

## ENQUÊTE : ANALYSE

Dans la première partie de notre travail (Etat des lieux<sup>1</sup>), nous avons utilisé des enquêtes nationales: ANCE, INSERM, ou locales :CDES du Rhône, CCPE de l'Isère. Par ailleurs, s'agissant des opinions personnelles, ou exprimées collectivement, ainsi que des positions officielles, nous avons travaillé sur des documents écrits, qu'ils aient été conçus pour cela ou qu'ils transcrivent des interviews.

Pour suffisant, quantitativement, qu'il soit, ce matériel ne nous satisfaisait pas pour autant. Nos pratiques professionnelles nous placent constamment dans des situations de dialogue, d'écoute, auprès de personnes concernées par les enfants à besoins éducatifs particuliers. Il nous a paru indispensable de recueillir, d'une manière un peu plus systématique, les témoignages, les opinions émises, et les affects qui s'y rattachent, par les uns et les autres. Il s'agissait de faire en sorte que des types de réponses, même brossés à grands traits, apparaissent afin de valider ce que, confusément, chacun ressent lorsqu'il participe à des débats sur ses thèmes : quelques « modèles de pensée » dominants, souvent construits sur le monde binaire, sont à l'œuvre derrière la complexité apparente du discours. Nous ne souhaitons pas, et ne pouvions pas, lancer une enquête de grande envergure, analysable statistiquement. Par ailleurs, préférant réserver les techniques d'entretien à la mise en œuvre des « sémaphores »<sup>2</sup>, nous avons opté pour un sondage d'opinion, limité géographiquement, utilisant un questionnaire simplifié au maximum et diffusé à 150 exemplaires.

### LES DESTINATAIRES DU QUESTIONNAIRE.

*« Nous louvoyons constamment entre le Charybde du purisme méthodologique et le Scylla du laxisme intuitif et concret ».*<sup>3</sup>

R.Ghiglione et B.Matalon

Louvoyer entre purisme et laxisme n'est pas une position confortable ; mais refusant ces deux positions extrêmes, il nous faut malgré tout adopter une position explicite, quitte à devoir affronter des critiques de tout bord. Toute enquête, c'est-à-dire toute forme d'interrogation d'individus à des fins de généralisation, suppose que l'on définisse d'abord la population à laquelle on veut s'adresser ; puis, comme il est rarement possible de la rencontrer de manière exhaustive, que l'on résolve au mieux la question de l'échantillonnage. Lorsqu'il

---

<sup>1</sup>cf notre ouvrage: "Handicaps et vie scolaire, l'intégration différenciée", Chronique sociale, Lyon, 1994.

<sup>2</sup>sémaphore: nom que nous avons donné à un outil actuellement en cours de mise au point destiné à aider toute personne concernée par l'intégration à l'école à élaborer, mettre en œuvre et évaluer un projet individuel.

<sup>3</sup>Les enquêtes sociologiques, théories et pratique, R.Ghiglione, B.Matalon, A.Colin, Paris, 1970

s'agit d'une enquête non destinée à être traitée statistiquement, ce qui est le cas, la tentation de faire de l'inférence statistique implicite est forte mais illégitime. Dans ces conditions, la constitution d'un échantillon dit représentatif n'a guère de sens: l'essentiel est de s'assurer de la variété des personnes interrogées et, surtout, de vérifier qu'aucune situation importante pour le problème traité n'a été omise lors du choix des sujets. Comme l'indiquent Ghiglione et Matalon, «à la notion globale de représentativité, il faut substituer une notion plus large, celle d'adéquation de l'échantillon aux buts poursuivis ».

En partant de la situation créée par un enfant en difficultés à l'école, il est assez aisé de définir la population concernée ou, pour le moins, « le noyau dur » que l'on va rencontrer invariablement. L'élève sans difficultés particulières se contente, serait-on tenté de dire, d'un univers scolaire relationnel quantitativement pauvre : autour de lui, l'enseignant, éventuellement le directeur de l'école, ses parents, réduits fréquemment au parent disponible aux heures scolaires, la mère le plus souvent. En cas de difficultés, cette triade enfant-enseignant-parent va s'élargir à des personnes dont le nombre risque de croître au même rythme que celui de l'apparition de difficultés nouvelles ou de la pérennisation des difficultés originaires. Le parent, mis au courant du problème, aura souvent tendance à le faire partager à son conjoint puis, devant sa persistance, à ses relations familiales, professionnelles, amicales ou de voisinage. De même, l'enseignant va consulter un nombre croissant de professionnels qui, en outre, sont de plus en plus éloignés de son école. Du collègue à qui l'on confie ses difficultés, à l'équipe tout entière lors du Conseil de cycle ou d'école, puis si les troubles persistent, à des spécialistes internes ou externes au milieu scolaire. Enfin, à un degré de gravité supérieur, famille et école, voire services extérieurs, vont se retrouver au sein des commissions ad hoc afin de prendre des décisions de maintien, d'aménagement, d'orientation.

La population professionnelle concernée prend ainsi rapidement ses contours : enseignants en premier lieu, puis personnel des RASED, enfin, membres des CCPE, voire des CDES et, éventuellement, personnels spécialisés extérieurs à l'école. Pour fixer, ne serait-ce qu'approximativement, la proportion de chacun de ces professionnels par rapport à l'ensemble, il nous faut préciser ce que, dans cette situation particulière, l'on pouvait entendre par « quota », puisque notre échantillon n'étant pas choisi sur le mode aléatoire, il se rapproche plutôt d'un échantillon de ce type. Or, l'idée de respecter les quotas des catégories professionnelles concernées mène à une impasse puisqu'elle reviendrait à penser la décision et la mise en œuvre de l'aide spécifique comme un processus « démocratique », alors qu'il est patent que certains professionnels -à tort ou à raison- ont plus de « poids » que d'autres. Corollairement, cela reviendrait à sous-estimer, voire à éliminer, des professionnels peu nombreux, mais dont l'importance ne peut être niée. Donnons un exemple : si l'on peut estimer à 0,1 % la proportion des psychologues en milieu scolaire, se rapprocher de ce pourcentage au nom des quotas n'aurait pas de sens puisque cette valeur change considérablement si on ne considère que les enseignants qui font appel à eux. Dans notre échantillon, les membres des RASED représentent 10% du total, ce qui leur donne une importance relative supérieure au strict respect des effectifs, sans toutefois courir le risque de « psychologiser » toute situation scolaire s'écartant de la norme.

Le même raisonnement s'applique aux médecins scolaires, environ 2%, ce qui est nettement supérieur à la réalité. Afin de respecter, dans son esprit, la composition des commissions, nous avons sollicité 4 I.E.N., 2 secrétaires de CCPE, 2 directeurs d'établissements spécialisés. S'agissant des personnels extérieurs à l'école ordinaire (extérieurs par leur statut ou simplement par leur lieu d'exercice), nous avons cherché la diversité : les enseignants spécialisés en primaire, en SES de collège ou en établissement spécialisé sont les plus nombreux (20) compte tenu du rôle qu'ils sont amenés à jouer en complémentarité ou en relais ; nous avons contacté des professionnels plus spécifiques encore : 1 responsable de Service de suite en IME, 1 orthophoniste libérale, ou, au contraire, plus éloignés du terrain: 1 Formateur à l'IUFM, 1 professeur de psychologie, 1 étudiante en psychologie. Une place particulière, relativement prépondérante, a été donnée aux personnels spécialisés des SESSAD : 11 réponses exploitées, c'est-à-dire autant que de membres des RASED. Nous avons voulu ainsi, non pas rendre compte de la réalité car ces services de proximité de création récente sont encore très peu nombreux, mais parce qu'ils sont appelés, du moins l'affirmons-nous, à jouer un rôle de plus en plus important dans la problématique de l'intégration scolaire. Bien sûr la majorité de l'échantillon est constituée d'enseignants<sup>4</sup> : 69 sur 108 professionnels et la priorité a été donnée aux enseignants non spécialisés : 49 sur 69. L'opportunité, plus que la nécessité, nous a permis de recueillir les réponses d'une promotion complète d'enseignants en formation (20) à l'IUFM de Lyon.

Ce rapide examen des enquêtés aide le lecteur à juger en quoi notre approche s'est acquittée de 2 exigences établies a priori : respect de la variété des statuts professionnels, respect de l'importance des rôles qu'ils sont appelés à jouer. Ainsi, pour reprendre la citation de Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon, avons-nous tenté de nous rapprocher de « l'adéquation de l'échantillon aux buts poursuivis ».<sup>5</sup>

Il nous reste à considérer la question des parents. Nous aurions pu adresser le questionnaire uniquement à des personnes professionnellement concernées, éliminant ainsi ce problème délicat ; ou bien encore, concevoir un questionnaire différent pour eux. Nos convictions nous interdisaient de « faire l'impasse » sur le recueil de leurs témoignages ; par ailleurs, chercheurs en activité, nos préoccupations déontologiques rendaient impossible la sollicitation de parents directement concernés par nos services respectifs (RASED, CMPP). De ces contradictions fortes résulte un compromis : 8 parents, indépendants de nos missions respectives ont été sollicités. Numériquement, cela est faible, symboliquement cela nous paraît indispensable. Le lecteur jugera si le compromis est acceptable.

---

<sup>4</sup> nous entendons par enseignant un professionnel chargé d'une classe; les membres des RASED, les secrétaires de CCPE, les directeurs d'établissements spécialisés sont à ajouter à ces 69 professionnels si l'on veut opter pour une définition plus large.

<sup>5</sup> signalons également que:

\* les 2/3 des enquêtés sont des femmes, ce qui rend compte approximativement du déséquilibre hommes/femmes observé dans notre milieu professionnel;

\* notre échantillon couvre 2 régions très éloignées l'une de l'autre: Rhône-Alpes et, dans une moindre proportion, la Bretagne. En Rhône-Alpes, 4 départements sont concernés: Rhône, Isère, Loire, Savoie, le Rhône en représentant les 3/4.

Pour terminer l'examen de l'échantillon, il est important d'indiquer comment les questionnaires ont été distribués. La situation d'enquête a pour spécificité d'être une interaction sociale : il serait vain d'imaginer une quelconque « neutralité » dans ce domaine. Nous avons donc informé, clairement et précisément, les personnes contactées de nos statuts professionnels, de notre situation et de nos objectifs de chercheurs. Afin d'obtenir un maximum de réponses (nous en avons récupéré 80%, ce qui est exceptionnel), nous avons le plus souvent rencontré chaque enquêté afin de lui remettre le document en main propre et de lui donner la possibilité de demander des explications complémentaires. Nous avons souhaité, surtout, créer une relation personnelle, gage d'efficacité dans ce domaine. Ce faisant, le danger existe d'introduire ainsi un biais important : une certaine distance sociale, affective, permet d'atténuer le désir pour l'enquêté de donner une bonne « image de soi », au détriment de « l'exactitude », de « l'objectivité ». Mais, dans notre cas, n'oublions pas qu'il s'agit plus d'expression que de réflexion approfondie, plus d'exprimer du côté du réel que d'explicitier du côté du vrai. Lorsque nous n'avons pu rencontrer nous-mêmes les personnes, nous avons chargé des collègues professionnels de cette tâche après leur avoir explicité les consignes et, surtout, le caractère relativement spontané des réponses attendues.

Nous avons été agréablement surpris par l'accueil généralement très positif des enquêtés, y compris par ceux qui sont peu habitués à ce type de travail ou ceux qui, au contraire, sont trop souvent sollicités. Nous les remercions vivement : le résultat quantitatif de cette enquête est sans nul doute la conséquence de cet accueil de qualité.

## **PREMIERE FAMILLE DE REPRESENTATIONS : L'ECOLE.**

Il n'est pas légitime, en totalisant les réponses par item, d'annoncer : « x% des personnes pensent que... », et encore moins de laisser entendre que ce résultat peut être généralisé. Par ailleurs, chaque caractéristique retenue ne nous intéresse pas en elle-même : seul le couple « excluante-intégrante » fera exception. Notre hypothèse, l'existence de représentations simples et fortes, nous conduisait plutôt à nous intéresser aux 2 modèles - volontairement grossis- suivants : une représentation « minimaliste, caractérisée par les qualificatifs « élitiste, isolée, excluante, instruction », et une représentation « maximaliste », correspondant aux termes « égalitaire, ouverte, intégrante, éducation ». Ces appréciations, présentées sous forme de binôme afin d'obliger à prendre immédiatement parti, devaient être choisies en fonction de ce qui paraît, pour l'enquêté, le « mieux correspondre à l'idée » qu'il se fait de « l'école actuelle ».<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> "actuelle": cette précision ne figurait pas sur les 27 premiers questionnaires.

### Données recueillies.

\* *le couple excluante-intégrante.* école excluante : 25  
école intégrante : 71

Sur 96 réponses, 3 sur 4 optent pour l'école considérée plutôt comme intégrante.

\* *le modèle « minimaliste »* (4 critères retenus sur 4) : 7  
*le modèle « quasi minimaliste »* (3 critères retenus sur 4) : 13.  
Total : 20

\* *le modèle « maximaliste »* (4 critères retenus sur 4) : 33  
*le modèle « quasi maximaliste »* (3 critères retenus sur 4) : 24.  
Total : 57

### Observations.

1) Les enquêtés ont « joué le jeu ». Deux commentaires manuscrits, seulement, témoignent de la résistance à devoir trancher : « difficile de répondre : disparités importantes d'un secteur à l'autre » et « impossible de répondre : ce qu'elle est, ce qu'elle devrait être ? » (Notons que ce questionnaire portait bien la mention « école actuelle »).

2) Bien sûr, nous obtenons ce que nous y avons mis au départ : des réponses « brutes », renvoyant à des modèles caricaturaux ; mais l'important est le choix assez net du modèle « maximaliste ».

3) Les critères le plus souvent retenus.

|             |    |            |    |
|-------------|----|------------|----|
| élitiste    | 42 | égalitaire | 59 |
| isolée      | 29 | ouverte    | 71 |
| excluante   | 25 | intégrante | 71 |
| instruction | 46 | éducation  | 68 |

4) Distingue-t-on un autre modèle ?

\* lorsqu'il s'agit du modèle « maximaliste », le message critique porte sur le caractère élitiste et une conception de l'enseignement, plutôt qualifiée d'instruction.

Nous notons, par ailleurs, que le critère critique « excluante » n'apparaît jamais. Enfin, lorsqu'il s'agit du modèle « minimaliste », les résultats sont peu exploitables.

5) Il nous paraît possible de faire la synthèse suivante : les enquêtés veulent exprimer, la plupart du temps, leur vision « positive » de l'école en mettant en avant ses qualités intégratives et d'ouverture ce qui, d'une certaine manière, est la même chose. Lorsqu'ils atténuent le modèle en choisissant un critère négatif, ce n'est jamais celui « d'excluante ».

## PREMIERE FAMILLE DE REPRESENTATIONS : LE HANDICAP

1. Quand vous pensez « **handicap, handicapé** », les mots qui vous viennent à l'esprit sont:

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| <i>difficulté, différent,</i> | 27 fois |
| <i>souffrance,</i>            | 22 fois |
| <i>exclusion,</i>             | 20 fois |
| <i>intégration</i>            | 16 fois |
| <i>handicap physique</i>      | 11 fois |
| <i>fauteuil roulant</i>       | 10 fois |

Lorsque l'on classe les termes retenus en fonction de leur rang, on retrouve cette hiérarchie, « difficulté », « différent » etc.

### Observations.

Nous remarquons, tout d'abord, la richesse du vocabulaire utilisé : 133 termes ou expressions ! Ensuite, nous nous sommes intéressés aux termes les **moins** employés :

- ceux qui témoignent de l'évolution sémantique : **débilité** (3 fois), **infirm**e (4 fois), **inadapté** (4 fois), **assisté** (2 fois), **invalid**e (1 fois) ;
- ceux qui posent question : **déficience** (3 fois), **incapacité** (0 fois), **désavantage** (2 fois), alors qu'il s'agit du vocabulaire retenu officiellement en France depuis 10 ans environ ;
- les évocations personnalisées sont très rares : **personne** (4 fois), un **prénom** (2 fois), **enfant** (1 fois). Pourquoi cette rareté ?
- ceux qui renvoient à l'aspect situationnel : **obstacles** (1 fois), **société** (1 fois), **situation** (1 fois) ;
- ceux qui relient le handicap aux causes : **maladie** (6 fois), **accident** ( 1 fois) ;
- enfin, ceux qui renvoient à des notions essentielles : **soins** (3 fois), **regard** (7 fois), **accompagnement** (1 fois), **projet individuel** (1 fois), **écart** (0 fois).

2) « Parmi les mots suivants, quels sont les trois que vous retiendrez pour renforcer votre association »

Obligation était faite de ne choisir que trois termes parmi une liste limitée à dix. Le « modèle » retenu le plus souvent est celui du *handicap* = *souffrance, différence, difficulté* ou, à quasi égalité, *handicap* = *souffrance, différence, exclusion*. C'est-à-dire que l'on trouve la même triade ou le même ensemble de quatre éléments que lorsque le choix était laissé au libre arbitre. Toutefois, l'accent est mis sur la **souffrance** qui, du coup, devient le terme le plus souvent cité. La notion de **désavantage**, retenue seulement 2 fois en libre choix, l'est cette fois-ci 31 fois, comme si, quoique non spontané, ce terme convenait malgré tout pour qualifier la situation de handicap. Le seul terme qui n'ait pas été retenu est celui de **maladie chronique** ; il est vrai que le handicap a rarement été évoqué en termes de causes. Toutefois, on peut s'étonner que handicap et chronicité ne soient jamais associés. Peu citée spontanément (4 fois), la notion d'**infirm**ité apparaît ici 30 fois ! Peut-être pourrait-on dire « réapparaît », comme si, appartenant à un vocabulaire désormais désuet, oublié, elle reste toutefois

encore très évocatrice pour nombre d'entre-nous. On pourrait faire le même type de remarque avec le terme « retard » : spontanément, il est cité 2 fois contre 19 dans les termes imposés. Enfin, l'expression « fauteuil roulant » apparaît quasiment avec la même fréquence dans les deux listes et reste parmi les plus employés pour métaphoriser le handicap.

On a l'impression que « penser handicap, handicapé » c'est d'abord penser souffrance, c'est-à-dire que l'on pense d'abord à la personne en tant qu'individu ; ou, si l'on préfère, s'identifier à une personne handicapée, c'est d'abord imaginer que l'on va souffrir. Derrière ce « bloc d'affects », qui semble constituer la menace la plus redoutée, l'analyse des causes de cette souffrance vient rapidement lui donner un sens : on souffre, certes, des difficultés engendrées par cette situation (on pourrait dire que handicap et en difficulté sont considérés comme synonymes), mais celles-ci sont identifiées d'emblée, à savoir la différence et l'exclusion. D'ailleurs, si l'on admet que les termes d'exclusion et d'intégration renvoient à la même idée (place faites par les autres à la différence), cette situation sociale particulière prend la première place dans la liste libre (citée 36 fois). Il est possible de compléter, de renforcer cette première approche en regroupant dans la liste libre tous les termes qui se rattachent à ces 4 grands thèmes (souffrance, différence, difficulté, exclusion-intégration) afin d'en vérifier la prépondérance. On s'aperçoit alors que, mis à part les termes ayant un rapport avec les causes, les origines du handicap (3) ou avec les types de handicap (11), seulement 2 termes sur 119 restent inclassables -PMU et international- le premier résultant du rapprochement avec courses avec handicap, le second du syntagme « handicap international ».

## **PREMIERE FAMILLE DE REPRESENTATIONS : L'INTEGRATION SCOLAIRE.**

Nous demandions si le lecteur était en accord ou en désaccord avec des affirmations relatives à « l'intégration scolaire », sans avoir préalablement définie celle-ci. La possibilité était donnée de nuancer sa position :

- \* d'accord = tout à fait d'accord
- = plutôt d'accord
- \* en désaccord = plutôt pas d'accord
- = en total désaccord

Cette contrainte de devoir répondre avec une palette de nuances relativement sommaire pouvait évidemment être contournée par une non-réponse, ou une réponse inexploitable telle que « ? » ou « oui et non ». Il est remarquable que peu d'enquêtés aient cherché à échapper à devoir trancher : pour 116 enquêtés, la fourchette de réponses exploitables par ligne va de 92 à 113 ; d'ailleurs pour 13 lignes sur 16, nous obtenons 100, ou plus, de réponses exploitables.

Nous nous intéressons, en premier lieu, aux affirmations qui font indiscutablement consensus. Tout d'abord, une sorte de « trilogie d'évidences » (accord) :

- 1) « *L'intégration scolaire est l'affaire de tous, pas seulement du maître qui accueille* ».
- 2) « *L'intégration scolaire concerne tout enfant en difficultés* ».
- 3) « *L'intégration scolaire est un leurre s'il n'y a pas d'aides spécialisées auprès de l'enseignant* ».

Puis une seconde « trilogie de quasi-évidences » (désaccord) :

- 1) « *L'intégration scolaire n'est qu'une mode* ».
- 2) « *L'intégration scolaire entraînera, à terme, la disparition du secteur spécialisé de l'EN* ».
- 3) « *Il faut supprimer les CLIS, groupements marginaux et marginalisants* ».

Première affirmation : « *L'intégration scolaire est l'affaire de tous, pas seulement du maître qui accueille* ».

Le résultat est sans ambiguïté : 112 sont d'accord sur 113 réponses ! De plus, 95 sur 112 ont opté pour « tout à fait d'accord », négligeant même la possibilité de nuancer. Une interprétation positive nous pousserait à écrire que tout le monde admet la nécessité de l'équipe, de la pluridisciplinarité, du partenariat, lorsqu'on a la responsabilité d'un enfant en difficultés. Toutefois, la formulation elle-même nous paraît expliquer une partie des réponses positives : car qui ne souscrirait pas à une affirmation de « bon sens », de bon sens parce que les termes choisis –« l'affaire de tous »– peuvent recouvrir une infinité de cas possibles ? De plus cette affirmation peut être entendue comme un « vœu humaniste », sorte de « charité » à l'endroit de « ces-pauvres-enfants-qu'il-faut-aider », mais également comme une position défensive : attention, l'enseignant n'est pas le seul responsable des résultats. Malgré ces objections, nous proposerons comme interprétation, qu'à la quasi unanimité les personnes enquêtées estiment que l'enfant intégré « n'appartient à personne », que chacun, et pas seulement son instituteur, peut l'aider à surmonter ses difficultés.

Deuxième affirmation : « *L'intégration scolaire concerne tout enfant en difficultés* ».

Là encore le taux de réponses est très élevé (113 sur 116) et le consensus est net : 107 sont d'accord et, parmi eux, 82 sont tout à fait d'accord. Cette opinion diffère de la réglementation puisque, dans les textes de l'Education nationale, on ne parle d'intégration scolaire que pour les enfants reconnus handicapés. Confirmant cet écart, ils sont d'ailleurs 103 sur 112 à refuser l'affirmation proposée selon laquelle « l'intégration scolaire ne concerne que les enfants handicapés ».

Il paraît donc acquis que, à une quasi-unanimité, tous pensent que tout enfant, même en difficultés, doit bénéficier de mesures intégratives. Pourtant cette position apparaît plus comme un élan généreux que comme un engagement réaliste, quand on l'éclaire avec les résultats de l'affirmation n°5 : « *L'intégration scolaire doit être généralisée, quelle que soit la difficulté de l'enfant* ». A première vue, l'idée est la même ; or il y a autant de désaccords (58) que d'accord (48) ! Parmi les désaccords, une petite moitié (23 sur 58) sont même en total désaccord. Tout se passe comme si, lorsqu'elle vise la personne, la question de l'intégration scolaire entraîne l'adhésion philosophique, éthique, de l'ensemble des personnes concernées. Mais, centrée sur les difficultés elles-

mêmes et, donc, sur les moyens à mettre en œuvre pour les surmonter, le réalisme reprend le dessus, rendant ainsi possible l'utilisation d'autres solutions suivant les difficultés de l'enfant. Nous avons voulu également savoir si ce « total désaccord », en contradiction apparente avec le consensus précédant, était le fait de statuts particuliers parmi les enquêtés. On ne peut l'affirmer statistiquement : sur 23 « en total désaccord », nous trouvons 10 enseignants contre 13 spécialistes (deux secrétaires de CCPE, deux IEN, trois instituteurs spécialisés, un directeur d'IR, un directeur de SES, un RPP, un psychomotricien, un psychiatre, un orthophoniste). Toutefois, nous ne trouvons qu'un enseignant en formation sur vingt et aucun parent. Avec toutes les réserves qu'imposent des effectifs aussi faibles, suggérons que « la cause de l'intégration scolaire » est accueillie favorablement, mais encore faut-il en accepter certaines limites inhérentes à la nature même des difficultés des enfants.

Troisième affirmation : « *L'intégration scolaire est un leurre s'il n'y a pas d'aides spécialisées auprès de l'enseignant* ».

Si 109 personnes se sont prononcées, dont 96 pour dire leur accord, parmi ces dernières, les 2/3 sont « tout à fait d'accord ». A l'inverse, parmi les 16 désaccords, seulement 3 sont « en total désaccord ». Certes, nous avons choisi un mot fort, le leurre, afin de faire réagir et avons donc provoqué en partie l'aspect massif du résultat. Il nous a donc paru intéressant de regarder ceux qui avaient « résisté » à notre incitation forte : or, il ne se dégage pas de véritables tendances. Pour l'anecdote, notons que deux IEN sont d'accord, quand les deux autres ne le sont pas. On pourrait conclure en suggérant que cet accord massif complète logiquement la première affirmation : si l'intégration scolaire n'est pas seulement l'affaire du maître qui accueille, elle suppose un dispositif spécialisé qui vienne l'épauler en aidant l'enfant accueilli.

Quatrième affirmation : « *L'intégration scolaire n'est qu'une mode* ».

Pour les enquêtés, l'intégration scolaire n'est pas qu'une mode : 96 sur 108 l'affirment et, parmi eux, la moitié (47) renforce leur position par un total désaccord. Mais, si le dispositif intégratif est appelé à durer, que deviendront les classes spécialisées et, plus généralement, le secteur spécialisé ? Ne sont-ils pas condamnés ?

Cinquième et sixième affirmations : « *Il faut supprimer les CLIS, groupements marginaux et marginalisants* », et « *L'intégration scolaire entraînera, à terme, la disparition du secteur spécialisé de l'EN* ».

Ces deux propositions obtiennent le même score : 8 réponses sur 10 marquent le désaccord des enquêtés. Le dispositif « à la Française », ensemble de dispositions allant de la moins à la plus intégrative -sans que l'on puisse toutefois parler d'une parfaite cohérence de l'ensemble- semble bien assimilé, puisque les enquêtés ne croient pas, la plupart du temps, à la fin des orientations d'enfants vers des classes ou des structures spécialisées. Nous notons deux remarques cependant : d'une part, pour la 5ème affirmation, qui en contenait 2, à quoi ont-ils réagi : à la proposition de supprimer les CLIS ou à leur

qualification de « groupements marginaux et marginalisants ? » ; quant à la 6ème affirmation, nous parlions de « secteur spécialisé de l'EN » Dans notre esprit, il s'agissait essentiellement des CLIS, des SES, des EREA. Or, nous nous sommes souvent heurtés en réunion de CCPE à la méconnaissance de ce secteur spécialisé de l'EN : peut-être, en répondant non, avaient-ils en tête les personnels des CLIN, CLAD, RASED...et ce, en cohérence avec leur position concernant les aides spécialisées ? Bref, le message le plus souvent délivré semble être celui-ci : l'intégration scolaire n'est pas une mode, elle va s'installer durablement, se développer même, mais le dispositif spécialisé connu des enseignants sera maintenu.

### **L'intégration scolaire, pourquoi ?**

Nous avons déjà vu qu'il ne s'agissait pas d'une mode. Mais que vise-t-on, et quelles pourraient en être les motivations ?

*« L'intégration scolaire a pour but d'adapter ou de réadapter un enfant à l'école. »*

Cette formulation correspondait, pour nous, à la face plutôt positive de l'intégration scolaire, l'« assimilation » en étant la face négative. Une forte tendance se dégage, puisque 84 sont d'accord sur 112 (avec un fort taux de réponses) ; de plus, 44 renforcent leur réponse par un « tout à fait d'accord ».

Quant à l'affirmation : « *L'intégration scolaire aboutit plus à l'assimilation de l'enfant concerné dans le groupe qu'à son intégration* », elle obtient 52 « d'accord » et ...52 « en désaccord », traduisant un embarras, pour le moins, impression renforcée par un taux de réponses plus faible (104). Ainsi, si la plupart adhère à l'idée d'une intégration-adaptation-réadaptation, les enquêtés se divisent quand il s'agit de dire si le résultat est satisfaisant ou non. Peut-être retrouve-t-on ici la distinction déjà observée, entre les intentions générales, généreuses, et les préoccupations quant à la réalité du terrain.

Parmi les motivations qui auraient poussé les responsables de notre pays à promouvoir la visée intégrative, nous proposons 2 pistes : satisfaire les parents, diminuer les coûts.

*« L'intégration scolaire est une politique concédée aux parents, sous la pression de leurs associations »*. Cette affirmation, maintes fois entendue, avait le mérite d'être claire : pourtant, 16 enquêtés n'ont pas voulu ou su y répondre ; parmi les 100 réponses, 72 sont en désaccord dont un tiers en total désaccord. Ils ne sont que 6 à être tout à fait d'accord.

*« L'intégration scolaire est un alibi pour diminuer les coûts »*. Nous aurions pu faire un simple rapprochement entre l'intégration scolaire et la diminution des coûts ; mais nous voulions vérifier si cette politique était désignée comme une manipulation à des fins inavouables (alibi), affirmation également souvent entendue. Vingt personnes ne répondent pas...et les 96 restants se partagent en deux « camps » d'égale importance : 44 d'accord, 52 en désaccord. De plus, les renforcements sont assez peu utilisés : seulement 13 « tout à fait d'accord », 9 « en total désaccord » et également partagés. Nos suggestions ne sont pas retenues : la

visée adaptative, réadaptative, ne semble pas masquer une politique inavouable, concédée aux associations de parents ou par souci principal d'économies à réaliser.

Le dernier point, « *L'intégration scolaire est favorablement accueillie par les enseignants* », est l'affirmation qui recueille le moins d'opinions fortes parmi les 16 proposées: aucun « tout à fait d'accord », deux « en total désaccord ». Par ailleurs, les avis sont partagés : 42 sont « plutôt d'accord », 61 « plutôt en désaccord ». Un autre point mérite d'être abordé : les enseignants, eux, pensent-ils que l'intégration scolaire est favorablement accueillie par les enseignants ? Il sont partagés, avec un léger avantage -restons prudents- aux désaccords : 29 contre 18. On retrouve également cette proportion si on ne prend en considération que les enseignants en formation (12 contre 7). Pour les parents, les résultats sont inexploitablement : trop faible effectif, réponses qui se dispersent également. Même les quatre IEN sollicités sont partagés : deux d'accord, deux en désaccord. Nous retiendrons qu'il est impossible d'affirmer une position plus qu'une autre. Ceci, malgré tout, est un résultat important lorsqu'on songe à l'aspect essentiel de cette question : on est loin d'un élan consensuel, même si l'on ne se trouve pas devant une franche opposition : wait and see ?

Après avoir abordé la question du « pourquoi » et celle du « pour qui », il nous reste à analyser les réponses centrées sur le « comment ». Nous l'avons déjà commenté : l'intégration scolaire est l'affaire de tous, suppose des aides spécialisées, et elle n'entraîne ni la suppression des classes spécialisées, ni a fortiori la disparition du secteur spécialisé de l'EN. Trois points restent à aborder : l'environnement, le refus possible des enseignants, l'intégration exclusivement individuelle.

1) « *L'intégration scolaire consiste à modifier l'environnement scolaire de l'enfant* ». Cette affirmation se voulait, notamment, un contre-point à l'idée de l'intégration-adaptation-réadaptation : on cherche à modifier tantôt l'enfant pour l'aider à se rapprocher de l'existant, tantôt à modifier ce dernier. Si une forte tendance se dégageait pour la notion d'adaptation (84 d'accord sur 112 avec un fort taux de réponses), dans le cas présent, on obtient un plus faible taux de réponses (101), une distribution d'égale importance, (54 d'accord et 47 en désaccord), avec des renforcements plutôt faibles. (13 tout à fait d'accord, et 10 en total désaccord).

On est tenté de suggérer trois interprétations : soit les enquêtés ont bien compris la question mais sont divisés sur ce point, soit les enquêtés ne sachant pas très bien ce que nous entendions par « modifier l'environnement scolaire », le partage traduit leur embarras (d'ailleurs 15 n'ont pas répondu) ; soit encore, si on focalise l'attention sur une partie de la formulation, « *l'intégration scolaire consiste à...* », les enquêtés peuvent estimer que l'intégration scolaire ne consiste pas seulement à... et, dans ce cas, il y a équivalence des accords et des désaccords. Rétrospectivement, il est dommage de ne pas avoir formulé cette affirmation d'une manière moins équivoque eu égard à son importance.

2) « *L'intégration scolaire peut être refusée par un enseignant* ».

Il s'agissait pour nous de vérifier principalement si les enquêtés avaient eu connaissance du texte traitant de cette question. Peut-être aurions-nous dû préciser: « réglementairement ». Quoi qu'il en soit, il est intéressant de rapprocher le résultat des déclarations consensuelles antérieures. Les 2/3 sont d'accord avec un fort renforcement (26 sur 65 tout à fait d'accord). Ce résultat nous paraît en cohérence avec les réponses précédentes : en effet, si l'on pense que l'intégration scolaire est l'affaire de tous, et pas seulement de l'enseignant qui accueille, que cette politique n'est qu'un leurre sans aides spécialisées, il est logique d'estimer ce refus possible lorsque ces conditions ne sont pas réunies.

3) « *L'intégration scolaire n'a de sens que lorsqu'elle est individuelle* ».

Cette solution, souvent présentée comme la plus intégrative - à tort à notre avis-, est opposée par certains aux solutions de regroupements telles que les CLIS, classes spécialisées certes, mais dans des écoles qui ne le sont pas. Faudrait-il pour autant que l'intégration scolaire n'ait de sens que dans ce cas ? 57 sont en accord et 40 en désaccord, ces derniers étant plus « mous » dans leur position car 8 seulement renforcent (total désaccord) contre 27 tout à fait d'accord ; notons également le taux de réponses, 97, l'un des plus faibles. Alors qu'une forte proportion se dégageait pour affirmer le maintien, dans l'avenir, des CLIS et du secteur spécialisé de l'EN -ce qui laisserait entendre que l'intégration a aussi un sens dans ce type de solutions- il semble que l'embarras domine cette fois. A moins que, comme les formulations le suggéraient, les enquêtés aient distingué ce qui était de l'ordre de l'affirmation de principes (et là, ils sont nuancés) et ce qui a trait aux hypothèses concernant la politique qui doit être suivie ou qui sera suivie: suppression d'une partie du dispositif, et là les positions sont plus défensives.

En conclusion de cette partie et avec toutes les réserves déjà faites, nous pouvons suggérer une opinion-type :

- \* l'intégration scolaire est une option positive qui s'adresse à tous les enfants en difficulté ; si l'enfant est maintenu en milieu ordinaire, tous les acteurs sont concernés ;
- \* cette option ne peut fonctionner qu'à certaines conditions, qu'elles concernent les difficultés elles-mêmes ou celles de l'environnement ;
- \* ce n'est pas une mode éphémère ni un moyen passager de faire des économies et cela n'entre pas en contradiction avec d'autres types de solutions existantes.

On est donc tenté d'écrire que la population sollicitée pour cette enquête allie une franche adhésion aux finalités de l'intégration scolaire à un certain réalisme, quant à sa réalisation concrète...rejoignant ainsi nos propres positions.

## DEUXIEME FAMILLE : LES COUTS DES DISPOSITIFS EXISTANTS

Rappelons notre hypothèse : les acteurs n'ont qu'une idée approximative des coûts. En particulier, n'étant généralement pas connu, le coût d'un écolier ordinaire est présumé très faible et, pour la raison inverse, celui d'un enfant orienté est très élevé ; quant à l'enfant intégré avec des aides spécialisées, il se situe logiquement entre les deux.

1) « Un enfant scolarisé « normalement » et ne faisant l'objet d'aucune aide particulière coûte par an... »

Pour les 28 premiers questionnaires, nous offrions 3 possibilités : 5 000, 20 000, 120 000 francs ; 13 personnes sur 28 ayant coché 20 000, nous avons craint de ne pouvoir distinguer ce qui était de l'ordre de la connaissance, de ce qui découlait de l'observation généralement faite dans ce type d'enquête, la propension à prendre la valeur centrale lorsque la question est difficile. Nous avons donc ajouté une deuxième valeur centrale -60 000-, nettement différente de la première. Nous obtenons alors:

|         |    |            |         |    |
|---------|----|------------|---------|----|
| 5 000   | 19 | au lieu de | 5 000   | 8  |
| 20 000  | 38 |            | 20 000  | 13 |
| 60 000  | 20 |            |         |    |
| 120 000 | 1  |            | 120 000 | 2  |

(Remarque : 101 enquêtés se sont prononcés, nous nous attendions à beaucoup moins.)

Les valeurs centrales sont largement en tête, ce qui atténue la valeur du résultat ; mais on remarque que c'est la valeur juste (20 000 ) qui est nettement retenue. Bien que l'on trouve un nombre relativement élevé de personnes -27, soit une sur quatre- qui estiment à 5000 F le coût annuel d'un écolier, force est de constater que le chiffre le plus proche de la réalité -20 000 - est en tête, ce qui contredit nos propres idées préconçues...

2) « Un enfant orienté dans un externat spécialisé coûte par an.. »

Nous avons choisi l'externat pour ne pas compliquer la question. A peu près autant de personnes ont répondu -98- et 70 d'entre elles les ont placées en tête ; la valeur 120 000 est retenue le plus souvent, c'est-à-dire celle qui est la plus proche de la réalité.

3) « Un enfant intégré, bénéficiant d'une aide extérieure (exemples : SESSAD, CMP, CMPP, cabinet privé...) coûte par an .....( ordre de grandeur) ».

La question présentait un aspect technique qui a sans doute dérouté nombre d'enquêtés : nous obtenons 72 réponses seulement, soit à peine deux sur trois. De plus, il fallait estimer le coût et non plus choisir parmi des

valeurs proposées. Pour permettre des comparaisons avec les deux questions précédentes, nous avons regroupé les valeurs -qui vont de 10 000 à 500 000 F- en trois catégories :

|          |        |    |
|----------|--------|----|
|          | 20 000 | 9  |
| 20 000 à | 60 000 | 36 |
|          | 60 000 | 27 |

Les enquêtés ayant retenu, le plus souvent, 20 000F comme coût de l'écolier normal, il est logique d'en trouver si peu dans la première catégorie. Dans la deuxième catégorie, c'est la valeur 30 000 qui est la plus fréquente -10 fois sur 36-, mais 23 sur 36 retiennent de 40 à 60 000 ; dans la troisième catégorie, les plus fréquentes sont 100 000 et 120 000 -9 et 8 fois sur 27-. Seulement 5 personnes ont estimé qu'un enfant aidé pouvait revenir plus cher qu'un enfant orienté (plus de 120 000).

Il semble qu'une logique d'ensemble se dessine : l'enfant coûte évidemment davantage s'il bénéficie d'aides extérieures, mais deux ordres de grandeur, nettement différents, sont retenus : les aides entraînent une dépense totale, soit 2 à 3 fois, soit 4 à 6 fois plus élevée. L'idée selon laquelle, un enfant aidé peut entraîner un coût de même grandeur qu'un enfant orienté en structure spécialisée, est retenue par 17 personnes sur les 27 réponses de la 3ème catégorie, ce qui est juste ...et inattendu.

Mais, revenons un instant sur notre hypothèse : des idées stéréotypées existent dans ce domaine, idées fortes qui peuvent influencer les propositions faites à l'endroit des enfants en difficulté. Nous avons ainsi imaginé 4 positions : le « naïf », qui croit que rien n'est cher ; le « persécuté », qui croit que tout est hors de prix ; le « réaliste », qui situe correctement les différents coûts, enfin, l'« atypique » dont les réponses laissent perplexes. Une catégorie nous intéressait vivement : celui pour qui l'orientation est très coûteuse, d'autant plus que l'écolier ordinaire coûte fort peu. Si l'on excepte la catégorie « atypique » sur laquelle nous reviendrons, nous observons que les « réalistes » sont les plus fréquents : 29 fois sur 87 réponses exploitables, confirmant ainsi notre impression générale. Il y a autant de personnes qui croient que tout est hors de prix que d'enquêtés qui estiment que rien n'est cher. Nous trouvons 17 personnes qui exagèrent l'écart coût écolier ordinaire/ coût enfant orienté, fréquence non négligeable mais inférieure à ce que nous attendions.

Le nombre élevé d'« atypiques » -34- nous oblige à revenir sur ce découpage a priori. Parmi ces 34 réponses, il y a ce que l'on pourrait considérer comme des aberrations ou des fautes d'attention : un enfant orienté coûte autant qu'un enfant ayant une scolarité ordinaire, voire moins cher...En fait, il ne s'agit pas de réponses atypiques mais de deux types dont les fréquences sont proches : soit, une bonne appréciation du coût normal et une sous-estimation du coût spécialisé (18 réponses), soit une bonne appréciation du coût spécialisé et une sur-estimation du coût normal (14 réponses). Si l'on ne considère que l'appréciation des écarts entre les coûts, force est de reconnaître que le scénario que nous pensions très répandu -exagération du coût de l'enfant orienté par rapport à celui de l'écolier ordinaire- n'est pas caractéristique de la population interrogée.

## **Connaissances et représentations.**

### **1) Les connaissances : qui finance quoi ?**

Si l'on fait un décompte par financeur supposé, on peut observer, d'une part, une excellente participation, supérieure à 100 réponses dans les trois cas ; d'autre part, le nombre élevé, voire très élevé -jusqu'à un sur trois- de « sans opinion » ; enfin, globalement, des positions logiques : puisque ce n'est pas l'Education nationale qui finance -ce qui est exact- pour 86 réponses sur 92, c'est donc la Caisse d'Assurance Maladie -54 sur 76- et/ou la Direction des Affaires Sanitaires et Sociales -54 sur 80-.

Ce dernier résultat marque une bonne connaissance du rôle de l'EN, mais une hésitation forte quant aux rôles respectifs de la CPAM et de la DDASS : 54 personnes (sur 116) indiquent la réponse exacte, la CPAM, mais ...54 indiquent la DDASS ; le tirage des réponses au hasard aurait donné le même résultat ! On retrouve ces caractéristiques, si on considère la distinction entre les degrés d'accord ou de désaccord : si 58 personnes sur les 86 qui pensent que l'EN n'est pas le financeur, renforcent leur affirmation (pas d'accord du tout), les réponses pour distinguer CPAM et DDASS sont plus « molles » et se partagent à peu près également entre « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord ». Enfin, les « sans opinion » sont deux fois plus élevés pour CPAM et DDASS que pour l'EN.

Il nous a paru intéressant d'analyser les réponses par enquêté afin de distinguer ceux qui ont une assez bonne connaissance (c'est-à-dire : EN, non ; DDASS ou CPAM et DDASS, oui), de ceux qui ont une connaissance exacte (EN, non ; DDASS, non ; CPAM, oui), enfin de ceux qui donnent des réponses nettement erronées ou incohérentes. Sur 103 réponses exploitables, 9 montrent des connaissances exactes, 23 d'assez bonnes connaissances soit 1/3 des personnes. Il ne paraît pas exagérer, à considérer les « sans opinions », les réponses inexploitables et les réponses inexactes, de conclure à l'insuffisance des connaissances des professionnels et des parents dans ce domaine.

### **2) Les représentations.**

*« La politique d'intégration scolaire a essentiellement pour but de réaliser des économies ». « Le coût des institutions n'a pas été déterminant dans le choix de la politique d'intégration ».*

Les « sans opinion » sont nombreux: de 15 à 32%, alors que les taux de réponses sont élevés : 102 à 109 sur 116. La quasi-absence des « tout à fait d'accord » et la fréquence moins élevée des « pas d'accord du tout » traduisent les hésitations des enquêtés et ce, en conformité avec des connaissances souvent incertaines. Les résultats rejoignent ceux de l'affirmation antérieurement proposée (« *L'intégration scolaire est un alibi pour diminuer les coûts* ») : 34 oui, 53 non, avec assez peu de réponses fortes (4 « tout à fait d'accord » et 9 « pas d'accord du tout ») ; les positions sont partagées. Mais, quand on propose la deuxième affirmation, plus nuancée, la balance penche assez nettement vers le désaccord : 62 contre 22 en accord, avec un fort renforcement.( 19"pas d'accord du tout"). On pourrait résumer en traduisant l'opinion majoritaire ainsi : l'intégration scolaire n'a

certes pas été mise en place pour des raisons exclusivement financières, mais ces dernières ont joué un rôle non négligeable dans la décision.

Nous avons cherché, dans un deuxième temps, la cohérence dans les propos de chacun, cette cohérence consiste : soit à affirmer qu'il n'y a pas, ou peu, de rapport entre l'intégration scolaire et les coûts ; soit à affirmer qu'il y a un rapport entre les deux.

Constatons que, sur 69 positions exploitables (réponses aux deux affirmations), il y a autant de réponses cohérentes (35) que d'incohérentes (34)...Parmi les 35 réponses cohérentes, c'est la liaison « intégration scolaire = économies » qui est la plus souvent exprimée. Nous ne savons pas interpréter ce fort taux d'incohérences ; pour le reste, la tendance qui se dégage semble confirmer celle que nous avons tenté de résumer précédemment.

*« Un enfant orienté coûte au moins 20 fois plus cher qu'un enfant intégré » ; « Il n'y a pratiquement pas d'écart entre le coût d'un enfant orienté et celui d'un enfant maintenu en milieu scolaire ordinaire avec l'aide d'un SESSAD ou d'un CMPP ».*

Une fois encore, nous trouvons un fort taux de réponses, (109 sur 116), pour les deux affirmations et un nombre élevé de « sans opinion » : 32% et 21%.Lorsque l'on compare le coût d'un enfant orienté à celui d'un enfant intégré, sans préciser davantage les conditions de son intégration, une majorité assez forte se dégage pour exprimer que l'écart n'est pas considérable (vingt fois avions-nous suggéré), confirmant ce faisant le réalisme des enquêtés. Si l'on précise (intégré avec l'aide d'un SESSAD ou d'un CMPP), en suggérant que dans ce cas l'écart n'existe quasiment plus, une très forte majorité apparaît : 68 ne sont pas d'accord dont 26, presque un sur trois, en total désaccord. Ces résultats suggèrent que les services -et donc leur coût- étant moins répandus et/ou plus récents, sont moins connus que les institutions ou encore, que les services qu'ils rendent, moins lourds, sont présumés coûter moins cher.

### **En guise de synthèse.**

Notre propre représentation... des représentations des enquêtés est prise en défaut. Si notre sondage montre que des informations sur les coûts devraient être diffusées davantage dans notre secteur, les positions des enquêtés restent, en général, plutôt proches de la réalité. Les acteurs de l'intégration scolaire semblent conscients des coûts de l'écolier ordinaire et des surcoûts engendrés par l'orientation en établissement spécialisé et par les aides supplémentaires apportées aux enfants intégrés.

## **TROISIEME FAMILLE : LA COMPETENCE**

**Auto-estimation.** *« Estimez-vous vos compétences suffisantes pour participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi d'un projet d'aides spécialisées concernant un enfant en difficultés à l'école ? »*

Les enquêtés ont joué le jeu : 110 ont accepté de « s'auto-estimer », et 64 s'estiment compétents contre 46 pour l'opinion contraire. Si nous traitions statistiquement le résultat, nous chercherions s'il est significatif, c'est-à-dire dans ce cas (oui-non), suffisamment éloigné des 50/50 que l'on obtiendrait en tirant au sort les positions. Nous nous sommes plutôt intéressés aux statuts des enquêtés, en remarquant qu'une promotion de 20 étudiants en IUFM influence obligatoirement le résultat ; car, comment s'estimer « compétent » quand on n'a jamais enseigné ? D'ailleurs, sur 17 réponses obtenues auprès de ces 20 personnes, 16 estiment leurs compétences insuffisantes pour participer à un projet d'aides spécialisées. Hors IUFM, nous obtiendrions 63 qui s'estiment compétents contre 30 ce qui permet de suggérer que deux fois sur trois, c'est le sentiment de compétence qui prévaut. Observons encore que, si six parents sur sept s'estiment incompetents, les enseignants, eux, sont partagés : 16 pensent négativement, 11 positivement, 2 ne se prononcent pas. Nous pouvons résumer ainsi : une auto-estimation positive des professionnels, une difficulté à se prononcer pour les enseignants, une auto-estimation négative pour les parents. Si on fait l'hypothèse que ce sentiment de compétence est à rapprocher du vécu professionnel, on comprend l'écart entre les enseignants spécialisés qui, par définition, sont appelés à travailler autour de projets individuels pour enfants en difficultés, et les autres enseignants dont une partie -impossible à apprécier ici- ne s'est jamais trouvée dans cette situation. Par contre, les parents contactés étaient quasiment tous des parents concernés : leur quasi-unanimité à s'estimer incompetents est une donnée intéressante, mais, hélas, attendue.

### **La formation**

*« Si tous les enseignants avaient une véritable formation, l'enseignement spécialisé serait inutile » ou « Il vaudrait mieux améliorer la formation des enseignants spécialisés plutôt que d'alourdir celle de tous les enseignants » ?*

Beaucoup de réponses à ces questions : 112 à la première affirmation, 105 à la seconde (sur 116). Faut-il une véritable formation pour tous ? Si 76 personnes sont d'accord, 57 d'entre elles sont tout à fait d'accord, alors que, seulement 36 ne sont pas d'accord. Quant à l'amélioration de la formation des enseignants spécialisés plutôt que l'alourdissement de celle de tous, cette affirmation recueille un avis majoritaire quoiqu'un peu moins net : opinion très proche, 22 et très éloignée, 35. Cette contradiction apparente viendrait-elle du fait que certains ont pu estimer nécessaire et l'amélioration de la formation de tous et celle des spécialisés ? Nous avons donc cherché à définir des types de réponses : les réponses cohérentes -si on est d'accord avec une proposition, on est en désaccord avec l'autre- obtiennent le score de 61, les autres, 46. Les enquêtés sont 40 à avoir répondu non, ce qui pourrait correspondre à ce que nous suggérons plus haut ainsi qu'à l'opinion selon laquelle le secteur spécialisé de l'EN se maintiendra. Par contre, six répondent oui -cette affirmation est proche de mon opinion- à chaque affirmation, ce qui est impossible à interpréter.

*« C'est au moment où l'on accueille un enfant en difficultés qu'une formation approfondie devient nécessaire », " L'accueil d'un enfant en difficultés est une rencontre interpersonnelle et non une question de compétences, objet de formation ».*

Les enquêtés sont partagés : si l'idée d'une formation approfondie, le moment venu, semble bien accueillie -69 contre 35 plus éloignés, soit deux sur trois ayant une opinion proche, voire très proche- l'opposition que nous avons faite entre rencontre interpersonnelle et objet de formation, entraîne un résultat moins net. (62 contre 47). Parmi les 102 personnes qui se sont prononcées sur les deux propositions, 53 réagissent en retenant l'une et en rejetant l'autre: 23 admettent que ce n'est pas un objet de formation et, donc, ne sont pas d'accord avec la proposition de formation approfondie, tandis que 30 inversent ces positions.

Enfin, 52 acceptent ou rejettent les 2. Rejeter les 2 peut s'interpréter ainsi : c'est un objet de formation préalable, initiale, sans attendre d'accueillir un enfant en difficultés. Mais 37, et c'est là la position la plus fréquente, acceptent les 2 propositions. Ont-ils voulu dire que l'accueil, au sens de la rencontre de deux personnes, n'est pas un objet de formation, puis, qu'il devient nécessaire de se former de manière approfondie afin de faire face à ses obligations ?

#### **Les compétences requises.**

*« Quelles sont selon vous les compétences requises pour un tel projet: du côté des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être ? »*

Près d'une personne sur trois a préféré répondre en utilisant plusieurs cases à la fois plutôt que de privilégier un aspect de la question comme nous le suggérons. Beaucoup insistent sur la nécessité de ne pas distinguer les trois ou, si on le fait, sur la nécessité de les relier. Certes, mais il n'empêche que la rubrique « savoir-être » obtient 60 à elle seule et, si on y ajoute ceux qui ont coché plusieurs cases, dont le savoir-être, on obtient 77 sur 107!

Dans le cadre du projet spécialisé, le modèle « relationnel » (savoir-être), devance nettement le modèle « didactique », (savoir-faire) : il est 15 fois cité seul, et 29 fois cité en tout. Quant au modèle « transmission de savoirs », il n'apparaît pratiquement jamais seul (3 fois) et peu en tout (10 fois). Devant l'élève en difficultés, lorsqu'il s'agit d'élaborer un projet pour lui, c'est de l'enfant et de l'adulte, de leur rencontre humaine dont il est question, plutôt que de professionnalisme

#### **Quelles sont ces compétences, du côté...**

##### **...des savoirs?**

L'accent est d'abord mis sur la connaissance des handicaps (35 fois), puis la psychologie (18 fois), enfin sur la didactique et l'apprentissage. Il semble que le modèle dominant soit celui d'une pédagogie fondée sur la connaissance psychologique de l'enfant. Certes, les méthodes doivent être connues, mais comme moyens qui découlent de la connaissance de la psychologie de l'enfant en général et des handicaps en particulier.

### ... des savoir-faire?

Les préoccupations principales sont, dans l'ordre : adapter, individualiser, différencier etc.(23 fois), évaluer (8 fois), gérer un groupe (8 fois), la maîtrise méthodologique (6 fois), le travail en équipe (4 fois), enfin, élaborer un projet, un programme, un contrat (3 fois). Cela suggère que les enquêtés éprouvent le plus de difficultés dans l'adaptation de leurs connaissances, de leurs méthodes, de leurs attitudes à la situation créée par l'enfant en difficultés et ce, en particulier, dans la situation groupale ainsi qu'en équipe d'adultes. Enfin, le souci du projet et de son évaluation émerge assez nettement.

### ... des savoir-être ?

C'est la rubrique la plus riche, ce qui est logique compte-tenu des résultats précédents. Les « grandes qualités » qui reviennent le plus souvent sont, dans l'ordre, l'écoute de l'enfant, des autres, de soi (26 fois), la patience (19 fois), la disponibilité (11 fois), l'attention (8fois), le contrôle émotionnel et le travail en groupe, en équipe (6 fois). Les termes choisis indiquent que les enquêtés se situent plutôt du côté de l'enfant tel qu'il est, enfant qu'il faut savoir découvrir, respecter, accompagner. Bien que des termes employés semblent indiquer que certaines attitudes sont propres à la problématique de l'intégration scolaire, il n'est toutefois pas possible de l'affirmer : une comparaison avec les termes utilisés lorsqu'il s'agit d'un élève en général serait très intéressante à faire.

## QUATRIEME FAMILLE : L'EVALUATION

« Pour vous, évaluer c'est... »

Cette partie du questionnaire a vivement intéressé si l'on en juge par le nombre de réponses -105- et, surtout, par la richesse lexicale : jusqu'à 11 verbes pour un seul enquêté! Les mouvements d'humeur sont quasi-inexistants (un seul est évident: « évaluer c'est...de la paperasse »). Ce sont plutôt les verbes qui sont utilisés et on en dénombre 60 !Mais on utilise parfois des expressions, des métaphores.

**Les verbes** : l'idée la plus répandue, c'est *la mesure*, soit utilisée comme synonyme assez large : estimer, comparer, cerner, situer, apprécier, jauger, peser, sonder, jalonner, noter ; soit associée à des techniques plus précises : étalonner, contrôler, calculer, côter, chiffrer, expertiser, analyser, tester, diagnostiquer, vérifier. Cette mesure ne se fait pas pour elle-même, mais dans une intention, une projection dans l'avenir : comparer départ/arrivée, résultats/classe, désirs/capacités, déterminer, mener un projet, aller vers autre chose, aller plus loin, proposer d'autres acquisitions, faire évoluer la pratique professionnelle, ajuster, réajuster, adapter, réadapter, reconsidérer sa méthode, préciser les objectifs, la progression, individualiser, aider (c'est le verbe le plus fréquent), remédier, orienter, axer. Mais évaluer, c'est aussi comprendre, observer, prendre conscience, donner du sens, juger, valider, surveiller, valoriser, encourager, donner confiance, dynamiser, codifier, décoder, partager, accompagner, échanger, communiquer, entendre, rencontrer, aider à la décision.

*« Parmi les affirmations suivantes, cochez les deux qui vous paraissent les plus proches de votre opinion. »*

Une fois encore, la participation est excellente. Deux propositions sont rarement retenues: « *Il n'est pas possible d'évaluer un élève sans notes* » et « *les notes sont objectives* » ; cela ne signifie pas nécessairement un désaccord mais, pour le moins, la plupart des enquêtés n'a pas souhaité les souligner eu égard à la nécessité de ne choisir que deux affirmations.

L'idée selon laquelle « *Les notes sont un moyen d'échange entre l'enseignant et ses élèves* » est retenue par trois personnes sur quatre. Par contre, une sur trois seulement se sent proche des trois opinions suivantes : « *Les élèves aiment les notes* », « *les notes chiffrées à l'école sont inutiles voire nocives* », « *Ce ne sont que les parents qui réclament des notes* ». A première vue, les résultats confirment les précédents quant à une opinion positive des enquêtés. Encore faut-il s'assurer que les couples de réponses sont cohérents et vont bien dans ce sens.

La proposition selon laquelle les notes sont un moyen d'échange entre enseignant et élèves est, le plus fréquemment, associée à l'opinion selon laquelle « *les élèves aiment les notes* »: 29 fois sur 66, presque une fois sur deux. Puis, elle est associée à la position attribuée aux parents : 15 fois. Il nous paraissait aberrant de l'associer à l'idée de nocivité des notes : 6 l'ont pourtant fait. Un enquêté a retenu 3 propositions et les a reliées, nous éclairant ainsi sur cette position : les notes sont inutiles, nocives, mais les élèves aiment les notes, donc elles constituent un moyen d'échange.

Que se passe-t-il lorsque l'opinion majoritaire n'est pas retenue ? C'est le binôme « *notes inutiles-les parents les réclament* » qui vient largement en tête (20 fois sur 32). Nous devons donc reprendre notre appréciation précédente en la nuanciant : les notes sont un moyen d'échange, idée associée au fait que les élèves les aiment, voire même que les parents les réclament alors qu'elles sont nocives.

*« Entourez dans chaque couple de mots, le mot qui vous paraît le plus proche de l'opinion que vous avez sur l'évaluation ».*

Nous estimons l'opinion positive lorsque l'évaluation est associée à « *mesure, accompagner, donner de la valeur, autonomie, partage* ». Ces cinq éléments sont retenus 409 fois contre seulement 99 pour les cinq autres! Les termes les plus fréquemment et les plus nettement utilisés sont : donner de la valeur/sanction et autonomie/ soumission. Puis, mesure/jugement de valeur et partage/pouvoir; enfin, l'hésitation est maximale quant au binôme accompagnement/ contrôle. L'ensemble indique clairement une opinion favorable ; encore faut-il remarquer que les termes choisis ont joué un certain rôle : sanction, soumission, sont des mots forts par rapport à pouvoir, contrôle, ce dernier pouvant d'ailleurs être assimilé à une valeur positive.

Notre méthodologie étant destinée à dégager des modèles dominants, les enquêtés ont-ils accepté la règle du jeu et comment ? Le modèle positif -cinq valeurs positives retenues sur cinq- est choisi 45 fois c'est-à-dire, par rapport aux réponses complètes -5 fois cochées- une fois sur deux. Le modèle négatif, quatre fois seulement (Il s'agit de quatre enseignants). Si l'on cherche à

affiner ce résultat, que se passe-t-il lorsque le modèle retenu n'est que quasiment-positif, c'est-à-dire qu'un élément négatif vient nuancer les 4 éléments positifs ? Ce sont les termes *contrôler*, puis *pouvoir* qui sont alors introduits. Notons que, au total, 66 enquêtés, soit un sur deux, retiennent le modèle positif ou quasiment-positif. Quant au modèle négatif nuancé par un élément, il n'est retenu que deux fois, l'élément de nuance étant « *donner de la valeur* ».

« Entourez dans chaque couple de mots, le mot qui vous paraît le plus proche de l'opinion que vous avez sur l'évaluation ».

Le binôme « *technique et objectivité* » est, de loin, le plus souvent retenu : 60 fois sur 85, soit deux fois sur trois parmi les réponses complètes et exploitables. Mais notre attention est attirée par le faible effectif d'enquêtés qui se sont soumis à la règle en cochant clairement un terme de chaque couple : 85 sur 116, résultat très faible par rapport à l'ensemble de l'enquête. Le modèle opposé « *intuition, subjectivité* » recueille 7 réponses, les modèles mixtes 16. (technique-subjectivité, 7 et intuition-objectivité, 9).

Enfin 7 réponses éclairent notre réflexion : il s'agit d'enquêtés qui ont retenu les couples opposés; 3 ont en effet coché chaque élément de chaque couple soit avec un signe +, soit avec un signe - et leurs commentaires sont les suivants: de - à + signifie « tendre vers » ou « suivant les matières » ou encore, ++ pour dire : « telle qu'elle est généralement pratiquée ». Ces réserves étant faites, il n'en demeure pas moins que l'opinion généralement exprimée est celle d'une évaluation caractérisée par ses aspects techniques et objectifs.