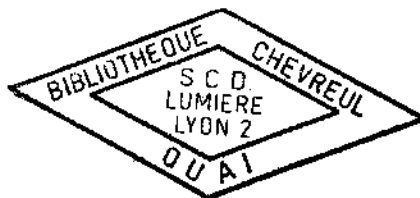


CH 9155



L'ECOLE ET L'ENFANCE INADAPTEE.

**VERS UNE NOUVELLE CONCEPTION DE LA PRISE EN CHARGE SCOLAIRE
DES ENFANTS "DITS" DEFICIENTS INTELLECTUELS MOYENS OU LEGERES?**

1

631357

Thèse pour l'obtention
du doctorat de troisième cycle
présentée par MIREILLE LINDEN
sous la direction de
Madame le Professeur MARCELLE DENIS.

SOMMAIRE

<u>AVANT-PROPOS</u>	13
---------------------------	----

<u>INTRODUCTION</u>	16
---------------------------	----

PREMIERE PARTIE. 1905-1975.

70 ans d'enseignement spécialisé.....	21
---------------------------------------	----

CHAPITRE I

L'INSTAURATION D'UN SYSTEME DE PRISE EN CHARGE SCOLAIRE DES ENFANTS

<u>DEFICIENTS INTELLECTUELS MOYENS ET LEGERES</u>	24
a) <u>La naissance d'une loi</u>	24
1- <u>La commission de 1904 ou les artisans d'une loi</u>	24
2- <u>La loi de 1909 ou une politique de prise en charge</u>	32
3- <u>1909-1920: Du dire au faire</u>	38
b) <u>L'affirmation d'un choix</u>	41
1- <u>1920-1936: Le droit d'exister</u>	41
2- <u>1936-1939: L'espoir</u>	48
3- <u>1940-1945: La rupture</u>	51

CHAPITRE II

<u>L'EVOLUTION DU SYSTEME</u>	60
a) <u>Les diverses approches psychogénétiques de la débilité</u>	64
1- <u>Les approches séméiologiques</u>	64
10- <u>La notion d'inertie oligophrénique</u>	65
11- <u>La viscosité génétique</u>	67
12- <u>La notion d'hétérochronie</u>	69
13- <u>La rigidité mentale</u>	70
2- <u>Les approches étiologiques</u>	73
<u>L'approche psychanalytique de la débilité mentale chez l'enfant</u>	74
b) <u>Une multitude de réalisations en faveur de l'enfance inadaptée</u> ... 76	
1- <u>Les classes et établissements relevant du Ministère de l'édu-</u> <u>cation nationale</u>	84
2- <u>Les classes et établissements relavant du Ministère de</u> <u>la Santé</u>	86
c) <u>Les nouvelles instructions de 1964 et 1965</u>	91

CHAPITRE III

LA REMISE EN CAUSE DES INSTITUTIONS.....	101
a) La négation des valeurs traditionnelles.....	102
1- <u>La remise en cause des critères de la débilité.....</u>	102
10- La terminologie.....	102
11- Le quotient intellectuel.....	104
12- La débilité mentale.....	105
2- <u>La remise en cause des Institutions.....</u>	106
20- "Faut-il supprimer les classes spéciales?".....	106
1- les dangers de la ségrégation	106
2- La négation du débile type.....	106
3- Le mythe de la pédagogie spéciale.....	107
4- Le respect de la personnalité de l'enfant.....	107
5- Le droit à la commune culture.....	107
21- La remise en cause de l'école.....	109
b) de nouvelles approches de la déficience intellectuelle.....	110
1- <u>L'approche psychosociologique.....</u>	110
2- <u>L'approche psychodynamique.....</u>	117
c) La mobilisation des pouvoirs publics.....	123
1- <u>Le rapport Bloch-lainé.....</u>	123
10- La coordination.....	125
11- Prévention ,dépistage, orientation.....	126
12- La formation des intervenants.....	126
13- La prise en charge des handicapés.....	127
2- <u>Le VIème plan et les inadaptations.....</u>	127
3- <u>Les solutions proposées par l'Institution scolaire.....</u>	128
a- <u>Le handicap n'a pas encore provoqué d'inadaptation.....</u>	130
b- <u>Une inadaptation s'est déjà installée.....</u>	131
c- <u>Le handicap est fixé et irréductible.....</u>	132
4- <u>Les statistiques.....</u>	133

DEUXIEME PARTIE. Aujourd'hui

quelle intégration pour les déficients mentaux?	138
--	------------

CHAPITRE IV

<u>La loi d'orientation et ses corollaires.....</u>	142
--	------------

CHAPITRE V

<u>Les discours théoriques</u>	164
1- <u>Le colloque du ministère de l'Education. Suresnes 1977.</u>	167
2- <u>Les journées d'étude du CTNERHI, 1980.</u>	171
3- <u>Le colloque de l'OCDE, Saint Maximin-sur-Var, 1980.</u>	176
4- <u>les journées d'étude de l'APAJH, mai 1981.</u>	181
5- <u>Le congrès de l'ANCE. Mai 1981.</u>	184
6- <u>Le congrès de l'AFPS, Octobre 1981.</u>	187
7- <u>Le colloque du CCAH, Paris, Novembre 1981.</u>	191

CHAPITRE VI

<u>Les réalités</u>	199
60 - <u>Les formes d'aide privilégiées</u>	199
a) En ce qui concerne les enfants pris en charge dans les classes annexées aux écoles maternelles et élémentaires.....	200
b) En ce qui concerne le pourcentage de jeunes handicapés intellectuels pris en charge par l'enseignement spécial du Ministère de l'Education nationale à tous les niveaux d'enseignement.....	201
c) Politique de création de GAPP.....	202
61 - <u>La sensibilisation des maîtres</u>	204
62 - <u>L'accueil des enfants handicapés et inadaptés en zone rurale.</u> ..	210
A- Les caractéristiques du secteur d'étude.....	212
a- Une circonscription d'Inspection de l'Education nationale rurale.....	212
b- Dans un département rural.....	213
c- Une répartition des classes et des écoles particu- lière aux régions à caractère rural.....	213
d- Comme partout en France , plus d'institutrices que d'instituteurs.....	215
e- Un profil singulier de la courbe des âges.....	218
B- La prise en charge scolaire des enfants en difficulté dans notre secteur.....	221
1- troubles du langage.....	229
2- troubles de la personnalité.....	230
3- troubles du comportement.....	231

4- déficients visuels.....	231
5- déficients auditifs.....	232
6- déficiences motrices graves.....	232
7- déficients intellectuels.....	233
8- cas sociaux.....	235
9- polyhandicaps.....	235
10- Retards simples.....	236

TROISIEME PARTIE.

<u>Les aléas de l'intégration.....</u>	<u>239</u>
--	------------

CHAPITRE VII

<u>Parents et enfants autour de la notion d'intégration.....</u>	<u>242</u>
--	------------

1- <u>Les parents et la notion d'intégration.....</u>	<u>242</u>
---	------------

a) Les parents d'enfants normaux et l'idée d'intégration.....	242
---	-----

b) Les parents d'enfants en difficulté et l'idée d'intégration.....	250
---	-----

2- <u>Les enfants et la notion d'intégration.....</u>	<u>259</u>
---	------------

a) Les enfants "ordinaires" et les situations d'intégration.....	260
--	-----

-Une approche sociométrique de la situation d'intégration.....	263
--	-----

1) Méthodologie sociométrique.....	263
------------------------------------	-----

2) Organisation de l'expérience.....	264
--------------------------------------	-----

3) Collecte des résultats.....	266
--------------------------------	-----

4) Tableau des résultats bruts.....	269
-------------------------------------	-----

5) Tableau récapitulatif.....	272
-------------------------------	-----

6) Analyse des résultats.....	273
-------------------------------	-----

b) Les enfants déficients intellectuels et "l'intégration"....	282
--	-----

-Des interviews d'enfants "intégrés".....	286
---	-----

1) Qui sont ces enfants?.....	286
-------------------------------	-----

2) Les questions que nous leur avons posées.....	287
--	-----

3) Ce que les enfants ont répondu.....	289
--	-----

CHAPITRE VIII

<u>Les enseignants et la notion d'intégration.....</u>	<u>292</u>
--	------------

1- <u>Objectifs et méthodologie.....</u>	<u>293</u>
--	------------

a) Hypothèse.....	293
-------------------	-----

1) Définition opératoire des termes.....	293
--	-----

2) Etude des deux critères dégagés de l'hypothèse..	294
---	-----

a) influences normatives institutionnelles.....	294
---	-----

b)influences idéologiques et novatrices.....	295
b)Le questionnaire d'enquête psychosociale.....	295
1) Construction d'un questionnaire d'enquête destiné au personnel enseignant d'une circonscription dé- partementale rurale du ministère de l'éducation na- tionale.....	295
2)Diffusion du questionnaire.....	298
c)Programme d'analyse statistique.....	298
<u>2-Population d'étude et résultats bruts.....</u>	299
Résultats bruts.....	299
1)Système de notation.....	299
2)Tableau des résultats.....	304
3)tableaux récapitulatifs.....	307
<u>3-Exploitation des résultats.....</u>	309
a)L'échantillon des réponses.....	309
1)Implantation des écoles.....	309
2)Type d'implantation des écoles rurales.....	310
3)Nombre de classes dans les écoles urbaines.....	310
4)Niveau maternel ou élémentaire.....	310
5)Distribution du nombre de classes par école.....	310
6)Sexe des instituteurs.....	311
7)Tranches d'âges.....	311
-chez les institutrices.....	311
-chez les instituteurs.....	311
8)Compléments relatifs à.....	312
-structures scolaires.....	312
-Identité des instituteurs.....	312
b)L'enfant en difficulté, sa prise en charge scolaire.....	316
1)Présence d'enfants en difficulté à l'école.....	316
-Etude de l'influence des différentes variables retenues sur le signalement d'enfants....	317
2)Etude de la place du psychologue scolaire dans l'aide apportée au enfants en difficulté.....	318
3)Intégration/Ségrégation.....	324
4)Le cas particulier de l'enfant déficient intellec- tuel.....	329

<u>4-La représentation sociale de la prise en charge scolaire de l'enfant en difficulté dans le monde enseignant.....</u>	333
a)Système de notation et résultats.....	333
1)Explications concernant le choix du système de notation utilisé dans le tableau de la page 335	333
2)Tableaux des résultats.....	334
b)La représentation sociale.....	341
1)Etude du niveau d'information.....	341
2)Etude de la focalisation.....	346
3)Etude de la pression à l'inférence.....	352
<u>5-Analyse de contenu du discours des enseignants autour de la notion d'intégration.....</u>	357
a)Extraits des tableaux récapitulatifs de LA PAGE 340	357
b)Présentation des thèmes dégagés.....	358
c)Tableau des indicateurs de catégories avec leur fréquence d'apparition.....	360
1)tableau des résultats.....	360
2)tendance prépondérante.....	360
3)distribution des quatre grands thèmes.....	361
4)classement des sous-catégories.....	361
<u>CONCLUSION.....</u>	366
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	370
<u>INDEX NOMINAL.....</u>	394
<u>INDEX THEMATIQUE.....</u>	400
<u>ANNEXES.....</u>	405
Annexe I :;Glossaire et sigles.....	405
Annexe II:Outils statistiques.....	409
AnnexeIII:Projets de textes et textes officiels.....	411
Annexe IV :Documents divers.....	484
Annexe V :circulaire en provenance des CCPE.....	501
Annexe VI :Documents SEIS.....	504
Annexe VII :Enquête sociométrique.....	507
Annexe VIII:Questionnaire d'enquête psychosociale.....	530



TROISIEME PARTIE.

Les aléas de l'intégration.

Nul ne peut être contre l'idée d'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire, telle qu'elle est définie dans les différents colloques dont nous avons analysé les comptes-rendus.

Assez de souplesse, de prudence et de discernement entourent cette notion pour que chacun puisse trouver la formule qui lui convient.

Et pourtant, l'étude statistique de la mise en place des structures nécessaires et l'analyse de la réalité quotidienne dans notre secteur de psychologie scolaire nous laissent entrevoir un décalage entre nos conceptions, nos volontés d'action et nos comportements effectifs devant des situations concrètes.

Mis à part les problèmes matériels et financiers et les procédures administratives qui freinent considérablement le développement des actions, il existe en nous des contradictions qui nous font reculer devant le travail à accomplir.

Dans un exposé fait à l'occasion de l'assemblée générale du CREAI(1) d'Ile de France, le 19 juin 1981, madame le Docteur E.Zucman répertorie un certain nombre de facteurs d'ordre psychosociologique ou individuel susceptibles de freiner le processus intégratif.(2)

Le premier élément concerne les craintes de tout homme devant le changement: l'accueil de tous les enfants au sein de l'école ordinaire nécessite, effectivement, une restructuration

(1)-Voir annexe I, p406

(2)-ZUCMAN(E.)-L'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire.Bulletin du CREAI, Ile de France, N°81, Sept/Oct 81 pp.3-10.

du système scolaire. Les groupes-classes que l'on cherchait, auparavant, à rendre homogènes, doivent maintenant accepter un éventail plus large d'âges chronologiques et de rythmes d'acquisitions, et permettre l'entrée de spécialistes divers qui auront repensé, eux aussi, leurs modes de prise en charge des difficultés de l'enfant face à l'école.

Le second facteur est relatif à notre modèle de civilisation qui nous amène inconsciemment, d'une part, à vouloir clarifier, rationaliser, structurer les situations d'une manière rigide, d'autre part, à considérer le handicap comme le prix à payer pour une faute commise. Culture cartésienne et civilisation judéo-chrétienne nous dictent des formes de pensée en contradiction avec notre volonté d'évolution. X

La troisième variable concerne la représentation sociale que nous avons du handicap et qui nous maintient dans l'ignorance de la réalité humaine —ça n'arrive qu'aux autres!—induisant le refus de considérer le handicapé comme un autre "nous-même" par une focalisation sur le handicap avec oubli de la personne qui sert de support à cette "infirmité".

Madame Zucman énonce encore d'autres facteurs qui tiennent à la personne du handicapé lui-même et à son entourage immédiat et qui concernent le libre choix de l'individu.

Toutes ces contradictions internes engendrent des divergences entre nos conceptions et nos réalisations, créent des tensions entre notre désir d'évolution et notre attachement à l'habitude, et provoquent de fréquents revirements d'opinions.

Pour essayer de mesurer quelles sont les chances de réussite de la politique d'intégration, après avoir interrogé les auteurs de cette "nouvelle" attitude envers les handicapés, nous nous sommes tournée vers les principaux acteurs, c'est-à-dire, d'une part, les parents et les enfants, d'autre part, les enseignants.

Nous avons éliminé, de notre champ d'étude, les spécialistes parce qu'ils entrent en scène lorsque les décisions sont prises et que leur intervention dépend du mode de prise en charge qui a été choisi pour et, en principe, avec l'enfant.

Quant aux décideurs —commissions diverses— nous les avons exclus parce qu'ils font un travail de coordination et d'écoute et qu'ils se prononcent généralement en fonction de l'avis des acteurs déjà mentionnés.

CHAPITRE VII:

Parents et enfants autour de la notion d'intégration.

La prise en compte des problèmes de tous les enfants, telle qu'elle est préconisée par les théoriciens de l'intégration et depuis peu par les textes législatifs, implique une remise en cause profonde du système scolaire actuel.

En tant que consommateurs directs ou indirects dans l'institution, parents et enfants jouent un rôle primordial dans l'évolution des conceptions en aidant à la réalisation des projets ou en ralentissant l'élaboration d'objectifs nouveaux, en fonction de leur comportement par rapport au système.

1-Les parents et la notion d'intégration.

Deux groupes de parents sont intéressés par la question, ce sont, d'une part, les parents d'enfants "dits" normaux demandeurs envers l'école d'une certaine forme d'éducation et qui peuvent trouver dans le système traditionnel toutes les conditions nécessaires à la réalisation de leurs objectifs, redoutant ainsi l'insécurité qui accompagne toute innovation; ce sont, d'autre part, les parents d'enfants inadaptés ou handicapés toujours en quête d'espoir et de compréhension et qui cherchent à travers l'idée d'intégration scolaire, une réponse à leur problème, conservant ainsi une idée étroite et subjective de la notion et freinant toute possibilité de généralisation.

Pour essayer de cerner l'opinion des parents concernant l'intégration scolaire, ou plus exactement, la prise en compte de tous les enfants dans un système d'éducation rénové, nous avons interrogé leurs groupements associatifs les plus représentatifs, à travers des documents écrits ou des comptes-rendus d'interventions orales.

a)Les parents d'enfants "normaux" et l'idée d'intégration.

"Vous comprenez, depuis qu'il y a cette petite handicapée dans la classe la maîtresse ne s'occupe que d'elle, elle laisse tomber les autres."

Ainsi s'exprimait une mère de famille au cours d'un entretien que nous avons avec elle au sujet des difficultés

d'apprentissage de la lecture rencontrées par son fils; la responsabilité de l'échec de l'enfant était entièrement imputée à l'institutrice qui avait osé accepter dans sa classe une enfant gravement handicapée sur le plan physique.

Il s'agit, ici, d'un témoignage isolé, mais ce type de réaction, s'il se rencontre rarement dans un cas particulier, toutes les précautions étant prises à présent pour sensibiliser l'environnement, est manifesté fréquemment devant la suppression des filières.

Comme le note madame Zucman, les parents s'interrogent:

"Est-ce que l'école va pouvoir garder les objectifs classiques d'enseignement, d'apprentissage scolaire, de préparation à une réussite professionnelle si les enfants accueillis se diversifient à l'extrême et présentent des difficultés graves?"(1)

L'hétérogénéité des groupes fait peur et nous rejetons ceux qui nous apparaissent différents:

"Les familles qui n'ont pas d'enfant handicapé présentent parfois une opposition ou au moins une force d'inertie, ou une crainte devant le mélange de population scolaire. Nous voyons de même, les parents d'handicapés légers, d'handicapés moteurs, refuser l'accueil d'handicapés lourds, de polyhandicapés. On établit une hiérarchie, un quota."(2)

Ainsi les résultats d'une enquête d'opinion publique effectuée en 1970 par les stagiaires CAEI(3) de l'Ecole Normale de Nice, montrent que:

"...20% des personnes interrogées sont convaincues de la nécessité d'une ségrégation entre "normaux" et "handicapés" et souhaitent le regroupement de ces derniers dans des écoles autonomes plutôt que des classes annexées, justifiant leur opinion par la "gêne" ou le "danger" que peuvent représenter ces enfants pour leurs camarades normaux"(4)

(1)-ZUCMAN(E.)-Opus.cité, p.4.

(2)-VIDAUD(D.)-Intégration scolaire des jeunes handicapés, Communautés éducatives, N°41, 2ème trimestre 1982, pp.7-14.

(3)-Voir annexe I, p.406

(4)-Les cahiers de l'enfance inadaptée, N°1, Octobre 70, pp.33-35.

Le compte-rendu d'enquête ne précise pas le pourcentage de réponses formulant le choix inverse, c'est-à-dire le maintien de tous les enfants dans le milieu scolaire ordinaire, ce qui nous amène à penser que les personnes répondant dans ce sens ont une position beaucoup moins radicale que les autres et que leur avis ne fera pas pression sur les décisions.

Cette étude date de 1970, et les mentalités semblent avoir évolué en dix ans. Pourtant, et les représentants de deux fédérations de conseils de parents d'élèves(1) le signifient clairement dans leurs allocutions au cours des journées d'information du CCAH, en novembre 1981(2), un grand nombre de parents sont encore formellement opposés au principe de l'intégration.

Les uns évoquent la "gêne" devant la "différence", sentiment d'inquiétude et d'insécurité profondément ancré dans notre conscience collective et individuelle et que l'on cherche à surmonter en pratiquant l'exclusion tout en manifestant pitié et condescendance:

"Il faut reconnaître qu'il s'agit d'une notion qui, d'emblée et à l'évidence, n'entraîne pas l'adhésion spontanée et unanime de l'ensemble des parents dont certains cultivent les pesanteurs d'une société qui a, quasiment depuis toujours, pratiqué à leur égard parce que n'étant pas dans la norme, des exclusives ou des rejets ou qui a manifesté à leur intention une condescendance davantage guidée par des sentiments de pitié et de charité que par une pratique plus conforme à celle que nous nous faisons du droit des individus, du respect qui leur est dû et de la nécessaire solidarité qui doit prévaloir entre tous."(3)

Les autres, plus pragmatiques, perçoivent les dangers immédiats pour les enfants "dits" normaux, et si les conséquences de certains actes de violence ne sont pas évoquées ici, si les phénomènes d'imitation sont également évacués, par contre, la crainte de voir la progression scolaire, le rendement ralentis et l'esprit de compétition diminué fournit tous les arguments en faveur de la ségrégation.

"...tout ceci ne peut se réaliser sans un changement profond et difficile des mentalités, celle des parents d'abord... Ces parents ont bien des résistances, nous

(1)-a)Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques.
(FCPE)

b)Fédération nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement public.(FNAPEEP)

(2)-Voir Chapitre V, pp.191-193.

(3)-GARCIA(E)-Les parents d'élèves et l'insertion des jeunes handicapés
Compte-rendu du colloque du CCAH,p.108.

nous en rendons compte dans les conseils de classes, dans les comités de parents dans les écoles primaires et maternelles. Il y a, à travers les expériences réalisées depuis quelques années, un certain nombre de résistances massives des parents qui admettent difficilement la présence d'enfants handicapés, s'imaginant à tort que cette présence va nuire à la progression de leur propre enfant."(1)

Ces résistances au changement sont dénoncées comme étant le fait de parents isolés, les groupes structurés en associations, ayant pu dépasser le stade des réflexes archaïques grâce à la fécondité du dialogue et de la confrontation, veulent étendre à tous les parents les résultats de leur efforts:

"Je crois que l'une des actions essentielles d'un mouvement de parents d'élèves consistera déjà à convaincre ces parents-là (ceux qui résistent) et à leur faire découvrir la richesse et la chance, pour leur enfant, de se trouver quotidiennement face à des enfants différents d'eux-mêmes et par conséquent, les amener à mieux les comprendre, à mieux vivre ensemble."(2)

La volonté d'action de monsieur Schléret et des membres de l'association qu'il préside va dans le sens de l'intégration mais il convient de rester vigilant et de ne pas retomber dans les contradictions inhérentes à tout être humain; l'expression face à, glissée inconsciemment dans le discours, en témoigne; dans les jeux comme dans les guerres, ce sont les adversaires qui se retrouvent face à face; pour mieux se comprendre, pour éprouver les mêmes sensations et regarder dans la même direction, pour suivre un bout de chemin ensemble, peut-être vaudrait-il mieux être côte à côte!!

Quoi qu'il en soit du cheminement individuel de chacun de ses membres, le groupe social défini par une fédération de conseils de parents d'élèves s'est prononcé en faveur de l'intégration de tous les enfants dans l'école "ordinaire", tout en gardant un esprit critique qui l'amène à poser des conditions préalables à la mise en place d'une politique d'intégration généralisée.

Si les deux grandes fédérations de parents d'élèves des écoles publiques réaffirment les droits fondamentaux à l'éducation et au respect de chacun, la première met l'accent sur la dimension sociale du problème alors que la seconde focalise sur le système scolaire:

(1)-SCHLERET(J.M.)-Les parents d'élèves et l'insertion des jeunes handicapés, compte-rendu du colloque du CCAH, Opus. cité, p.114.

(2)-Idem, p.115.

"Notre école est-elle prête à insérer immédiatement tous les enfants handicapés?

Un certain nombre d'enfants handicapés ne gagneraient-ils pas à retarder une insertion qui pourrait se trouver compromise du fait de structures mal adaptées à leur situation?(1)

A ces questions de monsieur Schléret de la PEEP, monsieur Garcia de la FCPE répond:

"L'école doit être pour tous, d'abord un lieu d'éducation qui offre à tous les jeunes les mêmes possibilités de scolarité, assorties de moyens thérapeutiques spécialisés pour les élèves handicapés.

Tout cela suppose un effort commun et collectif d'information, de prise en charge des transformations à opérer pour que chacun des membres des diverses parties concernées se sente directement impliqué par cette question, en accepte l'idée, en comprenne la nécessité et la justesse pour revendiquer la mise en oeuvre d'un ensemble de mesures nécessaires permettant d'une part de faciliter l'intégration des handicapés et d'autre part de ne pas rejeter, de ne pas exclure, ou de ne pas fabriquer de nouveaux handicapés."(2)

C'est pourquoi monsieur Garcia met l'accent sur la nécessité de favoriser le changement des mentalités en ouvrant une vaste campagne d'information et de sensibilisation de tout le corps social et rappelle encore l'importance de la prévention en matière de handicap, tandis que monsieur Schléret insiste sur les moyens permettant l'amélioration des conditions d'accueil: formation des enseignants, modulation des effectifs, intégration des spécialistes dans une véritable communauté éducative capable de faire un projet pédagogique pour chacun des enfants en situation d'éducation.

Les deux options présentées sont d'ailleurs complémentaires et non pas contradictoires et sont toutes les deux le fruit d'une longue réflexion comme nous avons pu le vérifier en lisant les comptes-rendus de congrès de la FCPE pour la période allant de 1974 à 1981.(3)

(1)-SCHLERET(J.M.)-Opus. cité, p.112.

(2)-GARCIA(E.)-Idem, p.110.

(3)-MOREAU(J.) -Les cahiers de l'enfance inadaptée, N°193, Oct.74, p.27.
N°201, Oct.75, p.31.
N°209, Oct.76, p.7.
N°217, Oct.77, p.24.
N°227, Oct.78, PP.14,15
N°236, Janv.80, pp.12,13
N°241, Oct.80, pp.12,13
N°249, Sept.81, pp.29,30

Déjà en 1974, la FCPE, réunie en congrès à Carcas-
sonne du 1er au 3 juin, résumait l'action à entreprendre en faveur
de l'enfance handicapée par le mot **intégration** et précisait que:

"Il n'y a pas, en effet, l'enfance handicapée et l'autre,
mais un seul et unique problème."(1)

et que:

"...les enfants et les adolescents handicapés doivent
trouver leur place dans la communauté nationale
et d'abord dans une communauté scolaire...où ils
bénéficieront des soutiens médico-psycho-éducatifs
qui leur sont nécessaires."(2)

Pendant toute cette décennie, la FCPE réaffirme
les principes fondamentaux qui guident ses prises de position et
qui sont:

-le droit de tout enfant à recevoir une éducation
laïque et gratuite s'il en exprime le désir.

-le respect des différences.

Or dans certains cas les parents n'arrivent pas
à trouver un établissement qui réponde au besoin de leur enfant, ils
sont alors obligés de faire appel à d'autres instances;

"L'histoire scolaire de ma fille, c'est d'abord celle
d'une longue chasse, la mienne. Toutes les maternelles
publiques ont refusé, même à l'essai."(3)

Les thèmes abordés sont les mêmes chaque année, ils
s'intitulent:

- ségrégation,
- discrimination,
- mentalités
- pédagogie,
- globalité de l'enfant,
- travail d'équipe.

La FCPE entend lutter contre toutes les discri-
minations, c'est pourquoi elle prend position contre la loi d'orien-
tation du 30 juin 1975 qui:

(1)-MOREAU(J.)-Les cahiers de l'enfance inadaptée, N°193,p.27.

(2)-Idem,ib.

(3)-LARES(M.)-L'école maternelle ouverte à tous,Ministère de l'éducation,
1975.

"...renforce l'autoritarisme et le fichage systématique des enfants."(1)

Elle refuse tout esprit ségrégatif et déclare:

"Ni étranges , ni étrangers, les handicapés ont droit à la prévention, à l'éducation, au travail et à une vie à l'intérieur même de la Cité."(2)

Elle entend prendre en compte la globalité de l'enfant et avec J.Ruffié elle veut:

"Aider le petit d'homme à apprendre puis à se développer selon ses aptitudes et ses tendances. Essayer d'exploiter en lui ce qu'il y a de meilleur et neutraliser ce qu'il y a de pire...Imposer le moins possible, aider, suggérer, faire comprendre, fournir les moyens d'une éducation complète mais équilibrée excluant toute contrainte. Lui apprendre la responsabilité. Il ne s'agit pas de supprimer les règles indispensables dans toute vie sociale, mais de les faire librement consentir."(3)

D'où une remise en cause de l'école traditionnelle, élitiste et intellectualiste(4) et la recherche d'une pédagogie de la réussite pour tous ,de compensation pour ceux qui en ont besoin sous forme d'aides et de soutien individualisés.

Tout semble d'ailleurs être subordonné à un changement des mentalités:

"L'exigence demeure d'une autre école et d'une espérance nouvelle pour la jeunesse de tout un peuple... Elle suppose l'union du plus grand nombre des parents, l'acceptation des diversités et la synthèse des différences."(5)

La FCPE souligne:

"...la volonté de l'organisation de refuser toute ségrégation arbitraire et inefficace entre une enfance qui serait affirmée péremptoirement normale et l'autre qui ne le serait pas."(6)

Et pourtant, malgré cette constance dans les principes énoncés et les thèmes abordés, la FCPE évolue elle-même dans

(1)-MOREAU(J.)-Les cahiers de l'enfance inadaptée,N°217,p.24.

(2)-Idem.

(3)-Idem,N°227, p.15.

(4)-Idem,N°249,p.29.

(5)-Idem,N°227, p.14.

(6)-Idem, p.14.

sa conception de la notion d'intégration, et si en 1975, l'organisation affirme:

"...la nécessité que le handicapé soit admis dans une classe spécialisée...l'enseignement approprié devant être en tout état de cause dispensé par des personnels qualifiés de l'éducation nationale."(1)

et si l'objectif premier est la "réduction des handicaps" ; par contre en 1981, la FCPE revendique:

"Pour chaque enfant en difficulté son droit d'être et les moyens de vivre ce droit."

"La défense d'une politique systématique d'accueil dès le départ dans des structures ordinaires, ne réservant les structures spécialisées qu'à ceux qui manifestement ne pourraient tirer bénéfice des premières."(2)

Et en 1982, l'organisation définit l'intégration par ses limites et ses possibilités.

"...intégrer des enfants porteurs de handicaps, c'est au sein de l'école, à la fois leur permettre de vivre la réalité d'un certain nombre de processus--notamment celui de l'appropriation des connaissances--et de trouver avec les autres leur place...il faut se garder de deux risques:

-le premier est de considérer que l'on ne changera pas le cours des choses, sinon pour une infinie minorité vouée à la réussite scolaire et pour laquelle on peut faire quelque chose.

-Le deuxième que tout est possible et que la seule intégration va résoudre les difficultés rencontrées par le handicapé, les effacer totalement."(3)

Elle propose un autre regard sur l'enfant et dénonce l'idée fallacieuse qui prétend que tout le monde peut avancer au même rythme, elle se refuse enfin à toute exclusion et à toute exclusive; jamais elle ne cite un handicap particulier dans le but de le considérer comme non-intégrable; quand elle parle des déficients intellectuels c'est pour condamner les conditions qui leur sont offertes, elle souhaite enfin collaborer avec les organisations de parents d'enfants handicapés et apporter un soutien aux familles isolées.

(1)-MOREAU(J.)-Les cahiers de l'enfance inadaptée,N°201,p.31.

(2)-Idem, N°249,pp.29-30.

(3)-Idem, N°258,p.21.

Deux obstacles restent à surmonter chez les parents d'enfants "dits" normaux; ce sont, d'une part, au plan individuel, la résistance à accepter la différence, qui disparaît lorsque nous faisons appel à notre raison et refait surface dès que nous laissons s'exprimer nos pulsions; d'autre part, au plan social, le refus de nombreux parents à rejoindre une organisation, freinant ainsi par leur immobilisme toute volonté d'innovation.

b) Les parents d'enfants en difficulté et l'idée d'intégration.

Si la demande des parents d'enfants "dits" normaux peut se résumer ainsi:

"UN APPRENTISSAGE LE PLUS COMPLET POSSIBLE DANS UN MINIMUM DE TEMPS POUR CHAQUE ENFANT." ,

le problème posé par les parents d'enfants porteurs de handicaps ou simplement en difficulté d'apprentissage est beaucoup plus complexe.

Dès qu'un être humain s'écarte du portrait-type, on cherche à définir la différence constatée à la fois qualitativement et quantitativement; un système de comparaison est alors construit en fonction de la nature du handicap, de ses chances de récupérabilité et de son degré de gravité.

Le parent concerné est donc amené à comparer son enfant, d'une part à l'individu "normal", selon la définition sociale du terme, d'autre part aux autres jeunes handicapés.

La mère d'une petite fille déficiente intellectuelle moyenne me faisait cette réponse:

"Ma fille n'ira pas en classe de perfectionnement, elle n'est pas comme la Line, elle n'est pas folle, ma fille."

Dans les milieux défavorisés, l'image de ces classes prend un aspect négatif que nous n'arrivons pas à effacer de l'esprit du public, ce n'est généralement pas le type de pédagogie pratiquée qui provoque la réaction, mais le fait que l'enfant placé dans une telle classe prend aussitôt l'étiquette d'anormal.

Le refus devient moins catégorique lorsqu'il s'agit d'inscrire l'adolescent en SES(1), cette structure bénéficiant architecturalement de la proximité du collège, institutionnellement d'un

(1)-Voir annexe 1 , p.408

découpage en classes identique à celui du second degré et historiquement d'une relative jeunesse qui ne lui a pas encore laissé le temps d'acquérir une réputation de secteur ségrégatif.

Par contre les IMP(1) sont perçus d'une manière négative:

"L'IMP, c'est pour les handicapés, c'est pas pour mon gamin."

Dans les milieux plus évolués, les parents courent après une éventuelle explication scientifique quand ils n'attendent pas la guérison miraculeuse cautionnée par certains médecins généralistes: "Ça s'arrangera à l'adolescence!"

Les parents d'un jeune polyhandicapé, porteur d'une débilité profonde, me faisaient la réflexion suivante:

"Après tout ce qu'on a fait pour lui on ne va quand même pas le mettre en IMP."

Ces paroles prononcées par des parents d'enfants en difficulté à une psychologue scolaire dans le cadre de rencontres destinées à trouver une solution pour le jeune, traduisent la nécessité impérieuse de gommer le handicap ou d'en minimiser les conséquences et la réalité; et lorsque ceux-ci s'expriment plus longuement, une profonde angoisse liée à un sentiment de culpabilité se dégage de leur discours.

A partir d'une enquête effectuée auprès de parents de déficients intellectuels, le professeur Kolher signale ce "complexe" de culpabilité qui se traduit, chez les parents qui n'assument pas la situation, par le rejet ou la surprotection.(2)

"Je ne veux pas que mon enfant soit rééduqué. Il pourrait arriver à se rendre compte qu'il n'est pas comme les autres et il en souffrirait. Alors c'est l'éternel enfant: il joue, on le gâte, on le sert."(3)

La famille projette ses propres fantasmes et préfère soustraire l'enfant au regard d'autrui, de peur d'avoir elle-même à souffrir de sa réaction.

Le professeur Kolher résume les résultats de l'enquête dans la phrase suivante:

(1)-Voir annexe I., p.407

(2)-KOLHER(C)-L'enfance handicapée, Esprit, N° spécial de novembre 1965, pp.754-781.

(3)-Idem, p.754.

"...mélange de curiosité et de dégoût, de pitié et de rejet, de peur même...Voilà ce qu'on enregistre habituellement. En cette matière les attitudes courantes sont encore plus ambiguës et contradictoires qu'en aucune autre."(1)

Dans une autre publication(2), le même auteur précise:

"Dans leur angoisse devant cet enfant déficient, les parents peuvent en effet être portés vers l'une ou l'autre des deux attitudes suivantes, ou les deux à la fois: humiliés ou se sentant coupables, ils refuseront d'accepter et d'envisager le problème, ou bien par excès de pitié et d'amour, ils exagéreront l'importance de la D.I.(3) et par un cercle vicieux l'augmenteront.

Il importe qu'au départ les parents maintiennent leur désir d'aider l'enfant au-dessus de leur propre sentiment de pitié d'eux-mêmes ou de blâme personnel et qu'ils évitent de se persuader que tout va bien ou que le temps arrangera les choses."(4)

Il est certain que beaucoup de parents nient le handicap de leur enfant, ce qui les amène à refuser les solutions préconisées.

Et lorsqu'ils se rendent à l'évidence, leur attitude hyperprotectrice freine l'évolution globale du jeune, à moins qu'ils n'adoptent la solution beaucoup plus dangereuse pour l'enfant et qui consiste à placer celui-ci en établissement spécialisé et à oublier jusqu'à son existence.

Les plus fragiles se laissent submerger par le sentiment de honte et de culpabilité et se désolidarisant de leur environnement habituel, ils créent le vide autour d'eux:

"...ses frères et soeurs n'osent inviter leurs camarades. Ils ressentent douloureusement l'injustice du sort."(5)

Le désespoir les anéantit quelquefois:

"...son frère Pierre, bachelier math-élémentaires, chef de groupe à la SNCF(6)(maîtrise) a épousé à 23 ans une débile mentale en nous lançant le défi:
-"Je ferai mieux que vous!"

Il a réussi à lui apprendre à lire. Ce n'est pas suffisant pour apprendre à vivre. Il vient de se suicider 19 ans après."(7)

(1)-KOLHER(C.)-Opus.cité, p.754.

(2)-KOLHER(C.)-Les déficiences intellectuelles chez l'enfant.

(3)- en abrégé dans le texte. D.I.=Déficience Intellectuelle.

(4)-KOLHER(C.)-Les déficiences intellectuelles chez l'enfant, p.196.

(5)-Anonyme.Histoire de notre Handicap, Communautés éducatives, N°37-38, p.111.

(6)-Société Nationale des Chemins de fer Français.

(7)-Anonyme. Opus.cité, p.106.

Ce témoignage, apporté par le père d'une enfant gravement handicapée, prouve la souffrance des familles face à cette injustice, lorsque la vérité leur est révélée.

"Il me semble que la seule chose à faire est de crier notre détresse, notre solitude."(1)

répond une mère de famille interrogée sur le problème N°1 engendré par la situation.

Tous les parents ne sont pas aussi défaitistes, certains mènent, au contraire, une lutte effrénée contre ce que d'autres appellent la fatalité.

Dans "Construire fabrice", Suzanne Mollo raconte comment, après avoir subi les déclarations péremptoires des spécialistes chargés de veiller sur son fils, après s'être rendue aux Etats-Unis avec lui pour essayer d'y trouver un impossible réconfort, elle a vu son enfant se développer et faire des progrès grâce à l'action conjugquée d'une éducatrice et d'une institutrice d'école maternelle ordinaire.

C'est une phrase d'espoir qui termine son livre:

"Je te vois dans la vie et non à côté, je ne sais rien de ce que sera demain; je ne sais pas quel sera ton chemin, mais je sais qu'il commence à s'écarter du mien. Mon fils, si nous n'avons pas raté huit années de symbiose, il nous reste à réussir notre séparation."(2)

Mais les parents ne sont pas tous aptes à analyser les faits d'une manière aussi réaliste, une aide extérieure leur est indispensable.

Pour essayer de comprendre le contenu de leur demande, Charles Hannam a organisé des entretiens avec sept familles d'enfants handicapés(3); de la synthèse des discours, se dégagent deux thèmes principaux qui peuvent se résumer par les deux mots: aide et compréhension., ou encore tolérance et solidarité.

la première étape difficile est le moment de la révélation du handicap:

"Le médecin doit rester humain tout en précisant les conséquences."(4)

(1)-APAJH.Enquête nationale sur la situation de la femme mère d'un enfant handicapé.(Année 75/76), p.18.

(2)-MOLLO(S.)-Construire Fabrice.p.109.

(3)-HANNAM(C.)-Avec les parents d'enfants handicapés mentaux.

(4)Anonyme.Histoire de notre handicap, Opus cité, p.107.

Puis la famille doit organiser sa vie en tenant compte des besoins de cet enfant "pas comme les autres"(1)

"Alors j'ai compris et je n'ai plus jamais cessé de comprendre...Je l'ai gardée à moins d'un mètre de moi, comme j'ai pu travailler chez moi, elle a passé ses premiers mois en grande partie perchée sur mon fichier, sur mon fauteuil relax. Entre deux pages, entre deux lignes, je la regardais. Elle avait toujours le regard sur moi. Nous échangeons des coups d'oeil."(2)

Comprendre le message de l'enfant handicapé n'est pas toujours facile pour les parents, un père en témoigne:

"Cette absence de dialogue demeure pour les parents l'épreuve la plus difficile à supporter...Comment connaître ses préoccupations (si elle en a?) est un problème qui se résoudrait en partie si nous savions provoquer le déclic...Des gestes...ponctués par des sons intraduisibles...ont peut-être une signification, expliquant peut-être un comportement. Mais lequel?"(3)

Ensuite il faut affronter la société et son intolérance:

"Il n'est que de monter dans un train pour s'apercevoir du vide que son arrivée crée."(4)

Le moment le plus angoissant est celui de l'entrée à l'école:

"A la Madeleine, j'ai essayé de les mêler aux écoliers normaux à une récréation. Quelques minutes après le mélange ils deviennent vite les têtes de turcs des autres et il faut intervenir.(5)

"Une petite maternelle privée accepte malgré les difficultés(surcharges, parents horrifiés...) pour quelques demi-journées par-ci, par-là. Quand la classe est trop pleine, les jours de marché par exemple, il faut garder l'enfant à la maison qui s'accommode mal du rythme rompu et réclame."(6)

Les parents sont alors légalement confrontés au regard des autres, à la pitié et au rejet.

C'est le droit de tout enfant à recevoir une éducation scolaire et le devoir de tout parent à satisfaire ce devoir qui les poussent à frapper aux portes des écoles, et ils sont renvoyés.

(1)-EGG(M.)-Mon enfant n'est pas comme les autres.

(2)-LARES(M.)-Une poupée de chiffon, l'école maternelle ouverte à tous.

(3)-LE MONDE. du 19/20 novembre 1978. Les épreuves d'un père, Voir annexe IV, p.498

(4)-Anonyme, Opus. cité, p.107.

(5)-Idem, Ib.

(6)-LARES(M)-Opus. cité.

Habitué ensuite à se battre pour leur enfant, ils envisagent l'avenir avec inquiétude et réclament des centres d'hébergement pour les jeunes adultes.

Malgré toutes les difficultés morales et affectives qu'ils rencontrent, ils ont beaucoup de mal à se faire entendre, à faire reconnaître qu'ils ont besoin d'une aide indispensable pour leur enfant mais aussi pour eux-mêmes, qu'il s'agisse de questions médicales, sociales, pédagogiques, ou de recherche de centres d'accueil, d'éducation et de loisirs. Leurs rapports avec les médecins, les assistantes sociales, les éducateurs ou avec les bureaux et les administrations sont nombreux, mais ils ne se déroulent peut-être pas dans un climat de compréhension et d'humanité.(1)

Dans un tel contexte l'intégration scolaire de leurs enfants n'est pas prioritaire car ils sont conscients des limites imposées par le handicap, ils veulent seulement les faire bénéficier de l'émulation et des possibilités d'imitation rencontrées dans les groupes hétérogènes et leur éviter une ségrégation précoce.

"Il est pleinement fructueux et souhaitable de tenter avec espérance et persévérance, l'accueil et le maintien d'un handicapé mental en milieu normal dès le départ—un échec peut survenir en route et il sera toujours temps de "réintégrer" l'enfant dans le cycle "anormal"—(2)

Eux aussi se groupent en associations de parents, et nous avons vu, dans la deuxième partie de notre travail, le rôle de l'UNAPEI(3) dans la pression effectuée sur les pouvoirs publics pour l'élaboration d'une loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Leurs responsables, réunis en assemblée générale à Grenoble du 14 au 17 mai 1982, émettent des souhaits identiques à ceux exprimés par les parents isolés.

Ils soulignent:

"...le rejet de la personne handicapée par notre société, les difficultés de leur insertion sociale, la responsabilité de tous dans ce rejet et la non-acceptation de la différence."(4)

(1)-HANNAM(C.)-Opus cité.

(2)-LARES(M.)-Opus.cité.

(3)-Voir annexe 1, p.408

(4)-EPANDUIR, N°121, avril 1982, Rapport moral et d'activités,p;11.

Ils regrettent, qu'au plan local, la loi d'orientation soit appliquée d'une manière maladroite ou restrictive par les administrations de tutelle.

Ils déplorent l'ignorance des pouvoirs publics en matière de handicap mental:

"Ajoutons que tout au long de l'année(1) nous avons regretté que la personne handicapée mentale soit trop souvent oubliée, parce que méconnue."(2)

Ils dénoncent certains discours utopiques:

"Tout le monde à l'école ordinaire", "tout le monde en milieu ordinaire de travail", voilà ce qu'on entendait.

"Si cela est possible avec quelques réserves, pour des personnes handicapées physiques ou sensorielles, ça l'est beaucoup moins pour des personnes handicapées mentales."(3)

Les parents de l'UNAPEI oscillent eux aussi entre l'impérieux désir de voir leur enfant reprendre sa place au milieu des autres et la crainte d'être très vite confrontés avec ses limites, c'est pourquoi, tout en militant pour la reconnaissance du droit à la différence dans les milieux ordinaires d'éducation, de vie et de travail, ils continuent à réclamer la création d'établissements d'accueil.(4)

Nous venons d'exposer ici le point de vue de parents d'enfants handicapés mentaux graves, qu'ils soient isolés ou groupés en association; nous les avons vus insister sur les particularités de leurs problèmes par rapport à ceux des parents d'enfants porteurs de déficiences physiques ou sensorielles, mettant ainsi l'accent sur la place prépondérante accordée, dans notre modèle culturel, aux facultés intellectuelles.

Ces parents sont soumis au même système de valeur que les autres, ils doutent de la possibilité pour leur enfant de tirer bénéfice de l'école car ils voudraient, sans pouvoir l'exprimer, une solution qui efface définitivement le handicap.

Toutes les catégories de parents d'enfants handicapés ont pourtant des problèmes identiques, même si l'intégration scolaire peut être réglée plus facilement pour certains et cependant à chaque

(1)-Année internationale des personnes handicapées:1981.

(2)- EPANOUIR, Opus. cité, p.11.

(3)-Idem, p.11.

(4)-Voir annexe IV, p.500, extrait de l'Est républicain du lundi 25 avril 1983.

type de handicap correspond au moins une association de parents.

Dans "L'enfant handicapé à l'école"(1), J.P. Deschamps en signale quarante-deux, treize d'entre elles étaient présentes aux journées d'information du CCAH.(2)

Mais il existe une catégorie de parents d'enfants en difficultés et en danger de ségrégation dans notre système scolaire et social actuel qui ne trouve de place dans aucune des associations, ils s'agit des parents d'enfants déficients intellectuels légers et moyens.

Cette constatation plaide en faveur de l'explication psycho-sociologique de la débilité mentale légère et moyenne;(3) car on ne les rencontre pas plus dans les conseils de parents d'élèves "ordinaires", ils ne fréquentent pas les cours d'école pour y récupérer leurs enfants ou échanger quelques mots avec les instituteurs; ils sont seuls face à leur problème et résignés à le subir.

Tous les enfants des milieux défavorisés ne sont pas débiles, mais la majorité des déficients intellectuels sont issus de ces milieux (4) et comme le précise Jean-Manuel De Queiroz (5), cette catégorie de parents ne se désintéresse pas de la scolarité de ses enfants, mais:

"L'intérêt qu'ils portent au devenir de leurs enfants ne peut se traduire autrement que par un ensemble de conduites faites de distance, de passivité et d'absence quasi totale sur le terrain scolaire."(6)

L'école a tellement changé depuis qu'ils l'ont quittée qu'ils ne peuvent plus faire appel à leurs souvenirs pour venir en aide à leurs enfants, ils se sentent ainsi dépossédés du rôle éducatif qui consiste à prendre le relai de l'instituteur le soir à la sortie de l'école pour apprendre les leçons et faire les devoirs. De plus dans les villes un modèle de "conduite sociale" nouveau s'impose avec ses critères clairement définis, rendant particulièrement sensible tout ce qui s'en écarte.

"Il en résulte une conduite de défense où

(1)-DESCHAMPS(J.P.)-Ed, L'enfant handicapé et l'école, Annexe 1.

(2)-Voir deuxième partie, chapitre V, pp.191-193.

(3)-Voir première partie, Chapitre III, pp.110-117.

(4)-SRESAS.Effectifs et répartition des enfants dans l'enseignement spécial, N°18, 1979,p.200.

(5)-DE QUEIROZ(J.M.)-Le "désintérêt" scolaire des parents,Psychologie scolaire N°39,1er trimestre 1982.

(6)- Idem, p.44.

l'on essaye d'établir solidement une ligne de démarcation entre "eux et nous", où l'on essaie de restaurer une identité positive en s'autodéfinissant."(1)

Ces phénomènes dépassent le cadre de l'école, mais l'institution scolaire n'échappe pas à ce processus, et l'on voit des "blocs" familiaux se replier sur eux-mêmes, coupant ainsi toute communication.

Il y a là un fait de société qui ne semble pas aller dans le sens de l'intégration de tous dans le système actuel.

Néanmoins la conclusion de monsieur Daniel aux journées d'étude du CCAH paraît faire l'unanimité.

"Si tous nos efforts étaient rassemblés pour changer les mentalités, si l'on pouvait arriver à cette véritable mutation et si au lieu de vouloir gérer des différences, nous voulions accepter parents, jeunes, chefs d'établissements et enseignants, de vivre différents, alors l'éducation du jeune ne serait plus envisagée en termes de rentabilité pour l'avenir, mais dans le sens d'un meilleur épanouissement de chaque personnalité, sans exclusive et sans privilège."(2)

Et nous ajouterons, pour notre compte: "en essayant d'amener chacun à utiliser la maximum de son potentiel physique et intellectuel, en gardant à l'esprit que le rôle de l'école est d'aider les enfants à construire les outils nécessaires à l'appropriation des connaissances."

En attendant ce changement de mentalités réclamé par tous, mais pour lequel personne ne fait l'effort nécessaire, dans l'absolu, les parents d'enfants normaux se prononcent pour l'intégration sans réserve et les parents d'enfants handicapés réclament la création d'établissements spéciaux, mais lorsqu'il s'agit d'une situation précise qui les concerne personnellement, les premiers renient leur position de principe et les seconds pensent que leur cas est particulier.

Nous vivons en pleine ambiguïté dans un domaine où l'affectivité l'emporte sur la raison.

Que les adultes soient parents d'enfants handicapés ou non, ils sont profondément marqués par des modèles culturels ancestraux qui refont surface dès que des possibilités de changement sont envisagées.

(1)-DE QUEIROZ(J.M.)-Opus.cité, p.52.

(2)-DANIEL(P.)-L'insertion des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire, p.122.

Aussi longtemps que nous persisterons à établir une position hiérarchique entre les divers comportements "intelligents" rencontrés chez les êtres humains, nous rencontrerons les réactions que nous avons décrites, lorsque, par hasard, un enfant ne semble pas pouvoir accéder au type de pensée qui occupe une position privilégiée dans notre système de classification.

Cependant le changement de mentalités ne repose pas sur l'espoir d'une mutation des comportements adultes déjà figés dans leur modèle, mais sur l'éducation des jeunes qui peut s'engager dans une autre direction, ceux-ci étant encore réceptifs.

2-Les enfants et la notion d'intégration:

Si l'opinion des parents, en matière d'intégration scolaire, est assez facile à capter par l'intermédiaire des échanges oraux ou écrits qu'ils sont amenés à avoir individuellement ou dans leurs associations, il est, par contre, beaucoup plus difficile d'interroger les enfants sur un sujet qui ne fait pas partie du registre de leurs préoccupations habituelles.

Nous entendons souvent dire autour de nous: "les enfants sont méchants", "cruels", "intolérants", pensons-nous que seule l'éducation que nous leur donnons les transformera?

"Nul n'est assez philosophe pour se mettre à la place d'un enfant" disait Jean-Jacques Rousseau(1), Or, sans nous rallier aux théories de Rousseau sur l'Education (2), nous estimons qu'il serait bon de remettre en cause certaines de nos valeurs avant de les transmettre aux générations suivantes.

C'est pourquoi lorsque R.Cans écrit, le 6 mars 1980, à propos de l'intégration à l'école:(3)"Quant aux camarades de classe, ils ne sont pas prêts à tout accepter.", nous nous demandons si nous ne leur avons pas inculqué l'intolérance et si nous ne parlons pas trop souvent à leur place, leur prêtant des sentiments qui nous sont propres.

Malgré ces réserves, on peut néanmoins affirmer que la psychologie de l'enfant a fait de gros progrès depuis l'époque de J.J.Rousseau, et pour essayer de sonder l'opinion des jeunes élèves

(1)-ROUSSEAU(J.J.)-L'Emile, Livrell,

(2)-Idem, Lettre à Christophe de Beaumont.

(3)-CANS(R.)-L'intégration à l'école, Le Monde du 06/03/80, Voir annexe IV p.500

en matière d'intégration scolaire, nous avons pu faire appel aux méthodes d'investigation de la psychologie expérimentale et sociale appliquées à l'enfance.

a) Les enfants "ordinaires" et les situations d'intégration.

"Tout se passe comme s'il y avait une échelle de malignité du handicap"-a souligné un intervenant en commission.-Ainsi le handicap physique est généralement mieux accepté.(ce n'est pas sa faute.)que le handicap invisible d'un caractériel ou d'un débile mental. En la matière il n'existe pas de recettes mais seulement des cas."(1)

Ainsi s'exprime R.Cans, à propos de l'aptitude des jeunes à accepter des êtres différents, dans leur sphère scolaire.

Dans "Les débilités mentales.",(2) R.Perron rapporte diverses expériences effectuées aux Etats-Unis et ayant pour objet l'étude des relations entre "l'enfant déficient mental et ses pairs."

Après avoir insisté sur le fait que:

"Le poids (des relations) s'en fait sentir notamment, pendant l'enfance, dans les groupes auxquels le déficient participe, et d'abord à l'école."(3)

L'auteur raconte:

"Johnson (1950) a étudié 25 classes d'écoles primaires, fréquentées par 688 enfants, parmi lesquels se trouvaient disséminés 25 déficients mentaux. Un sondage sociométrique a montré, sans contestation possible, que les déficients sont moins souvent choisis, et surtout beaucoup plus souvent rejetés explicitement, que les autres. L'intensité du rejet est directement proportionnelle à la profondeur de la déficience. Lorsqu'on demande aux "votants" les raisons de ce rejet, ce n'est pas le manque d'intelligence ou les mauvais résultats scolaires du déficient qu'ils invoquent; ce sont ses conduites hors de la classe: il est taquin, brutal, il se bat, il triche, il est sale... Conclusions de Johnson: il est vain de prétendre éviter la ségrégation en laissant les déficients dans les classes ordinaires: même en ce cas, il y a de fait ségrégation (Voir également Johnson et Kirk, 1950). Baldwin (1958), sur un autre échantillon, et avec des méthodes différentes, aboutit aux mêmes conclusions: les déficients placés dans les classes ordinaires sont rejetés, et les maîtres aussi bien que leurs camarades leur attribuent bien plus de caractéristiques personnelles indésirables qu'aux autres

(1)- CANS (R.)-Le Monde, Opus. cité.

(2)-PERRON (R.)-Les débilités mentales, Opus. cité, p.313 et suivantes.

(3)-Idem.

Kern et Pfaeffle (1962) ont comparé trois groupes de déficients mentaux, distingués par leur insertion scolaire: les uns dans les classes ordinaires, d'autres externes dans des classes spéciales, d'autres encore internes dans une institution pour déficients mentaux. Appliquant à ces sujets une échelle d'adaptation sociale, ils trouvent cette adaptation particulièrement mauvaise chez ceux qui fréquentent une classe ordinaire."(1)

Toutes ces expériences semblent plaider en faveur du maintien des enfants en milieu protégé, afin de leur éviter le rejet et la dévalorisation de soi, d'autant plus que,

"Porter et Milazzo (1958), étudiant de jeunes adultes déficients trouvent de même que ceux qui avaient à l'âge scolaire fréquenté des classes spéciales s'adaptent mieux à la vie adulte que ceux qui étaient restés dans le cycle normal"(2)

Mais toutes ces remarques datent d'une époque antérieure à la remise en cause de l'enseignement spécial et il faut se tourner vers d'autres auteurs pour évaluer le changement de comportements en fonction de l'évolution de la notion d'inadaptation et du système de prise en charge des sujets.

En 1978, dans: "Les enfants "dits" débiles.", A. Inizan expose les résultats (3) d'une observation continue effectuée par une institutrice de classe de perfectionnement intégrée dans une école ordinaire, pendant les récréations des élèves; celle-ci constate que les jeux et les activités des enfants déficients ne diffèrent pas de ceux des enfants normaux, mais elle ne précise pas si les groupes d'élèves se rencontrent et jouent ensemble.

Dans un ouvrage publié en 1981: "Enseignement spécial et handicap mental." , J.L. Lambert précise:

"D'une manière générale, les recherches aboutissent à la conclusion que les enfants handicapés mentaux légers intégrés sont peu acceptés au sein des groupes d'enfants formant les classes régulières (Gottlieb et Budoff, 1973; Corman et Gottlieb, 1978)"(4)

Il illustre ensuite cette affirmation en exposant l'étude de Cavalierro et Porter qui montrent que:

(1)-PERRON(R.)-Les débilites mentales.p.313 et suivantes.

(2)-Idem.

(3)-INIZAN(A) et TESTAYRE(R.)-Les enfants "dits" débiles,p.113 et suivantes.

(4)-LAMBERT(J.L.)-Enseignement spécial et handicap mental,p.43.

"Dans un groupe réunissant des enfants normaux et handicapés légers âgés de cinq ans, la sélection des partenaires pour le jeu se réalisait uniquement au sein des groupes d'enfants normaux, d'une part, et handicapés, d'autre part. "(1)

Mais J.L.Lambert ajoute ensuite que la variable influençant la constitution des groupes de jeux n'est peut-être pas le handicap mais plutôt le niveau de développement de l'individu choisi; chaque enfant recherchant un partenaire compétent, le déficient intellectuel est négligé parce que à âge chronologique égal, les possibilités sont différentes.

D'autres recherches confirment cette hypothèse, mais elles sont , pour la plupart effectuées aux USA, comme le précise J.L.Lambert.(2)

Ayant nous-même, à notre disposition une population scolaire dans laquelle se trouvent disséminés, d'une part, des enfants à problèmes répertoriés, mais pas obligatoirement étiquetés par les groupes-classes auxquels ils appartiennent, et d'autre part, des enfants régulièrement inscrits en classe de perfectionnement et intégrés partiellement et des pensionnaires d'établissements spécialisés bénéficiant d'une expérience d'intégration complète en classe ordinaire, nous avons entrepris une enquête de type sociométrique(3) dans l'ensemble des classes de notre secteur de psychologie scolaire.(4)

L'objectif de l'expérience était:

-de faire le constat de phénomènes de sympathie, d'antipathie et d'isolement parmi les enfants regroupés dans des groupes formels en situation scolaire.

-de dégager des constantes psychologiques chez les enfants les plus fréquemment rejetés.

-de déterminer le statut des enfants handicapés, en général, et celui des déficients intellectuels en particulier, à l'intérieur des groupes-classes "ordinaires".

(1)-LAMBERT(J.L.)-Enseignement spécial et handicap mental,p.43

(2)-Idem, p.44.

(3)-"Au cours d'une enquête dans une institution d'adolescentes délinquantes, en 1930, (l'institut d'Hudson ,près de New-York.) Moréno(1959) vérifie et met au point la technique sociométrique. Les êtres humains sont reliés entre eux par trois relations possibles:sympathie, antipathie, indifférence.Les relations peuvent se mesurer à partir d'un questionnaire où chaque membre d'un groupe indique qui, dans le groupe, il choisit et rejette comme compagnons.Le dépouillement des réponses permet d'établir une sorte de radiographie des liens socio-affectifs(le télé) à l'intérieur du groupe: le sociogramme en est la représentation graphique."(ANZIEU(D.)-La dynamique des groupes restreints,p.79.)

(4)-Voir caractéristiques. Chapitre VI. pp.212-221.

Elle a également permis de sensibiliser les instituteurs volontaires à ce type d'approche expérimentale des relations interpersonnelles à l'intérieur du groupe-classe.

Une approche sociométrique de la situation d'intégration.

1-Méthodologie sociométrique.(1)

La méthode consiste à demander à tous les individus d'un groupe d'indiquer ceux de leurs camarades avec lesquels ils préféreraient avoir une activité en commun et ceux avec lesquels ils ne voudraient pas partager leur temps s'ils avaient la possibilité de choisir.

Cette recherche se fait par l'intermédiaire d'un questionnaire comportant plusieurs questions ayant trait à des situations vraisemblables mais posées d'une manière naturelle et sur le mode conditionnel; l'enquêteur doit avoir de bonnes relations avec le groupe mais il est préférable qu'il ne soit pas intégré dans la structure, l'anonymat rigoureux des réponses et résultats doit être respecté, on pense ainsi favoriser la spontanéité.

La passation est collective mais chez les jeunes enfants l'enquête doit être individuelle, tout en se faisant sur le terrain, c'est-à-dire dans la classe.

L'avantage de la méthode réside dans la possibilité d'objectivation des observations, celles-ci pouvant être traduites en chiffres et donner lieu à des études statistiques.

Elle utilise diverses notions opératoires visant à collecter puis à analyser les attitudes relationnelles exprimées par les membres des groupes restreints, en termes de choix, d'indifférence et de rejet.

La notion clef est celle d'**atome social**, c'est-à-dire "le réseau d'interrelations dont chaque sujet est le foyer". On distingue deux vecteurs, le **vecteur centrifuge** qui correspond aux "sentiments d'attrait ou d'aversion que le sujet éprouve envers tel ou tel membre du groupe." et qu'on appelle l'**expansivité positive ou négative**; si l'on considère le **vecteur centripète**, le même individu "apparaît être l'objet de sentiments divers qui se manifestent dans le test par la réception d'un nombre variable de choix et de rejets

(1)-MAISONNEUVE(J.)-Traité de psychologie expérimentale, Fraisse et Piaget, TomeIX. La sociométrie. pp.223-281.

de la part de certains compagnons, tandis que d'autres restent neutres à son égard."

La collecte de ces indications permet d'établir le **statut sociométrique** des individus dans le groupe.

- certains sujets obtiennent un grand nombre de choix, on les appelle indifféremment **as**, étoile ou **leader**, ce sont les sujets les plus populaires.

- certains reçoivent peu de choix, ce sont des sujets **négligés**, ou pas de choix du tout, ce sont les **isolés**. (A ne pas confondre avec les **solitaires** qui **n'émettent pas de choix mais peuvent en recevoir**.)

- Enfin les **rejetés** ou **exclus** sont ceux qui reçoivent un nombre important de rejets: **exclus partiels** qui ont plus de rejets que de choix, **exclus intégraux** qui sont entièrement rejetés.

Comme toute méthode d'approche et de quantification des comportements humains, celle-ci comporte quelques inconvénients qu'il ne faut pas sous-estimer et qui tiennent d'abord au climat dans lequel se déroule l'opération: moment ,présentation, langage, forme nominative ou symbolique des réponses, statut et style de l'enquêteur, puis à la résistance plus ou moins vive de certains individus à déclarer spontanément leur aversion envers d'autres membres du groupe, enfin aux conséquences possibles de la prise de conscience des animosités "qui tend à renforcer les discriminations" entre "exclus" et "admis" et rend ainsi plus difficile un réajustement harmonieux"(1), d'où la nécessité d'étudier très sérieusement la formulation des questions.

2-Organisation de l'expérience.

Nous voulions effectuer cette investigation sur l'ensemble de notre secteur de psychologie scolaire, nous avons dû cependant éliminer, d'une part les écoles maternelles rurales qui accueillent des enfants de deux à six ans dans la même classe, les réponses imprécises des petits, risquant de biaiser les résultats, d'autre part une classe unique à effectif bas, une classe élémentaire, l'institutrice ayant refusé ce type d'expérience pour les raisons que nous avons signalées ci-dessus en ce qui concerne l'expression des rejets et quatre classes où les absents étaient, le jour de notre passage, trop nombreux pour que le test reste fiable.

(1)-BRONNFENBRENNER, 1944: cité par Maisonneuve (J.), Opus cité.

Il nous restait donc quarante groupes-classes maternels et élémentaires que nous sommes allée interroger en situation scolaire, collectivement chez les grands, individuellement dans les cours préparatoires et les sections enfantines.

Trois critères de choix ont été proposés:

- Une situation de jeu,
- Une situation de travail,
- Une situation de partage.(1)

Ce qui faisait six réponses que les enfants devaient inscrire sur une fiche préparée à l'avance.(2)

Chaque réponse devait comporter un seul choix représenté par le prénom d'un camarade du groupe présent dans la classe au moment de la passation.

Nous avons limité à un choix unique pour des commodités d'analyse et pour la rapidité de l'enquête; certains enfants ayant demandé à inscrire plusieurs noms, nous avons accepté, mais nous n'avons retenu que le premier.

Pendant la passation de l'épreuve, nous n'avons pas rencontré de résistances, nous avons donc continué à formuler les questions comme nous les avions prévues, considérant avec A. Vasquez et F. Oury:

"Qu'il est excellent, justement pour la santé mentale, de prendre le monde tel qu'il est et d'apprendre à vivre aussi avec des gens qui ne nous sont pas précisément sympathiques. Ce n'est pas le fait d'exprimer un rejet ou un refus qui, ... fait difficulté: souvent on sait mieux ce qu'on ne veut pas que ce qu'on veut."(3)

Prévenus qu'il s'agissait d'un travail à caractère expérimental et habitués à passer des tests collectifs que nous ne corrigeons jamais avec eux, les enfants n'ont pas demandé les résultats de l'épreuve; par contre les maîtres se sont intéressés à l'analyse sociologique et nous avons pu, avec certains d'entre eux, réfléchir aux possibilités d'action à visée éducative, dans le cas de rejet massif.

L'expérience a également permis de repérer le niveau d'intégration individuelle d'enfants handicapés ou inadaptés,

(1)-Voir annexe VII, p. 508

(2)-Voir annexe VII, p. 508

(3)-VASQUEZ(A.), OURY(F.)-De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Tome II, p. 528.

en situation d'insertion partielle ou totale, dirigée ou "sauvage"(1) dans des groupes-classes ordinaires, au moment de la passation de l'épreuve et de travailler à l'amélioration de cette situation si le besoin s'en faisait sentir.

3-Collecte des résultats.

Pour chacun des groupes, après avoir repéré les caractéristiques des membres participants, nous avons rendu les feuilles anonymes, en remplaçant le nom de l'émetteur du choix ou du rejet par un chiffre encerclé.

Les choix et les rejets ont ensuite été portés sur un tableau à double-entrée, appelé **sociomatrice**(2), les émissions étant inscrites dans les lignes horizontales, les réceptions sont lues verticalement. Chaque réponse est traduite en chiffres(1 point par réponse), deux couleurs différentes permettent de reconnaître choix et rejets.(3)

En effectuant le total des points au bout de chaque ligne, on obtient un nombre qui traduit l'expansivité de l'émetteur, ici le nombre de choix étant limité à une réponse, cette opération perd son sens.(Nous avons néanmoins rencontré des enfants qui ne répondaient pas à toutes les questions.)

A l'extrémité de chaque colonne, on note:

- le nombre de rejets reçus,
- le nombre de choix reçus,
- la somme des valeurs absolues des choix et des rejets, pour chaque individu, ce qui permet d'évaluer le poids qu'il exerce sur le groupe, que ce soit dû à un sentiment de sympathie ou d'aversion.

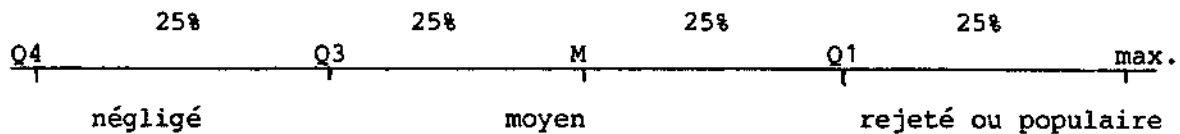
Les sujets sont alors classés par ordre décroissant de poids social.

Par convention nous avons choisi de considérer comme significativement rejetés ou populaires les individus qui se situent dans le premier interquartile du groupe-classe concerné et comme négligés ceux qui se classent dans le dernier interquartile, les autres se situant autour de la médiane.

(1)-Terme utilisé pour qualifier une insertion non-contrôlée, telle que nous en rencontrons dans les villages où tous les enfants restent encore dans les classes sans aide complémentaire, quand cela est reconnu indispensable.

(2)-Voir annexe VII,p.509

(3)- + et - représentent ici choix et rejets pour les besoins de la duplication en noir et blanc.



Nous avons également repéré sur la sociomatrice, l'individu le plus populaire et le plus rejeté, tout en considérant que le sujet n'est significativement populaire ou rejeté que lorsque la moitié, au moins, des membres du groupe le choisissent ou l'excluent.(1)

Les résultats ont ensuite été rassemblés sur un tableau que nous avons allégé en symbolisant les diverses situations rencontrées de la façon suivante:

1-niveau scolaire de la classe:voir tableau des sigles et abréviations.(2)

2-Handicaps des enfants signalés par les maîtres et connus du psychologue:

-Troubles du comportement	:TCC
-Troubles du langage:	:TL
-déficients physiques	:DP
-déficients moteurs	:DM
-déficients visuels	:DV
-déficients auditifs	:DA
-déficients intellectuels	:DI
-troubles de la personnalité:	TP
-cas sociaux	:CS
-Emigrés	:E
-nomades	:N
-Divers	:DIV

Nous trouverons aussi dans cette colonne les enfants en situation d'intégration totale (IT) ou partielle (IP) et suivis par ailleurs ,dans un établissement spécialisé ou une classe de perfectionnement.

3- Le dépouillement nous a permis de remarquer que les enfants les plus populaires sont:

-les bons élèves(BE)

-Les bons camarades (BC)

-Les enfants dont les parents ont une situation sociale "en vue"(instituteurs,maire du village, etc...)(PAR)

(1)-Voir exemple en annexe VII, p.509

(2)-Annexe I, pp.406-408

-quand nous n'avons trouvé aucune explication, nous avons mis un point d'interrogation (?) en regard du numéro de l'enfant concerné.

4- Il est rare qu'on ne puisse pas découvrir un travers physique ou comportemental chez un enfant rejeté, nous avons demandé, pour chaque cas, l'avis du maître, les symboles utilisés sont les mêmes que ceux de l'alinéa 2.

5-Il était également intéressant de signaler les relations établies entre les enfants en difficultés et les "as", d'une part, et les "exclus", d'autre part, ainsi que celles qu'ils ont entre eux, nous avons prévu pour cela une colonne:appelle/rejette/hésite.

6-Une colonne a également été réservée à l'atmosphère rencontrée dans la classe.

En effet, dans certains groupes, le nombre de choix reçus par le plus populaire et de rejets enregistrés pour l'exclus N°1 n'est pas significatif (1), il semble que la classe n'ait pas de "leader", nous n'avons donc rien noté.

Dans d'autres cas, le nombre enregistré est significatif (2) pour l'un ou l'autre, nous avons indiqué pour le personnage le plus souvent choisi(+), et pour l'exclus (-), si les deux chiffres sont significatifs nous avons noté (+,-)

7-Il nous restait à symboliser le statut sociométrique des enfants en difficulté, qui peut être, comme nous l'avons écrit en page 264:

-La popularité totale: nombre de choix qui place l'enfant dans le premier interquartile(3) sans aucun rejet(PT)

-La popularité partielle, pour laquelle nous faisons les mêmes remarques, mais quelques rejets sont enregistrés.(PP)

-Le rejet total, qui ne comporte aucun choix positif(RT)

-Le rejet partiel:avec au moins un choix positif(RP)

-Les "centre", le nombre de "choix + rejets" situe l'enfant autour de la médiane(M)

-Les négligés: le nombre de choix positifs et négatifs situent l'enfant dans le quatrième interquartile.(N)

-Les isolés: qui ne sont pas choisis mais émettent des vœux.(I)

-Les solitaires: choisis sans émettre de vœux.(S)

(1)-Voir pages 266 et 267.

(2)-Voir page 267.

(3)-Idem.

4-Tableau des résultats bruts:

caractéristiques classes				statut des premiers en:			les handicaps				
N°	cours	nb.	ambiance	appels	exclusion	poids social.	type	statut	choix (I)		
									C.	R.	A.
1	CE2 CMI CM2	23		(16) PAR	(7) CS	(13) TCC	(6) CS	I		(13)	
							(7) CS	RT		(13)	
							(8) DI	M		(7-13)	
							(12) TP	M			
							(13) TCC	RP		(7)	
							(18) E	M		(7)	
							(19) E	M		(13)	
							(20) E	M			
							(21) E	I	(13)	(7)	
2	SE CP	8	(+ , -)	(3) PAR	(4) TCC	(3) ET (4)	(1) DI	N		(4)	(8)
							(2) TL	N	(3)	(4)	
							(4) TCC	RP			(3)
							(5) CS	M	(4)	(3)	
							(6) CS	M		(3)	(4)
3	CP	12	(+ , -)	(12) BC	(7) DP	(12) BC	(3) CS	N	(12)		
							(4) CV	RP		(7)	
							(6) DIV	M		(7)	
							(7) DP	RT			
							(11) DI	M		(7-12)	
4	CMI CM2	23	(-)	(16) BE	(15) TCC	(15) TCC	(3) DIV	M			
							(15) TCC	RP			
							(22) CS	M	(16)		
							(23) CS	M	(16)		(15)
5	CLu	13	(-)	(10) BC	(5 et 6) CS	(5 et 6) CS (11) TL	(5) CS	RT	(11)	(6)	
							(6) CS	RT		(11)	
							(11) TL	PP			
6	CP	21		(9) ?	(19) DP	(9) ?	(3) TP	N	(9)		
							(5) E	M		(19)	
							(10) CV	I	(9)	(19)	
							(16) DIV	M		(9)	
7	CM2	24		(22) BC	(11) CS	(22) BC	(10) DI	N	(22)		
							(15) TCC	M	(22)	(11)	
8	CMI	19	(-)	(6 et 11) ?	(7) DP	(7) DP	(10) DI	M			
9	CP	20		(1) PAR	(8) ?	(1) PAR	(3) DIV	RP			
							(15) E	N	(1)		
10	SE CP CE	13		(1 et 2) PAR	(7) TL	(7) TL	(7) TL	RP	(1)	(2)	
11	CP CEI	12	(+)	(1) BE	(10) TP	(1) BE	(2) TP	N		(10)	
							(3) CS	M			
							(5) E	N	(1)	(10)	
							(7) TL	PP		(1)	

(1)-Choix: C=choix, R= rejet, A= ambivalence.

Tableau des résultats bruts:(suite.)

caractéristiques classes (cl.)				statut des premiers ens			les handicaps				
N°	cours	nb	ambiance	appels	exclusion	poids social	type	statut	choix		
									C	R	A
I2	CM2	I4		(13) BE	(3) ?	(3) ?	(6) TL	M			
I3	CP CEI	I7	(+ , -)	(8) BE	(10) DI	(10) DI	(9) CS (10) DI	M RT	(8)		
I4	CE CM	I3	(-)	(9) BE	(6) TOC	(6) TOC	(4) TP	N	(9)	(6)	
I5	CP CEI	21	(-)	(20) BE	(16) TP	(16) TP					
I6	CP CEI CE2	I9		(17) TOC	(9) CS	(17) TOC	(5) TOC (8) CS (9) CS (11) CV (12) CV	N N RP RP M	(3) (17)	(3)	
I7	CP CEI	I4	(-)	(3) PAR	(4) IT	(4) IT	(2) CS (4) IT (6) DI (11) IT	N RP M PRP	(3) (3) (4)	(4)	
I8	CP CEI CE2	22	(-)	(16) ?	(15) TOC	(15) TOC	(3) DIV (4) TP (15) TOC (22) DIV	M M RT N		(15) (15,16) (16)	
I9	CE2 CMI CM2	25	(+)	(13) ?	(23) TP	(13) ?	(11) DI	M	(13)	(23)	
20	CLu	I3		(10) ?	(11) DP	(11) DP	(6) CS (11) DP	PP RP	(10) (10)	(11)	
21	CMI CM2	21		(12) BE	(18) TOC	(18) TOC	(7) TP (9) CS (11) DI (14) E (18) TOC (19) TP	PT M RT N RT M	(12)	(18) (18) (18)	
22	CE2 CMI CM2	I3		(12) EC	(6) TP	(6) TP	(7) DI (9) DI (10) DI	M N M		(12)	(6)
23	CLu	22		(5) BE	(19) TP	(19) TP	(3) E (15) CS (17) DM (19) TP	N RP N RP	(5)		
24	SE CP	I2	(-)	(4) ?	(7) CS	(7) CS	(3) TOC (10) CS	M N		(7)	

Tableau des résultats bruts: (suite)

caractéristiques classes				statut des premiers en:			les handicaps				
N°	cours	nb	ambiance	appels	exclusion	poids social	type	statut	choix		
									C	R	A
25	CE2	23		(9) PAR	(18) ?	(9) PAR	(1) IT	M			
26	CE2	21		(10) PAR	(20) TCC	(20) TCC	/	/	/	/	/
27	CM2	24	(-)	(22) BE	(4) TP	(4) TP	(10) CS (15) TP	RP N		(4) (4)	
28	CEI	22		(21) PAR	(3) TCC	(3) TCC	(9) DI	N			
29	SE	25		(4) PAR	(9) DI	(9) DI	(9) DI	S			
30	CMI	21	(-)	(9) PAR	(16) TCC	(16) TCC	(5) E (6) DV (12) DI (13) TP (14) TP (15) DI (16) TCC	M I M M I N RP	(9) (16) (9)	(16) (16) (16) (16)	
31	SE	16	(-)	(11) BE	(12) TCC	(12) TCC	(9) E (12) TCC	I RT		(12)	
32	CE ₂	25		(6) ?	(9) CS	(9) CS	(2) IP (15) IP	I N		(9)	
33	CM ₁	25	(-)	(9) PAR	(21) TCC	(21) TCC	(10) TP (22) DA (24) TCC	N N RP			(21)
34	CP	22	(+,)	(10) PAR	(21) ?	(10) PAR	(9) IT (15) E	N N		(10)	
35	CE2 CMI	17	(-)	(1) BC	(4) ?	(4) ?	(8) DI (10) TP (12) IT (15) IT	M RP N RP	(1) (1)	(4) (4)	
36	CM2	15	(+, -)	(13) PAR	(1) CS	(1) CS (13) PAR	(1) CS (2) TL (3) IT (4) IT	RT M PP M		(1) (13) (13) (1)	
37	CP	23		(11) PAR	(10) CS	(11) PAR	(6) DI (7) TL (8) TL (14) CV (15) IP (20) IP (22) IP	M RP RP M PRP M N	(13) (11) (11)	(10)	
38	CP	12	(-)	(4) PAR	(5) IT	(5) IT	(1) IP (5) IT (12) IP	N RP M	(5)		(5)

Tableau des résultats bruts:(fin)

caractéristiques classes				statut des premiers en :			les handicaps				
N°	cours	nb	ambiance	appels	exclusion	poids social	type	statut	choix		
									C	R	A
39	CE2	16	(+,-)	(14) PAR	(8) CS	(8) CS	(6) TCC (9) TP (15) DIV	RT M M	(14)	(8) (8)	
40	CP CEI	15	(+,-)	(6) ?	(9) TCC	(9) TCC	(3) TCC (8) TP (9) TCC (12) TL	M RP RP RT	(6) (9)	(9) (9) (6)	(6)

5-Tableau récapitulatif:

Nombre de classes: 40	Ambiance de classe: ?	:	I7	42,50%
Nombre d'élèves :736	(-)	:	I4	35 %
	(+)	:	3	7,50%
	(+,-)	:	6	I5 %

Handicaps signalés:	troubles du langage (TL)	:	9	
	cas sociaux (CS)	:	20	
	déficients intellectuels (DI)	:	I8	
	troubles de la personnalité (TP)	:	I5	
	troubles du comportement (TCC)	:	I4	
	nomades (CV)	:	5	
	déficients physiques (DP)	:	2	
	émigrés (E)	:	I2	
	déficients moteur (DM)	:	I	
	déficient auditif (DA)	:	I	
	déficient visuel (DV)	:	I	
	divers (retards scolaires nouveau)	:	7	
	intégrés entièrement (IT)	:	9	
	" " partiellement (IP)	:	7	
			I2I	I6,44%

Statuts sociométriques rencontrés: chez les enfants porteurs de handicaps.				
	Moyens (M)	:	44	36,40%
	Négligés (N)	:	28	23,14%
	Exclus partiels (RP)	:	22	I8,I7%
	Exclus entièrement (RT)	:	I2	9,92%
	Choisis entièrement (PT)	:	I	0,82%
	Choisis partiellement (PP)	:	4	3,31%
	Choix=Rejets (PRP)	:	2	I,65%
	Isolés	:	7	5,78%
	Solitaires	:	I	0,82%
			I2I	100%

6-Analyse des résultats:

Notons , tout d'abord,, que le nombre d'enfants signalés est important puisqu'il représente 16,50% de la population scolaire étudiée alors qu'on compte en général 10% environ (1)

Il est certain que tous les élèves faisant l'objet d'une étude ne sont pas porteurs de handicaps graves, mais ils perturbent le déroulement de la classe.

Une seconde remarque concerne ce que nous avons appelé l'**ambiance** de classe; nous constatons que dans 50% des cas, l'accent est mis sur les comportements négatifs des enfants, ce qui amène les membres du groupe à rejeter très significativement celui qui est considéré comme **déviant**, même lorsque celui-ci n'a pas fait l'objet d'un signalement administratif de la part de l'instituteur.

les plus exclus	les plus populaires	ceux qui prennent le plus de place en classe.
TCC : II 26,83%	PAR : I7 40,48%	TCC : I3 29,55%
CS : IO 24,39%	BE : IO 23,81%	CS : 6 I3,64%
? : 6 I4,62%	? : 9 21,43%	TP : 4 9,10%
DP : 4 9,76%	BC : 5 II,90%	DI : 2 4,54%
TP : 4 9,76%	TCC : I 2,38%	IT : 2 4,54%
DI : 2 4,88%	42 100%	DP : 2 4,54%
IT-TCC : I 2,44%		TL : 2 4,54%
IT-DI : I 2,44%		3I 70,45%
TL : 2 4,88%		? : 4 9,10%
4I 100%		PAR : 6 I3,64%
		BC : 2 4,54%
		BE : I 2,27%
		I3 29,55%

En ce qui concerne les enfants les plus populaires, les caractéristiques énoncées ne sont peut-être pas les raisons pour lesquelles leurs camarades les ont choisis mais ils possèdent néanmoins

(1)-DELION(A.)-L'éducation en France, section 6, pp.122-124.

ces particularités qui provoquent chez les maîtres des attitudes valorisantes en direction de ces catégories d'élèves, ce qui s'explique par la fonction de l'école au sein de la société, rôle de reproduction que nous avons déjà exposé dans la première partie.(1)

Chez l'instituteur, garant de l'institution scolaire:

"Les valeurs jugées les plus fondamentales sont celles qui conditionnent la réalisation de ses objectifs professionnels et du même coup le degré de satisfaction de l'institution qui l'emploie avec toutes les incidences qui en découlent."(2)

Ces mêmes valeurs sont proposées à l'enfant dès le plus âge, au sein de la famille:

"On se trouve ainsi conduits à considérer que l'image de l'enfant modèle est, de loin, la plus "conventionnelle":c'est sur elle que pèsent les stéréotypes sociaux relatifs aux systèmes de valeurs; celles qui expriment le mieux ce qu'il faut être. Chez certaines mères, (et plus fréquemment les moins cultivées), cet aspect "plaqué" conventionnel de l'enfant modèle est particulièrement évident."(3)

L'enfant cherche alors à s'identifier à ce qui constitue le **modèle social**, répondant ainsi à l'attente des parents et des instituteurs.

En ce qui concerne l'ambiance de la classe, tout se passe comme si l'accent était porté sur les valeurs positives des **meilleurs** et les points négatifs des moins bons ("meilleur" et "moins bon" étant définis par rapport à un certain contexte social.) avec des variantes dues à la personnalité du maître qui cherche à étouffer les conflits ou à les régler.

Une étude de la distribution des statuts sociométriques des enfants à problèmes confirme cette remarque:(4)

effectifs	N/I/S	M	RP/RT/PP/PT/PRP	total
effectifs observés	36	44	41	121
effectifs théoriques	30,25	60,50	30,25	121

(1)-Voir page 109.

(2)-GILLY(M.)-Maître, élève,p.104.

(3)-PERRON (R.)-Modèles d'enfants , enfants modèles,p.25.

(4)- voir tableau récapitulatif, p.272.

Les différences observées dans ce tableau sont très significatives. ($\chi^2_{2} = 9,41$)

De plus ,le nombre des exclus est beaucoup plus important que celui des élus chez les enfants défavorisés.(34 contre 5.)

Mais toutes les catégories d'enfants en difficulté ne supportent pas un taux de rejet identique, comme en témoigne le tableau ci-dessous:

statut soci. handicap	M	N	RP	RT	I	PP	RPP	PT	S	T
CS	7 35%	4 20%	3 15%	4 20%	I 5%	I 5%				20 100%
DI	10 55,6%	5 27,8%		2 11,1%					-I 5,5%	18 100%
TP	5 33,3%	5 33,3%	3 20%		I 6,7%			I 6,7%		15 100%
TCC	4 28,57%		6 42,8%	4 28,57%						14 100%
E	5 61,67%	5 61,67%			2 16,66%					12 100%
TL	2 22,22%	I 11,11%	3 33,34%	I 11,11%		2 22,22%				9 100%
IT	2 22,22%	2 22,22%	3 33,34%			1 11,11%	1 11,11%			9 100%
DIV	5 41,67%	I 14,29%	I 14,29%							7 100%
IP	2 28,57%	3 42,86%			I 14,29%		I 14,29%			7 100%
CV	2		2		I					5
DP			I	I						2
DM		I								I
DA		I								I
DV					I					I
T	44 36,36%	28 23,84%	22 18,18%	12 9,92%	7 5,79%	4 3,31%	2 1,66%	I 0,83%	I 0,83%	121 100%

Contrairement aux résultats d'expériences signalées dans les pages précédentes(1), les déficients intellectuels bénéficient ici d'un statut sociométriquement comparable à celui des enfants "dits" normaux. ($\chi^2_{0.05} = 0,92$)

Cette conclusion appelle quelques remarques:

-Les enfants concernés en sont pas étiquetés parce qu'ils n'ont pas été placés auparavant.

-Les raisons évoquées par R.Perron, en ce qui concerne les rejets se trouvent, ici, imputées à d'autres handicaps (troubles du comportement et de la conduite et cas sociaux.) et provoquent les mêmes réactions, ceux-ci étant significativement plus rejetés que les autres.

L'affinement de la typologie des handicaps influe sur les résultats. Certains enfants, jadis rangés dans la catégorie des débiles se trouvant aujourd'hui ailleurs.

-Enfin, les enfants dont nous parlons, sont disséminés dans des classes rurales à plusieurs cours et, à défaut de rencontrer des enfants de même âge chronologique comme partenaires, ils peuvent toujours en trouver de plus jeunes attirés par leur compétence physique ou sociale.

Les conclusions ne sont pas aussi optimistes lorsqu'il s'agit d'enfants réintégrés partiellement ou entièrement dans les classes ordinaires.

Les premiers prennent une place importante dans la classe mais ils sont souvent rejetés, ceci étant sans doute dû à leur statut de TCC; en effet, deux enfants seulement sont d'anciens élèves de classes de perfectionnement pour déficients intellectuels, l'un d'eux est rejeté, l'autre n'a pas de statut particulier.

Les enfants partiellement intégrés sont isolés ou négligés; ils occupent d'ailleurs une position spatiale singulière dans la classe d'accueil puisqu'ils se mettent là où il y a de la place, c'est-à-dire souvent au fond de la salle où ils ^{sont} regroupés sans contact avec les autres.

La différence essentielle entre ces enfants et ceux qui restent à temps plein dans les classes normales se situe au niveau de la perception que l'enseignant a de ces élèves.

(1)-Voir pages 260 à 262.

Le maître se sent entièrement responsable de ceux qu'il reçoit dans la classe à temps complet, alors qu'il considère les seconds comme sujets d'expériences; de plus, ceux-ci transportent avec eux leur étiquette d'enfants de classe de perfectionnement, ce qui ne favorise pas leur intégration au groupe, car:

"Plus un enfant handicapé est perçu comme déviant par l'enseignant, et désigné comme tel en présence de ses pairs durant les heures de classe, plus il sera rejeté par les élèves normaux."(1)

L'intégration ne se fait donc pas sans problèmes et sans réticences de la part des autres enfants. Mais les jeunes concernés jouent-ils un rôle actif dans la réussite de leur intégration au groupe-classe? Cherchent-ils un refuge auprès de leurs camarades d'infortune, ou veulent-ils ouvrir leur horizon en faisant appel à des élèves plus favorisés?

Pour illustrer le système de choix de ces enfants, nous avons établi des sociogrammes(2) sur le modèle de Vasquez(A.) et Oury(F.)(3), avec ce procédé, la figure composée d'un cercle unique sur lequel sont placés les sujets par ordre décroissant de poids social et dans le sens sénestrogire, présente l'avantage d'être plus lisible que la cible de Northway (4), les vecteurs-choix n'étant représentés que dans leur partie terminale.

Chaque individu est donc entouré d'une étoile de flèches tracées en traits pleins pour les choix positifs et en lignes discontinues pour les rejets.

On peut ainsi photographier d'un simple coup d'oeil la physionomie des relations interpersonnelles qui se sont nouées dans le groupe au moment de l'enquête.

Les divers points susceptibles d'être analysés sont les suivants:

-conformisme de l'enfant en matière de choix d'un camarade privilégié par le groupe ou de rejet d'un exclus.

-anti-conformisme, c'est-à-dire, pour nous, choix positif d'un enfant généralement exclus, ou rejet d'un membre populaire.

(1)-L AMBERT(J.L.)-Opus. cité, p.45.

(2)-Voir annexe VII, pp.510-529

(3)-VASQUEZ(A.),OURY(F.)- Opus. cité, p.519.

(4)-MAISONNEUVE(J.)-Opus. cité, pp.223-281.

-ambivalence vis-à-vis des choix.(choix et rejet d'un même sujet.)

-refuge auprès d'autres enfants handicapés, ou au contraire rejet de ses semblables.

-expansivité de l'enfant; certains élèves ne répondent pas à toutes les questions, ils obtiennent donc un nombre de réponses inférieur à six.

Dans les sociogrammes que nous avons construits, les vecteurs indiquant les choix et les rejets des enfants déficients ont été tracés entièrement, nous avons également rassemblé les résultats dans le tableau ci-dessous:(1)

N° cl.	H.	N°	conformisme		anticonformisme		autres H.		ambivalence	expansivité.
			R	C	R	C	R	C		
I	DI	8	+	.	.	.	.	.	.	-
2	DI	1	+	++	.	.	.	.	+	=
3	DI	II	+	.	.	+	+	.	.	-
7	DI	IO	.	++	.	.	.	.	.	+
8	DI	IO	.	.	.	.	.	.	.	=
13	DI	IO	.	+	.	.	.	.	.	-
17	DI	6	+	.	.	.	+	+	.	=
19	DI	II	+	+	.	.	.	.	.	-
21	DI	II	+	.	.	.	.	+	.	-
22	DI	7	.	.	.	+++	.	+	.	=
22	DI	9	.	.	.	.	.	+	++	=
22	DI	IO	.	.	.	.	.	.	.	=
28	DI	9	.	.	.	.	.	.	.	=
29	DI	9	.	.	.	.	.	.	.	+
30	DI	12	.	.	+	.	.	+	.	=
30	DI	15	++	.	.	.	+	.	.	=
35	DI	8	.	+++	.	.	.	.	.	=
37	DI	6	.	+	.	+	.	.	.	-
18 cas			8/44	10/47	1/44	5/47	3/44	5/47	3/45,5	10/18

(1)-Abréviations utilisées dans le tableau: H.=handicap, C.=choix, R.= rejet Cl.=classe.

21% des choix sont dirigés vers des enfants généralement privilégiés par le groupe, contre 18% de rejets effectués en direction des exclus.

10,50% des choix vont vers des élèves généralement rejetés, alors que 2% des rejets se font dans la direction d'enfants ordinairement choisis positivement.

10,50% des choix vont sur des jeunes handicapés, quels que soient le degré et le type de handicap.

7% des rejets sont dirigés vers ces mêmes enfants.

6,50% des choix sont ambivalents.

Pourtant l'expansivité des enfants est assez forte, puisque 50,50% d'entre eux se prononcent sur les six questions proposées et que le pourcentage des choix réels par rapport aux choix possibles est de 87%, celui des rejets est de 81,50%.

Le groupe d'enfants qui constitue notre échantillon n'est pas significativement plus inhibé lorsqu'il s'agit de se prononcer sur un rejet que lorsqu'on les invite à choisir celui qu'ils préfèrent. ($\chi^2_1 = 2,74$)

Ces enfants ne choisissent pas en priorité ceux qui sont élus par les autres, ils ne sont pas anti-conformistes et ne se réfugient pas auprès de leur compagnons d'infortune, reconnus déficients intellectuels par les tests mais acceptés dans leurs classes d'origine, ils gardent une certaine autonomie dans le choix de leurs partenaires.

Une analyse similaire effectuée, d'une part, auprès d'enfants intégrés individuellement dans les classes ordinaires, alors qu'ils restent pensionnaires d'un établissement spécialisé, ou qu'ils sortent d'une classe de perfectionnement où ils étaient scolarisés l'année précédente, d'autre part, auprès d'élèves intégrés partiellement dans les classes pour certaines activités, mais restant attachés à la classe spéciale pour la majorité des exercices scolaires, donne les résultats suivants:

N° cl.	H.	N°	conformisme		anticonformisme		autres H.		ambivalence	expansivité.
			R	C	R	C	R	C		
17	IT	4	.	+	.	.	++	+	.	=
	IT	11	.	.	+	.	+	+	.	=
34	IT T	9	.	.	.	+	.	.	.	-
35	IT C	12	+	.	.	.	.	.	.	-
35	IT C	15	.	.	.	.	.	.	.	*
36	IT	3	+	+	.	.	+	.	.	-
36	IT	4	+	+	.	.	+	++	.	-
25	IT D	1	.	.	.	.	.	.	.	-
38	IT I	5	.	.	.	.	.	.	+	=
9 cas 7 TCC/2 DI			3/20 15%	3/28 10,50%	1/20 5%	1/28 3,50%	5/20 25%	4/28 14%	1/24 4%	4/9 44,50%
32	IP	2	.	.	.	.	.	+	.	=
	IP	15	+	.	.	.	.	+	+	=
37	IP	15	.	.	.	.	+++	+++	.	=
	IP	20	.	.	.	.	+++	+++	.	=
	IP	22	.	.	.	.	+	++	.	=
38	IP	1	.	.	.	.	+	+	+	-
	IP	12	.	.	.	.	.	+	.	-
7 cas CDP			1/21 5%	0/19 0%	0/21 0%	0/19 0%	8/21 38%	12/19 63%	2/20 10%	5/7 71%

La comparaison des pourcentages permet de constater que plus les enfants sont étiquetés, moins ils ont tendance à être conformistes, les intégrés totaux seraient plus souvent anti-conformistes, mais la majorité est composée d'enfants présentant des troubles du comportement et de la conduite, ils se prononcent d'ailleurs plus volontiers pour un choix ou un rejet d'enfant handicapé.

Leur expansivité reste comparable à celle des enfants restés dans les classes ordinaires.

Les enfants intégrés partiellement se réfugient vers leurs semblables, mais ils peuvent aussi les rejeter beaucoup plus facilement que les autres.

On pourrait émettre des réserves concernant le choix de la méthode d'investigation des relations interpersonnelles à l'intérieur des groupes-classes, pour des raisons éthiques et scientifiques, le procédé qui consiste à donner le même poids à chacun des choix et des rejets ne reflétant pas la réalité.

On pourrait également critiquer les simplifications que nous avons apportées dans la passation de l'épreuve, (une seule réponse par question.) ainsi que dans l'analyse des résultats. (nous n'avons pas tenu compte des choix et des rejets indirects.)

Nous avons déjà justifié les raisons qui nous ont poussée à choisir cette méthode d'approche et à l'adopter après quelques essais; quant à la quantification, elle était nécessaire pour la comparaison des différents sous-groupes. Si nous avons limité le nombre des réponses, c'est parce que nous voulions capter le premier nom qui venait à l'esprit de l'enfant, une deuxième et troisième réponses à une même question auraient sans doute été difficiles à obtenir.

Enfin l'analyse succincte que nous avons effectuée permet de répondre aux problèmes que nous nous posions.

Ainsi nous avons constaté des phénomènes de choix et de rejets dans tous les groupes-classes; globalement les enfants les plus recherchés sont ceux qui répondent le mieux au modèle social imposé, les élèves les plus rejetés étant des perturbateurs ou des cas sociaux.

Les enfants handicapés sont plus fréquemment négligés ou rejetés que les autres élèves, mais tous les types de handicap ne possèdent pas cette caractéristique, par exemple les enfants déficients intellectuels intégrés d'une manière "sauvage" dans les classes traditionnelles ont statistiquement un statut comparable à celui de leurs camarades de classe. ($\chi^2_{4}=0,91$) Ils ne sont d'ailleurs ni conformistes, ni anticonformistes.

Par contre, les enfants réintégrés dans les classes ordinaires ont tendance à être intolérants et les jeunes intégrés partiellement se réfugient auprès de leurs semblables.

Si l'intégration a pour objet essentiel le contact entre tous les enfants, il semblerait que la seule solution valable soit le maintien de tous les élèves dans le même groupe-classe. Il reste à trouver les moyens de faire progresser les enfants à problèmes dans ce contexte, sans tomber dans un nouveau système d'étiquetage.

Sans vouloir généraliser nos observations, l'échantillon ne pouvant en aucun cas être considéré comme représentatif de l'ensemble de la population scolaire française, nous pensons pouvoir formuler ces remarques en direction de tous ceux qui veulent mettre en place une politique d'intégration.

La tendance des enfants en situation d'insertion partielle à se grouper entre eux nous amène à nous demander s'ils ont réellement envie d'être avec les autres, ou si, au contraire, ils ne préféreraient pas rester dans le cocon qui a été construit pour eux.

Ils trouvent, en effet, certains bénéfices secondaires dans la situation ségrégative, comme le précise R.Perron dans: "Modèles d'enfants, enfants modèles." (1)

Le modèle social imposé est identique à celui des autres enfants, ce qui crée une certaine dysharmonie entre l'hypervalorisation de soi due à l'aspect protecteur de l'institution spéciale et l'insatisfaction parentale qui résulte du même système.

C'est pourquoi nous reprendrons à notre compte les conclusions de R.Perron:

"Ces divers résultats...montrent que les déficients que nous avons étudiés s'inscrivent dans le même système de valeurs de la personne et sentent peser sur eux de ce fait même, les mêmes attentes que les non-déficients. Mais au regard de cette pression--tout à la fois sociologique et relationnelle--ils se voient et s'espèrent tout autres que les normaux." (2)

Peut-être désirent-ils sauvegarder ce droit à la différence en restant à l'écart?

b) Les "enfants déficients intellectuels" et les situations d'intégration.

Le chapitre précédent nous a déjà permis d'aborder cette question, mais il s'agit maintenant d'étudier le degré de motivation des enfants qui ont fait l'objet d'une opération ségrégative, pour une éventuelle réintégration dans une classe ordinaire.

"Pour l'enfant les attentes sont vives: un certain nombre d'enfants, surtout de grands enfants, considèrent que l'intégration scolaire en milieu ordinaire sera le moyen d'être des enfants comme les autres." (3)

(1)-PERRON (R.)- Opus. cité, p.197.

(2)-Idem, p.202.

(3)-ZUCMAN(E.)-Opus cité,p.4.

Ainsi parle madame Zucman, à l'occasion de l'assemblée générale du CREAI d'Ile-de-France.

Mais nous savons que maintenant l'intégration ne consiste plus en une assimilation des enfants handicapés aux autres par une négation des différences, il s'agit, au contraire, de la reconnaissance de toutes les individualités pour aider le jeune à utiliser, au maximum, ses potentialités, d'où la question posée:

"Peut-il comme les autres aller à l'école?"(1)

Dans le contexte scolaire actuel, les problèmes matériels et de soutien étant réglés, la réponse est simple pour les enfants d'intelligence **normale**, elle demeure ambiguë en ce qui concerne les déficients mentaux.

En matière de déficience intellectuelle moyenne et légère, les études de R.Perron ne permettent pas de choisir entre l'éducation et l'enseignement spécialisé et l'intégration en milieu scolaire "normal"(2)

R.Perron résume ainsi les résultats d'analyses de documents et de sa propre recherche expérimentale:

"L'enseignement spécial primaire d'abord professionnel ensuite, offre aux déficients mentaux le cadre qui leur est indispensable: il les soustrait aux exigences excessives et à la compétition insoutenable du cycle normal.

Il ne demande au déficient que ce qu'il est capable de réaliser; mais il tente constamment--comme tout enseignement--de l'élever au-dessus de lui-même, de le développer.

Ce faisant, on a constamment recours à l'encouragement, à la félicitation, à la récompense; quotidiennement un travail qui serait considéré comme mauvais et puni dans une classe du cycle normal est dans une classe spéciale, perçu comme bon et récompensé, avec incitation à faire mieux encore. Notre intention n'est certes pas de nier les avantages évidents et la nécessité d'un tel statut protégé. Mais il présente des inconvénients. Ce statut est socialement celui des incapables, ou des moins capables: il est perçu comme tel par l'entourage, et dans une certaine mesure par ceux qui y sont placés. Celui qui échoue au sein même de l'enseignement spécial risque ainsi d'apprendre à se percevoir comme incapable parmi les incapables--ou ce qui ne vaut pas mieux, d'être amené à développer, de façon réactionnelle ou irréaliste, une affirmation de capacité très désadaptante... Celui qui y réussit est sans doute mieux placé.

((1))-ZUCMAN(E.)-Opus. cité, p.4.

((2))-PERRON (R.)- **Déficiences mentales et représentation de soi.**
Les débilittés mentales, Chapitre XI, pp.424-493, 1ère édition.

Il risque cependant, s'il ne perçoit pas assez le statut de faveur dont il jouit de se présenter plus tard dans le milieu extérieur de façon très inadéquate à ses possibilités réelles, et de susciter par là des réactions hostiles dont il souffrira comme d'une injustice incompréhensible.(1)

A.Inizan décrit, de son côté, le climat sécurisant de la classe de perfectionnement, mais pour préciser que cette ambiance pourrait être celle de toutes les classes.(2)

Et, après avoir compulsé une importante littérature, J.L. Lambert affirme que:

"...nous devons admettre que nous ne disposons actuellement d'aucun élément définitif de réponse permettant de justifier l'existence d'un réseau éducatif séparé de l'enseignement régulier. D'autre part, aucune preuve tangible ne réussit à mettre en évidence la supériorité d'un système intégré.

Les discordances et les contradictions des données fournies par les recherches traduisent la complexité des variables en présence."(3)

En l'absence de preuves irréfutables, il est difficile de se prononcer pour ou contre l'enseignement spécialisé, mais il est également délicat de demander leur avis à des enfants qui restent écartelés entre l'envie de devenir "comme tout le monde", d'arracher l'"étiquette d'handicapé mental"(4) et le risque de perdre les avantages d'un milieu protégé et sécurisant.

Les autobiographies d'adultes déficients physiques et sensoriels témoignent de cette difficulté à choisir, par contre en matière de débilité mentale, la littérature est rare, et lorsqu'elle existe, ce sont les autres qui parlent à la place du handicapé.

Nous avons pourtant pu relever, dans les notes de J.Sandretto(5), un témoignage de l'ambivalence des enfants à problèmes face à leur retour à la vie "normale".

L'auteur, psychiatre-psychanalyste dans un service pour jeunes arriérés profonds, rattaché à un hôpital psychiatrique, raconte l'histoire de Christian, enfant souffrant de difficultés d'ordre psychologique, mais capable de les exprimer par le langage, d'où une attitude de recherche de la part de l'équipe soignante pour

(1)-PERRON(R.)-Opus.cité, p.487.

(2)-INIZAN(A.)-Opus.cité, p.92.

(3)-LAMBERT(J.L.)-Opus. cité, p.47.

(4)-Idem, p.39.

(5)-SANDRETTO(J.)-Un enfant dans l'asile.

aider cet enfant selon ses possibilités, différentes de celles des autres pensionnaires.

Ainsi lorsque le prêtre de l'institution propose de prendre Christian dans un patronage paroissial de la ville voisine tous les samedis, non seulement l'équipe accepte d'emblée, mais nous lisons dans les notes de J.Sandretto:

"Ce fut chez christian une explosion de joie, et l'origine d'un changement radical de son comportement à la Cascade--où il restait désormais docile de peur de se voir privé de patronage."(1)

Nous trouvons ,dans l'ouvrage, d'autres passages illustrant le plaisir éprouvé par l'enfant lorsqu'il peut rencontrer des "normaux".

Les camps d'été chez les louveteaux, la rencontre d'une famille accueillante, l'inscription dans une classe de rattrapage, en ville, la réussite de tous ces projets vont amener Christian à quitter l'asile, c'est alors que ,paradoxalement, il fait la déclaration suivante:

"...j'veux aller dans une centre d'enfants malheureux!
-...

--Un centre d'enfants qu'ont pas de parents...!Je
serai comme les autres.Y-z'auront pas de parents...
-...

-Je vois que je ne suis pas comme les autres...Peut-
être même que je suis bête sur les bords.Mais c'est
pas de ma faute...?
-...

-J'espère qu'y se moqueront pas de moi...parce que...si
on se moque de moi là-bas aussi, c'est pas la peine,
hein?..."(2)

Le discours de cet enfant confirme le fait que l'intégration ne gomme pas les différences, et que celles-ci sont difficiles à assumer dans le monde "dit" normal, elles sont génératrices d'angoisse et pour combattre ce malaise, le jeune se tourne alors vers ses semblables.

Il y a deux façons d'être "comme les autres"; la première consistant à assumer sa différence pour pouvoir vivre et travailler dans la société commune, la seconde étant le refuge

(1)-SANDRETTO(J.)-Un enfant dans l'asile, p.195.

(2)-Idem,p.218.

auprès d'autres "anormaux" avec oubli de ce qui existe à l'extérieur, c'est le message transmis par Christian, mais c'est aussi le problème de tous les jeunes déficients placés dans une situation ségrégative.

La littérature étant particulièrement pauvre dans ce domaine, nous avons interrogé les élèves de la classe de perfectionnement de notre secteur.

Des interviews d'enfants "intégrés".

Dans la deuxième partie(1), nous avons vu qu'un certain nombre d'enfants de notre secteur de psychologie scolaire bénéficiaient d'actions d'intégration partielle ou totale dans les classes "ordinaires".

Au cours d'un entretien semi-directif nous avons essayé de sonder, chez chacun d'entre eux, l'opinion qu'il avait de sa situation actuelle à l'école.

1- Qui sont ces enfants?

Tous ont fréquenté ou sont inscrits, en ce moment, dans la classe de perfectionnement cantonale de notre secteur rural. Deux ont été réintégrés en classe "ordinaire", l'un après trois années passées en classe spécialisée, le second après un an seulement, le GAPP assure l'aide complémentaire.

Quatre enfants issus de milieux nomades sont actuellement dans les villages environnants, les transports scolaires ne pouvant effectuer leur déplacement jusqu'au chef-lieu, ils bénéficient d'intégrations sauvages.

Trois jeunes ont 12 ans et vont quitter la CDP pour une SES.(2)

Six sont partiellement insérés, pour des activités de lecture et d'éducation physique, dans les classes de l'école à laquelle est rattachée la classe de perfectionnement.

Un seul n'a pas été "intégré", son niveau et son comportement ne le permettant pas.

Nous avons donc interviewé seize élèves dont les âges chronologiques vont de neuf à treize ans et les quotients intellectuels de .62 à .88 mesurés pendant l'année 1982 avec l'échelle

(1)-Voir p.267.

(2)-Voir annexe 1, p.408

d'intelligence de Wechsler pour enfants.(1)

Six enfants sont issus de familles nombreuses:(de quatre à dix enfants.)

Les milieux socio-économiques sont variés:

Six élèves sont fils de nomades ou de nomades sédentarisés, récupérateurs ou vanniers.

Quatre ont des pères ouvriers d'usine; parmi les autres métiers nous comptons encore un artisan maçon, un cultivateur, un cuisinier de collectivité et un invalide civil, ancien menuisier, et père de deux enfants pris en charge dans la classe de perfectionnement.

Trois mères travaillent hors du foyer, elles sont respectivement: aide-soignante en hôpital rural, nourrice et ouvrière d'usine, la dernière étant célibataire.

2-Les questions que nous avons posées.

Nous avons profité d'un entretien de fin d'année scolaire pour poser aux enfants quelques questions relatives à l'expérience d'intégration qu'ils ont vécue cette année; elles étaient au nombre de trois subdivisées en deux sous-parties toujours accompagnées de la question "pourquoi?"

Elles tenaient compte des particularités de chaque individu et étaient exprimées différemment suivant la façon dont se déroulait l'entretien.(2)

Le cadre des questions peut être résumé dans le schéma de la page 288.

Le contenu était le suivant:

Question 1:

1a- Est-ce que tu étais bien dans la classe où tu étais cette année? Pourquoi?

1'a-Aimais-tu mieux la classe de l'an dernier(CDP)? Pourquoi?

1b-De temps en temps, tu allais dans une autre classe, aimais-tu y aller? Pourquoi?

(1)- WECHSLER(D.)-Echelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, Manuel de passation, Paris, édition du CPA, 1965.

(2)-certains enfants prennent très facilement la parole et expriment clairement tout ce qu'ils ressentent sans qu'il soit nécessaire de poser toutes les questions prévues;d'autres, au contraire, sont bloqués par les questions et il est nécessaire d'en trouver d'autres si on veut obtenir des réponses.

1'b- Aurais-tu aimé y aller plus souvent...?, moins souvent...?, Pas du tout...? Pourquoi?

1c-Tes camarades allaient quelquefois dans une autre classe, aurais-tu aimé aller avec eux? Pourquoi?

1'e- aurais-tu voulu y aller...souvent...? un peu...? tout le temps...? Pourquoi?

Question 2:

2a- L'an prochain veux-tu (continuer à) aller de temps en temps dans une autre classe? pourquoi?

2'a- Voudrais-tu changer entièrement de classe? Laquelle choisirais-tu? Pourquoi?

2b- Es-tu content(e) d'aller au collège à la rentrée?

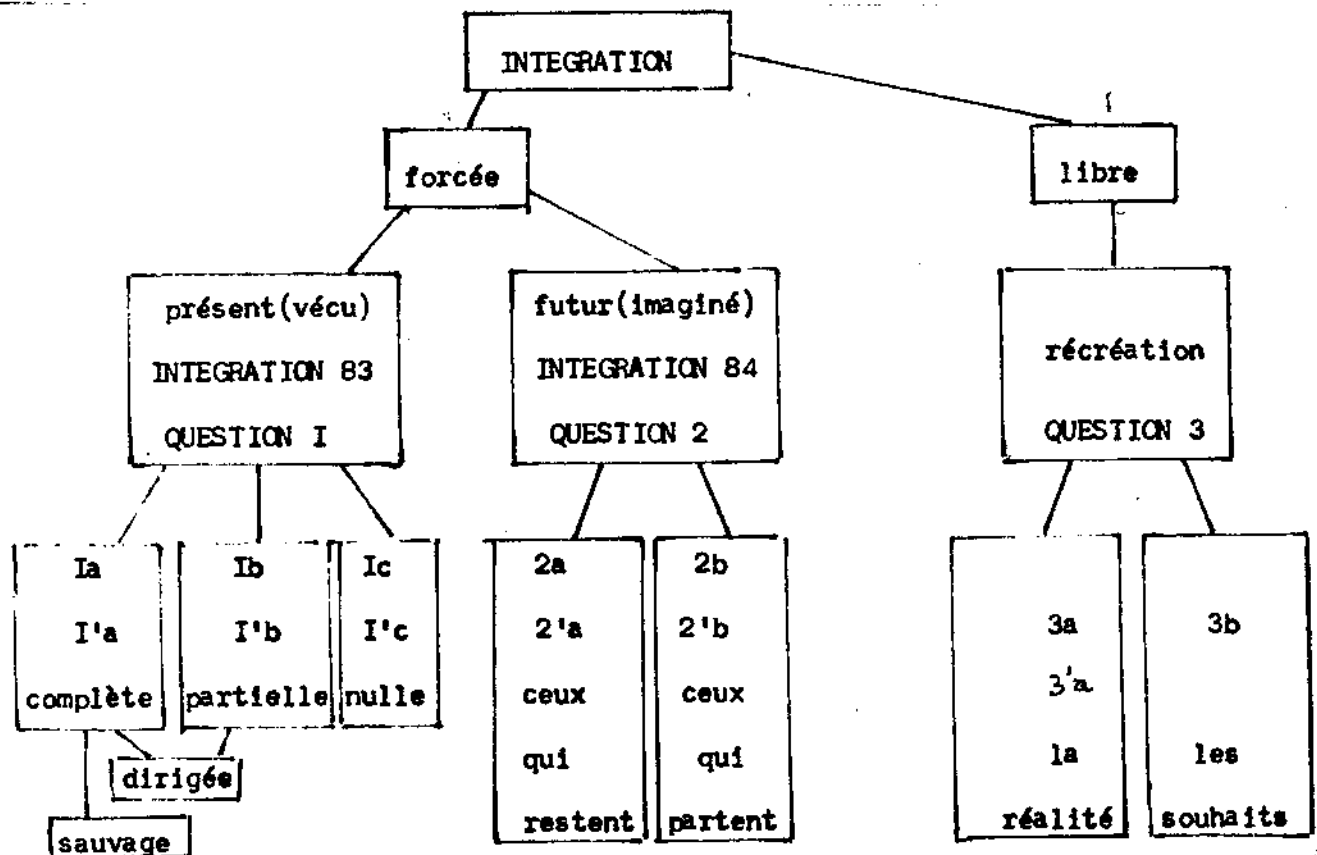
2'b- Préférerais-tu rester ici? Pourquoi?

Question 3:

3a- en récréation, avec qui joues-tu?

3'a- A quoi?

3b- Quel changement souhaiterais-tu dans la cour de récréation?



3-Ce que les enfants ont répondu:

Les enfants qui se trouvent actuellement inscrits en classe de perfectionnement s'y trouvent bien, sans qu'ils puissent expliquer pourquoi, un seul aurait préféré être dans une autre classe pour faire un travail plus difficile.

L'élève qui n'a pas profité des actions d'intégration partielle déclare qu'il n'aurait pas voulu aller dans une autre classe; c'est un enfant rejeté par tout le monde, seule l'institutrice qui l'a en charge semble lui apporter quelque réconfort, d'où le désir de rester avec cette personne.

La plupart des enfants interrogés ont apprécié les quelques heures passées dans les autres classes parce qu'il y avait plus d'émulation et qu'on apprenait autre chose, ils auraient d'ailleurs souhaité des séquences plus longues et plus fréquentes; cependant deux d'entre eux se plaignent de la sévérité de la maîtresse d'accueil.

Quand on leur demande ce qu'ils voudraient faire l'an prochain, deux, parmi les sept enfants réinscrits dans la CDP, veulent continuer l'expérience de 1983 dans les mêmes conditions, Trois élèves désirent retourner dans une classe "ordinaire".(1) Un seul élève veut réintégrer la classe de perfectionnement "fermée"(2).

Les trois enfants qui entrent en SES ont un peu peur parce qu'on leur a parlé de sanctions qui n'existent pas à l'école primaire,(3) mais ils attendent avec impatience la visite de leur future classe et ils espèrent progresser "là-bas".

Les élèves nomades, en "intégration sauvage" dans des classes de villages, après exclusion du chef-lieu de canton, se trouvent bien dans leur nouvelle école, mais il semble que cette sensation soit subordonnée à l'accueil qu'ont reçu leurs parents, l'an prochain ils souhaitent retourner dans la classe spéciale cantonale.

Enfin les deux enfants réintégrés en classe "ordinaire" ne veulent plus entendre parler de CDP et désirent changer de niveau à la rentrée.

(1)-Parmi eux se trouve l'enfant, actuellement rejeté, mais qui garde en lui le désir de devenir "comme les autres", voir description pp.235-236, alinéa 9

(2)-Voir description pp.233 et 234, l'enfant est rangé dans la catégorie des déficients intellectuels, en réalité il souffre de carence affective grave.

(3)-système de retenues le mercredi et d'exclusions temporaires en vigueur dans les collèges.

En récréation ,ils jouent surtout avec les enfants de leur classe, mais les petits nomades n'ont pas eu de mal à se faire des camarades dans les villages d'accueil, leurs jeux sont identiques à ceux des autres élèves.

Ceux qui fréquentent la classe de perfectionnement aimeraient pouvoir choisir leur cour de récréation(1) et regrettent que les autres ne veuillent pas jouer avec eux.

En résumé,la majorité des enfants interrogés aspire à retourner dans une classe normale à temps partiel ou entièrement, sauf un très perturbé et les jeunes nomades qui trouvent dans cette classe assez de souplesse et de respect pour leur rythme particulier de vie scolaire et sociale.

Ils ne sont pas hostiles à leur intégration en classe normale sauf si la différence entre eux et les autres est trop importante, ils redoutent alors l'effort d'adaptation qu'ils auront à accomplir et préfèrent rester dans un groupe rassurant parce que connu et tolérant.

* * *

*

L'étude des discours et attitudes des parents et des enfants ne nous permet pas de conclure à un refus massif de la politique d'intégration de tous les enfants handicapés dans les classes normales et en particulier des jeunes déficients intellectuels moyens et légers.

Les résistances sont dues , chez les parents d'enfants normaux, surtout à un manque d'information et à la prégnance des modèles culturels anciens, les jeunes élevés dans ce système cherchent d'ailleurs à le reproduire et ont tendance à négliger ceux qui ne répondent pas à l'image de l'écopier-type.

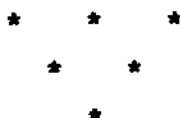
Les parents des jeunes déficients intellectuels, et leurs enfants, s'ils aspirent à avoir une place au milieu des autres, restent passifs et résignés se repliant souvent sur eux-mêmes et prenant une mentalité d'assistés, ils attendent qu'on leur impose des solutions.

L'effort de compréhension et de catégorisation a créé deux sous-groupes intéressés par l'école, d'une part, celui

(1)-Il y avait jadis une école de filles et une école de garçons qui possédaient des cours séparées, les classes ont été mixtées, mais les écoles ont gardé chacune un directeur et une cour séparée. Les enfants de la CDP doivent fréquenter la cour de l'école à laquelle est rattachée la classe, alors qu'ils ont des camarades dans l'autre cour.

des parents et des enfants sans problèmes et d'autre part, celui des parents d'enfants handicapés et leurs jeunes, quels que soient le degré et la nature du handicap, entre les deux groupes le dialogue est actuellement rompu et seule l'école leur permettra d'en renouer un, à condition que cette dernière n'accentue pas les différences, en continuant à proposer des solutions ségrégatives au problème de l'enfance en difficulté.

C'est pourquoi nous consacrerons notre dernier chapitre à l'étude de la représentation sociale de la prise en charge scolaire des enfants à problèmes par le monde enseignant de l'école maternelle et élémentaire.



CHAPITRE VIII.

Les enseignants et la notion d'intégration.

"L'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire a, en effet, été retenue parmi les priorités du plan intérimaire 1982-1983."(1)

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 préconisait déjà dans son article V l'ouverture de l'institution scolaire à l'ensemble de la population enfantine.

Cette idée généreuse a donné lieu à des expériences isolées, mais le ministère constate aujourd'hui et regrette que durant ces sept années, cette forme de prise en charge des enfants à problèmes ne se soit pas étendue plus rapidement et qu'elle ait été seulement choisie dans le cas de handicaps très particuliers.(2)

Au cours des journées d'étude dont nous avons déjà parlé, le président du CTNERHI(3) évoquait le rôle et le point de vue des enseignants: "Ils sont la cheville ouvrière de l'intégration." disait-il.

Parmi les différents groupes sociaux concernés, celui des instituteurs semble avoir, en effet, une influence prépondérante dans la décision d'actions d'intégration puis dans leur réussite ou leur échec.Or, la mise à l'écart des jeunes en difficulté reste la solution la plus couramment utilisée à l'intérieur de l'Institution scolaire.

Pourtant,

"Il n'est pas contestable que l'évolution générale des idées a des incidences sur l'évolution des pratiques pédagogiques et, par voie de conséquences, sur les représentations qui y ont trait."(4)

Nous nous proposons, donc, d'étudier dans ce chapitre, si la représentation sociale de la prise en charge scolaire des enfants à problèmes converge avec l'esprit des loi et circulaire précédemment citées.

(1)-Circulaire N°82-2 et 82-048 du 29/01/82,voir annexe III, p.469

(2)-Idem.

(3)-Voir pp.171-175.

(4)-GILLY(M.)-Maître, élève, p.121.

Pour ce faire, il nous faut définir les conditions d'émergence de cette représentation sociale en recherchant, d'une part l'existence d'une information des enseignants concernant l'enfant en difficulté et les divers modes de prise en charge possibles, d'autre part leurs objectifs pédagogiques et leur attitude face à la politique d'intégration.

Pour mettre en évidence ces trois critères, nous avons établi un questionnaire à partir des diverses opinions émises par des instituteurs à l'occasion de rencontres fortuites, au cours de conférences pédagogiques ou encore à l'occasion de réunions de parents d'élèves.

1- objectifs et méthodologie.

a) Hypothèse:

Ces différentes approches nous ont permis de formuler l'hypothèse suivante:

**En 1980, L'instituteur de l'école publique maternelle et élémentaire
s'interroge
sur les possibilités de prise en charge
de tout enfant d'âge scolaire
dans sa classe.**

1- Définition opératoire des termes:

(1)-L'instituteur de l'école publique maternelle et élémentaire:
L'instituteur est la "personne chargée de l'instruction des enfants dans les écoles primaires." (Dictionnaire Larousse.)

Les lois laïques de 1881 et 1882 ont proclamé l'**obligation** scolaire pour **tous** les enfants des deux sexes de six à treize ans et institué une école **d'état** qui assurerait la **gratuité** de l'enseignement.

Nous avons ajouté l'école maternelle, la majorité des enfants entrant actuellement à l'école avant l'âge de six ans.

(2)-s'interroge:

"Les enseignants subissent l'influence conservatrice de l'institution pour tout un ensemble de normes relatives aux objectifs et modalités de fonctionnement. Mais ils sont influencés également par des croyances idéologiques dont certaines peuvent être en désaccord, en rupture, voire en opposition totale avec des normes institutionnelles. L'issue de telles

contradictions risque d'être souvent incertaine dans le moment présent."(1)

(3)-Les possibilités de prise en charge:

"...il convient de rechercher pour chaque cas particulier la possibilité d'apporter une éducation appropriée faisant appel à la fois aux moyens de l'ensemble des institutions scolaires et des institutions spécialisées de prévention, d'aide psychologique et médicale."(2)

(5)-tout enfant d'âge scolaire:

En 1881, l'école devient obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans; c'est pourquoi nous avons limité notre recherche à ce qui correspond actuellement à l'âge limite pour l'enseignement élémentaire; si nous avons ajouté l'école maternelle, c'est parce qu'aujourd'hui presque tous les enfants la connaissent pendant une ou plusieurs années. En dehors des aveugles et des sourds-muets pour lesquels des dispositions spéciales étaient prévues par la loi de 1882, tous les autres enfants ont donc leur place à l'école.

(6)-dans sa classe:

Une classe est un groupe d'enfants ou de jeunes gens qui suivent le même enseignement, dans une même salle, et, par extension la salle dans laquelle il est donné.

2-Etude des deux critères dégagés de l'hypothèse:

(1)-influences normatives institutionnelles:

"L'enseignant privilégie des valeurs cognitives et attitudes "morales" face au travail... Tout se passe comme si, dans l'organisation générale de la représentation de l'élève par l'enseignant les qualités plus proprement humaines, affectives et relationnelles passaient au second plan et étaient très dépendantes des aspects précédents."

Pour approcher ce thème nous avons retenu les items suivants:

- enfants ne correspondant pas aux normes institutionnelles.
- structures spécialisées.
- cas particulier des handicapés intellectuels.
- possibilités d'intégration.

(1)-GILLY(M.)-Opus cité, p.122.

(2)-Circulaire du 29/01/82, voir annexe N°III, p.470

(2)- influences idéologiques et novatrices:

L'idée généreuse de tolérance et de solidarité qui se répand depuis quelques années dans l'opinion publique incite l'enseignant à accepter l'idée d'intégration de tous les enfants dans le système scolaire normal.

Pour illustrer ce deuxième thème, nous avons retenu les items suivants:

- présence d'enfants à problèmes dans les classes.
- relations Ecole-maîtres/structures d'aide extra-scolaire.

- Rôle des parents.

- ségrégation scolaire.

Afin de tester notre hypothèse, nous avons construit un questionnaire à caractère psycho-social, destiné à être diffusé à l'ensemble des instituteurs de l'école publique maternelle et élémentaire de notre circonscription d'Inspection départementale de l'Education nationale, dont nous avons déjà eu l'occasion de donner les caractéristiques dans le chapitre VI.(1)

b)Questionnaire.

1-Construction du questionnaire:(2)

Il s'agit d'un questionnaire écrit composé de 18 questions:

- 7 questions fermées.

- 6 questions de type "cafétéria"(3)

- 5 questions ouvertes.

Le texte est assez court, afin d'éviter la lassitude chez les personnes interrogées. Les questions fermées ou "cafétéria" sont posées dans le but d'éviter des blocages psychologiques. Mais ce sont surtout les réponses aux questions ouvertes qui nous permettront de cerner les intentions des instituteurs face à la notion d'intégration.

Le questionnaire débute par un en-tête comportant des demandes de renseignements d'ordre professionnel et personnel. Ceux-ci représentent les différentes variables susceptibles de nuancer le discours.

(1)-Voir pages 210 à 221.

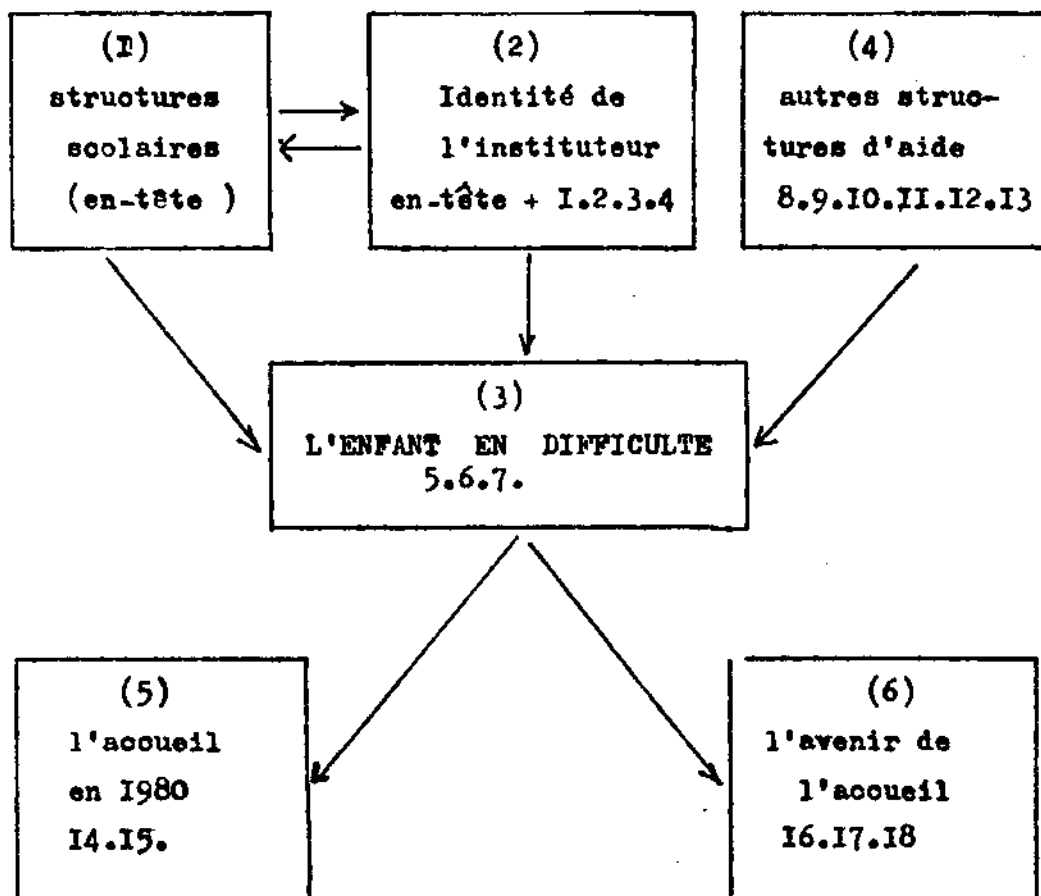
(2)-Voir annexe VII, pp.531-536

(3)-Questions à choix multiple.

Organigramme pour la construction du questionnaire d'enquête

destiné au personnel enseignant

de notre circonscription.



Il s'agit des critères suivants:

- âge
- sexe
- situation de famille
- structure scolaire dans laquelle l'instituteur concerné exerce actuellement ses fonctions.

Le questionnaire proprement dit comportait quatre pages.

Nous avons pensé qu'il était intéressant d'obtenir un complément d'informations sur l'identité professionnelle de l'enseignant, et c'est l'objet de la première page:

-La question N°1 a pour objectif de situer , dans le temps, la période de formation initiale, celle-ci ayant pu être influencée par l'idéologie dominante correspondant à la période concernée.

1-instituteurs formés sous la 4ème République.
2- instituteurs formés dans les débuts de la 5ème République.

3-instituteurs formés après les événements de mai 68.

4-jeunes instituteurs.

-Les questions 2 et 4 concernent plus particulièrement l'importance de l'expérience:

- hors enseignement.
- dans les différents niveaux d'enseignement.

-La question N°3 situe le maître dans la classe qu'il occupe en 79/80.

Les deuxième et troisième pages sont consacrées à la prise en charge actuelle des enfants à problèmes:

-Les questions 5,6 et 7 posent le problème de l'enfant en difficulté dans les classes:

- sa présence (Q.5)
- la connaissance précise du handicap.(Q.6)
- Les différents handicaps rencontrés (Q.7) avec pour corollaire, le rejet, ou non, du handicapé intellectuel.

-Les questions 8,9,10 et 11 posent le problème du signalement et des prises en charge extra-scolaires:

- signalement administratif ou plus individualisé.(Q.9)
- prise en considération, par l'instituteur, de cette prise en charge, parallèle ou complémentaire.(Q.8,9,10)

-influence de la prise en charge sur les résultats à l'école.(Q.11)

-Les questions 12 et 13 abordent le problème délicat du rôle des parents dans l'Institution scolaire.

Enfin les questions 14 et 15 posent le dilemme: ségrégation/intégration; enseignement spécialisé/enseignement normal.

La quatrième page se propose d'étudier, à partir de l'analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes, les chances de réussite de la politique d'intégration:

-intégration en fonction du handicap.

-cas particulier du déficient intellectuel;

Nous verrons dans un autre paragraphe, l'utilisation des différentes questions dans un programme d'analyse statistique, mais auparavant il nous faut préciser le mode de diffusion du questionnaire.

2-Diffusion du questionnaire:

Après un pré-test effectué auprès de dix instituteurs en réunion de concertation et une critique faite par un groupe de trois psychologues scolaires de la circonscription, le questionnaire, lu et approuvé par les trois inspecteurs départementaux concernés, a été envoyé par voie postale, à l'ensemble des instituteurs publics de l'école maternelle et primaire.

Il était accompagné d'une lettre de présentation et d'une note explicative, une date limite était imposée pour le renvoi des réponses.

c)Programme d'analyse statistique:

Les réponses reçues devaient être traitées dans un premier tri à plat, de façon à tirer quelques pourcentages.

Nous avons prévu de procéder ensuite à l'étude de la représentation sociale de la prise en charge des enfants en difficulté scolaire, dans le monde des enseignants de l'école maternelle et élémentaire, ceci en pratiquant selon le modèle proposé par S.Moscovici:(1)

-L'information: ou encore la somme des connaissances quantitatives ou qualitatives acquises par le groupe ou l'individu à propos de cet objet.

-La focalisation: ou le champ de représentation

(1)-MOSCOVICI(S.)-Introduction à la psychologie sociale,tome 1, pp.303,323

plus ou moins étroit.

-La pression à l'inférence: ou l'attitude, l'orientation générale positive ou négative vis à vis de l'objet de la représentation.

Les questions 14,15,16, 17 et 18 devaient ensuite faire l'objet d'une analyse qualitative de contenu.

les tests de signification χ^2 de Pearson ,t de Student, F de Snédécour et ρ de Spearman devaient nous aider à affiner nos résultats.(1)

2-Population d'étude et résultats.

Notre questionnaire d'enquête a été envoyé à l'ensemble des instituteurs des écoles maternelles et élémentaires de la circonscription départementale de l'Education nationale de Langres en Haute-Marne.

Nous avons choisi cette circonscription ,tout d'abord, parce que nous y sommes rattachée comme psychologue scolaire, et que l'opinion des maîtres nous intéressait pour la suite de nos interventions professionnelles, et parce que le problème de l'intégration scolaire de certains enfants handicapés ou inadaptés s'y pose de façon aigüe en raison des caractéristiques particulières d'une région essentiellement rurale à l'intérieur de laquelle les structures modernes d'aide à l'enfance en difficulté commencent seulement à se développer.(2)

Résultats bruts.

1-Système de notation utilisé pour le dépouillement des questionnaires:

(1)-Structure scolaire:

GSU: groupe scolaire urbain.

GSR: groupe scolaire rural.

M : maternelle.

E : élémentaire.

1 : moins de cinq classes.

2 : 5 classes et plus.

3 : classes uniques.

(1)-Voir annexe II ,p.410

(2)-Voir pp.210 à 221.



RPE: regroupement pédagogique éclaté.

RPS: regroupement pédagogique simple.

ER : école rurale.

GAPP: école avec ou sans groupe d'aide psychopédagogique.

0: pas de réponse.

1: école avec GAPP.

2: école sans GAPP.

(2)-Identité de l'instituteur:

AGE:

0: pas de réponse.

2 chiffres de la réponse indiquée, bonne réponse.

MACE: situation de famille.

0: pas de réponse.

1: marié.

2: célibataire.

3: divorcé.

4: veuf.

ANC: ancienneté.

0: pas de réponse.

1: jeune instituteur débutant, moins de 5 ans d'ancienneté.

2- de 5 à 10 ans, instituteur nommé après les événements de 68.

3- de 10 à 20 ans, instituteur de la 5ème République.

4: plus de 20 ans.

EXP: expérience, l'instituteur peut avoir exercé dans des classes différentes au cours de sa carrière.

0: pas de réponse.

5: CM1.

1: classe maternelle.

6: CM2.

2: CP.

7: classe à 2 cours.

3: CE1.

8: classe unique.

4: CE2.

9: autres possibilités.

AVI: l'instituteur peut avoir exercé une autre profession avant celle d'enseignant.

0: pas de réponse

1: oui.

2: non.

COU :cours dans lequel enseigne actuellement l'instituteur.

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| 0: pas de réponse. | 5: CM1. |
| 1: classe maternelle. | 6: CM2. |
| 2:CP. | 7: classe à deux cours. |
| 3: CE1. | 8: classe unique. |
| 4: CE2: | 9: autres possibilités. |

(3)- L'enfant en difficulté:

EDI: enfant en difficulté dans la classe.

- 0: pas de réponse.
1: oui.
2: non.
3: hésitation.

HAND: il s'agit d'identifier le handicap.

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| 0: pas de réponse. | 4: intellectuel. |
| 1: physique. | 5: personnalité. |
| 2: moteur. | 6: comportement. |
| 3: sensoriel. | 7: autres possibilités. |

(4)-Les structures d'aide:

ORG: organismes chargés de dépister et d'aider les enfants en difficulté, l'instituteur sait-il si l'enfant est connu de ces services?

- 0: pas de réponse.
1: oui.
2: non.
3: ne sait pas .

CORG: nommer l'organisme qui prend l'enfant en charge.

- 0: pas de réponse.
1: CCPE.
2: psychologue scolaire.
3: médecin scolaire.
4: Assistante sociale.
5: autres possibilités.

AIDE: une aide est-elle, alors, apportée à l'enfant?

- | | |
|--------------------|-----------------|
| 0: pas de réponse. | 2: non. |
| 1: oui. | 3: ne sait pas. |

SAT: cette aide satisfait-elle l'instituteur?

0/ pas de réponse.

1: oui.

2: non.

3: oui et non.

PAR: contacts avec les parents.

0: pas de réponse.

1: oui.

2: non.

3: oui et non.

SAPA: ces contacts sont-ils efficaces?

0: pas de réponse.

1: oui.

2: non.

3: hésitation.

(5)- L'accueil des enfants en difficulté dans les classes en 1980.

INT: Les maîtres qui tolèrent ces enfants le font-ils, faute d'autres possibilités ou sont-ils persuadés de l'intérêt de cette solution?

0: pas de réponse

1: oui(pour l'intégration) 11- avec justification.

10- sans justification.

2: non (contre l'intégration) 20: sans justification.

21: avec justification.

3: ne savent pas. 30: sans justification.

31- avec justification.

SEG: existence de structures plus ou moins ségréguées, avis des instituteurs concernant ces structures.

0: pas de réponse.

1- pour 10: sans justification.

11: avec justification.

2- contre: 20: sans justification.

21: avec justification.

3- ne savent pas. 30: sans justification.

31: avec justification.

(6)- l'avenir de la prise en charge des enfants en difficulté.

CLA: classement des handicaps selon les possibilités d'intégration.

0: pas de réponse.

1: classement complet.

2: classement partiel.

JUST: justification du classement.

0: pas de réponse.

1: une réponse.

INTD: conditions d'intégration des déficients intellectuels.

0: pas de réponse.

1: une réponse.

2- tableaux des résultats:

Voir pages 304, 305 et 306.

3- tableaux récapitulatifs:

Voir pages 307 et 308.

STRUCTURE SCOLAIRE					IDENTITE DE L'INSTITUTEUR					ENFANT EN DIFFICULTE					STRUCTURES SPECIALISEES					INT BO Avenir Integration					
N°	GS	ME	RP	GAPP	AGE	SEXE	MACE	ANC	EXP	AVI	COU	EDI	CONH	HAND	ORG	CORG	AIDE	SAT	PAR	SAPA	INT	SEG	CLA	JUST	INDI
1	GSR	E1	RPS	0	28	2	I	2	1 2 3 4 5 6 7 8 9	2	91	I	I	4 7	I	2 4	2	0	2	0	10	21	I	0	I
2	GSR	E1	RPS	2	30	1	I	2	1 2 3 4 5 6 7 8	2	92	0	0		0	0	0	0	0	0	0	10	I	I	0
3	GSR	E3	ER	0	29	1	2	2		2	8	I	I	4 5	I	I	2	0	2	0	21	11	I	I	I
4	GSR	E1	ER	1	33	1	1	3	7 8	2	92	I	I	1 2 4	I	I 2	5	2	0	I	11	21	I	I	I
5	GSR	E1	ER	0	34	2	I	3	7 8	2	71	I	I	2 5	I	I 2 3 4	1	II	I	0	31	0	0	I	0
6	GSR	E1	ER	0	32	2	I	3	I 3 7 8	2	I	I	0	4 6	I	2 5	I	II	0	0	20	11	I	0	0
7	GSU	MI	-	1	28	2	I	2	8	2	I	I	2	5 6	I	2	2	0	I	2	10	21	I	0	0
8	GSU	MI	-	1	0	2	I	3	5 6 8	2	I	2	2		0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0
9	GSU	MI	-	1	48	2	I	4	7 8	2	I	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	I
10	GSR	E1	ER	0	39	2	I	3	I 8	2	2	I	2	I 4	I	2	I	II	I	2	11	21	0	I	I
11	GSR	E3	ER	0	30	2	I	2	I 8	2	8	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0
12	GSR	E3	ER	0	32	2	I	3	8	2	8	I	I	4 6	I	2	0	0	2	0	21	21	I	0	0
13	GSU	MI	-	2	29	2	I	2	I	2	I	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	GSU	MI	-	2	36	2	I	3	8	2	I	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	GSU	MI	-	0	40	2	I	3	7 8	2	I	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	GSR	E2	RPE	0	55	2	I	4	3 4 5 6 7 8	2	6	I	I	4	I	I 2 4	3	0	2	0	21	11	I	I	I
17	GSR	E3	ER	0	27	2	I	2	I 7 8	2	8	I	I	2 3 4	I	I 2	5	2	0	I	11	31	I	I	I
18	GSR	E3	ER	0	46	1	2	4	2 3 5 8	2	8	I	2		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	GSR	E3	ER	0	49	2	I	4	8	2	8	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	GSR	E3	ER	0	30	1	I	2	8	1	8	I	I	5	I	2	2	0	I	2	11	21	I	0	I
21	GSR	E1	RPS	2	29	2	I	2	8	2	92	I	I	4 5	I	I	2	0	I	3	21	11	I	I	I
22	GSR	E1	RPE	2	45	1	I	4	8 9	2	71	I	I	4	I	I 2	2	0	2	0	21	10	0	I	I
23	GSR	E3	ER	0	33	2	I	3	9	2	8	I	I	3	I	I 2 4 5	2	0	2	0	11	21	0	I	I
24	GSR	E3	ER	0	46	2	2	3	I	2	8	2	0		0	0	0	0	0	0	21	11	I	I	I
25	GSR	E3	ER	0	44	2	I	4	8	2	8	I	I	4	I	2 4	2	0	I	1	11	21	I	I	0
26	GSR	E3	ER	0	30	2	I	3	I	2	8	I	3	I 4 5 6	I	I 2 3	2	0	I	2	21	21	I	I	I
27	GSR	E3	ER	0	49	1	I	4	2 7 8	2	8	I	I	3 5	I	I 2	I	II	I	1	21	21	I	I	I
28	GSR	E3	ER	0	32	1	2	3	4 5 8	2	8	I	I	3 4 5	I	I 2 3	2	0	3	I	21	11	I	0	0
29	GSR	E1	RPE	2	33	2	2	2	8	2	71	I	I	4	I	2	2	0	2	0	21	11	I	I	I
30	GSR	MI	ER	2	48	2	I	4	8	2	I	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	GSR	E2	RPS	2	31	1	I	2	4 8	2	72	2	0		0	0	0	0	0	0	21	21	I	I	I
32	GSR	E1	ER	0	40	2	I	4	2 4 6 7 8	2	72	I	I	3	I	2	0	0	I	0	21	0	2	0	I
33	GSR	E1	RPE	0	44	1	I	4	8	2	72	I	I	3 4	I	2	2	30	2	0	21	30	I	0	I
34	GSR	E1	ER	2	48	2	I	4	2 4 6 8	2	I	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	GSR	E1	ER	0	47	2	I	4	7 8	2	92	I	I	2	I	5	I	21	I	I	21	20	I	0	I
36	GSR	E1	ER	2	36	2	3	3	8 9	2	71	I	I	5 6	I	2	5	II	I	I	11	21	I	I	I
37	GSR	E1	RPE	2	32	2	I	3	7 9	2	3	I	I	5 6	I	2	3	0	2	0	21	21	I	I	I
38	GSR	E1	ER	0	29	2	I	2	I 8	2	I	I	0	2	I	5	I	21	1	I	10	20	2	0	0
39	GSR	E3	ER	0	41	1	3	3	7 8	2	8	2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	GSU	E2	-	2	25	2	2	2	1 2 3 4 5 6 7 8	2	71	I	I	4	2	2	2	0	0	0	21	21	2	I	I
41	GSR	E1	ER	2	39	2	2	3	8	2	2	I	2		0	I	2	0	2	0	21	21	I	0	I
42	GSU	E2	-	2	0	1	I	4	4 5 6	0	6	I	I	4	I	2	3	0	2	0	21	10	I	0	0
43	GSU	E2	-	2	0	1	I	I		2	72	I	I	6	I	2	2	0	2	0	21	21	I	I	I
44	GSU	E2	-	2	30	2	I	2	1 2 3 4 5 6 7 8	1	5	I	2	5 6	I	2	I	10	2	1	10	10	2	0	0
45	GSU	E2	-	2	42	2	I	4	3 4	2	3	I	2	5 6	2	I	0	0	2	0	21	21	0	0	0
46	GSU	E2	-	0	44	2	I	4	2 3	2	2	I	2	4	I	2	2	0	2	0	21	10	0	0	0
47	GSU	E1	-	1	31	2	I	3	8	2	3	I	I	7	I		5	I	10	2	10	20	I	0	0
48	GSU	E1	-	1	47	1	I	4	8	2	5	2	2		0	2	2	11	2	0	21	11	I	I	I
49	GSR	E1	ER	1	40	1	I	3	3 4 5 7 9	2	2	I	I	5 6 7	I	2	I	10	I	I	21	31	I	I	I
50	GSU	E1	-	1	44	2	I	4	6 7 8	1	72	I	I	4 6	I	2	I	II	3	I	11	20	I	I	I
51	GSR	E2	ER	2	0	2	I	3	I	2	I	I	I	7	I	2 4	I	31	3	I	11	20	I	I	I
52	GSR	E2	ER	0	48	2	I	4	7 8	2	71	I	3	4 7	3	I 2 4	2	0	3	3	31	31	I	I	I
53	GSR	E2	ER	2	45	1	0	4	7 8	2	72	I	I	4 5 6	I	I 2 4	3	0	3	3	21	31	I	I	0
54	GSR	E2	ER	0	45	1	I	4	8	2	71	I	I	4 5	3	2	I	II	3	2	11	21	I	I	I
55	GSR	E1	ER	0	40	2	I	3	8	1	91	I	I	2 5	I	2 3	I	21	1	0	21	31	2	I	I
56	GSR	E3	ER	0	28	2	I	2	7 8	2	8	I	0	5	I	2	I	21	2	0	10	20	2	I	I
57	GSR	E3	ER	0	25	2	I	2	9	2	8	I	I	4 6	I	3 4	3	0	3	3	30	21	0	I	I

STRUCTURE SCOLAIRE					IDENTITE DE L'INSTITUTEUR					ENFANT EN DIFFICULTE					STRUCTURES SPECIALISEES					INT BO		AVENIR INTEGRATION			
N°	CS	ME	RP	GAPP	AGE	SEXE	MACE	ANC	EXP	AVI	COU	EDI	CONH	HAND	ORG	CORG	AIDE	SAT	PAR	SAPA	INT	SEG	CLA	JUST	INDI
58	GSR	E1	ER	0	45	2	I	4	5 6	2	72	I	I	4	I	2	2	0	I	0	21	10	I	I	I
59	GSR	E1	ER	2	39	I	I	3	8	2	71	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
60	GSR	E1	ER	0	32	2	I	3	7	2	71	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61	GSR	E1	ER	0	33	2	I	3	I 9	2	I	3	I	4	I	I 2 3	I	0	3	I	21	31	2	I	I
62	GSU	E2	-	I	46	2	I	4	I 3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
63	GSU	E2	-	I	48	2	I	4	8	2	6	I	I	2	I	5	I	21	I	2	21	30	0	0	I
64	GSR	E1	ER	0	30	2	I	2	7 9	2	91	I	I	4 5	I	2	I	II	I	I	II	21	I	I	I
65	GSR	E1	ER	0	35	2	I	3	9	2	72	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	I	I
66	GSR	E1	RPE	0	30	2	2	2	8	2	71	I	I	4	I	2	4	2	0	3	31	II	I	I	0
67	GSR	E1	RPE	0	51	2	2	3	I 8	I	72	I	I	4 6	2	0	0	0	I	21	II	31	2	0	0
68	GSR	E2	ER	0	37	2	I	3	7 8 9	2	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
69	GSR	E2	ER	0	40	I	I	3	3	2	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
70	GSR	E1	ER	2	36	2	I	3	9	I	I	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	I	I	I
71	GSU	E2	-	2	47	2	2	4	I 8	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
72	GSU	E2	-	2	35	I	I	3	2 3 4 5 6 7 8 9	2	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	21	31	I	I	I
73	GSU	E2	-	2	46	I	I	4	2 3 4 5 6 7 8	2	6	I	I	4 5	2	2 3	3	0	I	2	II	20	2	I	0
74	GSU	E2	-	I	55	2	I	4	2 3 4	2	71	I	I	4	I	2	3	0	I	I	21	20	I	I	I
75	GSU	E2	-	2	40	2	I	4	I 2 3 5 6 7 8	2	4	I	I	4 5	I	2	5	II	I	I	21	II	0	I	I
76	GSR	E1	RPE	0	47	2	I	4	5 6 8	2	4	I	I	3 4	I	2	3	0	2	0	II	21	I	I	I
77	GSR	E1	RPE	0	32	I	I	2	7 8	2	3	I	I	3 4 5	I	2	I	II	2	2	31	20	I	I	I
78	GSR	E3	ER	0	35	2	I	3	8	2	8	I	I	5	0	2	2	0	I	I	II	21	I	I	I
79	GSR	E1	ER	0	30	2	I	2	8	2	92	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
80	GSR	E1	ER	0	43	I	I	3	2 3 7 8	2	92	I	I	4	I	2	2	0	I	I	10	0	0	0	0
81	GSR	E1	RPS	2	40	I	I	4	2 3 4	2	72	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	II	2	I	0
82	GSR	E1	RPS	2	42	I	I	4	2 8	2	71	I	2	0	0	2	3	0	2	0	20	10	I	0	0
83	GSR	E1	RPS	0	32	I	I	3	8	2	I	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0
84	GSR	E1	RPS	2	32	I	I	3	2 3 4 5 7 8	2	71	I	I	4	3	2	I	21	I	2	21	II	I	I	I
85	GSR	E1	ER	0	27	I	I	2	I 2 5 6 7 8	2	91	I	I	7	I	2	0	2	0	0	10	20	0	0	0
86	GSR	E1	RPE	2	27	2	I	2	I 4 8	2	71	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	I	I
87	GSU	E2	-	2	43	I	I	4	7 8	2	4	I	I	4	I	2	4	2	0	2	21	II	I	I	I
88	GSU	E2	-	2	42	I	I	4	2 3 4 5	2	6	I	I	6	I	2	2	0	2	0	II	21	0	0	0
89	GSU	E2	-	2	47	I	I	4	4 6	2	5	I	I	4 5	2	2	2	0	I	I	10	20	2	0	0
90	GSR	E1	RPE	0	34	2	I	3	8	2	92	I	I	4	I	2	2	0	2	0	21	31	I	I	0
91	GSR	E1	RPE	2	33	2	I	3	8	2	71	I	I	4	I	2	2	0	3	I	II	II	I	0	0
92	GSU	M2	-	I	40	2	I	4	I 2 8	2	I	I	I	I 2 3 4	I	I 2 4	I	II	I	I	21	31	I	I	I
93	GSR	E1	ER	I	29	2	I	3	I 2 3 4 5 6 7 8 9	2	I	I	I	I 3 4	I	2 3 4	I	21	I	I	21	II	I	I	I
94	GSR	E1	ER	2	37	I	2	3	2 3 4 7 8 9	2	72	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	I	I
95	GSU	M1	-	2	34	2	I	3	I 4 7 8 9	2	I	I	I	I 2 4	I	I 2 3	2	0	2	0	21	II	I	I	I
96	GSR	E1	ER	0	21	2	2	I	8	I	71	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	I
97	GSR	E1	ER	0	51	2	I	4	8	2	92	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
98	GSR	E1	ER	0	30	2	I	3	I 2 3 4 5 6 7 8 9	2	I	I	I	7	2	2	2	0	2	0	II	21	0	I	I
99	GSR	E1	RPE	0	54	I	I	4	8	2	72	I	I	4	I	2	3	0	2	0	II	21	0	I	I
100	GSR	E3	ER	0	35	I	2	3	6 8 9	2	8	I	I	7	2	0	2	0	I	I	21	II	I	I	I
101	GSU	M1	-	I	28	2	I	2	7	2	I	I	I	7	2	0	2	0	I	I	21	21	I	I	I
102	GSU	M1	-	I	42	2	I	4	2 9	2	I	0	0	0	I	2	0	0	0	0	0	0	2	I	I
103	GSU	M1	-	I	34	2	I	3	2 8	2	I	I	I	2 4 6	I	I 2 3 4	3	0	I	2	21	II	2	I	0
104	GSR	E3	ER	2	37	I	I	3	2 3 4 5 6 8	2	8	I	I	5 7	I	2	3	0	I	2	21	21	I	I	0
105	GSR	E1	ER	2	42	2	I	4	8 9	2	92	I	I	4 5 6	I	2	4	II	2	0	II	21	I	0	I
106	GSR	E1	ER	2	27	2	I	2	3 8	2	91	I	I	3 4	I	2	3	21	2	0	21	21	I	I	I
107	GSR	E1	ER	2	50	2	I	4	8	2	71	I	I	4	2	0	2	0	2	0	II	21	2	I	I
108	GSR	E1	ER	2	41	I	I	3	2 3 9	2	71	I	I	4	I	2	0	21	I	I	31	II	2	I	I
109	GSR	E1	ER	2	37	2	I	3	7 8	2	72	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	I
110	GSR	M1	ER	2	39	2	I	3	2 3 5	2	I	0	0	6 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
111	GSR	E1	RPS	2	31	2	I	2	2 5 6	2	I	I	I	4	2	0	2	0	2	0	10	20	I	0	I
112	GSR	E1	RPE	0	38	I	I	3	8	2	71	I	I	4	I	2	2	0	I	I	II	0	0	0	I
113	GSR	E1	ER	2	38	2	I	3	7 8	2	2	I	2	4	I	2	I	21	I	I	21	II	0	I	I
114	GSR	E1	RPE	0	27	I	I	2	7 8	2	71	I	I	4 5	I	2	I	31	2	0	21	31	0	I	I

STRUCTURE SCOLAIRE					IDENTITE DE L'INSTITUTEUR					ENFANTS EN DIFFICULTE					STRUCTURES SPECIALISEES						INT BO		AVENIR INTEG.			
N°	GS	ME	RP	GAPP	AGE	SEXE	MACE	ANC	EXP	AVI	COU	EDI	CONH	HAND	ORG	CORG	AIDE	SAT	PAR	SAPA	INT	SEG	CLA	JUST	INDI	
I15	GSU	M2	-	I	56	2	4	4	I	2	I	I	I	7	I	2	3	0	I	I	3I	3I	I	I	I	
I16	GSU	MI	-	0	32	2	I	3	7 8	2	I	I	I	3	0	2	0	0	I	2	0	0	2	0	0	
I17	GSU	MI	-	0	40	2	I	3	2 4 5 7 8	2	I	2	0	7	2		0	0	0	0	IO	0	2	I	0	
I18	GSU	MI	-	0	49	2	I	4	I 8 9	2	I	2	0	0	0		0	0	0	0	II	2I	I	0	I	
I19	GSU	EI	RPE	I	36	2	2	3	I 2 3 4 5 6 7 8 9	I	72	I	I	4	I	2	I	2I	I	2	2I	2I	I	I	I	
I20	GSU	MI	-	0	50	2	I	4	8	2	I	I	I	4 5	I		0	3	0	I	I	30	2	I	I	
I21	GSU	MI	-	I	44	2	I	4	2 3 4 5 6 7	2	I	I	I	2 6	2	2	2	0	I	I	II	2I	I	I	I	
I22	GSU	EI	RPE	0	31	2	I	3	I 2 3 4 5 6 7 8 9	2	7I	I	I	4	I	2 3	2	0	I	2	30	2I	I	I	I	
I23	GSU	EI	RPE	2	41	2	I	3	5 6 8	2	7I	I	I	4	I	2	I	2I	I	2	2I	II	I	I	I	
I24	GSU	EI	RPE	0	37	2	I	3	8	2	72	I	0	2 3 4	I	I 2	2	0	I	2	20	IO	0	I	I	
I25	GSU	EI	ER	0	32	2	2	3	7 8	2	7I	I	I	3 4	I	2	3	0	3	2	3I	II	2	0	I	
I26	GSU	E3	ER	0	0	I	2	4	8	2	8	I	I	4	I	2	2	0	I	2	IO	0	0	0	0	
I27	GSU	MI	-	2	44	2	I	4	I 2 3	2	I	2	0		0		0	0	0	0	2I	0	0	I	0	
I28	GSU	M2	-	2	37	2	I	3	I 3	2	I	2	0		0		0	0	0	0	2I	0	0	I	0	
I29	GSU	M2	-	2	31	2	I	3	7 8 9	2	I	I	I	7	I	2	4	I	II	2	2I	2I	0	0	0	
I30	GSU	M2	-	0	33	2	I	3	8 9	2	I	I	I	7	I	2		2	0	0	2I	II	0	0	0	
I31	GSU	E3	ER	0	20	2	2	I		2	8	I	I	4	I	I 2	4 5	I	II	I	2I	0	I	I	I	
I32	GSU	EI	ER	0	21	2	I	I	I	2	I	I	I	I 2 3	0		0	3	0	I	I	II	II	0	0	0
I33	GSU	EI	ER	I	35	2	I	3	7	2	7I	I	I	4 5 6	I	2	I	0	I	I	2I	30	0	I	0	
I34	GSU	EI	ER	0	34	2	2	3	7 8	2	72	I	I	4	I	2	4	2	0	3	2	2I	3I	I	I	0
I35	GSU	EI	RPE	0	51	2	I	4	I 2 3 4 5 6 7 8 9	2	2	I	I	7	I	2 3 4	2	0	I	2	II	2I	I	I	I	
I36	GSU	EI	RPE	2	30	2	2	3	8 9	2	7I	I	I	4 5 6	I	2	5	I	II	3	2I	II	I	I	I	
I37	GSU	E3	ER	0	27	I	I	2	3	2	8	I	I	7	I	2	5	I	II	I	2	2I	2I	I	I	I
I38	GSU	E3	ER	0	31	2	I	2	8	2	8	I	I	4 5	I	2 3	3	0	I	I	II	0	0	0	0	0
I39	GSU	EI	RPE	0	0	2	0	4	8	2	I	2	0	3	I	2 3	3	IO	I	0	IO	20	2	0	0	0
I40	GSU	E2	-	I	48	2	I	4	2	2	2	2	0		0		0	0	0	0	0	0	I	0	0	
I41	GSU	E3	ER	0	47	I	I	4	8	2	8	2	0		0		0	0	0	0	0	0	0	I	I	
I42	GSU	MI	-	I	42	2	2	3	I 7 8	2	I	I	I	2 3	I	3 4	3	0	3	2	2I	20	I	I	I	I
I43	GSU	E3	ER	0	29	2	I	2	9	2	8	I	I	4 5 6	I	2	2	0	2	0	2I	II	0	0	0	
I44	GSU	E2	-	I	55	2	I	4	I 2 3	2	2	I	2	4	I	2	5	I	0	I	0	0	2	I	0	
I45	GSU	E2	-	I	30	I	I	2	4	2	3	I	I	4	I		5	I	30	2	2I	3I	I	I	I	
I46	GSU	EI	-	I	51	I	2	4	5 7 8	2	72	I	I	4	I	2		I	2I	I	2I	3I	I	I	I	
I47	GSU	EI	ER	0	29	I	I	I	9	2	72	I	I	5 6 7	I	2 3 4	3	0	I	3	2I	II	2	I	I	
I48	GSU	E3	ER	2	43	I	I	4	8	2	8	2	0		0		0	0	0	0	2I	II	I	I	I	
I49	GSU	E2	-	I	36	2	I	3	9	2	4	I	I	7	I		0	0	2	0	2I	0	I	I	I	

Tableau récapitulatif

STRUCTURES SCOLAIRES					IDENTITE DE L'INSTITUTEUR							ENFANTS EN DIFFIC.			STRUCTURES SPECIALISEES						INT BO		AVENIR INTEGRATION		
R ₁	GS ₂	ME ₃	RP ₄	GAPP ₅	AGE ₆	SEXE ₇	MACE ₈	ANC ₉	**EXP ₁₀	AVI ₁₁	COU ₁₂	EDI ₁₃	CONH ₁₄	HAND ₁₅	ORG ₁₆	CORG ₁₇	AIDE ₁₈	SAT ₁₉	PAR ₂₀	SAPA ₂₁	INT ₂₂	SEG ₂₃	CLA ₂₄	JUST ₂₅	INDJ ₂₆
I49	GSR:103 GSU: 46	MI:19 M2: 5 EI:71 E2:28 E3:26	RPE:22 RPS: 9 ER :72	Q:66 I:26 2:58	-de25: 4 25/29:19 30/34:38 35/39:22 40/44:27 45/49:23 50/54: 7 55ett: 4 0 : 5	0: 0 I:44 2:106	0: 2 I:123 2: 22 3: 1 4: 1	0: 0 I: 5 2:30 3:62 4:52	I: 36 2: 37 3: 35 4: 31 5: 30 6: 27 7: 52 8:104 9: 33 0: 2 I: 54 2: 39 3: 25 4: 6 5: 5 6: 7 7: 2 8: 4 9: 5	0: 1 I: 8 2:140	I: 36 2: 9 3: 6 4: 5 5: 4 6: 6 7: 25 8: 18 9: 26 91: 5 92: 9	0: 3 I:107 2: 38 3: 1	0: 43 I: 92 2: 22 3: 7	0: 41 I: 10 2: 14 3: 16 4: 67 5: 33 6: 24 7: 21	0: 41 I: 92 2: 13 3: 3	0: 50 I: 14 2: 91 3: 17 4: 21 5: 15	0: 43 I: 38 2: 47 3: 21	0: 110 I: 4 11: 17 20: 0 21: 14 30: 2 31: 2	0: 41 I: 57 2: 37 3: 14	0: 83 I: 37 2: 24 3: 5	0: 33 I: 13 10: 27 20: 4 21: 63 30: 2 31: 7	0: 42 I: 9 11: 28 20: 13 21: 37 30: 4 31: 16	0: 44 I: 77 2: 28	0: 60 I: 89	0: 64 I: 85

* - nombre de réponses

**- le premier décompte correspond au nombre de fois où chaque niveau a été signalé

le second décompte indique la variété d'expérience (un instituteur qui aura signalé 5 niveaux différents d'enseignement au cours de sa carrière sera considéré comme ayant une variété d'expérience de nombre 5)

Tableau récapitulatif traduit en pourcentages:

R	STRUCTURES SCOLAIRES				IDENTITE ET EXPERIENCE PROFESSIONNELLE DE L'ENS.							ENFANTS EN DIFFICULTÉ				STRUCTURES SPECIALISEES						INTEGRATION		AVENIR INTEGRATION			
* I	GS 2	ME 3	RP 4	GAPP 5	AGE 6	SEXE 7	MACE 8	ANC 9	EXP 10	AVI 11	COU 12	EDI 13	CONH 14	HAND 15	ORG 16	CORG 17	AIDE 18	SAT 19	PAR 20	SAPA 21	INT 22	SEG 23	CLA 24	JUST 25	INDI 26		
100%	GSR: 69,13%	MI: 12,75%	RPE: 21,36%	O: 3,62%	I: 2,70%	O: 0%	O: 1,34%	O: 0%	O: 1,34%	O: 0,67%	I: 24,16%	O: 2,01%	O: 1,85%	I: 5,41%	I: 85,19%	O: 5,39%	O: 1,85%	O: 63,89%	I: 52,78%	O: 38,89%	O: 22,15%	O: 28,19%	O: 29,53%	O: 40,27%	O: 42,95%		
	GSU: 30,87%	M2: 3,36%	RPS: 1%	I: 17,45%	I: 12,75%	I: 29,53%	I: 82,56%	I: 3,36%	I: 36,24%	I: 5,37%	I: 6,04%	I: 71,81%	I: 85,19%	I: 7,57%	I: 12,04%	I: 8,38%	I: 35,19%	I: 19,44%	I: 34,26%	I: 34,26%	I: 8,72%	I: 6,04%	I: 51,68%	I: 59,73%	I: 57,05%		
		E1: 47,66%	ER: 69,90%	I: 38,93%	I: 25,50%	I: 70,47%	I: 14,77%	I: 20,13%	I: 26,17%	I: 93,96%	I: 4,03%	I: 25,50%	I: 11,11%	I: 8,65%	I: 2,78%	I: 54,49%	I: 43,52%	I: 12,96%	I: 12,96%	I: 22,22%	I: 18,12%	I: 18,79%	I: 18,79%				
		E2: 18,80%			I: 14,77%		I: 0,665%	I: 41,61%	I: 16,78%		I: 3,36%	I: 0,68%	I: 1,85%	I: 36,22%		I: 10,18%	I: 19,44%	I: 3,42%		I: 4,63%	I: 2,68%	I: 8,72%					
		E3: 17,44%			I: 18,12%		I: 0,665%	I: 34,90%	I: 4,03%		I: 2,69%			I: 17,84%		I: 12,57%					I: 42,28%	I: 24,83%					
		E1+E2: 66,09%			I: 15,44%				I: 3,36%		I: 4,70%			I: 12,97%		I: 8,98%					I: 1,34%	I: 2,68%					
					I: 4,70%				I: 1,34%		I: 17,45%			I: 11,35%							I: 31%	I: 10,75%					
					I: 2,70%				I: 2,68%		I: 9,40%																
					I: 3,36%				I: 3,36%																		

remarques:

* le nombre de référence pour le calcul du pourcentage figure en haut de chaque colonne.

- colonne 15: le nombre de cases cochées sera pris en compte pour le calcul des pourcentages.

- colonne 17: le nombre total de cases cochées, par les 108 personnes ayant répondu "oui" à la question 5 (colonne 13)

- colonnes 14,16,18,20,21: le nombre de base est celui des personnes qui ont répondu "oui" à la question 5 (colonne 13) c'est à dire 108

- colonnes 22,23: le nombre de base est celui des personnes ayant répondu à l'enquête, soit 149.

3-exploitation des résultats.

a) L'échantillon des réponses.

Sur 278 enseignants sollicités, 149 ont répondu et renvoyé le questionnaire rempli avant la date limite.

Ce qui donne 53,60% de réponses.

Il nous est paru nécessaire de procéder à la vérification des caractéristiques de l'échantillon des réponses par rapport à la population d'étude.

(Rappelons que le questionnaire a été envoyé à l'ensemble des instituteurs et institutrices chargés d'une classe maternelle ou élémentaire dans la circonscription de Langres, en Haute-Marne et pendant l'année 1979/1980.)

Pour décrire cette population, nous avons retenu les critères suivants:

-implantation des écoles: rurale

urbaine.

-type d'implantation: école rurale simple

(écoles rurales) regroupement pédagogique éclaté

regroupement pédagogique simple

(écoles urbaines) écoles à moins de cinq classes

écoles à cinq classes et plus

-répartition des classes dans les écoles (nombre de classes)

-répartition des maîtres: sexe

tranches d'âge

-niveau d'âge des enfants

Comparons maintenant la répartition des réponses par rapport à la population d'étude en ce qui concerne:

1- l'implantation des écoles

caractéristiques		rural	urbain	total ⁽¹⁾
population de référence		174	104	278
réponses	E.O.	103	46	149
	E.T.	93,26	55,74	149

(1)-Nous convertissons en nombre de classes.

Les différences observées dans le tableau ci-dessus ne sont pas significatives. ($\chi^2_{1,1} = 2,72$)

2-Le type d'implantation des écoles rurales

caractéristiques		E.R.S.	R.P.E.	R.P.S.	Cl.U.	Total ¹
population de référence		74	49	14	37	174
réponses	E.O.	46	22	9	26	103
	E.T.	43,81	29	8,29	21,90	103

($\chi^2_3 = 2,58$) Les différences observées ne sont pas significatives.

3-Le nombre de classes dans les écoles urbaines

caractéristiques		E1	E2	total
population de référence		42	62	104
réponses	E.O.	21	25	46
	E.T.	18,58	27,42	46

($\chi^2_1 = 0,53$) Les différences observées ne sont pas significatives.

4-Le niveau

caractéristiques		M	E	total
population de référence		60	218	278
Réponses	E.O.	36	113	149
	E.T.	32,16	116,84	149

($\chi^2_1 = 0,59$) Les différences ne sont pas significatives.

5-La distribution du nombre de classes par école

($\chi^2_9 = 8,92$) Les différences observées dans le tableau suivant ne sont pas significatives.

(1)- nombre de classes

caractéristiques	1cl	2cl	3cl	4cl	5cl	6cl	7cl	8cl	9cl	10cl	T
population de référence	53	62	48	48	45	6	7	0	9	0	278
réponses	E.O.	35	26	24	34	16	3	5	0	6	149
	E.T.	28,4	33,2	25,7	25,8	24,1	3,2	3,8	0	4,7	149

6- Le sexe des instituteurs

caractéristiques	hommes	femmes	total
population de référence	82	196	278
réponses	E.O.	105	149
	E.T.	105,05	149

($\chi^2 = 0$) Les différences observées ne sont pas significatives.

7- Les tranches d'âge des enseignants

C.	-de25	25/29	30/34	35/39	40/44	45/49	50/54	55et+	?	T
P.R.	7	34	64	56	49	41	17	10	0	278
R	EO.	4	19	38	22	27	7	4	5	149
	ET.	3,76	18,22	34,30	30,01	26,26	21,97	9,12	5,36	149

($\chi^2 = 4,06$) les différences ne sont pas significatives.

8- Les tranches d'âge des institutrices

C.	-de25	25/29	30/34	35/39	40/44	45/49	50/54	55et +	?	T
P.R.	7	24	47	41	31	24	12	10	0	196
R	EO.	4	14	29	16	14	5	4	3	105
	ET.	3,75	12,86	25,18	21,96	16,60	12,86	6,43	5,36	105

($\chi^2 = 3,67$) Les différences observées ne sont pas significatives.

9- Les tranches d'âge des instituteurs.

C.	-de25	25/29	30/34	35/39	40/44	45/49	50/54	55et+	?	T
P.R.	0	10	17	15	18	17	5	0	0	82
R	EO.	0	5	9	6	11	9	2	0	44
	ET.	0	5,37	9,12	8,05	9,66	9,12	2,68	0	44

($\chi^2 = 1,62$) Ici encore, les différences observées ne sont pas significatives.

Ainsi l'échantillon des réponses est distribué de la même façon que la population d'étude, du moins en ce qui concerne les critères que nous avons retenus, la vérification des résultats à l'aide du test du χ^2 de Pearson n'ayant détecté aucune différence significative.

Nous pouvons donc considérer les réponses au questionnaire comme étant le reflet de la pensée de la population concernée.

Les réponses à la partie introductive du questionnaire nous permettent d'ajouter encore quelques précisions au sujet des structures scolaires, de l'identité et de l'expérience professionnelle des maîtres.

10-Les structures scolaires.

La présence d'un GAPP ne semble pas courante dans la circonscription:

17,45% des instituteurs prétendent qu'un GAPP est rattaché à leur école.

(Précisons que la connaissance de l'action des GAPP est encore très floue dans l'esprit des instituteurs de campagne et que certains appellent GAPP, la visite périodique d'un psychologue scolaire de secteur.)

38,93% disent ne pas avoir de GAPP à proximité de leur école.

43,62% ne répondent pas à la question.

On peut remarquer que, dans la circonscription de Langres, en 1980, plus d'un tiers des classes primaires affirment ne pas pouvoir s'assurer l'aide d'un GAPP et que presque la moitié n'éprouve aucun intérêt pour cette structure, soit:

-par manque d'information,

-ou à cause de l'envie, non exprimée, de pouvoir

en bénéficiant.

11- L'identité des instituteurs

-situation familiale.

En ce qui concerne la situation familiale des instituteurs, nous comptons:

82,55% de personnes mariées
14,77% de célibataires
0,67% de veufs(ves)
0,67% de divorcés(ées)
1,34% ne précisent pas leur situation dans ce domaine.

situation	hommes	femmes
marié	79,55%	83,82%
célibataires	18,18%	13,33%
divorcé	0%	0,95%
veuf	0%	0,95%
sans précision	2,27%	0,95%

On remarquera que les instituteurs concernés ont une situation familiale "traditionnelle".

12- L'expérience professionnelle

a) L'ancienneté dans l'enseignement

3,56% ont de 0 à 5 ans d'ancienneté générale de services

20,13% ont de 5 à 10 ans d'ancienneté générale

41,61% ont de 10 à 20 d'ancienneté générale

34,90% ont 20 ans et plus d'ancienneté

Les 3/4 des instituteurs de la circonscription peuvent être considérés comme des "anciens". (des personnes formées avant les bouleversements idéologiques de mai 68.)

Leur seule expérience professionnelle est d'ailleurs le métier d'instituteur.

93,96% sont entrés directement dans l'enseignement.

5,37% ont exercé un autre métier auparavant. (en général celui de mère de famille ou d'animateur.)

0,67% ne précisent pas s'ils sont entrés directement

dans la carrière enseignante après des études secondaires ou supérieures, ou s'ils ont pratiqué un autre métier.

b) La variété des expériences à l'intérieur de la profession.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, un instituteur peut rester dans l'enseignement élémentaire pendant 37 ans et demie tout en changeant de cours plusieurs fois dans sa carrière, soit à l'intérieur d'une même école, soit dans divers établissements; mais il peut également réaliser son contrat dans la même école avec la même classe d'âge.

Si nous analysons les résultats bruts des réponses à la question N°4, nous remarquons que:

36,24% des instituteurs de la circonscription n'ont pas d'autre expérience. (Ils exercent depuis toujours leurs talents sur la même classe d'âge.)

26,17% ont une autre expérience.; mais ils ont souvent été obligés d'opter pour cette solution parce que leur classe unique était transformée en classe de niveau dans un regroupement pédagogique.

16,78% ont trois expériences différentes.

4,03% en ont quatre.

3,36% en ont cinq

4,70% en ont six

1,34% en ont sept

2,68% en ont huit

3,36% en ont neuf

1,34% ne répondent pas à la question.

80% des instituteurs de la circonscription ne connaissent que trois expériences différentes, et 1/3 d'entre eux n'ont travaillé que sur une classe d'âge.

Sur 385 types d'expériences signalées, on compte:

27% en classes uniques

13,50% en classes à plusieurs cours

9,60% en cours préparatoires

9,35% en classes maternelles

9,10% en cours élémentaires 1ère année

8,57% divers (1)
 8,05% cours élémentaire 2
 7,80% cours moyen 1
 7,03% cours moyen 2

Près de 50% des expériences concernent les classes uniques et les classes à plusieurs cours, les instituteurs concernés connaissent donc tous les stades de l'enfance par l'intermédiaire de ces types de classes, ils ont également eu l'occasion de faire une étape dans l'enseignement spécialisé; mais l'autre moitié des expériences concerne les classes à un seul cours avec une distribution comparable pour chaque niveau.

13-répartition des instituteurs par niveau d'enseignement, pour l'année en cours.

24,16%	des réponses proviennent d'écoles maternelles (2)
17,45%	" de classes uniques
16,78%	" de classes à deux
cours (niveau petits)	
12,08%	" de classes à deux
cours (niveau grands)	
6,04%	" de classes à plu-
sieurs cours (niveau grands)	
6,04%	" de cours préparatoires
4,03%	" de cours élémentaires ¹
4,03%	" de cours moyens ²
3,36%	" de cours élémentaires ²
3,36%	" de classes à plu-
sieurs cours (niveau petits)	
2,07%	" de cours moyens ¹

En première approximation, et d'après les conclusions de la page 312, on peut considérer ces pourcentages comme étant l'image de la distribution réelle des différents types de classes rencontrés dans la population d'étude.

(1)- les expériences regroupées sous le terme "divers" concernent les classes de transition, classes pratiques, les remplacements de professeurs de collèges et surtout les classes de perfectionnement et les classes d'attente et d'adaptation. (les personnes concernées sont toujours revenues dans l'enseignement "normal" après ces expériences de courte durée.)

(2)-Y compris les classes enfantines des écoles de villages.

Notre population d'étude est donc composée d'instituteurs et d'institutrices ruraux dont la majorité ont été formés dans l'esprit "d'avant 68"; ce sont des sédentaires qui n'auraient jamais changé de poste si une nouvelle conception de l'organisation des écoles de campagne ne les y avait obligés.

Ils ne possèdent pas un large éventail d'expériences pédagogiques et n'ont jamais pratiqué d'autres métiers avant de devenir instituteurs.

Ils connaissent cependant tous les niveaux de l'enseignement élémentaire et savent organiser le travail dans un groupe hétérogène, grâce à leur expérience de la classe unique, de la classe à plusieurs cours ou de l'école maternelle. (expérience passée ou actuelle.)

Ils travaillent souvent seuls et ne sont pas aidés par des structures d'aide aux enfants en difficulté.

b) L'enfant en difficulté. Sa prise en charge scolaire.

1- La présence d'enfants en difficulté à l'école.

Le tableau récapitulatif des réponses à la question N°5 donne les résultats suivants:

Pas de réponse.....	3	soit 2,01%
présence d'enfants à problèmes		
dans la classe.....	107	soit 71,81%
Absence d'enfants à problèmes.....	38	soit 25,50%
Hésitation.....	1	soit 0,68%

71,81% des instituteurs disent
avoir des enfants à problèmes dans leurs classes.

92 personnes, parmi ces 107 instituteurs, peuvent indiquer le type de handicap.

S'agissant d'un problème de seuil de tolérance variant avec les individus et le milieu scolaire concernés, nous avons recherché, parmi les variables retenues pour la construction du questionnaire, celles qui pouvaient influencer le seuil de tolérance des maîtres en matière de degré et de nature de handicap et les amener à signaler plus ou moins d'enfants, selon qu'ils les supportent et se sentent capables de leur apporter un maximum d'aide pédagogique, ou non.

Nous avons testé l'influence des variables suivantes:

-concernant le milieu scolaire:

1- école rurale ou urbaine: l'homogénéisation des cours ne favorisant pas la tolérance.

2- école maternelle ou élémentaire: Le contenu pédagogique étant plus flou et plus souple en maternelle, il permet l'intégration de tous les enfants.

3-Présence ou absence d'un GAPP:celui-ci permet l'information, la réflexion et la rééducation à proximité de l'école.

-concernant les maîtres:

1- âge

2- sexe

3- ancienneté

4-situation de famille

5-expérience acquise

**Etude de la présence d'enfants à problèmes dans les classes
en 1980,**

en fonction des différentes variables retenues.

1- selon qu'il s'agit d'une classe rurale ou urbaine.

école	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
rurale	E.O. 77 E.T. 74,66	26 28,34	103
urbaine	31 33,34	15 12,66	46
totaux	108	41	149

($\chi^2 = 0,85$) les différences observées ne sont pas significatives.

2-selon qu'il s'agit d'une école maternelle ou élémentaire.

($\chi^2 = 4,18$) Les différences observées sur le tableau suivant ne sont pas significatives.

école	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
maternelle	13 17,40	11 6,60	24
élémentaire	95 90,60	30 34,40	125
totaux	108	41	149

3- selon qu'il y a ou non un GAPP à proximité.

G.A.P.P.	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
oui	20 18,85	6 7,15	26
non ou pas de réponse	88 89,15	35 33,85	123
totaux	108	41	149

($\chi^2 = 0,51$) Les différences ne sont pas significatives.

4- selon qu'il s'agit d'un instituteur ou d'une institutrice.

sexe	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
homme	32 31,89	12 12,11	44
femme	76 76,11	29 28,89	105
totaux	108	41	149

($\chi^2 = 0$) . Il n'y a aucune différence.

5- selon l'âge de l'enseignant:

($\chi^2 = 22,63$) La différence est significative avec une exigence de .05.

âge	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
1	2 2,90	2 1,10	4
2	18 13,77	1 5,23	19
3	33 27,54	5 10,46	38
4	12 15,95	10 6,05	22
5	19 19,57	8 7,43	27
6	11 16,67	12 6,33	23
7	5 5,07	2 1,93	7
8	4 2,90	0 1,10	4
0	4 3,62	1 1,38	5
totaux	108	41	149

Il semble que le nombre de signalements dépende de l'âge des instituteurs, les jeunes signalant plus facilement que les maîtres d'âge moyen.

6- selon la situation de famille.

situation	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
0	1 1,45	1 0,55	2
1	88 89,15	35 33,85	123
2	17 15,95	5 6,05	22
3	1 0,72	0 0,28	1
4	1 0,72	0 0,28	1
totaux	108	41	149

($\chi^2 = 5,62$), il n'y a pas de différences significatives.

7- selon l'ancienneté de service.

ancienneté	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
1	4 3,62	1 1,38	5
2	24 21,74	6 5,26	30
3	44 44,94	18 17,06	62
4	36 37,69	16 14,31	52
totaux	108	41	149

($\chi^2 = 2,06$) les différences observées ne sont pas significatives.

8- Selon l'expérience acquise en dehors de l'enseignement.

exp.	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
0	1 0,72	0 0,28	1
1	6 5,80	2 2,20	8
2	101 101,48	39 38,52	140
totaux	108	41	149

($\chi^2 = 2,87$) Les différences observées ne sont pas significatives.

9- Suivant l'éventail d'expériences en tant qu'enseignant.

($\chi^2 = 9,18$) Les différences observées ne sont pas significatives.

En résumé , seul l'âge de l'enseignant semble influencer le signalement des enfants à problèmes qui se trouvent dans les classes.

expériences	réponse		totaux
	oui ou hésitation	non ou pas de réponse	
0	2 1,45	0 0,55	2
1	36 39,14	18 14,86	54
2	30 28,27	9 10,73	39
3	18 18,12	7 6,88	25
4	4 4,35	2 1,65	6
5	3 3,62	2 1,38	5
6	5 5,07	2 1,93	7
7	2 1,45	0 0,55	2
8	3 2,90	1 1,10	4
9	5 3,62	0 1,38	5
totaux	108	41	149

Les jeunes instituteurs signalent plus d'enfants à problèmes que leurs aînés, mais cette constatation ne peut être prise en compte sans une étude approfondie de la représentation sociale de la prise en charge scolaire des enfants en difficulté, car il n'est pas possible de conclure, à ce stade de l'analyse, à un manque de tolérance des plus jeunes.

Ceux-ci peuvent également avoir pour objectif une demande d'aide complémentaire pour les enfants concernés, ainsi qu'un appel au dialogue, alors que les plus anciens ont pris l'habitude de travailler solitairement, et s'y sont résignés.

2- La place du psychologue scolaire dans l'aide apportée aux enfants en difficulté.

Tous les maîtres ayant signalé des enfants à problèmes ont répondu à la question N°8 portant sur les organismes d'aide.

Sur les 108 instituteurs concernés:

85,19% disent que les élèves sont connus de structures d'aide aux enfants en difficulté.

12,04% répondent "non" à la question, parmi eux se trouvent des enseignants considérant que le psychologue scolaire n'a pas pour mission l'aide à ces jeunes. (Voir réponses à la question N°9)

Parmi les organismes cités, nous comptons:

14 fois la CCPE	soit 8,38%
15 fois des organismes divers	soit 8,98% (1)
17 fois le médecin scolaire	soit 10,18%
21 fois l'assistante sociale	soit 12,57%
91 fois le psychologue scolaire	soit 54,49%

(Le psychologue scolaire est d'ailleurs cité seul 53 fois.)

Mais ces résultats peuvent être difficilement pris en compte, les parents évitant souvent de tenir les enseignants au courant de leurs démarches personnelles auprès d'organismes extra-scolaires.

En dehors de cette éventualité, il semble que le psychologue scolaire soit le collaborateur privilégié, lorsqu'il s'agit de mettre en route une aide à un enfant en difficulté.

Il est certain, cependant, qu'en secteur rural et sans l'appui de rééducateurs, le psychologue ne peut que constater et conseiller.

D'ailleurs les réponses à la question N°10 confirment qu'une aide effective n'est apportée que dans 35,19% des cas, 43,52% prétendent qu'aucune suite n'a été donnée aux premiers entretiens avec les parents, et 19,44% reconnaissent qu'ils ne sont pas au courant.

(1)- Parmi les organismes divers, nous rencontrons:

- 8 fois l'orthophoniste
- 3 fois le Centre médico psycho pédagogique (CMPP)
- 1 fois un centre de rééducation fonctionnelle
- 1 fois le centre hospitalier universitaire (CHR)
- 1 fois le dispensaire d'hygiène sociale (DHS)

Lorsqu'une aide est effectivement apportée à l'enfant elle peut revêtir des formes diverses. Nous avons pu relever:

- 12 fois l'orthophonie
- 6 fois une rééducation psychopédagogique
- 9 fois une psychothérapie
- 2 fois un séjour en Institut médico pédagogique
- 1 fois une famille d'accueil
- 1 fois le service d'aide à domicile
- 1 fois une classe d'adaptation

Dans les autres cas , les formes d'aide apportées ne sont pas précisées.

Il est certain que les zones rurales ne facilitent ni les interventions, ni les liaisons et concertations entre les différents intervenants.

Ces chiffres corroborent les idées émises dans le chapitre VI, au sujet de l'actualité de la prise en charge des enfants à problèmes dans les classes.(1)

Les instituteurs signalent un grand nombre d'élèves, mais l'approche s'arrête souvent au constat des difficultés par refus des parents d'aller plus loin ou par manque de structures spécialisées.

Les questions N°12 et 13 portant sur les échanges entre parents et enseignants illustrent, par le contenu des réponses, les difficultés de communication entre les deux groupes:

contacts parents satisfaction	oui	non	oui et non	sans réponse	total
oui	30	1	6	0	37
non	19	1	4	0	24
oui et non	2	0	3	0	5
sans réponse	6	35	1	41	83
total	57	37	14	41	149

38% seulement des instituteurs ont des contacts avec les familles des enfants en difficulté et, parmi eux, 1/3 ne

(1)-Voir pages 221 à 238.

sont pas satisfaits de ces rencontres.

On peut enfin remarquer le nombre important d'enseignants qui ne se prononcent pas sur la qualité de ces contacts.

3-Intégration ou ségrégation?

Les réponses sont aussi incertaines lorsqu'il s'agit de se prononcer pour ou contre l'intégration de tous les enfants dans les classes ordinaires.

"les inconditionnels de l'intégration"

réponses qu. I4 réponse qu. I5	non 2	oui 1	oui et non 3	sans réponse 0	total
non 2	18	29	3	1	51
oui 1	29	3	3	2	37
oui et non 3	14	3	2	0	19
sans réponses 6	6	5	1	2	14
total	67	40	9	5	121

"les inconditionnels des structures en place"

Les deux questions N°14 et N°15 s'adressaient, en principe, aux instituteurs ayant signalé des enfants en difficulté dans leur classe pour l'année 79/80, ceci afin de leur permettre de réfléchir sur leur pratique pédagogique à propos de ces cas.

Certains maîtres, ne faisant pas partie de cette catégorie ont néanmoins répondu à ces deux questions, d'où la différence observée entre le total général obtenu dans le tableau ci-dessus et l'ensemble des maîtres ayant signalé des enfants en difficulté dans leur classe.(1)

Le croisement des réponses permet de dégager deux groupes extrêmes que nous avons appelés, pour le premier, "les inconditionnels de l'intégration" et pour le second, "les inconditionnels des structures en place"

Les uns forment un groupe de 29 instituteurs qui pensent que les enfants sont bien dans leur classe et que les structu-

(1)- Voir tableau récapitulatif p.307.

res ségrégatives ne leur apportent rien de bon.

Le groupe des 29 "inconditionnels des structures actuelles" pense, au contraire, que les maîtres de classes ordinaires ne peuvent rien faire pour ces types d'élèves.

La découverte de deux groupes extrêmes à effectif relativement important (2 fois 24%) méritait une analyse des variables susceptibles d'influencer les comportements des partenaires de chaque catégorie.

a- influence de la structure scolaire:

-comparaison école maternelle/ école élémentaire.

école	intégration	ségrégation	autres réponses	total
élémentaire	26	26	73	125
maternelle	3	3	18	24
total	29	29	91	149

Les répartitions observées ne présentent pas de différences significatives. ($\chi^2_2 = 3,13$) ($\chi^2_4 = 1,31$)

- comparaison classes urbaines/ classes rurales.

école	intégration	ségrégation	autres réponses	total
rurale	21	21	61	103
urbaine	8	8	30	46
total	29	29	91	149

Les répartitions observées ne présentent pas de différences significatives ($\chi^2_2 = 0,65$) ($\chi^2_4 = 0,31$)

-comparaison classes à un cours/ classes à plusieurs cours.

(Nous avons volontairement éliminé les écoles maternelles de cette analyse, celles-ci n'ayant pas les mêmes critères de choix pour placer les enfants dans une classe.)

classes à	intégration	ségrégation	autres réponses	total
un cours	3	3	22	28
plusieurs cours	23	23	51	97
total	26	26	73	125

Les différences constatées dans ce tableau sont significatives à .05, ($\chi^2 = 7,06$) les classes à un cours auraient moins tendance que les autres à se prononcer clairement pour ou contre l'intégration, elles sont plus hésitantes, mais les sous-groupes font partie du même ensemble. ($\chi^2 = 2,74$)

-Présence d'un GAPP.

GAPP	intégration	ségrégation	autres réponses	total
oui	5	3	18	26
non	8	13	37	58
sans réponses	16	13	36	65
total	29	29	91	149

Ici encore les différences observées ne sont pas significatives, les GAPP ne semblent pas influencer l'opinion des maîtres. ($\chi^2 = 4,16$) ($\chi^2 = 2,35$)

b-Influence de l'identité de l'instituteur.

-comparaison homme/femme.

D'après le tableau suivant, le fait d'être un homme ou une femme n'a pas d'influence sur la prise de position en matière d'intégration.

($\chi^2 = 2,18$) ($\chi^2 = 0,15$)

sexe	intégration	ségrégation	autres réponses	total
homme	8	12	24	44
femme	21	17	67	105
sans réponse	29	29	91	149

-influence de l'âge du maître.

age	intégration	ségrégation	autres réponses	total
- de 24 ans	0	0	4	4
de 25 à 29	5	5	9	19
de 30 à 34	6	8	24	38
de 35 à 39	3	3	16	22
de 40 à 44	5	6	16	27
de 45 à 49	5	5	13	23
de 50 à 54	3	0	4	7
55 et plus	0	1	3	4
sans précision	2	1	2	5
total	29	29	91	149

Nous ne relevons aucune différence significative dans ce tableau:

$$(\chi^2_{16} = 15,54) \quad (\chi^2_9 = 9,77)$$

-influence de la situation familiale:de l'instituteur:

Les différences constatées dans le tableau suivant sont très significatives: $(\chi^2_u = 10,36) \quad (\chi^2_v = 8,43)$

situation de famille	intégration	ségrégation	autres réponses	total
marié	27.	22	74	123
célibataire	0	7	15	22
sans réponse	2	0	2	4
total	29	29	91	149

-influence de la diversité des expériences vécues par l'instituteur.

variété d'expériences	intégration	ségrégation	autres réponses	total
0	0	0	2	2
I	II	9	34	54
2	7	9	23	39
3	5	5	15	25
4	I	I	4	6
5	0	I	4	5
6	2	2	3	7
7	I	I	0	2
8	0	0	4	4
9	2	I	2	5
total	29	29	91	149

La variété des expériences enregistrées ne semble pas influencer l'opinion des maîtres en matière de prise en charge scolaire des

élèves en difficulté dans les classes. ($\chi^2_{18} = 17,25$) ($\chi^2_9 = 8,36$)

Parmi les variables retenues, après élimination de celles qui faisaient double-emploi, (longueur de l'expérience en matière d'enseignement et expérience acquise hors enseignement, puisque les maîtres concernés ont presque tous une carrière dans l'enseignement et que leur ancienneté correspond à leur âge.) seule la situation de famille des maîtres semble influencer la prise de position en matière de prise en charge des élèves en difficulté, les personnes célibataires sont plus hésitantes ainsi que les instituteurs chargés de classes à un seul cours.

Or, rester célibataire est un choix personnel et chercher à obtenir une classe homogène est aussi une question de personne, nous entrons ici dans la psychologie de l'enseignant, et une autre étude serait nécessaire pour déterminer certaines aptitudes à l'enseignement et pour tirer des conclusions sur une autre formation à donner aux futurs instituteurs, dans l'optique de l'acceptation de tous les enfants au sein de l'école.

4- le cas particulier du déficient intellectuel.

Dans la question N°7, bien que les instituteurs n'aient pas indiqué le nombre d'enfants pour chaque catégorie de handicaps dans les cases prévues à cet effet, les déficients intellectuels viennent largement en tête avec 36,22% de cases cochées, contre:

	17,84% de troubles de la personnalité.
	12,97% de troubles du comportement
	11,35% pour les difficultés diverses(troubles du langage, immigrés.)
	8,65% pour les déficients sensoriels
	7,57% pour les handicapés moteurs
	5,40% pour les déficients physiques

Nous avons remarqué néanmoins une certaine hésitation chez les maîtres, avant de cocher la case "déficients intellectuels", plusieurs ont barré le terme "déficiência" et l'ont remplacé par "retard" ou encore "carence".

Tout se passe comme si le mot était devenu tabou, les maîtres éprouvent une certaine pudeur à l'utiliser, l'évolution de la notion est arrivée jusqu'à eux ,mais elle n'a pas encore atteint son but qui serait celui de la non-ségrégation.

Les réponses à la question N°16 en témoignent; nous avons obtenu:

51,68% de classements complets

18,79% de classements partiels

29,53% de non-réponses ou de refus de réponse.(La raison invoquée pour le refus de classement étant: "chaque enfant est un cas particulier", je ne suis pas compétent", " tout dépend du degré de handicap")

la case "autres possibilités" n'ayant été utilisée que cinq fois, nous n'en n'avons pas tenu compte.

D'après le tableau de la page suivante nous obtenons le classement suivant:

- 1- déficients intellectuels
- 2- déficients auditifs
- 3 déficients visuels
- 4-troubles du comportement et de la conduite
- 5- troubles de la personnalité
- 6- déficients moteurs
- 7- troubles du langage
- 8- déficients physiques
- 9- cas sociaux

Nous constatons que les déficients intellectuels sont placés en tête parmi les enfants à problèmes les plus difficilement susceptibles d'intégration, bien qu'ils ne soient pas rejetés systématiquement par l'ensemble des maîtres concernés.

Nous remarquons également que, mis à part les cas sociaux, les déficients physiques et les élèves qui éprouvent des difficultés d'élocution, tous les enfants porteurs d'un handicap obtiennent, dans notre tableau une moyenne supérieure à la moyenne théorique

Pour les instituteurs , les difficultés d'intégration ne se limitent donc pas aux seuls déficients intellectuels.

Tableau des notes obtenues par les différents types de handicaps
selon leurs possibilités d'intégration.

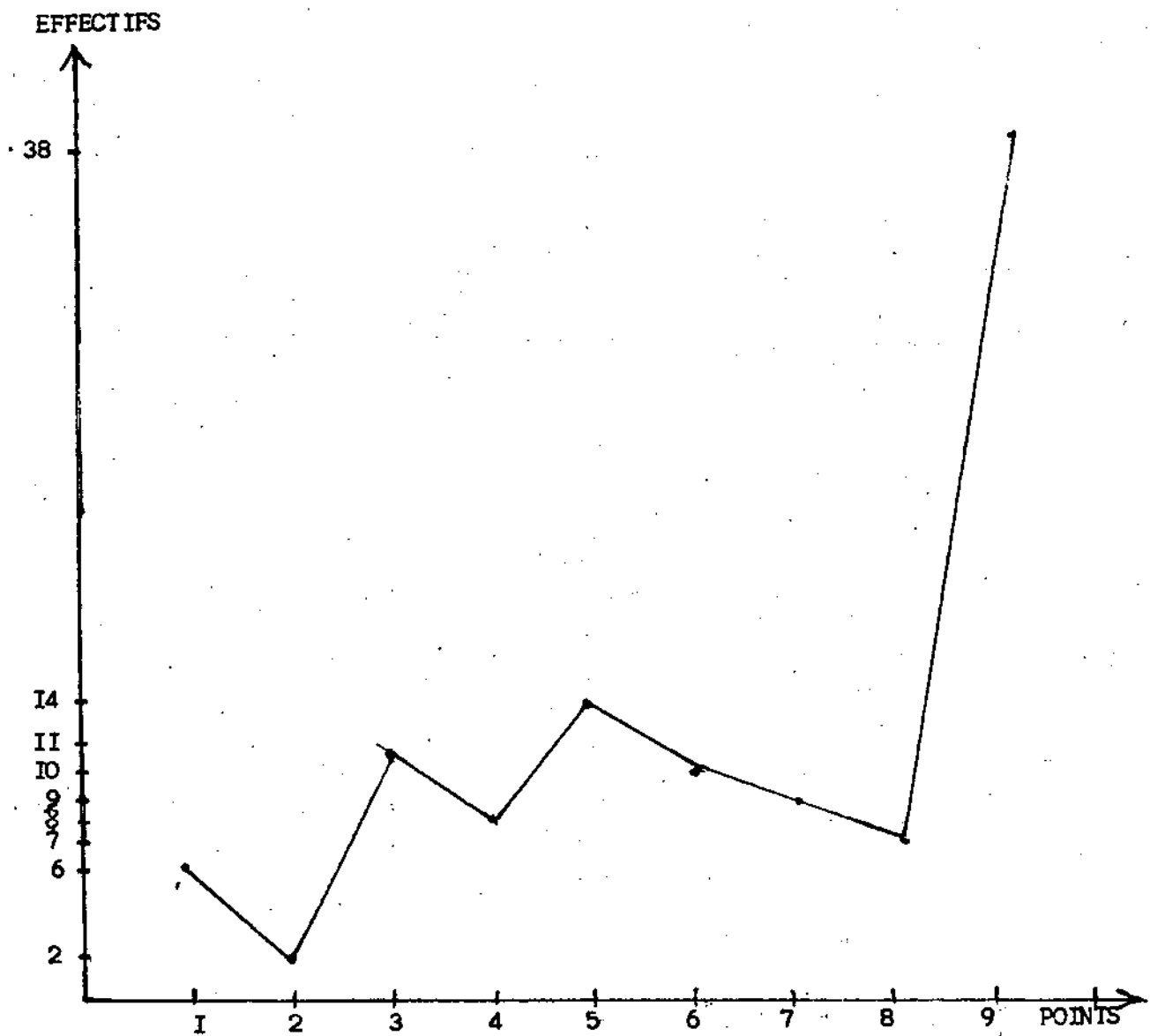
H. N.	T.C.C.		langage		défic. physique		défic. moteur		défic. visuel		défic. auditif		D.I.		trouble person.		cas sociaux	
	E	Pts	E	Pts	E	Pts	E	Pts	E	Pts	E	Pts	E	Pts	E	Pts	E	Pts
1	7	7	19	19	32	32	13	13	8	8	7	7	6	6	10	10	29	29
2	7	14	12	24	10	20	11	22	13	26	6	12	2	4	13	26	18	36
3	15	45	13	39	7	21	6	18	7	21	11	33	11	33	7	21	12	36
4	15	60	17	68	9	36	12	48	9	36	10	40	8	32	15	60	7	28
5	15	75	16	80	8	40	12	60	9	45	15	75	14	70	6	30	11	55
6	5	30	6	36	17	102	10	60	9	54	10	60	10	60	14	84	5	30
7	13	91	7	49	4	28	11	77	13	91	14	98	9	63	9	63	5	35
8	9	72	3	24	4	32	6	48	18	144	9	72	7	56	9	72	6	48
9	19	171	12	108	14	126	24	216	19	171	23	207	38	342	22	198	12	108
T. total	X	565	X	447	X	437	X	562	X	596	X	604	X	666	X	564	X	405
M. moyen	5,38		4,26		4,16		5,35		5,68		5,75		6,34		5,37		3,86	
C. domin	4		7		8		6		3		2		1		5		9	

Nombre de points accordé au moins intégrable : 9

Nombre d'enquêtes utilisables: 105

Moyenne théorique: 4,5

Répartition des points accordés
aux déficients intellectuels
dans la question N° 16.



**4-La représentation sociale de la prise en charge scolaire
de l'enfant en difficulté
chez les enseignants du premier degré.**

a)Système de notation et résultats.

**1-Explication concernant le choix du système de notation utilisé
dans le tableau de la page 335**

Comme nous l'avons déjà dit , l'instituteur de 1980 est confronté à deux réalités:

-d'une part, son désir profond de voir tout enfant, dont il a la charge, réussir scolairement, d'où la tendance à éliminer les individus ne répondant pas aux critères du bon élève.

-d'autre part, la volonté de répondre à la tendance générale actuelle qui va dans le sens de la tolérance.

Le système de notation a donc été établi en fonction de cette contradiction.

En ce qui concerne **l'information**: nous pensons que, plus l'instituteur est intéressé par la prise en charge de tous les enfants dans sa classe, plus il s'informe sur "les types de handicap" et les possibilités d'adaptation, mais il le fait surtout en fonction des chances de réussite scolaire.(par exemple en ce qui concerne les aides extérieures.)

Pour la **focalisation**: toute idée liée a la tolérance a été notée positivement: acceptation du handicapé quel qu'il soit, contacts avec les parents, combat contre la ségrégation, mais, ici encore, le besoin de résultats scolaires modère la tendance à la tolérance.

Pour pointer la **pression à l'inférence**, c'est à dire la voie dans laquelle l'instituteur compte s'engager, nous avons recherché les réponses visant à une intégration progressive de tous les enfants à l'école.Là aussi, apparaissent nettement le rejet des élèves qui risquent d'être en échec scolaire(déficients intellectuels) et la demande de moyens permettant la réussite scolaire pour tous.

Le minimum de points attribués est 0, ce qui correspondrait à un maître qui ne s'intéresserait ni à l'idée de tolérance ni aux résultats scolaires.

-Le maximum est de 30, pour un instituteur qui se

voudrait très tolérant mais n'arriverait pas à se détacher du désir impérieux d'obtenir le maximum de résultats scolaires.

-La moyenne résulte d'un équilibre entre l'idée de tolérance et la recherche des résultats scolaires.

2- Tableau regroupant les différentes possibilités de réponses.

Voir page 335.

Notation du questionnaire dans l'optique de l'étude de la représentation sociale de la prise en charge scolaire de l'enfant en difficulté par les enseignants de l'école publique préélémentaire et élémentaire.

N° Q.	INFORMATION				FOCALISATION				PRESSION A L'INFERENCE			
	tolérance	pts	résultats scolaires	pts	tolérance	pts	résultats scolaires	pts	tolérance	pts	résultats scolaires	pts
5					50 (code* I)	I						
6	60 (code I)	I										
7									handicaps divers (codes I,2,3,4,5,6,7.)	I	tout handicap sauf 73 (code 4 non utilisé)	I
8	80-81 (code 0, I)	I										
9	90,91,92,93,94. (codes I,2,3,4,5.)	I			90,91,92,93,94. (codes I,2,3,4,5.)	I			91 psychologue scolaire préférée à C.C.P.E. (code 2 pas de code I)	I		
10			100-101 (codes I,2)	I								
11			110-sait que l'amélioration ne peut être immédiate. (code I)	I			cherchent le rôle extérieur en termes de rattrapage (contenu 410-411)	I			insatisfaction 21 (code 2)	I
12					120-code I	I						
13							pas de partage du rôle d'apprentissage . I31 (contenu)	I			insatisfaction. I31 (code 2)	I
14	I40-I41 (codes I,2,3)	I	connaît les condi- tions de réussite sco- laire des E. placés. (code I)	I	I40- (code II) problèmes de ségréga- tion	I	I41-(contenu en ter- mes de résultats sco- laire.)	I	importance donnée au bien-être de l'indivi- du. I40-I41 (contenu)	I		
15	I50-I51. (codes I,2)	I	I50 (code II). l'utili- té d'une spécialisa- tion.	I					I51-(code 20-21)	I		
16											classement du D.I. en 8,9,10. (code I,2)	I
17			confirmation d'un choix (code I)	I			explication en termes de résultats scolaire.	I				
18					accepte l'idée d'in- tégration du D.I. (code I)	I	la possibilité d'ob- tenir + de résultats scolaires exprimée.	I	volonté de réunir les moyens de l'inté- gration.	I	choix des moyens en faveur des résultats scolaires.	I
t.		5		5		5		5		5		5
T.	10				10				10			

* code ou c.-n° porté sur les tableaux des résultats bruts.

3-Tableau des notes obtenues par les personnes
ayant répondu à l'enquête (Voir système de notation p.335)

N°	I			F			PI			N°	I			F			PI		
	I	2	T	I	2	T	I	2	T		I	2	T	I	2	T	I	2	T
I	5	I	6	4	0	4	3	I	4	55	4	3	7	4	2	6	3	3	6
2	I	2	3	0	0	0	0	0	0	56	4	I	5	3	I	4	3	2	5
3	5	3	8	3	2	5	2	I	3	57	4	2	6	3	I	4	3	I	4
4	5	3	8	5	I	6	3	I	4	58	5	4	9	4	2	6	2	0	2
5	3	4	7	3	I	4	2	I	3	59	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	4	3	7	2	I	3	2	0	2	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	4	I	5	3	I	4	3	3	6	61	4	3	7	2	0	2	3	I	4
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	62	4	0	4	0	0	0	0	I	I
9	0	0	0	I	I	2	I	0	I	63	5	3	8	4	3	7	I	4	5
10	4	4	8	5	2	7	5	2	7	64	4	3	7	5	2	7	4	0	4
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	65	3	I	4	I	I	2	I	I	2
12	5	I	6	2	0	2	3	0	3	66	0	3	3	2	2	4	3	0	3
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	67	0	0	0	3	3	6	2	2	4
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	68	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	69	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	5	2	7	3	3	6	2	I	3	70	I	I	2	I	2	3	2	I	3
17	4	3	7	5	4	9	2	2	4	71	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	4	I	5	3	0	3	2	0	2	72	5	2	7	I	2	3	I	2	3
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	73	5	I	6	4	2	6	4	0	4
20	5	2	7	5	2	7	5	3	8	74	5	I	6	4	I	5	3	0	3
21	5	3	8	4	2	6	3	I	4	75	4	5	9	4	3	7	3	0	3
22	5	2	7	3	2	5	2	I	3	76	4	I	5	4	3	7	4	I	5
23	5	2	7	4	I	5	5	I	6	77	0	4	4	3	4	7	5	2	7
24	2	2	4	I	3	4	0	2	2	78	4	2	6	5	0	5	4	2	6
25	5	2	7	4	2	6	4	I	5	79	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	4	2	6	4	3	7	4	2	6	80	4	I	5	3	0	3	2	0	2
27	5	4	9	4	2	6	3	2	5	81	I	2	3	0	I	I	0	0	0
28	5	2	7	2	I	3	I	0	I	82	4	0	4	2	0	2	I	I	2
29	5	3	8	3	I	4	2	2	4	83	0	0	0	0	0	0	0	I	I
30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	84	4	4	8	4	4	8	4	2	6
31	2	I	3	I	0	I	3	0	3	85	5	I	6	2	0	2	3	I	4
32	4	0	4	4	I	5	3	2	5	86	0	I	I	I	2	3	I	I	2
33	4	2	6	3	3	6	3	0	3	87	5	2	7	4	4	8	4	I	5
34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	88	5	2	7	4	0	4	4	2	6
35	5	3	8	4	2	6	4	3	7	89	5	0	5	3	0	3	3	I	4
36	5	3	8	5	2	7	5	2	7	90	4	3	7	2	0	2	2	I	3
37	5	2	7	3	2	5	4	2	6	91	5	3	8	3	0	3	2	I	3
38	4	2	6	3	0	3	2	2	4	92	5	4	9	4	0	4	2	0	2
39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	5	5	10	4	3	7	4	I	5
40	5	3	8	3	3	6	3	I	4	94	0	I	I	I	0	I	0	I	I
41	4	I	5	3	I	4	2	I	3	95	5	4	9	3	I	4	2	I	3
42	5	0	5	2	I	3	2	0	2	96	0	I	I	I	0	I	I	I	2
43	5	2	7	3	I	4	4	2	6	97	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	4	I	5	3	0	3	2	2	4	98	3	I	4	I	I	2	I	I	2
45	3	I	4	I	I	2	3	I	4	99	5	I	6	4	0	4	4	0	4
46	4	I	5	2	I	3	2	0	2	100	4	3	7	3	I	4	2	3	5
47	4	I	5	2	0	2	2	I	3	101	4	3	7	3	I	4	3	3	6
48	3	4	7	I	4	5	I	2	3	102	I	I	2	2	I	3	2	2	4
49	5	3	8	4	I	5	4	2	6	103	5	3	8	3	3	6	2	2	4
50	5	3	8	4	2	6	3	2	5	104	5	I	6	4	3	7	3	I	4
51	4	4	8	4	2	6	4	I	5	105	5	2	7	3	I	4	4	0	4
52	I	3	4	3	3	6	3	I	4	106	5	2	7	3	2	5	4	2	6
53	4	I	5	2	3	5	2	I	3	107	4	2	6	3	3	6	3	I	4
54	4	3	7	4	2	6	5	2	7	108	4	5	9	4	4	8	4	I	5

Notes obtenues par les personnes qui ont répondu à l'enquête. (suite et fin.)

n°	I			F			PI			n°	I			F			PI		
	1	2	T	1	2	T	1	2	T		1	2	T	1	2	T	1	2	T
I09	2	1	3	1	0	1	0	1	1	I29	5	2	7	2	0	2	3	1	4
<u>I10</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I30	5	2	7	2	1	3	1	1	2
<u>I11</u>	4	2	6	1	0	1	2	1	3	I31	4	1	5	4	1	5	2	2	4
I12	4	2	6	5	0	5	2	0	2	I32	3	2	5	3	0	3	3	1	4
I13	4	4	8	4	2	6	2	1	3	I33	4	2	6	3	2	5	3	1	4
I14	4	3	7	3	1	4	3	0	3	I34	4	2	6	2	3	5	3	1	4
I15	3	1	4	4	2	6	4	2	6	I35	5	3	8	5	2	7	3	2	5
I16	2	0	2	3	2	5	2	2	4	I36	5	4	9	3	3	6	5	2	7
I17	2	1	3	0	1	1	1	2	3	I37	5	4	9	4	3	7	3	2	5
I18	2	1	3	2	2	4	5	2	7	I38	4	1	5	4	0	4	3	0	3
I19	5	4	9	4	4	8	2	3	5	I39	4	0	4	2	0	2	0	2	2
I20	3	2	5	4	2	6	5	1	6	I40	0	0	0	0	0	0	0	1	1
I21	5	3	8	5	2	7	5	3	8	I41	0	1	1	1	1	2	3	2	5
I22	4	2	6	4	3	7	2	1	3	I42	5	1	6	3	2	5	3	3	6
I23	5	5	10	4	3	7	2	4	6	I43	5	1	6	2	1	3	2	0	2
I24	4	2	6	4	2	6	3	2	5	I44	2	2	4	3	1	4	2	1	3
I25	4	1	5	3	2	5	4	3	7	I45	4	2	6	3	1	4	3	0	3
I26	4	1	5	3	1	4	0	1	1	I46	4	3	7	4	3	7	4	2	6
I27	1	1	2	0	1	1	0	0	0	I47	5	2	7	4	1	5	2	2	4
I28	1	1	2	0	2	2	3	0	3	I48	2	2	4	1	2	3	2	1	3
										I49	3	1	4	2	2	4	2	3	5

Légende:

I : information

F : focalisation

PI: pression à l'inférence

1 : notes concernant la tolérance

2 : notes concernant les résultats scolaires

T : total

Les questionnaires dont les numéros d'ordre sont soulignés seront éliminés, les personnes n'ayant rempli que la première page, ils sont inexploitables pour l'étude de la représentation sociale.

Le tableau de la page suivante montre que cet échantillon de questionnaires inexploitables ne comporte pas de caractéristiques particulières par rapport à l'ensemble de la population, en ce qui concerne les variables retenues pour l'analyse des résultats.

caractéristiques	échantillon total de réponses	échantillon des 15 inexploitables	χ^2
rural	103	11	pas de différence.
urbain	46	4	
maternelle	24	5	4,45 (non significatif à .02)
élémentaire	125	10	
G.A.P.P. { oui	26	0	4,25 (non significatif à .02)
non ou sans rép.	123	15	
homme	44	3	pas de différence.
femme	105	12	
marié	123	13	PAS de différence
célibataire	22	1	
autres réponses	4	1	
âge { 34ans	61	3	pas de différence.
35/44	49	7	
45 et +	34	5	
exp. { 1	54	8	7,85 (non significatif.)
2	39	4	
3	25	2	
4	6	1	
5 et +	23	0	
COURS { 1	36	6	pas de différence.
2	9	1	
3	6	0	
4	5	1	
5	4	0	
6	6	1	
7	43 { 25	2	
8	26 { 18	2	
9	14 { 5	2	
	9		

4- Notation du contenu des réponses aux questions N°

11,14,16,17 et 18

en fonction des thèmes retenus dans le tableau de la page 335

fiche		questions										fiche		questions									
n°	II	I4				I6	I7	I8			n°	II	I4				I6	I7	I8				
		a	b	c	d			a	b	c			a	b	c	d			a	b	c		
I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	53	0	0	0	I	0	0	I	I	I			
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	54	0	0	0	0	I	0	0	I	I			
3	0	0	0	I	0	0	0	0	I	I	55	I	0	0	0	I	I	I	0	0			
4	0	I	0	I	0	0	0	0	0	I	56	I	0	0	0	0	0	0	0	0			
5	0	I	0	I	0	0	0	0	0	0	57	0	0	0	0	0	0	I	0	I			
6	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	58	0	0	I	0	I	0	0	0	0			
7	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	59	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
9	0	0	0	0	0	0	0	0	I	I	61	0	0	I	0	0	I	0	I	0			
10	I	I	I	0	I	0	0	0	0	I	62	0	0	0	0	0	I	0	0	0			
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	63	I	I	0	0	0	0	I	I	I			
12	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	64	I	0	0	I	0	0	0	0	I			
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	65	0	0	0	0	0	0	I	0	I			
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	66	0	0	I	I	I	0	I	0	0			
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	67	0	0	0	I	I	I	I	0	0			
16	0	0	0	I	0	I	I	I	0	0	68	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
17	I	I	I	I	0	I	I	I	0	0	69	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	70	0	0	0	0	0	0	I	I	I			
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	71	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
20	0	I	I	0	I	0	I	0	I	I	72	0	I	0	0	0	I	I	I	C			
21	0	0	0	I	0	0	0	0	I	I	73	0	0	0	0	I	C	I	0	0			
22	0	0	0	I	0	0	0	0	I	I	74	0	0	0	I	0	0	0	0	0			
23	0	0	I	I	I	0	0	0	I	0	75	I	I	0	I	0	0	I	I	0			
24	0	0	0	I	0	I	I	I	0	I	76	0	0	0	I	I	0	I	0	0			
25	0	0	I	I	I	I	0	0	0	0	77	I	I	I	I	I	0	0	I	I			
26	0	0	0	I	0	0	I	I	I	I	78	0	0	I	0	0	0	0	0	I			
27	I	I	0	I	0	0	0	0	I	I	79	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
28	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	80	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
29	0	0	0	I	0	I	0	0	0	I	81	0	0	0	0	0	0	I	0	0			
30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	82	0	0	0	0	0	I	0	0	0			
31	0	0	0	0	I	0	0	0	0	I	83	0	0	0	0	0	I	0	0	0			
32	0	0	0	I	0	0	0	0	0	I	84	I	0	0	0	I	0	I	I	0			
33	0	I	I	I	I	0	I	I	0	0	85	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	86	0	0	0	0	0	0	I	I	I			
35	I	I	I	0	I	0	0	I	I	I	87	0	0	0	I	I	C	I	I	0			
36	I	0	I	0	I	0	I	0	I	I	88	0	0	I	0	0	0	0	0	I			
37	0	I	0	0	I	I	I	I	0	0	89	0	0	0	0	0	I	0	0	0			
38	0	0	0	0	0	C	0	0	0	0	90	0	0	I	0	0	I	0	0	0			
39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	91	0	0	I	0	0	I	0	0	0			
40	0	0	I	0	I	0	I	0	0	0	92	0	0	I	0	0	0	0	0	I			
41	0	0	0	I	0	I	0	0	0	0	93	I	I	I	0	I	0	0	0	I			
42	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	94	0	0	0	0	0	0	0	0	I			
43	0	0	0	0	I	0	0	I	0	I	95	0	0	I	0	I	0	0	0	I			
44	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	96	0	0	0	0	0	0	0	0	I			
45	0	I	0	I	I	0	0	0	0	0	97	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
46	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	98	0	0	0	I	0	0	0	0	0			
47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	99	0	0	0	I	0	0	0	0	I			
48	I	0	C	I	0	I	I	I	I	I	100	0	0	0	I	0	I	0	I	I			
49	0	I	0	I	I	I	0	0	I	0	101	0	0	I	0	0	I	0	I	I			
50	I	0	0	0	I	I	I	0	I	I	102	0	0	0	0	0	I	0	I	I			
51	I	I	I	0	I	0	I	0	0	0	103	0	0	I	0	I	I	I	0	0			
52	0	I	0	I	I	0	I	I	I	I	104	0	0	0	I	0	C	0	I	0			

Analyse quantitative de contenu.
(suite de la page 339)

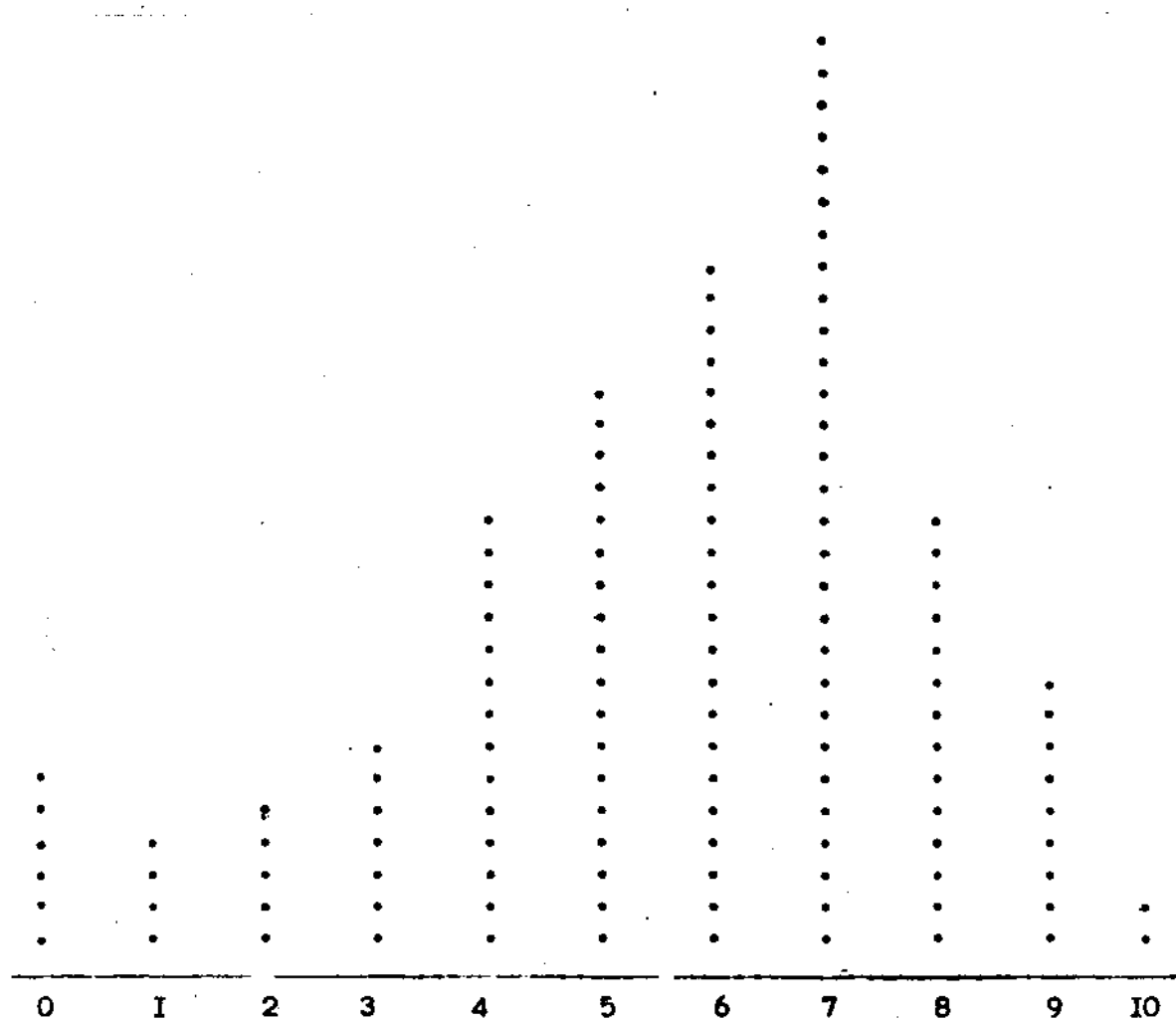
fiche n°	questions										fiche n°	questions									
	II	I4				I6	I7	I8				II	I4				I6	I7	I8		
		a	b	c	d			a	b	c			a	b	c	d			a	b	c
I05	I	0	0	0	I	0	0	0	0	0	I27	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0
I06	I	0	0	0	I	0	0	0	I	I	I28	0	0	0	I	0	0	I	0	0	0
I07	0	0	0	0	I	0	I	I	I	I	I29	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0
I08	I	I	0	I	I	0	I	I	I	0	I30	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0
I09	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	I31	0	I	0	0	0	I	I	0	I	I
I10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I32	0	0	I	0	I	0	0	0	0	0
I11	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	I33	0	0	0	I	I	I	I	0	0	0
I12	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	I34	0	0	0	I	0	0	I	0	0	0
I13	I	0	0	0	I	0	0	0	0	0	I35	0	I	0	I	0	0	0	0	I	0
I14	0	0	0	0	I	0	0	0	I	0	I36	I	0	0	I	I	I	I	0	I	I
I15	0	0	0	0	I	I	I	I	0	I	I37	I	I	0	0	0	0	0	I	I	0
I16	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	I38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I17	0	0	0	0	0	I	I	0	0	0	I39	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0
I18	0	I	0	I	I	I	0	I	I	I	I40	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0
I19	0	I	0	I	I	I	I	I	0	0	I41	0	0	0	0	0	I	I	0	I	I
I20	0	0	I	I	I	0	0	I	I	I	I42	0	0	0	I	I	I	0	0	0	0
I21	0	0	0	0	I	I	0	I	I	I	I43	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0
I22	0	0	0	0	0	0	I	I	0	0	I44	0	0	0	0	0	I	I	0	0	0
I23	0	I	0	0	0	I	I	0	I	I	I45	I	I	0	0	I	0	0	0	I	0
I24	0	0	0	0	0	0	I	0	I	I	I46	0	0	0	I	I	0	I	I	I	I
I25	0	0	I	I	I	I	0	0	I	I	I47	0	0	0	I	0	I	0	0	0	0
I26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I48	0	0	0	I	I	0	0	I	I	I
											I49	0	0	0	I	0	I	0	I	I	I

Tableau récapitulatif.

points	questions									
	II	I4				I6	I7	I8		
		a	b	c	d			a	b	c
0	I25	I10	I32	85	I06	I04	I03	I10	87	I01
I	24	39	I7	64	43	45	46	39	62	48

b-La représentation sociale.

1-Etude du niveau d'information.



Moyenne théorique: 5

$m = 5,68$

$v = 5,51$

$\sigma = 2,35$

$\chi^2 = 3,35$ (inférieur au seuil de signification à .05)

$t = 3,24$ (supérieur au seuil de signification: 1,96)

La distribution des notes "information" peut être considérée comme normale; mais la moyenne observée est significativement supérieure à la moyenne théorique.

Les enseignants concernés sont significativement plus informés que ne le prévoyait notre hypothèse de départ.

Il est cependant possible de penser qu'il existe une différence de caractéristiques entre ceux qui sont plus informés que la moyenne et ceux qui le sont moins.

Nous avons donc analysé les deux groupes (moins informés/ plus informés, que la moyenne observée.) en fonction des variables précédemment définies.

-comparaison selon le type d'école.(rural/urbain)

type d'école	moins informés		plus informés		totaux
G.S.R.	E.O.:	33	E.O.:	59	92
	E.T.:	17,07	E.T.:	54,93	
G.S.U;	E.O.:	21	E.O.:	21	42
	E.T.:	16,13	E.T.:	25,07	
totaux		54		80	134

($\chi^2_1 = 2,39$) le résultat n'est pas significatif.

-selon qu'il s'agit d'une école maternelle ou élémentaire.

école	moins informés		plus informés		totaux
M	E.O.:	11	E.O.:	8	19
	E.T.:	7,66	E.T.:	11,34	
E	E.O.:	43	E.O.:	72	115
	E.T.:	46,34	E.T.:	68,66	
totaux		54		80	134

($\chi^2_1 = 2,43$) le résultat n'est pas significatif.

-selon qu'il s'agit d'une école secondée par un GAPP ou non.

G.A.P.P.	moins informés		plus informés		totaux
oui	E.O.:	10	E.O.:	16	26
	E.T.:	10,48	E.T.:	15,52	
non ou sans réponse	E.O.:	44	E.O.:	64	108
	E.T.:	43,52	E.T.:	64,48	
totaux		54		80	134

($\chi^2 = 0,03$) les différences observées sur le tableau précédent ne sont pas significatives.

-selon le cours dont l'enseignant est responsable

cours	moins informés	plus informés	totaux
I	E.O.: 16 12,09	E.O.: 14 14,91	30
2	4 3,22	4 4,78	8
3	4 2,42	2 3,58	6
4	2 1,61	2 2,39	4
5	2 1,61	2 2,39	4
6	1 2,02	4 2,98	5
7I	6 9,24	17 13,73	23
72	8 7,25	10 10,75	18
8	9 9,67	15 14,33	24
9I	0 2,02	5 2,98	5
92	2 2,82	5 4,18	7
totaux	54	80	134

($\chi^2 = 13,14$) Les différences observées ne sont pas significatives.

- Selon que l'enseignant est un homme ou une femme.

sexe	moins informés	plus informés	totaux
homme	14 46,52	27 23,43	41
femmes	40 37,49	53 55,51	93
totaux	54	80	134

($\chi^2 = 0,92$) Les différences observées ne sont pas significatives.

-selon l'âge.

age	moins informés	plus informés	totaux
I	3 1,61	I 2,39	4
2	3 7,25	I5 10,75	I8
3	I2 14,51	24 21,49	36
4	7 7,25	II 10,75	I8
5	IO 9,67	I4 14,33	24
6	II 7,66	8 11,34	I9
7	2 2,42	4 3,58	6
8	2 1,61	2 2,39	4
0	4 2,02	I 2,98	5
totaux	54	80	I34

($\chi^2 = 13,42$) les différences ne sont pas significatives à .05.

-selon la situation de famille.

famille	moins informés	plus informés	totaux
0	2 0,81	0 1,19	2
I	4I 44,33	69 65,67	II0
2	IT 2,96	10 12,54	2I
4	0 0,40	I 0,60	I
totaux	54	80	I34

($\chi^2 = 7,05$) les différences ne sont pas significatives à .05.

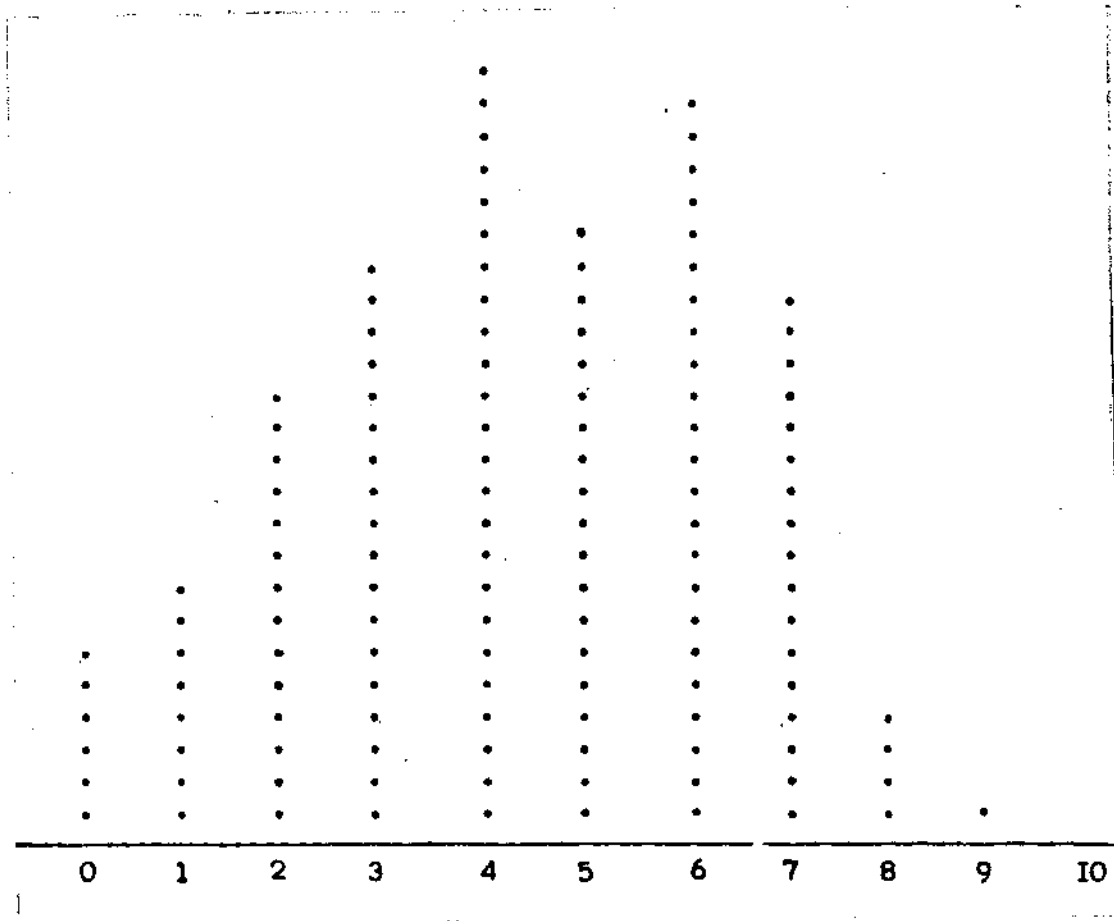
-selon la variété des expériences effectuées par l'instituteur dans le cadre de l'enseignement.

($\chi^2 = 8,66$) les différences ne sont pas significatives.

expériences	moins informés	plus informés	totaux
0	1 0,81	1 1,19	2
1	19 18,53	27 27,47	46
2	14 14,10	21 20,90	35
3	10 9,26	13 13,74	23
4	3 2,72	2 1,98	5
5	3 2,99	2 1,98	5
6	1 0,92	6 4,18	7
7	0 0,81	2 1,19	2
8	2 1,61	2 1,61	4
9	1 0,81	4 3,98	5
totaux	54	80	134

Aucune des variables retenues pour l'étude de la l'influence de certains facteurs sur la somme d'informations accumulées par les instituteurs au sujet de la présence et de la prise en charge d'enfants en difficulté dans leur classe ne semble responsable de cette quantité inégale d'information. D'autres éléments tenant à la personnalité des maîtres sont sans doute à prendre en compte.

2- Etude de la focalisation.



Moyenne théorique: 5

$m = 4,32$

$V = 4,37$

$\bar{S} : 2,09$

$\chi^2 = 1,74$ (inférieur à tout seuil de signification.)

$t = 3,77$ (supérieur à tout seuil de signification)

La moyenne observée est significativement inférieure à la moyenne théorique des notes afférentes à la focalisation, mais elles se distribuent normalement autour de cette moyenne.

Les instituteurs focalisent moins que nous ne le prévoyions dans notre hypothèse de départ sur les problèmes de ségrégation et de résultats scolaires, lorsqu'ils envisagent la scolarisation d'un enfant en difficulté.

Il est cependant possible que les résultats globaux puissent être nuancés par l'analyse des variables.

-La variable école rurale/ école urbaine.

situation géographique.	focalisation par rapport à la moyenne observée		total
	+	-	
milieu urbain	14 20,06	28 21,94	42
milieu rural	50 43,94	42 68,06	92
total	64	70	134

Les milieux réagissent différemment, le monde rural focalisant moins que les urbains sur la tolérance et les résultats scolaires, comme s'il était évident de garder dans sa classe tout enfant d'âge scolaire.

($\chi^2 = 5,10$ significatif à .05)

-La variable école maternelle/ école élémentaire.

type d'école	focalisation par rapport à la moyenne observée.		total
	+	-	
maternelle	6 9,27	13 9,93	19
élémentaire	58 54,93	57 60,07	115
total	64	70	134

Il n'y a pas ici de différence significative entre les deux types d'écoles ($\chi^2 = 2,41$)

-La présence d'un GAPP à proximité de l'école ou du groupe scolaire.

GAPP	focalisation par rapport à la moyenne observée		total
	+	-	
oui	14 12,42	12 13,58	26
non ou sans réponse	50 51,58	58 56,42	108
total	64	70	134

Le fait de pouvoir bénéficier de l'aide d'un GAPP n'influence pas le champ de représentation.

$$(\chi^2 = 0,47)$$

-Influence du cours dont l'enseignant est responsable.

cours	focalisation par rapport à la moyenne observée		total
	+	-	
1	8 14,33	22 15,67	30
2	4 3,82	4 4,18	8
3	2 2,97	4 3,13	6
4	3 1,91	1 2,09	4
5	1 1,91	3 2,09	4
6	3 2,39	2 2,61	5
7I	15 10,99	8 12,01	23
72	11 9,60	7 9,40	18
8	11 11,46	13 12,54	24
9I	3 2,39	2 2,61	5
92	3 3,34	4 3,66	7
total	64	70	134

Avec un $\chi^2_{10} = 10,08$, on ne peut pas considérer les différences observées comme significatives.

-La variable homme/femme.

Les différences constatées ne sont pas significatives: ($\chi^2_1 = 0,04$)

sexe	focalisation par rapport à la moyenne observée.		total
	+	-	
homme	19 19,58	20 21,42	41
femme	45 44,42 5	48 48,58	93
total	64	70	134

-la variable situation familiale.

situation familiale	focalisation par rapport à la moyenne observée		total
	+	-	
marié	52 52,54	58 57,46	110
célibataire	10 10,03	11 10,97	21
autres réponses	2 1,43	1 1,57	3
total	64	70	134

Ici encore les différences constatées ne sont pas significatives
($\chi^2 = 0,73$)

-la variable âge de l'enseignant.

age	focalisation par rapport à la moyenne		total
	+	-	
- de 34 ans	23 27,70	35 30,30	58
de 35 à 44 ans	21 20,06	21 21,94	42
45 ans et plus	19 13,15	10 15,15	29
sans réponse	1 2,39	4 2,61	5
total	64	70	134

($\chi^2_3 = 7,41$) l'âge de l'enseignant n'influence pas significativement son champ de représentation de la prise en charge scolaire de l'enfant en difficulté.

-influence de l'ampleur des expériences.

nombre d'expériences.	focalisation par rapport à la moyenne		total
	+	-	
0	1 0,96	1 1,04	2
1	20 21,97	26 24,03	46
2	20 16,72	15 18,28	35
3	10 10,99	13 12,01	23
4	1 2,39	4 2,61	5
5	1 2,29	4 2,61	5
6	4 3,34	3 3,66	7
7	2 0,96	0 1,04	2
8	2 1,91	2 1,09	4
9	3 2,39	2 2,61	5
total	64	70	134

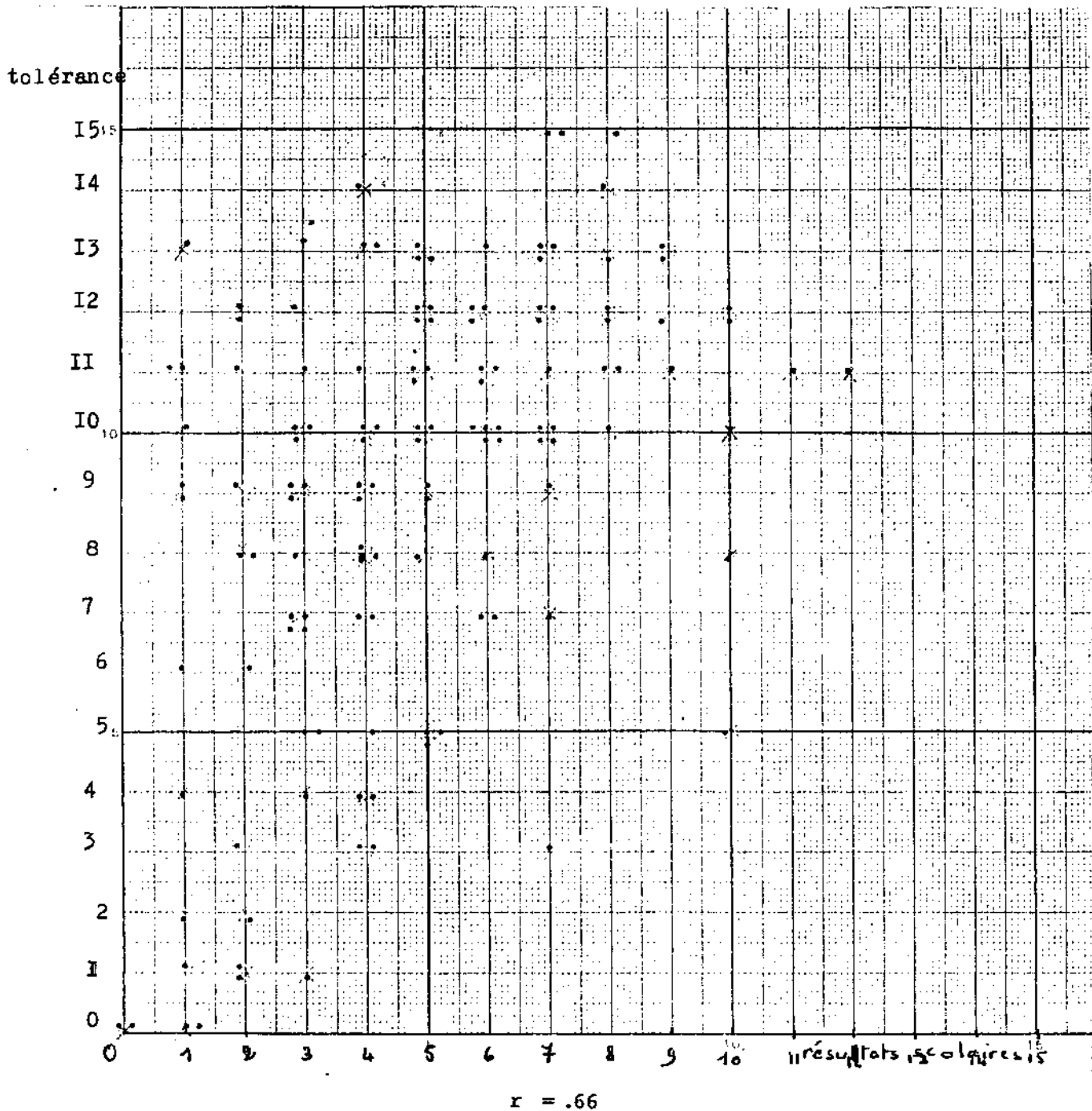
($\chi^2_9 = 9,70$) Les différences observées ne sont pas significatives.

La seule variable semblant influencer le champ de représentation de la prise en charge scolaire des enfants à problèmes est le lieu d'implantation de l'école.

Les deux sous-thèmes choisis pour illustrer la focalisation des instituteurs en matière de prise en charge scolaire des enfants en difficulté peuvent paraître incompatibles en première analyse: le maître trop tolérant risquant de diminuer ses exigences vis-à-vis des acquisitions; l'étude de la corrélation entre les notes concernant la tolérance et celles relatives aux résultats scolaires montre qu'il n'en est rien.(1)

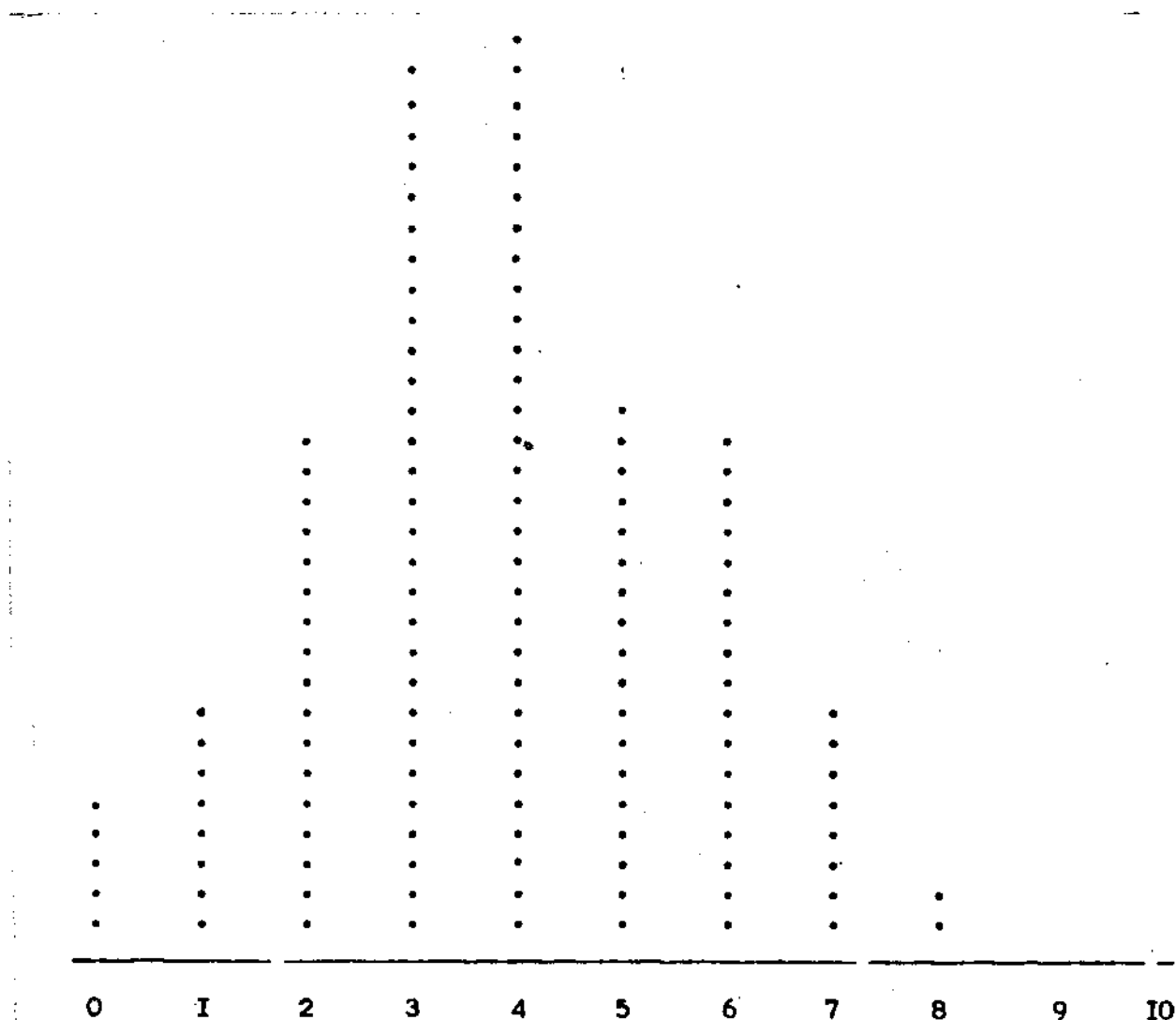
(1)- Voir page 351

Etude de la corrélation entre les notes concernant le thème de la tolérance
et les notes concernant le thème des résultats scolaires.



Nous observons une corrélation positive entre les notes concernant les résultats scolaires et les notes concernant la tolérance; on peut dire, en d'autres termes, que plus l'instituteur tolère les enfants à problèmes dans sa classe plus il devient exigeant en ce qui concerne les possibilités d'obtenir des résultats avec ces jeunes.

3- Etude de la pression à l'inférence.



Moyenne théorique: 5

$m = 3,83$

$V = 3,28$

$\sigma = 1,81$

$\chi^2_4 = 6,84$ (significatif à .05 mais non significatif avec une exigence supérieure à .001)

Nous considérerons néanmoins cette distribution comme normale.

$t = 7,49$, (supérieur au seuil de signification.)

La pression à l'inférence est inférieure à ce que nous prévoyions dans notre hypothèse, en fait, les actions à mener en faveur de l'intégration des enfants handicapés sont peu envisagées par les enseignants concernés par l'enquête.

L'intégration étant cependant à l'ordre du jour, avec appel au volontariat, il nous semble utile de chercher si, chez les maîtres qui envisagent plus que leurs collègues des possibilités

d'intégration, on peut dégager des caractéristiques communes.

-en fonction du milieu:

milieu	orientation par rapport à la moyenne observée		total
	-	+	
rural	39 62,51	53 51,49	92
urbain	20 18,49	22 23,51	42
total	59	75	134

($\chi^2 = 0,32$) les différences observées ne sont pas significatives.

-en fonction du type d'école:

type d'école	orientation par rapport à la moyenne observée		total
	-	+	
maternelle	8 8,37	11 12,63	19
élémentaire	51 50,63	64 67,37	115
total	59	75	134

($\chi^2 = 0,27$) Les différences observées ne sont pas significatives.

- en fonction de la présence d'un GAPP à proximité de l'école:

GAPP	orientation par rapport à la moyenne observée.		total
	-	+	
oui	10 11,45	16 14,55	26
NON ou sans réponse	49 47,55	59 60,45	108
total	59	75	134

($\chi^2 = 0,39$) les différences observées ne sont pas significatives.

-en fonction du cours dans lequel l'instituteur enseigne:

($\chi^2_{40} = 7,87$) les différences observées ne sont pas significatives.

cours	orientation par rapport à la moyenne observée.		total
	-	+	
I	I4 11,21	I6 10,79	30
2	5 3,52	3 4,48	8
3	2 2,64	4 3,36	6
4	I 1,76	3 2,24	4
5	2 1,76	2 2,24	4
6	2 2,20	3 2,80	5
7I	II 10,13	12 12,87	23
72	8 7,93	10 10,07	18
8	II 10,57	13 13,43	24
9I	0 9,20	5 2,80	5
92	3 3,08	4 3,92	7
total	59	45	134

-en fonction de la variable homme/femme.

sexe	orientation par rapport à la moyenne observée.		total
	-	+	
homme	20 11,05	21 11,95	41
femme	39 10,95	54 52,05	93
total	59	75	134

($\chi^2_1 = 0,54$) les différences observées ne sont pas significatives.

-en fonction de la situation familiale de l'enseignant

($\chi^2_2 = 0,97$) les différences observées ne sont pas significatives.

situation familiale	orientation : par rapport à la moyenne observée		total
	-	+	
marié	47 48,43	63 61,37	110
célibataire	10 9,25	11 11,75	21
autres réponses	2 1,32	1 1,68	3
total	59	75	134

-en fonction de l'âge.

âge	orientation par rapport à la moyenne observée		total
	-	+	
- de 34 ans	2 25,56	3 32,46	58
de 35 à 44 ans	19 18,49	23 23,51	42
45ans et plus	12 12,77	17 16,23	29
sans réponse	4 2,20	1 2,80	5
total	59	75	134

($\chi^2 = 2,93$) les différences observées ne sont pas significatives.

-en fonction de la variable ampleur de l'expérience.

expérience	orientation par rapport à la moyenne observée		total
	-	+	
0	0 0,78	2 1,12	2
1	22 20,25	24 25,75	46
2	12 11,40	21 19,60	35
3	10 12,13	13 12,87	23
4	3 2,20	2 2,80	5
5	3 2,20	2 2,80	5
6	3 3,08	4 3,92	7
7	1 0,78	1 1,12	2
8	1 1,76	3 2,24	4
9	2 2,20	3 2,80	5
total	59	75	134

($\chi^2 = 5,91$) les différences constatées ne sont pas significatives.

A l'exception du lieu d'implantation qui paraît influencer la focalisation des maîtres sur les problèmes de tolérance et de réussite scolaire, aucune des variables retenues pour l'analyse de la représentation sociale des enfants en difficulté ne semble responsable de l'attitude des instituteurs en matière d'intégration à l'école de tous les enfants.

L'étude de la représentation sociale de la prise en charge des enfants à problèmes chez les enseignants de l'école maternelle et élémentaire dans une circonscription à dominante rurale, nous a permis de constater que ces instituteurs sont informés des handicaps possibles, qu'ils aient, ou non, des enfants à problèmes dans leurs classes.

S'ils sont très informés en ce qui concerne les handicaps, ils le sont, en revanche, beaucoup moins sur les possibilités d'amélioration par le biais des aides extra-scolaires.

D'ailleurs, s'ils acceptent ces enfants dans les classes, c'est beaucoup plus par crainte de la ségrégation scolaire et sociale, que pour les amener à utiliser sur place leur potentiel.

Notons également que les instituteurs de notre circonscription d'enquête ne cherchent pas à tout prix à garder les enfants en difficulté dans leurs classes, qu'ils ne rejettent pas systématiquement les déficients intellectuels et que l'obtention des réussites scolaires n'est pas leur unique objet.

On pourrait craindre qu'ils accueillent ces enfants par pure générosité, cependant une étude de corrélation permet de constater que plus la tolérance augmente plus l'exigence est grande en ce qui concerne les possibilités d'obtenir quelques résultats avec ces enfants.

On peut se demander pourquoi des enseignants qui ne focalisent pas abusivement ni sur l'idée de tolérance, ni sur le besoin de réussite intellectuelle, n'envisagent pas plus massivement la possibilité de donner leur place à tous les enfants dans la classe. Nous allons essayer d'en découvrir quelques raisons à travers l'analyse qualitative de contenu des réponses aux questions ouvertes prévues dans le questionnaire d'enquête.

5-Analyse de contenu du discours des enseignants
autour de la notion d'intégration.

a) Extrait des tableaux récapitulatifs: réponses aux questions 14,15,
15, 16, 17 et 18.

réponses à la question 14:

pas de réponse	22,15%
oui sans explication	8,72%
oui avec explication	18,12%
non sans explication	2,68%
<u>non avec explication</u>	<u>42,28%</u>
hésitation sans explication	2,68%
hésitation avec explication	4,70%

réponses à la question 15:

pas de réponse	28,19%
oui sans explication	6,04%
oui avec explication	18,79%
non sans explication	8,72%
<u>non avec explication</u>	<u>24,83%</u>
hésitation sans explication	2,68%
hésitation avec explication	10,75%

réponses à la question 17:

40, 27% ne justifient pas leur réponse à la question
et 59,73% la justifient.

réponses à la question 18:

42,95% ne répondent pas et 57,05% répondent à la
question. Les pourcentages démontrent que presque la moitié des ensei-
gnants évitent de justifier leur classement des catégories d'enfants
à problèmes, plus ou moins susceptibles d'intégration dans une classe
"normale".

En ce qui concerne l'enfant déficient intellectuel,
un peu plus de la moitié des enseignants expriment leur opinion.

Pour quelles raisons les enseignants pensent-ils
que les enfants en difficulté ne trouvent pas dans leurs classes

les conditions optimales pour leur adaptation?

Dans les réponses des enseignants nous dégagerons des thèmes explicitant les raisons invoquées.

b) Présentation des thèmes dégagés.(1)

L'analyse du contenu des réponses nous a permis de dégager quatre grands thèmes:

Enseignant

Enfant

Ecole

Extérieur

A l'intérieur de chaque thème nous avons pu définir plusieurs catégories grâce à la présence d'indicateurs relativement explicites:

-enseignant: personnalité

formation

-Enfant: handicaps

effectifs

relations

-Ecole: organisation pédagogique

matériel

classes spéciales

GAPP

-Extérieur: milieu

intervenants

Lorsqu'on leur demande de parler d'intégration, certains enseignants mettent directement en cause leur aptitude à accepter et à gérer les différences, soit par le biais d'une remise en cause de la formation - "On manque de formation;", "on n'est pas assez formés."

Ils restent d'ailleurs très évasifs et ne disent jamais quel contenu ils verraient pour une "meilleure" formation.

Certains abordent le problème de la personnalité de l'instituteur: -"Je ne suis pas capable", "si le maître l'accepte.", "manque de compréhension de ma part.", "je ne suis pas assez disponible pour eux."

(1)- Nous citons ici des exemples de réponses à l'enquête envoyée aux instituteurs.

Mais ces maîtres sont peu nombreux et leur discours reste au niveau du constat.

D'autres enseignants attribuent presque exclusivement aux enfants, eux-mêmes, les problèmes d'intégration:

"tout dépend du degré de handicap", "certaines catégories de handicaps permettent une vie de groupe normale."

La question des relations entre enfants est très souvent abordée également:

"en classe unique ils sont en contact avec d'autres enfants et ne sont pas mis à part.", "Un enfant de onze ans grand et fort, qui parle comme un enfant de trois ou quatre ans, n'est pas à l'aise parmi des enfants de six, sept ans et appelle à la moquerie entre autre."

Mais ce sont les effectifs qui sont le plus souvent mis en cause:

"trop d'élèves.", "dans des classes à effectif allégé."

Vient ensuite le thème de l'institution scolaire avec les problèmes "matériels" et "financiers", l'inquiétude "vis à vis de l'avenir des classes spéciales", le rôle des GAPP et surtout l'organisation pédagogique de la classe, les maîtres parlent de "soutien", de "surencadrement", de "travail individualisé", d'éclatement des classes en travail par groupes", mais s'ils semblent informés sur les différentes possibilités d'individualisation et de respect des rythmes d'acquisition de chacun, ils ne paraissent pas prêts à adopter ces styles de travail dans leurs classes, bien qu'ils n'expriment jamais les raisons de leurs réticences:

"les structures de la classe ne sont pas adaptées", "les enfants déficients intellectuels peuvent être intégrés dans les classes dans la mesure où de véritables équipes pédagogiques sont constituées et permettent un soutien effectif de ces enfants dans les matières scolaires qui sont cause du retard considéré. Même intégrés dans le milieu scolaire normal ces enfants auront intérêt à bénéficier de l'aide apportée par les différentes personnes constituant un GAPP. Le concours sera précieux pour le(s) maître(s) qui pourra (pourront) mieux situer son (leur) intervention(s) éducative(s)"

Enfin l'environnement proche de l'enfant et les possibilités d'aide par des intervenants extérieurs, (assistantes sociales, médecins, CMPP...) sont quelquefois cités.

Le champ lexical du corpus, le choix des prédicats et des temps du discours, nous ont également permis de dégager trois

tendances:

-La première, positive, lorsque les raisons invoquées semblent aller dans le sens d'une plus grande tolérance de tous les enfants dans les classes ordinaires, selon la propre volonté de celui qui parle.

-La seconde, négative, lorsque l'interlocuteur se prononce résolument contre toute possibilité de changement.

- la dernière, neutre, quand l'instituteur, conscient des possibilités d'action ne paraît pas vouloir investir sa personne dans ce mouvement.(abus de l'infinitif ou du conditionnel.)

c) Tableau des indicateurs de catégorie avec leur fréquence d'apparition.

1-Tableau des résultats.

Tendances	Enseignant		Enfant			Ecole				Extérieur		T
	personnelle	fonction	handicap	effort	relation	agenciation pédagogique	matériel	classe	G.A.P.P.	milieu	environnement	
+	7	6	30	7	37	33	4	8	3	13	16	164
-	2	9	13	6	5	15	4	12	0	5	3	74
0	37	34	62	51	33	81	17	13	4	16	8	356
t.	46	49	105	64	75	129	25	33	7	34	27	594
T.	95		244			194				61		594

-2-tendance prépondérante.

tendance	+	-	0	total
E.O.	164	74	356	594
E.T.	198	198	198	594

les indicateurs ne sont pas également répartis.
C'est la tendance neutre qui l'emporte.

3-distribution des quatre grands thèmes.

thèmes	Enseignant	Enfant	Ecole	Extérieur	total
E.O.	95	244	194	61	594
E.T.	148,5	148,5	148,5	148,5	594

Les différences de répartition sont très importantes.
Ce sont les indicateurs relatifs à l'enfant qui sont les plus nombreux,
le thème de l'école vient en seconde position suivi par celui de
l'enseignant, le dernier étant le thème de l'extérieur.

4- Classement des sous-catégories.

1- l'organisation pédagogique	21,72%	tendance neutre
2- le handicap	17,68%	" "
3-relations	12,63%	tendance positive
4-effectifs	10,77%	tendance neutre
5-formation	8,25%	" "
6-personnalité	7,74%	" "
7-milieu	5,72%	" "
8-classes spéciales	5,56%	" "
9-intervenants extérieurs	4,55%	tendance positive
10-matériel	4,20%	tendance neutre
11- GAPP	1,18%	" "

Le nombre moyen d'indicateurs étant de 54, seules
les quatre premières sous-catégories sont représentées par un nombre
supérieur à la moyenne.

les résultats chiffrés de l'analyse de contenu
illustrent le peu d'importance accordée par les maîtres à leur respon-
sabilité personnelle dans la réussite ou l'échec de toute expérience
intégrative.

Favoriser l'implication individuelle conduirait
peut-être l'enseignant à prendre une part active dans la recherche
des possibilités de réussite de la tentative de changement en matière

de prise en charge scolaire des enfants en difficulté, alors que obéissant aujourd'hui aux directives institutionnelles, il pratique l'attentisme et se réfugie dans l'immobilisme.

C'est dans cette optique que le législateur fait appel au volontariat des maîtres et des équipes éducatives en attendant une transformation des mentalités individuelles et collectives.

Dans une étude précédente (1), partant du statut des enseignants qui permet à ceux-ci de choisir leur lieu d'exercice, nous avons cherché quelle était l'influence de l'endroit où il travaille (rural ou urbain) sur la représentation sociale de la prise en charge scolaire des enfants en difficulté, avec pour hypothèse la différence de personnalité entre les deux sous-groupes qui se traduit par le choix d'un poste en milieu rural ou urbain.

L'étude comparative des différentes variables caractérisant les deux ensembles d'enseignants(2) avait d'abord permis de constater des répartitions non-comparables en ce qui concerne les variables:

- sexe
- tranches d'âge
- variétés d'expériences intraprofessionnelles.

1) Les instituteurs hommes sont plus nombreux en zone rurale qu'en milieu urbain.

Deux raisons essentielles, mises en évidence par Ida Berger dans ses enquêtes sur le monde enseignant peuvent expliquer cette différence; d'une part:

a- "Le milieu familial d'où proviennent les institutrices continue à apparaître à la fois plus urbain et plus aisé que celui des instituteurs."(3)

b- "...très peu d'institutrices ont épousé des hommes au-dessous de leur rang social."(4)

D'où l'aspiration de ces dernières à rester dans le milieu urbain, ou la nécessité de suivre leur époux sur leur lieu de travail, cadres administratifs ou privés ceux-ci résident en effet plus souvent dans les villes.

(1)-LINDEN(M.), MARNAT(N.)-L'enfant problème à l'école. Première approche de la représentation sociale de la prise en charge scolaire de l'enfant en difficulté par les enseignants de l'école maternelle et élémentaire, comparaison milieu urbain, milieu à dominante rurale, mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de psychologie scolaire, Juin 82, non édité.

(2)-Voir pages 213 à 223.

(3)-BERGER(I.)-Les instituteurs d'une génération à l'autre, p.26.

(4)-Idem, p.28.

D'autre part, 17% des familles d'instituteurs n'ont qu'un salaire et il semble, que pour des raisons économiques, ils préfèrent rester à la campagne.

2) Les fluctuations dans les tranches d'âges paraissent provenir des enseignants âgés de 35 à 44 ans qui sont plus nombreux dans les villes et des instituteurs de 30 à 34 ans en nombre plus important dans les écoles de villages; ce qui peut s'expliquer par des préoccupations concernant l'avenir scolaire de leurs propres enfants.

3) Les expériences intraprofessionnelles sont également plus variées en milieu urbain, les maîtres nommés en ville pouvant changer de cours et même de groupe scolaire chaque fois qu'ils en ont envie sans pour cela occasionner des changements notables dans leur vie familiale.

Les variables qui caractérisent les deux sous-groupes révèlent donc des différences de mentalités susceptibles d'influencer leur représentation sociale de la prise en charge des enfants en difficulté.

L'analyse comparative des réponses enregistrées dans les deux séries d'enquêtes nous fait découvrir une convergence de points de vue en ce qui concerne, d'une part, la responsabilité de l'enfant dans les difficultés à l'école et d'autre part, l'absence de volonté de changement par implication personnelle.

Tous les enseignants, de quelque milieu qu'ils soient, sont informés de l'existence d'enfants handicapés ou en difficulté dans les classes, ils les signalent, mais on ne sait pas si cette démarche a pour objectif une action pour une meilleure utilisation des potentialités de l'enfant ou s'ils cherchent simplement à éliminer de la classe un élément perturbateur.

Ils ne réclament d'ailleurs pas une formation autre que celle qu'ils ont reçue jusqu'à présent, mais ils estiment qu'un abaissement des effectifs et qu'une organisation pédagogique différente de celle qu'ils ont choisie seraient indispensables pour mener à bien une véritable politique d'intégration scolaire.

Ils sont informés mais ne se sentent pas concernés, les instituteurs urbains se séparant d'ailleurs des ruraux en matière de signalement des enfants aux "autorités compétentes", les premiers faisant d'abord appel aux commissions tandis que les autres s'entretiennent plus volontiers avec le psychologue scolaire de secteur avant de prendre une décision d'exclusion.

Il semblerait que les enseignants ruraux, par leur état d'esprit et leur manière de travailler dans leur classe, soient plus aptes à mener des actions d'intégration que les instituteurs des villes, à condition qu'un soutien réel et efficace leur soit apporté, à eux-mêmes et aux enfants concernés.

Il est , bien sûr, impossible de généraliser ces constatations à l'ensemble des instituteurs de France, d'autant plus qu'il faut tenir compte de la partialité possible de notre interprétation des réponses des enseignants, comme le dit M.Gilly:

"S'il est vrai qu'en cas de difficultés scolaires l'enseignant a trop souvent tendance à incriminer l'enfant et à renvoyer celui-ci au psychologue (et pas uniquement le psychologue praticien) qui est à l'inverse trop facilement enclin, depuis quelques années, à proposer des explications "sauvages" qui renvoient tout d'un bloc les responsabilités à l'enseignant et à l'école. Il ne s'agit pas de dédouaner celle-ci de la part de responsabilité qui lui incombe, mais d'avoir en permanence le souci d'une vue la plus exacte possible des problèmes posés."(1)

Dans cette optique nous considérons notre enquête comme une approche parcellaire de la politique d'intégration.

Mais les résultats obtenus peuvent servir de base à des recherches ultérieures et à la mise en oeuvre des premières pratiques intégratives dans les milieux qui ont fait l'objet de notre étude.

* * *
* *
*

Parvenue au terme de l'analyse des points de vue des principaux acteurs de l'intégration scolaire, nous constatons que tous ont été sensibilisés au problème posé par les pratiques ségrégatives et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur la construction de la personnalité et l'avenir social de l'enfant.

Cependant, mis à part quelques rares parents d'enfants gravement handicapés qui ont fini^{par} accepter la différence et choisissent, avec pertinence le mode de prise en charge le mieux adapté, les groupes concernés , qu'ils soient parents, enfants ou instituteurs

(1) GILLY (M.)- maître, élève, p. 262.

ont tous pour objectif essentiel, lorsqu'ils parlent d'intégration la négation des différences ou leur disparition, d'où le problème des limites, car, passé un certain seuil, il est impossible de faire abstraction des anomalies et des déficiences et des difficultés qu'elles posent, la logique de l'homogénéité reprend alors sa place au sein du groupe qui rejette ensuite ceux qu'il considère comme susceptible de nuire au maintien de son unité.

