</li> <li>• S. à A. : « mais ta gueule, c'est pas toi qui fait »</li> <li>• M. parle à D., D. lui répond qu'il est bête. E. renchérit.</li> <li>• E. n'arrête pas de dire le mot « fesse ».</li> <li>• E. râle et conteste ce que fait J. (alors que c'est bon et qu'elle ne regarde pas)</li> <li>• S. à E. : « NOIR. Tu connais tes couleurs ou pas ? »</li> <li>• J. se moque de la prononciation de M. en l'imitant.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• S. recommence les propos racistes sur I.</li> <li>• T'as même pas de famille espèce de clochard »</li> <li>• E. à S. : « Ta gueule pédé ! »</li> <li>• S. : « ta gueule D. ». M. rapporte à Angélique : « il a dit un gros mot ». S. : « ta gueule l'handicapé ». M. lui demande d'arrêter en rigolant.</li> <li>• J. : « M. t'es chiant »</li> <li>• S. insulte M. plusieurs fois. Il le traite d'handicapé. M. lui dit qu'il en a marre, qu'il va en parler à son père.</li> <li>• M. parle à E., elle lui répond « ta gueule »</li> <li>• J. : « il est nul lui »</li> <li>• J. prononce mal un mot, I. : « Tu sais pas parler ou quoi ? »</li> <li>• T. traite B. d'alcoolique.</li> <li>• I. : « c'est des fous ». Il recommence à traiter ces camarades : « c'est des malades mentals »</li> </ul>	
--	-------------------------------	--	--	---	--

	Autres attitudes		<ul style="list-style-type: none"><li>• A. et N. joue au catch. D. joue avec la porte</li><li>• B. est monté sur le petit train dans la cour pendant la récréation</li><li>• B. est couché dans le couloir. Il se traîne par terre.</li><li>• A. et N. jouent au catch. D. monte sur les bancs, ce qui fait rire E.</li><li>• B. est allongé par terre.</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• K. se tient mal, elle se traîne par terre.</li><li>• Angélique met S. dans le couloir. Il joue avec la porte et empêche les autres de travailler.</li><li>• N. est puni mais provoque les adultes en se levant et en refusant de se rasseoir.</li></ul>		
--	------------------	--	---	--	---	--	--

Estime de soi/sensibilité	Bouder/faire la tête	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. boude</li> <li>• Elle se trompe et boude. Elle ne veut plus répondre aux questions</li> <li>• C. boude.</li> <li>• E. boude, elle ne veut pas raconter ces vacances</li> <li>• J. se trompe dans la date, elle se met à bouder et grogne pour elle-même.</li> <li>• E. boude et refuse de répondre aux questions.</li> <li>• J. se vexe. Elle ne participe plus. Elle ferme son livre et boude.</li> <li>• E. boude toujours. Elle refuse de faire l'exercice</li> <li>• J. se fait aider par André pour la soustraction. Elle boude, mais obtient quand même la bonne solution.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. boude. Il traîne dans la cour.</li> <li>• K. semble faire la tête.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il fait semblant de faire demi tour devant la porte de l'IME. S'éloigne de quelques pas et reviens en boudant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. chante. Puis il va faire la tête dans un coin.</li> <li>• E. est de mauvaise humeur, elle boude.</li> <li>• S. refuse de bouger et d'aller avec les filles. Il reste tout seul à sa table. Personne ne s'occupe de lui, il rejoint les filles.</li> <li>• S. boude.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. rigole. Isabelle le change de place. Il fait la tête</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. fait la tête car Pascal ne sait pas jouer.</li> </ul>
---------------------------	----------------------	---	---	--	--	---	---

	Excitation/Enervement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. est très excitée. Elle lève la main pour participer</li> <li>• E. lève la main pour donner une réponse alors qu'Isabelle n'a pas encore posé la question.</li> <li>• A. s'énervé et montre le bon chiffre.</li> <li>• J. réussit l'exercice. Elle est très contente.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• I. est très énervé, il ne tient pas en place</li> <li>• A. est dissipé</li> <li>• M. s'enthousiasme pour le programme.</li> <li>• Angélique met S. tout seul et ne lui donne pas le matériel pour faire l'activité. Enervé, il arrache le papier qui protège la table.</li> <li>• I. est très agité, il refuse de s'allonger.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enfants sont énervés et déçus. (<i>run and bike anulé</i>)</li> </ul>
	Pleure/déception	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. pleure car elle a raté l'exercice.</li> <li>• S. est très déçu l'enseignant avec qui il est intégré en sport l'a oublié (changement d'heure).</li> <li>• J. pleure car elle s'est trompée dans l'exercice.</li> </ul>					

	Recherche de reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. me demande de venir l'aider pour l'activité. Une fois qu'il a réussi, il me demande si c'est bien et de le dire à Isabelle</li> <li>• M. à Isabelle : « J'ai bien fait hein ? ». Il insiste jusqu'à ce qu'Isabelle lui réponde.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je lui dis que c'est bien. Il me demande de dire à Isabelle qu'il a bien travaillé. Il insiste plusieurs fois pour être sûr que je lui dirais.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. demande à ce qu'on le regarde. Il veut savoir si c'est bien ce qu'il fait.</li> <li>• M. s'excuse et promet de faire plus attention. Il veut savoir s'il a bien fait.</li> </ul>
	Dépréciation de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J. : « De toute façon c'est pas grave si j'y arrive pas ».</li> <li>• M. s'excuse plusieurs fois de suite.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. : « rho, raté ! » M. se répète.</li> <li>• M. n'arrive pas à faire le montage avec les épingles. Il est déçu et s'énervé contre lui-même. Il recommence et réussit avec mon aide. Il est pourtant toujours déçu.</li> <li>• M. réussie sont exercice du premier coup. Il refait un deuxième, réussie mais recommence tout avant de montrer le résultat. Au final le resultat est faux.</li> </ul>		



	Surestimation de soi	<ul style="list-style-type: none"><li>• E. dit qu'elle sait, que c'est trop facile. Quand elle se rend compte qu'elle se trompe, elle se fâche après M.</li><li>• B. donne une réponse à J. qui est interrogée. J. râle et dit qu'elle sait, et se trompe en répétant.</li></ul>					
--	-------------------------	--	--	--	--	--	--

## **Table des sigles**

ASE: Aide Sociale à l'Enfance

ASH: Adaptation et Scolarisation des Handicapés

AVS: Assistant de vie scolaire

CDAPH: Commission des Droits de l'Autonomie des Personnes Handicapées

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire

DASS: Direction des Affaires Sanitaires et Sociales

IME: Institut Médico-Educatif

IMP : Institut Médico-pédagogique

IMPro: Institut Médico-professionnel

MDPH: Maison Départementale pour les Personnes Handicapées

PEP: Pupilles de l'Enseignement Public

SEGPA: Section d'Enseignement Général et Professionnel d'Adaptation

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

## **Exemple de projet individualisé**

### **Cursus scolaire**

<b>Année</b>	<b>Etablissement</b>	<b>Prise en charge</b>
1999-2002	////	Maternelle
2002-2004	///	CP
2004-2005	///	CP
2005-2007	///	CLIS
2007-2009	IME unité 2	Rendez-vous psychologue
2009-2010	IME unité 3	

### **Projet à l'admission**

- Stabiliser voire renforcer l'axe affectif (redonner confiance, éviter son air hautain de défense) et l'axe d'attitude (mise au travail et autonomie dans le travail)
- Déchiffrer un texte court
- Comprendre ce qui est lu
- Produire une phrase
- Maîtriser la chaîne numérique jusqu'à 999
- Maîtriser l'addition et la soustraction.

### **Axes principaux pédagogiques 2009-2010**

B est un élève très agréable mais très discret. Il s'intéresse beaucoup, est autonome dans le travail, et sait demander de l'aide. Il prend plaisir à apprendre et éprouve le désir de progresser. Il est très calme, au point où il pourrait se faire oublier, mais se laisse facilement déconcentrer par les comportements de ses camarades.

Pendant cette année scolaire, nous allons nous attacher à maintenir un climat de confiance autour de B, où il pourra renforcer sa confiance en soi, son autonomie et son désir d'apprendre.

Axes prioritaires : cognitifs et social

Objectifs de compétences principaux de l'année :

Améliorer la technique du déchiffrage et de l'encodage.

- Suivre le programme CE2 en mathématiques.
- Se montrer curieux et actif dans le domaine de la découverte du monde, des arts visuels et de l'EPS: intégration en arts plastiques et EPS, classe de 6eme.

Perspective n+1 :

- Progresser dans les apprentissages pour atteindre un niveau SEGPA
- Orientation de sortie envisagée : SEGPA ou UPI.

**Projet éducatif 2009-2010 :**

Domaine Scolaire	Objectifs du domaine pour l'année
comportement	Prendre confiance en soi
attitude de travail	Ne pas se laisser déconcentrer par ses camarades
lecture	Programme Cycle II
écriture	Programme CE1
Numération	calcul programme CE2
Géométrie	mesure programme CE2
découvrir le monde	Se montrer curieux, s'intéresser au monde qui nous entoure, être responsable au regard de notre environnement, de notre sante et de l'hygiène, respecter les règles de sécurité.  Intégration en arts plastiques, classe de 6eme.
Activités physiques et sportives	Participer à des jeux collectifs. Intégration en EPS, classe de 6eme.

<b>Domaine Educatif</b>	<b>Objectifs du domaine pour l'année</b>
comportement	Amener B à dialoguer avec l'adulte, être curieux.
attitude de travail	Ne pas hésiter à demander de l'aide pour ne pas rester seul dans son coin ; être acteur et porteur d'activité.
Repas	Mange au collège. Aller vers les autres pour plus d'autonomie et de socialisation
Musique	Amener B à jouer en groupe ou seul devant les autres.  Prendre du plaisir à jouer d'un instrument et présenter son travail lors d'un spectacle de fin d'année.
Suivi intégration au collège	Intégration en classe de 6 <sup>ème</sup> musique et au 3 <sup>ème</sup> trimestre sans adulte accompagnant.

.

## **Suivi de projet**

### **Réunion du 29 mars 2010 (1)**

**Thème** : Suivi de projet de D.

Personnes présente : la coordinatrice de l'IME, l'orthophoniste, la psychologue, la psychomotricienne, Isabelle (enseignante), André (éducateur), le psychiatre, Angélique (éducatrice), D. et sa maman.

**Ma position** : présente en tant que stagiaire à l'IME faisant un mémoire sur l'intégration des enfants handicapés, en observation pendant la réunion, je ne participe pas.

**Déroulement** : chaque adulte parle de D. chacun son tour, relevant ses problèmes et les progrès. D. peut prendre la parole s'il le souhaite. Il est sollicité par les adultes à certains moments.

**Remarques** : D. est un enfant discret et réservé. Il ne pose pas beaucoup de problème de comportement à l'IME.

#### **Contenu :**

La maman : D. écoute mieux à la maison, il fait ses devoirs. Il n'est plus violent (il lui arrivait de la frapper). La relation avec ses camarades se passe mieux, ils se comportent mieux avec lui. D. s'intéresse de plus en plus à la musique. Il va à la piscine le samedi matin avec sa maman. Son père est agressif en ce moment envers la mère. Ils sont séparés et il vit toujours dans une caravane.

D. : il se sent bien à l'IME et il a des copains.

André : D. est un enfant agréable et vivant, mais encore sur la réserve. Il doit abandonner ses attitudes de petits et arrêter de se cacher. Il reste encore trop timide. Il a les capacités pour grandir et prendre confiance. Le regard de l'adulte sur lui est difficile et le gêne. Il a tendance à suivre ses camarades dans des jeux de police ou de catch à la récréation qui peuvent être violents. Lors des activités, il met toujours un peu de temps pour réfléchir, pour voir comment les autres vont pratiquer. Il a peur de ne pas réussir. Il a besoin d'être rassuré, qu'on soit à côté de lui. Il fait beaucoup d'effort et est très concentré dans les activités. Lors des sorties à la médiathèque, il semble apprécier l'endroit et prend un livre à chaque fois. Lors des repas, il passe son temps à être retourné pour voir ce qui se passe.

Isabelle : c'est un enfant intéressé, attentif et motivé pour apprendre. Il est agréable. Il n'est pas encore très à l'aise pendant l'activité chant, il reste observateur. Il est bien intégré dans la classe, il respecte des règles de vie de la classe. Mais il va avoir tendance à transgresser les règles plutôt en récréation. Il est distant avec les adultes et évite de leur parler. Il est serviable et ne ronchonne pas. Il est apprécié par ses camarades, mais il est influençable. Il est protecteur avec Dimitri. Il peut se retrouver dans des bagarres mais n'en n'est pas l'origine. Il se laisse facilement déconcentrer par l'environnement. Quand on le met en garde, il fait de gros effort pour ne pas recommencer ses bêtises. Quand il connaît une réponse, il ne lève pas la main mais parle tout bas. Il a envie d'apprendre et est persévérant. Il a fait de gros progrès en lecture, il lit des mots nouveaux et des phrases. L'écriture vient petit à petit mais reste difficile. Il aime le dessin. Il n'aime réciter et chanter devant les camarades. En mathématique, il sait compter jusqu'à 69, mais il a un peu de mal avec le compte à rebours. Il écrit le 4 et le 7 à l'envers. Isabelle est très contente des divers progrès et pense qu'il faut lui faire développer le goût des mathématiques par des jeux.

Psychiatre : D. est un peu écrasé par le regard de l'adulte.

Orthophoniste : il lui arrive de faire des confusions, mais il peut compter sur sa mémoire visuelle. Il a besoin d'être rassuré sur ses compétences. Il faut qu'il s'autorise à parler plus.

Psychomotricienne : D. a un manque d'assurance qui reste, mais qui est de plus en plus faible. A l'activité cirque, il a envi de faire, il est très partant et concentré, il se dépasse beaucoup et fait des efforts. Il fait du trapèze, du jonglage, il marche sur un fil et sur une boule. Il a des difficultés avec les activités d'expression devant les autres, mais les faits quand même. Le trajet en voiture jusqu'à l'atelier est difficile. Il n'est pas le dernier à faire des bêtises, il sa lâche et il n'a besoin de personne pour l'entraîner, il parle mal, joue avec les poignées, la lumière et a des gestes grossiers : une forme d'exubérance en parallèle à sa timidité. Mais globalement, elle est contente de ce qu'il produit.

Bilan : très positif.

**Réunion du 29 mars 2010 (2)**

**Thème :** Suivi de projet de S.

**Personnes présente :** la coordinatrice de l'IME, la psychologue, Isabelle (enseignante), André (éducateur), le psychiatre, Angélique (éducatrice), le directeur, l'éducatrice de l'espace relais, S et sa tata.

**Ma position :** présente en tant que stagiaire à l'IME faisant un mémoire sur l'intégration des enfants handicapés, en observation pendant la réunion, je ne participe pas.

**Déroulement :** chaque adulte parle de Stéphane chacun son tour, relevant ses problèmes et les progrès. D. peut prendre la parole s'il le souhaite. Il est sollicité par les adultes à certains moments.

**Remarques :** S est un enfant très difficile. Il a souvent des crises. Il tape facilement ses camarades et les insultes. Il n'écoute pas les adultes, il n'hésite pas à les insulter.

**Contenu :**

La tata : il est arrivé début décembre dans le lieu de vie. Il faut souvent le stimuler. Il a quelques problèmes avec les autres jeunes (cinq autres garçons). Il participe quand même bien. Le référent ASE<sup>21</sup> fait le lien avec le père puis la mère (une fois par mois depuis peu). Stéphane a besoin de repères (calendrier), mais il se rappelle bien (quand il voit son papa, quand il a piscine...)

Isabelle : S est un enfant dissipé, il est provocateur mais il a peur. Les après-midi sont beaucoup plus difficiles. Il taquine ses camarades, c'est difficile de travailler. L'intégration en EPS à l'école se passe globalement bien. Il a des difficultés avec ses camarades de classe mais il recherche leur compagnie. Les autres refusent de se mettre avec lui au judo. Il a des actes de violence physique et verbale en EPS envers ses camarades, il a été puni et ne participera pas à deux séances. Il faut souvent lui rappeler les règles. À la récréation il joue au tennis, au football, au babyfoot. Quand il n'en fait pas, il embête les autres. En lecture, il sait identifier les phonèmes. Ce n'est pas une activité qui lui plait mais il a progressé depuis septembre. Il a beaucoup de plaisir à écouter les histoires, la musique, à chanter (il a demandé à rester le jeudi en chant à l'école). Il aime faire des mathématiques. Il sait réciter les nombres jusqu'à 69, mais il n'arrive pas à compter à reculons. Il manque

---

<sup>21</sup> Assistance sociale à l'enfance



de confiance en lui et regarde sur les autres. Son comportement s'améliore petit à petit. Il a des capacités mais n'aime pas l'échec.

André : S est à l'IME depuis sept ans (cinq ans dans l'unité 1 et deux ans dans l'unité 2). Beaucoup de chose ont changé depuis septembre. Il y a beaucoup de mieux, mais il faut beaucoup d'adultes pour que la relation aux autres puisse se faire. Son comportement avec les autres est mieux. Il est de moins en moins dans le passage à l'acte, mais ça reste fragile. Il n'aime pas qu'on le touche ou qu'on touche à ses affaires, mais il est dans le toucher avec les autres. Son rapport à l'autre s'améliore, même s'il reste un peu brut parfois. Il a peur d'entreprendre car il a peur de ne pas réussir. Il a besoin de l'adulte pour se construire. Plus c'est cadré, et plus il est rassuré (emploi du temps, avec qui...).

Angélique : à son arrivée (janvier) c'était très difficile. Le changement d'éducatrice qu'il a mal supporté. L'ancienne éducatrice a dû beaucoup intervenir, ainsi que l'éducatrice de l'espace relais. Angélique a mis en place le système de bâtons : au bout de trois bâtons, il s'assoit et regarde les autres faire l'activité. Au fil du temps, de moins en moins de bâtons. Il a fait beaucoup de progrès. Il trouve du plaisir dans le fait de goûter ce qu'il cuisine (activité cuisine du mercredi matin) et d'offrir ce qu'il ramène chez lui.

Educatrice de l'espace relais : il est de plus en plus dans le langage, il ne fait plus de crises violentes. Il construit et garde, voire offre alors qu'avant il détruisait tout.

Psychiatre : S a un syndrome d'abandon.

## **Compte-rendu de la réunion du 26 janvier 2010**

**Thème :** stage pour les enseignants ayant des enfants handicapés dans leur classe.

**Personnes présentes :** le directeur de l'IME, six enseignantes de primaire.

**Ma position :** présente en tant que stagiaire à l'IME faisant un mémoire sur l'intégration des enfants handicapés, en observation pendant la réunion, je ne participe pas.

**Déroulement :** 1ère partie : partage de l'expérience entre les différentes enseignantes.

2ème partie : intervention du directeur sur la scolarité des enfants handicapés.

3ème partie : présentation de la structure par le directeur.

**Remarques :** la réunion s'est déroulée sous forme de conversation, chacun exposant ses problèmes, et les autres essayant de trouver des réponses. Ce qui suit est une prise de note de ce qui s'est dit lors de cette réunion ; les questions et les remarques qui y ont été exposés. Ceci reflète l'état de penser des participants sur l'intégration scolaire des enfants handicapés.

### **Contenu :**

1ère partie :

Quand un enfant arrive dans une classe sans être identifié comme handicapé et que l'enseignant s'aperçoit d'un mauvais fonctionnement de l'élève, il peut faire appel à une psychologue de l'école pour un bilan, puis en fonction des résultats, en parler aux parents et en informer la MDPH. Si l'enfant est reconnu comme handicapé, le problème est de le faire accepter aux parents qui ne veulent pas toujours l'admettre et remettent en cause la pédagogie et l'enseignement qui est dispensé dans l'école.

Quel est la place des parents dans la prise en charge de la scolarisation des enfants : une enseignante s'est confrontée au problème de parents n'acceptant pas le handicap de leur enfant et refusant de faire appel à la MDPH.

Avoir un enfant handicapé dans sa classe pose aussi la question de la relation aux parents, que ce soit les parents de l'enfant handicapé, ou les parents des autres élèves de la classe. Certains parents réagissent mal à l'intégration dans la classe, mettant en avant l'intérêt particulier que requiert un tel élève et ayant pour conséquence le ralentissement général de la classe.

Le travail avec les parents est une part essentielle pour une bonne intégration de l'enfant. Il faut que son projet personnel de scolarisation soit discuté, compris et accepté par les parents pour que la scolarité de l'élève se passe au mieux.

Question de l'évaluation : peut-on évaluer l'élève handicapé de la même façon que les autres ? Doit-on évaluer les résultats ou les progrès de l'enfant ? Nous sommes dans une société de la performance, les évaluations de fin de cycle correspondent à une certaine idée de la performance. S'il faut intégrer des enfants handicapés qui vont plus doucement que les autres, comment les évaluer sur les mêmes critères ?

Avoir un enfant handicapé en intégration individuelle dans sa classe pose le problème de la prise en charge de l'élève. L'enseignant peut vite être accaparé par ce cas particulier et ne plus avoir assez de temps pour l'enseignement des autres enfants. Un sentiment de délaissement ou de jalousie peut se manifester chez les autres enfants vis-à-vis de l'élève handicapé.

2ème partie :

Aujourd'hui, en ce qui concerne le handicap mental, on ne va plus parler de déficience mais faire une différence entre le trouble des fonctions cognitives, le trouble du comportement et le trouble de la personnalité.

Depuis environ cinq ans, l'évaluation du handicap intellectuel par le quotient intellectuel prend de moins en moins de place. On ne va d'ailleurs plus parler de déficients légers, moyens ou profond. Le handicap est aussi évalué par le comportement, les aptitudes d'adaptation... malgré cette prise en compte nouvelle du contexte pour définir et orienter la personne handicapée, il y a toujours une tendance évaluative sur les performances intellectuelles. On va continuer d'orienter des enfants plus ou moins performants vers différents établissements plus ou moins bien encadrés (équipe éducative plus ou moins complète, internat...).

Si c'est la MDPH qui propose telle ou telle orientation pour les enfants, la décision finale revient aux parents. C'est eux qui prennent la décision finale de l'endroit où leur enfant effectuera sa scolarité. Cela amène le problème de l'affectif. Certains parents vont refuser de mettre leur enfant dans un IME car cela représente un « enfermement » dans une structure spéciale. D'autres, qui connaissent et peuvent déjà avoir expérimenté ce genre de structure, vont préférer y voir leur enfant plutôt que dans une école ordinaire.

L'enfant handicapé n'a souvent pas envi de grandir, le monde des « grands » lui fait peur. Il n'a pas confiance en l'adulte. L'enfant ne va pas supporter de réussir et va avoir une grande peur de l'échec. Il faut réussir à lui donner envie de murir, de ressembler à l'adulte, il faut qu'il acquiert une confiance en lui qui lui permette d'accepter ses faiblesses mais aussi ses réussites.

La difficulté du travail avec les enfants handicapés repose sur le fait que c'est du travail sur l'humain. Tous les cas sont différents, et on ne peut pas ignorer la personne, son vécu et le contexte dans lequel s'exerce la scolarisation de l'enfant. L'évaluation de l'enfant handicapé ne prend pas assez en compte le contexte. Un enfant reconnu comme handicapé va évoluer. Ce n'est pas parce qu'il porte le handicap qu'il ne peut pas suivre à l'école et progresser significativement. C'est pourquoi la scolarisation d'un enfant handicapé peut aussi être évolutive ; l'élève peut commencer sa scolarité en institut spécialisé et la finir en intégration individuelle.

Pour les enfants scolarisés dans un milieu spécialisé, comment les intégrer, voire les insérer dans un milieu ordinaire après une scolarité dans un milieu protégé ? La scolarisation en milieu spécialisé permet-elle d'acquérir les codes sociaux nécessaires à une bonne insertion dans la société ? Permet-elle aux enfants de se confronter aux préjugés et à la discrimination que peut engendrer leur handicap dans notre société ?

L'intégration des enfants venant d'institut spécialisé est positive car elle peut permettre d'éviter la stigmatisation de l'enfermement d'un établissement.

Pour qu'une intégration individuelle soit réussie, il faut essayer d'adapter le temps scolaire en fonction de l'enfant mais sans oublier le reste de la classe. Cela est aussi vrai lors d'une intégration collective : chaque enfant porte un handicap différent, qu'il soit cognitif ou du comportement, et il faut prendre en compte la personnalité et les capacités de chacun pour instaurer une bonne dynamique de classe. Dans tous les cas, il faut réussir à gérer au mieux le collectif et l'individuel, sans privilégier un plus que l'autre.

3ème partie :

Historiquement, cet IME accueille des handicapés assez légers. Il est à proximité de plusieurs groupes scolaires, ce qui permet de faire différents groupes d'intégration dans des établissements différents, primaires ou collèges (trois classes extérieures). Il est géré par l'association des PEP et les directeurs d'établissement sont des enseignants. Les nouvelles lois (loi de février 2005) font qu'il y a de moins en moins d'enfants orientés vers les IME

car ils le sont de plus en plus vers des CLIS ou des UPI, ou encore en intégration individuelle. De plus, parmi les établissements du département, c'est cet IME qui accueille les enfants les plus performants, de ce fait, c'est lui qui est le plus questionné sur sa raison d'existence (les élèves qui y sont scolarisés ne sont-ils pas capable d'intégrer une école ordinaire ?)

Le projet personnalisé de scolarisation qui oriente les enfants vers l'IME va être remplacé par le projet individuel mis en place à l'arrivée de l'élève dans la structure pour définir ses besoins et son mode de scolarisation (intégration, temps scolaires et éducatifs, prises en charge...)

L'IME est contrôlé par la DDASS.

Les enfants en intégration dans les écoles ordinaires sont des enfants qui sont adaptés socialement. Il faut qu'ils puissent être intégrés sans déranger l'école. Ils doivent être capables d'être dans un groupe conséquent et y prendre sa place.

## Références et Index

### **TABLE DES FIGURES**

Les différentes phases de l'enquête par dépaysement .....	46
Observations et entretiens : tableau parallèle des différentes phases .....	54
Tableau 1 : Analyse de l'entretien avec Isabelle n°1 : recherche des séquences et des mots-clés .....	113
Tableau 2 : Analyse entretien n°2 : thèmes et sous thèmes .....	127
Tableau 3 : Ce qu'ils font .....	133
Tableau 4 : Ce qu'ils disent .....	138
Tableau 5 : Analyse des remarques et de ce que disent les adultes .....	142
Tableau 6 : Analyse de ce qu'ils font et de ce qu'ils disent.....	144

### **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Beaud, S., et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte (rééd 2003). 359 p.
- Bertsch, J. et Famose, J-P. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF. 203 p.
- Bonjour, P. et Lapeyre, M. (2000). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*. Paris : érès. 269 p.
- Carlier, M. et Ayoun, C. (2007). *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*. Wavre : Mardaga. 221 p.
- Champy, P. et Etévé, C. (dir) (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz (rééd 2005). 1104 p.
- Copan, J. (1999). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Armand colin (rééd 2008). 127
- Desombre, C. (2009). « Élèves en situation de handicap : quelle estime de soi ? Quelles stratégies de gestion face à la stigmatisation ? », In *Chemins de formation au fil du temps*, n°14. Paris : Téraèdre. pp. 39-45.
- Fédération AJAPH. (2008). *Personnes handicapées, le guide pratique*. Issy-les-Moulineaux : Prat éd. 416 p.
- Fuster, P. et Jeanne, P. (1996). *Enfants handicapés et intégration scolaire*. Paris : Armand Collin. 130 p.

- Gigand, G. (2009). « La trinité de l'estime de soi », in *Chemins de formation au fil du temps*, n°14. Paris Téraèdre. pp. 15-23.
- Gillig, J-M. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod. 230 p.
- Gillig, J-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*. Paris : Dunod. 245 p.
- Goffman, E. (1963/1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : éd de Minuit. (Titre original : *Stigma*). 175 p.
- Guerin, S. (2009). *Réalisation d'un album photos pour réconcilier les adolescents d'IME avec l'écrit*. (Mémoire professionnel). Académie d'Orléans-Tours. 30 p.
- Guibert, J., et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 216 p.
- Herrou, C. et Korff-Sausse, S. (1999). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Ramonville Saint-Agne : Erès (rééd 2007). 157 p.
- Hillion, J. (2009). « L'éprouvé de soi : un socle pour l'estime de soi », in *Chemins de formation au fil du temps*, n°14. Paris : Téraèdre. pp. 24-31.
- Lamontagne-Müller, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap: Les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. (Thèse de doctorat). Fribourg : Faculté de Lettre. 279 p.
- Langouet, G. (dir.) (1999). *L'état de l'enfance handicapée en France*. Paris : Hachette livre. 286 p.
- Les Trésors de la Langue Française informatisé (2002). Ressource en ligne. Consulté le 05.05.10 sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no>
- Loi n° 2005-102, JO du 12.2.2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».
- Marchal, C. (2009). « L'intégration scolaire des enfants handicapés mentaux ». Ressource en ligne. Consulté le 09.01.10 sur [www.siwadam.com/hmm/enf2.htm#1](http://www.siwadam.com/hmm/enf2.htm#1).
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 152 p.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescent handicapés*. Paris : direction générale de l'enseignement scolaire. 36 p.
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 287 p.
- Stiker, H-J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble : PUG. 262 p.
- Trégoat, J-J (2007). « Les apports de la loi du 11 février 2005 », in X. Coyer et A. Ramaré (dir.), *Quelles trajectoires d'insertion pour les personnes handicapées ?* Rennes : éditions de l'école nationale de la santé publique. pp. 15-20.
- Zaffran, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'Harmattan. 239 p.

## **TABLE DES MATIERES**

Remerciements.....	2
Sommaire .....	3
<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>I. La recherche : vers un intérêt pour l'intégration des enfants handicapés .....</b>	<b>5</b>
I.1. D'une volonté de travailler dans l'enseignement à un souci de l'intégration des enfants handicapés .....	5
I.2. Le handicap comme contexte de réflexion : de l'adoption de la terminologie à la loi du 11 février 2005.....	6
I.2.1. Handicap.....	6
I.2.1.1. Première approche du handicap.....	6
I.2.1.2. Le terme de handicapé.....	7
I.2.1.3. Les principes de Wood .....	7
I.2.1.4. Vers une nouvelle définition du handicap et de la personne handicapée .....	8
I.2.1.5 Les types de population .....	9
I.2.2. Handicap mental.....	9
I.2.2.1. Les débuts de l'évaluation de la déficience .....	10
I.2.2.2. Terminologie de la déficience .....	10
I.2.2.3. Une évaluation multidimensionnelle de la déficience.....	11
I.2.3. La loi du 11 février 2005 .....	11
<b>II. L'intégration : entre stigmatisation et estime de soi.....</b>	<b>13</b>
II.1. Introduction de la partie .....	13
II.2. Intégration .....	13
II.2.1. Intégration scolaire.....	13
II.2.1.1 L'évolution de l'intégration dans la scolarisation des enfants handicapés .	14
II.2.1.2. Les institutions pour la scolarisation des enfants handicapés .....	18
II.2.2. Inclusion.....	21
II.2.3. Insertion.....	22
II.2.4. Limites de l'intégration scolaire.....	24
II.3. Stigmate.....	25
II.3.1. Qu'est-ce que le stigmate ? .....	25
II.3.2. Identité sociale .....	25
II.3.3. Identité sociale et stigmatisation .....	26
II.3.4. La construction des préjugés.....	26
II.3.4.1. La socialisation à l'école .....	26
II.3.4.2. Le développement des préjugés chez l'enfant .....	27
II.3.5. l'individu stigmatisé.....	29
II.3.6. Appartenir à un groupe stigmatisé .....	30
II.3.6.1. Les stigmatisés .....	30
II.3.6.2. Les initiés .....	31
II.4. Estime de soi .....	31
II.4.1. Qu'est-ce que l'estime de soi ? .....	31
II.4.2. Les trois dérivées de l'estime de soi .....	32
II.4.3. Les deux approches de l'estime de soi.....	33
II.4.3.1. L'approche intrapersonnelle.....	33
II.4.3.2.L'approche interpersonnelle.....	33



II.4.4. Les facteurs de la souffrance provoquée par le statut social dévalorisés des personnes stigmatisées .....	35
II.4.5. Stratégies de protection de l'estime de soi .....	36
II.4.5.1. La comparaison ascendante .....	36
II.4.5.2. La comparaison descendante .....	36
II.4.5.3. Le désengagement et désidentification .....	37
II.4.5.4. Biais en faveur de soi (d'autocomplaisance) .....	37
II.4.5.5. Auto-handicap .....	38
II.4.6. Comparaisons endo- et exogroupes .....	39
II.4.6.1 La comparaison à l'endogroupe .....	39
II.4.6.2. La comparaison à l'exogroupe .....	39
II.5. Une nouvelle approche de la problématique : de l'intégration scolaire individuelle à la stigmatisation dans l'intégration scolaire collective .....	40
<b>III. Enquêter dans un institut médico-spécialisé.....</b>	<b>42</b>
III.1. Introduction de la partie .....	42
III.2. Un terrain : l'institut médico-spécialisé, une place : stagiaire .....	42
III.2.1. Recherche du stage et prise de contact avec le terrain.....	42
III.2.2. Une structure d'accueil particulière : l'institut médico-éducatif (IME) .....	43
III.2.3. Une position particulière : la place de stagiaire .....	44
III.3. La méthodes de recueil de données : une articulation entre carnet de bord, observations et entretien .....	45
III.3.1. L'exploration .....	45
III.3.1.1. L'enquête par dépaysement .....	45
III.3.1.2. Le carnet de bord .....	47
III.3.2. L'entretien.....	48
III.3.2.1.L'entretien semi-directif .....	48
III.3.2.2. La construction de la grille .....	49
III.3.2.3. Le public .....	49
III.3.2.4. Négociation et déroulement .....	50
III.3.2.5. Retranscription de l'entretien.....	51
III.3.3. L'observation .....	51
III.3.3.1. Comment observer ? .....	51
III.3.3.2. L'observation participante .....	52
III.3.3.3. La grille d'observation.....	52
III.3.4. Relations entre observation et entretien.....	54
III.3.5. Le carnet de bord .....	54
III.3.6. La documentation .....	55
III.3.7. Retour réflexif.....	55
III.4. Analyse des données recueillies.....	56
III.4.1. Analyse des grilles d'observations .....	56
III.4.2. Analyse du carnet de bord .....	57
III.4.3. Analyse de l'entretien .....	58
III.4.4. Conclusion de la partie .....	59
III.5. Interprétation.....	59
III.5.1. L'intégration des élèves handicapés de l'IME.....	59
III.5.1.1. Evaluer l'enfant pour constituer son projet.....	59
III.5.1.2. Une orientation en fonction des capacités et du comportement .....	60
III.5.1.3. La scolarisation en milieu scolaire ordinaire .....	62
III.5.2. Le handicap mental comme stigmaté.....	64

III.5.2.1. l'enfant handicapé et les autres .....	65
III.5.2.2. Se conduire comme on l'attend de moi .....	66
III.5.2.3. La scolarisation en milieu spécialisé : être avec les autres stigmatisés ....	67
III.5.3. L'intégration, la stigmatisation et l'estime de soi .....	70
III.5.3.1. Une estime de soi intra- et interpersonnelle.....	70
III.5.3.2. La recherche de reconnaissance.....	74
III.5.3.3. Les stratégies de protection de l'estime de soi .....	75
<b>Conclusion .....</b>	<b>78</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>80</b>
Grille d'entretien.....	81
Convention de retranscription.....	82
Entretien du 16/03/2010 avec Isabelle.....	83
Carnet de bord.....	94
Grilles d'observations .....	101
Analyses d'entretien .....	113
Analyses des grilles d'observations.....	133
Table des sigles.....	154
Exemple de projet individualisé .....	155
Suivi de projet.....	158
Réunion du 29 mars 2010 (1) .....	158
Réunion du 29 mars 2010 (2) .....	160
Compte-rendu de la réunion du 26 janvier 2010 .....	162
<b>Références et Index.....</b>	<b>166</b>
Table des Figures .....	166
Références Bibliographiques .....	166
Table des Matières .....	168

**L'intégration en école ordinaire d'un groupe d'enfants d'un institut médico-spécialisé :**

*Contribution à l'étude de la stigmatisation et de l'estime de soi*

Lucille JAMAIS

Université François Rabelais-Tours, UFR Arts et Sciences Humaines, Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Master Professionnel 1ère année, Année Universitaire 2009-2010

Résumé : L'insertion des personnes handicapées est un sujet très présent dans la société. D'une logique d'adaptation nous sommes passés à une logique de socialisation : faire de la personne handicapée un citoyen comme les autres. Pour les personnes handicapées dès la plus jeune enfance, cette socialisation passe donc par l'école. C'est donc en termes d'intégration scolaire que la question de la socialisation se pose ici.

Par l'observation d'un groupe d'élèves d'un institut spécialisé, l'auteur aborde ici le problème de la stigmatisation chez les enfants handicapés mentaux à travers l'intégration scolaire collective et les conséquences sur l'estime de soi.

Mots-clés : Intégration scolaire, Handicap, Stigmate, Estime de soi, Observations.

Abstract: The inclusion of disabled people is a subject very present in our society. From a logic of adaptation we have moved to a logic of socialization: making the disabled persons citizens like anybody. For people with disabilities from the youngest child, this socialization happens in the school. So, the question of the socialization is tackled in this dissertation in terms of school integration

By observing a group of students in a specialized institute, the author discusses here the issue of the stigma among children with mental disabilities through collective school integration and the impact on their self-esteem.

Keywords: School integration, Handicap, Stigma, Self-respect, Observations.