

## **MEMOIRE DE MASTER 2**

MASTER EFE S2I – IPBEP

ANNEE 2012-2013

IUFM Midi-Pyrénées, Ecole Interne UT2- Le Mirail

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

**Pascale MERLE**

Le 02 juillet 2013

TITRE DU MEMOIRE

**Représentations de l'enfant porteur de troubles du comportement ou du développement et ses effets scolaires : le cas des enfants ordinaires.**

Encadrement :

**Monsieur Séraphin ALAVA**

Professeur à l'UMR Education Formation Travail et Savoirs - Université Toulouse le Mirail 2

**TRAJET RECHERCHE**

**Sciences de l'Education**

Centre Départemental IUFM/ EFTS

## **Remerciements**

Je tiens à remercier très sincèrement Monsieur Alava Séraphin, mon directeur de mémoire pour sa guidance, ses éclairages et la confiance qu'il a bien voulu m'accorder, sans qui l'aboutissement de mon travail ne serait pas.

Je remercie aussi très courtoisement Monsieur Piasser Alain, Maître de conférence à l'Unité Mixte de Recherche EFTS) qui accepté d'endosser le rôle d'assesseur pour la soutenance.

Je souhaite également remercier vivement tous les professionnels de l'Education Nationale et des secteurs médico-social et associatif : directeurs et enseignants qui m'ont accueillie avec une disponibilité sans limites et pour la richesse de leurs témoignages, de leurs apports théoriques et pédagogiques. Pour ne point les nommer : Madame Cros, Monsieur Icher, Monsieur Létrenne, Madame Rogé, Monsieur Debray, Madame Monchoux, Madame Noiret, Madame Zentowski, Madame Raisson, Madame Ponroi, Monsieur Caubère..

Je remercie tout particulièrement tous les enfants qui ont accepté de participer de manière très spontanée à mon travail de recherche ainsi qu'à leurs parents qui ont su porter un intérêt certain à ma démarche scientifique.

Enfin je remercie amicalement tous mes collègues de promotion et amis pour leur patience, leurs encouragements et la confiance qu'ils ont su me donner tout au long de ma démarche.

Je remercie également tout particulièrement Ombeline et de Philippe pour leur aide précieuse, expérimentée et débordante d'humilité et de complicité..

Je remercie très affectueusement ma famille pour son soutien car elle a respecté les moments de retrait pour me laisser œuvrer le plus scrupuleusement possible.

Je terminerai par des remerciements chaleureux dédiés à mon petit garçon, Juliann, qui a su faire preuve de compréhension et de patience face à une maman disponible mais toujours entourée de piles de livres et de cahiers, ce qu'il appelle « ta pagaille » cet espace nécessaire à l'objectivité de mon travail.

« Il n'y a pas de handicap qui n'ait de lien avec le sens ».

Jean-Sébastien Morvan

## RESUME

La scolarisation des enfants en situation de handicap et plus particulièrement ceux porteurs de troubles de comportement ou de développement est un élément non négligeable dans la construction identitaire des tous les enfants d'une manière générale.

Nous avons donc dressé les profils des enfants dits ordinaires à partir de la théorie du développement de Vygotski (1985) et de ceux des enfants porteurs de troubles du comportement et de développement, de manière non exhaustive en se référant aux classifications en vigueur et aux caractéristiques cliniques propres.

Puis nous avons convoqués de façon empirique les notions d'identité et de représentation sociale du point de vue du domaine psychosociologique du fait du contexte dans lequel nous avons observé la population. En effet l'école est le premier lieu de socialisation et d'expression pour le sujet en situation d'apprentissage. Et ce pour essayer de comprendre ce qui fait être ensemble chez des individus en pleine évolution dès lors qu'ils sont en situation d'apprendre en groupe, confronté à l'Autre en lien avec son rapport au savoir.

C'est pourquoi dans ce travail de recherche nous avons voulu observer les interactions interpersonnelles en situation de classe afin de cerner de quelle manière les pairs identifient l'Autre et les représentations qu'ils s'en font.

Nous avons choisi de centrer notre réflexion sur les pairs, à partir d'un échantillon témoin avec enfant porteur de handicap et d'un échantillon contrôle sans enfant porteur de handicap, sur deux niveaux d'apprentissage dans un seul et même établissement de premier degré en région toulousaine.

Cette investigation fait l'objet d'une longue période d'observation pour mener une enquête par questionnaire et recueillir suffisamment d'éléments en terme de données statistiques et d'expressions significatives des représentations du public porteurs de handicap.

Les résultats sont une des lectures possibles de ce que la population perçoit de cet Autre, ce pair identique et tellement différent dans ce qu'il renvoie.

Les perspectives nous ont alors apparus plurielles à différents niveaux de réflexion avec une satisfaction renouvelée de poursuivre la réflexion.

## Table des matières

### INTRODUCTION

### PARTIE THEORIQUE

#### **Partie I – Le « profil de l'élève ordinaire » et le « profil de l'élève porteur de handicap : troubles du comportement et du développement. » ..... 9**

- I. Le profil développemental des élèves ordinaires selon la théorie de Vygotski ..... 9
  - 1) L'excentration ou l'appropriation ..... 9
  - 2) La médiatisation des fonctions psychiques supérieures..... 10
  - 3) Les activités inter psychologiques et intra psychologiques ..... 10
  - 4) L'intégration des activités cognitives ..... 11
  - 5) Les situations scolaires ..... 12
- II. De l'enfant au statut d'élève, un citoyen en devenir ..... 13
  - 1) Le poids de l'histoire sur l'enfant ..... 13
  - 2) La place de l'enfant et son évolution dans la société..... 14
- III- Le profil des élèves porteurs de handicap : troubles du comportement et troubles du développement sans trouble associé..... 16
  - 1) Etat des lieux pluridimensionnel du handicap et ses définitions ..... 16
  - 2) La clinique des enfants porteurs de troubles du comportement sans troubles associés 18
  - 3) Les enfants porteurs de troubles du développement sans pathologie associée..... 22

#### **Partie II. Les références théoriques invoquées en lieu et place de l'objet de recherche.. 31**

- I. La notion d'identité : ses définitions selon Mucchielli, Erickson, Tap et al..... 31
  - 1) L'identité et ses référents selon Mucchielli ..... 31
  - 2) L'identité en tant que relation selon Erickson ..... 35
  - 2) Les représentations sociales ..... 40

### PARTIE EXPERIMENTALE

- I. Population ..... 46
- II. Matériel..... 47
- III. Procédure..... 49
- IV. Plan expérimental :..... 51
- VI. Discussion ..... 60
- VII. Conclusion ..... 62
- VIII. Bibliographie ..... 63

## INTRODUCTION

Dans le cadre de la loi du 11 février 2005, l'accès de droit à l'éducation, à la participation à la vie sociale et à la citoyenneté est facilité pour tout individu qui présente des difficultés relevant du domaine du handicap. En effet l'égalité des droits et des chances de scolarisation est communément admise et formalisée par la mise en place de mesures spécifiques institutionnalisées en matière d'accompagnement, d'enseignement adapté et de compensation. Notre intérêt ici est lié à la nécessité de comprendre la situation politique éducative afin de pouvoir se projeter dans un futur cadre professionnel. Nous avons voulu par conséquent nous focaliser sur les représentations que les élèves ordinaires se font des élèves porteurs de handicap en situation d'apprentissage. Ce qui nous donnera une idée des processus d'interaction entre élèves en milieu ordinaire élémentaire dès lors qu'il existe un élève en situation de handicap lié à des troubles de comportement ou de développement

Ce qui nous a amené à réfléchir plus précisément sur l'Autre, non pas l'élève porteur de handicap mais l'élève ordinaire. Effectivement ce dernier est aussi confronté à la problématique de l'intégration scolaire, pour être parti prenante en la vivant au quotidien sans qu'il n'ait été question dans les textes de savoir dans quelles mesures cet élève-là ne serait-il pas parasité dans ses apprentissages en la présence d'un élève porteur de handicap.

A ce jour, à priori aucune investigation n'existe sur les représentations que les pairs « élèves ordinaires » ont des élèves porteurs de handicap. Il est tout de même important de dire que des travaux ont été menés sur les représentations des parents d'enfants porteurs de handicap à visée d'intégration scolaire, ainsi que des études sur les élèves handicapés en situation scolaire par Brossard en 1993.

Pour ce travail nous partons de la thèse d'Annie Paquet (2008) qui soulève la nécessité de la mise en place d'un soutien pour l'élève lui-même, l'enseignant et *les pairs*, compte tenu des entraves que les troubles peuvent occasionner lors de la scolarisation en milieu ordinaire d'enfants autistes.

Or il n'est de compréhension possible qu'en regardant quels sont les éléments qui sont susceptibles d'être à l'origine de l'enfant pour favoriser une intégration aussi ordinaire que extra-ordinaire de l'élève en devenir.

Nous allons donc essayer de répondre à la question de départ, à savoir, comment les élèves ordinaires interagissent-ils en situation de classe dès lors qu'un enfant porteur de troubles du comportement ou du développement est présent ?

Cela nous permettrait d'identifier les indicateurs socioculturels dynamiques de la communication et de son rapport à l'Autre et au savoir que les élèves ont dans leurs représentations.

Les concepts d'identité et de représentation sociale permettront de percevoir comment les élèves (se) définissent eux-mêmes de, par et pour le groupe. De plus nous pourrons mesurer de quelle manière ils définissent le groupe ou l'Autre, la différence, le handicap.

Nous pourrons ainsi confirmer ou infirmer l'hypothèse générale selon laquelle la présence d'un enfant porteur de troubles du comportement ou du développement dans une classe ordinaire parasite l'apprentissage des enfants ordinaires et plus particulièrement ceux de CP.

Dans une première partie, nous aborderons l'enfant ordinaire en appelant la théorie socio constructiviste de Vygotski (1985) en référence à l'évolution liée au passage du statut de l'enfant à celui d'élève. Puis nous ferons état de l'évolution de la notion de handicap pour ensuite circonscrire le profil des enfants porteurs de troubles du comportement et du développement sans pathologie associée.

Dans une deuxième partie, nous ferons appel à la notion d'identité avec les référents identitaires en jeu pour développer ensuite les principales théories psychosociales sur la représentation sociale de Moscovici, de Abric et de Flament (cité par Abric, 2011) en regard avec les théories socio constructivistes de Mucchielli, d'Erickson et de Tap (cité par Mucchielli, 2011). Ce qui nous permettra de cerner la complexité de plusieurs paradigmes venant interférer dans la construction de l'enfant scolarisé, tant sur le plan identitaire que représentatif du contexte dans lequel le sujet évolue.

Ensuite, nous présenterons la méthodologie de recherche utilisée dans le cadre de nos investigations en déroulant le processus expérimental pour donner les résultats de notre étude. L'expérimentation nous permettra de conclure sur les résultats et d'ouvrir autant que faire se peut la discussion avec toutes les interrogations qui ont émergées tout au long de notre travail.

PARTIE

THEORIQUE



## Partie I – Le « profil de l'élève ordinaire » et le « profil de l'élève porteur de handicap : troubles du comportement et du développement. »

### *I. Le profil développemental des élèves ordinaires selon la théorie de Vygotski*

#### 1) L'excentration ou l'appropriation

Cette théorie socio constructiviste développe quatre affirmations selon lesquelles les capacités humaines sont initialement excentrées, c'est-à-dire déposées dans le monde de la culture ; les fonctions mentales sont rendues possibles par la transformation des fonctions élémentaires à l'aide d'instruments psychologiques ; les activités psychologiques existent d'abord sous une forme inter psychologique avant d'exister sous une forme intra psychologique ; les activités cognitives ne peuvent être comprises que dans les relations aux contextes sociaux à l'intérieur desquelles elles sont mises en œuvre.

Léontiev (1976, cité par Brossard, 1993) explique que « l'homme, contrairement à l'animal, ne vit pas au détriment de la nature, mais la transforme et crée ainsi un monde social au sein duquel il objectivise les savoirs et savoirs-faire accumulés et construits par le travail, dans les biens, les outils, l'art, les connaissances ».

Au concept d'excentration sont associés ceux d'appropriation, de construction que l'enfant opère par l'organisation de ses contenus au moyen d'activités internes. Nous ne pouvons donc considérer ne comprendre le développement de ce dernier que par l'incorporation des situations et des objets sociaux dont il fait partie. Le développement est perçu comme la création dans l'individu des capacités humaines. Les situations sociales incluent des objets culturels, des activités déployées sur ces objets et des acteurs plus ou moins experts.

Des auteurs comme Bruner (1983), Wertsch (1979), Moro & Rodriguez (1989) cité par Brossard (1993), montrent que ces opérations se font d'abord sur le plan inter psychologique avant de se faire sur le plan intra psychologique, en considérant que les contraintes imposées par les tâches, la structure propre de l'outil et les pratiques sociales de transmission ne doivent pas être dissociées de l'outil.

D'un monde de culture à l'individu, les pratiques éducatives sous-tendent une objectivation des capacités humaines d'abord de manière inter psychologique.

## 2) La médiatisation des fonctions psychiques supérieures

Ce sont Swertzch et Schneuwly (1980, cité par Brossard, 1993) qui introduisent la notion de médiatisation pour comprendre comment s'effectue le devenir humain. En effet, En tant qu'organisme vivant, l'enfant est doté d'un certain nombre de fonctions élémentaires lui permettant de saisir et d'organiser les informations en provenance du monde extérieur. Or nous devons distinguer la perception analytique de l'attention volontaire chez l'adulte. Vygotski (1985) repris par Brossard (1993) parle d' « instrument psychologique » tous les signes, le langage, les moyens techniques, l'écriture, les symboles algébriques etc. qui selon lui ont une analogie avec les outils. Les signes et les outils apparaissent tout autant similaires que différents car ils sont des « productions sociales organiques artificielles et individuelles. » De plus les deux instruments cités sont un intermédiaire entre l'homme et la nature et les hommes entre-eux modifiant leurs activités dans l'utilisation qu'ils en font. Ces intermédiaires permettent également un contrôle, pour l'outil, l'homme est alors tourné vers la nature ; pour le signe, il est alors tourné vers autrui ou soi-même. De nombreux exemples de Vygotski (1985) extraits du travail de Brossard (1993) montre que l'enfant est en capacité de se représenter un destinataire et un but dans sa production écrite, ce qui en fait un acte réfléchi et volontaire.

Enfin Bronckart (1985, cité par Brossard, 1993) explique la nécessité de réinjecter les connaissances supposées intellectuelles dans le champ des pratiques éducatives sous la forme d'une « psychologie appliquée », ce qui remet en question la théorie de Vygotski (1985) apparaissant alors limitée en recherche de la psychologie de l'éducation.

## 3) Les activités inter psychologiques et intra psychologiques

Dans la continuité de la thèse de médiatisation des fonctions psychiques supérieures que Brossard (1993) étudie, il affirme que Vygotski (1985) poursuit son travail au travers d'un apprentissage au cours duquel toute activité psychologique complexe est d'abord effectuée à plusieurs sur un plan inter psychologique avant d'être reconstruite par l'apprenant seul sur un plan intra psychologique. Pour ce faire un médiateur entre le monde culturel et l'enfant est nécessaire pour interagir dans la « zone proximale de développement » en indiquant les objectifs et les moyens de les atteindre pour permettre au petit d'homme d'entrer dans les apprentissages. Les interventions de l'adulte ont un rôle constitutif en plus de faciliter le déroulement des apprentissages. Wertsch (1985, cité par Brossard, 1993), illustrera très

clairement cette thèse avec l'exemple de l'interaction entre la mère et l'enfant. Celui-ci se trouvant en difficulté, la mère énoncera un élément non représentatif à l'enfant par manque de définition commune de la situation. Ce dernier interprète bien quelque chose mais n'identifie pas la fonction de l'énoncé dans la situation définie par la mère, il n'y a donc pas de régulation interne dans l'énoncé de la mère. En revanche dès lors que les directives sont explicites, l'enfant effectue correctement les actions suscitées. Le déclencheur est ici la représentation que l'apprenant se donne de la tâche, les directives non explicites pouvant être interprétées, il est alors en mesure de passer de la régulation externe à la régulation interne, ce qui signifie qu'il prend là en charge « la responsabilité stratégique de la tâche » qui induit la mise en place d'une autorégulation chez lui alors en capacité d'effectuer la tâche jusqu'à parvenir à accomplir seul la tâche en s'adressant à lui-même les questions et les réponses ou « langage égocentrique » conforté par l'approbation de l'adulte.

Wertsch (1985, cité par Brossard, 1993) montre bien cette étape de transition entre les usages sociaux du langage et le langage intérieur. Le langage égocentrique, de par son origine, n'est rien moins que la reprise par l'enfant du rôle intersubjectif joué par le langage dans la situation d'apprentissage, il se donne alors des réponses lui-même à ses questions. De par l'avenir, il contrôle sa propre activité qui devient alors une régulation sociale et cognitive à terme.

Précisons que les contextes sociaux à l'intérieur desquels se déroulent les interactions, mère-enfant, modifient grandement les caractéristiques et par conséquent la manière dont sont traitées les erreurs, nous dit Wertsch (1985, cité par Brossard, 1993). C'est donc par l'appropriation d'outils intellectuels nouveaux que l'apprenant construit de nouvelles capacités et par conséquent que le développement s'opère.

#### 4) L'intégration des activités cognitives

L'approche contextuelle de Rogoff (1981, cité par Brossard, 1993) distingue clairement le contexte socio historique du contexte socio environnemental immédiat. Dans le premier le sujet se développe avec les connaissances, les outils, les systèmes de pensée et d'action au sein de la société, alors que dans le second le sujet agit dans le but d'apporter des finalités sociales.

Ici l'approche psychologique étudie l'individu comme faisant partie d'un contexte social donné dans lequel ses conduites sont interprétées comme dépendantes aux différents

contextes dans lesquels il évolue. Le sujet est alors conçu comme une dynamique tournée vers le monde.

Bruner (1987,1990, cité par Brossard, 1993) envisage le sujet comme un « organisme qui traite de l'information » tout en s'efforçant de donner du sens aux différentes expériences culturelles auxquelles il est confronté. Ce qui signifie que la mobilisation des connaissances dépend de l'interprétation que le sujet fait du contexte au sein duquel il évolue.

## 5) Les situations scolaires

Les situations scolaires sont tout d'abord envisagées comme des situations de communication. Brossard (1993) fait appel à Rommetweit (1984) pour dire que l'acte d'enseigner suppose la construction par tous les participants d'un univers commun de références. En partant de connaissances communes l'enseignant va alors introduire des savoirs et des savoirs-faire nouveaux, les élèves seront confrontés à des tâches à résoudre seul après avoir été aidé du maître. Ce qui va induire des complexités chez l'apprenant face à la proposition de savoirs décontextualisés afin de rendre possible la transmission en se soumettant au maître. Il s'agira alors d'une recontextualisation par laquelle chaque élève pourra proposer sa propre image du monde, par sa contribution au groupe, il amène une image de lui-même en tant qu'écopier. Nous pourrions considérer que l'introduction de nouveaux savoirs puissent engendrer un déséquilibre certain et le renoncement à parfaire la construction d'un univers commun.

La réussite dans une tâche dépendrait de l'identification de l'élève à différentes finalités de la situation. L'objectif premier que cite Brossard (1993) est alors la clarification du contrat didactique (représentations des attendus de part et d'autres) de Brousseau (1998) qui lie les élèves au maître. Par la suite un perpétuel ajustement est nécessaire pour que les apprentissages scolaires se déroulent dans de bonnes conditions.

La théorie de Vygotski ( 1985) à laquelle fait référence Bronckart (1985) nous propose donc de concevoir une construction collective des savoirs et des acteurs pour penser différemment les difficultés pouvant surgir et envisager des remédiations adaptées. La reconstruction d'un tissu communicatif sous-tendu par la clarification des contextes scolaires ouvre à un développement optimal. Les recherches à effectuer dans ce cadre-là se doivent de prendre en considération les contextes sociaux et les significations qui y sont inscrites, les partenaires des interactions, les contenus sur lesquels portent les interactions, les interactions elles-mêmes dans leur devenir, les opérations construites ou en cours de construction.

## *II. De l'enfant au statut d'élève, un citoyen en devenir*

### *1) Le poids de l'histoire sur l'enfant*

Meirieu (2009) cite Simon (1993) en considérant l'école comme le mode de formation unique parmi les autres jusqu'à instaurer l'idée qu'être enfant c'est être élève. Cette forme scolaire provenant du début du XX<sup>e</sup> siècle sera définie plus tard par Vincent (1994) comme « un lieu d'éducation prisonnière » de la forme scolaire en formulant ainsi sa vision : « on regroupe les enfants par niveaux, on segmente, on organise les savoirs et les progressions calibrées, on met en place des parcours ponctués d'évaluations régulières, on hiérarchise les étapes, les cursus et les écoles elles-mêmes. » Le métier d'élève provient donc d'un long processus d'enfermement des enfants appelé communément la scolarisation qui coupe l'enfant à la fois des adultes et du fait d'apprendre la vie à leur contact. L'école a alors le rôle de dégager l'enfant de ses obligations économiques et sociales qui l'accaparaient et par la même de lui épargner les tensions familiales susceptibles de mettre en péril ses apprentissages. Les parents délèguent aux maîtres l'instruction de leurs enfants.

Meirieu (2009) nous dit que même si l'accès à l'école se démocratise, la réussite en son sein, n'est pas garantie et engendre des frustrations du côté des élèves et des familles qui ont cru au succès de scolarisation. Les programmes ambitieux de Comenius portés par la République : « rigueur, égalité et universalité avec une limite, nul ne peut apprendre à la place de quiconque. » sont à remanier pour comprendre l'échec scolaire. La nécessité de redéfinir l'instruction s'impose. Par conséquent le constat de la mobilisation de l'enfant et de son activité mentale est indispensable à tout apprentissage. En effet, aucun apprentissage ne se fait spontanément, le maître garde un rôle décisif tant dans la construction des situations que dans leur gestion et l'accompagnement de chacun des enfants. Apprendre c'est à la fois découvrir et s'entraîner, « il n'est pas d'éducation sans articulation entre finalisation par la découverte et formalisation par l'appropriation des connaissances » nous convainc Meirieu (2009). Donc l'apprenant doit être impliqué dans une activité et prendre du recul par rapport à celle-ci afin d'identifier le fonctionnement et les connaissances acquises. Ce qui suppose une ambition globale avec la complexité de l'expérience sociale et l'entraînement par les exercices de manière méthodique.

Meirieu (2009) avance que les méthodes actives ou « la pédagogie à maturité », la prise en compte de l'intérêt de l'enfant et le travail par projet facilitent la mise au travail de celui-ci.

De plus cette pédagogie suscite chez lui une activité mentale lui permettant de construire de nouveaux savoirs et l'aide à accéder à une plus grande autonomie en favorisant la finalisation et la stabilisation des apprentissages (par la rencontre d'obstacles pour les dépasser).

## 2) La place de l'enfant et son évolution dans la société

Après la seconde guerre mondiale, l'autorité patriarcale archaïque se trouve être abolie par le désir d'un renouveau. L'émancipation de la femme, la libéralisation de la parole, l'engagement dans une solidarité nouvelle entre les étudiants et les ouvriers, participent largement à déstabiliser le pouvoir politique selon Meirieu (2009). Mai 68 bouscule les principes fondateurs de la morale familiale et sociale en légitimant la satisfaction immédiate de toutes les pulsions signant l'entrée dans le règne de la jouissance, du narcissisme, de l'irresponsabilité. Les institutions politiques et les systèmes sociaux sont remis en question, ce qui modifie les conditions de l'éducation du fait de la disparition des grands systèmes religieux et politiques (le christianisme et le communisme) et le contrôle de la natalité. En effet « l'individualisme social » que nomme Meirieu (2009) émerge à la suite du refus de gérer notre vie avec des normes imposées et de désir de s'émanciper de toute référence, y compris du groupe. Ce qui permet au sujet d'exister comme sujet psychologique capable de choisir son destin.

Bien que considéré par de Singly (2005), cité par Meirieu (2009), comme un humanisme, il ne conduit pas pour autant à la solution miracle car l'homme est incapable de construire de véritables démocraties. Cette démocratie que Lefort (2207), auquel Meirieu (2009) fait allusion, définit comme une « forme de société dans laquelle les hommes reconnaissent qu'il n'y a pas de garant ultime de l'ordre social, dans laquelle les hommes consentent à vivre dans l'épreuve de l'incertitude. »

Dans ce contexte, les enfants d'aujourd'hui sont le fruit du désir par la libéralisation de la femme qui a obtenu le droit avec le père de concevoir un enfant quand ils le veulent. Ce qui a largement fait basculer les conditions de l'éducation, en projetant cet enfant dans une position de décisionnaire quant à ses comportements et ses performances. C'est lui qui décide des satisfactions et du bonheur de ses parents et par conséquent de la réussite de leur vie. L'enfant est placé au centre du monde dans une nouvelle structure familiale, celle à laquelle Yonnet (2006, cité par Meirieu, 2009) fait allusion dans son étude démographique « ce n'est plus la famille qui fait l'enfant mais c'est l'enfant qui fait la famille.

Meirieu cite également Thery (1998) pour aborder une autre problématique de la famille, celle de la « précarisation du lien conjugal alors que le lien de filiation est considéré comme structurant. » Les enfants acquièrent des droits que le couple est censé représenter dans le rapport à la filiation. Des représentations stéréotypées de la réussite sociale apparaissent (beauté physique, tenue vestimentaire, équipements de haute technologie, performances sportives, réussites scolaires) et témoignent de l'attention portée aux enfants, de la qualité de l'éducation qui leur est donnée. La peur des parents d'être moins aimés surenchérit en permanence la satisfaction voire l'anticipation du caprice de l'enfant. A contrario toute différence ou insuffisance de l'enfant déclenche des interventions de toutes sortes qui font des parents les coupables naturels dans le centre de gravité qu'est l'enfant quand ils ne donnent pas satisfaction.

Notre monde stigmatise sans cesse les parents ; idolâtre l'enfant-roi par le développement de dispositifs publicitaires au point que c'est l'enfant qui décide.

Les changements opérés au sein du cercle familial fragilisé montrent la nécessité pour les parents d'être rassurés par le comportement de leurs enfants en quête d'approbations comme révélateur de conformisme.

Les difficultés réelles d'exercice de l'autorité liée à un vrai déficit de méthodes pédagogiques, à un abandon de l'autorité comme principe nécessaire à toute éducation, obligent les parents à faire preuve d'inventivité pédagogique. Ils ne renoncent pas à leur autorité, mais la véritable autorité ne se décrète pas. Meirieu (2009) nous dit que « avoir de l'autorité c'est se faire obéir de l'autre sans violence en l'aidant à comprendre que c'est la promesse d'un futur possible en lui imposant des frustrations ». Les interdits autorisent et c'est tout le travail de l'éducation que de les inscrire progressivement dans cette vision.

Après ce descriptif du profil développemental et social de l'enfant ordinaire, nous allons à présent regarder du côté du développement de l'enfant porteur de troubles du comportement et du développement pour avoir une idée représentative de la population qui nous occupe dans ce travail de recherche.

### ***III- Le profil des élèves porteurs de handicap : troubles du comportement et troubles du développement sans trouble associé***

#### **1) Etat des lieux pluridimensionnel du handicap et ses définitions**

##### a L'histoire et l'évolution sociale de la définition de handicap

Nous partons de la définition anglaise du XIX<sup>e</sup> siècle « Hand in cap » signifiant « main dans le chapeau » utilisée dans le cadre d'un troc dans le but de rétablir une égalité de chances lorsqu'un des deux négociants reçoit plus que l'autre. Puis le terme handicap s'est appliqué au domaine hippique avec l'idée d'égalité de chances donnée à tous les participants. Et par la suite sont apparus les termes de *oculis raptus* qui renvoie à l'idée d'être privé de la vue, *mancus* qui renvoie à l'idée de manchot, à qui la main manque, et *capere* qui introduit la notion de *capacitas* ou capacités et incapacités. Ces termes montrent à quel point la définition est rattachée aux dimensions d'usage et d'étymologie avant de s'imposer sous sa forme actuelle. D'une manière générale, le terme désigne la limitation des possibilités d'interactions d'un individu avec son environnement, causée par une déficience provoquant une incapacité, permanente ou non, menant à un stress et à des difficultés morales, intellectuelles, sociales et/ou physiques.

Rappelons que depuis 2005, le handicap est défini par la loi comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Mais il n'en a pas toujours été ainsi, en effet, l'Autre dans son étrangeté a longtemps été assimilé à cette dimension difficilement définissable que Foucault (1961, cité par Morvan, 2010), désignait sous le terme de « folie » devenant une fois « enfermée chose à regarder », qui attirait mais qui effrayait. Le social a toujours traité le handicap de manière ambivalente selon des modalités contradictoires telles que le vu et le non vu, le montré et le caché, le visible et l'invisible, instaurant deux modes de réponses par l'acceptation et le rejet à ce qui est perçu et imaginé différent. Ce qui a conduit à la mise en place de catégories et de classifications par regroupements de traits ou de caractéristiques similaires et donc par précaution de mesures d'intervention « protectrices » Dans les espaces sociaux, cette



confrontation à la faille tant physique que mentale a été délimitée à cette dynamique d'ambivalence dans le rapport à soi et aux autres.

Ce qui transparait est cette confrontation à un « moins » et à un « trop » rappelant les désordres ancestraux . En effet, Morvan (2010) avance que le handicap est reçu comme une agression et expose à la menace du désordre. Dans cet entre-deux s'imisce l'éducabilité qui se pose en progrès perçu comme un espace de transition dans lequel pouvaient s'exercer des fonctions d'étayage, de mise en lien et de mise en confiance.

De nos jours le handicap concerne largement toutes les dimensions de la société : individuelle, collective, professionnelle, économique, politique, nationale, internationale. L'individu par sa reconnaissance d'individu « handicapé » a pu acquérir des droits équivalents à ceux de l'individu « valide ». La facilitation de l'accès et le droit à la compensation pour vivre sa vie de citoyen dans le respect et la dignité lui octroient de revendiquer le droit opposable. De plus une véritable politique éducative d'intégration est à l'œuvre depuis la mise en application de la loi.

Malgré ces démarches, nous ne pouvons omettre que la perception du handicap est alimentée par l'imagerie (représentations, croyances, préjugés, stéréotypes) d'une société en évolution liée aux normes de conformité, de repères de développement individuel et social (avec les critères de reconnaissance et d'intégration) ; par la répercussion interne vécue par la personne concernée et le groupe au sein duquel elle est arrivé (la confrontation à sa différence) ; par la relation, ce processus dynamique entre les deux pôles précédents avec un mouvement perpétuel entre les deux.

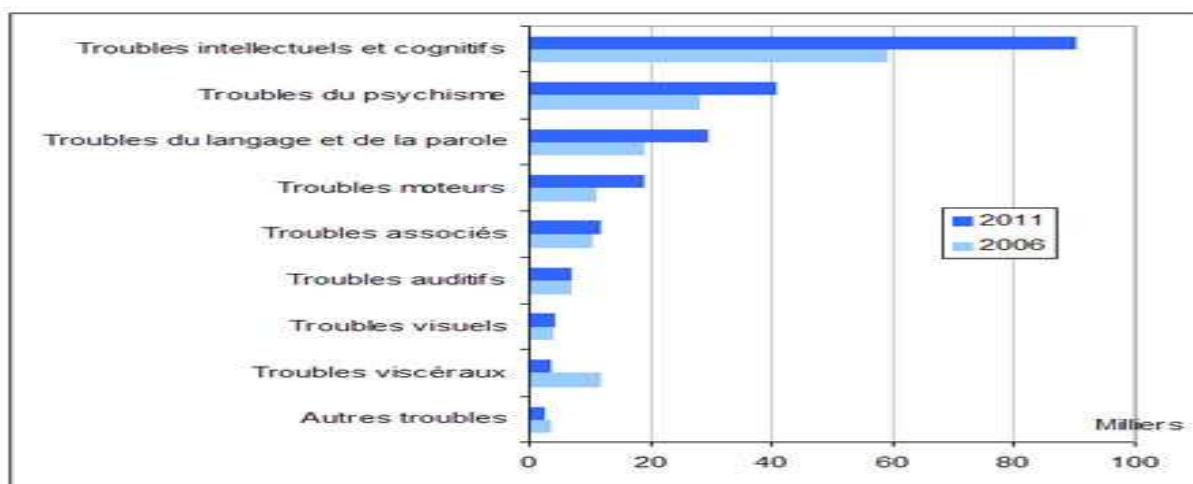


Figure 1 : Note de lecture : 90 700 élèves porteurs de troubles intellectuels et cognitifs sont scolarisés en milieu ordinaire en 2011 contre 59 400 élèves en 2006. (Source : Note d'information - N° 12.10 - mai 2012- DEPP- Paris)

Du handicap en général nous allons nous focaliser sur deux types de troubles qui concernent les élèves faisant parti des classes étudiées.

## 2) La clinique des enfants porteurs de troubles du comportement sans troubles associés

### a Définition des enfants porteurs de troubles du comportement

Les élèves porteurs de troubles du comportement sont des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ils sont à distinguer des enfants ayant des difficultés comportementales car ces derniers manifestent des réactions liées à un contexte donné.

Les troubles du comportements sont caractéristiques de dysfonctionnements psychiques qui engendrent des inadaptations dans la vie sociale, tels qu'un trouble oppositionnel avec provocation, un trouble de la conduite, un Trouble de Déficit de l'Attention/ Hyperactivité ou encore une dépression.

### b Clinique des troubles du comportement sans troubles associés

- Les Trouble Oppositionnels avec Provocation et Trouble des conduites

Ces deux troubles sont des termes relevant de la pédopsychiatrie qui se distinguent par un comportement en opposition face aux figures d'autorité, avec une tendance au défi, à la désobéissance, à la provocation pour l'un. Pour l'autre, il s'agit de manifestation de comportements agressifs (bagarres, menaces, intimidation, cruautés envers les personnes et les animaux, destruction de biens matériels dans différents contextes de vie, auxquels peuvent s'ajouter le mensonge, le vol, la fraude ou les fugues en grandissant.)

Le trouble des conduites est défini par le DSM IV comme « un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui, les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet », ce qui vient entraver la vie sociale du jeune.

\* Les critères diagnostiques du DSM IV pour le Trouble Oppositionnel avec Provocation : comportements de type négatif, hostile ou provocateur qui persistent pendant au moins six mois durant lesquels sont présentes quatre des manifestations suivantes ou plus :

- se met souvent en colère ;
- conteste ce que disent les adultes ;
- s'oppose souvent activement ou refuse de se plier aux demandes ou aux règles des adultes ;
- embête les autres délibérément ;
- fait souvent porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite ;
- est souvent susceptible ou facilement agacé par les autres ;
- est souvent fâché et plein de ressentiment ;
- se montre souvent méchant ou vindicatif.

La perturbation des conduites entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel, pouvant ne pas survenir exclusivement au cours d'un trouble psychotique ou d'un trouble de l'humeur. Le taux de prévalence est à 2 à 16%.

\* Critères diagnostiques du DSM IV pour le trouble des conduites : conduites, répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence de trois des critères suivants ou plus au cours des douze derniers mois, et d'au moins un de ces critères au cours des six derniers mois :

- Agressions envers des personnes ou des animaux :
  - brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes ;
  - commence souvent les bagarres ;
  - a utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui ;
  - a fait preuve de cruauté physique envers des personnes ;
  - a fait preuve de cruauté physique envers des animaux ;
  - a commis un vol en affrontant la victime (vol de sac à main, vol à main armée) ;

- a contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles.
- Destruction de biens matériels :
  - a délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants ;
  - a délibérément détruit le bien d'autrui (autrement qu'en y mettant le feu).
- Fraude ou vol :
  - a pénétré par effraction dans une maison, un bâtiment, ou une voiture appartenant à autrui ;
  - ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des obligations ;
  - a volé des objets d'une certaine valeur, sans affronter la victime.
- Violations graves de règles établies :
  - reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans ;
  - a fugué et passé la nuit dehors au moins à deux reprises alors qu'il vivait chez ses parents ou en placement familial ou a fugué une fois pendant une longue période ;
  - fait souvent l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans.

La perturbation des conduites entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel. Si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, le trouble ne répond pas aux critères de la personnalité antisociale. Le taux de prévalence du trouble des conduites est de 1 à 10 %.

\* Trajectoires développementales :

- Les symptômes du TOP apparaissent avant l'âge de 8 ans, la moyenne d'apparition se situant à 6 ans ½., l'enfance est normale, mais en début d'adolescence, les comportements problématiques comme le vol, le vandalisme, le vagabondage, la confrontation à l'autorité de l'adulte apparaissent. Ces comportements anti-sociaux sont intermittents et limités à un ou deux contextes de vie. Ils se résorbent après l'adolescence et correspondent à une crise passagère.

- Les symptômes du trouble des conduites apparaissent en moyenne à 9 ans. des comportements agressifs apparaissent très tôt et perdurent. Les comportements perturbateurs de la petite enfance prédisent la fréquence, la gravité et la durée des comportements agressifs et antisociaux à l'adolescence et à l'âge adulte.

\* Facteurs liés à l'individu.

Des études ont montré une association positive entre certaines formes d'agression pathologique et des particularités des gènes impliqués. La maltraitance subie durant l'enfance peut déterminer l'existence d'un futur trouble d'opposition avec provocation ou trouble des conduites chez un individu. Un dysfonctionnement du système de neurotransmission de la sérotonine (hormone responsable de l'agressivité) est observé et considéré anormalement bas. La sérotonine serait liée à l'humeur dans les deux sens : le taux de sérotonine influencerait l'humeur, et les pensées positives ou négatives influenceraient à leur tour le taux de sérotonine.

Le cortex frontal jouerait également un rôle important dans l'expression de certaines formes d'agression et l'apparition du trouble de la personnalité anti-sociale. Chez les individus possédant une personnalité anti-sociale, le cortex préfrontal est réduit en moyenne de 11 % et est donc sous activé chez ces individus, or il possède d'importantes connexions neuronales avec le système limbique qui est le principal responsable de l'agression réactive pour sa fonction inhibitrice sur les comportements agressifs.

\* Interactions avec les éléments de l'environnement

Des particularités biologiques prédisposent l'enfant à développer des troubles de comportement. Ces caractères sont exacerbés par des facteurs extérieurs : éducation coercitive, discipline inconsistante, discorde entre parents.

Les enfants dont le tempérament en bas âge est difficile (entre 4 et 8 mois) sont susceptibles de manifester plus rapidement des problèmes d'hyperactivité et d'agressivité au cours de leur développement.

Il existe un lien entre le comportement difficile d'un enfant à 7 ans et l'apparition d'un trouble du comportement à l'adolescence.

Le processus d'échanges coercitifs entre enfants agressifs-anti-sociaux et parents fonctionnant sur un mode uniquement répressif fait augmenter le risque d'apparition d'un trouble du comportement.

On peut associer au trouble de l'opposition et au trouble des conduites les caractéristiques du fonctionnement cognitif et socio cognitif du jeune pour observer des déficits du quotient intellectuel, des habiletés langagières, des fonctions exécutives (concentration, raisonnement, anticipation et planification du comportement) qui sont des valeurs prédictives du trouble du comportement. En rappelant que le fonctionnement socio cognitif est la perception, la construction et l'évaluation du monde social.

### 3) Les enfants porteurs de troubles du développement sans pathologie associée

#### a Les origines du troubles du développement

Nous délimiterons ici les enfants porteurs de troubles du développement comme ceux étant assimilés aux enfants autistes sur le continuum du spectre autistique, en précisant que cette pathologie demeure encore une énigme pour le commun des mortels tout autant que pour la recherche malgré les avancés biogénétiques et neuropsychologiques.

En 1943, un psychiatre américain du nom de Kanner, repère le syndrome d'autisme lors d'une étude menée sur onze enfants différents des autres au sein de son service de pédopsychiatrie. Il introduit alors le terme de « troubles autistiques » puis d' « autisme infantile précoce » en 1944 en le différenciant de la schizophrénie. Il considère ces troubles comme venant altérer les fonctions psychologiques de l'enfant dès les premières années de sa vie : les interactions sociales, la communication verbale et non verbale, l'imagination, les activités de jeu, les centres d'intérêt dans le développement de l'enfant. Ces altérations se manifestent par un contact visuel pauvre, quasi inexistant, la recherche de l'isolement, un langage non communicatif, la présence minime de gestes et de mimiques, d'activités stéréotypées et ritualisées, de difficultés face aux changements. Ces troubles seront répertoriés dans la classification française des troubles mentaux, dans la catégorie des psychoses d'après Philip (2013), apparentés aux troubles de la relation mère-enfant.

Dans le champ de la psychanalyse, Freud (1933) l'associe davantage au « concept de défense », utilisé par l'enfant comme un moyen de faire face aux angoisses auxquelles il est

confronté nous dit Philip (2013) présentant cela comme une excitation surgissant à l'intérieur du corps et non provoquée de l'extérieur. Cet être vivant recevant des excitations dans sa substance nerveuse se trouve être en détresse quasi totale selon lui. Puis au delà du principe de plaisir, Freud appelle la relation à un Autre qu'il oppose à d'autres processus nommés « narcissiques. » Dans ces actes psychiques sociaux, « la satisfaction pulsionnelle se soustrait à l'influence d'autres personnes ou y renonce ».

Kanner (1943, cité par Philip, 2013) considère l'autisme d'emblée en parlant de « repli autistique extrême » qui fait ignorer ou refuser à l'enfant tout ce qui vient de l'extérieur. L'enfant traite alors le contact physique direct, le mouvement, le bruit comme une menace qui vient interrompre son isolement, perçue comme une intrusion bouleversante. Ces enfants apparaissent heureux dès lors qu'ils sont seuls et semblent être indifférents aux allées et venues des personnes autour d'après de nombreux témoignages de parents d'enfants autistes. Kanner (1943, cité par Philip, 2013) remarquera que ces enfants s'éloignent du contact affectif et communicatif avec les personnes et peuvent tout en même temps s'émerveiller devant un objet en mouvement ou tournant autour d'eux, ou encore entrer dans une colère démesurée lorsqu'un objet de se soumet pas à la performance attendue. L'enfant autiste est inquiet du monde extérieur et préfère que rien ne change, que rien ne bouge pour pouvoir reproduire une expérience à l'identique dans ses moindres détails. Il s'agit selon Kanner d'une façon particulière d'être dans le monde extérieur. Par le terme autisme, Kanner met en exergue la notion de « distance par rapport au monde extérieur » et le définit comme un trouble relationnel au sens phénoménologique du terme, une solitude excessive. Il n'avance pas de cause organique et encore moins de déficit inné perceptif psychique ou intellectuel. Il revendique une intelligence certaine sans anomalie organique.

Selon lui, l'autiste refuserait d'être assujéti, il ne consentirait pas « à en passer par l'Autre ». Les bruits, la présence de l'autre, le regard serait vécu comme une agression qui déclencherait « une réaction d'horreur » ou « une grande crise de panique » manifestant une perturbation venant « s'introduire dans l'isolement de l'enfant ». En revanche l'enfant peut faire des bruits ou s'agiter à son gré sans que cela engendre une crise. L'enfant est alors l'objet de persécution qui le conduit à ne pas accepter le changement et à mettre en place des rituels ou des stéréotypies (messages d'angoisse). Cette intrusion est assimilée au refus de nourriture, première intrusion dans la vie de l'enfant autiste à travers lequel il manifeste un rejet du monde extérieur. Ce qui provoque des troubles alimentaires sévères très tôt chez l'enfant puis en grandissant prenant la forme de difficultés alimentaires. Le refus de prendre contact avec l'extérieur est analysé par Freud en lien avec l'énonciation de la demande à l'Autre au travers

de laquelle l'objet pulsionnel est mi en cause. La demande s'adresse à cet Autre qui attend. La parole utilisée pour formuler la demande permet à l'enfant de se structurer par la réponse qu'elle induit, à la relation qu'elle instaure avec l'Autre. La réaction de l'Autre par sa réponse, est alors porteuse de sens mais l'enfant autiste n'appelle pas, ne regarde pas forcément.

### b La définition du trouble du développement sans troubles associés

C'est Schopler (1965, cité par Philip, 2013) qui introduira la notion de trouble grave du développement entraînant un dysfonctionnement sensoriel, perceptif, cognitif, communicatif, émotionnel et relationnel. Les enfants atteints à des degrés variables dans l'intensité des symptômes, présentent de nombreux handicaps dans leur vie personnelle, familiale et sociale. Les différentes particularités liées à leurs fonctionnement dans divers secteurs de leur vie psychologique et somatique nécessitent des besoins particuliers, nombreux et personnalisés ainsi que des réponses adaptées lors de prises en charge spécialisées, d'accompagnements personnalisés, d'adaptation de l'environnement physique. Ce qui suppose une évaluation fine, une compréhension avisée et une intervention propre à chaque individu ainsi qu'à la famille, l'entourage personnel ou les intervenants extérieurs.

L'autisme ou Troubles Envahissants du Développement sont un ensemble de troubles définis par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, avec un répertoire de centre d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypés et répétitif. Ces troubles engendrent des situations de handicap de l'ordre du fonctionnement du sujet en toutes situations. Ce qui amènera une approche éducative par la méthode TEACCH (Traitement et éducation des enfants autistes et de ceux ayant un handicap de communication apparenté soit Traitement and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) que Schopler (1965, cité par Philip, 2013) met au point pour s'adapter au profil du développement de l'enfant.

En 2009 la prévalence estimée des T.E.D. est de 6 à 7 pour mille personnes de moins de vingt ans. Pour l'autisme infantile, elle est de 2 pour mille personnes pour les moins de vingt ans.

Des facteurs génétiques seraient fortement impliqués selon certains chercheurs.

Les facteurs de risque et les pathologies associées ou encore appelés troubles associés aux T.E.D. sont le sexe (les T.E.D. concernent plus les garçons que les filles), les antécédents de T.E.D. dans la fratrie, les troubles du sommeil, les troubles psychiatriques, l'épilepsie, le



retard mental. Les caractéristiques psychologiques des parents n'étant pas un facteur de risque dans l'apparition des T.E.D.

Le fonctionnement des personnes avec T.E.D. montre une grande diversité, peut présenter des particularités relevant des domaines : sensoriel, moteur, cognitif, de la communication, des interactions sociales, émotionnel, corporel par des signes évocateurs : absence du sourire social, du contact par le regard, de répétitions de comportements ou de stéréotypies).

La triade autistique jusqu'au spectre du désordre autistique abordée par Wing et Gould (1979, cité par Rogé, 2003) met en évidence le noyau dur de l'autisme. Les caractéristiques sont les suivantes : l'aspect social (développement social est déviant et retardé au niveau des relations interpersonnelles. Des variations allant de l'isolement à la recherche de relations instaurées sur une mode hors du commun existe) ; le langage et la communication (tous deux sont déviants tant au niveau du verbal que du non verbal sur les plans sémantique et pragmatique) ; le mode de pensée et le comportement (rigidité de la pensée et des comportements, pauvreté de l'imagination sociale, ritualisation des comportements, retard dans les jeux symboliques et dans le niveau d'âge des comportements).

Lorna Wing (1996, cité par Rogé, 2003) se distingue alors de la vision de Kanner (1943, cité par Philip, 2013), qui considère que certaines caractéristiques ne correspondent pas à celles décrites par lui. Pour elle la sensibilité sociale atteint un niveau moyen pour une majorité de personnes et l'empathie atteint un niveau très fort ou très faible pour une grande minorité de personnes.

### c La classification

Un consensus est établi au niveau international or au niveau national, la classification française entretient la confusion conceptuelle avec l'utilisation du terme de psychose là où la communauté scientifique internationale s'est entendu sur la notion de troubles du développement.

Ce sont les classifications de l'Association américaine de psychiatrie (APA) et l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui font office de référence. Le DSM-IV (APA, 1994 et 2000) et la CIM 10 (OMS, 1993) ont défini l'autisme comme étant un trouble envahissant du développement dès 1980.

Les troubles du développement caractérisés par des désordres apparaissant très tôt chez le jeune enfant, viennent perturber son évolution et entraînent des anomalies qualitatives et des déficits dans le fonctionnement intellectuel, sensoriel, moteur ou langagier. Ces troubles peuvent être isolés ou combinés et sont parfois associés à des troubles de la communication et de l'adaptation sociale. L'autisme apparaît avant trente six mois, l'intervention d'un facteur perturbant le système nerveux central à un stade précoce (commun à tous les troubles du développement) et situe donc le problème sur le plan neuropsychologique. L'enfant n'ayant pas l'équipement de base, les aspects de son développement relatifs à l'interaction sociale vont être entravés. L'autisme est défini comme un trouble envahissant du développement par opposition aux autres troubles du développement concernant un aspect spécifique du développement qui sera affecté : le langage (dysphasie de développement, retard de langage etc.) la motricité (dyspraxie du développement) ou les apprentissages scolaires (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie).

Dans la classification de l'OMS, l'autisme infantile (F84.0, OMS, 1993) est défini comme un trouble envahissant du développement présentant une déficience du développement ou anomalie avant l'âge de trois ans. Les perturbations seront alors du domaine des interactions sociales, de la communication et du comportement, répétitifs et liés à des intérêts restreints. Les niveaux intellectuels varient d'un enfant à l'autre avec un retard intellectuel significatif dans 75% des cas. L'autisme atypique (F84.1, OMS, 1993) est défini comme un trouble envahissant du développement qui se différencie du premier par l'âge d'apparition des troubles, au-delà de trois ans, ou les anomalies sont trop discrètes voire absentes des trois secteurs de base (interaction sociale, communication, comportement). Le syndrome d'Asperger (F84.5, OMS, 1993) est défini comme un trouble du développement avec des anomalies qualitatives des interactions sociales réciproques comme dans l'autisme, avec intérêts restreints et des activités répétitives, stéréotypées, par contre le développement cognitif et langagier est de bonne qualité, associé à une maladresse motrice.

Dans la classification du DSM IV de l'Association Américaine de Psychiatrie (APA, 1993 ; 2000), les désordres autistiques font également partis des troubles envahissants du développement et se caractérisent en trois catégories d'anomalies :

Un total de six items ou plus d'un ou des trois catégories avec au moins deux signes de la première catégorie et un item dans chacune des deux autres catégories (299.00 Désordres autistiques, DSM IV, 1993)

- qualitatives de l'interaction sociale (utilisation non appropriée de comportements non verbaux servant à réguler l'interaction sociale ; échec dans le développement des relations avec ses pairs correspondant au niveau de développement ; manque de recherche spontanée du partage des activités ludiques, intérêts de ce qui est fait avec les autres ; manque de réciprocité sociale ou émotionnelle) ;
- qualitatives dans la communication ( retard ou absence totale de développement du langage ; quand langage existant anomalies pour amorcer ou poursuivre une conversation avec l'autre ; utilisation stéréotypée et répétitive du langage ou langage idiosyncrasique ; manque de différents jeux de « faire-semblant » spontanés ou de jeu social imitatif correspondant au niveau de développement ;
- intérêts restreints, comportements et activités répétitifs et stéréotypés (préoccupation persistante anormale pour un ou plusieurs centres d'intérêts stéréotypés et restreints ; adhésion inflexible à des routines ou rituels non fonctionnels ; mouvement stéréotypés et répétitifs ; préoccupation persistante pour des parties d'objets.

#### d La description clinique

Les troubles du développement touchent toutes les fonctions d'adaptation. Des signes cliniques caractéristiques se regroupent sous trois grands domaines :

\* Anomalies qualitatives des interactions sociales : elles concernent les comportements non verbaux utilisés de manière classique pour entrer en relation avec les autres qui sont absents chez l'enfant autiste voire mal utilisés. Le regard est déviant, le contact oculaire est absent, le regard semble traverser l'autre, est souvent périphérique et non coordonné avec les autres signaux sociaux. L'appauvrissement ou l'exagération des mimiques semble ne pas être adaptés au contexte. L'engagement social est souvent activé par les stimulations physiques. Un appauvrissement de l'expression gestuelle est constaté et lorsqu'elle existe, elle est rarement utilisée dans un but à visée sociale de partage d'intérêt ou de demande d'aide. La faible compréhension des expressions de l'entourage entraîne une dysharmonie dans l'environnement et un non partage sur le plan émotionnel. L'isolement de l'enfant est omniprésent sans quête de contact ou d'échange avec les autres, le jeu social n'existe pas et n'est pas adapté en situation de groupe. Quand la communication intervient, l'enfant présente une maladresse certaine à interagir durablement avec l'autre.

\* Anomalies de la communication : un retard d'acquisition du langage est bien présent, l'enfant n'utilise pas d'autres modes de communication, un manque de compréhension du langage domine d'autant plus quand il est abstrait. Quand le langage apparaît, il prend la forme d'*écholalies immédiates* (l'enfant répète en écho ce que l'adulte dit, ce qui explique le non-compréhension de la fonction d'outil de communication que le langage détient) ; d'*écholalies différées* (l'enfant répète des mots ou des phrases ayant attiré son attention mais pas forcément dans un contexte approprié) ; *utilisation idiosyncrasique du langage* (l'enfant utilise des mots ou des phrases qui lui sont propres) ; Des anomalies de rythme, d'intonation ou de volume existent chez certains enfants, même quand le langage est élaboré. Les conversations à caractère purement social n'existent pas chez lui et il a du mal à tenir une conversation qui n'a pas d'intérêt pour lui. L'imitation à caractère social n'émerge pas, tout comme les jeux symboliques apparaissent très tard, voire pas du tout.

\* Intérêts restreints, comportements répétitifs : l'intérêt de l'enfant est souvent porté sur un objet, un type ou une partie de l'objet selon qu'il lui permettra de répéter une activité (l'enfant fait tourner une roue, il l'agit devant ses yeux). Les répétitions sont également applicables au corps, opérées par des balancements, des postures anormales, des mouvements de mains, pouvant se combiner avec d'autres. Les changements ne sont pas acceptés et l'enfant préfère la routine, l'alignement, le rangement, les habitudes.

#### e Les aspects cognitifs, émotionnels et relationnels selon Rogé (2003)

Pour comprendre le fonctionnement des autistes, il est indispensable d'observer les particularités cognitives, émotionnelles et relationnelles. Les particularités de traitement de l'information, les problèmes liés au déficit intellectuel, aux anomalies de développement du langage et à celles d'intégration des informations conditionnent les réponses des autistes et participent des difficultés rencontrées dans les apprentissages et dans les possibilités d'adaptation.

- L'aspect cognitif : le quotient intellectuel variant entre 35 et 50, mais nous ne pouvons pas parler d'un niveau intellectuel faible. Le développement des autistes présente des particularités, tout comme la capacité de reconnaître des stimuli quand il s'agit de matériel concret mais pas pour un matériel symbolique. Le niveau de développement fait varier la capacité à restituer des éléments appris par cœur. Les capacités perceptives et spatiales sont relativement bonnes, certains excellents tandis que d'autres présentent des difficultés lorsque

les tâches impliquent l'abstraction et la compréhension verbale et non verbale, l'organisation de séquences temporelles, le codage de l'information.

- Le langage et l'autisme : pour certains l'accès au langage fonctionnel s'effectue mais à usage idiosyncrasique et pour d'autres aucun accès au langage fonctionnel (pour 50 % des non verbaux). Le langage tout comme l'expression orale peut apparaître et disparaître à la fin de la première année de l'enfant. Le problème de la communication est sous tous ses aspects plus global, souvent par manque d'intérêt de la part de l'autiste : la compréhension est limitée, pauvre, les métaphores ne sont pas comprises. L'écholalie immédiate fait partie du développement du langage, elle représente un effort de communication. Les éléments de langage ne sont pas adaptés. Les habiletés interactives sont minimales, en situation de langage les compétences langagières ne sont pas appropriées. Le langage est concret, sans nuances, si l'humour intervient, il reste sous forme de jeux de mots assez lourds, le tour de rôle et l'utilisation des signes ou communications non verbales sont absents. Les problèmes de communication sont liés à des difficultés à interagir et de cognition sociale. Les limitations dans l'usage des signaux à des fins de communications sociales font défaut à l'autiste qui tente de communiquer. Le partage social est compliqué car la personne autiste a du mal à comprendre le point de vue de l'autre et les moyens conventionnels de communication.

- L'autisme et le traitement de l'information : ce problème se résume à deux types de difficulté, celle de la saisie de l'information et celle de l'intégration de l'information. Une perturbation sensorielle empêche la saisie et le traitement des informations envoyés par l'entourage. De plus, sont relevés des troubles de la cohérence centrale et des fonctions exécutives, un déficit de la théorie de l'esprit. L'autisme et la réalisation motrice montrent beaucoup d'anomalies et de retards pouvant être liés aux fonctions exécutives ou aux déficits de comportement d'imitation et donc engendrer des difficultés dans les relations sociales.

#### - Les aspects émotionnels et sociaux :

L'enfant autiste est confronté à des difficultés dans l'interaction avec les autres en face à face et très tôt. Un certain nombre de comportements manque à l'enfant autiste pour prétendre à un développement social. Les enfants autistes manquent de réciprocité et d'engagement mutuel. En revanche les capacités relationnelles des enfants autistes peuvent s'améliorer avec le temps et selon le partenaire, d'autant plus si c'est un adulte qui soutient l'interaction, attire son attention. Le manque de coordination des différents aspects du comportement social, il utilise le langage sans regarder l'interlocuteur, ou n'utilise pas la bonne expression faciale selon le

contexte. Le partage de l'expérience sociale est difficile, son seul pointage sert uniquement à demander quelque chose, à satisfaire un besoin. La combinaison des signaux permettant l'attention conjointe n'est pas en place.

La perception et la coordination des émotions : l'enfant autiste est capable de discriminer des expressions faciales mais pas de comprendre les gestes de communication persistant à l'âge adulte. Le nombre d'expressions faciales est moins nombreux, mélangées chez les enfants autistes. La communication non verbale est parasitée au niveau réceptif et au niveau perceptif. Les comportements d'attachement existent et peuvent se manifester d'une manière particulière. L'imitation apparaît significativement plus faible chez les enfants autistes, liée à la dyspraxie. La capacité des mouvements du corps serait liée au développement du langage. Or Nadel (1999, 2002, cité par Rogé, 2003) est venu contredire cette déficience d'imitation en avançant que selon l'âge de développement et selon les différents types d'imitation et de leurs fonctions, les enfants autistes pouvaient imiter en orientant leur regard vers l'adulte et en présentant des conduites sociales, témoins de leurs attentes à l'égard de l'adulte. La coordination des affects, l'empathie et l'intersubjectivité posent des difficultés dans la compréhension et dans l'expression émotionnelle. D'autres mettent ces difficultés sur le compte du déficit cognitif qui empêcherait le sujet d'accéder à la compréhension des états mentaux d'autrui (Baron-Cohen et coll., 1985 ; Leslie, 1987, cité par Rogé, 2003).

Après avoir fait le tour des profils des élèves qui nous intéressent dans cette étude, nous allons à présent développer les concepts d'identité et de représentation sociale. En effet ces concepts sont susceptibles de faciliter la compréhension de ce qui se joue dans la construction du sujet, dans sa relation à l'autre, en interrelation dans un contexte déterminé et impacté par des paramètres extérieurs à l'environnement scolaire.

## **Partie II. Les références théoriques invoquées en lieu et place de l'objet de recherche**

### *1. La notion d'identité : ses définitions selon Mucchielli, Erickson, Tap et al.*

#### 1) L'identité et ses référents selon Mucchielli

Mucchielli (1986) définit l'identité comme « un ensemble de significations apposées par des acteurs sur une réalité physique ou subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est un sens perçu, donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs. » Il est donc majeur de préciser que l'identité est plurielle, en perpétuelle transformation liée à l'interaction avec le contexte de référence où chaque acteur est en évolution. Elle est la résultante d'une ensemble d'auto processus (génétiques, biologiques, affectifs, cognitifs...) et de processus (relationnels, communicationnels, historiques...) formant entre-eux un système de causalités circulaires.

L'identité est donc un construit bio psychologique et communicationnel-culturel, ce qui revient à se poser la question du sens et nous amène donc à faire appel à la théorie des processus de communication humains pour voir émerger ce qui fait sens pour les acteurs. Précisons que le sens de l'identité d'un acteur pour un autre acteur est fonction du ou des contextes pertinents utilisés par ce dernier pour définir l'identité du premier nous dit Mucchielli (1986). Il existe des grilles scientifiques de référents identitaires pour décrire le plus précisément possible un groupe, une collectivité etc. Ces référents sont écologiques, matériels et physiques, historiques, culturels, psychosociaux.

L'identité se caractérise de par leur nature par des critères identitaires de telle manière à ce que nous parlions d' : identité objective, identité culturelle, identité groupale, identité sociale, identité professionnelle ; identités qui renvoient aux disciplines des sciences humaines qui s'y intéressent telles que la psychosociologie, la sociologie, l'ethnologie, la démographie, la psychologie, la géographie. Nous pouvons donc dire que selon le contexte dans lequel l'identité est étudiée, il en existe plusieurs, ce qui sera amené par la subjectivation des sciences humaines, c'est la définition partielle. La définition totale de l'identité restant virtuelle.

En partant de cette notion de subjectivation de l'identité, nous allons regarder du côté des réponses faites par le partenaire de l'acteur dans la mesure où c'est ce qui nous occupe dans ce travail de recherche. A savoir dans le cas où c'est le partenaire de l'acteur qui répond, nous avons comme réponse possible de la définition de l'identité de l'acteur :

Soit une identité inférée : il énonce ce qu'il croit sur l'autre ;

Soit une identité vécue : il énonce que cet autre est subjectivement pour lui ;

Soit une identité souhaitée : il énonce ce qu'il voudrait que l'autre soit ;

Soit une identité prescrite : il énonce en fonction de comme il veut qu'il se comporte ;

Soit une identité attribuée ; il énonce ce que normalement cet autre doit être ;

L'identité légale étant celle qui définit l'ensemble des caractéristiques suffisantes pour définir un sujet par rapport aux lois et aux règles d'une société.

Mead (1934 cité par Joyeux, 2006) précise que « les différentes significations données à l'identité surgissent dans ces contextes sociaux qui sont partagés momentanément par les acteurs en présence ». L'acteur peut s'éprouver lui-même directement en se plaçant du point de vue des autres membres du groupe social auquel il appartient, nous parlerons alors de « Soi » et de « la conscience de soi ».

Allport (1937, cité par Joyeux, 2006) précise que le sens de Soi ou de l'identité est composé de 7 éléments essentiels ordonnés dans l'ordre d'apparition génétique : le sentiment corporel, le sentiment de l'identité du Moi dans le temps, le sentiment des appréciations sociales, le sentiment de possession, l'estime de soi, le sentiment de pouvoir raisonner, l'intentionnalité de l'être.

Tap (1979, cité par Joyeux), définit ce concept comme étant : un système de sentiments et de représentations de soi, c'est-à-dire à l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître. Il précise que l'identité est une « dialectique dynamique » consistant en deux processus : un processus d'assimilation dans lequel se situe l'adaptation aux autres, et un processus de différenciation dans lequel se place la différenciation à l'égard des autres, donc le développement de caractéristiques uniques. Dans la dynamique identitaire, Tap (1979, cité par Joyeux), définit sept caractéristiques qui impactent la situation de classe dans la construction et la dynamique identitaire :

- l'unicité : il s'agit de « mienneté » ou l'identité de soi comme le précise Ricoeur (1990, cité par Joyeux), « deux corps différents l'un de l'autre lorsque quelque chose peut être dit de l'un sans pouvoir être dit de l'autre en même temps » nous dit Hobbes. (1839, cité par Joyeux)



- la diversité : nous pouvons avoir plusieurs facettes selon les rôles et les contextes dans lesquels nous évoluons,
- la continuité : le critère spatio-temporel importe dans la cohérence de l'identité,
- la cohérence : existe dès lors que tous les pans de l'identité sont investis et correspondent à l'idéal du moi que l'enfant possède, sa propre représentation de lui-même,
- la réalisation de soi : il s'agit d' « être ce que l'on fait » nous dit Tap (1998 cité par Joyeux) ou encore comme le formule Pestalozzi (1820, cité par Joyeux, 2006) « le devoir de se faire » dans le sens de « faire œuvre de soi-même »,
- l'estime de soi : il s'agit d'avoir une vision positive de soi tout autant que l'estime de l'autre dans l'estime de soi pour se valoriser et valoriser l'autre et vice-versa.
- la mêmeté : avoir de l'identique dans l'autre est une composante selon Locke (1694, cité par Joyeux, 2006) de l'identité personnelle. Platon (348 av. J.C., cité par Joyeux, 2006) nous dit que « *le même* s'oppose à *l'autre* et *le différent* s'oppose à *l'identique* ». L'identique organise le groupe d'appartenance et renforce l'identité de celui-ci. L'individu se sert alors du groupe d'appartenance pour se différencier.

Les individus peuvent être objectivement identifiés par toutes sortes de données comme les caractéristiques physiques, le nom, la date de naissance, les descriptions biographiques, le Q.I., les attitudes, les besoins, les traits de personnalité, etc. Nous pourrions parler de « l'identité objective » de la personne : ces attributs qui sont utilisés en général par le contexte pour identifier leur possesseur (« être une personne particulière et unique »). « L'identité subjective » désigne le côté expérientiel de l'identité objective, c'est-à-dire la conscience de ces caractéristiques, d'être continuellement une seule et même personne, distincte des autres. Le côté objectif n'est pas fait seulement de caractéristiques observables qui peuvent être mesurées. Il peut correspondre aussi à la perception généralisée des autres ; ainsi pour Smoreda (1988, cité par Joyeux, 2006), qui décrit cette face « objective » comme les perceptions du groupe auquel on appartient

Selon Dubar (2000, cité par Joyeux, 2006) la notion d'identité est « rattachée à deux grands types de positions et ce, depuis les origines de la pensée philosophique. » Une modulation s'opère entre « les identifications par et pour autrui et celles par et pour soi ».

Joyeux (2006) reprend cette idée en modulant la définition de l'ensemble de son identité propre comme constituée de quatre principaux axes fondateurs :

Le premier étant l'identité DE moi qui est l'identité génétique, patrimoniale, elle préexiste dans la discours des parents avant la naissance en proposant « une interprétation de ses réactions et comportements, en lui attribuant des traits de caractère » comme le précise Lipiansky (1996, cité par Joyeux, 2006),

Le deuxième étant l'identité PAR moi, il s'agit là de l'image que nous donnons à voir à l'autre de nous, qui n'est pas pour autant vu par l'autre de manière pertinente, systématique et complète. L'autre verra l'identité que nous lui donnerons à voir de nous-même, ce qui n'épargnera pas l'identité par l'autre. (Il en est de même pour l'enseignant). Cette identité rejoint le concept du Soi défini comme « un ensemble de caractéristiques, de goûts, de rôles et de valeurs que la personne s'attribue » nous dit Ruano-Borbalan (1998, cité par Joyeux, 2006). Cette identité intègre le projet de l'individu et donc les pôles d'identification par l'image. Ce que confirme Goffman (1973, cité par Joyeux, 2006) « la présentation du soi exprimée par nos comportements, notre habillement, nos propos... vise à donner une image de soi dont on attend qu'elle soit confirmée par autrui. » De là Greenwald (1992, cité par Joyeux, 2006) proposera une grille de lecture des mécanismes de notre image : l'égocentration ou le fait de s'estimer davantage au centre de ce que nous faisons ; la tendance à mettre les réussites de notre côté et à nier les échecs ; le conservatisme ou la résistance au changement cognitif en donnant priorité aux informations confirmant notre point de vue.

La troisième étant, l'identité POUR moi, il s'agit du concept d'altérité étant intimement lié à la notion d'identité, c'est l'autre qui nous oblige à une définition identitaire, et qui nous définit. L'autre se définira en composant une bonne partie de l'image qu'il se donnera de nous. La définition de l'autre nous oblige à nous ouvrir à l'autre et est donc la clé de notre identification et de notre définition identitaire. Ruano-Borbalan (1998, cité par Joyeux, 2006) explique que « l'individu est pris dans un maillage, volontaire ou non, d'allégeances et d'appartenances qui lui impose ses comportements et lui fournit un ancrage identitaire » L'appartenance au groupe « le nous » enracine notre identité dans une stratification sociale tout autant qu'individuelle pour projeter l'individu dans l'avenir.

Le quatrième étant l'identité PAR l'autre, pour laquelle Dubar (1998, cité par Joyeux, 2006) affirme que « chacun, dans le cours de sa vie apprend qui il est par le biais du regard , puis des paroles des autres. Les identités sont d'abord des attributions pour autrui. » C'est donc le reflet de ce que l'autre voit de ce que nous lui donnons à voir mais aussi ce que l'autre désire voir de nous, chez nous.

## 2) L'identité en tant que relation selon Erickson

L'identité est un concept très controversé, souvent employé de façon descriptive – « les adolescents sont en crise d'identité » – ou de façon explicative – « l'adolescence est une période difficile parce que les jeunes doivent construire leur propre identité ». Dans un sens général, les termes « soi » et « identité » sont souvent interchangeables nous précisons Bosma & Gerlsma, (2003, cité par Joyeux, 2006), mais dans le champ de la recherche, la notion d'« identité » est utilisée la plupart du temps dans une acception « eriksonnienne ».

Pour Erickson (1950, 1968, cité par Joyeux, 2006) l'identité n'existe que par le sentiment d'identité qui repose sur un ensemble de sentiments et de processus : le sentiment subjectif d'unité personnelle, le sentiment de continuité temporelle, le sentiment de participation affective, le sentiment de différence, le sentiment de confiance ontologique, le sentiment d'autonomie, le sentiment de self-control, les processus d'évaluation à autrui, les processus d'intégration de valeurs et d'identification. « Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle est basé sur deux observations simultanées : la perception de l'unité de soi et de la continuité de sa propre existence dans le temps et l'espace, et la perception du fait que les autres reconnaissent son unité et sa continuité. »

Par conséquent, nous pouvons dire que l'identité est fondamentalement relationnelle et se développe en une longue suite d'interactions entre la personne et le contexte, autrement dit, qu'elle est un système dynamique, basé sur les processus de développement. plutôt que sur des structures ou des stades. Les significations que l'acteur donne au fait d'être lui même dépendent d'un certain nombre de processus subjectifs d'évaluation traduits en sentiments, en impression vécues. Ces évaluations renvoient alors à un certain nombre de contextes comme spatial, physique, sensoriel ; temporel ; de positionnement ; normatif ; de la qualité de la relation ; des enjeux et préoccupations propres de l'acteur. Alors le sentiment de son être matériel et sensoriel sera le résultat pour l'acteur d'un ensemble de processus de maturation permettant la conscience progressive de son être.

### a Le paradigme de la complexité

En partant de l'idée que l'identité est un ensemble de significations qui caractérise l'acteur, nous pourrions considérer que les enfants porteurs de handicap qui évoluent dans un système de contextes identitaires pluriel, réalisent des communications généralisée exprimant pour les autres acteurs, son identité. Par conséquent l'expression de ces communications sont porteuses de sens en ayant une identité trouvant son fondement dans l'ensemble des autres identités qui s'expriment dans le système de relation. L'émergence de sens est répétitive et identique dans de système de communication identitaire figé.

Une attention toute particulière est à soulever, celle de « l'erreur de l'isolat » qui pose les limites de toutes les définitions qui ne prennent pas en compte les interactions de toute identité avec les divers éléments des différents contextes d'existence. Cette erreur trouve sa source dans le vocabulaire même et les habitudes culturelles de penser qui lui sont attachées.

Les positivistes considèrent que l'acteur possède en lui-même les propriétés qui le définissent. Un acteur social « est » parce qu'il agit à un moment donné, compte tenu de ce qui s'est passé avant, dans une perspective plus ou moins longue de son action, en relation avec d'autres acteurs ou absents avec qui une structure de relation préexiste ou émerge. Il s'agit de « l'identité située » c'est-à-dire l'identité d'un acteur social qui tient compte de l'inscription du phénomène dans une expérience de l'existence. Chaque acteur a plusieurs « identités situées » du fait de la pluralité de situations potentielles opérées dans différents contextes.

Donc les fondements de l'identité se trouvent bien dans la relation des différents acteurs porteurs de plusieurs identités contextualisées. Le premier fondement étant que l'identité est constituée des contextes (pertinents pour lui)utilisés par chaque acteur pour définir pour lui, l'identité d'un autre acteur. La pertinence des contextes au yeux de l'acteur fait émerger le sens nécessaire à la maîtrise de la situation dans laquelle il se trouve. Ce sens est tout autant dépendant de la définition de la situation que la situation vécue l'est de l'identité émergente de l'acteur lui-même et pour l'autre au moment où il considère l'identité de l'autre. Ce phénomène relève donc d'une complexité humaine conséquente.

En psychologie sociale, les référents identitaires sont des concepts plus ou moins étendus faisant appel aux vécus, aux représentations, aux conduites. Définir tel enfant c'est choisir dans une infinité de critères tels que l'âge, le milieu scolaire, les relations amicales entre pairs, les intérêts, les comportements/ réactions propres, le caractère etc. La liste des critères

dépendra de l'usage projeté de cette identification. Ces caractéristiques pouvant être révélées par un élément ou une propriété repérable qui prend le nom de signature.

Pour identifier un acteur, nous pouvons nous contenter d'une identification schématique s'appliquant à un ensemble d'objet ayant pour l'usage voulu, les mêmes caractéristiques et propriétés, nous constituons alors un type qui est un ensemble de caractères organisés en un tout, ce qui nous permet de distinguer entre les différents objets, celui qui nous intéresse.

Dans l'identification nous retenons d'abord les caractéristiques essentielles et ensuite les caractéristiques marquant la dissemblance.

En philosophie le terme « identité » selon Laeyendecker (1974, cité par Joyeux, 2006) relève deux définitions prédominantes. Tout d'abord, l'identité correspond aux attributs caractéristiques et distinctifs d'un sujet puis elle est ce qui reste le même malgré les changements. Ces deux sens sont liés et peuvent aller de pair.

### b L'identité dans la classe

#### Le paradigme de la famille

Un individu ne peut refouler le pouvoir de filiation qui le lie à sa famille et l'inscrit dans un patrimoine qui de fait organise son histoire et par la même son identité. La famille détermine donc des contingences de par le système de valeurs, d'expérience, d'attributs sociaux et symboliques dans lesquels il baigne très tôt. Montandon et Perrenoud (1987, cité par Joyeux, 2006) affirment que « ce paradigme familial constitué de présupposés fondamentaux modèle la manière selon laquelle la famille perçoit et interprète les événements, les personnes et les institutions de son environnement et détermine donc le mode ou le style d'interaction typique de la famille avec son environnement. »

Tap (1998, cité par Joyeux, 2006) avance que « la famille est également le premier lieu d'apprentissage des identifications et des appropriations des identités multiples », ce qui permet à l'enfant de mesurer son appartenance à un entité famille « fils de » qui signe l'importance des racines de son corps et à sa singularité. C'est dans cette même famille où l'enfant expérimente la personnalisation, nous dit Tap (1998, cité par Joyeux, 2006), qui s'effectue à travers l'acceptation des règles sociales et leurs mises en question pour le développement de soi en tant que personne autonome. La famille a donc trois fonctions : celle de transmettre par le « nous » collectif, familial ; celle de réviviscence, liée à nos expériences affectives et sensorielles passées ; celle de réflexivité pour lier le passé au présent dans une

dynamique de construction et d'évaluation de sa propre destinée. Il s'agit là du premier pôle de construction identitaire auquel l'enfant pourra se référer pour évoluer vers le second qui n'est autre que l'école.

### Le paradigme de l'école

L'école représente le pouvoir du savoir, qui par l'acquisition de connaissances nous autorisera à prendre de la distance par rapport à nos parents, ce qui fait l'objet d'un nouvel ancrage faisant appel au cognitif. Aller à l'école, c'est aller vers le savoir, aller vers l'autre, un autre qui n'est ni père, ni mère, c'est vivre une expérience de pouvoirs et de pairs ; qui replace le désir parmi les autres, et parmi les désirs des autres. Dans le même temps, le rapport aux parents change par cette expérience vécue par l'enfant. Le concept d'identité ne pouvant se détacher du concept d'altérité, les quêtes identitaires se développent par les interrelations entre élèves et entre élèves et enseignants. Ce qui sous-tend également la quête identitaire de l'enseignant.

L'identité indexicale c'est-à-dire imprimée par le contexte a une valeur importante dans l'institution éducative (avec le maintien d'une autorité assise), les dérives telles que les dédoublements ou dépersonnalisations, processus qui laissent à la porte de l'école, l'affectivité et la pensée de l'enfant. Le savoir a pour fonction principale de définir l'identité et la servir, il est le rôle médiateur des identités vu comme structurant de celles-ci.

L'école est un lieu d'acquisition et d'incorporation du monde pour l'enfant qui se socialise selon Berger et Luckmann (1997, cité par Joyeux, 2006), ce qui signifie qu'il « fait l'expérience de l'autrui généralisé » Mead (1963, cité par Joyeux, 2006) par le groupe, la collectivité avec ses règles, ses contraintes, ses personnages ayant des rôles précis. Les enfants sont alors nommés par les autres enfants, leur « identité-pour-autrui » devient plus significative selon Dubar (1991, cité par Joyeux, 2006).

## L'individu-enfant-élève dans le rapport au savoir

Cet individu va alors dessiner son identité à travers l'expérience du groupe extérieur à celui de la famille en expérimentant le paradoxe de l'identité, à savoir, l'unité (ce qui est identique) et de l'unicité (ce qui est distinct). L'élève voudra alors ressembler à ses pairs pour se dé-fusionner de sa matrice familiale. L'identité alors fonctionne sur le double registre de la similitude et de la différence selon un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification et de distanciation. Les allers-retours dans la classe sont autant de mouvements répétés à l'origine de tensions dans la situation de classe. L'école élémentaire correspond au stade d'individuation catégorielle, ce qui signifie que l'enfant intériorise peu à peu ses groupes d'appartenance. Progressivement l'image que l'école donnera de l'élève, à cette période-là, entraînera la sélection de ses actions et de ses relations sociales.

Apprendre c'est partir à la découverte de savoirs inconnus, ce qui suppose des conditions de l'environnement, des situations d'apprentissage et de l'individu-apprenant. La disponibilité que l'enfant va mobiliser pour acquérir de nouveaux savoirs sont autant de moteurs de son implication. Il s'agit là du rapport au savoir que l'enfant entretient avec les différents savoirs, lequel sous-tend le rapport aux disciplines et le rapport aux concepts, aux notions. Le rapport au savoir s'appuie sur l'identité familiale, la pratique quotidienne, le développement physique et psychologique, ses occupations, ses représentations. Ce rapport au savoir est également lié au rapport que l'on entretient avec l'activité humaine à proprement parlé, à savoir les processus et les produits. Morin (2000, cité par Joyeux, 2006) précise que « la connaissance représente une certaine organisation des savoirs... la connaissance c'est trier, et donner une certaine place aux données » qui relèvent à la fois du développement humain et de celui de l'espèce en général.

L'élève aura donc un rapport au savoir où seront intimement liés les rapports aux savoirs de l'humanité, de l'institution état, de l'institution école, de la cellule familiale, de l'enseignant et de lui-même. Charlot (1997, cité par Joyeux, 2006) affirme qu' « il n'est pas de savoir sans rapport au savoir » et Monteil (1985, cité par Joyeux, 2006) de conclure « il n'y a de savoir qu'organisé selon des relations internes, que produit dans une confrontation interpersonnelle ». Savoir c'est donc entrer en relation avec l'autre, avec le monde, avec soi, ce qui peut faciliter une autre lecture des enfants qui rejettent le savoir. Ce savoir dans le désir qu'il fait émerger sous-tend également l'idée de recherche d'identité, du sens, de l'existence. Charlot (1997, cité par Joyeux, 2006) ajoute que ce rapport au savoir est lié au langage et au

temps dans l'appropriation que l'enfant s'en fait. En situation de classe, le rapport aux autres et à soi n'est pas si évident car il est également marqué par le rapport de la famille au savoir, et celui de l'enseignant aussi.

## **2) Les représentations sociales**

### a La définition des représentations sociales depuis Moscovici

En partant du postulat que l'humain est communication, il évolue dans un environnement pétri d'expressions construites et sociales et agit par la parole, élément qui permet la structuration des représentations, des pratiques et des attitudes sociales. Nous pouvons avancer que le sens donné à un mot dirige la compréhension du phénomène qu'il désigne et en modifie le contexte.

Nous partons du travail de Abric (2011) largement inspiré par Moscovici (1961, cité par Abric, 2011) pour l'étude des représentations sociales, qu'il définit comme « le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Moscovici (1969, cité par Abric, 2011) considère « la communication au cœur du processus de formation des représentations sociales » pour repérer les éléments constitutifs de ce noyau central, le contenu de la représentation sociale étant divisé en trois parties : les opinions, les attitudes, les stéréotypes. Le sujet et l'objet ne sont pas distincts, l'objet est inscrit dans le contexte actif, le stimulus et la réponse se forment ensemble, cette même réponse déterminera l'objet qui sera à son tour reconstruit car il existe pour un groupe ou un individu et par rapport à eux. « Le lien avec l'objet est une partie intrinsèque du lien social et doit donc être interprété dans ce cadre » nous dit encore Moscovici (1961, cité par Abric, 2011).

Donc la représentation est une vision fonctionnelle du monde, tout à la fois le produit et les processus d'une activité mentale, permettant à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité, à travers son propre cadre de références, donc de s'y adapter et d'y définir sa place tout en lui donnant un sens pour reprendre les idées de Abric (2011). La représentation est une organisation signifiante qui dépend des « circonstances » (contraintes, contextes, finalités de la situation) comme le précise Flament (1981, cité par Abric, 2011) et de facteurs au-delà de la situation elle-même (contexte idéologique et social, place du sujet dans l'organisation sociale, son histoire et celle du groupe, ses enjeux).



La représentation est vue tout autant comme un système socio-cognitif qu'un système contextualisé, en effet, la représentation suppose un sujet actif engendrant des processus cognitifs qui, par leur mise en œuvre déterminée par les conditions sociales, permet l'élaboration d'une représentation. De plus, la signification de la représentation étant déterminée par deux types de contexte :

- discursif par la production faite en situation qui dépend « des rapports concrets opérés sur le temps de l'interaction » Mugny et Carugati (1985, cité par Abric, 2011).
- social par l'imbrication « dans des significations plus générales intervenant dans les rapports symboliques propres à un champs donné » Doise (1992, cité par Abric, 2011)

### b Les fonctions de la représentation

1 - fonction de savoir : pour comprendre et expliquer la réalité et faciliter la communication sociale, Moscovici (1981, cité par Abric, 2011) précise que « l'individu peut alors acquérir des connaissances et les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. »

2 - fonction identitaire : permet de définir l'identité et de sauvegarder la spécificité d'un groupe en situant l'individu dans le champ social et donne par la même « une place primordiale dans les processus de comparaison sociale dans les relations intergroupe » Doise (1973).

3 - fonction d'orientation : pour guider les comportements et les pratiques dans la démarche cognitive pour structurer le groupe et instaurer la communication au sein du groupe. Elle produit un système d'anticipation et d'attentes, elle est prescriptive de comportement ou de pratiques. Codol (1969, cité par Abric, 2011) insiste sur l'importance des autres éléments de la représentation de son groupe comme jouant un rôle similaire dans la détermination du comportement (représentation de soi, de son groupe, d'un autre groupe).

4 - fonction justificatrice : permettant de justifier à posteriori les prises de position et les comportements adoptés vis-à-vis d'autres groupes en fonction de la nature des rapports entretenus. Le rôle alors de la représentation est le maintien ou le renforcement de la position sociale occupé par le groupe ou le sujet. La représentation pérennise et justifie la différenciation sociale visant la discrimination ou la distance entre groupes.

### c La théorie du noyau central de Abric

La représentation est donc constituée d'un ensemble structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un sujet donné. Ces éléments constitutifs organisés entretiennent entre-eux des relations qui en déterminent la signification et la place qu'ils occupent dans le système de représentation. De plus Abric (1976, cité par Abric, 2011) nous dit que ces éléments sont organisés autour d'un noyau central constitué d'éléments à la source de la signification de la représentation. C'est Heider (1927, cité par Abric, 2011) qui le premier trouvera cette idée que les gens donnent un sens à un événement selon le contexte dans lequel il se déroule afin d'attribuer la signification des faits attendus (les noyaux unitaires). Puis Moscovici (1961, cité par Abric, 2011) optera pour le terme objectivation pour exprimer le passage de la théorie scientifique au modèle figuratif ou noyau figuratif dans lequel les éléments sont triés, « décontextualisés » pour qu'ils acquièrent une plus grande autonomie à des fins d'utilisation optimale pour l'individu. Ce qui va constituer la stabilité autour de laquelle va se construire la représentation, le sujet pourra alors fournir les catégorisations et les interprétations des nouvelles informations pour donner sens à sa conduite.

A partir de cette idée de noyau central, Abric (1976, 1987, cité par Abric, 2011) nous dit que c'est lui qui détermine la signification et l'organisation de la représentation. Ce noyau a deux fonctions principales :

- fonction génératrice : il est l'élément par lequel se crée, se transforme la signification des autres éléments qui constitue la représentation pour donner un sens, une valeur ;
- fonction organisatrice : c'est lui qui détermine la nature des liens qui rassemblent les éléments de la représentation pour la stabiliser.

Il assure par conséquent la pérennité dans des contextes instables, celui qui résiste aux changements, de plus toute modification apportée au noyau central entraînera une transformation complète de la représentation. C'est donc le noyau central qui permet l'étude comparative des représentations, ce qui nous fait dire que la différence entre deux représentations suppose l'existence d'une organisation autour de deux noyaux centraux différents.

Le noyau central n'a pas qu'une dimension quantitative, c'est grâce à sa dimension qualitative qu'il donne sa signification à la représentation. De plus, précisons que dès lors qu'un élément central détermine la signification d'autres éléments, alors sa valence doit être significativement plus élevée que celle des items périphériques. Nous entendons par valence,

comme « la propriété d'un item d'entrer dans un plus grand nombre plus ou moins grand de relations de type induction » précise Abric (2011).

Le noyau central est déterminé par la nature de l'objet représenté, par la relation que le sujet entretient avec l'objet et par les systèmes de valeurs et de normes sociales constitutives de l'environnement idéologique du groupe et du moment. Ce noyau peut avoir deux dimensions : soit fonctionnelle (à visée opératoire), soit normative (dimension socio-affective, sociale, idéologique).

#### d Les éléments périphériques de la représentation de Flament

Ces éléments organisés autour du noyau central sont en relation directe avec lui, qui détermine leurs présences, leur valeurs, leurs fonctions. Ils constituent la partie essentielle du contenu de la représentation, la plus vivante et la plus significative. Ils jouent un rôle important dans l'explication de la signification de la représentation elle-même. Ils sont un interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle se déroule la représentation. Par la même, ils répondent à trois fonctions que Flament (1987, cité par Abric, 2011) décrit : celle de concrétiser la représentation dans la réalité car ils dépendent directement du contexte ; celle de réguler la représentation suite aux changements opérés dans le contexte ; celle de défendre la représentation lors de transformations, de contradictions. Ces éléments périphériques sont des schèmes organisés par le noyau central assurant le fonctionnement de la représentation, qui assument trois fonctions à leur tour, à savoir qu'ils sont prescripteurs de comportements et de prises de position des sujets ; ils modulent de manière personnalisée les représentations et les conduites qui leur sont associées ; ils protègent le noyau central

Comme nous l'avons vu plus haut, l'étude des représentations sociales repose surtout sur le discours des individus ou des groupes ; or, les corpus recueillis ne correspondent pas de manière systématique à la réalité des pensées et des pratiques des sujets interrogés.

La difficulté est donc d'amener les sujets à s'exprimer sur les éléments qui leur semblent différents de la norme, c'est ce que Abric (2011) appelle « la zone muette » constituée d'éléments contre normatifs faisant parti du noyau central. Pour Guimelli et Deschamps (2000, cité par Abric, 2011), il s'agit en quelque sorte d'un « sous ensemble spécifique de cognitions ou de croyances qui, tout en étant disponible, ne sont pas exprimées par les sujets dans des conditions normales de production... et qui si elles étaient exprimées (notamment

dans certaines situations), pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe.»

Contenu	<p>Noyau central (donne la valeur, le sens des autres éléments, normatif)</p> <p>Eléments périphériques</p> <p>Eléments contrastés (sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente)= zone muette</p>	<p>Evocation hiérarchisée (réseau d'associations, questions à échelle de valeurs, questions avec score d'importance,)</p> <p>Questionnaire de</p>	
Structure	<p>Noyau central (le plus stables, qui organise les éléments)</p> <p>Eléments périphériques</p> <p>Eléments contrastés= zone muette</p>	<p>caractérisation</p> <p>Contrôle de la centralité</p> <p>Analyse de définitions de dictionnaires</p>	<p>Moscovici, Jodelet, Abric,</p>

Figure 2 : *La Représentation Sociale*

**PARTIE**

**EXPERIMENTALE**

L'expérimentation repose sur un double corpus soit une observation participante dans chacune des classes et une enquête par questionnaire incluant une phase de pré-enquête menée auprès d'élèves de même niveau scolaire. L'observation nous permettra, par l'analyse de contenu objective, exhaustive, méthodique et quantitative, de dégager le sens des informations recueillies à la question ouverte sur le handicap et mesurer le degré de compréhension des idées, les opinions des élèves. L'enquête par questionnaire pourra essayer de répondre à l'enjeu de l'expérimentation pour mesurer l'impact de la présence d'un enfant porteur de troubles ou d'un handicap sur les élèves ordinaires de niveau CP et CM1, en situation de classe.

Quelles représentations ont les enfants ordinaires scolarisés en milieu ordinaire, des enfants porteurs de troubles du comportement ou du développement ?

## **I. Population**

L'échantillon empirique par quotas concerne 76 élèves de deux classes de cours préparatoire et de cours moyen première année ; à savoir une classe témoin avec enfant porteur de troubles et une classe contrôle sans enfant porteur de troubles.

La phase de pré-enquête s'est opérée auprès d'un élève de chaque classe pour évaluer la faisabilité de la passation du questionnaire.

La passation du questionnaire s'est opérée après l'accord des enseignants, des parents et des enfants, sur la base du volontariat, du respect de l'anonymat et de la confidentialité. En effet une vignette informative à destination des parents à été consignée dans le cahier de liaison pour autorisation parentale, dans chacune des classes concernées.

De plus, précisons que certains élèves des classes de CP et CM1 (sans X) n'ont pas répondu au questionnaire pour des raisons d'autorisation familiale, c'est-à-dire 3 enfants sur deux classes.

Les élèves porteurs de handicap ont répondu au questionnaire pour éviter tout sentiment de discrimination vis-à-vis d'eux et vis-à-vis de leurs pairs, mais nous n'exploiterons pas ces données ici même pour ne pas s'éloigner de ce que nous mesurons dans cette investigation.

## II. Matériel

### - Observation directe

Un temps d'observation de deux mois au sein des quatre classes, selon la disponibilité des enseignants, nous a permis de nous familiariser avec l'établissement, les enseignants, les élèves, d'instaurer un climat de confiance avec les élèves avec qui la passation allait s'opérer. Ce temps a été un pré-requis à la construction du questionnaire exploité. L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales est tout à fait pertinente en ce sens qu'elle infère des connaissances relatives aux conditions de productions/réception des énoncés, appelés indicateurs constitutifs des représentations sociales. Ce qui permet de dégager la signification de l'énoncé pour l'émetteur et d'établir la pertinence pour le récepteur dans le cas de la question ouverte posée dans le questionnaire.

### - Questionnaire

Le désir de ne pas influencer les enfants dans la réponse dès la première question nous a amené à parler d' « enfants différents, bizarres, étranges » au lieu du mot « handicapés » pour mesurer la perception du handicap et les représentations qu'ils s'en font, sans citer le terme.

Un questionnaire a été conçu pour les deux niveaux de classe : C.P. et CM1 pour des raisons de compréhension pour les élèves eut égard à leur âge de développement.

Les questions posées abordent de façon volontairement non hiérarchisée la question de la différence, de l'étrangeté, de l'Autre, la prise de conscience de la présence d'enfants porteurs de handicap, des droits et des devoirs des élèves en général, le ressenti, la perception inter relationnelle des enfants ordinaires vis-à-vis des enfants porteurs de handicap de manière générale et plus particulièrement en situation d'apprentissage ainsi que la définition du handicap.

Le questionnaire destiné aux élèves de C.P. contient 34 questions fermées à réponse unique (oui/ non/ ne sais pas) et 1 question ouverte numérotées de 1 à 35. Celui destiné aux élèves de CM1 contient 49 questions fermées à réponse unique (oui/ non/ ne sais pas) et 1 question ouverte numérotées de 1 à 50. Chacun d'eux réserve la possibilité d'apporter des commentaires/ remarques selon le désir de l'élève.

Les réponses aux questions fermées sont cotées 1 quand la réponse est oui, 2 quand la réponse est non, et 0 quand la réponse est « ne sais pas ».

Nous avons choisi délibérément de traiter la question ouverte par une analyse de contenu.

Les questions sont réparties selon des thèmes de réflexion ayant émergés lors de l'observation, au vu du comportement des élèves en situation d'apprentissage.

- Classe de CP :

- 1- La différence : questions n° 1, 2, 5, 6, 8, 10, 11, 21, 22, 25, 26, 35,
- 2- L'acceptation : questions n° 2,7, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 35
- 3- Le comportement des enfants porteur de handicap : questions n°8, 9,
- 4- L'égalité des droites/ des devoirs : questions n° 3, 7, 12, 13, 14, 15, 17, 21
- 5- L'identité : questions n° 6, 9, 10, 11, 26, 30, 31, 32
- 6- L'autorité : questions n° 16
- 7- La compréhension : questions n° 7, 21, 22,
- 8- L'observation de l'environnement école : questions n° 1, 2,4, 5, 8, 9, 13
- 9- La dimension émotionnelle, le ressenti : questions n° 4, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 34, 35,
- 10- La relation à autrui : 2, 22, 24, 31, 33, 34, 35

- Classe de CM1 :

- 11- La différence : questions n° 1, 2, 5, 6, 10, 11, 21, 22, 32, 39, 49, 50
- 12- L'acceptation : questions n° 7, 18, 19, 20, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 43, 50
- 13- Le comportement des enfants porteur de handicap : questions n°8, 9, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
- 14- L'égalité des droites/ des devoirs : questions n° 3, 12, 13, 14, 15, 17, 26,
- 15- L'identité : questions n° 11, 26, 34, 39, 42, 44, 47, 48, 49,
- 16- L'autorité : questions n° 16
- 17- La compréhension : questions n° 21, 22, 49, 50,
- 18- L'observation de l'environnement école : questions n° 1, 2, 4, 5, 8, 9, 9, 24, 27, 37, 38, 39, 44, 49
- 19- La dimension émotionnelle, le ressenti : questions n° 31, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 50
- 20- La relation à autrui : questions n° 24, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 49, 50



### III. Procédure

#### - Observation directe

L'observation directe in situ s'est opérée par l'alternance d'observations participante et d'observation incognito pendant deux mois. Le lieu d'observation a été choisi par souci de ne pas perturber le déroulement de la classe, à savoir au fond de la classe, à une table d'élève. Cette phase s'est faite par des prises de note descriptives, personnelles et d'analyse relatant sous la forme d'un journal de terrain d'informations en adéquation avec la réalité ordinaire en situation d'apprentissage et sur la compréhension intime des rôles sociaux des élèves ordinaires. Le but étant d'examiner de manière détaillée la scène d'une tranche de vie sociale, à fortiori scolaire dans la relation à autrui en situation d'apprentissage.

#### - Phase de pré-enquête

Après la phase d'observation, nous avons proposé une pré-enquête auprès de 4 élèves volontaires de deux classes différentes mais de même niveau que celles observées (CP et CM1). Cette phase s'est déroulée sur une journée avec la complicité des enseignants. Ce qui nous a permis de s'organiser pour la passation en temps réel et d'ajuster notre discours.

#### - Questionnaire

La passation du questionnaire a été administrée par l'enquêteur en face à face et en individuel dans un espace se prêtant à l'exercice selon la disponibilité des enseignants et des salles au sein de l'établissement (B.C.D., salle des professeurs, salle du Rased, couloir de l'établissement etc.). La durée de temps de passation globale a été de 10 à 15 minutes par enfant pour les deux niveaux de classe confondus.

Pour une question de mise en confiance, il a été instauré par le directeur à titre collectif la consigne suivante : « Vous êtes libre de répondre ou pas au questionnaire proposé par Pascale. Il n'y a pas de réponse juste ou fausse, vous avez le droit de répondre comme vous le souhaitez, il ne s'agit pas d'une évaluation. ». Celle-ci a été reprise par l'enquêteur lors de la passation.

La présentation des élèves pour la passation du questionnaire s'est faite par ordre alphabétique dans le respect de l'organisation de l'enseignant lui-même.

Précisons la nécessité d'expliquer les questions dès lors que la réaction de l'élève le signifiait de manière verbale (ou non) manifesté par une interrogation de sa part ou encore par l'attente, ce qui a prolongé le temps de passation pour certains d'entre eux sans distinction de niveau. De plus pour ne pas influencer les réponses dès la première question, nous avons fait référence à des termes choisis volontairement vagues, se rapprochant de ce que le handicap peut renvoyer à l'autre, or nous devons noter que la plupart ont répondu « non » à la question ce qui nous a contraint de citer les élèves cibles, reconnus comme handicapés, porteurs de troubles.

#### IV. Plan expérimental :

Les deux variables définies comme étant inter-sujets dans cette étude sont le niveau d'apprentissage (CP/ CM1) et la classe avec présence ou pas d'enfants porteurs de handicap. Les mesures prises en compte sont le score *Parasite* en situation d'apprentissage lié à la présence d'un enfant porteur de handicap et le score *Difficulté* lié au niveau d'apprentissage entre les élèves de CP et les élèves de CM1.

Nous sommes donc confrontés au plan expérimental suivant :

S : les sujets au nombre de 76

P : la variable présence d'un enfant porteur de handicap à deux modalités (classe avec et sans)

D : la variable niveau d'apprentissage à deux modalités (niveau CP et niveau CM1)

Soit :  $S76 * P2 * D2$

Les hypothèses opérationnelles sont les suivantes :

H01 : La présence d'un enfant porteur de handicap tend à parasiter l'acquisition des apprentissages en classe d'un enfant ordinaire.

H02 : Les élèves ordinaires de CP ont plus de difficulté que les élèves ordinaires de CM1 à entrer dans les apprentissages avec la présence d'un enfant porteur de handicap.

## V. Résultats

Les analyses ici utilisées sont de type descriptif et comparatif pour prendre connaissance du pourcentage de réponses positives, négatives et les non réponses intitulées « ne sais pas » sur les deux classes des deux niveaux, avec et sans enfant porteur de troubles. les représentations sociales du handicap, mesurer le ressenti des élèves face à la présence d'enfants porteurs de handicap.

- Pour l'observation, nous n'avons pas envisagé d'analyse dans la mesure où elle était un préalable à la formulation du questionnaire. Mais nous pouvons dire que l'observateur étant l'instrument d'observation, la nécessité de se départir de ce rôle pour analyser la réalité observée s'impose. Aussi les données recueillies ont permises ici de procéder aux choix des questions grâce aux informations de type : notes descriptives, commentaires à chaud, extraits de conversation etc., basées sur les actions ou les acteurs pour mesurer la réaction des élèves en présence ou pas d'enfants porteurs de troubles en classe. Dans notre démarche scientifique l'observation participante nous paraissait indispensable pour objectiver notre réflexion.

- Pour le questionnaire, nous avons utilisé les tableurs Microsoft Excel® pour le codage et le traitement statistique.

Variable	CP			CM1		
	Oui	Non	Ne sais pas	Oui	Non	Ne sais pas
Avec	266	315	65	557	312	62
Sans	227	331	88	415	444	72
Variable	CP			CM1		
	Oui	Non	Ne sais pas	Oui	Non	Ne sais pas
Avec	35,14%	51,24%	13,62%	59,83%	33,51%	6,67%
Sans	41,80%	48,76%	10,06%	44,58%	47,69%	7,74%

Figure 3 Tableau de pourcentages des réponses par niveau d'apprentissage et avec et sans enfant porteur de troubles.

Nous avons fait le choix d'analyser uniquement trois des thématiques recensées dans le questionnaire : la relation à autrui, la différence et l'identité. Les histogrammes nous permettent de procéder à une analyse descriptive et comparative des trois thématiques.

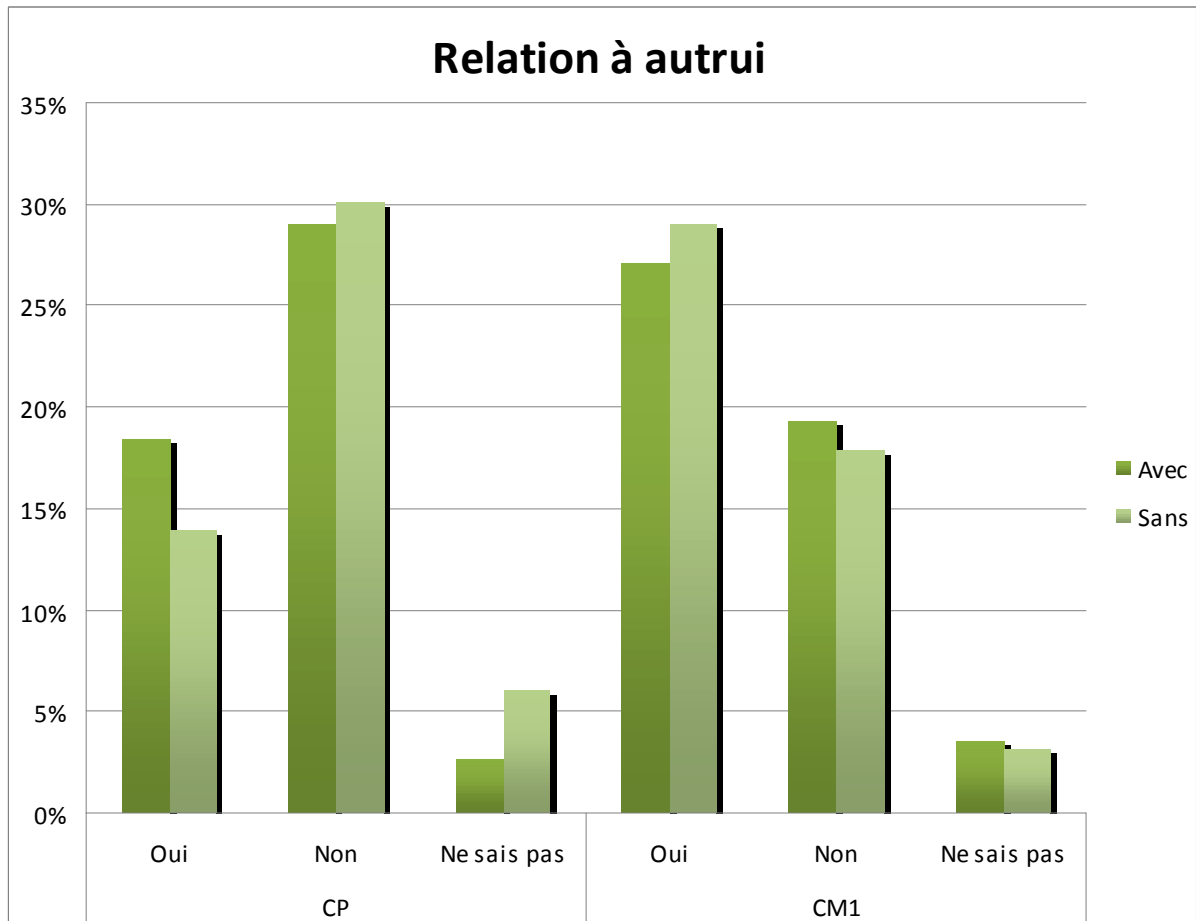


Figure 4 : Histogramme sur les deux niveaux de classes avec et sans enfant porteur de trouble. Etude de la relation à autrui.

Nous pouvons constater que les pairs de niveau CP de classe sans enfant porteur de troubles se trouvent être nettement moins dans la relation à autrui que les pairs de niveau CM1, pour 30% de non dans les réponses aux questions relevant de cette thématique. A contrario, le pourcentage de pairs de classes de CM1 est nettement plus élevé que celui des pairs de classes de CP, que ce soit avec ou sans enfant porteurs de troubles. De plus, les pairs de CP de classe avec enfant porteur de troubles sont aussi moins dans la relation à autrui que les pairs de CM1 de classe avec enfant porteur de troubles (29% contre 26%). Paradoxalement les pairs de classe de CM1 sans enfant porteur de troubles sont plus dans la relation à autrui que les pairs de CP avec enfant porteur de troubles ( 27% contre 13%).

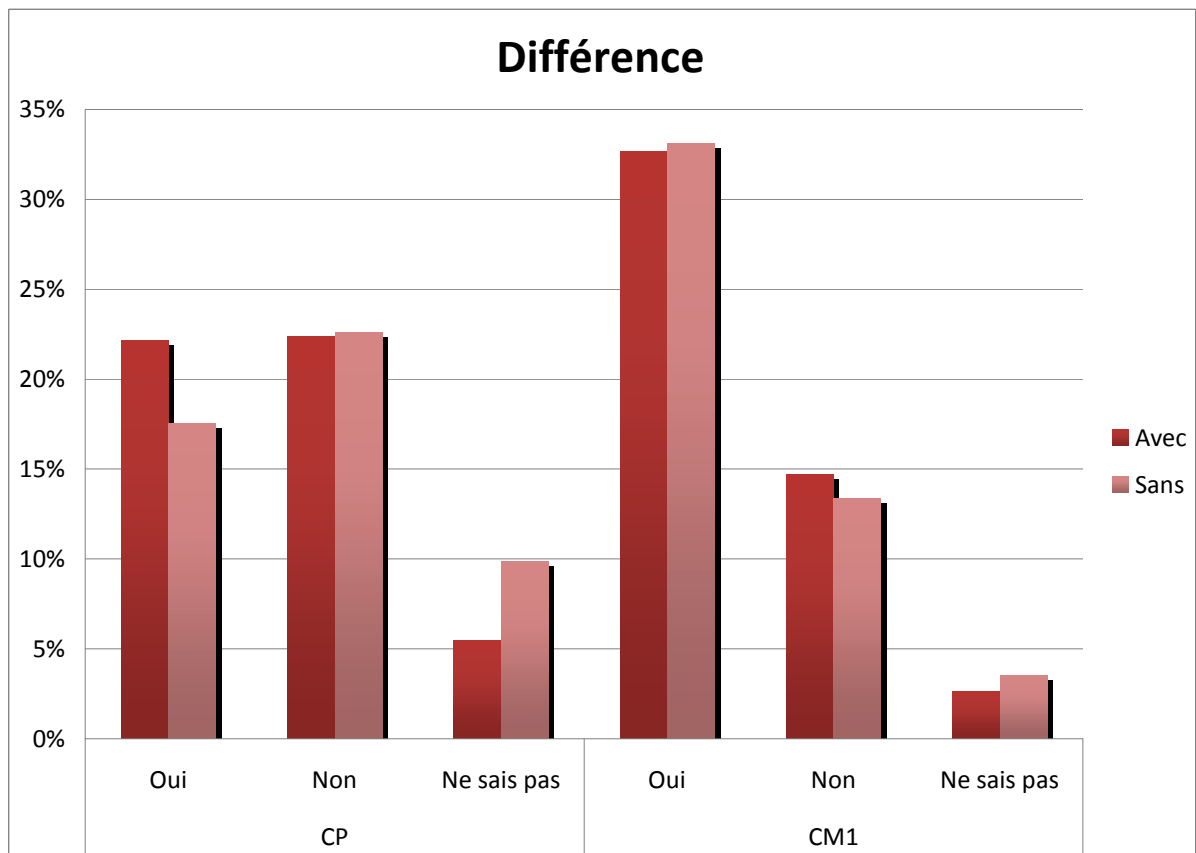


Figure 5 : Histogramme sur les deux niveaux classes avec et sans enfant porteur de troubles. Etude de la différence.

Nous relevons de manière très significative que les pairs de la classe de CM1 avec et sans enfant porteur de troubles observe que ces enfants sont différents pour 32% et 33% contre 23% pour les pairs de classe de CP avec enfant porteur de troubles (et 17% pour les pairs d classe sans enfant porteur de trouble. Notons que les pairs de classe de CP sans enfant porteur de trouble ne relèvent pas de différence à hauteur de 22% en comparaison aux pairs de classes de CM1 sans enfant porteur de trouble pour 13%.

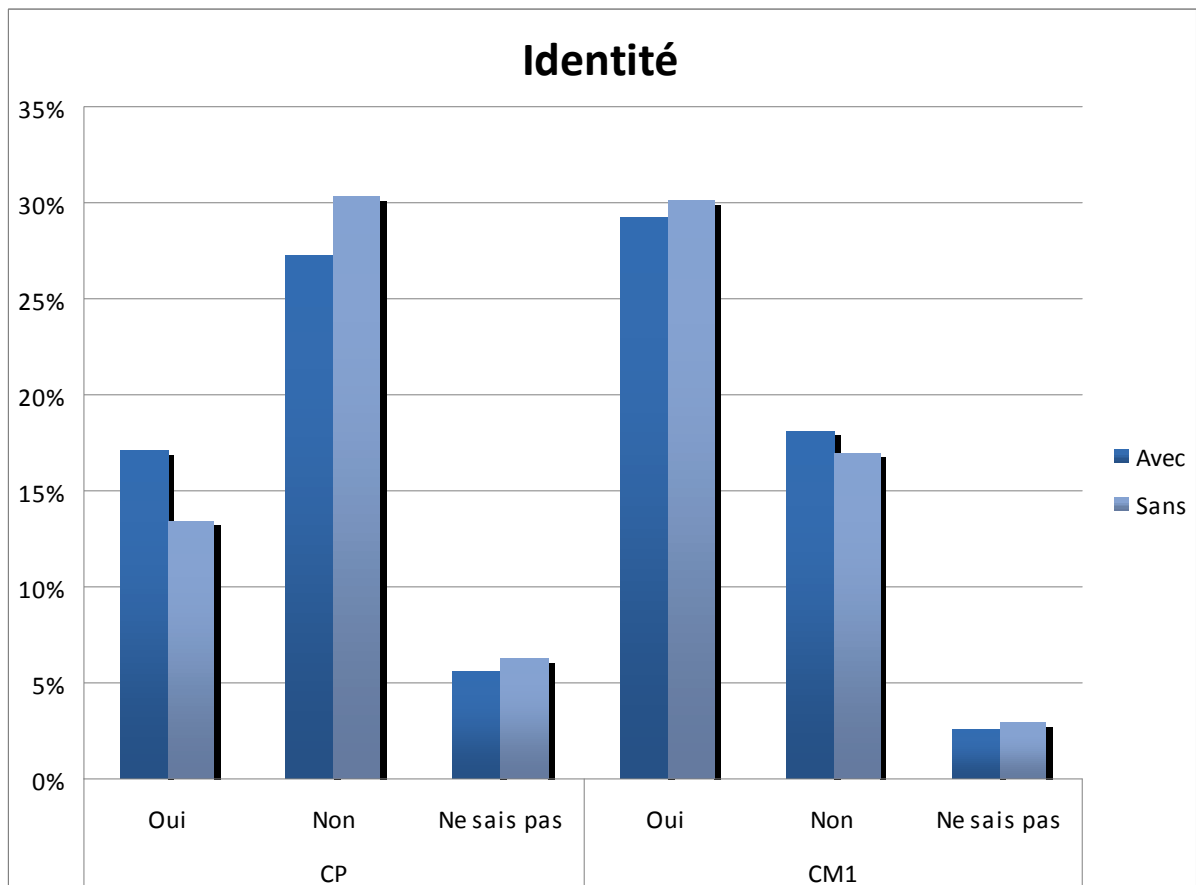


Figure 6 : Histogramme sur les deux niveaux de classes avec et sans enfant porteur de troubles. Etude de l'identité.

Nous pouvons dire de manière générale que les pairs de classe de CM1 avec enfant porteur de trouble identifient plus aisément les enfants concernés que les pairs de classe de CP avec enfant porteur de troubles (28% contre 17%). A contrario, une grande majorité de pairs de CP sans enfant porteur de troubles n'identifie pas l'autre porteur de troubles pour 31% en comparaison avec les pairs de CM1 de classe sans, pour 17%.

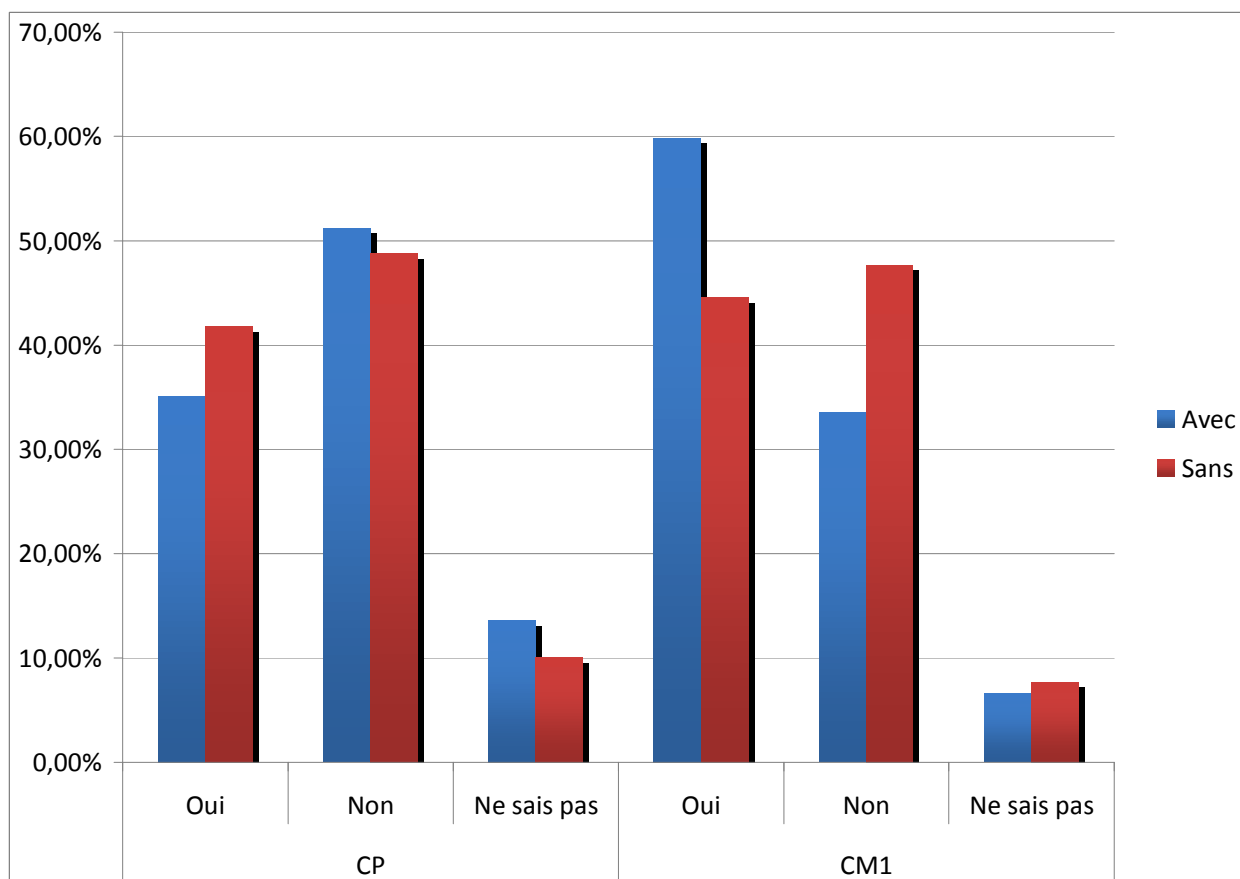


Figure 7 Histogramme de l'ensemble des réponses sur les deux classes, avec et sans enfant porteur de trouble.

Pour reprendre de manière générale ce qui ressort de l'étude comparative des pairs de classes de CP avec enfant porteur de troubles, nous pouvons préciser que ceux de CM1 repèrent de façon plus évidente la présence de ces enfants que les pairs de classe de CP (60% contre 51%). Les réponses données sur l'ensemble des réponses du questionnaire montrent un écart significatif entre les réponses négatives des pairs de CP avec enfant porteur de troubles et celles des pairs de CM1 (51% contre 34%).

- L'analyse de contenu pour la question ouverte

Le but étant de rechercher le sens implicite de la pensée de l'interrogé, c'est-à-dire atteindre la structure de signification de l'énoncé du sujet. Pour ce faire, dans le cadre d'une analyse sémantique et sémique, nous choisissons de procéder à une analyse sémantique conceptuelle.



Cette analyse traitera ici les réponses données à la question ouverte pour les CP et les CM1. Pour rappeler la question « Pour toi c'est quoi un handicapé ? », nous avons donc rassemblé 76 réponses recueillies auprès des quatre classes des deux niveaux, volontairement sans distinction de genre et d'âge.

Nous nous sommes inspiré d'un article du Dr Consoli (1978, cité par Mucchielli, 2006).

Nous avons procédé à un regroupement des mots et expressions par catégories. Pour cela nous avons créé un tableau avec un système de couleurs permettant d'associer une couleur à un mot générique apparaissant en gras pour permettre de découvrir les relations sémantiques entre les catégories.

Catégorie réponse	type de réponses	Total
1	ne sais pas	14
2	qlq'un qui <b>souffre</b>	1
3	qlq'un qui est <b>blessé</b>	19
4	qlq'un qui a 1 <b>maladie</b>	4
5	qlq'un qui ne <b>comprends</b>	2
6	c'est triste	1
7	qlq'un qui est <b>violent</b>	1
8	<b>différent</b> ds autres	5
9	qlq'un avec 1 <b>fauteuil roulant</b>	3
10	qlq'un qui a ds <b>prob</b>	14
11	<b>pas normal</b>	1
12	qlq'un qui a 1 <b>prob tête</b>	2
13	qlq'un <b>paralysé</b>	1
14	qlq'un qui a 1 <b>handicap</b>	1
15	qlq'un qui a <b>besoin aide</b>	2
16	<b>pas ê handicap</b>	1
17	qlq'un qui a eu 1 <b>accident</b>	1
18	qlq'un de <b>vieux</b>	2

Figure 8 : Etat global des catégories de réponses types à la question ouverte. Les deux niveaux confondus et les classes témoins et contrôle.

Nous regroupons donc les énoncés en 16 catégories : la souffrance, la blessure, la cassure, la paralysie, l'accident (le fortuit) ; la maladie, avoir un problème à la tête, la violence, l'incompréhension, ne pas être normal, être vieux (l'intrinsèque); le besoin d'aide ; la différence par rapport aux autres (la relation à autrui); avoir un handicap ; avoir des problèmes : conséquence d'une situation pouvant relever du fortuit ou de l'intrinsèque ; ne pas être handicapé, (non catégorisé, nous mettons cette réponse sur le compte de l'incompréhension de la question) ne sais pas répondre : non connaissance du handicap.

Ces catégories 16 catégories se regroupent en 3 ensembles dominants qui relèveraient du domaine identitaire de l'être humain, ce qui lui est intrinsèque avec ses spécificités spatio-temporelles ; ce qui est fortuit relevant de situations qui engendrent une blessure, la maladie etc. ; son comportement social dans la relation à l'autre, dans la compréhension du monde, de l'autre, ses représentations, le lien avec les événements extérieurs susceptibles de changements.

Nous pourrions ainsi donner des résultats concordants trouvés par des groupes en sessions,

Catégories sont discernées :

- 1- Déficit, appauvrissement, perte : être atteint physiquement et mentalement ( énoncés 2, 3, 4 ,5, 9, 11,12, 13, 17)
- 2- Altération de l'identité : perte de soi, de sa forme globale (énoncés 8,10, 14, 18)
- 3- Altération ou déviance de l'aspect productif : avoir un problème (énoncés 5, 7, 10, 12, 15)

Les catégories de réponses « ne sais pas » (énoncé 1), « c'est triste » (énoncé 6), « ne pas être handicapé (énoncé 16) ne pouvant être répertorié dans l'un des ensembles pré-cités, nous pourrions considérer un manque de compréhension par l'expression de l'énoncé 16, la non connaissance par l'énoncé 1 et l'expression spontanée d'un ressenti exprimé par l'interrogé.

Notons que certains énoncés présentent une appartenance entre deux de ces catégories ; par exemple « quelqu'un qui a des problèmes » est à la fois dans 2 et 3 ; « quelqu'un qui ne comprend pas » est à la fois dans 1 et 3. Et c'est le cas pour plusieurs énoncés selon qu'ils sont liés au domaine de l'identité, du fortuit, de l'intrinsèque ou de la relation à autrui.

Les rapports entre ces catégories forment un ensemble qui est orienté vers la « définition » du handicap du côté du plus ou du moins (déficit, appauvrissement, perte) de la variance de l'état de la personne (altération de l'identité et de l'aspect productif, voire déviant (énoncé type « quelqu'un de violent »).

Nous constatons également une large part de non connaissance ; par exemple l'énoncé « ne sais pas » compte quatorze voix sur les deux niveaux de classes confondus.

La connotation est majoritairement négative dans la perception de la personne pouvant présenter un handicap, intimement lié aux caractéristiques fortuites ou intrinsèques et à l'environnement dans la relation à autrui.

L'analyse de contenu se veut explicative du sens des énoncés, elle s'intéresse donc au langage et à tout ce qui peut être communication.

Il est donc temps de relever que majoritairement les énoncés formulés par les interrogés ramène la notion de handicap à un individu ayant subi un événement le mettant en situation difficile, le limitant dans ses pensées ou dans ses mouvements. Par conséquent, nous pourrions envisager de considérer cette approche comme la formulation de l'identité de l'autre par rapport à soi, comme étant différent.

L'interrogé se considèrerait alors à l'inverse de ce qu'il décrit « quelqu'un de blessé », « ayant eu un accident » en ramenant la dimension du corps pour dominante plus que celle du mental (33 réponses relevant de la catégorie du fortuit pour 19 qui relève de l'intrinsèque).

Nous pourrions dire que ce qui fait sens dans la définition de l'identité d'autrui, c'est ce qui se voit et pour la majorité des élèves, a fortiori, les enfants porteurs de handicap ne sont pas pour eux connotés « handicapés ».

Seuls certains comportements leurs paraissent différents, tout du moins pas commun, mais qui selon eux ne se réduisent pas aux termes d'étrange, bizarres ou différent.

## VI. Discussion

Les résultats nous montrent que l'identité propre résulte bien d'un ensemble de références en lien avec l'interprétation que nous faisons des réactions et comportements de l'autre, à partir de soi, comme le précise Joyeux (2006). L'image qui est donnée à voir à l'autre de nous n'est pas forcément objective, en ce sens qu'elle ne sera que partiellement constituée de ce que nous voulons bien laisser voir. Ce qui permet par conséquent à l'autre d'avoir une image certaine de notre identité, ou de s'en faire une, c'est ce qui se passe dès lors qu'un enfant porteur de handicap, qui présente des comportements non adaptés. Les pairs, partant alors de leur propre identité, se font une image de ces élèves en prêtant une interprétation particulière mais non discriminative. Et ce bien que l'élève ne sache pas déterminer précisément ce que cet enfant extra-ordinaire a réellement. Le pair intègre cet élève dans le cadre du contexte scolaire et ne cherche pas à en savoir davantage. La confirmation par autrui dont parle Goffman (1973, cité par Joyeux, 2006) vient en miroir de la présentation du soi exprimée par les propos du sujet, comme par exemple « il a des problèmes » ou « il a un problème » et qui fait à l'unanimité un pair ne faisant pas partie du groupe dans le jeu ou bien par défaut, par manque de camarade.

Notons également que d'une manière générale, les pairs ne savent pas précisément si les élèves porteurs de troubles font le même travail, ce qui renvoie à cet égocentrisme dont parle Greenwald (1992, cité par Joyeux, 2006) avec cette tendance à mettre les réussites de notre côté et à nier les échecs, au point d'ignorer ce que l'autre fait ou ne fait pas.

Pour ce qui nous occupe ici, le concept d'altérité, auquel fait allusion Ruano-Borbolan (1998, cité par Joyeux, 2006) dans la quête de définition de l'autre nous oblige à nous ouvrir à l'autre, ce qui définit alors notre identité aux yeux de l'autre. Alors la notion d'appartenance s'impose à nous dans le groupe.

Enfin comme le rappelle Dubar (1998, cité par Joyeux, 2006) l'identité est avant tout le reflet de ce que l'autre voit de ce que nous lui donnons à voir de nous.

Donc une fois l'identité constituée, rappelons l'importance des agents culturels, le rôle des interactions dans et pour l'environnement social humain. Elles nous permettent en tant que conditions d'apprentissage de comprendre quelle opération s'effectue dans l'acquisition de l'apprentissage. Et plus particulièrement dans une situation lors de laquelle un élément parasite existe. et également observer la place de l'acteur en tant qu'apprenant.

La recherche de la structure de la représentation, de son noyau central et de la zone muette a été permise par l'analyse statistique du questionnaire par des histogrammes sur trois des thématiques interrogées. Ainsi que par l'analyse de contenu sémantique conceptuelle permettant d'observer une récurrence de la représentation du handicap comme étant associée au manque de quelque chose, à la perte, à l'idée de « moins » que d'une plus-value sur le plan relationnel dans l'environnement école.

Le noyau central concerne l'acceptation d'enfant porteur de trouble de manière spontanée.

Les éléments périphériques sont les pairs, les enseignants, l'institution école, les parents

La zone muette concerne l'impact de la présence d'un enfant porteur de troubles dans une classe de CP plus que dans une classe de CM1.

Le contrôle de la centralité demeure dans les variables indépendantes : « avec et sans » et « CP et CM1 ».

L'enquête a aussi permis de montrer que de manière générale les pairs de niveau élémentaire confrontés à la présence d'élèves porteurs de troubles les acceptent de façon non discriminative sans forcément être en capacité de les identifier pour autant. La différence est observée pour les élèves de niveau CM1 sans être définie de manière claire, contrairement aux élèves de CP qui désignent plus facilement l'autre porteur de handicap en terme de représentation (fauteuil roulant). Notons que le schéma de pensée reste pour une grande majorité stigmatisé sur l'image d'un individu limité dans ses mouvements, le lien avec le corps domine, alors que les enfants porteurs de troubles dans notre étude ne montrent aucun signe de cet ordre-là. Ce qui vient parasiter l'identification de ces sujets comme étant handicapés. Les pairs ne trouvent pas de correspondances significatives avec les représentations culturelles et environnementales que la société donne à voir de la personne handicapée.

Il est donc clair que la loi participe largement aux représentations du handicap que nous nous faisons tout d'abord à partir du cadre que pose la réglementation et ensuite la mise en application qu'elle fait sur le terrain. La société colporte également une image type de ce qu'est le handicap et le sujet se l'approprie de manière non réfléchie pour se faire sa propre idée sur la question.

## VII. Conclusion

Cette étude montre de façon significative que l'enfant porteur de troubles n'est pas identifié de prime abord par le sujet dans un milieu, où il est tout d'abord question pour lui de trouver des repères personnels, individuels, collectifs, dans un cadre institutionnalisé pour lui permettre de se construire sa propre image au sein des autres, par leur intermédiaire.

C'est pourquoi, nous avons trouvé pertinent de chercher à savoir si la présence d'un enfant porteur de troubles pouvait parasiter les apprentissages à deux niveaux (CP et CM1) et avec une classe témoin et une classe contrôle aux deux niveaux de classes.

L'étude comparative et descriptive, ainsi que l'analyse de contenu ne nous permettent pas de manière objective de confirmer l'hypothèse selon laquelle les pairs de classes de CP avec enfants porteurs de troubles sont plus impactés que ceux de CM1.

En effet, les pairs de classes de CP ne parvenant pas forcément à être dans la relation à autrui, n'identifient pas cet autre, et n'observe pas de différence significative, comme nous le montre les histogrammes (figures 4, 5, 6) et de CM1 avec et sans enfants porteurs de handicap pour répondre à la question de départ.

Cet échantillon non aléatoire n'est donc pas considéré comme étant représentatif de tous les élèves de CP et CM1 mais apporte tout de même une certaine représentativité de la population avec des variances dans les réponses données liées au niveau d'apprentissage.

Ce qui laisse supposer la nécessité de devoir investiguer d'autres terrains de réflexion, tels que les représentations de l'enseignant, le type de pédagogie mise en place pour un enseignement différencié dès lors qu'un élève présente des besoins éducatifs particuliers.

La question de l'élève en situation de handicap au sein du système éducatif demeure un vaste sujet fructueux à notre sens qui appelle encore de nombreuses questions restées en suspens dans ce travail de recherche.

## VIII. Bibliographie

- ABRIC, J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse : Eres
- ABRIC, J.C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF
- ADRIEN, J.L. & GATTEGNO, M.P. (2011). *L'autisme de l'enfant. Evaluations, interventions et suivis*. Wavre : Editions Mardaga
- AMADO, G. GUITTET. A. (1991). *Dynamiques des communications dans le groupe*. Paris : Armand Colin
- ARTUSO, D. Autisme. (1990). *L'aide aux très jeunes enfants*. Saint Gratiens : Edinovation
- BORIOLI, J. LAUB. R. (2007). *Handicap : de la différence à la singularité – enjeux au quotidien*. Chêne Bourg : Editions Médecine et Hygiène
- BROBETY, A. (2009). *Handicap, temps et institutions une approche systémique*. Paris : Editions Fabert
- BRUCHON-SCHWEITZER, M.L. (1990). *Une psychologie du corps*. Paris : PUF
- FREUD, S. (1933). *Essais sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard
- HOWLIN, P. BARON-COHEN, S. HADWIN, J. (2010). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres*. Bruxelles : De Boeck
- JOYEUX, Y. (2006). *L'identité dans la classe. Désignation et promotion*. Paris : L'Harmattan
- LA BORDERIE, R. PATY, J. (2006). *Education et sciences cognitives*. Paris : Nathan
- LAXER, G. & TREHIN, P. (2001). *Les troubles du comportement associé à l'autisme et aux autres handicaps mentaux*. Mouans-Sartoux : AFD
- LE ROY, J. & PIERRETTE, M. (2012). *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche*. Paris : Enrick B Editions
- LIEURY. A et Coll. (1996). *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod
- MEIRIEU P. (2009). *Lettre aux grandes personnes par les enfants d'aujourd'hui*. Paris : Editions Rue du Monde.
- MORVAN, J-S. (2010). *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*. Toulouse : Erès
- MUCCHIELLI, A. (2011). *L'identité. Que sais-je*. Paris : PUF
- MUCCHIELLI. R. (2011). *La dynamique des groupes, processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*. Issy-les-Moulineaux : Editions ESF
- MUCCHIELLI, R.(2006) *L'analyse de contenu*. Issy-les-Moulineaux : Editions ESF

- POIZAT, D. (2004). *Education et territoires. D'une pensée territoire à une pensée monde*.  
Ramonville St-Agne : Erès
- ROGE, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Paris : Dunod
- VYGOTSKI, L. S. (1985a) *Pensée et Langage*, Trad. F. Sève. Paris : Editions sociales



## 9 Annexes

Les questionnaires type destinés à la passation auprès des élèves de classes de CP avec et sans enfant porteur de handicap et de CMI avec et sans enfant porteur de handicap :

### QUESTIONNAIRE/ ENTRETIEN ELEVES DANS CLASSE de CP avec et sans X

Tout d'abord, je te remercie pour ton aide et pour la confiance que tu m'accordes dans mon travail de recherche et pour les moments passés ensemble.

Je te demande de répondre le plus spontanément possible, ça va passer assez vite.

Ensuite, je te précise que tout ce que tu me diras me servira dans mon travail, ton prénom ne sera pas cité, je n'en ai pas le droit.

- 1- En cours de récréation as-tu aperçu un (des) enfant(s) qui te semblent bizarre(s) ?  
oui..... non ne sais pas
- 2- Est-ce que tu trouves gênant qu'ils soient en cours de récréation en même temps que vous ?  
oui..... non ..... ne sais pas
- 3- As-tu envie de jouer avec eux ou l'un d'eux en cours de récréation ? oui non sais pas
- 4- Penses-tu que ces enfants soient contents d'être à l'école ? oui non ne sais pas
- 5- Sais-tu s'il en existe plusieurs dans l'école ? oui, combien..... non ... ne sais pas
- 6- D'après toi pourquoi ils viennent à l'école comme vous, alors qu'ils ne sont pas comme vous? ..... ne sais pas
- 7- Est-ce que tu crois qu'ils ont raison de venir à l'école ? oui..... non ne sais pas
- 8- Est-ce qu'ils sont pareils que vous ces enfants ? oui..... non ..... ne sais pas
- 9- Sais-tu ce qu'ils ont ? oui..... non ..... ne sais pas
- 10- Est-ce qu'on te l'a dit ? Qui te l'a dit ? oui..... non ..... ne sais pas
- 11- Qu'est-ce que tu penses de ces enfants ? Pourquoi ?  
ils m'intéressent ..... oui..... non ..... ne sais pas
- 12- Est-ce que tu as peur d'eux ? oui..... non ..... ne sais pas
- 13- Est-ce que tu penses qu'ils discutent avec d'autres élèves ? oui non ne sais pas
- 14- Sais-tu s'il y a des choses qui les énervent ? Lesquelles ?  
oui..... non ..... ne sais pas
- 15- Sais-tu ce qu'ils aiment bien ? : oui..... non ..... ne sais pas
- 16- Est-ce qu'ils sont méchants ? oui..... non ..... ne sais pas
- 17- Tu crois qu'ils sont malheureux de ne pas être comme nous? oui non sais pas

- 18- Tu crois qu'ils ont de la chance de ne pas être comme nous? oui non sais pas
- 19- Tu crois qu'ils ont mal quelque part ? oui..... non ..... ne sais pas
- 20- Est-ce que tu vas les voir ? Est-ce que tu va leur parler des fois? oui non ne sais pas
- 21- Sais-tu s'ils font le même travail que les autres élèves ? oui..... non ... ne sais pas
- 22- Tu penses que ces enfants gêne la classe pour travailler ? oui.... non ... ne sais pas
- 23- Sais-tu qu'il existe des personnes qui viennent aider ces enfants à l'école ?  
oui..... non ..... ne sais pas
- 24- Est-ce que tu trouves ça normal ? Est-ce que ça te dérange ? oui non ne sais pas
- 25- Aimerais-tu avoir quelqu'un qui t'aide comme ces enfants en restant comme tu es(sans être bizarres ? oui..... non ..... ne sais pas
- 26- Penses-tu que le(a) maître(sse) passe plus de temps avec ces enfants qu'avec les autres (toi) ? Est-ce que tu crois que c'est normal ? oui... non ne sais pas
- 27- Est-ce que tu crois que c'est normal ? oui..... non ..... ne sais pas
- 28- Est-ce que ça te dérange ? Est-ce que ça t'embête ? oui..... non ... ne sais pas
- 29- C'est quoi pour toi un handicapé ,.....
- 30- A ton avis, est-ce que X est handicapé ? Pourquoi ? oui..... non ..... ne sais pas
- 31- As-tu entendu parler d'enfant autiste ? oui..... non ..... ne sais pas
- 32- Connais-tu d'autres enfants handicapés ? oui..... non ..... ne sais pas
- 33- Est-ce que tu l'aimes bien ? oui..... non ..... ne sais pas
- 34- Est-ce que tu joues avec lui? oui..... non ..... ne sais pas
- 35- Est-ce que tu penses qu'une personne handicapée peut t'apporter quelque chose dans ta vie, dans ton cœur, pour toi? Quoi par exemple ?  
oui..... non ..... ne sais pas  
.....
- 36- un garçon    une fille    37- Age :  
Commentaires libres non obligatoires :  
.....  
.....

QUESTIONNAIRE/ ENTRETIEN ELEVES DANS CLASSE de CM1 avec et sans X

Tout d'abord, je te remercie pour ton aide et pour la confiance que tu m'accordes dans mon travail de recherche et pour les moments passés ensemble.

Je te demande de répondre le plus spontanément possible, ça va passer assez vite.

Ensuite, je te précise que tout ce que tu me diras me servira dans mon travail, ton prénom ne sera pas cité, je n'en ai pas le droit.

1- A l'école, as-tu aperçu des enfants qui te semblent bizarres ? oui... non ne sais pas

2- Sais-tu s'il en existe plusieurs dans l'école ? Combien ? oui..... non ne sais pas

3- D'après toi pourquoi ils viennent à l'école comme vous, alors qu'ils ne sont pas comme vous?..... ne sais pas

4- Est-ce que tu crois qu'ils ont raison de venir à l'école ?  
oui..... non ..... ne sais pas

5- As-tu remarqué que l'un d'eux garde son cartable sur le dos, le temps de la récréation du matin ? oui..... non ..... ne sais pas

6-As-tu vu que certains ont un appareil auditif ? oui..... non ne sais pas

7- Est-ce que tu trouves gênant qu'ils soient en même temps que vous?

1 en cours de récréation      oui                      non                      ne sais pas

2 en classe                      oui                      non                      ne sais pas

3 à la cantine                      oui                      non                      ne sais pas

4 à l'ALAE                      oui                      non                      ne sais pas

8- Quand tu les vois crier, taper les autres sans raison, marcher de long en large, remuer les bras sans arrêt... tu penses

.....

9- Passent-ils leur temps en récréation :

- à jouer ? oui..... non ..... ne sais pas

- à se faire des amis ? ? oui..... non ne sais pas

- à ne rien faire ? ? oui..... non ne sais pas

- à rester seuls ? ? oui..... non ne sais pas

- à taper, se battre ? ? oui..... non ne sais pas

10-A ton avis, ils ont compris à quoi sert la récréation ? oui..... non ne sais pas

11- Sais-tu pourquoi tu viens à l'école ? oui..... non ..... ne sais pas

12- As-tu le droit de faire des choses à l'école ? oui..... non ne sais pas

13- Est-ce que tu crois que les enfants bizarres ont les mêmes droits que toi ?

oui..... non ..... ne sais pas

- 14- Est-ce qu'il y a des choses que tu es obligé de faire à l'école ?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 15- Est-ce que tu crois que c'est pareil pour eux ? oui..... non ..... ne sais pas
- 16- Penses-tu qu'ils font toujours ce qu'on leur demande ?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 17- Sais-tu s'ils font le même travail que les autres élèves ?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 18- Tu penses que ces enfants gêne la classe pour travailler ?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 19- Est-ce que ça t'embête(raït) d'avoir un de ces enfants dans la classe ?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 20- Est-ce que tu crois que ça t'empêche(raït) de bien travailler?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 21- Est-ce que tu crois qu'ils comprennent tout ce que vous apprenez ?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 22- Est-ce que tu penses qu'ils ne comprennent pas certaines choses ? Lesquelles ?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 23- Aurais-tu envie de les aider ? oui..... non ..... ne sais pas
- 24- Sais-tu qu'il existe des personnes qui viennent aider ces enfants à l'école ?  
 oui..... non ..... ne sais pas
- 25- Est-ce que tu trouves ça normal ? Est-ce que ça te dérange ? oui... non ne sais pas
- 26- Aimerais-tu avoir quelqu'un qui t'aide comme ces enfants en restant comme tu es (sans être bizarres) ? oui..... non ..... ne sais pas
- 27- Penses-tu que le(a) maître(sse) passe plus de temps avec ces enfants qu'avec les autres (toi) ? Est-ce que tu crois que c'est normal ? oui non ne sais pas
- 28- Est-ce que tu crois que c'est normal ? oui..... non ..... ne sais pas
- 29- Est-ce que ça te dérange ? Est-ce que ça t'embête ? oui..... non ... ne sais pas
- 30- Avoir un endroit dans la classe où on peut se reposer :  
 c'est normal ? oui..... non ... ne sais pas  
 ça te dérange ? oui..... non ... ne sais pas  
 aimerais-tu y aller ? oui..... non ... ne sais pas

- 31- Penses-tu que ces enfants soient contents d'être à l'école ? oui... non .... ne sais pas
- 32- Est-ce qu'ils sont pareils que vous ces enfants ? oui..... non ... ne sais pas
- 33- Qu'est-ce que tu penses de ces enfants ? Pourquoi ? Cocher une case dans l'une ou l'autre colonne.
- 34 ils m'intéressent oui..... non ... ne sais pas
- 35 ils sont méchants oui..... non ... ne sais pas
- 36 Ils me font peur... oui..... non ... ne sais pas
- 37 je les aime bien oui..... non ... ne sais pas
- 38 ils sont malheureux d'être bizarres oui..... non ... ne sais pas
- 39 ils ont de la chance d'être bizarres oui..... non ... ne sais pas
- 40 ils ont mal quelque part oui..... non ... ne sais pas
- 41 je leur parle des fois oui..... non ... ne sais pas
- 42 ils discutent avec d'autres élèves oui..... non ... ne sais pas
- 43 je joue avec eux oui..... non ... ne sais pas
- 44- Sais-tu s'il y a des choses qui les énervent ? Lesquelles ? oui..... non ne sais pas
- 45- Sais-tu ce qu'ils ont ? oui..... non ..... ne sais pas
- 46- Est-ce qu'on te l'a dit ? Qui te l'a dit ? oui..... non ..... ne sais pas
- 47- Pour toi, c'est quoi un handicapé ?.....
- 48- A ton avis, est-ce que X est handicapé ? Pourquoi ? oui..... non ... ne sais pas
- 49- As-tu entendu parler d'enfant autiste ? oui..... non ..... ne sais pas
- 50- Connais-tu d'autres enfants handicapés ? oui..... non ..... ne sais pas
- 51- Est-ce que tu penses qu'une personne handicapée peut t'apporter quelque chose dans ta vie, dans ton cœur, pour toi? Quoi par exemple ? oui non ne sais pas
- .....
- 52- un garçon                                  une fille
- 53- Age :

Commentaires libres non obligatoires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....